

TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	iii
Abstract.....	iv
Table des matières.....	v
Liste des annexes.....	viii
Liste des tableaux.....	ix
Liste des figures.....	ix a
Remerciements.....	x
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Problématique	
1.1 Historique de l'immigration canadienne et québécoise.....	3
1.2 Politiques canadienne et québécoise relatives à l'intégration sociale des immigrants.....	7
1.2.1 Le multiculturalisme.....	7
1.2.2 L'interculturalisme.....	11
1.3 La scolarisation des immigrants au Québec : historique et situation actuelle.....	14
1.4 Historique des écoles ethnoreligieuses au Québec.....	21
Chapitre 2 : Cadre théorique	
2.1 L'intégration sociale.....	27
2.1.1 Composantes et indicateurs.....	30

2.1.1.1 Arbitrage entre les notions de sentiment d'appartenance au groupe d'origine et de sentiment d'appartenance au groupe d'accueil.....	36
2.1.2 L'intégrationisme.....	40
2.2 Modèles de scolarisation et intégration sociale.....	44
2.2.1 L'impact de la ségrégation volontaire.....	44
2.2.2 L'impact de la ségrégation involontaire.....	48
2.2.2.1 L'expérience internationale.....	48
2.2.2.2 L'expérience québécoise.....	54
2.2.3 Tendances émergentes.....	57
2.3 Questions de recherche.....	60
2.3.1 Énoncé de la question générale et sous-questions.....	60
 Chapitre 3 : Méthodologie	
3.1 Procédure.....	63
3.2 Groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses (GE).....	64
3.2.1 Groupe d'élèves musulmans (GEM).....	66
3.2.2 Groupe d'élèves arméniens (GEA).....	69
3.2.3 Groupe d'élèves juifs (GEJ).....	72
3.3 Groupe de comparaison (GR).....	74
3.4 Instrument de mesure.....	75
3.5 Facteurs d'intégration sociale.....	85
3.5.1 Appartenance à la société d'accueil.....	87
3.5.2 Relations interethniques.....	88
3.5.3 Appartenance au groupe d'origine.....	88
3.6 Hypothèses.....	88

Chapitre 4 : Analyse des résultats

4.1 Analyse des trois groupes d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses (GE).....	91
4.1.1 Structure factorielle.....	91
4.1.2 Distributivité.....	93
4.1.3 Données sociodémographiques.....	104
4.1.4 Analyse comparative.....	107
4.2 Analyse des groupes d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses en fonction du groupe de comparaison.....	120
4.2.1 Distributivité du groupe de comparaison (GR).....	120
4.2.2 Données sociodémographiques.....	135
4.2.3 Analyse comparative.....	137
4.3 Analyse pairée.....	153
4.3.1 Élèves musulmans.....	154
4.3.2 Élèves juifs.....	155
4.3.3 Élèves arméniens.....	156
 Chapitre 5 : Discussion et Conclusion.....	 158
 Références.....	 169
 Annexes.....	 xi

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 :	Identification des écarts de plus de 10% entre les groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses en fonction des composantes de chacun des facteurs.....	xi
Annexe 2 :	Identification des écarts de plus de 10% entre les groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses et le groupe de comparaison en fonction des composantes de chacun des facteurs.....	xii
Annexe 3 :	Fréquences obtenues pour chacun des items du questionnaire retenus pour fin d'analyse.....	xiv
Annexe 4 :	Questionnaire	xlvi

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Écarts-types des groupes d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses pour chaque facteur de l'intégration sociale.....	103
Tableau 2 :	Données sociodémographiques des groupes d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses.....	105
Tableau 3 :	Moyennes obtenues pour chaque groupe d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses aux différents facteurs de l'intégration sociale.....	108
Tableau 4 :	Résultats de l'ANOVA pour chaque groupe d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses aux différents facteurs de l'intégration sociale.....	109
Tableau 5 :	Écarts-types du groupe de comparaison pour chacun des facteurs de l'intégration sociale.....	121
Tableau 6 :	Moyennes obtenues pour chaque sous-groupe composant le groupe de référence aux différents facteurs de l'intégration sociale.....	133
Tableau 7 :	Résultats de l'ANOVA pour chaque sous-groupe composant le groupe de référence aux différents facteurs de l'intégration sociale.....	134
Tableau 8 :	Données sociodémographiques du groupe de référence.....	136
Tableau 9 :	Moyennes obtenues par le groupe de comparaison et par l'échantillon de McAndrew aux différents facteurs de l'intégration sociale en fonction de l'ancienneté de l'immigration.....	138
Tableau 10 :	Résultats des tests t de Student pour chaque groupe d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses en fonction du groupe de comparaison.....	139

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Distribution des groupes d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses.....	95
Figure 2 :	Distribution du groupe de comparaison (GR) en fonction des facteurs de l'intégration sociale.....	123
Figure 3 :	Distribution des sous-groupes arménien, musulman et juif issus du groupe de comparaison pour chaque facteur de l'intégration sociale.....	126

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier certaines personnes qui ont contribué à la réalisation de cette thèse. Mes remerciements d'abord à ma directrice et mon co-directeur de thèse, madame Marie McAndrew et monsieur Michel Pagé pour leur supervision constante et leurs judicieux conseils. Je tiens également à remercier le Syndicat des chargés et chargées de cours de l'Université de Montréal (SCCCUM) et le Centre des études ethniques de l'Université de Montréal (CEETUM) de leur contribution financière.

Mes remerciements vont aussi à monsieur Hagop Boulgarian (école arménienne Sourp Hagop), messieurs Lazhar Assaoui et Mohammed Docrat (école musulmane de Montréal) ainsi que monsieur Jean-Claude Lasri (école Maimonide). Enfin, je désire aussi remercier les membres de ma famille m'ayant offert leur soutien tout au long de ce processus, soit mon épouse Élisabeth et mes fils, Quentin et Guillaume.

INTRODUCTION

Le Canada est un pays qui a reçu et qui reçoit encore beaucoup d'immigrants. Aussi, au cours des trente dernières années, tant le Canada que le Québec se sont dotés de politiques de gestion de la diversité pouvant faciliter l'intégration des nouveaux arrivants. Parallèlement à ces vagues successives d'immigration, il va sans dire que l'École québécoise telle que nous la connaissons traditionnellement a aussi été transformée par l'arrivée de cette nouvelle clientèle.

L'État peut influencer en partie le cheminement des immigrants à l'intérieur du système scolaire en lien avec ses politiques d'intégration. Après près de vingt ans, il semble aujourd'hui reconnu, du moins concernant les écoles publiques, que les objectifs linguistiques visés pour les enfants issus de l'immigration sont à toute fin pratique atteints et que leur performance scolaire est semblable aux enfants québécois de vieille souche. Cependant, le portrait n'est pas aussi clair concernant la situation de ces enfants au sein du système des écoles privées, notamment les écoles ethniques ou religieuses souvent gérées par leur communauté respective. Il faut reconnaître qu'à ce jour, peu de mesures ont été prises pour éclairer cette situation.

La présente recherche aborde la question de l'intégration sociale des enfants qui fréquentent des écoles ethnoreligieuses. Elle est à la fois de nature exploratoire et comparative et utilise principalement des analyses quantitatives. Son objectif principal est double. Elle vise d'une part à mesurer les différents facteurs de l'intégration sociale chez les élèves d'origines immigrantes qui fréquentent des écoles ethnoreligieuses et d'autre part, à comparer ces résultats avec d'autres élèves d'origines immigrantes fréquentant des écoles publiques.

Le corps de cette thèse comporte quatre chapitres. Le premier chapitre relève certains moments historiques concernant l'immigration canadienne et québécoise, l'évolution des politiques fédérale et provinciale en matière d'intégration des immigrants ainsi que la scolarisation des enfants issus de cette immigration incluant notamment un bilan de la situation actuelle. Nous terminons cette première partie avec un exposé de la problématique des écoles ethnoreligieuses.

En deuxième partie, nous définirons la notion d'intégration sociale et nous discuterons des modèles de scolarisation et d'intégration sociale des immigrants tant au niveau international qu'au niveau québécois. Cette étape nous amènera à présenter notre principale question de recherche ainsi que les sous-questions qui s'y rattachent.

Nous détaillerons par la suite, en troisième partie, la méthodologie employée pour tenter de répondre aux objectifs de recherche précités. L'instrument de mesure sélectionné, la composition des groupes étudiés, le déroulement de l'expérimentation ainsi que les variables indicatrices de l'intégration sociale retenues pour ce travail y seront présentées successivement.

Nous présenterons au chapitre quatre une analyse des résultats obtenus et, finalement, nous terminerons cette recherche par une discussion qui fera un retour sur notre problématique, notre cadre théorique et nos questions à l'étude tout en proposant certaines pistes pour des recherches futures.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre a pour but de justifier la pertinence de notre recherche portant sur la comparaison de mesures multidimensionnelles de l'intégration sociale entre des élèves d'origine immigrante fréquentant des écoles publiques à clientèle hétérogène et des élèves d'origine immigrante fréquentant des écoles privées ethnoreligieuses. Pour ce faire, nous allons procéder en quatre temps. Pour débiter, nous présenterons un rappel historique de l'immigration canadienne en parallèle avec l'immigration québécoise. Deuxièmement, nous tenterons de comprendre comment tant le Canada que le Québec ont su gérer politiquement la présence de ces nouveaux arrivants. Troisièmement, nous étudierons la situation historique de l'intégration des enfants d'origine immigrante au sein des écoles québécoises. Finalement, nous exposerons la situation des écoles ethnoreligieuses au Québec.

1.1 HISTORIQUE DE L'IMMIGRATION CANADIENNE ET QUÉBÉCOISE

Nous savons que, comme bien d'autres pays du nouveau monde, le Canada et le Québec ont été construits à partir de vagues migratoires successives. Afin de bien cerner le contexte où s'inscrit notre recherche, nous rappellerons dans un premier temps à quelles époques se situent ces arrivées et les origines ethniques de ces immigrants.

Sur le plan démographique, nous pouvons situer la première vague d'immigration au Canada au début du 19^{ième} siècle alors qu'un million d'immigrants britanniques

débarquent dans les ports de Québec et Montréal (Harvey, 1987). Certaines années marquent des sommets : 23 500 arrivants en 1819, 66 300 en 1832, 54 000 en 1842 et 109 600 en 1847 (Morin, 1966). Soulignons qu'à cette époque, il n'existe pas de structures d'accueil gouvernementales pour faire face aux nécessités des immigrants qui doivent se tourner vers les initiatives communautaires et religieuses, loin de suffire aux besoins les plus fondamentaux (Harvey, 1987).

Par la suite, au début du 20^{ième} siècle, une vague d'immigration en provenance de l'Europe de l'Est et du Sud vient modifier l'état des relations interethniques au Québec. En effet, ces immigrants qui s'établirent plus particulièrement à Montréal sont pour la majorité non-francophones et non-anglophones. Ces immigrants ont contribué à hausser significativement le pourcentage d'allophones au Québec : il passe de 2,2 % de la population totale en 1901 à 6% en 1931. Notons que la crise économique des années 30 suivie de la Seconde Guerre mondiale ont mis un frein temporaire à l'immigration au Canada, du moins jusqu'à la fin du conflit.

Les déplacements de population qui ont suivi la Seconde Guerre ont provoqué une nouvelle vague d'immigration au Canada. Entre 1946 et 1958, plus de 1 600 000 immigrants sont admis au pays, parmi lesquels 355 000 ont choisis le Québec comme destination. Il faut souligner qu'après la seconde guerre, l'immigration au Québec change à nouveau de caractéristiques. Tout d'abord, des réfugiés sont arrivés, et en particulier des Juifs survivants des « camps » et des personnes déplacées durant la guerre. Par la suite, les besoins en main-d'œuvre de l'économie amenèrent une nouvelle vague d'immigrants issus d'Europe du Sud (Italiens, Grecs et Portugais surtout). Jusqu'en 1961, 90% des immigrants qui sont venus au Canada étaient originaires d'Europe. Ce pourcentage allait diminuer par la suite.

Les années soixante marquent entre autres l'arrivée au Québec des juifs séfarades et des arméniens. Une nouvelle réglementation durant cette période a aussi aboli certains critères relatifs aux pays de provenance et défini une grille de sélection non-

discriminatoire quant à l'origine ethnique. C'est ainsi que la fin de cette décennie fut marquée par l'entrée de groupes à qui on avait jusque là interdit la venue, plus particulièrement des Noirs originaires des Antilles anglophones et des Chinois. C'est aussi durant cette même période que quelques débats commencent à s'articuler concernant les dangers d'une rupture de l'équilibre démographique, les choix scolaires des immigrants, l'absence d'une politique d'immigration de la part du gouvernement du Québec et le phénomène de l'intégration des immigrants à la communauté anglophone. (Laferrière, 1983).

Nous pouvons constater que jusqu'à cette époque, l'État québécois s'était montré très peu préoccupé par l'immigration et les enjeux à la fois politiques et économiques qu'elle représente pour le développement du Québec. Grâce à un taux de natalité élevé, la problématique du faible taux d'intégration des immigrants à la culture majoritaire francophone ne semblait guère représenter une menace. La situation allait cependant prendre une autre tournure au cours des années qui suivront.

C'est ainsi qu'au Québec, les années soixante marquèrent l'avènement de l'identité québécoise et des premières revendications relatives à la définition du Québec comme société francophone et distincte. Confronté à un phénomène récent de dénatalité, le Québec réalise soudain que l'augmentation du nombre d'immigrants apparaît de plus en plus comme un élément clé de son équilibre démographique (Juteau, 1997; Harvey, 1987). La province va aussi acquérir au cours de cette période une certaine autonomie en ce qui a trait aux dossiers de l'immigration tout en exerçant davantage de leadership étatique dans ses domaines de compétences traditionnels (éducation, santé et services sociaux) en vertu de la Constitution canadienne (Laferrière, 1983). Mentionnons entre autre la création du ministère de l'Immigration en 1968.

Durant les années soixante-dix les questions liées à la sélection et au recrutement des immigrants firent l'objet de négociations continues entre le gouvernement fédéral et

le Québec. Soulignons que c'est en 1978, avec l'entente Cullen-Couture, que le Québec obtient ses premiers pouvoirs décisionnels en matière de sélection.

Dans les années quatre-vingt, le Québec a cherché à relier ses objectifs démographiques et économiques à l'analyse de ses capacités d'accueil. Une politique restrictive entraînera jusqu'en 1986 un mouvement migratoire composé essentiellement d'immigrants bénéficiaires du rapprochement familial ou de programme spéciaux pour demandeurs d'asile (Berthelot, 1991). Des groupes musulmans, tels des Indiens, des Pakistanais, des Turcs et des Maghrébens, ainsi que d'autres comme des Haitiens et des réfugiés du Sud-Est asiatique et d'Amérique latine s'établirent ainsi au Québec au cours des années subséquentes.

Au cours des années quatre-vingt-dix, le Québec a accueilli en moyenne 28 000 immigrants annuellement. On constate aussi que le taux de croissance de la population immigrante est plus de trois fois supérieur au taux de croissance de la population née au Canada durant cette même période. (Statistiques Canada, 1997). Ces volumes ont légèrement augmentés au début des années 2000 et, de nos jours, on peut constater que le Québec continue de recevoir une population immigrante toujours très diversifiée en ce qui a trait à l'origine ethnique et linguistique (Statistiques Canada, 2001).

Nous pouvons faire un premier arrêt dans cet exposé de la problématique en nous interrogeant sur les impacts de cette immigration. Il est évident que tout phénomène d'immigration dans une société donnée provoque nécessairement une forme quelconque de réaction. Cette réaction est le résultat du contact entre des groupes d'arrivants et une société d'accueil. Puisque nous avons vu dans cette première partie que l'intégration de la population immigrante à la société d'accueil et le questionnement de cette société au sujet de son avenir représentent des préoccupations majeures pour le Québec, nous allons maintenant nous interroger en second lieu sur la façon dont, tant au Canada qu'au Québec, les gouvernements

gèrent actuellement et ont su gérer historiquement, cette diversité. Les politiques respectives se situent-elles dans un paradigme assimilationniste ou plutôt intégrationniste? Sont-elles différentes l'une de l'autre?

1.2 POLITIQUES CANADIENNE ET QUÉBÉCOISE RELATIVES À L'INTÉGRATION SOCIALE DES IMMIGRANTS

1.2.1 Le multiculturalisme

La tentation d'uniformisation de la société par le biais de l'assimilation des immigrants est grande. Longtemps d'ailleurs l'assimilation a été perçue en Amérique du Nord comme la seule politique valable. L'idéologie multiculturaliste, lancée au Canada au cours des années 60, se voulait en partie une critique de ces discours assimilationnistes et intégrationnistes qui avaient prévalu jusque-là (Constantinides, 1987). L'immigration de l'après-guerre exigeait la mise en place d'une politique socioculturelle éclairée, qui permette la gestion rationnelle et civilisée de l'insertion des populations nouvellement immigrées au Canada, rejetant ainsi l'idée du « melting pot » des États-Unis (Houle, 1999 ; Harvey, 1991 ; Ramirez, 1987).

Plusieurs analystes (Bourque et Duchastel, 1998; Harvey, 1991; Laperrière, 1987) sont d'avis que l'origine du multiculturalisme remonte au malaise culturel et linguistique ressenti au Québec au début des années 1960. C'est cette problématique qui a amené la création de la Commission Dunton-Laurendeau, Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (Harvey, 1991). Le rapport de la Commission soulignait le statut social inférieur marqué et continu des Canadiens français par rapport à celui des Canadiens anglais et proposait la reconnaissance égalitaire des deux peuples fondateurs au Canada. Selon Laperrière (1987), ce document constitue la première proposition d'ouverture, dans toute l'histoire du

gouvernement fédéral canadien, à la reconnaissance égalitaire d'une minorité ethnique, la politique fédérale en ayant toujours été une d'assimilation à la culture britannique dominante.

Suite à la proposition du biculturalisme, les communautés ethniques de l'Ouest canadien, qui avaient de la difficulté à se voir exclues du concept de « peuple fondateur » et qui étaient démographiquement plus importantes que la minorité francophone, vont contester ce concept (Harvey, 1991). Dans un processus de compromis politique, le gouvernement fédéral décide donc d'une part de conserver le concept de bilinguisme et d'autre part de substituer le principe de multiplicité des cultures à la proposition initiale de la Commission Dunton-Laurendeau. Le Canada s'est ainsi doté au début des années 1970 d'une politique du multiculturalisme sous forme d'une déclaration en Chambre du Premier ministre de l'époque. Pierre E. Trudeau déclare que le pluralisme culturel représente l'essence même de l'unité canadienne et que chaque groupe ethnique a le droit de conserver et de faire épanouir sa propre culture et ses propres valeurs dans le contexte canadien (Canada, 1971).

L'objectif de cette politique consistait à assurer le maintien et l'épanouissement de l'identité culturelle des minorités ethniques (Houle, 1999 ; Labelle et Salée, 1999). Elle visait aussi à protéger les droits humains et civils sans distinction de race ou de culture. Le multiculturalisme reconnaissait explicitement la valeur intrinsèque de chaque culture en présence et son statut égalitaire à l'intérieur de la mosaïque culturelle canadienne (Ramirez, 1987). Cette politique repose sur les principes fondamentaux de la diversité, de l'égalité et de la liberté culturelle. Elle est structurée autour de quatre principaux éléments, soit :

- 1- L'encouragement des groupes à préserver leur identité et à se valoriser en tant que groupe distinct dans la société canadienne.
- 2- La promotion de l'harmonie et de l'acceptation mutuelle entre les différents groupes.

- 3- Les contacts intergroupes et les partages.
- 4- L'apprentissage de l'une des deux langues officielles du Canada (Canada, 1971).

Notons que cette vision du multiculturalisme prévaudra pendant seize ans. En 1988, une nouvelle loi sur le multiculturalisme (C-93) vient réviser et rafraîchir cette première politique. Elle réaffirme entre autres que « la diversité culturelle est une caractéristique fondamentale de notre société et une composante essentielle du fait d'être Canadien » et « reconnaît l'importance de chacun et chacune d'entre nous dans le façonnement de l'identité canadienne ». Cette dernière affirmation souligne le contexte de l'égalité d'accès et de participation dans lequel doit se faire la préservation et la valorisation du patrimoine culturel (Houle, 1999 ; Rocher et Rocher, 1991 ; Canada, 1990). Elle est fondée sur le principe que ce sont tous les Canadiens, y compris le gouvernement, qui doivent changer la société et voir à l'élimination de la discrimination fondée sur le racisme.

Le gouvernement canadien a été amené à mettre l'accent sur le respect mutuel et la participation équitable de tous les Canadiens à la vie de la société. Tout comme Houle (1999), nous constatons que le rôle de l'État, tel que défini dans la Loi de 1988, n'est plus de « valoriser la diversité » comme il le devait en 1971 : il se limite à la sensibilisation de la population au pluralisme culturel dans le but que se développe une plus grande tolérance et un plus grand respect au sein de la société canadienne.

Le gouvernement canadien modifie une fois de plus son approche en matière de gestion de la diversité au début des années 1990. On assiste de ce fait à la création d'un nouveau ministère du Multiculturalisme et de la Citoyenneté. Tout en prônant sa politique du multiculturalisme, ce dernier cherchera à mettre davantage en évidence le sentiment d'appartenance au Canada et à insister sur la nécessité de dégager des valeurs communes pour tous les Canadiens (Houle, 1999 ; Labelle et Salée, 1999). Alors que, par le passé, le multiculturalisme s'est occupé de la

préservation et de la promotion des cultures ancestrales, il faudra dorénavant qu'il mette l'accent sur une citoyenneté à la fois diverse et commune et sur la promotion de l'égalité et la lutte contre le racisme (Canada, 1991).

En 1993, le nouveau gouvernement libéral annonce que les deux grands éléments de Multiculturalisme et Citoyenneté Canada seront divisés et qu'en conséquence, le volet multiculturalisme sera pris en charge en 1995 par le nouveau ministère du Patrimoine canadien à qui est confié le mandat de promouvoir l'identité canadienne. Devant la nécessité de suivre l'évolution de la société canadienne, le Canada renouvelle son Programme du multiculturalisme et précise ainsi de nouveaux objectifs fondamentaux :

- 1- l'identité : promouvoir une société qui reconnaît, respecte et reflète la diversité culturelle, instaurant chez des personnes aux antécédents variés un sentiment d'appartenance.
- 2- la participation civique : encourager, au sein d'une population canadienne diversifiée, un niveau d'activité de la part des citoyens et citoyennes, leur offrant la capacité et l'occasion de façonner l'avenir de leur communauté et de leur pays.
- 3- la justice sociale : édifier une société qui garantit à tous et à toutes un traitement juste et équitable, en plus d'accommoder les personnes de toutes provenances et de respecter leur dignité (Canada, 1997).

En résumé, tout comme Houle l'affirmait en 1999, nous sommes d'avis que les politiques canadiennes de multiculturalisme ont toujours eu comme objectif central l'intégration et non pas l'assimilation aux valeurs dominantes ou la fragmentation culturelle. Toutefois, le gouvernement a perçu différemment, selon les époques, la meilleure façon d'y parvenir. Au cours des années 1970, la préservation et la promotion du patrimoine culturel des groupes ethniques étaient mises de l'avant. À partir de la première moitié des années 1980, les relations interraciales et la lutte à la

discrimination ont été mises au centre du multiculturalisme et, enfin, depuis les années 1990, le gouvernement cherche à réaffirmer l'importance des valeurs fondamentales que tous les Canadiens devraient partager. Le multiculturalisme implique donc non seulement que les immigrants s'adaptent aux normes sociales et politiques du pays, mais aussi que ce pays s'adapte aux réalités des immigrants et en particulier à la culture, à la religion et à la langue pouvant, selon Norman (1998), représenter des obstacles à l'intégration. C'est une forme de « contrat social », concept que nous retrouvons aussi dans l'interculturalisme.

1.2.2 L'interculturalisme

Le gouvernement du Québec a rendu public son plan d'action à l'intention des communautés culturelles intitulé « Autant de façons d'être Québécois » en mars 1981. Le triple objectif de ce plan consistait à :

- 1- assurer le maintien et le développement des communautés culturelles et de leur spécificité ;
- 2- sensibiliser les Québécois francophones à l'apport des communautés culturelles au patrimoine commun ;
- 3- favoriser l'intégration des communautés culturelles dans la société québécoise et spécialement dans les secteurs où elles ont été jusqu'ici sous-représentées, particulièrement dans la Fonction publique.

Nous constatons que le modèle de société que favorisait officiellement le Québec à cette époque était celui d'une société pluraliste, mais de type intégrationniste, ce qui signifie que la culture de convergence devait être celle de la communauté d'intégration. Or, selon Constantinides (1987), dans une vision de société interculturelle idéalisée, il ne doit pas y avoir de culture de convergence. Il ne fallait donc pas situer les communautés ethnoculturelles par rapport au groupe majoritaire

francophone. Sur le plan pratique cependant, il y avait une difficulté à concilier la primauté d'une culture francophone majoritaire avec la défense des cultures minoritaires.

Comme le rappelle McAndrew (1994), il fallut préalablement régler la question de cette communauté d'intégration pour que puisse s'articuler le débat sur la notion d'interculturalisme au Québec (au Québec, la diversité culturelle est un phénomène ancien mais, et ceci constitue une différence fondamentale, l'intégration à la majorité francophone est un enjeu récent). Cela fut amorcée en partie par l'adoption de la Loi 101 en 1977 (expliquée plus loin) et par la prise en charge graduelle par le Québec de son immigration de façon à assurer une sélection qui corresponde à ses besoins et une intégration à une société clairement francophone. Le pluralisme culturel allait donc être encouragé dans un contexte de respect pour le choix que le Québec a fait de conserver la langue française comme langue de société (Juteau et al., 1997).

Près de dix ans suivant le Plan d'action, le gouvernement québécois publiait un document situant l'immigration dans une perspective de développement de la société distincte (MCCI, 1990). Selon ce document, le Québec de demain était confronté à quatre principaux défis qui définiraient par le fait même les critères de sélection des immigrants. Ces défis sont : le redressement démographique, la prospérité économique, la pérennité du fait français et l'ouverture sur le monde.

Soulignons qu'afin de répondre à ces défis, le Québec adopte une nouvelle politique en matière d'intégration des immigrants qui implique la pleine participation de tous à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil ainsi que le développement d'un sentiment d'appartenance à un projet de société où tous sont appelés à contribuer. Fondé principalement sur le respect de la culture publique commune afin de favoriser la réussite de cette intégration, le « contrat moral » sera basé sur trois grands principes :

- 1- Le Québec est une société dont le français est la langue commune de la vie publique
- 2- Le Québec est une société démocratique où la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées.
- 3- Le Québec est une société pluraliste ouverte aux apports multiples dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire.

Tel que l'affirmait Pagé en 1989, une société ne peut être vraiment pluraliste que si les individus peuvent en devenir membres par contrat. En ce sens, nous pouvons dire qu'un individu devient un citoyen lorsqu'il décide d'adhérer au projet collectif de cette nation. À cette citoyenneté se rattache cependant le devoir de contribuer à ce projet collectif. Nous pouvons donc supposer que l'immigrant devient un Québécois en adhérant et en acceptant le contrat moral afin de se conformer aux exigences non négociables de la culture publique commune qui prévaut sur le territoire québécois, en vertu des choix majoritaires établis démocratiquement (CCCI, 1993). Par conséquent, pour le candidat à l'immigration canadienne, faire le choix de s'établir au Québec demeure une option individuelle pour laquelle la société exige un certain degré de conformisme afin de garantir sa cohésion et sa survie.

Malgré les nombreux débats suscités concernant les similitudes et différences entre le multiculturalisme et l'interculturalisme, nous pouvons retenir suite à cette analyse que les politiques canadienne et québécoise partagent les mêmes valeurs, qu'elles correspondent toutes les deux au modèle pluraliste d'intégration qui sera exposé au chapitre 2. Ceci étant dit, nous pouvons maintenant faire un deuxième arrêt dans l'énoncé de notre problématique afin de nous interroger sur les impacts de ces politiques dans différentes sphères la société québécoise, notamment le domaine scolaire. Il est évident que l'adaptation à la société prend racine à l'école où les jeunes apprennent les rudiments de la culture, les données nécessaires à l'accomplissement d'un travail et les règles du jeu qui permettent de vivre dans cette

société. L'école a donc un rôle prépondérant à jouer dans l'avenir même de cette société et, de ce fait, sur la scolarisation des enfants issus des immigrants au Québec. Quel est le rôle de l'École québécoise en matière d'intégration? Est-ce que l'École québécoise remplit efficacement son mandat?

1.3 LA SCOLARISATION DES IMMIGRANTS AU QUÉBEC : HISTORIQUE ET SITUATION ACTUELLE

Historiquement, l'arrivée des enfants issus de l'immigration au Québec ne fut pas sans créer de profonds bouleversements au sein des institutions scolaires majoritairement catholiques et francophones. En ce sens, comme l'affirmait McAndrew en 1994, nous pouvons constater qu'une institution qui était traditionnellement largement homogène sur le plan linguistique et culturel s'est vue investie de la responsabilité d'assurer l'intégration linguistique, sociale et scolaire des nouveaux arrivants. Il est certain que l'école n'est pas la seule institution qui puisse contribuer à ces objectifs. Cependant, comme l'affirme l'auteure, c'est la seule qui soit en mesure de le faire de manière aussi intensive et universelle, compte tenu de l'obligation de fréquentation scolaire qui touche une génération entière d'enfants et d'adolescents.

Rappelons tout d'abord que le système scolaire public au Québec a été pendant près de cent ans, constitué en sous-systèmes relativement autonomes et homogènes (McAndrew et Proulx, 2000). Tandis qu'au tout début, dans un premier secteur qualifié de franco-catholique, on retrouvait les Canadiens français, le secteur anglo-protestant se composait des Canadiens anglais (White Anglo-Saxon Protestants). Nous pouvons ainsi affirmer qu'à la base le système scolaire était bi-polarisé par la relation langue-religion très évidente à cette époque.

Cette tendance à la bi-confessionnalité a cependant connu une faille. Rappelons tout d'abord que l'arrivée des Juifs ashkénazes à la fin des années 1800 a remis en question la reconnaissance des droits des seules religions catholique et protestante (Laferrière, 1983) et que, suite à une plainte d'un étudiant juif qui s'était vu refuser une bourse d'études par la Commission des Écoles Protestantes du Grand Montréal, le désormais célèbre jugement de la Cour Suprême connu sous l'appellation « *as a matter of grace* », vient statué que les Juifs étaient considérés comme des protestants pour fin de paiement de taxes scolaires mais sans droits particuliers (McAndrew, 1999). La CEPGM comptait à cette époque parmi ses effectifs 12 000 élèves juifs anglophones, majoritairement de tradition ashkénaze, et 19 000 élèves protestants (Berthelot, 1991 ; Laferrière, 1981). L'une des conséquences du traitement discriminatoire envers les Juifs a été la création par ceux-ci d'écoles ayant au départ comme objectif de fournir un enseignement religieux et culturel qu'ils ne pouvaient pas trouver dans le système scolaire protestant. Ces institutions se sont vite transformées en écoles à plein temps promouvant tant le judaïsme que l'excellence scolaire. Elles sont aussi à la base de l'émergence du système scolaire composé des écoles privées ethnoreligieuses dont nous reprendrons l'étude un peu plus loin dans ce chapitre.

Mise à part la création d'un système privé parallèle, la combinaison langue-religion telle que nous la connaissions alors allaient être brisée une première fois au secteur public par la création d'un système anglo-catholique (McAndrew, 2001). Elle a été brisée une deuxième fois, un peu plus tard cependant, par la création d'un système franco-protestant, rendu nécessaire par l'arrivée des Juifs séfarades. Soulignons que, jusqu'aux années soixante-dix, l'intégration à la société d'accueil a majoritairement été l'affaire des écoles anglo-catholiques. À cet effet, soulignons qu'en 1943, à peine 12% des enfants des néo-Canadiens étaient inscrits dans les écoles françaises de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal (Berthelot, 1991, Laferrière, 1981). Nous pouvons ainsi supposer que la langue d'enseignement au sein des écoles

publiques n'était pas considérée comme un problème majeur, à cette époque, autant que pouvait représenter celui de la confessionnalité

Notons que les politiques scolaires du secteur de l'enseignement catholique, secteur qui refusait l'accès des enfants non-catholiques dans ses écoles, montrent bien que la communauté francophone ne se souciait guère, à cette époque, d'établir des liens étroits avec les immigrants et de faciliter leur intégration à la société francophone. Il faut dire qu'avant le milieu des années soixante, peu de voix ne s'était élevée au Québec pour dénoncer l'intégration des immigrants à la communauté anglophone. Rappelons que, contrairement à la situation prévalant dans d'autres pays, le système d'éducation québécois permettait jusqu'alors aux parents d'origine immigrante de choisir la langue d'enseignement pour leurs enfants. Mise à part cette possibilité de choix, peu de mesures de soutien à l'intégration était cependant offerte à ces enfants. Nous pouvons cependant supposer que ces écoles jouèrent un certain rôle en matière d'intégration, mais, comme le souligne Laferrière (1981), nous n'avons pas de données quant à leurs politiques et leurs pratiques qui permettraient de le prouver.

À compter du début des années 1960, l'école québécoise a été confrontée au pluralisme et à la diversité religieuse. Comme nous l'avons brièvement mentionné en première partie, un des thèmes majeurs débattus à cette époque concerne le phénomène de dénatalité de la population. Au regard de cette dimension démographique, les choix scolaires (linguistiques) des enfants d'immigrants commençaient à susciter des questions et devenaient tout à coup vitaux pour l'avenir du Québec francophone. L'État québécois commença à s'interroger fortement sur les conséquences négatives du choix laissé aux parents de la langue d'enseignement de leurs enfants. Cependant, à cette époque, il semble que l'idée même d'obliger les immigrants à fréquenter les écoles françaises était rejetée par le gouvernement. Selon Harvey (1987), on jugeait cette idée impraticable et sans doute prématurée.

Durant les années soixante-dix, une question de fond dominera donc la crise linguistique : comment amener les enfants des immigrants à s'inscrire à l'école française ? Par la persuasion et le libre choix des parents ? Par la contrainte mitigée ? Par l'obligation légale ? Ces trois volets résument à peu près les orientations du débat linguistique en rapport avec l'école (Berthelot, 1991 ; Harvey, 1987). Rappelons brièvement certains moments marquants.

Tout d'abord, en 1972, la loi 22 est venue restreindre le droit au libre choix en limitant l'accès à l'école publique anglaise aux enfants qui pouvaient prouver au moyen de tests linguistiques leur connaissance de l'anglais, à défaut de quoi ils étaient dirigés vers des écoles françaises. La loi 22 fut remplacée en 1977 par la Loi 101. La partie de la « Charte de la langue française » que l'on nomme généralement la Loi 101 fait de la fréquentation de l'école francophone la norme pour tous les étudiants, à l'exception des enfants qui fréquentaient déjà l'école anglophone à l'époque de l'adoption de cette loi, de la fratrie ainsi que de ceux dont au moins un des parents a été scolarisé en anglais au primaire au Canada (McAndrew, 1999). Après plusieurs débats, cette mesure est venue régler la question de la scolarisation des immigrants en limitant l'accessibilité des écoles anglophones.

Au regard de la problématique d'intégration à l'école francophone de ces enfants issus de l'immigration, soulignons que des mesures de soutien linguistique ont été mises sur pied. Mise à part ces mesures, une certaine importance fut aussi accordée à l'adaptation au pluralisme à l'école et d'autres mesures plus locales furent ainsi expérimentées afin d'aider les enfants d'origine immigrante. Ces mesures s'appuyaient beaucoup plus sur des moyens compensatoires que sur un type d'éducation différent et en ce sens, on était loin de l'interculturalisme telle qu'on le connaît aujourd'hui. Ainsi, dans un premier temps, les commissions scolaires n'ont pas remis en cause la façon dont les enfants immigrants pouvaient être considérés à l'école, ne faisant qu'adapter certaines pratiques quant à leur personnel et leurs programmes de façon limitée.

À partir des années 1980, si on en croit le Rapport Latif (1988), ce n'est plus seulement la langue mais l'ensemble de changements du tissu migratoire, caractérisé par son hétérogénéité, qui a soulevé beaucoup de questions quant à l'adéquation des services éducatifs en place (notamment celui des classes d'accueil et de francisation). Les enseignants, tant au secteur régulier qu'au secteur de l'accueil, devaient alors composer avec des facteurs, comme la sous-scolarisation quelques fois plus marquée de certains immigrants ainsi que la diversité des langues d'origines, qui leur étaient étrangers auparavant. Par conséquence, le Ministère de l'Éducation du Québec devait réagir. À la fin des années 80, un appui financier spécial a ainsi été accordé aux commissions scolaires à forte concentration ethnique afin d'élaborer des projets innovateurs. Quelques années plus tard, le Ministère a publié une série de documents de formation et de sensibilisation traitant d'éducation interculturelle et d'élimination des stéréotypes discriminatoires à l'intention des intervenants scolaires.

Vingt ans après cette série de pratiques et de réflexion, le MEQ a adopté une politique en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (*Une école d'avenir*, 1998). Elle contient huit orientations regroupées en deux volets : l'intégration scolaire et l'éducation interculturelle. Les trois premières orientations, reliées au premier volet, portent sur la question de la responsabilité collective de l'intégration, l'urgence d'agir sur la scolarisation des nouveaux arrivants en difficultés d'intégration et sur les liens étroits à développer entre les écoles, la famille et la communauté. Les cinq autres orientations touchent le deuxième volet. Les trois premières ont trait à la maîtrise du français, sa valorisation comme véhicule de la culture québécoise et l'enrichissement du patrimoine collectif (patrimoine québécois et apport des autres cultures). Les deux dernières orientations s'adressent davantage aux éducateurs et suggèrent une révision dans leur formation afin de s'adapter à la multiethnicité ainsi qu'une plus grande représentation de la diversité ethnoculturelle parmi le personnel enseignant.

Ceci étant dit, qu'en est-il de la situation actuelle de l'école québécoise en matière d'intégration de la clientèle immigrante? Pour faire ce bilan, nous nous inspirons des trois catégories proposées par Marie McAndrew (2001) quant aux mandats de l'école à l'égard de cette clientèle, soit : l'enseignement et la promotion d'une langue commune, le soutien à l'égalité des chances quant aux résultats scolaires et la préparation pour tous les élèves à vivre en harmonie au sein d'une société pluraliste.

Nous devons donc nous interroger en premier lieu sur l'état de la connaissance et de l'usage de la langue française chez les élèves allophones. Leurs compétences linguistiques leur permet-elle de s'intégrer adéquatement à l'école et à la société québécoise ? À ce sujet, rappelons que déjà en 1987, Hensler et Beauchesne étaient d'avis que l'enjeu de la francisation de la clientèle scolaire était à toute fin résolu car un bilan positif se dégagait, du moins en termes quantitatifs. Plus récemment, une étude sur la concentration ethnique et les usages linguistiques (Veltman et McAndrew, 1999) semble accentuer ces conclusions. Concernant les compétences linguistiques, la recherche n'est pas si concluante. D'un côté, certaines études (Van Dromme et al., 1996; Maisonneuve, 1987) ne démontrent aucune différence significative entre les résultats des élèves allophones aux examens de français (lecture, écriture et oral) et ceux de leurs pairs francophones, d'autres (MEQ, 1994; St-Germain, 1988) démontrent plutôt que les allophones réussissent moins bien mais que, globalement, la situation n'est pas alarmante.

Deuxièmement, nous pouvons nous interroger sur l'égalité des chances en éducation. Le niveau de performance scolaire des enfants issus des minorités ethniques témoigne-t-il d'une réelle égalité des chances par rapport à l'ensemble de la clientèle scolaire québécoise ? Encore ici, plusieurs données semblent indiquer que globalement la performance des élèves allophones n'est nullement moindre à celle des autres élèves (CECM, 1998, 1996 ; VanDromme et al., 1996 ; CCCI, 1990 ; etc...) et qu'à ce jour, nous pouvons constater, tout comme McAndrew l'affirmait en

2001, que « le portrait d'ensemble est celui d'allophones ayant un rendement scolaire et une mobilité éducationnelle équivalents, sinon supérieurs dans certains cas ».

Finalement, qu'en est-il de la préparation de ces enfants à vivre en harmonie qui est un des mandats de l'éducation interculturelle? Car bien que les moyens soient en place pour que la francisation par l'école et l'égalité des chances s'accomplissent, il n'est pas certain que les enfants issus de l'immigration soient en mesure de s'intégrer harmonieusement à leur nouvelle société.

Nous avons vu qu'à Montréal, en 1969, 89% des enfants d'immigrants fréquentaient les écoles anglo-catholiques, constituant ainsi une forte proportion des effectifs (CSIM, 1991). Même si à cette époque peu de recherches ont porté sur l'intégration de ces élèves, on peut supposer que leurs contacts avec les enfants de la communauté catholique francophone ont été peu nombreux. Les mesures entraînées par l'adoption de la Loi 101 ont certes contribué à réduire le taux élevé de représentation des enfants issus de l'immigration dans les écoles anglo-catholiques, mais ont-elles de ce fait entraîné davantage de contacts interculturels?

À cet effet, notons qu'au secteur francophone, à partir des années quatre-vingt, on commençait à s'inquiéter de la concentration des immigrants dans la région montréalaise. Au niveau scolaire, divers phénomènes témoignaient alors d'une ségrégation de cette population, supérieure au niveau que seule la concentration urbaine pouvait générer. En effet, environ un tiers des écoles présentaient des taux de concentration ethnique supérieur à 50% (McAndrew, 2001). Il est clair que la concentration ethnique conditionne la possibilité ou non des contacts interculturels. Cependant, jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix, les impacts potentiellement différents de cette concentration ethnique sur diverses dimensions de l'intégration et de la préparation de ces enfants à vivre en harmonie dans la société québécoise n'étaient généralement pas discutés.

Soulignons que depuis 1998, les données provenant d'un programme de recherche beaucoup plus vaste portant sur l'intégration sociale entrepris par une équipe de l'Université de Montréal (McAndrew et al., 1995) a permis de cerner un peu plus les impacts de la concentration ethnique (puisque les éléments qui nous intéressent d'abord concernent plus spécifiquement l'intégration sociale, cette étude sera reprise plus en détails dans notre cadre théorique). Ces données ne relèvent aucun impact significatif de la concentration ethnique sur les diverses dimensions de l'intégration sociale et que somme toute, les relations interethniques ne semblent pas conflictuelles (McAndrew, 1999).

Le portrait global semble donc indiquer que la préparation de ces enfants à vivre en harmonie serait adéquate. Nonobstant ceci, nous pouvons supposer que les données obtenues pourraient différer lorsque la clientèle d'une école est de même origine ethnique, telle la situation des écoles ethnoreligieuses. Nous pouvons de plus nous interroger sur la pertinence de ces écoles au Québec en regard au modèle pluraliste d'intégration. Nous savons que le mandat de l'école publique est de type intégrationniste et, jusqu'à une certaine limite, respectueux de la diversité. Dans quelle mesure les écoles ethnoreligieuses échappent-elles à cette mission d'intégration présente dans les écoles publiques? Où se situent-elles par rapport à la politique interculturelle? Sont-elles tenue de l'appliquer? Quelles vocations particulières remplissent-elles?

1.4 HISTORIQUE DES ÉCOLES ETHNORELIGIEUSES AU QUÉBEC

Au Québec, à l'instar d'autres sociétés, les parents désireux de faire vivre à leurs enfants les valeurs religieuses et culturelles propres à leur confession bénéficient de l'école privé confessionnelle. Longtemps financées par les communautés elles-mêmes, ces écoles sont généralement subventionnées par l'État depuis 1968. La première école ethnique a été fondée à Montréal en 1896 ; il s'agit de l'école juive

Talmud Torah. Les juifs présents dans cette école étaient en forte majorité anglophones et de tradition ashkénase. Puis, d'autres groupes immigrés ont créé leurs propres établissements scolaires, selon des dates variables en fonction de leur importance démographique et de leur structuration communautaire (Helly, 1996). C'est le cas par exemple des écoles grecques orthodoxes dont la première a vu le jour en 1926, la création de la première école juive francophone de tradition séfarade (Maimonide) remonte à 1969, la première école arménienne a été fondée en 1973, et l'ouverture de l'école musulmane remonte à 1984.

Selon le répertoire des établissements d'enseignements privés pour l'année scolaire 2001-2002 (MEQ, 2002), on dénombre 67 écoles ethnoreligieuses au Québec, toutes situées sur le territoire montréalais. De celles-ci, 47 dispensent l'enseignement primaire et 20 l'enseignement secondaire. Les écoles de la communauté juive sont les plus nombreuses (32 écoles primaires et 15 écoles secondaires). Elles sont suivies par les écoles musulmanes (6 écoles primaires et 2 écoles secondaires), les écoles grecques (5 écoles primaires), les écoles arméniennes (3 écoles primaires et 2 écoles secondaires) et les écoles allemandes (une école primaire et une école secondaire). Au niveau de l'effectif, environ 10 200 élèves fréquentent les écoles juives (6 900 au primaire et 3330 au secondaire). Près de 1 610 élèves fréquentent les écoles grecques, 1 360 pour les écoles arméniennes (1 130 au primaire et 230 au secondaire), 990 pour les écoles musulmanes (820 au primaire et 170 au secondaire) et 190 élèves pour les écoles allemandes (140 au primaire et 50 au secondaire).

Concernant la langue d'enseignement, à quelques exceptions près (dont les écoles Maimonide), la plupart des écoles juives dispensent leur enseignement en anglais au niveau secondaire. Au primaire, la majorité de ces écoles dispensent l'enseignement en français. Toutes les écoles primaires juives sont trilingues. En plus du français, on y enseigne l'anglais langue seconde ainsi que l'hébreu. Dans les écoles musulmanes, tout l'enseignement des matières prévues au régime pédagogique se donne en

français. Ces écoles sont également trilingues. La situation est identique dans les écoles grecques orthodoxes et dans les écoles arméniennes (CCEP, 1993).

Parallèlement à l'enseignement du programme officiel, toutes ces écoles consacrent en outre un certain nombre d'heures par semaine à l'enseignement de la langue, de la culture et, dans certains cas, de la religion d'origine. En général, le temps consacré à l'enseignement du programme officiel se rapproche de ce qui est prévu au régime pédagogique, soit environ 80% du temps (CCEP, 1993). C'est en partie grâce à cet écart d'environ 20% et par l'allongement du temps de présence à l'école que ces établissements peuvent donner un enseignement additionnel.

Les enseignants des matières prescrites par le régime pédagogique sont tous titulaires d'une autorisation d'enseigner. Certains d'entre eux ne sont pas issus des communautés concernées. Quand aux enseignants des matières relevant du projet particulier (langue, culture, religion), ils ne sont pas nécessairement titulaires d'une autorisation d'enseigner. Le ministère de l'Éducation tolère cette situation parce qu'à ses yeux, il ne s'agit pas d'un enseignement faisant partie des matières obligatoires prévues au régime pédagogique. Il associe plutôt cet enseignement à des activités complémentaires de formation (CCEP, 1993).

La réalité des écoles ethnoreligieuses au Québec peut être représentée par deux types de réalité. À une première extrémité, que l'on pourrait appeler « écoles religieuses », on trouve les écoles ouvertes aux enfants dont les parents adhèrent à une confession religieuse particulière, quelle que soit leur origine ethnique et leur identité culturelle. L'Islam, par exemple, est multiculturel, multiracial et multilingue. La composition de la clientèle des écoles musulmanes serait donc susceptible d'être plus multiethnique que celle du quartier, souvent composée d'une clientèle plutôt homogène. À une deuxième extrémité, que l'on pourrait appeler « écoles ethnospécifiques », on retrouve aussi des établissements qui transmettent une identité particulière. Ces écoles diffèrent cependant du premier groupe par le fait qu'on y transmet surtout

l'héritage d'une langue, d'une histoire et d'une culture propres à un groupe. Les écoles arméniennes où l'on retrouve des élèves de confessions diverses (catholique, musulmane et protestante) mais réunis autour d'un héritage culturel commun sont le cas le plus patent à cet égard.

Le cas des écoles juives est plus complexe et se situe entre les deux extrêmes : celles-ci sont associées à un héritage culturel commun mais aussi à une religion particulière. L'importance accordée à cette religion peut cependant différer d'une école à une autre et des élèves d'origines culturelles diverses les fréquentent (Maghreb, Europe de l'Est, etc...). Dans ce contexte, bien que les élèves puissent provenir de divers pays et avoir jusqu'à un certain point partagé des éléments d'héritages culturels distincts mais limités à deux traditions (séfarade et ashkénase), les Juifs ont cependant un foyer national commun (Israël) depuis une cinquantaine d'années, ce qui augmente l'homogénéité de leur patrimoine moderne.

Bien que pour représenter les écoles ethnoreligieuses on puisse quelquefois utiliser les termes « séparées », « ségréguée », « isolée » ou « divisée », souvent associés à des valeurs négatives dans les sociétés occidentales et libérales (Homan, 1989), ils n'ont pas les mêmes connotations à l'intérieur de certaines religions telles que le Judaïsme et l'Islam où ils sont considérés plus positivement. Il en est de même pour les Arméniens. Aussi, pour plusieurs tenants de ces écoles ethnoreligieuses, l'isolement des minorités ethniques serait bénéfique pour construire l'estime de soi, la fierté et la confiance afin d'affronter le monde extérieur.

Les tenants des écoles ethnoreligieuses ont plusieurs arguments. Sociologiquement, lorsque les parents ou l'élève se considèrent membres d'une autre communauté que celle qui définit le système éducatif, généralement la société d'accueil, se pose alors une question de définition du principe de non-discrimination en matière éducative, soit le droit pour chacune des communautés de bénéficier également de la fonction de reproduction culturelle assumée généralement par l'École à l'égard de la culture

dominante (McAndrew, 2000). Légalement, en tant que payeurs de taxes, les parents (qui doivent payer pour l'éducation de leurs enfants) réclament les mêmes droits que ceux qui ont à la base voulu une école chrétienne représentant leurs croyances et qui, parce qu'ils constituent la majorité, profitent de la gratuité scolaire. Même si depuis 2000 la déconfessionalisation des écoles semble répondre *de jure* à ces revendications, certaines écoles pourraient encore transmettre *de facto* des valeurs à dominance religieuse chrétienne. De ce fait, les parents de certaines minorités ethniques réclament un environnement spirituel plus représentatif de leurs valeurs.

Au Québec, accepter l'enseignement religieux d'une autre confession que celle qui est la plus répandue démontre une forme d'accueil aux communautés immigrantes et peut favoriser leur intégration à la société d'accueil. Cependant, comme le souligne Proulx (1995), accepter cet enseignement non-traditionnel, c'est aussi, pour ceux qui y sont défavorables, mettre en péril l'intégrité de cette même société, en permettant à certains groupes de se marginaliser à l'intérieur des institutions existantes.

Certains seront d'avis qu'en contribuant à la ségrégation raciale *de facto*, les écoles ethnoreligieuses diminuent les chances de contacts interculturels et de cohésion sociale et peuvent entraîner de l'hostilité et favoriser les stéréotypes. Selon McAndrew (2000), la reconnaissance par l'État du droit des groupes immigrants à obtenir des subventions pour ce type d'écoles pourrait contribuer à ghettoiser des groupes qui ne l'étaient pas auparavant ou même à les isoler encore plus de leurs pairs appartenant à la société d'accueil. Comme le souligne Berthelot (1991), mais de façon un peu moins modérée, ces écoles pourraient même nuire à l'interaction enrichissante entre les divers groupes ethnoculturels et posséder une faible capacité d'intégration des jeunes à la société québécoise allant ainsi à l'encontre des principes fondamentaux d'une éducation pluraliste. Cependant, cette affirmation de l'auteur constitue selon nous un jugement ne s'appuyant pas sur des résultats de recherches. En fait, nous n'avons trouvé aucune recherche ayant pour objectif l'étude des impacts de la fréquentation d'écoles ethnoreligieuses sur l'intégration sociale.

Surgit donc un questionnement auquel nous ne pouvons répondre actuellement. Du point de vue de l'intégration, théoriquement il apparaît que la scolarisation au sein des écoles ethnoreligieuses pourrait être aussi acceptable que la scolarisation au sein des écoles publiques. Toutefois, au plan des résultats, cette assertion est-elle vérifiée? Dans les faits, les écoles ethnoreligieuses ne sont –elles pas susceptibles d'encourager une certaine forme d'ethnocentrisme chez les élèves? Jusqu'à quel point les enfants issus de l'immigration qui ont fréquenté ces écoles sont-ils différents à la fin de leur scolarité, au regard de leur profil d'intégration sociale, de ceux qui fréquentent les écoles publiques? Notre étude s'inscrit dans cette optique d'analyse.

Thème 1 : Histoire/Mémoire	Directeur	Louis Professeur de danse	Panagiota Professeur de danse	Litsa Un parent	Élèves de 2 ^{ème} cycle	Élèves de 3 ^{ème} cycle	Analyse documentaire
Origine des danses		x					x
Transmission de la culture/danse dans la clandestinité		x					
Journée de l'indépendance							x
Émigration							x
Résistance			x				
Danse comme histoire			x				
Thème 2 Communauté							
Sous-thème 1							
Sous-thème 2							
Sous-thème 3							
Etc..							
Thème 3 Faire-Musical							
Sous-thème 1							
Sous-thème 2							
Sous-thème 3							
Etc..							
Thème 4 Expérience affective							
Sous-thème 1							
Sous-thème 2							
Sous-thème 3							
Etc..							

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre a pour but de présenter les assises de notre recherche portant sur la comparaison de mesures multidimensionnelles de l'intégration sociale entre des élèves d'origine immigrante fréquentant des écoles publiques à clientèle hétérogène et des élèves d'origine immigrante fréquentant des écoles ethnoreligieuses. Pour ce faire, puisque ce concept constitue notre variable indépendante, nous définirons en premier lieu ce que nous entendons par « intégration » et plus particulièrement « intégration sociale ». Étant donné que l'impact de la fréquentation ou non d'écoles ethnoreligieuses constitue notre variable indépendante, nous proposons en deuxième partie un survol des débats et des résultats de recherches relatifs à cet objet.

2.1 L'INTÉGRATION SOCIALE

Dans un sens plus large, le terme « intégration », tel que définit par le dictionnaire Larousse : « faire entrer dans un ensemble, dans un groupe plus vaste », s'apparente plutôt à la notion d'assimilation (ce concept sera explicité un peu plus loin). Clanet (1989), dans sa recherche sur l'intégration pluraliste des groupes minoritaires, élargit le sens du terme « intégration » en y ajoutant l'idée de participation, d'échanges, de confrontation des valeurs, des normes et des comportements entre les immigrants et les sociétés d'accueil. Dorais (1989) définit l'intégration comme une participation réelle aux instances économiques et sociales de la collectivité dont on fait partie. L'intégration peut alors être perçue comme un processus d'adaptation à long terme qui se réalise à des rythmes variant en fonction des caractéristiques des individus. En

percevant ce concept comme un processus bidirectionnel pouvant être long et complexe, on s'éloigne davantage de l'assimilation. C'est aussi le cas de la définition retenue par le MCCI (1991) : « s'intégrer, c'est devenir partie intégrante d'une collectivité...c'est un processus complexe dynamique qui interpelle la société d'accueil dans son ensemble ».

Nonobstant ceci, le processus d'acculturation peut certainement différer d'un immigrant à un autre et dépendre des raisons qui les ont poussés à émigrer au Québec, c'est-à-dire des objectifs poursuivis. Ainsi, pour le travailleur indépendant, le processus d'acculturation retenu devra lui permettre d'atteindre des objectifs relatifs au type d'emploi occupé, au chiffre d'affaires ou à la rémunération. Tandis que l'immigrant investisseur privilégiera la sécurité de ses actifs, le réfugié politique aura souvent comme principale préoccupation sa survie ou l'amélioration de ses conditions de vie. La nature variée de ces objectifs influencera l'immigrant dans l'équilibre de son processus identitaire en fonction des dimensions relatives à l'appartenance à la société d'accueil et à l'appartenance à son groupe d'origine, concepts qui seront repris un peu plus loin.

Selon Dorais (1989) le choix du processus d'intégration dépendrait, outre les circonstances de la migration, de la distance entre les habitudes culturelles d'origine et celles du pays d'accueil. Aussi, mis à part les immigrants qui font le choix de s'isoler culturellement de la société d'accueil, il apparaît que pour certains, même si les valeurs de la culture d'accueil peuvent aller à l'encontre de leurs intérêts, ils ne peuvent qu'en adopter certains aspects. Cela peut être expliqué par le fait que la culture dominante peut apparaître comme une voie d'accès aux avantages de ceux qui disposent du pouvoir (Vasquez, 1984). En ce sens, Camilleri (1990) et Mègre (1998) soulignent que certains immigrants peuvent avoir une conception instrumentaliste des caractéristiques de la culture d'accueil. C'est-à-dire que certains individus peuvent adopter des caractéristiques ou des façons de faire choisies en

fonction de leurs attentes en même temps que des buts culturels et sociaux liés à leur propre culture.

Cette constatation nous incite à nous questionner sur la notion d'intégration de nature culturelle en tant que finalité recherchée. En effet, on pourrait remettre en question le critère culturel comme seule condition nécessaire à une intégration harmonieuse dans la société d'accueil. L'autre alternative dont nous venons de présenter les grandes lignes, c'est l'intégration fonctionnelle. Mègre (1998) définit l'intégration fonctionnelle comme un processus de négociation entrepris entre la société d'accueil et l'immigrant, qui se situe à l'intérieur de la sphère publique. Ainsi, la culture ne s'avère plus qu'un facteur parmi d'autres, tels les facteurs économiques ou sociaux.

Se limiter à une intégration fonctionnelle s'avère tout à fait viable et suffisant, mais intégrer de nouvelles valeurs, de nouvelles habitudes, de nouveaux comportements d'ordre culturel peut favoriser l'intégration d'un individu à une nouvelle société. Quand on se situe à la première phase de l'intégration représentant l'apprentissage de la langue française, la recherche d'un emploi stable et d'un lieu de résidence permanent, c'est précisément de l'intégration fonctionnelle dont il est question. La deuxième phase pourrait représenter le choix ou non pour l'immigrant de son intégration culturelle.

Si on revient à la définition de l'intégration proposée par le MCCI (1991), il est évident que, pour les immigrants, l'intégration dans un nouveau milieu impliquerait plus qu'une intégration fonctionnelle et donc une adaptation à l'ensemble des dimensions de la vie collective de la société d'accueil. Ils doivent ainsi répondre simultanément à plusieurs défis afin de s'assurer d'une intégration harmonieuse. Ces défis sont de natures linguistique, culturelle, socio-économique, institutionnelle et personnelle. En résumé, on peut dire que la politique québécoise en matière d'intégration met l'accent sur le sentiment d'acceptation, la maîtrise de la langue française, la pleine participation socio-économique, l'accès aux services publics et

parapublics, l'implication dans les institutions décisionnelles, le sentiment d'appartenance à la société québécoise et la fréquentation d'institutions communes. Nous pourrions interpréter ces dimensions comme des indicateurs d'une intégration réussie.

Alors que dans les premières phases de l'intégration, certains services offerts aux immigrants peuvent contribuer à l'épanouissement des dimensions linguistique, culturelle, socio-économique et institutionnelle (notamment scolaire), l'intégration sociale harmonieuse demeure plus vague et les mesures s'y rattachant, moins sujettes à évaluation.

2.1.1 Composantes et indicateurs

Les recherches de McAndrew, Pagé, Jodoin et Lemire (1995-97) permettent de supposer que l'identité sociale joue un rôle majeur dans le choix d'un modèle d'acculturation. Aussi, selon Erikson (1972), l'identité se développerait en fonction de l'identification de l'individu à certaines personnes ou certains groupes de personnes faisant partie de son entourage. L'identité serait donc directement influencée par les résultantes des situations d'interaction, ce que Leonetti (1990) nomme « négociation ». Tenant compte de la dimension « processus », l'identité sociale se construit dans un conflit entre l'autre et le même (Lipiansky, 1990) entraînant l'individu dans une recherche d'équilibre entre l'assimilation et la différenciation. En d'autres termes, parce que l'individu a simultanément plusieurs appartenances et parce qu'il change d'appartenance selon la période de sa vie, sa configuration culturelle comprend des normes par lesquelles il s'identifie à son groupe ethnique d'appartenance et d'autres normes par lesquelles il se différencie de ce groupe (Pagé, 1998).

Pagé, McAndrew et Jodoin (1998), définissent l'identité sociale comme un résultat entre la tension créée par deux besoins qui agissent dans le sens contraire, le premier qui pousse à se différencier en s'identifiant à un sous-groupe particulier dans la société et le second qui pousse à vouloir s'inclure dans le grand ensemble social que constitue la nation. L'identité sociale constitue alors la synthèse que la personne établit entre son identité personnelle et sa participation à l'identité de ses collectivités d'appartenance dans la recherche d'un équilibre satisfaisant (Pagé et Sears, 1999). En ce sens, le nombre de combinaisons possibles résultant de l'articulation de ces dimensions identitaires entraîne une série de configurations de l'identité sociale pouvant s'étaler sur un continuum.

Ce continuum peut ainsi être échelonné en fonction du sentiment d'appartenance au groupe d'origine en tenant compte des aspects identitaire, affectif, cognitif et comportemental. Ainsi, à une extrémité se retrouvent les personnes manifestant une forte réticence de leur culture d'origine et à l'autre ceux pour qui l'appartenance ne doit pas restreindre la mobilité sociale dans la société d'accueil. Certes importante dans la compréhension de la notion d'intégration sociale, la dimension relative à l'appartenance au groupe d'origine ne suffit pas en elle seule pour l'expliquer. Ainsi, certains modèles descriptifs de l'intégration sociale tentent d'expliquer le processus en tenant compte à la fois de la dimension relative au groupe d'origine et du sentiment d'appartenance à la société d'accueil qui, comme ce fut le cas pour la première, peut être défini en fonction des aspects identitaire, affectif, cognitif et comportemental (Pagé et al., 1998).

Comme le souligne certains auteurs (Berthelot, 1991 ; Oriol, 1989), la définition de l'identité sociale en fonction des limites des dimensions « appartenance à la société d'accueil » et « appartenance au groupe d'origine » prend à cet égard tout son sens. Pour ce motif, et parce qu'elles constituent des dimensions importantes de notre interprétation de l'intégration sociale, l'arbitrage entre ces deux dimensions sera reprise ultérieurement.

Selon McAndrew (1994), les indicateurs culturels mesurent des performances en termes de connaissance ou d'adhésion à des contenus préétablis. Comme le Québec est pluriethnique et qu'on ne peut pas référer à une culture d'assimilation, les indicateurs culturels sont peu pertinents. L'auteure propose plutôt le concept d'indicateurs sociaux. Les indicateurs sociaux mesurent l'existence de lieux de contact et de négociation où divers acteurs peuvent se rencontrer dans le but de produire une culture de transformation. Trois types d'indicateurs sociaux sont ainsi proposés, soit :

- 1- ceux qui mesurent la participation individuelle ou collective aux diverses instances et activités scolaires.
- 2- ceux qui mesurent le contact potentiel entre population d'accueil et population d'origine immigrante au sein des institutions scolaires.
- 3- ceux qui mesurent l'état des relations interethniques en milieu scolaire.

Dans le cas du premier type d'indicateur, la participation aux activités parascolaires et le désir de demeurer dans la même école sont généralement les deux indicateurs les plus souvent utilisés. Nous croyons qu'il serait pertinent de compléter cette liste par des indicateurs mesurant la capacité des élèves à influencer la vie de l'institution. Par exemple la mesure de la participation des élèves d'origine immigrante à des instances un peu plus politiques (telle le conseil d'orientation). Bien que nous considérons la pertinence de ce premier groupe d'indicateurs, nous soulevons cependant une limite quant à leur interprétation au sein des écoles ethnoreligieuses compte tenu de la composition homogène de la clientèle et du fondement même de ce type d'écoles.

Pour ce qui est du deuxième type d'indicateurs, McAndrew (1994) suggère de considérer le pourcentage d'élèves d'origine immigrante qui fréquente des écoles où ils sont en contact quotidien avec un nombre significatif de pairs appartenant à la

société d'accueil. Encore ici, nous soulevons une limite quant à l'interprétation de cette mesure. D'une part le terme « pourcentage significatif » est loin de faire consensus. D'autre part, dans le cas des écoles ethnoreligieuses, il ne saurait s'appliquer. En effet, le rarissime pourcentage d'élèves représentant la société d'accueil nuirait nécessairement à l'intégration sociale des élèves d'origine immigrante. Cependant, aucune donnée ne nous permet de confirmer cette hypothèse qui constitue notre objet de recherche.

Concernant le troisième type d'indicateurs, McAndrew (1994) souligne que la mesure de la fréquence des contacts et des amitiés entre les élèves d'origine immigrante et les élèves de la population d'accueil est fréquemment utilisée. Nous pouvons aussi rencontrer des indicateurs tels la mesure des contacts et amitiés entre les élèves d'origine différente. Nous considérons cette mesure intéressante car elle ne réfère pas à un groupe d'accueil défini n'impliquant donc pas l'intégration au seul groupe majoritaire. L'auteur suggère aussi l'emploi d'indicateurs qualitatifs concernant les attitudes et les perceptions réciproques qui permettraient de comprendre comment chacun des groupes d'élèves se perçoit mutuellement. Une limite, concernant ces derniers indicateurs, réside dans l'absence de corrélation entre l'expression d'attitudes positives et les comportements réels (encore plus vrai à l'adolescence). Il se pourrait donc que des performances satisfaisantes concernant ces indicateurs de contacts ne soient pas corrélées à la qualité des relations interethniques (McAndrew, 1994). Cette situation conflictuelle n'implique cependant pas qu'il n'y ait pas d'intégration et mérite d'être considérée.

Dans un même ordre d'idée, soulignons que les recherches de l'équipe de McAndrew (1995-97) représentent une source importante dans l'élaboration d'indicateurs pour la mesure de l'intégration linguistique et, en ce qui nous concerne, de l'intégration sociale. Ainsi, les analyses factorielles portant sur la validité conceptuelle du questionnaire « Vécu social » élaboré par ces chercheurs ont permis d'identifier dix facteurs relativement distincts afin de mesurer le sentiment d'appartenance à la

société d'accueil tout en représentant bien les aspects identitaire, affectif, cognitif et comportemental (Pagé, McAndrew et Jodoin, 1998). Parmi ces dix facteurs, trois concernent plus spécifiquement l'intégration linguistique. Nous retiendrons donc sept facteurs en ce qui a trait à l'intégration sociale:

- 1- Le sentiment d'acceptation sociale ; mesurant le sentiment d'être accepté et respecté par les membres de la famille, les amis, les élèves et professeurs de l'école ainsi que par les gens du quartier.
- 2- La connaissance du Québec actuel ; mesurant la capacité de nommer des régions du Québec autres que celle de Montréal, des institutions culturelles du Québec, des événements culturels populaires tenus à Montréal ou dans les environs, des groupes culturels présents au Québec et des émissions de télévision présentées au Québec.
- 3- La perception identitaire cohérente de l'entourage ; mesurant si, du point de vue ethnique, l'élève se sent perçu par son entourage comme il se perçoit lui-même, par les membres de la famille, les amis, les élèves et professeurs de l'école ainsi que par les gens du quartier.
- 4- L'adhésion aux valeurs civiques de la société québécoise ; mesurant l'accord sur le fonctionnement de l'assurance-chômage, le fonctionnement politique démocratique du Québec, ainsi que sur les lois de la protection de la jeunesse, les droits de la personne et la liberté d'expression.
- 5- La qualité des relations interpersonnelles ; mesurant l'évaluation des relations avec les élèves de la classe, ainsi que la facilité à se faire des amis à l'école et en dehors de l'école.
- 6- L'appartenance à la société québécoise ; mesurant le fait d'aimer vivre au Québec, l'identification aux athlètes ou artistes du Québec réussissant au plan international, la fierté face au succès d'affaires des entreprises québécoises au Québec et dans les autres pays, l'auto-catégorisation comme Québécois ou Canadien par opposition à immigrant ou membre du groupe ethnique propre et l'intention de demeurer au Québec une fois les études terminées.

- 7- La participation à la culture de la société d'accueil ; mesurant la visite, avec la famille, seul ou avec des amis, de régions géographiques et d'institutions culturelles du Québec, ainsi que la fréquentation d'événements culturels populaires.

Les mêmes analyses révèlent la présence de sept facteurs explicatifs du sentiment d'appartenance au groupe d'origine représentant adéquatement les aspects affectif, cognitif et comportemental. Puisque deux de ces facteurs concernent plus spécifiquement l'intégration linguistique, nous en retiendrons cinq:

- 1- L'intention de transmettre la culture du pays d'origine de la famille ; mesurant l'intention d'enseigner l'histoire du pays d'origine, d'enseigner la langue de ce pays et de transmettre ses traditions culturelles à ses éventuels enfants, ainsi que l'importance accordée à la sauvegarde et à la transmission des traditions du pays d'origine.
- 2- L'importance des valeurs familiales ; mesurant le respect des règlements familiaux concernant la pratique religieuse, les vêtements, la nourriture et les sorties, ainsi que l'importance accordée à la discipline et au respect des règlements, au dialogue parent-enfant, au respect des aînés, à la solidarité avec le groupe familial et à la pratique religieuse.
- 3- La connaissance du pays d'origine de la famille ; mesurant la motivation de connaître l'histoire, la langue et les traditions culturelles du pays d'origine de la famille.
- 4- L'attrance face au pays d'origine de la famille ; mesurant le désir de connaître davantage ce pays et de le visiter.
- 5- L'attachement résiduel au pays d'origine de la famille ; mesurant le désir de vivre dans le pays d'origine de la famille, l'intention d'aller effectivement vivre dans ce pays une fois les études terminées et l'autocatégorisation comme membre du groupe d'origine ou immigrant par opposition à Québécois ou Canadien.

2.1.1.1 Arbitrage entre les notions de sentiment d'appartenance au groupe d'origine et de sentiment d'appartenance au groupe d'accueil

Breton et al. (1990) ont démontré que le sentiment d'appartenance au groupe d'origine et le sentiment d'appartenance à la société d'accueil peuvent prendre diverses configurations en fonction de l'origine ethnique. Le premier modèle suppose l'opposition des dimensions « appartenance au groupe d'accueil » et « appartenance à la société d'accueil » selon une perspective de linéarité. Ainsi, une relation de proportionnalité indirecte entre ces variables ferait en sorte que le sentiment d'appartenance à son groupe d'origine restreindrait l'identification à la société d'accueil (Lambert, Mermigis et Taylor, 1986). Ce modèle linéaire fut surtout utilisé pour tenter d'expliquer le processus d'intégration sociale prévalant dans un contexte assimilationniste où progressivement les nouveaux arrivants perdent à peu près complètement leurs référents d'origine pour devenir des citoyens comme les autres. Selon cette interprétation, l'assimilation à la culture dominante devrait suivre un échéancier prévisible. Les immigrants ne parvenant pas à se départir de leurs particularités à l'intérieur d'un certain laps de temps confirment leur infériorité (Ramirez, 1987).

Dans un contexte d'intégration pluraliste comme celui prévalant actuellement au Québec, l'utilisation du modèle linéaire expliquant le processus d'intégration sociale en opposant les dimensions relatives au degré d'appartenance au groupe d'origine et à celui de l'appartenance à la société d'accueil ne semble plus justifié. Comme le souligne Pagé et al. (1998), le propre du modèle pluraliste est de susciter une identification à la société d'accueil qui vise à favoriser la participation des citoyens de toute provenance, en définissant des normes de société contribuant d'une part à assurer une cohésion sociale et d'autre part à permettre l'expression d'identités distinctes. Une politique d'orientation pluraliste constituerait alors une forte

incitation, pour les immigrants, à conserver une identité à leur groupe d'origine tout en développant un sentiment d'appartenance à leur nouvelle société (Pagé, McAndrew, Jodoin, 1998).

Contrairement au modèle linéaire, un modèle orthogonal permettant d'étudier les dimensions identitaires en termes de processus indépendants serait plus représentatif de la réalité (McAndrew, Pagé, Jodoin et Lemire, 1999). Soulignons d'ailleurs que les travaux de Pagé et al. (1998) appuient l'orthogonalité de ces dimensions de l'intégration sociale. Le modèle orthogonal, à la base du modèle de Berry (1984), suppose quatre configurations relatives à ces variables. Plus précisément, il y a :

- 1- marginalisme, individualisme ou transculturalisme lorsqu'il existe chez l'individu un faible sentiment d'appartenance à la société d'accueil et un faible sentiment d'appartenance au groupe d'origine.
- 2- ethnocentrisme, lorsqu'il existe chez l'individu un faible sentiment d'appartenance à la société d'accueil et un fort sentiment d'appartenance au groupe d'origine.
- 3- assimilationisme, lorsqu'il existe chez un individu un fort sentiment d'appartenance à la société d'accueil et un faible sentiment d'appartenance au groupe d'origine.
- 4- intégrationisme, lorsqu'il existe chez un individu un fort sentiment d'appartenance à la société d'accueil et un fort sentiment d'appartenance au groupe d'origine.

Afin de faciliter la compréhension de ces concepts, nous expliciterons davantage les trois premières configurations. La quatrième fera l'objet d'une prochaine partie de ce sous-chapitre étant donné son importance en tant que modèle préconisé tant pour le Canada que pour le Québec.

En premier lieu, ce que nous pourrions interpréter, en fonction de la nature des motivations de l'individu, comme du marginalisme, de l'individualisme ou du transculturalisme, suppose que certaines personnes n'arrivent pas ou ne veulent pas s'acculturer. Ce fait peut résulter en partie des mécanismes de défense de l'individu ou des processus du groupe d'accueil. Les mécanismes de défense de l'individu peuvent faire référence à une identité aliénante. Par exemple, celle de la personne qui ne retire de ses interactions avec autrui qu'une image négative de lui-même ou celle qui ressent un important décalage entre son moi idéal et son moi vécu (Lipiansky, 1990). L'individu peut donc en arriver à s'identifier à l'image dévalorisante que les autres lui renvoient ou qu'il pense que les autres ont de lui. En outre, selon Lipiansky (1990), le groupe peut, dans le souci de respecter le repli d'un individu dont on craint la fragilité, le condamner à l'isolement et l'enfermer dans une position de non-existence (stratégies de non-reconnaissance ou de déni).

Outre ces aspects relatifs au marginalisme, on peut supposer que certains individus feront le choix volontaire de ne pas s'intégrer. Par exemple, par individualisme ou transculturalisme, un individu qui se considère en transition dans le choix d'un pays (tel un réfugié ou un travailleur coopérant) peut légitimement considérer qu'il n'a aucun avantage particulier à adopter un sentiment d'appartenance ni à une société d'accueil possiblement temporaire ni à un groupe d'origine auquel il peut ne pas s'identifier. Ces individus sont en quelques sortes des « citoyens internationaux ».

Le modèle ethnocentriste quant à lui peut être associé, en termes d'identité sociale, à la stratégie de différenciation, telle que présentée par Kastarsztein (1990) et Taboada-Leonetti (1990). Selon ces auteurs, la référence à l'identité d'une personne ne peut se faire que dans la mesure où elle existe en tant qu'être séparé et distinct. Afin de mieux cerner les facteurs pouvant pousser un immigrant à choisir ce modèle, présentons la situation des communautés juives orthodoxes au Québec.

Pour les juifs orthodoxes, que l'on nomme aussi *hassidim* (et qui ne sont pas représentatifs de l'ensemble de la communauté juive), la question de l'éducation a toujours été intimement liée à la préservation culturelle et religieuse. Les communautés orthodoxes vont donc toujours privilégier une certaine forme de ségrégation scolaire qui correspond à une configuration ethnocentriste, protection jugée nécessaire contre toute forme d'assimilation. Pour ce type de minorité religieuse, une culture commune est impossible et non-désirable dans une société pluriethnique car elle tire les personnes hors de leurs racines ancestrales propres. Ce n'est qu'à l'intérieur de la lignée culturelle que les individus pourront s'accomplir et s'épanouir. Pour les tenants de ce modèle, les lois du marché forment le lien social suffisant.

À l'opposé du modèle précédent par ses dimensions identitaires, le modèle assimilationniste est représenté par un individu présentant une dominance de l'identification à la société d'accueil par rapport à l'identification à son groupe ethnique d'origine. La culture du groupe sert donc de point de convergence. L'assimilationnisme est un courant de pensée et d'action face à la diversité ethnoculturelle. À partir de la reconnaissance des différences entre groupes culturels, il suppose la primauté d'une culture sur les autres cultures (Hannoun, 1987). Historiquement, le modèle assimilationniste a permis à de nombreuses minorités d'échapper aux traitements discriminatoires. Aujourd'hui, il n'en demeure pas moins que ce modèle est fondé sur des aspects économique, social et psychologique très importants pour certains individus.

Ses objectifs résident dans l'assimilation des cultures d'une structure sociale donnée à l'une d'entre elles, avec perte, par ces cultures, de leurs caractères spécifiques. L'unification sociale que souhaite réaliser le courant assimilationniste n'est pas construction d'une unité fondée sur la prise en compte des divers composants de notre environnement, mais celle d'une uniformisation obtenue par la seule expression d'une culture dominante et, conséquemment, l'extinction graduelle des autres

cultures présentes (Hannoun, 1987 ; Rocher et Rocher, 1991 ; Constantinides, 1987 ; Laberge, 1992). Ce modèle décrit donc une réalité dans laquelle les codes culturels de la société d'origine et ceux de la société d'accueil sont incompatibles (McAndrew, Pagé, Jodoin et Lemire, 1999).

Concernant les individus, l'assimilation représente le degré le plus élevé dans la recherche de similitude. Les personnes choisissant ce modèle vont non seulement tenter de faire admettre leur appartenance, mais faire en sorte qu'elle ne puisse plus être mise en cause. Elles vont « oublier » les caractéristiques historiques et culturelles qui les rendaient distinctes et accepter l'ensemble des valeurs et des normes dominantes. Certains iront même jusqu'à changer leur prénom ou nom patronymique, de sorte que l'on ne puisse plus identifier l'origine nationale (Taboada-Leonetti, 1990). D'autres choisiront de vivre dans des quartiers où ils ne rencontreront pas des compatriotes. En faisant référence aux conflits identitaires, Kastarsztein (1990) souligne que ces individus tentent de les résoudre au profit du système dominant.

2.1.2 L'intégrationisme

Berry (1984) définit l'intégrationisme comme un état d'équilibre entre la conservation de l'identité culturelle et des caractéristiques de la culture propre et l'établissement de relations positives avec les autres groupes ethniques. L'intégrationisme peut aussi être défini comme un processus d'harmonisation par lequel se crée un équilibre entre la transformation des cultures ethniques minoritaires qui changent au contact de la société d'accueil et la transformation de la culture ethnique du groupe majoritaire par l'apport des groupes culturels nouvellement arrivés (Pagé, 1991).

Soulignons que l'intégration sociale constitue, selon le modèle orthogonal, un style d'acculturation parmi plusieurs possibilités. Le multiculturalisme et l'interculturalisme discutés précédemment en sont des exemples. L'intégration se caractérise par une forte identification tant à la société d'accueil qu'à son groupe d'origine. Bien qu'un sous-entendu véhiculé par l'idée d'intégration puisse supposer que les immigrants, aussi bien en tant qu'individus qu'en tant qu'acteurs collectifs, doivent s'assimiler à la culture québécoise, les contextes dans lesquels se produisent actuellement l'intégration sociale des immigrants tiennent plutôt de politiques pluralistes. Lorsqu'une société comme le Québec accueille des immigrants selon une perspective pluraliste (MCCI, 1991), on observe un phénomène de convergence ou de convivialité qui prend des formes et des intensités variables, selon que l'on met l'accent sur les processus d'intégration ou sur la préservation des différences des communautés culturelles (CCEP, 1993).

Il est clair que la politique québécoise vise à développer un sentiment d'appartenance à la société d'accueil. S'appuyant sur cinq dimensions essentielles, le MCCI (1991) définit ainsi cette appartenance :

- 1- connaître les référents culturels du groupe majoritaire, son histoire et ses aspirations;
- 2- concilier l'appartenance à une communauté spécifique et l'identification à la société globale;
- 3- se reconnaître dans les messages publics qui présentent une vision de la société québécoise;
- 4- avoir de fréquents contacts personnels dans lesquels ils sont reconnus comme membres de la société commune;
- 5- vivre des rapprochements intercommunautaires qui favorisent des relations interpersonnelles qui transcendent les appartenance ethniques.

Outre ce sentiment d'appartenance, l'interculturalisme implique que les immigrants conservent un sentiment d'appartenance à la culture d'origine. L'intégrationnisme réfère à un contact culturel quelconque entre les cultures. Par opposition à l'assimilation, on y présume qu'il sera maintenu un minimum de différenciation des cultures, que subsistera un minimum d'identité spécifique des cultures en présence. Par ailleurs, l'intégration suppose l'existence d'une culture publique commune, que cette culture soit celle de la société d'accueil ou le résultat d'une construction nouvelle qui surgirait progressivement. Quoi qu'il en soit, dans le domaine de la psychologie sociale, plusieurs études portent à supposer que les rapports intergroupes sont positifs dans le cas où les immigrants vivent l'acculturation selon le style de l'intégration (Pagé et al., 1998).

Appliquée aux immigrants, l'intégrationnisme est perçu comme un processus continu dans lequel ces personnes sont appelées à franchir certaines étapes. Elles ne font pas que transporter avec elles leur culture d'origine dans la société d'accueil. À travers différentes étapes, elles ajustent ce bagage culturel. Concernant les dimensions identitaires, ce concept suppose que la culture et l'identité de la communauté d'accueil ne sont pas des réalités stagnantes et fixées dans le temps, mais constituent une perpétuelle mouvance (CCEP, 1993). L'identité et la culture d'accueil sont d'autant plus appelées à se transformer qu'elles interagissent et entrent en relation avec des cultures différentes. En conséquence, dans cette interaction, ce qui est en jeu c'est non seulement la culture d'origine mais aussi la culture d'accueil.

Or, cette notion de culture, telle que présentée par les modèles d'intégration, ne relève d'aucune définition scientifique, rendant souvent son utilisation imprécise et ambiguë (Vasquez, 1984 ; Boudon et al., 1993). Il ne semble guère possible de rattacher cette notion à des ressemblances objectives, d'ordre physique ou psychologique (Oriol, 1989). Dans le contexte actuel, on qualifie souvent de « culture » la réification de certaines pratiques et valeurs qu'un groupe priorise selon ses projets ou ses désirs. Cette culture n'est cependant pas un tout homogène et

tangible, mais un ensemble de pratiques et de valeurs hétérogènes que l'immigrant ne peut saisir qu'en partie et qui sera d'autant plus favorisé en fonction des chances de socialisation des immigrants avec les membres de la société d'accueil. Berthelot (1988) conçoit la socialisation comme un processus d'acquisition, de la part des personnes d'origine immigrante, des savoirs et des savoir-faire qui sont nécessaires, dans le contexte de l'interaction sociale, à l'établissement des liens sociaux.

La socialisation, en tant que processus d'apprentissage et d'acquisition de la culture, se distingue toutefois de l'acculturation, processus de transformation par lequel l'individu modifie sa culture. L'accent est ainsi mis sur les processus à travers lesquels la personne construit son identité sociale et devient un membre autonome du groupe auquel il appartient. Ce n'est pas par hasard qu'on peut confondre ces deux termes : l'emploi du mot « acculturation » peut supposer l'acquisition d'une culture sans tenir compte du fait que les individus aient déjà été socialisés dans une autre culture. Pour Vaquez (1984), il existe des différences essentielles entre acquérir une culture (le préfixe « ac » marque la direction ou le but à atteindre) et passer d'une culture à une autre. Cette dernière affirmation vient appuyer l'utilisation représentative de la politique d'interculturalisme, discutée au premier chapitre, pour décrire le processus.

En terminant, nous pourrions nous interroger sur les impacts, en termes de présence facilitante ou non, des communautés culturelles établies au Québec en regard à l'interculturalisme. Dorais (1989) définit la communauté culturelle comme un ensemble d'individus unis par une histoire et une expérience migratoire communes et par des relations sociales au moins partiellement partagées. Comme c'est souvent le cas pour les personnes arrivant dans une société nouvelle, il existe une tendance à vouloir créer des liens avec d'autres personnes partageant une origine commune. Selon Dorais (1989), ces éléments de culture partagés avec d'autres personnes déjà intégrées représentent pour l'immigrant des facteurs pouvant faciliter sa démarche d'intégration puisque l'interaction entre ces individus et l'attitude de la société à leur

égard provoquent une dynamique particulière entraînant l'apparition de réseaux sociaux et d'institutions spécifiques qui influencent ce processus.

Les communautés culturelles sont prédisposées à jouer un rôle d'accueil et de soutien auprès des immigrants à travers les nombreux apprentissages et adaptations nécessaires pour s'intégrer au sein de la société d'accueil (CCCI, 1993). Elles représentent à la fois un premier lieu d'appartenance où l'immigrant est reçu et reconnu au sein de la société d'accueil et un réseau de contacts et de transition pour se joindre au reste de la société. Évidemment, ces communautés culturelles peuvent avoir un impact positif sur le modèle québécois d'intégration en favorisant l'appartenance à la société d'accueil en autant qu'elles ne tendent pas vers la ghettoisation ou le cloisonnement qui eux auraient des effets négatifs au plan de la cohésion sociale (CCCI, 1993).

2.2 MODÈLES DE SCOLARISATION ET INTÉGRATION SOCIALE

Dans cette deuxième partie, nous essaierons de voir s'il existe des recherches semblables à la nôtre qui pourraient nous éclairer sur des hypothèses possibles au regard de notre question de recherche.

2.2.1 L'impact de la ségrégation volontaire

Nous avons précédemment dressé un bilan de la situation des écoles ethnoreligieuses au Québec. Qu'en est-il ailleurs ? Ont-elles été évaluées ?

Après une revue des différences expériences étrangères relativement aux écoles ethnoreligieuses, nous observons trois principales catégories pouvant les distinguer au niveau international. Une première regroupe les écoles légalement constituées

mais ne pouvant bénéficier d'aucune forme de subvention de l'État. Nous retrouvons dans la littérature des références plutôt techniques sur ces écoles (Charrier et Van Zanten, 1998; Abdallah-Pretceille, 1993; Hannoun, 1987) quant à leur nombre et leur localisation, particulièrement en France et en Allemagne, qui ne peuvent contribuer à notre étude.

Une deuxième catégorie regroupe des écoles légalement constituées et pouvant recevoir une aide étatique mais qui ont connu un développement limité causé par des résistances publiques ou bureaucratiques. Nous retrouvons ces écoles en Belgique et en Angleterre par exemple (McClenahan et al., 1996; Commission for Racial Equality, 1990; Dunn, 1989; Naguib, 1986). Les opposants à ces écoles invoquent le danger inhérent de ghettoïsation et le manque de conformité en regard des valeurs démocratiques de la société (le Rapport Swann en Grande-Bretagne en est un exemple). Il ne semble exister aucune évaluation de ces écoles et, quoi qu'il en soit, la clientèle de ces écoles est majoritairement défavorisée et n'est pas représentative de la réalité québécoise.

La troisième catégorie est plus près de ce que l'on retrouve au Québec, c'est-à-dire des écoles légalement constituées et bénéficiant de subventions gouvernementales. C'est le cas des écoles hollandaises. Nous retrouvons aussi quelques études portant sur ce type d'école dont les plus importantes sont sans doute celles provenant de la base de donnée PRIMA (Driessen et Slik, 2001 ; Geert, Driessen et Bezemer, 1999 ; Driessen et al. 1998). Ces études ont tenté d'étudier les effets de la dénomination de l'école sur la réussite scolaire ainsi que d'autres paramètres non-cognitifs tels que la confiance en soi et le bien-être d'élèves de niveau primaire.

Les résultats de ces études démontrent que les écoles catholiques réussissent mieux que les écoles musulmanes et hindous. Il n'y aurait cependant aucune différence significative concernant les variables non-cognitives. Dans un deuxième niveau d'analyse tenant compte du profil socio-économique des élèves, il est intéressant de

constater que les différences de performance scolaire s'estompent et permettent de supposer que le profil socio-économique jouerait un rôle plus important que la dénomination afin d'expliquer les écarts de résultats. Il faut dire que les familles hindous et musulmanes sont largement défavorisées en Hollande. Les études réalisées dans ce contexte sont donc peu pertinentes face à la réalité de la clientèle québécoise, du moins quand à l'intégration scolaire. Cependant, nous retiendrons les conclusions d'un autre volet des études de Driessen et Bezemer (1999) révélant que les parents des enfants fréquentant des écoles islamiques se considèrent prioritairement membres de la communauté islamique et accordent plus d'importance au rôle de la religion dans l'éducation de leurs enfants que les parents d'enfants qui fréquentent d'autres types d'écoles. Ils sont aussi moins enclins à se considérer, ainsi que leurs enfants, membres de la communauté d'accueil et à encourager l'usage de la langue de cette société.

Plus près de nous géographiquement, les Américains ont aussi financé leurs « Charter Schools ». Ce modèle correspond d'ailleurs à une structure radicale du modèle américain qui établit généralement une division étanche entre la sphère privée où la religion peut s'épanouir et la sphère publique car en effet, traditionnellement, les écoles ethnoreligieuses n'étaient pas financées (McAndrew, 2001). Rappelons toutefois que les « Charter Schools » ne sont pas en soit strictement des écoles ethnoreligieuses, elles permettent simplement la mise en place de projets d'écoles particuliers. Une étude du USDE (1999) montre qu'à peu près un tiers d'entre-elles ont un projet ethnoreligieux, un autre tiers un projet d'école alternative et un autre tiers sont également utilisées par la communauté Noire et, dans une moindre mesure, par la communauté hispanophone dans le but de remédier aux problèmes d'intégration scolaires vécus par leurs enfants dans les écoles publiques.

Il y a eu peu d'évaluation de l'impact des « Charter Schools » qui visent les communautés ethnoreligieuses particulières. Nous avons aussi recensé peu de littérature portant sur la pertinence pour les communautés noire ou hispanophone

d'utiliser cette structure parallèle pour répondre à leurs besoins scolaires (Tooley, 1997; Leaming 1998a ; Wells et al., 1999). À cet égard, les résultats sont mitigés. On part en effet de 30 ans d'interventions diverses qui ont porté peu de fruits : depuis l'intégration scolaire forcée (déségrégation des années 50) jusqu'au retour au « community control » des années 70. Dans le premier cas le but était de favoriser le rendement scolaire et dans le deuxième cas, de réagir à la désillusion de la communauté Noire face au peu de résultats concernant l'intégration scolaire (les Noirs ont oscillé entre ces deux modèles comme on le verra plus tard à la section 2.2.2.1 lorsque nous discuterons de la ségrégation lorsqu'elle était involontaire).

Dans l'ensemble, il semble qu'il soit un peu tôt pour évaluer ce modèle comme stratégie alternative. Évidemment, soulignons que cette problématique concerne la réussite scolaire et n'est pas pertinente à l'objet de notre étude concernant l'intégration sociale.

Nous voulions voir s'il existait dans la littérature internationale des études concernant l'impact de la ségrégation volontaire, modèle correspondant aussi aux écoles ethnoreligieuses, en regard de diverses dimensions. Que peut-on en conclure ? Au niveau de l'égalité des chances, nous pouvons maintenant affirmer sur la base de la littérature internationale que les écoles communes publiques ne parviennent pas nécessairement à faire réussir les minorités ethniques, mais est-ce que les écoles ethnoreligieuses réussissent mieux ? Lorsqu'elles sont défavorisées, on n'en sait rien (McAndrew, 2001).

De toute façon, au Québec, le but premier des écoles ethnoreligieuses n'est pas de favoriser une réussite scolaire plus grande que dans le secteur public puisque leur clientèle est généralement socio-économiquement aisée. Jusqu'à un certain point, la ségrégation volontaire pourrait même être interprétée comme la résultante de conditions économiques favorables. De plus, même si nous n'avons recensé aucune étude comparative effectuée jusqu'à ce jour, nous pouvons présumer que les élèves

qui fréquentent des écoles ethnoreligieuses réussiraient tout aussi bien dans des écoles communes. Ces écoles existent plutôt pour des raisons de maintien des identités culturelles. Le débat demeure donc largement normatif sur le sujet et, de plus, l'égalité des chances ne constitue pas l'objectif premier de notre étude.

En ce qui a trait à notre question de recherche concernant l'impact de la fréquentation d'écoles ethnoreligieuses sur l'intégration sociale, nous pouvons affirmer qu'après une revue exhaustive des documents sur les bases de données informatiques ERIC, PSYCLIT et ATRIUM, nous n'avons recensé aucun document pertinent à cet effet. En vertu de quoi nous croyons que non seulement il n'existe que très peu d'études comparatives traitant des écoles ethnoreligieuses mais il n'existerait pas d'études comparatives concernant l'intégration sociale dans ces écoles. Ce fait justifie à notre avis la pertinence de notre étude.

2.2.2 L'impact de la ségrégation involontaire

Comme la littérature concernant la ségrégation volontaire est peu concluante au regard de notre objet de recherche, nous avons pensé pertinent de nous intéresser à la ségrégation involontaire. En effet, tel que le souligne McAndrew et al. (1999) et comme nous le verrons dans les pages qui suivent, le phénomène de la concentration ethnique ainsi que l'impact qu'on lui impute sur l'intégration sociale et scolaire constitue depuis plusieurs années un des principaux enjeux dans le monde de l'éducation et ce, tant au Québec que dans beaucoup de sociétés démocratiques.

2.2.2.1 L'expérience internationale

La situation des Noirs aux États-Unis est un des exemples de ségrégation involontaire les plus connus dans les sociétés occidentales. Comme les américains

ont un jour émis l'hypothèse que la ségrégation avait un impact négatif sur les résultats scolaires des enfants, un projet de déségrégation allait être instauré. L'une des mesures de ce projet permettra à l'État en 1971 de décréter un transfert de clientèle vers un établissement d'enseignement (connu aussi sur l'appellation « busing ») afin d'éliminer les écoles homogènes en termes de race. Même si il est possible que la ségrégation raciale soit encore présente dans certaines écoles américaines, il faut savoir qu'il y a beaucoup plus d'écoles déségrégées qu'il y a trente ans. Par exemple, alors qu'à la fin des années soixante plus des deux tiers de la population scolaire noire fréquentaient des écoles ségréguées, ce pourcentage diminuait à un tiers au milieu des années 1990 (Orfield, 1997 ; Stevens, 1997).

Pour Schofield (1993), les résultats des recherches portant sur le programme de déségrégation aux États-Unis sont peu concluants vu le peu de recherches longitudinales qui auraient pu être beaucoup plus significatives. Aussi, bien que les objectifs furent plus ou moins atteints au niveau académique (McAndrew et Lemire, 1996 ; Bradley et Bradley, 1977), nous retiendrons que la réforme américaine avait comme principal objectif l'amélioration des résultats scolaires des Noirs par la déségrégation des écoles et non l'amélioration des relations interethniques par l'intégration de la clientèle minoritaire au sein de la majorité (McAndrew et Lemire, 1996 ; Willie, 1997). Puisque peu d'études d'envergure se sont penchées sur les impacts de cette réforme au niveau des relations interethniques, l'expérience américaine n'est guère pertinente à notre objet de recherche.

En Angleterre, où l'assimilation des immigrés au cours de la première moitié du 20^{ème} siècle s'est faite sans provoquer de conflits majeurs (ils étaient en majorité « Blancs »), c'est l'arrivée des minorités visibles au cours des années 1960 qui va conduire à poser publiquement le problème de leur accueil dans les écoles publiques (McAndrew, 2000). L'État s'est ainsi intéressé à la définition de taux de désirabilité de la présence immigrée dans les institutions scolaires. En 1963, vu le nombre sans cesse croissant d'écoles à clientèle composée presque exclusivement d'immigrants,

le Ministère de l'Éducation britannique fixe à 30% (VanZanten, 1996) le seuil de désirabilité maximale de représentation d'élèves issus des groupes ethniques à l'intérieur des écoles.

Il faut noter qu'à cette époque, le gouvernement britannique était tout autant concerné, au moins dans son discours normatif, par les conséquences négatives éducatives que sociales d'une telle ségrégation. Certaines mesures devaient être créées afin d'initier un processus de déségrégation scolaire. En un premier temps, un plan d'intégration directe des enfants des minorités ethniques à l'école anglaise fut jugé le plus efficace tant pour l'apprentissage de la langue anglaise que celle de la culture d'accueil. Le choc culturel provoqué par cette cohabitation soudaine forcera cependant le gouvernement britannique, vers la fin des années 60, à renoncer à ce plan au profit d'une série de mesures compensatoires visant à combler les lacunes, tant linguistiques que culturelles, empêchant l'intégration des enfants à leur nouvelle société. Ces nouvelles mesures n'eurent pas plus de succès que les précédentes. La société britannique réalisa alors l'impossibilité d'une intégration directe de la population immigrante à la société d'accueil. En effet, on constata qu'on ne peut faire fi de la culture d'origine des enfants dans le processus de leur intégration (Laperrière, 1987).

La politique de 1963 a eu très peu d'effets. Cette disposition a d'ailleurs été déclarée illégale en 1975 car contrairement aux américains ou à ses voisins Hollandais, la loi sur l'équité raciale britannique ne permet pas les mesures de déségrégation fondées exclusivement sur la représentation raciale (Driessen et al., 1999). La politique d'assimilation évoluera donc vers une politique d'intégration prônant une meilleure connaissance des populations immigrées et un climat de tolérance (Van Zanten, 1996) misant surtout sur la promotion du libre choix des parents dans le choix des écoles afin de désamorcer la ségrégation scolaire.

Au regard de cette expérience, peu de conclusions nous semblent pertinentes quant à notre objet de recherche. D'une part, la Grande-Bretagne diffère du fait qu'elle n'est pas, comme le Québec, une société où dominent deux cultures. La définition de la culture d'accueil n'a donc pas été considérée comme un défi. D'autre part, il y a peu de consensus quant aux effets de ces mesures au sein de la littérature. De toute façon, bien qu'il soit clair que l'objectif des politiques britanniques vise l'intégration des enfants des minorités ethniques dans la société d'accueil, certaines mesures entreprises ont contribué à leur isolement physique. Il aurait été intéressant, au regard de notre objet d'étude, de connaître les effets d'une telle isolation sur l'intégration sociale des enfants. Or, il n'existe aucune donnée à cet effet.

Tout comme ses voisins, la Belgique s'est aussi préoccupée du taux de ségrégation scolaire de sa clientèle, particulièrement au sein de la communauté Flamande. Contrairement à la Grande-Bretagne où les mesures déségrégatives de libre choix ont pu entraîner la création d'écoles contrôlés par les communautés ethniques, les résultats furent ici plus encourageants.

Il y a un environ une décennie, une étude nationale démontra une forte proportion d'élèves issus de minorités ethniques dans certaines régions de la Flandre. Dans les faits, plus d'un tiers des écoles élémentaires avaient un effectif composé d'au moins 50% d'élèves des minorités ethniques. Comme le rappelle McAndrew (2000), ce constat de ségrégation marquée était largement contraire au credo du libre choix de l'école prévalant en Belgique. Afin de remédier à cette problématique, le gouvernement flamand adopta un plan de déségrégation scolaire sur une base volontaire. La politique résultante est orientée vers des écoles se trouvant dans des Zones d'Éducation Prioritaires. Cela signifie que sont délimitées des zones où en chiffres absolus et en proportions, un grand nombre d'élèves immigrés vont à l'école et où les rares enfants autochtones proviennent de familles à bas revenus, de sorte que l'on a affaire à une école socialement marginalisée (Leman, 1993).

La Communauté flamande s'applique donc à mettre en place une déconcentration ethnique là où la concentration se présente et à éviter, de façon préventive, cette concentration où elle n'existe pas encore. Cela est fait en incitant financièrement les écoles ayant peu ou pas d'élèves issus de l'immigration situées dans les ZÉP à augmenter la représentativité de ceux-ci. Ainsi, dès 1993, le gouvernement débloqua des fonds supplémentaires destinés aux écoles qui contribueraient à une distribution plus équitable de leur clientèle.

Le cas de la communauté flamande se rapproche de la situation du Québec par sa récente redéfinition en tant que société pluraliste et par l'adaptation institutionnelle à la diversité qui s'en suivit. Cependant, à l'heure actuelle, nous n'avons recensé aucune étude permettant de comparer l'impact des mesures flamandes de déconcentration scolaire tant sur l'intégration sociale des élèves des minorités ethnoculturelles, qui est notre objet d'étude, que sur leurs résultats scolaires. Le débat entourant ces mesures demeure encore une fois largement normatif.

Nous terminerons ce bref survol des études étrangères par le cas d'Israël qui nous semble pertinent par ses objectifs d'intégration de deux communautés. La notion d'intégration a été introduite dans le système éducatif israélien par la réforme des programmes en 1968. Deux principaux objectifs étaient visés par cette politique : la réduction de l'écart entre les résultats scolaires des Juifs ashkénases et ceux des Juifs séfarades ainsi que l'amélioration des attitudes interethniques (Schwarzwald et Cohen, 1982 ; Inbar, 1981). Un des aspects majeurs de la réforme concerne le zonage des districts scolaires afin de favoriser des écoles plus hétérogènes (Schwarzwald et Cohen, 1982 ; Inbar, 1981). Bien que l'accent fut principalement mis sur les écoles secondaires, les mesures de la réforme ont influencé le système éducatif dans son ensemble (Goldring et Adi, 1989).

Selon McAndrew et Lemire (1996), l'expérience israélienne a été largement influencée par les programmes de déségrégation américains. Dans les deux contextes,

les principaux acteurs misaient sur l'importance d'améliorer leur relations sociales. De plus, tant en Israël qu'aux États-Unis, les groupes ethniques étaient divisés par des inégalités sociales, économiques et culturelles. Bien que la ségrégation des Juifs séfarades en Israël n'ait jamais pris une forme légale, de facto la ségrégation scolaire était dominante. Contrairement aux États-Unis qui, par le programme de busing, visait principalement à réduire les écarts de performance scolaire des Noirs, Israël fixe un second objectif relatif à l'intégration sociale.

Nous retiendrons finalement de cette expérience, en ce qui concerne l'égalité des chances, que des mesures spéciales ont dû être instaurées afin de faire réussir les élèves séfarades au secondaire. En effet, des conséquences négatives sont apparues lorsque les séfarades, de bas statut, ont été intégrés à des écoles ashkénases, plus favorisées. Selon Amir (1984) et Goldring et Addi (1989), il existerait toutefois un consensus sur les conséquences positives qu'aurait eu la réforme sur les résultats scolaires par une intégration réalisée dès le primaire. Aussi, en ce qui a trait à l'acceptation sociale, bien qu'il ne se dégage aucun consensus dans les résultats de recherches concernant l'impact des écoles intégrées sur l'intégration sociale (Inbar, 1981 ; Schwarzwald et Cohen, 1982 ; Amir et al., 1978), l'expérience israélienne démontre l'influence majeure des conditions d'implantation de la réforme sur les attitudes interethniques. À cet effet, les conséquences positives de la scolarisation commune sont favorisées par l'intégration à l'école primaire, contrairement à l'école secondaire où les stéréotypes négatifs ont pu augmenter. De plus, cette amélioration des rapports interethniques était étroitement liée à des initiatives pro-actives impliquant la collaboration des parents, des enseignants et des élèves (Inbar, 1981 ; McAndrew et Lemire, 1996 ; McAndrew, 2001).

2.2.2.2 L'expérience québécoise

Nous retrouvons dans la littérature québécoise une série de recherches relatives à l'étude des effets de la concentration ethnique dans les écoles québécoises et plus particulièrement montréalaises. Les trois principaux volets de ces études sont l'intégration scolaire, l'intégration linguistique et l'intégration sociale des immigrants.

En ce qui a trait à l'intégration scolaire, la comparaison des résultats globaux des écoles aux épreuves ministérielles en fonction du taux de densité ethnique suggèrent que la concentration ethnique a un impact nul sur la performance scolaire des élèves immigrés en général mais limité sur la performance en français, du moins telle que mesurée par les examens ministériels (MCCI, 1990 ; VanDromme, 1991 ; MEQ, 1995,1997 ; Jodoin et McAndrew, 1999). Ces résultats confirment les conclusions d'autres travaux plus anciens qui ont conclu à la non-corrélation des problématiques de la pluriethnicité et de l'échec scolaire au Québec (McAndrew, 2001). Ils diffèrent cependant de la littérature étrangère. Selon McAndrew (2001), ce fait peut être expliqué par la répartition équilibrée des clientèles d'origine immigrée sur l'ensemble du territoire scolaire et à la non-coïncidence des milieux pluriethniques et défavorisés. Ce fait suggère que l'origine socio-économique serait peut-être plus déterminante que l'origine ethnique dans la comparaison de la performance scolaire. Quoi qu'il en soit, l'intégration scolaire n'est pas l'objet de notre étude.

Concernant l'intégration linguistique, une récente étude de McAndrew et Veltman (1999) confirme les conclusions d'une étude plus ancienne (Hensler et Beauchesne, 1987) qui observait un usage dominant du français comme langue commune entre élèves francophones et allophones quelle que soit la composition ethnique des écoles, incluant les écoles à haute densité ethnique. Les quelques facteurs susceptibles d'inverser la dynamique globalement positive de francisation ont plutôt trait à la présence d'anglophones ou d'allophones appartenant à une communauté

traditionnellement anglicisée (McAndrew et al. 1999). Nous ne commenterons pas plus en détail ces résultats étant donné que l'intégration linguistique n'est pas notre objet de recherche.

En ce qui a trait à notre objet de recherche, l'intégration sociale, soulignons que les travaux de l'équipe de McAndrew représentent une source incontournable. Parmi ces recherches, nous retiendrons particulièrement celle portant sur le vécu scolaire et social des élèves scolarisés dans les écoles secondaires de langue française de l'Île de Montréal (1995), réalisée auprès de quelque 2 800 élèves de cinquième secondaire. Cette étude répondait à une commande spéciale du Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration et visait à identifier les similarités et les différences existant entre les élèves d'implantation ancienne, les élèves d'origine immigrante nés au Canada, les élèves nés à l'étranger ayant fait toute leur scolarité au pays et les élèves nés à l'étranger arrivés en cours de scolarité (Jodoin et al., 1998).

De cette importante recherche découlèrent une série d'études. Parmi celle-ci soulignons Pagé et al. (1998) visant à déterminer le style d'acculturation d'adolescents d'origine immigrante fréquentant les écoles publiques francophones de Montréal (Pagé et al., 1998). Issue de la banque de données de 1995, les réponses de 1513 adolescents ont permis entre autre de cerner, dans une perspective orthogonale, les rapports existant entre le sentiment d'appartenance à la société d'accueil et le sentiment d'appartenance au groupe d'origine.

Les résultats obtenus relatifs aux diverses dimensions de l'intégration sociale exposées précédemment ont été reportés sur une échelle de 0 à 10. En observant les moyennes obtenues, on observe un score de 6.86 concernant la mesure globale du sentiment d'appartenance à la société d'accueil et de 6.48 en ce qui a trait à la mesure globale du sentiment d'appartenance au groupe d'origine. Dans un modèle orthogonal, ces résultats situent les élèves dans le quadrant de l'intégration.

Cependant, les mesures spécifiques relatives aux différentes dimensions varient nettement.

Concernant le sentiment d'appartenance à la société d'accueil, on observe des scores très élevés de 8.70 pour le sentiment d'acceptation sociale, 8.25 pour l'adhésion aux valeurs civiques de la société québécoise, 7.54 pour la perception identitaire cohérente de l'entourage et 7.38 pour la qualité des relations interpersonnelles. Les scores de 6.01 pour le niveau de connaissance du Québec actuel et 5.47 pour l'appartenance à la société québécoise sont modérés et le score de 3.96 pour la participation à la culture de la société d'accueil est plus faible. Concernant le sentiment d'appartenance au groupe d'origine, on observe des scores élevés de 9.01 pour l'attrance face au pays d'origine, 7.72 pour l'intention de transmettre la culture du pays d'origine, 7.40 pour la connaissance du pays d'origine et 7.22 pour l'importance des valeurs familiales. À l'opposé, le score de 3.43 pour l'attachement résiduel au pays d'origine est faible.

Il serait pertinent de nous interroger sur l'effet de la composition de la clientèle d'une école sur l'intégration sociale. En d'autres mots, dans quelle mesure la présence d'élèves représentant la société d'accueil est-elle une condition nécessaire à l'intégration sociale des élèves issus des communautés culturelles ? Les résultats obtenus par l'équipe McAndrew diffèrent-ils selon le taux de représentation d'élèves issus de la société d'accueil ?

Les conclusions d'un autre important volet des résultats de recherches issus de la même banque de données répond partiellement à cette question en isolant la variable « concentration ethnique » dans l'étude des modèles d'acculturation (McAndrew et al., 1999). Plus spécifiquement, les chercheurs se sont interrogés sur l'influence de la densité ethnique du milieu scolaire sur l'intégration sociale des élèves d'origine immigrante fréquentant les écoles de langue française de Montréal.

En conformité avec les résultats de 1651 répondants d'origine immigrante ayant fréquenté la même école ou une école de densité équivalente durant toute leur scolarité secondaire, les auteurs concluent à un impact négligeable de la concentration ethnique sur l'intégration sociale des élèves d'origine immigrée. En reprenant les conclusions de la recherche de McAndrew et Ledoux (1999), on note que la concentration ethnique semble favoriser l'ouverture aux autres groupes ethniques mais nuire très légèrement à l'attitude face à la société d'accueil. La proportion d'immigration récente contribuerait légèrement à la qualité des relations interpersonnelles, alors que le niveau de défavorisation nuirait à la participation à la culture de la société d'accueil ainsi qu'à l'ouverture aux autres groupes ethniques. Le rapport au groupe propre est aussi influencé par le pourcentage d'immigration récente. En regard au modèle orthogonal, les élèves se distribuent sensiblement également et ce, indépendamment du taux de concentration ethnique des écoles qu'ils fréquentent. Ce fait nous porte à croire que la densité ethnique, même si elle joue parfois dans un sens ou dans l'autre sur diverses dimensions de l'intégration sociale, semble globalement un phénomène à impact plutôt négligeable (McAndrew, 2001).

2.2.3 Tendances émergentes

Alors, est-ce que l'intégration sociale exige nécessairement la fréquentation d'institutions communes ? À la lumière de nos lectures, nous ne pouvons trancher clairement cette question. Comme nous l'avons constaté jusqu'ici, la littérature étrangère qui tente de cerner les rapports unissant la fréquentation par les élèves d'origines immigrantes d'écoles où la présence de pairs appartenant à la communauté d'accueil est assurée et diverses dimensions de leur intégration scolaire n'est guère concluante à cet égard.

Nous pouvons cependant supposer que, dans l'affirmative, on nous dira que le curriculum formel (inspiré d'un modèle de gestion pluraliste de la société) ne suffit pas et on n'acceptera pas que les élèves des groupes ethniques minoritaires se retrouvent concentrés à de très fortes proportions. En éliminant de fait les élèves du groupe majoritaire, on réduit les occasions d'interactions pouvant contribuer à construire un univers social et culturel québécois (McAndrew, 1991 ; Pagé, 1989). Le fait d'avoir des amis, des contacts avec les enfants de la société d'accueil est une fonction non négligeable de la socialisation des élèves issus des minorités ethnoculturelles et donc, si les enfants ne grandissent pas ensemble, ils n'auront pas de sentiment d'appartenance commune. De façon plus pragmatique, si on s'intéresse plus aux causes de l'échec scolaire, on supposera que le « savoir » existe : c'est une variable indépendante. Il s'agit donc d'assurer des bonnes facilités à tous et que nécessairement la fréquentation d'écoles communes risque davantage d'entraîner des conditions facilitantes.

Dans la négative, on suppose qu'en autant que les identités particulières sont fortes aux ordres scolaires primaire et secondaire et que l'enseignement reçu par les élèves issus des minorités ethnoculturelles n'est pas anti-démocratique, cette intégration peut se faire, dans certains cas peut-être mieux, même si les enfants sont ségrégués. Cette affirmation est principalement fondée sur le fait que les jeunes sont ainsi à l'abri d'une certaine forme de discrimination potentielle et que, de toute façon, cette socialisation avec les pairs de la société d'accueil se fera plus tard, notamment par le biais du marché du travail. Dans un cas comme dans l'autre cependant, aucune étude ne semble concluante, principalement dû aux rarissimes études longitudinales effectuées jusqu'ici.

Nous pourrions aussi nous interroger sur l'état de cette intégration dans les écoles publiques à l'intérieur de milieux concentrés en termes de présence ethnoculturelle. Le cas de ces écoles diffère des précédents. En effet, si on suppose que leur curriculum formel (politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle,

1998) va dans le sens de connaître la société d'accueil, l'effet relatif au curriculum caché et à la socialisation par les pairs représentant cette société est négligeable par rapport au modèle d'école interculturelle.

À ce sujet, il faut noter que, depuis le début des années 70, on s'intéresse davantage à la socialisation informelle. Celle-ci est définie par l'ensemble des processus qui se développent à l'école, notamment sous l'effet des contacts informels entre pairs, et qui échappent largement au contrôle direct de l'État. Cette distinction est essentielle lorsqu'on s'interroge sur le sens qu'il faut accorder à un indicateur comme celui de la concentration ethnique. En effet, si l'on considère que c'est la socialisation formelle qui prime, tant que le contenu explicite du curriculum propage des valeurs communes, il n'y a pas de problèmes associés à la densité ethnique à l'intérieur des écoles. Par contre, si l'on croit que l'école socialise surtout par ses fonctions informelles, la question de l'absence de contact entre population d'accueil et population d'origine immigrante à l'intérieur des écoles prend une autre signification (McAndrew, 1994).

En conclusion, bien qu'on ne conteste pas l'importance du rôle de socialisation par les pairs, favorisé par la fréquentation d'écoles communes, on ne peut juger de sa nécessité afin de permettre l'établissement de rapports harmonieux. En effet, en nous appuyant sur ces résultats, la socialisation par les pairs jouerait un rôle beaucoup moins important que celui qui lui est attribué, sur le développement des diverses attitudes chez la clientèle d'origine immigrée. Selon McAndrew (2001), l'existence d'un curriculum commun, de modèles de rôle d'enseignant et de direction largement représentatifs de la majorité ainsi que la culture institutionnelle reflétant celle de la communauté d'accueil compenseraient largement les limites de la socialisation informelle au sein des écoles à forte densité. Nous pouvons cependant soulever un doute raisonnable quant à une limite de ces études. En effet, elles se sont concentrées sur les écoles publiques et n'ont jamais étudié la situation des écoles ethnoreligieuses où plusieurs de ces facteurs compensatoires sont inexistantes.

2.3 QUESTIONS DE RECHERCHE

Si la réponse donnée par les élèves d'origine immigrante, fréquentant des écoles secondaires publiques francophones de Montréal, au modèle d'intégration pluraliste semble positive suite aux analyses de l'équipe McAndrew, peut-on en dire autant de leurs pairs fréquentant des écoles ethnoreligieuses ? Nous croyons qu'il serait intéressant de voir comment des élèves d'origines ethniques diverses fréquentant des écoles ethnoreligieuses se comportent face à ce même type d'analyses.

2.3.1 Énoncé de la question générale et sous-questions

L'homogénéité de la clientèle scolaire en termes d'origine ethnique ou de religion influence-t-elle l'intégration sociale des élèves ? En d'autres termes, nous nous interrogeons sur des différences significatives au niveau des composantes de l'intégration sociale pouvant exister entre les élèves arméniens, juifs et musulmans fréquentant des écoles ethnoreligieuses et leurs pairs fréquentant des écoles publiques hétérogènes .

Il serait aussi pertinent, de façon plus spécifique, de voir s'il existe des différences d'interprétation suite à l'analyse distincte des données entre chacun des groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses. En effet, on peut supposer que si les situations politique et historique de chacun des groupes cibles (juifs, musulmans et arméniens) peuvent différer, elles peuvent aussi entraîner des différences de rapports tant au niveau du groupe d'origine que du groupe d'accueil. En ce sens, nous aimerions avoir un portrait descriptif de chacun de ces sous-groupes afin de connaître les différences et les similarités entre chacun en ce qui concerne les différentes dimensions de l'intégration sociale.

Sous-question 1 :

Quelles sont les différences entre chacun des groupes d'élèves arméniens, juifs et musulmans fréquentant des écoles ethnoreligieuses relativement aux composantes de l'intégration sociale?

Sous-question 2 :

Quelles sont les similarités entre chacun des groupes d'élèves arméniens, juifs et musulmans fréquentant des écoles ethnoreligieuses relativement aux composantes de l'intégration sociale?

Sous-question 3 :

Globalement, quel est le type d'acculturation des élèves arméniens, juifs et musulmans fréquentant des écoles ethnoreligieuses en regard au modèle orthogonal proposé par Pagé ?

Sous-question 4 :

De façon plus spécifique, quel est le type d'acculturation de chacun des groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnospécifiques en regard au modèle orthogonal proposé par Pagé?

Sous-question 5 :

Globalement, quel est le type d'acculturation des élèves arméniens, juifs et musulmans fréquentant des écoles publiques hétérogènes en regard au modèle orthogonal proposé par Pagé?

Sous-question 6 :

Quelles sont les différences entre les élèves arméniens, juifs et musulmans fréquentant des écoles ethnoreligieuses et leurs pairs fréquentant des écoles publiques hétérogènes relativement à chacune des composantes de l'intégration sociale?

Sous-question 7 :

Quelles sont les similarités entre les élèves arméniens, juifs et musulmans fréquentant des écoles ethnoreligieuses et leurs pairs fréquentant des écoles publiques hétérogènes relativement à chacune des composantes de l'intégration sociale?

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

3.1 Procédure

La mesure multidimensionnelle de l'intégration sociale faisant l'objet de notre étude est fondée principalement sur les travaux de l'équipe de McAndrew. En ce sens, notre recherche s'inscrit dans la continuité de ceux-ci. Les auteurs ont mesuré le rapport à la société d'accueil et le rapport au groupe ethnique d'origine sous plusieurs dimensions à l'aide d'un questionnaire (Vécu scolaire et social des élèves scolarisés dans les écoles secondaires de l'île de Montréal). Aussi à l'instar de ces travaux nous reprendrons, à l'aide de ce même questionnaire, les principales dimensions de ces deux axes constituant le modèle orthogonal.

Les principales dimensions ont été regroupées en une série de facteurs qui seront explicités plus loin. Tant les questions relatives à la mesure du rapport au groupe ethnique d'origine que celles relatives à la mesure du rapport au groupe d'accueil couvrent les aspects affectif (implication émotionnelle de l'individu dans son attachement à son groupe ethnique), comportemental (relative au pratique culturelles et de la recherche de contacts sociaux intragroupes), cognitif (connaissance de la culture du groupe ethnique d'origine) et identitaires (attitudes face aux normes sociétales et aux institutions). Pour les besoins de notre étude, ces différentes dimensions (facteurs) de l'intégration sociale sont considérées comme des variables dépendantes, c'est-à-dire des variables à être prédites. Ces variables concernent les

participants eux-mêmes et non leur école. Elles ont été mesurées par le questionnaire décrit plus loin dans ce chapitre.

Ce questionnaire a été administré à notre échantillon, composé d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses, entre la mi-janvier 2003 et la mi-mars 2003. Les élèves ont eu 45 minutes pour y répondre sous la supervision d'un(e) enseignant(e) qui a eu à suivre une série de directives, de façon à assurer l'uniformité des conditions d'administration dans toutes les écoles. Une fois récupérés, nous avons codés les questionnaires remplis par les élèves. Nous avons par la suite saisi ces codes dans un fichier au moyen du logiciel SPSS v.11 (Windows). Un sous-fichier provenant de l'extraction des résultats relatifs aux 60 items mesurant une des variables de l'intégration sociale a ensuite été créé. Ces résultats sont d'ailleurs présentés sous forme de tableau comparatifs en annexe.

L'étape qui a suivi consiste en une série de calculs de moyennes obtenues à chacune des variables ($MEAN.70\%(q_x, q_y, q_z, \dots, q_n)$) pour chaque répondant. Des tableaux comparatifs des moyennes obtenues aux variables pour chacun des groupes sont présentés au prochain chapitre. Soulignons qu'un recodage des 60 items a été nécessaire afin de mesurer ceux-ci sur une échelle de 0 à 10 (cette étape est justifiée compte tenu de l'adéquation des comparaisons ultérieures avec ceux de l'équipe de McAndrew. Nous avons finalement vérifié l'hétérogénéité de nos variances et effectué des tests de comparaisons des moyennes (ANOVA) obtenues dont nous présentons les résultats au chapitre 3.

3.2 Groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses (GE)

La cueillette de données a été réalisée auprès d'un échantillon de la population d'élèves de quatrième et cinquième secondaire fréquentant les écoles ethnoreligieuses de l'île de Montréal. La liste de ces écoles provient du *Répertoire*

des établissements d'enseignement privés, titulaires d'un permis du ministère de l'Éducation. Année scolaire 2001-2002. Ce document nous apprend que, des 18 écoles secondaires existantes, huit (une école allemande et sept autres provenant de la communauté juive) dispensent l'enseignement en anglais. Comme notre objet de recherche concerne les écoles francophones, le bassin a donc été réduit à dix écoles. De plus, les quatre écoles de type *hassidiques* (juives ultra religieuses) ne seront pas retenues pour cette étude étant donné que les *hassidims* refusent de s'intégrer aux sociétés modernes afin de conserver leurs traditions. Il ne reste donc que six écoles. Comme l'une d'entre elles (de la communauté arménienne) ne dispense pas l'enseignement de quatrième et cinquième secondaire, les élèves pouvaient donc potentiellement être recrutés dans cinq écoles secondaires privées francophones.

Tous ces établissements sont situés sur l'île de Montréal mais constituent en fait la totalité des écoles ethnoreligieuses francophones dispensant l'enseignement de quatrième et cinquième secondaire. Nous avons obtenu le consentement de quatre de ces écoles. Notre groupe expérimental est ainsi composé d'un peu plus de 200 élèves. Fait important, de ces quatre écoles nous aurons la chance d'avoir Sourp Hagop, la seule école arménienne francophone québécoise au sein de laquelle on retrouve des élèves de quatrième et cinquième secondaire, ainsi que l'École Musulmane de Montréal, la seule école musulmane francophone québécoise au sein de laquelle on retrouve des élèves de quatrième et cinquième secondaire. De ce fait, soulignons la richesse de la représentativité de cette recherche puisque le nombre total de participants dans chacune de ces écoles ne constitue pas un échantillon mais bien la population totale.

Nous tenons à souligner que l'utilisation des résultats d'élèves fréquentant le quatrième secondaire constitue une limite de comparaison face aux résultats de l'étude de McAndrew concernant uniquement des répondants de cinquième secondaire. Cependant nous avons assumé ce facteur d'erreur en affirmant que tout

comme leurs pairs de cinquième secondaire, les élèves de quatrième secondaire ont une capacité suffisante de conceptualiser leurs identités et leurs valeurs.

Une deuxième limite tient dans les huit années qui séparent les données du groupe de comparaison (1995) des groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses (2003). Durant cette période, certains événements auraient pu influencer nos répondants de 1995 et modifier leurs réponses en 2003. Bien que nous considérons que le portrait puisse être similaire pour les arméniens malgré ces années, la situation n'est pas aussi claire pour les musulmans et les juifs (Guerre du Golfe, conflit Israélo-Palestinien, septembre 2001, occupation de l'Irak par les États-Unis, etc...).

3.2.1 Groupe d'élèves musulman (GEM)

Ce sous-groupe est composé de 55 élèves de quatrième et cinquième secondaire de religion musulmane (confirmé par la réponse à la question 9 de l'instrument de mesure), fréquentant l'École Musulmane de Montréal, considérée comme une école ethnoreligieuse francophone. Voici une brève présentation de cette école.

L'École Musulmane de Montréal a été fondée en 1985 en réponse aux besoins d'une communauté grandissante. La clientèle de cette école est multiethnique. Les pays d'origine qui y sont représentés sont principalement la Tunisie, l'Algérie et le Maroc. On y retrouve aussi des gens originaires de l'Inde et du Pakistan, de la péninsule arabique et de la région centro-africaine. Les conditions socio-économiques des familles varient de « défavorisées » à « moyennes ». Outre ces groupes, des Turcs, des Nigériens, des Somaliens et des Éthiopiens se côtoient. À sa première année d'opération, l'école recevait 25 élèves de niveaux préscolaire et première année. En 1990, l'École s'élargit pour y inclure tout le secteur primaire. Progressivement, le secteur secondaire y a fait son apparition. Durant 11 ans, l'École a opéré dans la même bâtisse située dans le quartier Côte-St-Luc à Montréal. Comme le nombre

d'inscriptions ne cessait de croître et entraînait un manque d'espace physique, une deuxième bâtisse fut achetée dans le même quartier à l'été 1996. Mentionnons de plus que, comme la séparation des secteurs primaire et secondaire devenait une des exigences d'obtention de la subvention gouvernementale, cette nouvelle installation devait permettre d'accueillir tous les élèves de niveau secondaire. En près de vingt ans d'existence, l'école est passée de 25 à 255 élèves, soit 181 au primaire et 74 au secondaire.

La structure financière de cette école dépend en partie (1/3) d'une subvention gouvernementale (pour le primaire seulement), en partie (1/3) de la perception des droits de scolarités et en partie (1/3) de levée de fonds. Le secondaire ne reçoit aucune subvention gouvernementale compte tenu que l'école ne se qualifie pas, c'est-à-dire qu'elle ne possède pas de gymnase, ni de laboratoires ou de bibliothèque convenablement équipés.

L'École Musulmane de Montréal dispense les matières requises par le Ministère de l'Éducation mais elle les oriente suivants les principes de l'Islam. Le curriculum comporte de plus l'étude du Coran, les études islamiques et l'enseignement de la langue arabe et ce, dès le début du primaire.

Pour ses principaux dirigeants, Messieurs Assaioui et Docrat, l'école islamique est une nécessité compte tenu que, selon eux, *« l'école publique est empreinte de matérialisme, ne laissant que peu ou pas du tout de place aux valeurs morales, pouvant ainsi entraîner les enfants dans la mauvaise voie. L'école islamique, par contre, développe les potentiels spirituel, intellectuel, physique, mental, émotif et social de l'enfant. Elle transmet à ses élèves l'amour de leur Dieu et de l'Islam. Elle renforce chez eux la pratique et la discipline des prières (la Mosquée est située à l'intérieur même de l'école), du jeûne et de la charité. Elle contribue de plus à développer la fierté d'être musulman et une forte identité islamique. En étant très encadrés dans la voie islamique, les enfants grandissent en sécurité »*. Toujours de

l'avis des dirigeants, cette école offre « *un environnement sain, exempt d'influences négatives des pairs, de désobéissance, de drogues, de tabac et de blasphèmes* ».

Du point de vue parascolaire, soulignons qu'en 1999, il y a eu la formation du MSA (Muslim Students Association). Ce comité d'élèves prépare et organise des activités islamiques pour les élèves. Son but est de rappeler aux élèves la présence constante de l'Islam et de leur Dieu dans leur vie quotidienne. De plus, ce comité organise des activités pour chaque événement dans l'histoire de l'Islam (Eid al-Adha, Eid al-fitr, Ramadan, etc...). L'École a de plus un journal étudiant. Ce journal exprime l'opinion et les sentiments des étudiants. Ce sont les élèves eux-mêmes qui contribuent à la formation de ce journal. A chaque deux ou trois mois, une édition est publiée. Chroniques islamiques, chroniques scientifiques, poèmes, blagues, histoires vécues, automobile, dessins, etc... sont les principaux sujets constituant ce journal.

En terminant, l'administration de cette école rappelle que « *si les enfants musulmans grandissent selon les principes retrouvés dans le Coran, dans les paroles et actes du Prophète Mahomet, ils seront en mesure de servir l'Islam et de jouer un rôle majeur dans la résolution des problèmes auxquels font face tant leur communauté que le monde dans lequel ils vivent et pour lequel ils partagent une certaine responsabilité. Il n'y aurait pas de meilleur endroit qu'une école islamique pour apprendre à assumer ces rôles. Par conséquent, la mission de l'École Musulmane de Montréal est d'élever et d'inspirer toute une génération de jeunes hommes et femmes qui, tout en recherchant l'excellence du point de vue académique, développent leur personnalité islamique et établissent une relation solide avec Allah* ».

3.2.2 Groupe d'élèves arméniens (GEA)

Ce sous-groupe est composé des 75 élèves de quatrième et cinquième secondaire d'origine arménienne (confirmé par la réponse à la question 7 de l'instrument de mesure), fréquentant l'école Sourp Hagop considérée comme une école ethnoreligieuse francophone. Bien que les pays d'origine, en terme du lieu de naissance, soient multiples (Liban, Égypte, Grèce et Iran), le pays d'origine, en terme historique est l'Arménie. Les classes socio-économiques des familles des élèves varient de « moyennes » à « aisées ». La majorité de la clientèle est de religion catholique. Nous présentons ici une description de cette institution communautaire qui nous a été fournie par Monsieur Bulgarian, directeur général de l'institution.

« L'École Arménienne Sourp Hagop est une véritable emblème de la communauté arménienne de Montréal. Son passé est parsemé de déménagements et d'agrandissements. Il faut dire que l'idée d'avoir un centre d'enseignement uniquement pour la communauté arménienne de Montréal débouche, au début, par la création d'une école du samedi, institution qui œuvre toujours, d'ailleurs.

La petite histoire de cette école débute en septembre 1973 par l'ouverture d'une garderie qui accueille à son ouverture une soixantaine d'enfants. Malgré son nom un peu trompeur, l'institution n'est pas une garderie au sens strict mais un lieu d'enseignement où les enfants reçoivent le nécessaire pour préparer leur entrée à l'école primaire. Exactement une année après l'ouverture de la garderie, la première école Sourp Hagop quotidienne, située rue Parthenais, ouvre ses portes pour accueillir 37 enfants de maternelle et de première année. Débute ainsi l'ère des déménagements pour l'école Arménienne Sourp Hagop. Ainsi, en 1975, elle change de locaux afin de recevoir un nombre croissant d'élèves. En septembre 1987, elle compte un effectif de 500 élèves et déménage à son emplacement actuel le long de l'autoroute 15.

Durant tout ce temps, les administrateurs de l'école ne se sont jamais entièrement satisfaits du statut de leur école. Alors ils obtiennent, après de longues négociations, le droit d'ouvrir des classes de secondaire. En effet, dans son développement progressif, l'école s'est agrandie chaque année par l'ajout d'une classe supérieure, complétant dans une première étape, l'école primaire avec ses 6 niveaux. Ils ont ensuite reçu l'autorisation de créer des classes de secondaire de niveaux 1 à 5. L'école elle-même appartient à la communauté arménienne de Montréal, assurant ainsi un lien étroit entre les réalités culturelles et religieuse des arméniens. L'école Sourp Hagop encourage les parents, cherchant à procurer une éducation arménienne bien ancrée dans la réalité québécoise, qui affluent à l'école en inscrivant leurs jeunes. En 2001-2002, l'institution compte 788 élèves.

L'enseignement de la langue maternelle occupe 9 heures de cours par semaine, à tous les niveaux primaires et secondaires, sans exception. La présence de la langue française est ainsi favorisée, du moins pour la durée des études primaires et secondaires. Étant donné la réalité francophone du Québec, l'école arménienne est aussi soumise aux mêmes exigences que n'importe quelle autre école québécoise. Le curriculum d'études provient du Ministère de l'Éducation, par conséquent la langue primaire de l'école est le français.

Selon son directeur, « *les élèves ont tendance à poursuivre leur éducation jusqu'à l'université. Plusieurs sont déjà des professionnels de carrière bien établie. Selon les parents de la communauté, l'école Sourp Hagop produit des hommes et femmes bien éduqués et bien intégrés dans la société québécoise : malgré leurs succès professionnels, les finissants gardent leur identité et leur héritage arméniens dans une société multiethnique en mutation lente, tout en contribuant à la société québécoise. Nul ne pourrait réfuter qu'être dans un pays qui n'est pas le sien comporte certaines difficultés. Entre autres, l'enseignement à la nouvelle génération de la tradition, de l'histoire et surtout, de la langue d'un peuple, importante parcelle d'identité. La nécessité d'un organisme qui pourrait faire tout cela s'impose. Dans le*

cas des Arméniens de Montréal, cette vocation a été remplie depuis 1974 par l'École arménienne Sourp Hagop ».

3.2.3 Groupe d'élèves juifs (GEJ)

Ce sous-groupe est composé des 110 élèves de quatrième et cinquième secondaire de religion juive (confirmé par la réponse à la question 9 de l'instrument de mesure), fréquentant l'une des deux écoles Maimonide, considérées comme des écoles ethnoreligieuses francophones. Ces écoles juives, de tradition séfarades sont moins traditionnelles, en termes de pratiques religieuses que d'autres, notamment les collèges rabbiniques et la plupart des institutions de tradition ashkénase. Le pays d'origine de la clientèle, en terme de lieu de naissance, est généralement le Maroc. Cependant, il faut rappeler que ce n'est pas tant ce lieu de naissance que l'histoire, la religion et la culture du peuple Juif qui unit cette clientèle. Dans certains cas le pays natal peut même représenter un lieu de persécution historique. Rappelons brièvement l'historique de ces écoles.

Nous avons vu que durant les années 60, le système québécois n'était guère préparé à l'arrivée soudaine d'une génération d'écoliers francophones qui n'étaient ni catholiques, ni protestants. De ce fait, en 1962 le Congrès Juif canadien est saisi des problèmes d'adaptation des juifs séfarades. Ce n'est qu'en 1969 que le Congrès décide d'appuyer ce groupe. Le Congrès s'est ainsi engagé à assister les juifs séfarades pour la création d'une école qui permettrait aux enfants ayant pour langue maternelle le français de recevoir un enseignement respectant les caractéristiques suivantes : l'enseignement de la culture juive et de ses valeurs traditionnelles ainsi que l'enseignement de la langue française et la préservation de l'héritage culturel. En septembre 1969 la CECM cède une aile de l'école Saint-Antoine afin de permettre la constitution de l'École Maimonide, première école juive francophone au Canada.

Cette école sera reconnue d'intérêt public en septembre 1972. Elle comptait alors 90 élèves alors qu'aujourd'hui elle en reçoit dix fois plus.

La mission de l'école Maimonide est d'offrir à ses élèves un milieu réunissant les conditions les meilleures pour que puisse s'épanouir la personnalité de l'enfant et s'affirmer son identité juive et ce, grâce à l'enseignement des matières juives et hébraïques et une expérience vécue, à l'école, des coutumes et des traditions juives, le tout dans l'esprit ouvert de la tradition sépharade. De l'avis de ses dirigeants, *« l'école Maimonide est la pierre angulaire de l'édifice communautaire. Son objectif est d'en faire, pour les études juives et générales, une école séfarade de l'excellence qui donne des promotions de jeunes en pleine harmonie avec eux-mêmes, avec leurs racines séfarades et avec le milieu québécois auquel ils viennent apporter une contribution des plus précieuses et des plus stimulantes »*.

L'école Maimonide dispense les niveaux pré-scolaires, primaires et secondaires. La section secondaire de l'école compte près de quatre cent élèves de la première à la cinquième année du secondaire. Le programme d'études générales des élèves est établi conformément aux normes et exigences du MEQ. Le programme d'études juives complète le programme général. Il vise à amener progressivement l'enfant à la maîtrise des textes fondamentaux du judaïsme culturel et religieux, et à se familiariser avec les grands moments de l'histoire juive et ses figures les plus marquantes. À travers l'étude de ces textes, l'accent est mis sur la maîtrise de l'hébreu, véhicule du patrimoine culturel et religieux. Les élèves sont donc autant imprégnés de bible, de littérature hébraïque et de culture juive authentique, qu'ils le sont de littérature française et de culture générale.

Finalement, soulignons que l'école Maimonide favorise la mise en place d'un programme d'activités para-scolaires. Par le biais d'agences communautaires, l'École offre aussi à ses étudiants un service d'orientation assuré par le Centre d'Orientation

Juif, un service d'éducation familiale et sexuelle par le Centre des Services Juifs à la famille ainsi que des activités récréatives, sociales et culturelles grâce à la collaboration du centre Communautaire Juif.

3.3 Groupe de comparaison (GR)

Rappelons qu'en 1995, un questionnaire permettant de révéler les modèles d'acculturation fut administré à un échantillon de 2718 élèves de cinquième secondaire répartis dans 18 écoles publiques de l'île de Montréal. Les répondants ont par la suite été classés en deux groupes. Le groupe ciblé à l'origine était constitué de 1513 élèves d'origines ethniques diverses. Pour être considéré au sein du groupe ciblé, les élèves devaient répondre à l'une des exigences suivantes, soit premièrement une langue maternelle autre que le français ou l'anglais et deuxièmement un lieu de naissance hors du Canada pour le répondant lui-même ou un de ses parents. C'est précisément une partie de ce groupe qui nous intéresse et qui a servi de comparable à notre échantillon.

Ce groupe est composé des élèves juifs, musulmans et arméniens qui ont été extraits de l'échantillon de la recherche de l'équipe McAndrew. Les répondants ont été identifiés à l'aide d'une question filtre dans la banque de données, soit la question 9 qui concerne la religion et permet d'identifier les juifs et les musulmans ou la question 7 qui concerne la langue maternelle. Dans ce dernier cas, soulignons que les élèves de la communauté arménienne ne peuvent être identifiés, contrairement aux juifs et aux musulmans, à l'aide de la question 9. En effet, les données concernant la religion de l'élève ne sont pas pertinentes pour les arméniens qui sont d'allégeances multiples. De même, le pays d'origine ne permet pas de distinguer cette population. En effet, dans certains pays, par exemple le Liban où ils sont très nombreux, une partie de la population peut ne pas se considérer arménienne. Cependant, après discussion avec une personne experte, celle-ci nous confirme que les arméniens

peuvent être identifiés à partir de la langue maternelle. Ainsi, à la question 7, les élèves sélectionnés ont répondu « arménienne ».

Nous avons ainsi, dans une deuxième partie de l'analyse, utiliser la richesse d'un groupe de 160 répondants afin de traiter statistiquement les résultats en nous assurant au préalable que ce groupe se distribue normalement sur chacun des facteurs de l'intégration sociale.

Contrairement à notre groupe expérimental, nous ne nous sommes pas attardés statistiquement aux trois sous-groupes composant ce groupe de comparaison. Nous avons cependant jugé intéressant de présenter dans un troisième temps une analyse descriptive en tentant de dégager des tendances en termes de différences et similarités entre chacun de ces sous-groupes et entre chacun de ces sous-groupes et leurs pairs provenant du groupe fréquentant des écoles ethnoreligieuses. Ce portrait doit cependant être interprété avec précaution.

3.4 Instrument de mesure

Les variables à l'étude ont été mesurées à l'aide d'un questionnaire auto-administré (« self report ») de type « papier-crayon ». Ce questionnaire compte 86 questions et sous-questions. Outre des concepts tels que les usages linguistiques ou les valeurs, il couvre aussi les différentes dimensions discutées précédemment concernant la mesure de l'intégration sociale. Ainsi, concernant le rapport à la société d'accueil, on retrouve 7 questions relatives aux aspects identitaires, 8 questions relatives à la dimension affective, 18 questions relatives à la dimension cognitive et 12 questions relatives à la dimension comportementale. En ce qui a trait à la mesure du rapport au groupe d'origine, on note une question relative à l'aspect identitaire, 3 questions relatives à la dimension affective, 14 questions concernant la dimension cognitive et 8 questions traitent de la dimension comportementale. À ces items s'ajoutent 15

questions mesurant la qualité des relations interethniques. Ce questionnaire fut élaboré par l'équipe du Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE), en collaboration avec le Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal (CEETUM), et le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), dans le cadre d'une subvention du programme « nouveau chercheur FCAR ».

Notons que lors de la conception de ce questionnaire, une importance particulière fut entre autre accordée aux aspects :

- 1- obtenir des informations sur les comportements réels et les préférences en situations plausibles pour les élèves.
- 2- s'assurer que le contenu du questionnaire s'adresse à tous les élèves, quelle que soit leur origine ethnique, et aborde des aspects pertinents à l'âge et au statut des répondants (15 à 17 ans).

Soulignons aussi que nous avons apporté de légères modifications à l'instrument de mesure initial (le questionnaire modifié se retrouve en annexe), notamment en ajoutant de façon quasi systématique la notion de « religion » à la notion d'« origine ethnique ».

Les modifications que nous avons apportées à ce questionnaire ne sont pas d'ordre conceptuel pouvant biaiser ou créer de nouveaux facteurs mais bien une raison d'adaptation à la situation de nos répondants (ajout du terme « religion » à celui d'« origine » et actualisation des dates), nous n'avons de plus supprimé aucune question. Aussi, la formulation des nouveaux items n'a pas été modifiée en terme de sens (ceux-ci ont été validés par un groupe d'experts formé d'un représentant administratif de chacune des écoles et de trois autres chercheurs), ce sens étant le même que celui de la question initiale. Nous estimons, de ce fait, que nous pouvions inclure ces ajouts, lorsqu'il y avait lieu (avant tout, nous devons examiner si ces

nouveaux items font partie intégrante d'une des variables mesurant l'intégration sociale, tel que déterminé ultérieurement par les résultats aux analyses factorielles) en complément ou en substitution à un autre item, au sein des regroupements proposés par l'équipe de McAndrew. Selon nous, ces modifications n'ont pu faire varier de façon significative ni les pourcentages de variance obtenus aux diverses échelles, ni les coefficient alpha de Cronbach obtenus pour chacun des facteurs. Aussi, ces modifications ne sauraient fausser nos conclusions de recherche de manière significative. Voici la liste des modifications apportées :

Q.3c : Le choix des dates a été actualisé.

Q.16 : Ajout de la notion de « religion » à l'énoncé de la question. Ajout des items 16a7, 16b7, 16c7 et 16d7 « la religion ». Ajout des codes 112b, 121b, 130b et 139b.

Q.18 : Ajout de la notion de « religion » à l'énoncé de la question. Ajout de l'item 18d « Transmettre la religion ». Ajout du code 164b.

Q.26 : Ajout d'une question 26bis tenant compte de la notion de « religion ». Ajout des items 26bisa et 26bisb « même religion » et « diverses religions ». Ajout des codes 323-324 et 325-326.

Q.27 : Ajout d'une question 27bis tenant compte de la notion de « religion ». Ajout des items 27bisa, 27bisb, 27bisc « même religion que la tienne » et « autre religion (précise la religion) ». Ajout des codes 327-330, 331-334 et 335-338. Ajout de la sous-question 27bisd et modification des choix de réponses #3 « *La similarité de la religion.* » et #4 « *Le fait qu'ils (elles) soient d'une religion autre que la tienne.* ». Ajout du code 215b.

- Q.28 Ajout du choix de réponse « Il n’y a pas plusieurs origines dans mon école » à la question 28. Ajout de la question 28bis tenant compte de la notion de « religion ». Ajout des choix de réponses correspondants. Ajout du code 339.
- Q.29 Ajout du choix de réponse « Il n’y a pas plusieurs origines dans mon école » à la question 29. Ajout de la question 29bis tenant compte de la notion de « religion ». Ajout des choix de réponses correspondants. Ajout du code 340.
- Q.30 Ajout de l’item 30i « Activités à caractère religieux ». Ajout du code 225b.
- Q.31 Ajout de la sous-question 31e tenant compte de la notion de « religion ». Ajout des choix de réponses correspondants. Ajout des codes 341-342.
- Q.32 Ajout de la notion de « religion » à l’énoncé de la question. Ajout d’une catégorie (E) « Similarité de religion ». Ajout des codes 234b, 238b, 242b, 246b et 250b.
- Q.33 Ajout de la question 33bis tenant compte de la notion de « religion ». Ajout des items 33ba, 33bb, 33bc, 33bd et 33be « Même religion » et « Religion n’a pas d’importance ». Ajout des codes 343-347.
- Q.37 Ajout de l’item 37h « Le Québec est une société démocratique, au sein de laquelle on se doit de respecter la liberté ainsi que les droits fondamentaux des individus, tel que les pratiques religieuses. ». Ajout du code 279b.
- Q.44 Modification de l’énoncé de la question 44a « Est-ce que des membres *d’autres* communautés culturelles habitent ta rue ou ton quartier ? ». Modification de l’énoncé de la question 44b « En dehors des élèves de l’école, connais-tu personnellement des membres *d’autres* communautés culturelles ? ».

Rappelons que la première étape de l'analyse de ce questionnaire, dans sa version originale, consista à réduire le nombre de questions au moyen de l'analyse factorielle exploratoire. L'analyse factorielle exploratoire consiste en une technique multidimensionnelle visant à exprimer les liens observés entre plusieurs items (les différentes questions du questionnaires) à l'aide d'un nombre réduite de facteurs (ou concepts) sous-jacents à la mesure. Elle permet de déterminer combien de concepts distincts sont mesurés dans un questionnaire et permet de regrouper ensemble les questions mesurant un même concept.

À l'intérieur de chaque sous-section du questionnaire (associée à un thème particulier), une série d'analyses factorielles fut exécutée à l'aide du logiciel SPSS (Windows). La méthode d'extraction utilisée fut celle des axes principaux (*principal axis factor analysis*), puisque cette méthode peut s'appliquer même s'il n'y a pas stricte normalité dans la distribution des items. Comme les réponses de plusieurs des questions ne se distribuaient pas normalement, cette méthode se révéla indiquée. En outre, une rotation de type oblique (*oblimin*) fut préférée à une rotation de type orthogonale, puisqu'elle permet aux facteurs identifiés par l'analyse d'être corrélés entre eux. Afin d'identifier le nombre de facteurs (concepts) présents dans chaque sous-échelle, la règle de la valeur caractéristique supérieur à un fut généralement utilisée. En d'autres mots, pour être conservé, un facteur devait posséder une valeur caractéristique (*eigen value*) plus grand que un. Toutefois, cette règle est très approximative et ne fut pas toujours suivie à la lettre par les chercheurs qui, dans les faits, ont eu davantage comme souci de réduire le nombre de questions sans perdre d'information (Jodoin et al. 1998).

L'analyse factorielle a le pouvoir de réduire de beaucoup le nombre de questions d'un questionnaire. Utilisée à l'excès cependant, cette technique peut amener à perdre de vue des nuances importantes. Afin d'éviter ce problème, l'analyse factorielle ne fut utilisée que pour regrouper ensemble des questions qui, selon le

jugement de l'équipe de chercheurs, mesuraient le même concept. Ainsi, à plusieurs occasions, seulement deux ou trois questions ont été regroupées ensemble. De plus, lorsque des questions jugées importantes n'ont pu être intégrées à un facteur, elles ont quand même été conservées.

Finalement, dans le but de vérifier la cohérence interne des regroupements de questions identifiées par les analyses factorielles, des *alphas de Cronbach* ont été calculés. Rappelons qu'en général, un coefficient alpha d'au moins .70 est jugé satisfaisant. Toutefois, comme ce coefficient est très influencé par le nombre de questions d'un questionnaire (regroupement de questions dans ce cas), le lecteur constatera que des valeurs inférieures à .70 furent parfois jugées acceptables si le regroupement comportait peu de questions. Aussi, si la fidélité et la validité de ce regroupement étaient jugées acceptables par l'équipe, ces questions étaient alors utilisées pour créer une nouvelle variable. Bien que nous n'utiliserons qu'une partie de ce questionnaire (celle ayant trait à l'intégration sociale), nous jugeons pertinent de vous présenter les résultats obtenus à tous les regroupements au sein de chacune des sections du questionnaire (sous-échelles):

A- Usages linguistiques

L'analyse factorielle des 20 questions touchant aux usages linguistiques a indiqué la présence de six facteurs, expliquant 62,2% de la variance totale de l'échelle (comme nous l'avons mentionné au point 2.1.1, les usages linguistiques ne seront pas couverts par cette étude). Ces facteurs ont trait à :

- (1) L'utilisation du français avec l'entourage social (q8a1, q8b1, q8c1, q8d1; alpha de C = .70).
- (2) L'utilisation de la langue maternelle avec l'entourage social (q8a3, q8b3, q8c3, q8d3; alpha de C = .85).

- (3) L'utilisation d'une langue autre que la langue maternelle, le français ou l'anglais avec l'entourage social (q8a4, q8b4, q8c4, q8d4; alpha de C = .76).
- (4) L'adhésion générale à l'anglais (q8a2, q8b2, q8c2, q8d2, q41b, q43b; alpha de C = .72).
- (5) La consommation de médias électroniques en français (q41a, q43a; alpha de C = .54).
- (6) La consommation de médias électroniques dans une langue autre que le français ou l'anglais (q41c, q43c; alpha de C = .63).

B- Valeurs personnelles et familiales

L'analyse factorielle des 18 questions a permis d'identifier six facteurs. Étant donné que la distinction entre les valeurs personnelles et les valeurs familiales n'apparaissent pas dans la composition des facteurs, les chercheurs ont effectué deux analyses factorielles séparées. Dans les deux cas, la question ayant trait à la valeur accordée au confort matériel (q21a1 et q21a2) fut retirée car elle avait peu en commun avec l'ensemble des autres questions. Elle fut donc considérée de façon individuelle. L'analyse factorielle des huit questions restantes a alors révélé trois facteurs pour chacune des deux sous-échelles, expliquant en tout 53.4% (valeurs personnelles) et 60.5% (valeurs familiales) de la variance totale.

- (1) Les valeurs reliées à la famille (q21b1, q21c1, q21g1, q21i1 et q21b2, q21c2, q21g2, q21i2).
- (2) Les valeurs reliées à l'ouverture (q21d1, q21e1 et q21d2, q21e2).
- (3) Les valeurs reliées aux traditions (q21f1, q21h1 et q21f2, q21h2).

C- Valeurs guidant les choix sociaux

L'analyse factorielle des vingt questions du questionnaire a permis d'identifier cinq concepts distincts expliquant 72.3% de la variance totale de l'échelle.

- (1) L'importance accordée à la popularité (q32a2, q32b2, q32c2, q32d2, q32e2; alpha de C = .90).
- (2) L'importance accordée à la similarité de langue ou d'origine (q32a3, q32b3, q32c3, q32d3, q32e3; alpha de C = .90).
- (3) L'importance accordée à la performance (q32a4, q32b4, q32c4, q32e4; alpha de C = .84).
- (4) L'importance accordée aux qualités personnelles dans les relations non intimes (q32a1, q32b1; alpha de C = .69).
- (5) L'importance accordée aux qualités personnelles dans les relations intimes (q32c1, q32d1, q32e1; alpha de C = .87).

D- Qualité des relations interpersonnelles

L'analyse factorielle des 11 items du questionnaire révèle trois facteurs expliquant 57% de la variance totale.

- (1) Le sentiment d'acceptation sociale (q23e, q23f, q23g, q23h; alpha de C = .70).
- (2) La perception identitaire cohérente de l'entourage (q23a, q23b, q23c, q23d; alpha de C = .79).
- (3) Les relations amicales harmonieuses (q24a, q24b, q25; alpha de C = .64).

E- L'origine ethnique dans les relations interpersonnelles

L'analyse factorielle des 16 questions a révélé quatre facteurs expliquant 62.6% de la variance totale.

- (1) L'importance accordée à la similarité de langue ou d'origine (q32a3, q32b3, q32c3, q32d3, q32e3; alpha de C = .90).

- (2) L'origine ethnique des personnes avec qui le participant est effectivement en relation (q26a, q26b, q27a, q27b, q27c; alpha de C = .80).
- (3) La préférence pour les gens de sa propre origine en contexte amoureux (q33d, q33e; alpha de C = .83).
- (4) La préférence pour les gens de sa propre origine dans des situations non intimes (q31d, q33a, q33b, q33c; alpha de C = .58).

F- Implication au niveau scolaire et parascolaire

L'analyse factorielle des 11 questions touchant à l'implication du participant a confirmé deux facteurs expliquant 49% de la variance totale de l'échelle.

- (1) L'implication au niveau scolaire (q30a, q30b, q30d, q30e, q30f, q30g, q30h; alpha de C = .78).
- (2) L'implication au niveau parascolaire (q30c, q31a, q31b, q31c; alpha de C = .69).

G- Attitudes touchant à la société québécoise

En tout, 19 questions furent traitées. La question q34 a été éliminée n'ayant que très peu en commun avec les 18 autres. Une deuxième analyse révéla la présence de quatre facteurs expliquant 53.6% de la variance totale de l'échelle.

- (1) L'ouverture à la société québécoise pluriethnique (q28, q36c, q36d, q36e, q36f, q36i, q37c; alpha de C = .75).
- (2) Le désir que les Québécois de toutes origines assimilent la culture québécoise (q36g, q36h, q36j, q37d; alpha de C = .75).
- (3) L'identification aux Québécois réussissant au plan international (q36a, q36b; alpha de C = .52).
- (4) L'adhésion aux valeurs civiques de la société québécoise (q37a, q37b, q37e, q37f, q37g; alpha de C = .51).

H- Participation à la culture de la société d'accueil

Quatre facteurs sont identifiés par l'analyse des 17 questions se trouvant dans la quatrième section du questionnaire. Ces facteurs expliquent 54.2% de la variance totale.

- (1) La participation à la culture de la société québécoise avec la famille ou les amis (q38b, q38c, q39c, q39d, q40a, q40b; alpha de C = .80).
- (2) La connaissance d'institutions d'enseignement post-secondaire québécoises (q45a, q45b; alpha de C = .84).
- (3) La connaissance de la culture de la société québécoise (q38d, q39d, q40d, q43d, q43e, q44; alpha de C = .63).
- (4) La participation à la culture de la société québécoise avec l'école (q38a, q39a, q40a; alpha de C = .60).

I- Rapport au pays d'origine

Une première analyse des dix questions démontra que la question 17a2 avait peu en commun avec les neuf autres. Une deuxième analyse de ces neuf questions a permis d'identifier trois facteurs expliquant 62.7% de la variance totale.

- (1) L'intention de transmettre la culture du pays d'origine à son (ses) éventuel(s) enfant(s) (q18a, q18b, q18c; alpha de C = .75).
- (2) La connaissance du pays d'origine (q16a1, q16a2, q16a3; alpha de C = .78).
- (3) L'attrance face au pays d'origine (q16a4, q16a5, q16a6; alpha de C = .54).

J- Questions ne pouvant être regroupées

Douze questions n'ont pu être intégrées à des facteurs dans les analyses venant d'être décrites et seront traitées individuellement dans les analyses comparatives. Il s'agit des questions q17a2, q19, q19a, q20, q21a1, q21a2, q222, q29, q34, q35, q45c, q45d).

3.5 Facteurs d'intégration sociale

Dans un deuxième temps, l'analyse factorielle fut utilisée pour déterminer si on pouvait identifier des regroupements d'items mesurant les concepts relatifs à l'intégration sociale que sont l'appartenance à la société d'accueil, l'ouverture aux autres groupes ethniques et le rapport au groupe d'origine, afin d'appuyer empiriquement ces concepts postulés sur une base théorique. Notons que pour cette deuxième analyse, seules les réponses des membres du groupe cible (discuté précédemment) de l'équipe McAndrew ont été considérées. Cette restriction vient du fait que l'analyse factorielle nécessite que les participants aient répondu à l'ensemble des questions ou items. Puisque seuls des membres du groupe cible ont répondu aux questions touchant au rapport au groupe d'origine, seuls ces participants pouvaient être inclus dans l'analyse.

Préalablement aux analyses, une sélection au sein de l'instrument de mesure des questions dont le contenu semblait pertinent à la mesure des variables rattachées au concept d'intégration sociale fut effectuée sur la base du jugement de trois personnes jugées expertes du domaine par l'équipe de chercheurs. Ainsi, un peu plus de 80 items furent retenus pour l'analyse subséquente.

Une analyse de la matrice d'intercorrélation fut ensuite appliquée afin de déterminer si les items sélectionnés étaient assez reliés entre eux et d'éliminer ceux étant

faiblement corrélés se prêtant mal à l'analyse. Le test de Sphéricité de Bartlett s'avéra significatif (12677.486/p :.000001), ce qui rendait l'analyse factorielle pertinente. Afin d'identifier les items faiblement reliés aux autres, une mesure d'adéquation d'échantillonnage (MSA) fut produite et permit d'éliminer cinq items (q45a, q45b, q37g, q17a2, q21i2) présentant une valeur inférieure à .60.

Deuxièmement, une analyse de distribution « screen plot » a révélé qu'une solution à six facteurs semblait appropriée et amena donc les chercheurs à forcer les items en conséquence. Troisièmement, un calcul du Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) permit de constater une valeur de .79, ce qui n'est pas très élevé et signifiait que certains items n'avaient pu être adéquatement catégorisés. Suite à l'analyse de la communauté, les items q43e, q44, q37a, q37b, q37f, q28 et q19a furent éliminés et firent grimper le KMO à .81.

Finalement, les items mesurant plusieurs concepts devaient être éliminés. Huit items furent ainsi touchés soit q36d, q36e, q36i, q37c, q37e, q22, q30c et q35. Le calcul du nouveau KMO augmenta à .82. Fait à noter, les 60 items retenus ont une communauté supérieure à .10 et ne mesurent qu'un seul facteur. Autre fait à noter, certains items que nous avons ajoutés ne seront pas utilisés car ils ne font pas partie d'un regroupement de questions pouvant mesurer un concept. Ainsi, les items 16b7, 16c7, 16d7, 27bisa, 27bisb, 27bisc, 28bis, 29bis, 31e, 44a et 44b ont été rejetés.

En résumé, de l'échelle totale (alpha de Cronbach de .83), six facteurs, qui constituent nos variables à être prédites, relativement distincts ressortent. Il est à noter que ces six facteurs supportent empiriquement les distinctions de l'intégration sociale discutées au chapitre 2. Les chercheurs ont interprété ceux-ci comme étant :

- 1- La qualité des relations interethniques (alpha de Cronbach de .86)
- 2- Le rapport au groupe d'origine (alpha de Cronbach de .71)

ainsi que quatre aspects du rapport à la société d'accueil

3- La participation à la culture de la société d'accueil (alpha de Cronbach de .81)

4- L'implication au niveau scolaire et parascolaire (alpha de Cronbach de .80)

5- L'attitude positive face à la société d'accueil (alpha de Cronbach de .78)

6- La qualité des relations interpersonnelles (alpha de Cronbach de .80)

3.5.1 Appartenance à la société d'accueil

La mesure de cette variable est constituée de 34 items reliés à l'une ou l'autre des dimensions devant la constituer (voir chapitre 2). Ainsi, on note que les dimensions comportementale, cognitive et rapport à la culture civile et civique prédominent. Elles sont complétées par les dimensions identitaire et affective.

Quatre aspects de l'appartenance à la société d'accueil constituent nos premières variables :

A- La participation à la culture de la société d'accueil

Cette variable comprend 9 items : q38b, q38c, q38d, q39b, q39c, q39d, q40b, q40c, q40d.

B- L'implication au niveau scolaire et parascolaire

Cette variable comprend 10 items : q30a, q30b, q30d, q30e, q30f, q30g, q30h, q31a, q31b, q31c. Ces items seront complétés par l'ajout de la question 30i.

C- L'attitude positive face à la société d'accueil

Cette variable comprend 9 items : q34, q36a, q36b, q36c, q36g, q36h, q36j, q37d, q43d. Ces items ont été complétés par l'ajout de la question 37h.

D- La qualité des relations interpersonnelles

Cette variable comprend 6 items : q23f, q23g, q23h, q24a, q24b, q25.

3.5.2 Relations interethniques

Cette variable est constituée de 13 items : q21e2, q26a, q26b, q32a3, q32b3, q32c3, q32d3, q32e3, q33a, q33b, q33c, q33d, q33e. Ces items ont été complétés ou substitués lorsqu'il y avait lieu par l'ajout des questions 26bisa, 26bisb, 32a5, 32b5, 32c5, 32d5, 32e5, 33bisa, 33bisb, 33bisc, 33bisd, 33bise.

3.5.3 Appartenance au groupe d'origine

Cette variable est constituée de 13 items couvrant l'une ou l'autre des dimensions devant la constituer (cognitive, affective, identitaire et comportementale). Ces items sont : q16a1, q16a2, q16a3, q16a4, q16a6, q18a, q18b, q18c, q21b2, q21c2, q21f2, q21g2, q21h2. Ils ont été complétés par l'ajout des questions 16a7 et 18d.

3.6 Hypothèses

En nous basant sur nos connaissances des écoles ethnoreligieuses, qui font de la conservation de la langue, de la culture et des pratiques religieuses l'essence même de leur projet éducatif, nous pouvons émettre l'hypothèse que les résultats des élèves qui les fréquentent pourraient différer des travaux de McAndrew qui appuient l'intégrationisme comme modèle d'acculturation privilégié des élèves fréquentant des écoles publiques hétérogènes.

En regard au modèle orthogonal proposé par Pagé (1989), rappelons que les moyennes obtenues pour l'échantillon de référence total de l'équipe McAndrew sont de 6.86 et 6.46 concernant respectivement la mesure du sentiment d'appartenance à la société d'accueil et la mesure du sentiment d'appartenance à la société d'origine. Les scores élevés pour la mesure du sentiment d'appartenance à la société d'accueil réfère au sentiment d'acceptation sociale (8.70), l'adhésion aux valeurs civiques de la société québécoise (8.25), la perception identitaire cohérente de l'entourage (7.54) et la qualité des relations interpersonnelles (7.38). Pour l'instant, rien ne nous permet de supposer que ces résultats différeront de façon substantielle, sauf peut-être pour celui qui concerne l'adhésion aux valeurs civiques de la société québécoise qui pourrait, compte tenu de l'allégeance au projet éducatif spécifique, se situer un peu plus bas. Les scores de 6.01 pour le niveau de connaissance du Québec actuel et de 5.47 pour l'appartenance à la société québécoise devraient rester modérés et le score de 3.96 pour la participation à la culture de la société d'accueil devrait être aussi plus faible. En somme, nous pouvons prédire un score moyen se situant légèrement sous 6.86 mais supérieur au point de partage des axes (5.0).

Les scores élevés obtenus par l'échantillon concernant le sentiment d'appartenance au groupe d'origine réfèrent à 9.01 pour l'attrance face au pays d'origine, 7.72 pour l'intention de transmettre la culture du pays d'origine, 7.40 pour la connaissance du pays d'origine et 7.22 pour l'importance des valeurs familiales. Nous sommes d'avis que les scores à prédire seront égaux ou supérieurs étant donné l'allégeance de notre clientèle à un projet éducatif spécifique. Il en est de même pour le score un peu plus faible de 3.43 pour l'attachement résiduel au pays d'origine qui devrait lui aussi, pour les mêmes raisons, se situer nettement plus haut. Nous pouvons aussi prédire un score moyen nettement plus élevé que 6.46, situant notre échantillon à la limite supérieure de l'axe (10.0).

En résumé, nous pouvons prédire que, bien que le score moyen concernant le sentiment d'appartenance au groupe d'accueil respectera les limites du quadrant de

l'intégration, il risque de se retrouver plus près de la neutralité. Combinant ce fait avec des scores nettement plus élevés en ce qui a trait au sentiment d'appartenance au groupe d'origine, il est clair que, techniquement, notre échantillon pourrait se situer dans la zone « intégration ». Cependant, de façon pratique, il serait intéressant le cas échéant de voir dans quelle mesure notre échantillon ne présenterait pas un style d'acculturation plus près de l'ethnocentrisme. Nous sommes d'avis que les résultats obtenus devraient contribuer à mieux cerner cette problématique.

CHAPITRE 4

ANALYSE DES RÉSULTATS

4.1 Analyse des trois groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses

Dans cette première partie de l'analyse, nous comparons les résultats obtenus par les groupes d'élèves arméniens, juifs et musulmans fréquentant des écoles ethnoreligieuses.

4.1.1 Structure factorielle

Afin d'éviter toute interprétation induite, nous avons jugé qu'il était pertinent de nous interroger en premier lieu sur l'analyse de nos regroupements factoriels. Rappelons tout d'abord que la recherche de McAndrew a clairement démontré la présence de trois facteurs principaux dont l'un d'entre eux (relation avec société d'accueil) se divisait en quatre sous-facteurs. Comme cette analyse factorielle du questionnaire a été effectuée sur la totalité de l'échantillon comportant quelques 2 800 élèves, nous présumons qu'elle s'applique aussi à notre groupe de comparaison (GR) constituant un sous-groupe de l'échantillon total. Rien ne nous indique cependant que cette même conclusion puisse s'appliquer à nos groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses.

De ce fait, nous avons étudié la structure factorielle de notre questionnaire à l'aide du logiciel SPSS v.11 pour Windows auprès de nos 206 répondants. Tout d'abord, nous

avons forcé l'ensemble des résultats à se regrouper en trois facteurs distincts, méthode à laquelle nous avons appliqué une rotation de type Varimax avec normalisation de Kaiser (nous sommes conscients des limites de ce processus étant donné que ces résultats auraient pu se regrouper en un nombre différent de facteurs. Toutefois, il nous semblait avantageux de considérer en premier lieu un regroupement en trois configurations étant donné les résultats de la recherche initiale de McAndrew). En se référant aux regroupements de questions de l'étude initiale, la matrice des composantes que nous avons obtenue a fait ressortir très clairement les facteurs « ouverture aux autres groupes culturels » et « rapport au groupe d'origine ». En ce qui concerne le troisième facteur « rapport à la société d'accueil », quelques questions semblent problématiques. En les explorant plus attentivement, ces questions sont celles relatives à deux des sous-facteurs relatifs au rapport à la société d'accueil, tels qu'ils avaient été identifiés par la recherche de McAndrew. Ces sous-facteurs sont : « implication au niveau scolaire et parascolaire » et « qualité des relations interethniques ».

Nous sommes d'avis que l'implication au niveau scolaire et parascolaire à l'intérieur d'une école ethnoreligieuse n'a pas la même signification, en terme de critère d'appartenance à la société d'accueil, qu'elle a au sein des écoles publiques. En effet, l'implication scolaire à l'intérieur d'écoles ethnoreligieuses se fait en interaction avec des élèves de même religion ou de même origine en fonction souvent du projet spécifique de ces institutions. Il en est de même pour l'implication parascolaire où, pour plusieurs de ces élèves, ces activités sont encadrées et organisées par la communauté. Nonobstant ceci, rappelons qu'en vertu du projet d'intégration pluraliste québécois, la participation, même lorsqu'elle est endogène demeure un facteur positif d'acculturation. Quant à la qualité des relations interethniques, il nous semble raisonnable de supposer qu'il y a peu de tension entre les élèves au sein de telles écoles vu leur homogénéité et que, considérant ceci, ce facteur ne saurait être un indicateur fidèle du sentiment d'appartenance à la société d'accueil. Nous élaborerons davantage sur ces deux facteurs lorsque nous présenterons les résultats

obtenus. Pour l'instant, nous nous limiterons à émettre l'hypothèse que ces deux dimensions existent mais doivent être analysées de façon indépendante du « rapport à la société d'accueil ».

Afin de confirmer cette hypothèse, nous avons tenté dans un deuxième temps d'isoler les questions ayant trait au facteur « rapport à la société d'accueil » et de forcer les résultats en quatre sous-facteurs, tel que l'avait décelé la recherche de McAndrew et en considérant les limites qu'entraîne de processus, en utilisant la même technique d'extraction. À l'instar de la recherche initiale, la matrice des composantes qui en a résulté nous a très clairement indiqué la présence de quatre sous-facteurs. La conclusion de cette analyse factorielle démontrait donc la présence de nos trois facteurs principaux mais qu'un de ceux-ci, soit le facteur « rapport à la société d'accueil », devait être interprété à l'aide de deux sous-facteurs, soit « participation à la culture de la société d'accueil » et « attitude positive face à la société d'accueil ». Nous avons ainsi choisi d'analyser séparément les deux autres dimensions qui constitueront les facteurs 4 et 5.

4.1.2 Distributivité

Nous avons par la suite étudié la distribution de nos trois groupes sur chacun des facteurs. Avant tout, mentionnons que nous avons préalablement étudié la possibilité de considérer les trois groupes comme étant un seul. Cette étape a échoué au moins une des conditions de la distribution normale d'un groupe, soit celle concernant les écart-types (nous reviendrons sur ce point plus loin). Aussi, une analyse statistique préliminaire nous a permis de constater qu'il existait des différences significatives entre ces groupes sur quelques facteurs. Nous avons donc choisi d'étudier la distribution selon trois groupes distincts, soient les arméniens (GEA), les musulmans (GEM) et les juifs (GEJ). Tout d'abord, nous avons exploré la forme de la courbe de

distribution pour ces trois groupes concernant chacun des facteurs. Nous présentons à cet effet les histogrammes 1 à 21 à la figure 1.

En examinant les histogrammes 1 à 3, on constate, concernant le facteur « ouverture aux autres groupes culturels », que la variance pour chacune des distributions tend à se confondre avec la moyenne qui lui est associée. Nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse que les scores de ces groupes se ressembleront et seront « moyens » c'est-à-dire qu'il vont tendre vers la valeur 5,0 sur une échelle de 0 à 10 (cette échelle a été choisie afin de correspondre aux résultats de l'équipe de McAndrew). En ce qui a trait au facteur « rapport au groupe d'origine » présenté aux histogrammes 4 à 6, nous remarquons que les scores des groupes arménien et musulman sont décentrés vers la droite de l'échelle tandis que pour le groupe juif ces scores tendent à se situer de part et d'autre de la moyenne de cette échelle. Nous pouvons aussi prédire que les scores des arméniens et des musulmans seront « élevés » et supérieurs au groupe juif qui devrait présenter des scores « moyens ».

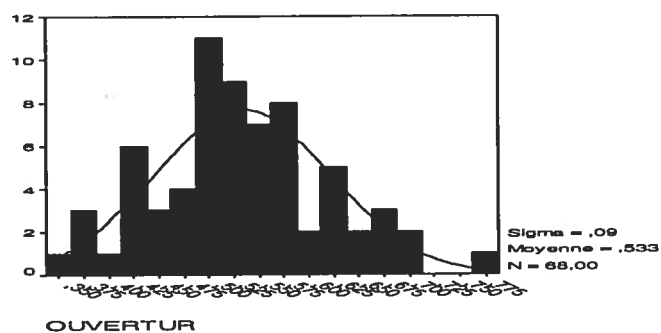
Les histogrammes 7 à 9 concernent le facteur « rapport à la société d'accueil ». À la lecture de ceux-ci, nous remarquons que les scores des groupes arménien et juif se situent à peu près également de part et d'autre de la moyenne de l'échelle et que pour le groupe musulman, ces scores sont décentrés vers la gauche. Cette situation devrait prédire, à première vue, des scores plus faibles chez les musulmans que chez leurs pairs arméniens et juifs. Cependant, en examinant de plus près l'échelle, on remarque que la valeur minimale atteinte pour le groupe musulman est de 4,4, légèrement supérieur aux deux autres groupes. De ce fait, rien n'indique clairement une distinction significative des moyennes respectives de ces groupes.

Figure 1

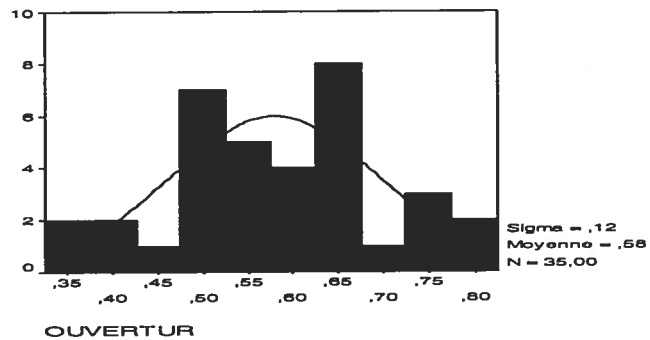
Distribution des groupes d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses

Ouverture aux autres groupes culturels

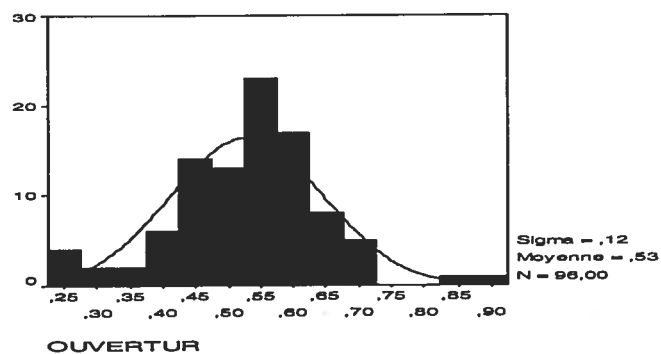
Histogramme 1: Arméniens



Histogramme 2 : Musulmans

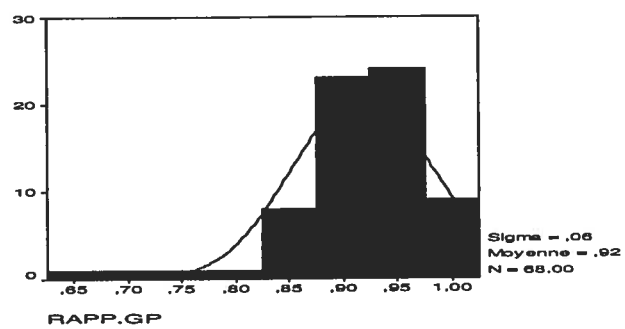


Histogramme 3 : Juifs

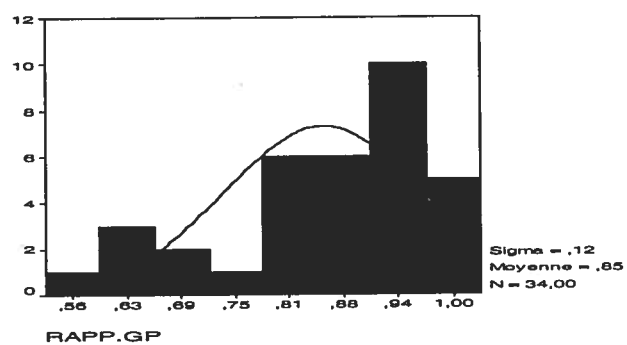


Rapport au groupe d'origine

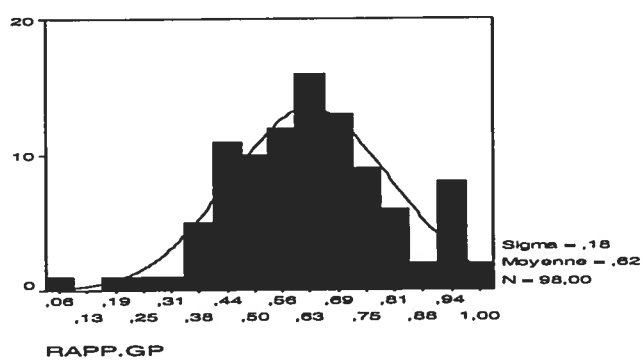
Histogramme 4 : Arméniens



Histogramme 5 : Musulmans

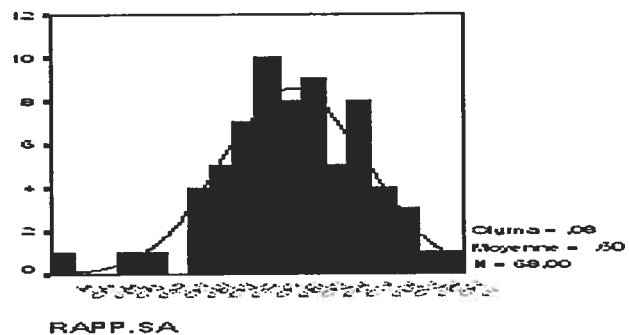


Histogramme 6 : Juifs

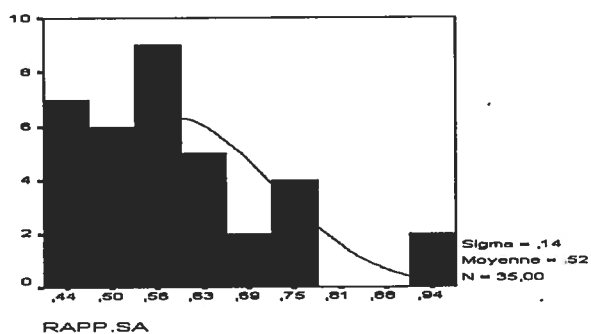


Rapport à la société d'accueil

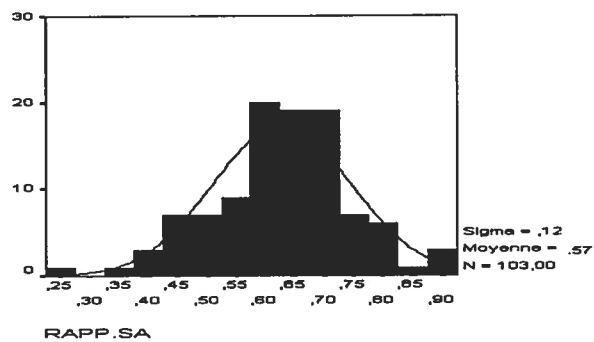
Histogramme 7 : Arméniens



Histogramme 8 : Musulmans

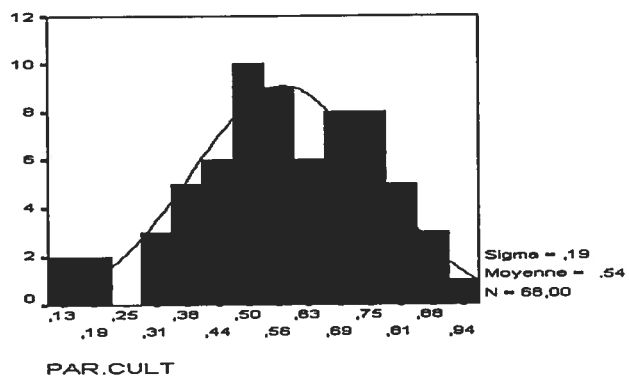


Histogramme 9 : Juifs

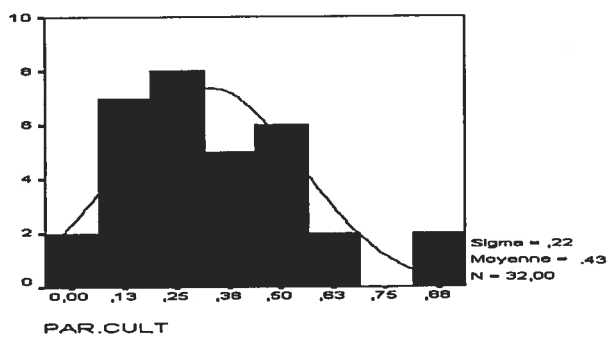


Participation à la culture de la société d'accueil

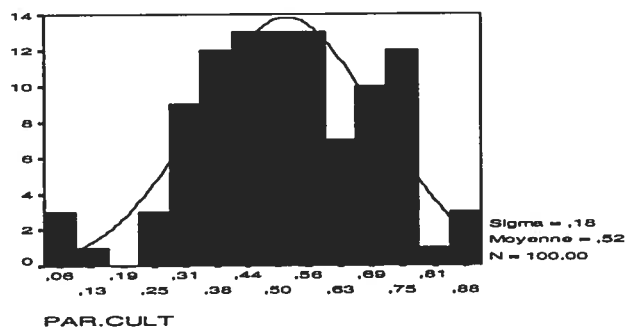
Histogramme 10 : Arméniens



Histogramme 11 : Musulmans

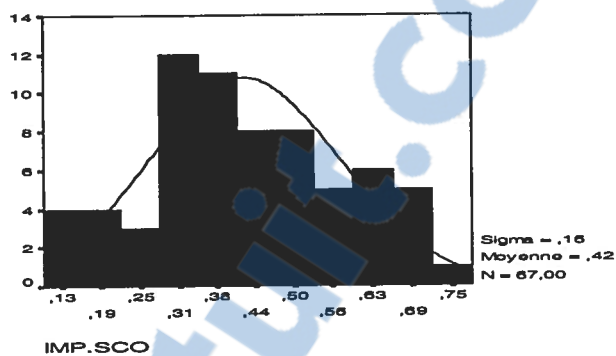


Histogramme 12 : Juifs

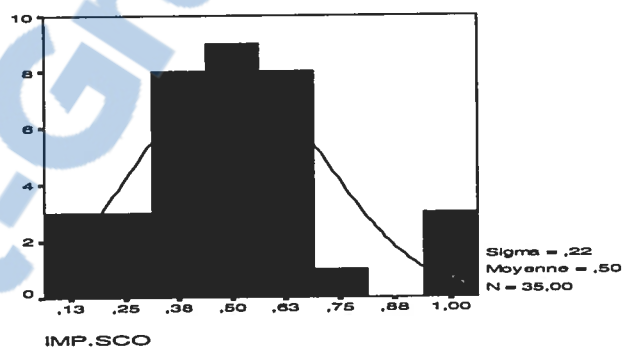


Implication scolaire et parascolaire

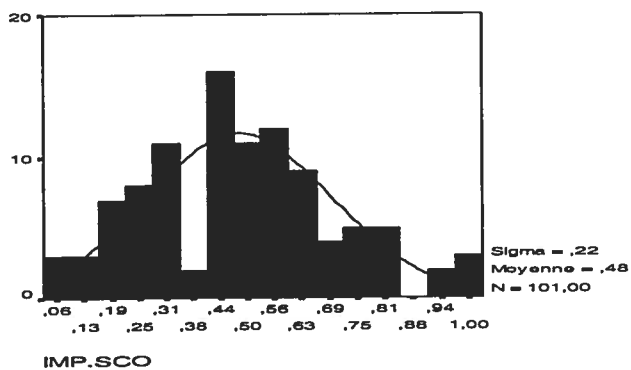
Histogramme 13 : Arméniens



Histogramme 14 : Musulmans

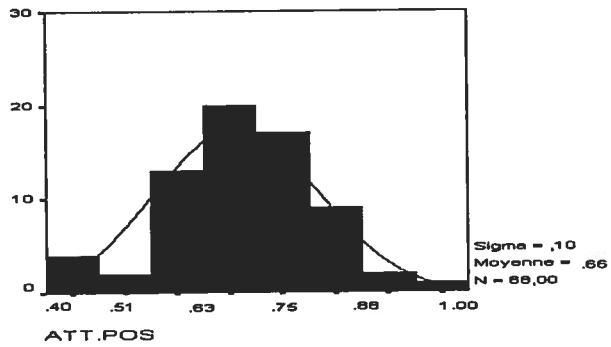


Histogramme 15 : Juifs

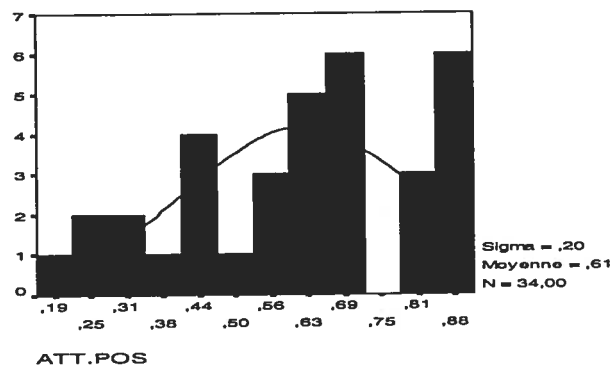


Attitude positive face à la société d'accueil

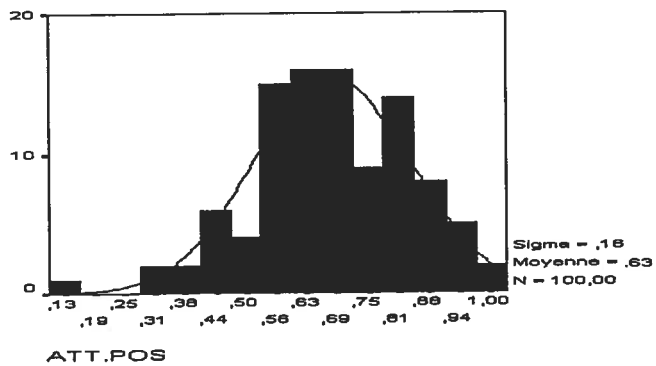
Histogramme 16 : Arméniens



Histogramme 17 : Musulmans



Histogramme 18 : Juifs



Le quatrième facteur traite de la participation à la société d'accueil. Tel que nous l'avons constaté pour le facteur précédent, les scores des groupes arménien et juif se situent de part et d'autres de la moyenne de l'échelle et, pour le groupe musulman, ces scores sont décentrés vers la gauche. Nous pouvons donc anticiper une mesure de participation relativement plus faible chez les musulmans que chez les arméniens et juifs. En ce qui concerne l'implication scolaire et parascolaire, les histogrammes 13 à 15 nous montrent que les scores des trois groupes tendent à se situer équitablement de part et d'autres de la moyenne de l'échelle. Nous pouvons aussi prévoir que les scores des trois groupes se ressembleront.

En ce qui a trait à l' « attitude positive face à la société d'accueil », facteur présenté aux histogrammes 16 à 18, les scores des groupes arménien et juif se situent de part et d'autres de la moyenne de l'échelle tandis que les scores du groupe musulman sont décentrés vers la droite. Bien qu'à première vue nous pourrions émettre l'hypothèse que les scores des musulmans sont supérieurs aux deux autres groupes, celle-ci serait atténuée du fait que l'échelle maximale atteinte par les musulmans est de 8,8 tandis que certains scores des arméniens et juifs atteignent la valeur maximale de 10,0. Finalement, concernant le facteur « qualité des relations interethniques » présenté aux histogrammes 19 à 21, on note que les scores des trois groupes sont décentrés vers la droite de l'échelle et que cette situation entraînera des scores élevés chez ceux-ci.

En second lieu, nous notons que chacun des groupes comporte plus de 30 élèves, ce qui a facilité l'utilisation des analyses statistiques. Ainsi, le groupe arménien (GEA) comporte 68 élèves, le groupe musulman (GEM) comporte 35 élèves et le groupe juif (GEJ) est constitué de 103 élèves. Finalement, si on considère les trois facteurs principaux d'analyses, soit l'ouverture aux autres, le rapport au groupe propre et le rapport à la société d'accueil, le rapport des écart-types est de 1,3 pour le GEA, 1,2 pour le GEM et de 1,5 pour le GEJ satisfaisant ainsi un principe généralement accepté concernant l'homogénéité de la variance dans un groupe voulant que le rapport entre le plus grand écart-type et le plus petit écart-type soit inférieur à 4. En

considérant en plus de ces trois facteurs principaux les 2 sous-facteurs associés au rapport à la société d'accueil et les deux facteurs indépendants, le rapport des écart-types est de 2,9 pour le GEA, 1,9 pour le GEM et de 1,8 pour le GEJ donc acceptable (voir tableau 1).

Tableau 1

Écart-types des groupes d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses pour chaque facteur de l'intégration sociale

		É.T.
Facteur 1	Arméniens	.06396
Rapport au groupe d'origine		
	Juifs	.18120
	Musulmans	.11557
Facteur 2	Arméniens	.08788
Ouverture aux autres groupes culturels		
	Juifs	.11621
	Musulmans	.11652
Facteur 3	Arméniens	.07893
Rapport à la société d'accueil		
	Juifs	.11870
	Musulmans	.13753
S-facteur 3.1	Arméniens	.18648
Participation à la culture de la société d'accueil		
	Juifs	.17986

	Musulmans	.21660
S-facteur 3.2	Arméniens	.09684
Attitude positive face à la société d'accueil	Juifs	.15997
	Musulmans	.20372
Facteur 4	Arméniens	.15504
Implication au niveau scolaire et parascolaire	Juifs	.21518
	Musulmans	.21722
Facteur 5	Arméniens	.09861
Qualité des relations interethniques	Juifs	.13042
	Musulmans	.12749

4.1.3 Données sociodémographiques

Afin de connaître un peu plus la composition de nos groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses, nous présentons au tableau 2 un portrait de ceux-ci basé sur cinq critères obtenus par les résultats au questionnaire.

Tableau 2
Données sociodémographiques des groupes d'élèves
fréquentant les écoles ethnoreligieuses

	Arméniens n=68	Musulmans n=35	Juifs n=103
% filles	50%	60%	59%
âge moyen	16,5 ans	16,5 ans	16,5 ans
% famille bi-parentale	93%	88%	86%
nb. Annés école actuelle	+ 4 ans	+ 4 ans	+ 4 ans
% fréquenté cl. accueil	1,5%	28%	10%
% 1 parent né ext. Canada	99%	100%	97%
% élèves nés ext. Canada	34%	66%	21%
% au Canada – 10 ans	.07%	14%	13%

Légende

% filles:	Pourcentage de filles ayant répondu au questionnaire
Âge moyen:	Âge moyen des répondants au moment de la passation du questionnaire
% famille bi-parentale:	Pourcentage d'élèves ayant une situation familiale bi-parentale (les autres étant dans une situation familiale monoparentale)
Nb. années école actuelle:	Nombre d'années de fréquentation de l'école actuelle
% fréquenté cl. accueil:	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté une classe d'accueil
% 1 parent né ext. Canada:	Pourcentage d'élèves dont au moins un des parents est né à l'extérieur du Canada
% élèves nés ext. Canada:	Pourcentage d'élèves nés à l'extérieur du Canada
% au Canada – 10 ans :	Pourcentage d'élèves arrivés au Canada il y a moins de 10 ans

Nous constatons que nos groupes sont composés de filles à 50% pour les arméniens (GEA), 59% pour les juifs (GEJ) et 60% pour les musulmans (GEM). Ces groupes sont donc très similaires en fonction du sexe des répondants et se rapprochent

beaucoup de la population scolaire québécoise en général ainsi que de l'échantillon total de l'étude McAndrew (53% de filles). L'âge moyen de ces groupes est de 16,5 ans comparativement à 17 ans pour l'échantillon total de McAndrew. Cet écart peut s'expliquer considérant que nous avons retenu les élèves de quatrième secondaire et cinquième secondaire comparativement aux seuls élèves de cinquième secondaire pour McAndrew. Cependant, cet écart est modéré si nous considérons la date éloignée de passation des épreuves en fonction du calendrier scolaire.

Nous constatons de plus que 93% des élèves arméniens, 86% des élèves juifs et 89% des élèves musulmans vivent avec les deux parents. À titre de comparaison, l'échantillon total de McAndrew représente un pourcentage nettement inférieur de 65%. Lorsqu'on isole le groupe cible (immigrants) de ce dernier échantillon, le pourcentage grimpe cependant à 74%. Considérant le nombre d'années passées à l'école actuelle, nous remarquons une durée similaire de 4 ans et plus pour les 3 groupes. En comparaison, 51% de l'échantillon total et 58% du groupe cible de l'étude de McAndrew obtient une durée de plus de 4 ans. Ce fait nous indique que les élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses ont tendance à poursuivre leurs études de niveau secondaire et peut-être même de niveau primaire, au sein de la même institution. Compte tenu que les parents qui choisissent les écoles ethnoreligieuses n'ont pas d'autres alternatives (rappelons que les écoles retenues pour l'étude sont les seules existantes), cette constatation était prévisible.

Un portrait de la fréquentation des classes d'accueil nous révèle que 29% des musulmans, 10% des juifs et 2% des arméniens y sont passés. Il est intéressant de constater que 18% de l'échantillon total de McAndrew ont fréquenté les classes d'accueil. Au sein de ce même échantillon, 75,5% des immigrants récents (nés ailleurs qu'au Canada et ayant immigré depuis moins de dix ans) les ont fréquentées. Finalement, nous remarquons que près de la totalité de nos répondants satisfassent à la condition posée par McAndrew pour la composition de son sous-échantillon d'où est extrait notre groupe de comparaison, soit d'avoir au moins un des deux parents né

à l'extérieur du Canada. Sauf les musulmans, moins de la moitié des élèves sont nés à l'extérieur et tous les groupes ont moins de 15% de clientèle d'immigration récente.

4.1.4 Analyse comparative

Pour déterminer si les groupes que nous voulions comparer différaient significativement au niveau des variables de l'intégration sociale, des tests de comparaison de moyennes ont été exécutés. Les résultats de ces tests comparatifs sont présentés au tableau 4. Les comparaisons ont été effectuées à l'aide de l'analyse de variance (ANOVA) classique. Notons que pour employer cette analyse, il était essentiel que l'on compare les groupes au niveau d'une variable mesurée sur une échelle à intervalle ou de rapport, c'est-à-dire au niveau d'une variable continue. Or, dans le questionnaire, on remarque que plusieurs questions n'ont pas été mesurées sur une échelle continue, mais sur une échelle dichotomique-ordinaire. Toutefois, puisque l'on comparait souvent nos groupes au niveau de regroupements de questions, l'addition de plusieurs de ces questions à réponse dichotomique-ordinaire donnait lieu à une nouvelle variable à réponse continue, ce qui a rendu possible l'ANOVA.

Compte tenu que plus d'un groupe ont été testés par l'ANOVA, un premier niveau d'analyse, soit le test F, a été effectué afin de révéler les différences potentielles de moyennes entre ces groupes. Le cas échéant, des tests post-hoc (Bonferroni) ont été effectués. Ces données sont présentées au tableau 4. Soulignons de plus que le nombre inégal de participants dans les groupes a été corrigé statistiquement par un procédé de pondération et que le critère de rejet de l'hypothèse nulle retenu a été le seuil alpha .05 considérant la taille de nos groupes. En d'autres mots, les différences entre les groupes n'ont été considérées significatives que si la probabilité qu'elles soient dues au hasard de l'échantillonnage était inférieure à 5/100.

Nous présentons tout d'abord au tableau 3 les moyennes obtenues pour chacun des groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses aux 7 facteurs ou sous-facteurs. Ces facteurs peuvent être interprétés comme les 3 principaux de notre étude relatifs à l'intégration sociale (F1, F2 et F3) auxquels nous avons ajouté les 2 sous-facteurs associés à F3 (rapport à la société d'accueil) soient S-f 3.1 et S-f 3.2 ainsi que 2 facteurs complémentaires à notre étude (F4 et F5).

Les scores obtenus à chaque question, pour tous ces groupes, sont présentés en annexe 3 sous forme de tableaux comparatifs permettant une référence rapide ou complémentaire pour le lecteur. Notons que toutes les moyennes obtenues ont été rapportées sur une échelle allant de 0 à 10, afin de les rendre comparables les unes aux autres. Les réponses de certaines questions ont aussi été recodées afin qu'un résultat élevé signifie un niveau élevé du concept qu'elles mesurent.

Tableau 3

Moyennes obtenues pour chaque groupe d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses aux différents facteurs de l'intégration sociale

	Arméniens	Juifs	Musulmans
	n=68	n=103	n=35
Facteur 1	9.18	6.24	8.52
Rapport au groupe d'origine	(.064)	(.181)	(.116)
Facteur 2	5.33	5.29	5.80
Ouv. aux autres gr. culturels	(.088)	(.116)	(.117)
Facteur 3	5.98	5.71	5.22
Rapport à la société d'accueil	(.079)	(.119)	(.138)

Sous-facteur 3.1	5.42	5.17	4.31
Particip. cult. soc. acc.	(.186)	(.180)	(.217)
Sous-facteur 3.2	6.56	6.25	6.13
Att. pos. face soc. acc.	(.097)	(.160)	(.204)
Facteur 4	4.19	4.80	4.98
Imp. sco. et parasco.	(.155)	(.215)	(.217)
Facteur 5	8.59	8.51	8.53
Qual. des rel. Interethniques	(.099)	(.130)	(.127)

Tableau 4

Résultats de l'ANOVA pour chaque groupe d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses aux différents facteurs de l'intégration sociale

	Groupe 1		Groupe 2	Post-hoc	
Facteur 1	Arméniens	»	Juifs	.000	p « .05
Rapport au groupe	Arméniens		Musulmans	.081	n.s
d'origine	Juifs	«	Musulmans	.000	p « .05
F = 95.618, p « .05					
Facteur 2	Arméniens		Juifs	1.000	n.s.
Ouverture aux autres	Arméniens		Musulmans	.124	n.s
groupes culturels	Juifs		Musulmans	.058	n.s
F = 2.994, n.s					

Facteur 3	Arméniens	Juifs	.468	n.s.
Rapport à la société d'accueil	Arméniens	» Musulmans	.008	p « .05
	Juifs	Musulmans	.116	n.s.
F = 4.581, p « .05				
Sous-facteur 3.1	Arméniens	Juifs	.202	n.s.
Participation à la cult. de la soc. d'acc.	Arméniens	» Musulmans	.000	p « .05
	Juifs	» Musulmans	.000	p « .05
F = 18.155, p « .05				
Sous-facteur 3.2	Arméniens	Juifs	.304	n.s.
Attitude positive face à la société d'accueil	Arméniens	Musulmans	.132	n.s.
	Juifs	Musulmans	1.000	n.s.
F = 2.732, n.s.				
Facteur 4	Arméniens	Juifs	.160	n.s.
Implication au niveau scolaire et parascolaire	Arméniens	Musulmans	.167	n.s.
	Juifs	Musulmans	1.000	n.s.
F = 2.575, n.s.				
Facteur 5	Arméniens	Juifs	1.000	n.s.
Qualité des relations interethniques	Arméniens	Musulmans	1.000	n.s.
	Juifs	Musulmans	1.000	n.s.
F = .094, n.s.				

Afin de faciliter l'analyse de ces données, nous proposons d'explorer systématiquement les résultats comparatifs en fonction de chacun des facteurs en

exposant au préalable les items mesurés par le questionnaire relatifs à ces derniers. Rappelons que, afin de ne pas alourdir cette partie, les résultats obtenus à chacun des items en fonction du groupe de répondants ont été présentés en annexe 3.

Rapport au groupe d'origine

Les items mesurés par le questionnaire relatif à ce facteur ont trait à la connaissance de l'histoire, de la langue, des traditions culturelles et de la religion du pays d'origine de l'élève ou de sa famille ainsi que l'intention de le connaître davantage, de le visiter ou même d'y vivre un jour. Nous questionnions de plus les répondants sur leurs intentions d'enseigner ou de transmettre à leur progéniture l'histoire, la langue, les traditions culturelles et la religion de ce pays d'origine. Finalement, des données relatives à l'importance qu'accordent les répondants à des valeurs telles que la discipline et le respect des règlements, la pratique religieuse, le respect des aînés ainsi que la sauvegarde et la transmission des traditions du pays d'origine ont été recueillies.

Soulignons avant tout qu'il existe un biais potentiel dans l'interprétation de certaines questions concernant le « pays d'origine » par les élèves juifs (nous l'avons brièvement exprimé au point 3.2.3). C'est-à-dire que nous retrouvons dans les Écoles Maimonide des élèves provenant en majorité du Maroc. Pour certains répondants, le pays d'origine sera donc le « Maroc » mais pour d'autres il pourrait être interprété comme « Israël ». Cette situation influencera l'interprétation de « histoire », « langue » et « traditions culturelles » du pays d'origine. Nous reprendrons un peu plus loin cette problématique.

Les données présentées aux tableaux 4 et 5 nous indiquent que, entre nos groupes, les élèves arméniens ne se distinguent pas significativement des élèves musulmans. En effet, tous les deux manifestent un rapport à leur groupe d'origine très élevé de 9,18

et 8,52 respectivement. Cependant, le score élevé de 6,24 révélé par les élèves juifs est inférieur tant lorsqu'ils sont comparés aux élèves musulmans (8,52) qu'aux élèves arméniens (9,18), ces derniers manifestant un niveau de rapport au groupe d'origine très élevé.

En analysant de plus près les réponses à chacun des items composant ce facteur, nous remarquons quelques pistes d'explication concernant ces différences. Notons premièrement que les élèves du groupe juif répondent à 55,7% connaître « peu » ou « pas du tout » l'histoire de leur pays d'origine. En guise de comparaison, aucun répondant du groupe d'élèves arméniens fréquentant des écoles ethnoreligieuses ne connaît peu ou pas du tout son pays d'origine 20,7% des élèves du groupe musulman en fait de même. Au niveau de la connaissance de la langue, les élèves du groupe juif répondent à 43,2% la connaître « beaucoup » ou « moyennement ». En guise de comparaison, 100% des élèves arméniens et 97,0% des élèves musulmans disent connaissent leur langue d'origine de même façon. Lorsqu'on leur demande dans quelle mesure ils connaissent la religion de leur pays d'origine, les élèves du groupe juif répondent à 42,4% la connaître « beaucoup » ou « moyennement » comparativement à un pourcentage plus de deux fois supérieur de 100% chez les arméniens et 100% chez les musulmans. Concernant les traditions culturelles, 76,8% des élèves du groupe juif disent les connaître « beaucoup » ou « moyennement » contrairement à 100% des élèves arméniens et 94,1% des élèves musulmans.

Interrogés sur leur désir de connaître davantage leur pays d'origine, 49% des répondants du groupe juif répondent par l'affirmative parallèlement à 100% des élèves du groupe arménien et 88,2% du groupe musulman. De même, lorsqu'ils sont interrogés sur leur désir de vivre dans ce pays d'origine, 13,8% des élèves du groupe juif répondent par l'affirmative comparativement à 44,1% pour les élèves musulmans et 29,4% pour les élèves arméniens. En ce qui a trait à l'intention de transmettre l'histoire de ce pays d'origine à leur progéniture, 48,9% des élèves du groupe juif répondent par l'affirmative parallèlement à 97,1% chez les élèves arméniens et

78,8% chez les musulmans. De même, 59,1% des répondants du groupe de référence affirment vouloir enseigner la langue de ce pays à leurs enfants comparativement à 100% pour les arméniens et 94,2% pour les musulmans.

Lorsqu'on leur demande s'ils ont un jour l'intention de transmettre les traditions culturelles de leur pays d'origine à leurs enfants, 71,4% des élèves du groupe juif répondent par l'affirmative parallèlement à 95,6% pour les élèves arméniens et 90,9% pour les musulmans. Nous avons déjà expliqué ces différences relatives à la situation des élèves juifs vis-à-vis leur pays d'origine. De plus, alors que 50% des élèves du groupe juif ont l'intention de transmettre les traditions religieuses, 97,1% des élèves musulmans et 98,5% des élèves arméniens répondent de même façon. Concernant cette différence, nous avons émis un peu plus tôt l'hypothèse d'un attachement à la religion moins prononcé chez cette clientèle.

Finalement, bien que l'importance accordée à la valeur relative au dialogue ne semble pas être une des causes des différences observées dans le niveau de rapport au pays d'origine entre ces groupes, ces derniers diffèrent substantiellement sur les autres. En effet, lorsqu'on les interroge sur l'importance accordée à la discipline, les élèves du groupe juif répondent à 83,2% « très importante » ou « importante » parallèlement à 94% des élèves musulmans. L'importance accordée à la pratique religieuse permet aussi de distinguer les 84,1% d'élèves juifs ayant répondu « très importante » ou « importante » des 97% d'élèves arméniens et des 97% d'élèves musulmans ayant répondu de la même façon. Il en est de même pour l'importance accordée au respect des aînés où 83,7% des élèves juifs l'ont jugé « très importante » ou « importante » comparativement à 100% des élèves arméniens et 97% des élèves musulmans.

En dernier lieu, la valeur associée à la sauvegarde et à la transmission des traditions du pays d'origine permet aussi de distinguer ces groupes. Alors que 74,7% des élèves

du groupe juif la considèrent « très importante » ou « importante », 95,6% des élèves arméniens pensent de même façon.

Ouverture aux autres groupes culturels

Les items mesurés par le questionnaire relatif à ce facteur ont trait à l'importance qu'accordent les répondants à la similarité de langue, d'origine ou de religion lorsqu'ils choisissent leurs coéquipiers à l'école, leurs partenaires de sport, leurs copains ou copines, leurs meilleurs amis ainsi que leur ami de cœur. Nous interrogeons de plus les élèves sur leurs préférences d'origine ou de religion (« la même » ou « peu importe ») des personnes avec lesquelles ils entrent en contact dans des situations tel qu'une visite chez le dentiste, l'inscription à une activité d'un Centre de loisirs, le déménagement dans un nouveau quartier ainsi que l'accompagnement à un Bal de graduation. Nous avons aussi demandé aux répondants si les amis avec lesquels ils se tiennent régulièrement à l'école et en dehors de l'école étaient de même origine/religion ou de diverses origines/religions. Finalement, des données relatives à l'importance accordée par l'élève à la valeur d'ouverture envers les personnes de toutes origines ont été recueillies.

Les données présentées aux tableaux 3 et 4 nous indiquent que, à l'intérieur de nos groupes, les élèves arméniens, musulmans et juifs ne se distinguent pas significativement entre eux. En effet, tous les trois manifestent un degré d'ouverture aux autres groupes culturels moyen (5,33, 5,80 et 5,29 respectivement).

Rapport à la société d'accueil

Au sein de nos groupes, les résultats ne révèlent aucune différence significative ni entre les élèves arméniens et les élèves juifs qui présentent des niveaux moyens (5,98 et 5,71) ni entre les élèves juifs et les élèves musulmans (5,71 et 5,22) qui présentent

aussi des niveaux moyens. Les résultats présentés aux tableaux 3 et 4 révèlent cependant une différence significative entre les élèves arméniens et les élèves musulmans. En effet, bien que ces deux groupes démontrent un niveau moyen de rapport à la société d'accueil, les élèves arméniens obtiennent un score légèrement supérieur aux musulmans (5,98 et 5,22 respectivement).

Afin de cerner un peu plus cette différence, soulignons que les items mesurant ce facteur se divisent en deux catégories, soit ceux ayant trait à la « participation à la culture de la société d'accueil » et ceux relatifs à l' « attitude positive face à la société d'accueil ». Aussi, nous constatons que ces deux groupes ne diffèrent pas sur cette dernière composante. Ils diffèrent cependant significativement sur la première. Un examen plus approfondi des items composant la participation à la société d'accueil sera donc effectué ci-dessous.

Participation à la culture de la société d'accueil

Les items relatifs à cette catégorie visaient à mettre à l'épreuve les connaissances des élèves. Le Québec comprenant plusieurs régions géographiques, nous leur avons tout d'abord demandé s'ils avaient déjà visité certaines de ces régions situées à l'extérieur de Montréal et s'il pouvaient en nommer trois. Comme il y a plusieurs institutions culturelles à Montréal, nous leur avons demandé par la suite s'ils en avaient déjà visité certaines et s'ils pouvaient en nommer deux. Finalement, comme une foule d'événements culturels populaires sont tenus annuellement à Montréal et dans les environs, nous leur avons demandé s'ils avaient déjà assisté à certains spectacles tenus dans le cadre de ces événements et s'ils pouvaient en nommer deux.

Les tableaux 3 et 3 révèlent des différences significatives entre nos groupes. En effet, le score moyen de 4,31 révélé par les musulmans est inférieur tant lorsqu'ils sont

comparés aux juifs (5,17) qu'aux arméniens (5,42), ces derniers manifestant un niveau moyen de participation à la culture de la société d'accueil.

En examinant une fois de plus les résultats aux items composant ce facteur, nous remarquons quelques pistes d'explication concernant ces différences. Premièrement, alors que 85% des élèves juifs fréquentant des écoles ethnoreligieuses affirment avoir visité « plusieurs » ou « quelques-unes » des régions du Québec avec leur famille, ce pourcentage baisse à 70,9% chez les élèves du groupe musulman. Lorsqu'on leur demande s'ils ont visité « plusieurs » ou « quelques-unes » de ces mêmes régions seuls ou avec des amis, ce pourcentage est de 17,8% chez les répondants du groupe musulman alors qu'il se situe à 36,7% et 36,3% chez les élèves des groupes juif et arménien respectivement. Tel que nous l'avions constaté précédemment, lorsqu'il est question de nommer trois régions du Québec, aucun élève du groupe musulman n'y est parvenu. Ce pourcentage est toutefois très près de ceux relevés par les groupes juif et arménien qui sont respectivement de 5,8% et 7,4% et représente moins de 10% d'écart entre ces groupes.

Lorsqu'on leur demande s'ils ont déjà visité certaines institutions culturelles de Montréal avec leur famille, 53,2% des élèves du groupe musulman disent en avoir visité « plusieurs » ou « quelques-unes » comparativement à 71,3% des élèves du groupe juif et 76,4% des élèves du groupe arménien. Lorsqu'il est question d'avoir visité ces institutions seuls ou avec des amis, ce pourcentage est similaire pour le groupe musulman (50,0%), inférieur pour le groupe arménien (67,2%) et aussi inférieur mais à moins de 10% d'écart pour le groupe juif (46,3%). Ces différences sont de plus appuyées lorsqu'on demande aux répondants de nommer deux de ces institutions. En effet, alors que 58,3% des élèves du groupe juif et 66,2% des élèves du groupe arménien réussissent à les nommer, seulement 11,4% des élèves du groupe musulman en font de même.

Finalement, à savoir si les répondants avaient déjà assisté avec leur famille à des spectacles tenus dans le cadre d'événements culturels populaires, 32,3% des élèves du groupe musulman disent avoir assisté à « plusieurs » ou « quelques-uns » de ceux-ci. En guise de comparaison, 70,4% des élèves du groupe juif et 75% des élèves du groupe arménien répondent de même façon. Lorsqu'il est question d'avoir assisté à ces événements seuls ou avec des amis, le pourcentage d'élèves du groupe musulman augmente très légèrement à 35,5% et celui du groupe juif aussi 63% mais celui des arméniens diminue à 53% mais représente tout de même une différence de plus de 10%. Quand on leur demande de nommer deux de ces événements culturels, 82,4% des élèves du groupe arménien y parviennent tandis que le groupe d'élèves juif et le groupe d'élèves musulmans réussissent à des pourcentages nettement moindres de 44,7% et 34,3% respectivement, représentant ainsi 10% d'écart entre ces deux groupes.

Attitude positive face à la société d'accueil

Les items relatifs à cette catégorie visaient à connaître dans quelle mesure les répondants étaient d'accord ou en désaccord avec des concepts relatifs à l'identification aux athlètes ou artistes du Québec reconnus au plan international, la fierté du succès d'affaires des entreprises québécoises au Québec et à l'étranger, l'accès égal aux services et aux emplois pour toutes les personnes vivant au Québec et quel que soit leur pays d'origine, la maîtrise du français pour les Québécois de toutes origines, l'importance de la connaissance de l'histoire du Québec pour les Québécois de toutes origines, le souhait de voir les Québécois de toutes origines participer à la fête nationale du Québec, la Charte de la langue française (Loi 101) ainsi que la liberté et les droits fondamentaux des individus dans une société québécoise démocratique. On demandait de plus aux élèves s'ils pouvaient nommer deux émissions de télévision présentées en français et si, de façon générale, ils aimaient vivre au Québec.

Les données présentées aux tableaux 3 et 4 nous indiquent que les résultats de nos trois groupes ne diffèrent pas significativement les uns des autres. En effet, les élèves arméniens, juifs et musulmans présentent un niveau moyen d'attitude positive face à la société d'accueil (6,56, 6,25 et 6,13 respectivement)

Implication au niveau scolaire et parascolaire

Les items relatifs à cette catégorie visaient à savoir si les répondants participent ou avaient déjà participé à différentes activités scolaires tel qu'un comité interculturel ou multiculturel, un conseil étudiant, un conseil d'orientation de l'école, un journal de l'école, des activités à caractère religieux, des activités culturelles ou de loisir, des activités interculturelles ou multiculturelles ainsi que toute autre activité scolaire. Nous avons de plus demandé aux élèves s'ils avaient déjà participé à des activités sociales, culturelles sportives ou autres en dehors de l'école, soit comme participant, comme organisateur ou comme bénévole.

Les données présentées aux tableaux 3 et 3 nous indiquent que nos groupes ne diffèrent pas significativement entre eux. En effet, tant les élèves arméniens que les élèves juifs ou musulmans démontrent un niveau moyen d'implication scolaire et parascolaire (4,19, 4,80 et 4,98 respectivement).

Qualité des relations interethniques

Les items relatifs à cette catégorie visaient à savoir si, en fonction de leur identification personnelle, les répondants se sentaient acceptés et respectés par leurs amis, par les élèves et les professeurs de leur école ainsi que par les gens de leur quartier. On demandait de plus aux élèves s'ils trouvaient qu'il était facile ou

difficile de se faire des amis à l'école et en dehors de l'école et finalement comment ils qualifiaient leurs relations avec les élèves de leur classe.

Les données présentées aux tableaux 3 et 4 nous indiquent une fois de plus que nos groupes ne diffèrent pas significativement entre eux. En effet, tant les élèves arméniens que les élèves juifs ou musulmans démontrent un niveau très élevé de qualité des relations interethniques (8,59, 8,51 et 8,53 respectivement).

Ne présentons en annexe 1, à titre récapitulatif, un tableau explicatif du sens des différences significatives entre chacun de nos trois groupes, telles que révélées par l'ANOVA, en fonction de chacun des items (la description de ceux-ci est présentée en annexe 3) composant nos facteurs d'intégration sociale.

En résumé, cette première analyse nous permet de dégager certains points intéressants. Tout d'abord, en ce qui concerne les trois facteurs principaux, il n'existe pas de différence significative au niveau de l'ouverture aux autres groupes culturels. En ce qui concerne le rapport au groupe d'origine, il est source de variation pour les élèves juifs qui obtient des scores significativement inférieurs aux deux autres groupes. Le facteur « rapport à la société d'accueil » ne distingue que les élèves arméniens qui obtiennent des scores significativement supérieurs aux élèves musulmans. L'analyse des sous-facteurs relatifs à cette variable démontre que les élèves musulmans obtiennent des scores significativement inférieurs aux deux autres concernant la participation à la culture de la société d'accueil mais qu'il n'existe aucune différence significative concernant la variable « attitude positive face à la société d'accueil ». Concernant les variables relatives à la qualité des relations interethniques et à l'implication scolaire, notons qu'il n'existe aucune différence significative.

Le portrait est donc celui d'élèves juifs démontrant un rapport au groupe d'origine plus faible (6,24) que les élèves arméniens (9,18) et musulmans (8,52). Ces scores se

situent cependant tous au-dessus du point central de l'échelle. Notons aussi que les élèves arméniens auraient un rapport à la société d'accueil plus élevé (5,98) que les musulmans (5,22), principalement dû au sous-facteur relatif au niveau de participation à la culture de la société d'accueil plus faible chez les musulmans (4,31) que chez les deux autres groupes (5,42 et 5,17)

4.2 Analyse des groupes d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses en fonction du groupe de comparaison

Dans cette deuxième partie de l'analyse, nous comparons les résultats obtenus par les groupes d'élèves arméniens, juifs et musulmans fréquentant des écoles ethnoreligieuses avec un groupe de comparaison (GR) composé de l'ensemble des élèves arméniens, juifs et musulmans fréquentant des écoles publiques tiré de l'échantillon McAndrew.

4.2.1 Distributivité du groupe de comparaison (GR)

Rappelons qu'après extraction des groupes de référence arménien (GRA), juif (GRJ) et musulman (GRM) de la banque de données, nous avons constaté que deux d'entre eux, soit GRA et GRJ avaient une taille inférieure à 30 (respectivement, 14 et 18). Comme nous l'avons annoncé au chapitre précédent, nous allons explorer la possibilité de considérer ces trois groupes comme un seul appelé groupe de comparaison (GR). Nous sommes conscients de la prudence qu'a imposé ce regroupement ainsi que toute forme de conclusion que l'on pourrait en tirer.

Afin de considérer l'ensemble de ces élèves comme un groupe de référence, nous avons exploré certaines caractéristiques de leur distribution. Notons tout d'abord que nous remplissons la condition relative à la taille d'un groupe permettant des analyses

statistiques étant donnée que notre groupe de comparaison (GR) comporte 160 élèves. Deuxièmement, si l'on considère les trois facteurs principaux d'analyse, soit l'ouverture aux autres, le rapport au groupe propre et le rapport à la société d'accueil, le rapport entre les écart-types est de 1,7 donc satisfaisant (ce critère d'analyse des écarts-types dans l'étude de l'homogénéité de la variance a été expliqué à la section 4.1.2). En considérant les quatre autres facteurs ou sous-facteurs, le rapport des écart-types est de 2, donc acceptable aussi (voir tableau 5).

Tableau 5
Écart-types du groupe de comparaison (GR) pour chacun des facteurs
de l'intégration sociale

	É.T
Facteur 1	.17226
Rapport au groupe d'origine	
Facteur 2	.19506
Ouverture aux autres groupes culturels	
Facteur 3	.11475
Rapport à la société d'accueil	
Facteur 3.1	.23078
Participation à la cult. de la soc.d'acc.	
Facteur 3.2	.17519
Attitude positive face à la soc. d'acc.	
Facteur 4	.17636
Implication scolaire. et parascolaire	
Facteur 5	.14319
Qualité des relations interethniques	

Finalement, nous avons étudié la distribution du groupe de comparaison à l'aide des histogrammes 22 à 28 (figure 2). En examinant cette figure, nous remarquons, concernant le facteur « ouverture aux autres groupes culturels », une courbe légèrement décentrée vers la droite. Nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse que les scores étaient élevés. Il en est de même en ce qui a trait au facteur « rapport au groupe d'origine » où nous remarquons aussi une courbe légèrement décentrée vers la droite.

L'histogramme 24 concerne le facteur « rapport à la société d'accueil ». À la lecture de celui-ci, nous avons remarqué que les scores du groupe de comparaison se situaient de façon similaire de part et d'autre de la valeur centrale de l'échelle. Cette situation devait prédire, à première vue, des scores moyens, c'est-à-dire se situant vers la valeur 5,0.

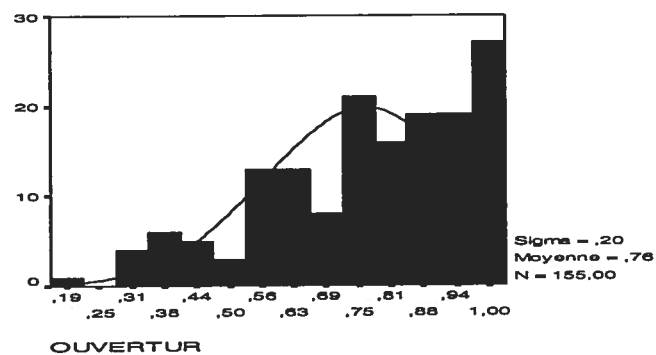
Le quatrième facteur traite de la participation à la société d'accueil. Tel que nous l'avons constaté pour le facteur précédent, les scores du groupe de comparaison se situent de façon équitable de part et d'autre de la moyenne de l'échelle et nous pouvons anticiper une mesure de participation moyenne (5,0). En ce qui concerne l'implication scolaire et parascolaire, l'histogramme 26 nous montre que les scores du groupe de comparaison sont légèrement décentrés vers la gauche. Cette situation nous permet d'envisager une moyenne inférieure à 5,0.

En ce qui a trait aux facteurs « attitude positive face à la société d'accueil » et « qualité des relations interethniques », nous constatons une courbe légèrement décentrée vers la droite nous prédisant que la moyenne des scores du groupe de comparaison devait être supérieure à 5,0.

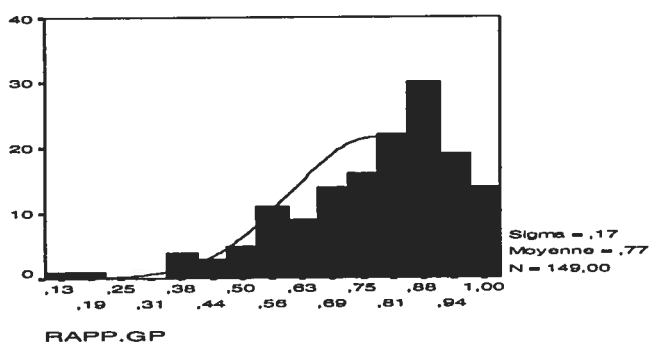
Figure 2

Distribution du groupe de comparaison (GR) en fonction
des facteurs de l'intégration sociale

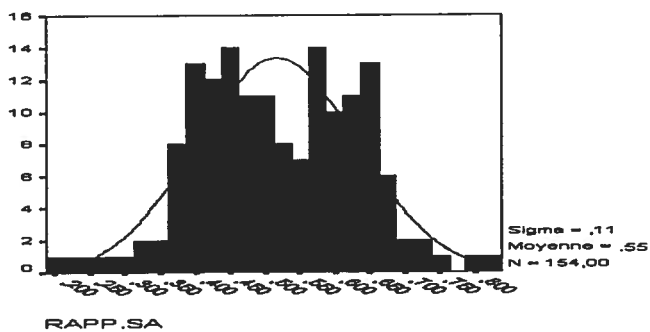
Histogramme 22: Ouverture aux autres groupes culturels



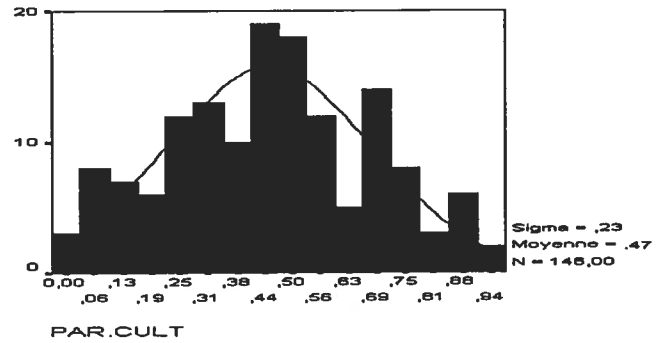
Histogramme 23 : Rapport au groupe d'origine



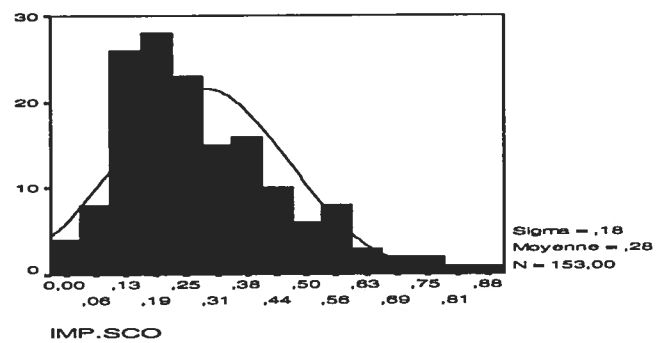
Histogramme 24 : Rapport à la société d'accueil



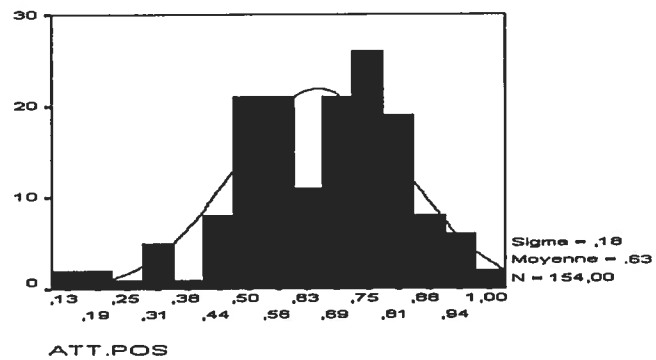
Histogramme 25: Participation à la culture de la société d'accueil

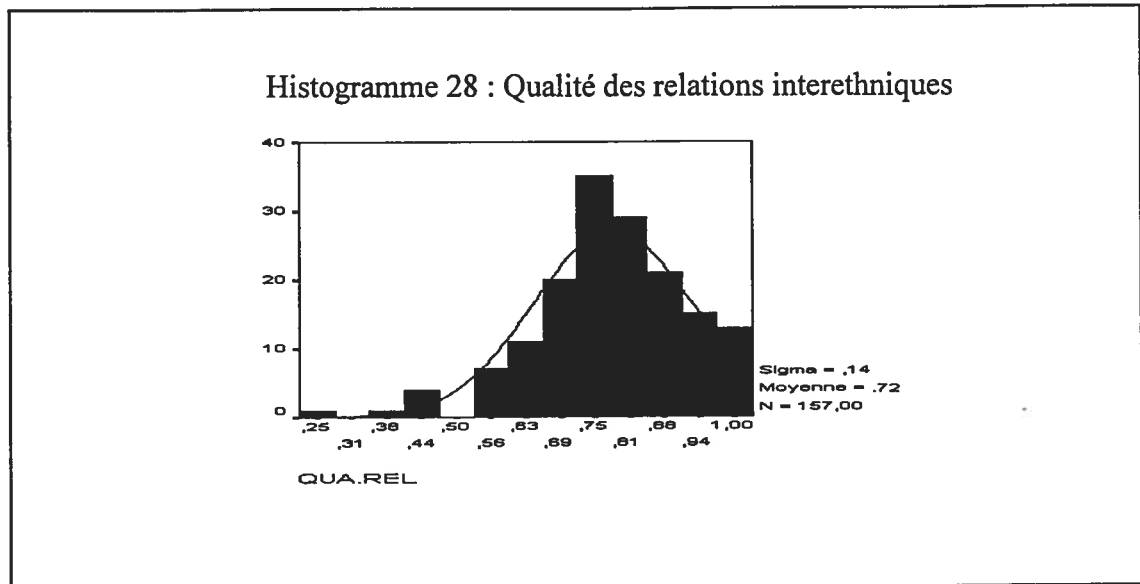


Histogramme 26 : Implication scolaire et parascolaire



Histogramme 27: Attitude positive face à la société d'accueil

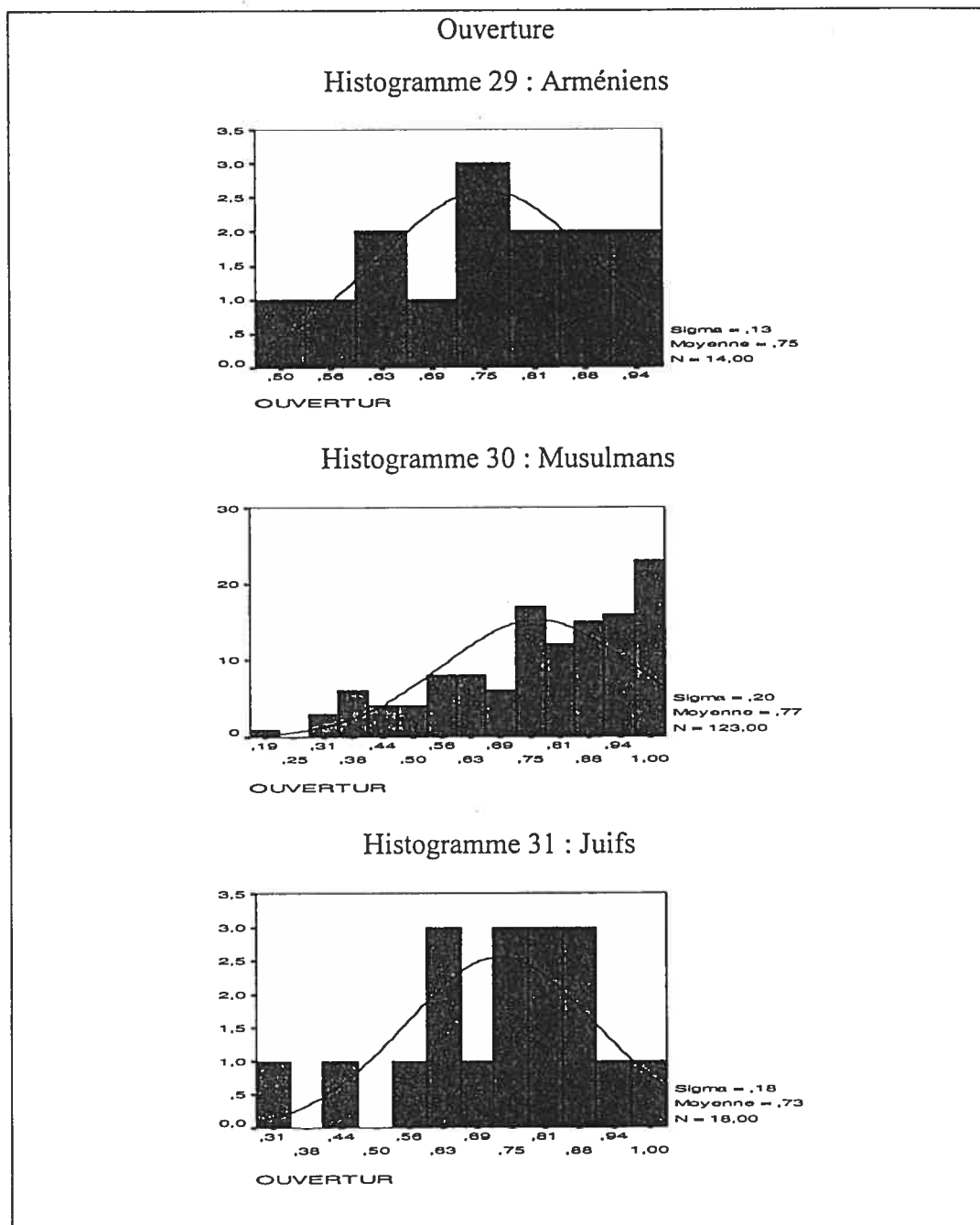




Comme l'allure générale de la courbe aurait quand même pu fausser la distribution du groupe de comparaison par l'effet d'une concentration de l'un ou l'autre des groupes de comparaison musulman, juif ou arménien vers une section de cette distribution, nous avons jugé qu'il était pertinent de pousser un peu plus loin notre analyse. Ainsi, nous avons analysé la courbe de distribution de ces trois groupes sur chacun des facteurs à la figure 3 (histogrammes 29 à 49) et nous avons remarqué une similitude (courbe centrée, décentrée vers la droite ou vers la gauche) avec la résultante relative à chacun de ces facteurs pour l'ensemble du groupe de comparaison.

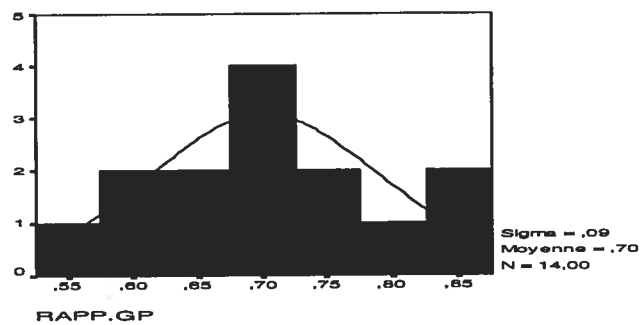
Figure 3

Distribution des sous-groupes arménien (GRA), musulman (GRM) et juif (GRJ), issus du groupe de comparaison (GR), pour chaque facteur de l'intégration sociale

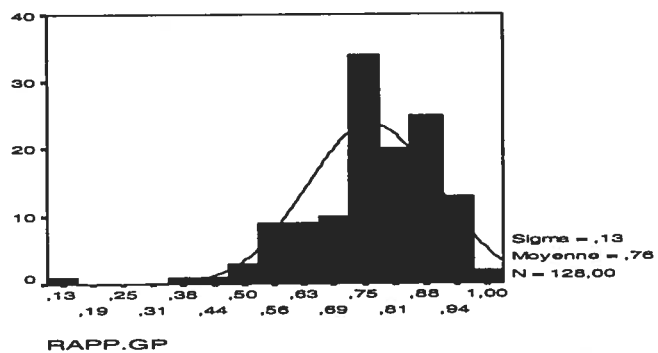


Rapport au groupe d'origine

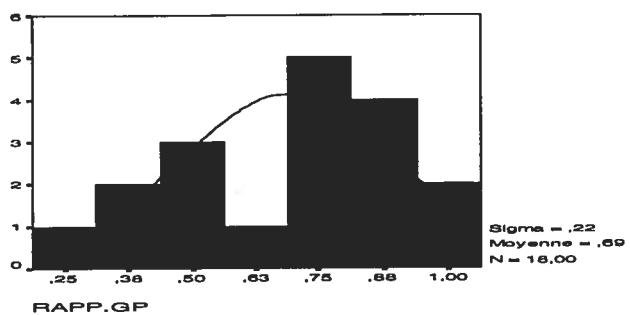
Histogramme 32 : Arméniens



Histogramme 33: Musulmans

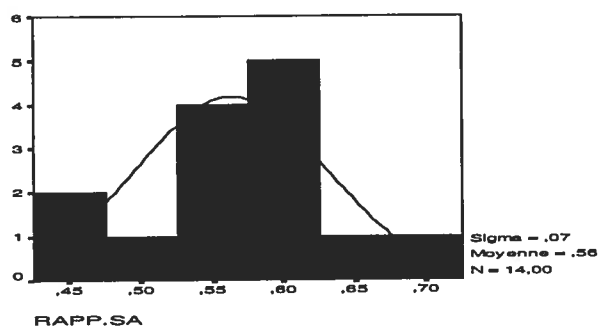


Histogramme 34 : Juifs

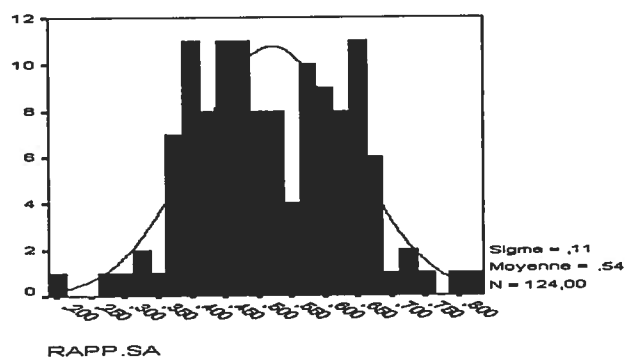


Rapport à la société d'accueil

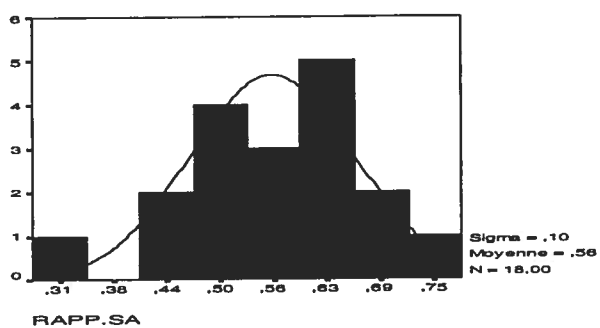
Histogramme 35 : Arméniens



Histogramme 36 : Musulmans

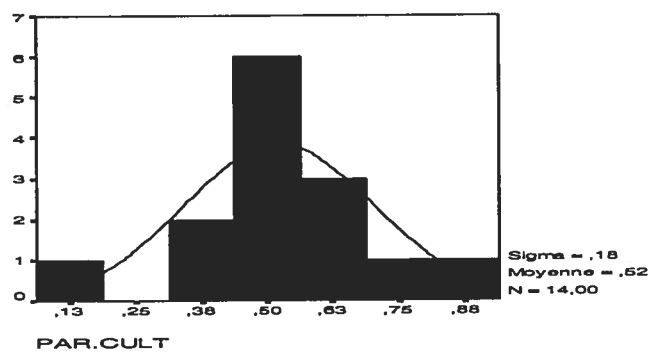


Histogramme 37 : Juifs

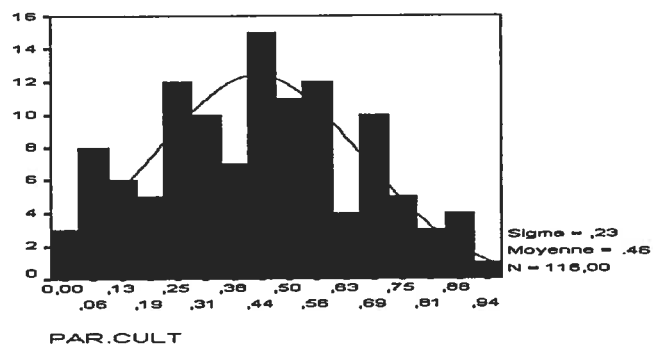


Participation à la culture de la société d'accueil

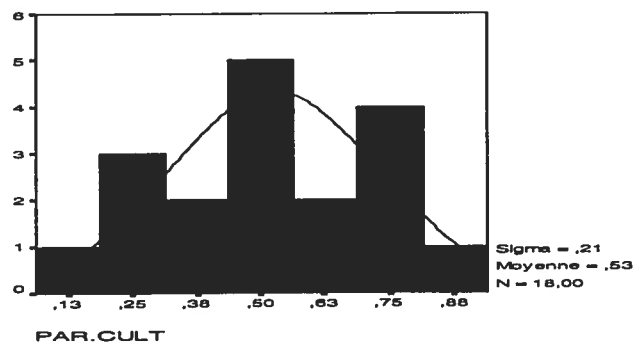
Histogramme 38 : Arméniens



Histogramme 39 : Musulmans

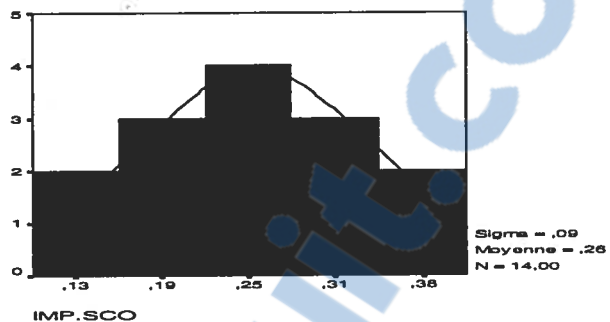


Histogramme 40 : Juifs

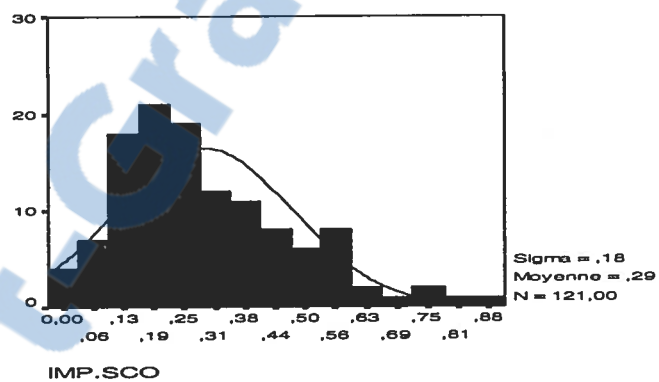


Implication scolaire

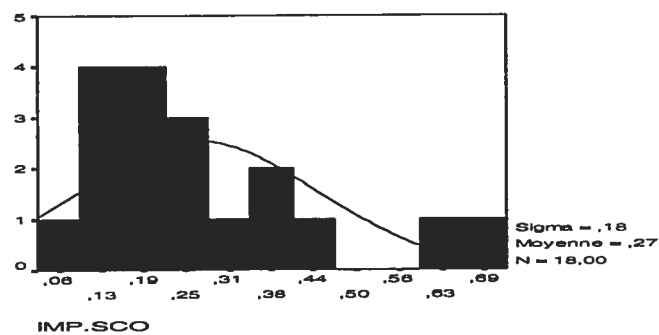
Histogramme 41 : Arméniens



Histogramme 42 : Musulmans

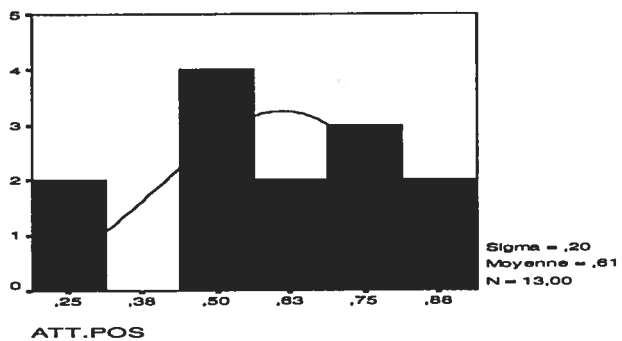


Histogramme 43 : Juifs

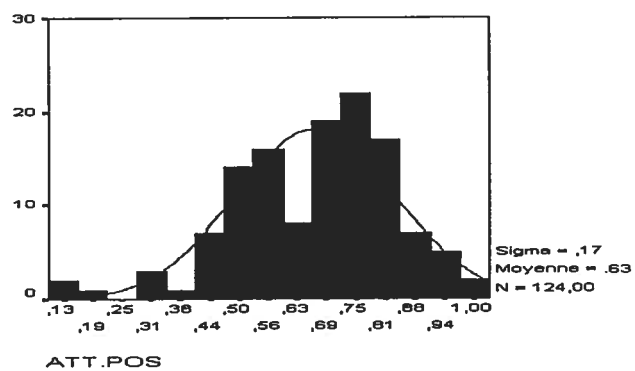


Attitude positive face à la société d'accueil

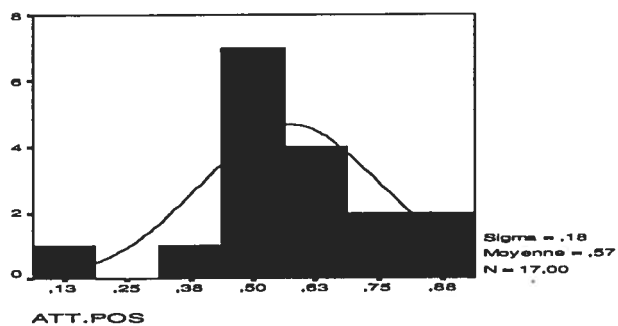
Histogramme 44 : Arméniens



Histogramme 45 : Musulmans

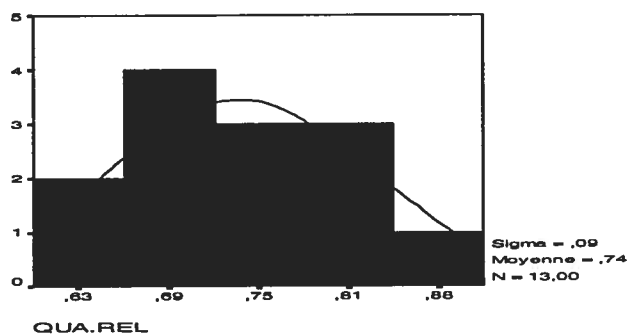


Histogramme 46 : Juifs

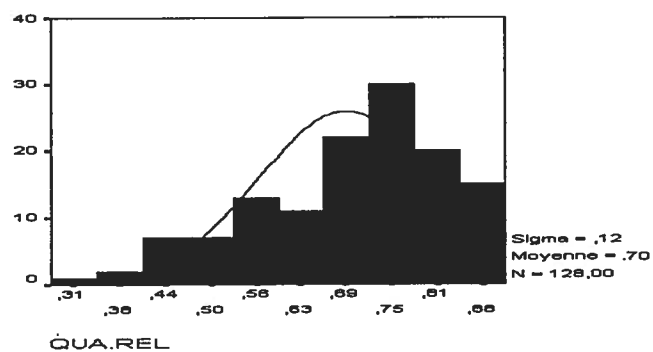


Qualité des relations interethniques

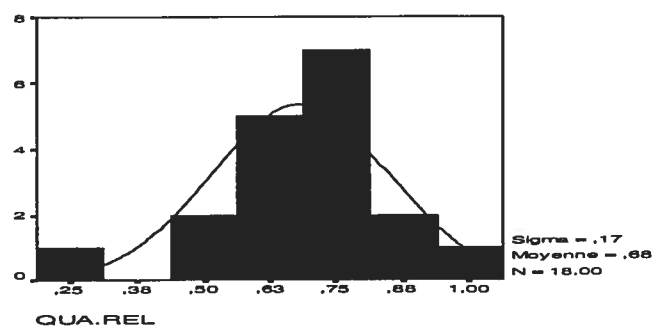
Histogramme 47 : Arméniens



Histogramme 48 : Musulmans



Histogramme 49: Juifs



Afin d'appuyer un peu plus la forme de cette distribution du groupe de comparaison nous avons tenté de comparer statistiquement les moyennes inter-groupes (sous-groupes juifs, musulmans et arméniens) pour chacun des facteurs (ces moyennes sont présentées au tableau 6) à l'aide d'analyses de variance (ANOVA) et de traitements post-hoc (Bonferroni). Nous sommes cependant conscients que, de façon générale, ce procédé statistique requiert idéalement des groupes de plus de 30 sujets. Aussi, nous tenterons de limiter ultérieurement la portée de nos conclusions s'il y a lieu. Nous présentons au tableau 7 les résultats de ces tests.

Tableau 6

Moyennes obtenues pour chaque sous-groupe composant le groupe de référence aux différents facteurs de l'intégration sociale

	Référence n=160	Arméniens n=14	Juifs n=18	Musulmans n=128
Facteur 1	7.71	6.97	6.86	7.63
Rapport au groupe d'origine	(.172)	(.092)	(.217)	(.134)
Facteur 2	7.63	7.54	7.30	7.69
Ouverture aux autres gr. cult.	(.195)	(.131)	(.175)	(.201)
Facteur 3	5.48	5.64	5.57	5.44
Rapport à la société d'accueil	(.115)	(.073)	(.104)	(.115)
S-facteur 3.1	4.68	5.18	5.30	4.57
Particip. cult. de la soc. acc	(.231)	(.180)	(.206)	(.233)
S-facteur 3.2	6.28	6.10	5.74	6.31
Att. pos. face à la soc. acc.	(.175)	(.198)	(.181)	(.170)

Facteur 4	2.85	2.57	2.68	2.90
Impl. au niv. sco. et parasco.	(.176)	(.093)	(.177)	(.182)
Facteur 5	7.17	7.37	6.80	7.01
Qualité des rel. interethniques	(.143)	(.094)	(.167)	(.124)

Tableau 7

Résultats de l'ANOVA pour chaque sous-groupe composant le groupe de référence
aux différents facteurs de l'intégration sociale

	Groupe 1	Groupe 2	Post-hoc	
Facteur 1	Musulmans	Juifs	.051	n.s.
Rapport au groupe d'origine	Musulmans	Arméniens	.062	n.s.
F = 4.672, p « .05	Juifs	Arméniens	1.000	n.s.
Facteur 2	Musulmans	Juifs	1.000	n.s.
Ouverture aux autres gr. cult	Musulmans	Arméniens	1.000	n.s.
F = 16.944, n.s.	Juifs	Arméniens	1.000	n.s.
Facteur 3	Musulmans	Juifs	1.000	n.s.
Rapport à la société d'accueil	Musulmans	Arméniens	1.000	n.s.
F = 12.786, n.s.	Juifs	Arméniens	1.000	n.s.
Facteur 3.1	Musulmans	Juifs	.181	n.s.
Particip. cult. de la soc. acc.	Musulmans	Arméniens	.578	n.s.
F = 8.428, n.s.	Juifs	Arméniens	1.000	n.s.

Facteur 3.2	Musulmans	Juifs	.164	n.s.
Att. pos. face à la soc. acc.	Musulmans	Arméniens	.948	n.s.
	Juifs	Arméniens	1.000	n.s.
F = 10.112, n.s.				
Facteur 4	Musulmans	Juifs	1.000	n.s.
Impl. au niv. sco. et parasco.	Musulmans	Arméniens	1.000	n.s.
	Juifs	Arméniens	1.000	n.s.
F = 22.646, n.s.				
Facteur 5	Musulmans	Juifs	1.000	n.s.
Qualité des rel. interethniques	Musulmans	Arméniens	.339	n.s.
	Juifs	Arméniens	.790	n.s.
F = 18.828, n.s.				

Comme on le constate à la lecture du tableau 7, un premier niveau d'analyse (test F) nous a permis de constater que les sous-groupes issus du groupe de référence ne différaient que sur un seul facteur, soit le rapport au groupe d'origine. Cependant, les tests post-hoc appliqués à ce même facteur n'ont pas révélés de différences significatives dans la comparaison de ces sous-groupes entre eux. Comme les procédés statistiques n'ont pas permis de déceler de différences significatives entre nos sous-groupes pour chacun des autres facteurs ou sous-facteurs de l'intégration sociale, il y aura donc lieu de considérer ces trois sous-groupes comme un seul groupe de comparaison (GR) mais en apportant certaines nuances, notamment en ce qui concerne les comparaisons musulmans-juifs et musulmans-arméniens relativement au facteur 1 puisque les valeurs des tests post-hoc sont très près du seuil alpha .05.

4.2.2 Données sociodémographiques

Nous avons présenté un peu plus tôt un portrait de nos trois groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses. Afin de connaître un peu plus la composition de notre groupe de comparaison, nous présentons au tableau 8 un portrait de celui-ci basé sur les cinq critères énoncés précédemment. Nous avons aussi ajouté, à titre indicatif seulement, les données pour chacun des sous-groupes composant le groupe de comparaison.

Tableau 8
Données sociodémographiques du groupe de référence

	Total n=160	Arméniens n=14	Musulmans n=128	Juifs n=18
% filles	54%	64%	51%	67%
Âge moyen	17 ans	17ans	17 ans	17 ans
% famille bi-parentale	81%	86%	82%	67%
Nb. années école actuelle	3 ans	2,5 ans	3 ans	3,5 ans
% fréquenté cl. accueil	51%	43%	54%	33%

Légende

% filles:	Pourcentage de filles ayant répondu au questionnaire
Âge moyen:	Âge moyen des répondants au moment de la passation du questionnaire
% famille bi-parentale:	Pourcentage d'élèves ayant une situation familiale bi-parentale (les autres étant dans une situation familiale monoparentale)
Nb. années école actuelle:	Nombre d'années de fréquentation de l'école actuelle
% fréquenté cl. accueil:	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté une classe d'accueil

À la lecture de ce tableau, nous constatons que le groupe de référence est composé à 54% de filles. Il se compare donc aisément avec nos groupes arménien, juif et musulman fréquentant des écoles ethnoreligieuses qui obtiennent des taux respectifs de 50%, 59% et 60%. Rappelons aussi que l'échantillon total de McAndrew est composé à 53% de filles. L'âge moyen de 17 ans du groupe de comparaison correspond à celui de l'échantillon total de McAndrew et il est légèrement supérieur (pour les raisons expliquées précédemment) au 16,5 ans obtenu par les élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses. Le taux d'élèves du groupe de référence vivant avec les deux parents (81%) est légèrement inférieur à celui obtenu par leurs pairs fréquentant des écoles ethnoreligieuses qui représente approximativement 90% et légèrement supérieur au groupe cible de l'échantillon McAndrew (74%).

Le nombre d'années passées à l'école actuelle est de trois ans pour notre groupe de comparaison contrairement à quatre ans et plus pour nos trois groupes à étude. Nous avons un peu plus tôt expliqué cette différence par une question de choix d'institution plus limité dans le cas des élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses. Finalement, nous constatons que le taux d'élèves du groupe de comparaison ayant fréquenté des classes d'accueil (50%) est nettement supérieur à ceux des élèves arméniens, juifs et musulmans fréquentant des écoles ethnoreligieuses qui, rappelons-le, sont de 2%, 10% et 29% respectivement. Soulignons aussi que 75% des élèves du sous-groupe de l'échantillon McAndrew représentant les immigrants récents (nés ailleurs qu'au Canada et ayant immigré depuis moins de dix ans) ont fréquenté ces classes d'accueil.

4.2.3 Analyse comparative

Avant même de comparer nos groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses avec leurs pairs fréquentant des écoles publiques, nous jugeons qu'il est intéressant de comparer les moyennes obtenues par le groupe de comparaison

(GR) avec celles obtenues par l'échantillon total de McAndrew et par les immigrants récents, c'est-à-dire ceux ayant moins de dix ans d'ancienneté constituant un sous-groupe de celui-ci (voir tableau 9). Nous incluons aussi dans ce portrait les moyennes obtenues par le sous-groupe d'immigrants moins récents, c'est-à-dire ceux ayant plus de dix années d'ancienneté. Ces comparaisons nous permettent de vérifier la représentativité de notre groupe de référence en fonction de celui de McAndrew d'où il est extrait.

En observant ces résultats, on remarque que les scores obtenus par GR se rapprochent davantage des résultats obtenus par le sous-échantillon représentant les immigrants récents (moins de 10 ans) que de l'échantillon total mais qu'ils ne sont toutefois pas en contradiction avec les résultats présentés par ce dernier. Tel que nous l'avons vu au tableau 2, nos groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses comptent moins de 15% d'immigrants récents et, à l'exception des musulmans, moins de 35% d'élèves nés à l'extérieur du Canada. Près de la totalité de nos élèves ont cependant un des parents né à l'extérieur du pays.

Tableau 9

Moyennes obtenues par le groupe de comparaison (GR) et par l'échantillon de Mc Andrew aux différents facteurs de l'intégration sociale en fonction de l'ancienneté de l'immigration

	Échantillon total (A+B)	Imm. récents (A)	Immigrants (B)	GR
Facteur 1	6.48	6.87	6.15	7.71
Rapport au groupe d'origine				
Facteur 2	6.50	7.40	6.76	7.63
Ouverture aux autres gr. cult				
Facteur 3	5.63	5.43	5.42	5.48
Rapport à la société d'accueil				

S-facteur 3.1	4.61	4.27	3.74	4.68
Particip. cult. de la soc. acc				
S-facteur 3.2	7.25	7.09	6.94	6.28
Att. pos. face à la soc. acc				
Facteur 4	3.27	3.15	3.32	2.85
Impl. au niv. sco. et parasco				
Facteur 5	7.38	7.19	7.68	7.17
Qualité des rel. interethniques				

Nous avons présenté les moyennes obtenues aux différents facteurs par notre groupe de comparaison au tableau 6 et celles de nos groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses au tableau 3. Nous présentons maintenant au tableau 10 les résultats des tests de comparaison de ces moyennes.

Tableau 10

Résultats des tests t de Student pour chaque groupe d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses en fonction du groupe de comparaison (GR)

	Groupe 1		Groupe 2	Test t	
Facteur 1	Arméniens	»	GR	.000	p « .05
Rapport au groupe d'origine	Juifs	«	GR	.002	p « .05
	Musulmans	»	GR	.000	p « .05
Facteur 2	Arméniens	«	GR	.000	p « .05
Ouverture aux autres gr. cult	Juifs	«	GR	.000	p « .05
	Musulmans	«	GR	.000	p « .05

Facteur 3	Arméniens		GR	.126	n.s.
Rapport à la société d'accueil	Juifs		GR	.264	n.s.
	Musulmans		GR	.106	n.s.
S-facteur 3.1	Arméniens	«	GR	.006	p « .05
Particip. cult. de la soc. acc	Juifs	«	GR	.042	p « .05
	Musulmans		GR	.288	n.s.
S-facteur 3.2	Arméniens		GR	.264	n.s.
Att. pos. face à la soc. acc	Juifs		GR	1.000	n.s.
	Musulmans		GR	1.000	n.s.
Facteur 4	Arméniens	»	GR	.000	p « .05
Impl. au niv. sco. et parasco	Juifs	»	GR	.000	p « .05
	Musulmans	»	GR	.000	p « .05
Facteur 5	Arméniens	»	GR	.000	p « .05
Qualité des rel. interethniques	Juifs	»	GR	.000	p « .05
	Musulmans	»	GR	.000	p « .05

Afin de faciliter l'analyse de ces données, nous proposons en annexe 2 d'explorer systématiquement les résultats comparatifs en fonction de chacun des facteurs. Rappelons que nous avons présenté en première partie de ce chapitre une description des items mesurés par le questionnaire relatifs à chacun de ces facteurs. Soulignons une fois de plus que, afin de ne pas alourdir cette partie, les résultats obtenus à chacun des items en fonction du groupe de répondants ont été présentés en annexe 3.

Rapport au groupe d'origine

Les données présentées aux tableaux 9 et 10 révèlent des différences significatives entre nos groupes d'élèves arméniens et musulmans fréquentant des écoles ethnoreligieuses lorsqu'ils sont comparés au groupe de comparaison sur la variable « rapport au groupe d'origine ». En effet, les élèves arméniens et musulmans obtiennent des scores très élevés de 9,18 et 8,52 respectivement tandis que le groupe de comparaison obtient un score élevé de 7,71.

En examinant les résultats aux items composant ce facteur, nous remarquons quelques pistes d'explication concernant ces différences. Notons premièrement que les élèves du groupe de référence répondent à 21% connaître « peu » ou « pas du tout » l'histoire de leur pays d'origine. En guise de comparaison, aucun répondant du groupe d'élèves arméniens fréquentant des écoles ethnoreligieuses ne connaît peu ou pas du tout son pays d'origine et tous le connaissent beaucoup (91,2%) ou moyennement (8,8%). Rappelons à cet effet que le projet éducatif de l'École arménienne vise justement la connaissance de l'Arménie, qui constitue en quelque sorte le pays d'origine de tous les arméniens qui la fréquente.

Au niveau de la connaissance de la langue, les élèves du groupe de comparaison répondent à 81% la connaître « beaucoup » ou « moyennement ». En guise de comparaison, 100% des élèves arméniens et 97,0% des élèves musulmans disent connaître leur langue d'origine de même façon. Ces résultats étaient toutefois prévisibles puisque tant le projet éducatif de l'École musulmane que celui de l'École arménienne accordent une place prépondérante à la connaissance de la langue d'origine. Concernant les traditions culturelles, nous n'avons relevé aucun écart de 10% ou plus pouvant permettre d'expliquer la différence relevée au niveau du rapport au groupe d'origine.

Interrogés sur leur désir de connaître davantage leur pays d'origine, 71% des répondants du groupe de référence répondent par l'affirmative comparativement à 100% des élèves du groupe arménien et 88,2% du groupe musulman. De même, lorsqu'ils sont interrogés sur leur désir de vivre dans ce pays d'origine, 31% des élèves du groupe de référence répondent par l'affirmative parallèlement à 44,1% pour les musulmans. Bien que les 29,4% d'élèves du groupe arménien ayant répondu par l'affirmative se comparent en proportion au groupe de référence, notons que seulement 7,4% de ceux-ci répondent par la négative parallèlement à 27,5% pour le groupe de comparaison. Ces résultats ne surprennent point car d'une part nous pouvons supposer que la fierté de l'Arménie représente la raison d'être de l'école arménienne mais que ce pays a vécu un important génocide en 1915 et que plusieurs arméniens de l'époque ont fui cette République pour d'autres pays, qui sont devenus *de facto* leurs nouvelles attaches. D'autre part les élèves qui fréquentent l'École musulmane le font en grande partie parce qu'ils se sentent bien dans un environnement islamique, lequel se retrouve habituellement dans leur pays d'origine.

En ce qui a trait à l'intention de transmettre l'histoire de ce pays d'origine à leur progéniture, 60% des élèves du groupe de référence répondent par l'affirmative comparativement à 97,1% chez les élèves arméniens et 78,8% chez les musulmans. De même, 77% des répondants du groupe de référence affirment vouloir enseigner la langue de ce pays à leurs enfants parallèlement à 100% pour les arméniens et 94,2% pour les musulmans. Lorsqu'on leur demande s'ils ont un jour l'intention de transmettre les traditions culturelles de leur pays d'origine à leurs enfants, 65,2% des élèves du groupe de comparaison répondent par l'affirmative parallèlement à 95,6% pour les élèves arméniens et 90,9% pour les musulmans. Soulignons à cet effet que l'École arménienne existe depuis 30 ans, ce qui a permis de constater que les élèves finissants de l'École arménienne envoient généralement leurs enfants dans cette même école qui semble donc répondre à un besoin de la Communauté arménienne. Compte tenu que l'École musulmane est relativement plus jeune que l'École

arménienne, il serait intéressant de voir si les musulmans suivront cette même tendance dans une dizaine d'années.

L'importance accordée aux valeurs relatives au dialogue et à la discipline ne semble pas être une des causes des différences observées dans le niveau de rapport au pays d'origine. En effet, aucun écart de 10% ou plus entre ces groupes n'a pu être relevé. À l'opposé, l'importance accordée à la pratique religieuse permet de distinguer ces groupes. Ainsi, 28,1% des répondants du groupe de référence la considère « peu importante » ou « pas importante du tout » comparativement à 3% pour les musulmans et 3% pour les arméniens. Du côté des élèves musulmans, ces résultats ne sont pas surprenant puisque le respect de l'Islam constitue l'essence même de l'École musulmane. Malgré que l'École arménienne ne soit pas une école religieuse au même titre, nous pouvons supposer que la religion représente une valeur importante dans les traditions culturelles arméniennes et se reflète ainsi chez les élèves de cette école.

La valeur associée à la sauvegarde et à la transmission des traditions du pays d'origine permet aussi de distinguer ces groupes. Alors que 73,2% des élèves du groupe de comparaison la considère « peu importante » ou « pas importante du tout », seulement 4,4% des élèves arméniens et 18,2% des élèves musulmans pensent de même façon. Encore une fois, soulignons que la raison d'être de l'École arménienne est effectivement la sauvegarde et la transmission des traditions arménienne. Puisque l'École musulmane est multiethnique et ne favorise pas une culture plus qu'une autre, nous comprenons que le score obtenu soit légèrement différent des arméniens. Cependant, puisqu'ils sont différents du groupe de comparaison, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il existe un lien entre la religion islamique et les traditions du pays d'origine de l'élève. Finalement, concernant l'importance accordée au respect des aînés, 11,8% des élèves du groupe de comparaison considèrent cette valeur « peu importante » ou « pas importante du tout » contrairement à 0% des élèves arméniens.

Les élèves juifs fréquentant des écoles ethnoreligieuses se distinguent aussi significativement du groupe de comparaison. En effet, ces élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses obtiennent un score élevé de 6,24 mais inférieur au groupe de comparaison qui obtient un score élevé de 7,71.

En examinant encore une fois les résultats aux items composant ce facteur, nous remarquons quelques pistes d'explication concernant ces différences. Nous avons mentionné précédemment que les élèves du groupe de référence répondent à 21% connaître « peu » ou « pas du tout » l'histoire de leur pays d'origine. Sur cette question, les élèves du groupe juif répondent à 55,7% de même façon. Au niveau de la connaissance de la langue, les élèves du groupe de comparaison répondent à 81% la connaître « beaucoup » ou « moyennement ». En guise de comparaison, 43,2% des élèves du groupe juif la connaît autant. La connaissance du pays natal et de sa langue peut à cet effet être interprétée comme la connaissance de la langue et de l'histoire du pays d'origine et ne représente donc pas un attrait majeur pour l'élève Juif pour qui la religion et la culture juive, représentant les points de ralliement, sont souvent minoritaires dans ces pays. Concernant les traditions culturelles, nous n'avons relevé aucun écart de 10% ou plus pouvant permettre d'expliquer la différence relevée au niveau du rapport au groupe d'origine.

Lorsqu'on leur demande s'ils aimeraient connaître davantage leur pays d'origine, 71% des répondants du groupe de référence répondent par l'affirmative comparativement à 49% des répondants du groupe fréquentant les écoles juives. De même, lorsqu'ils sont interrogés sur leur désir de vivre dans ce pays d'origine, 31% des élèves du groupe de référence répondent par l'affirmative parallèlement à 13,8% pour les élèves juifs. En ce qui a trait à l'intention de transmettre l'histoire de ce pays d'origine à leur progéniture, 60% des élèves du groupe de référence répondent par l'affirmative comparativement à 48,9% chez les élèves du groupe juif. De même, 77% des répondants du groupe de référence affirment vouloir enseigner la langue de

ce pays à leurs enfants parallèlement à 59,1% pour les répondants juifs. Lorsqu'on leur demande s'ils ont un jour l'intention de transmettre les traditions culturelles de leur pays d'origine à leurs enfants, les deux groupes ne diffèrent pas. Pour les mêmes raisons invoquées au paragraphe précédent, ces résultats sont explicables.

L'importance accordée aux valeurs relatives au dialogue, à la discipline et au respect des aînés ne semble pas être une des causes des différences observées dans le niveau de rapport au pays d'origine. En effet, aucun écart de 10% ou plus entre ces groupes n'a pu être relevé. Bien qu'il y existe des différences de plus de 10% concernant l'importance accordée à la pratique religieuse et à la sauvegarde et à la transmission des traditions du pays d'origine, celles-ci ne vont pas dans le sens de l'écart observé entre les deux groupes.

Ouverture aux autres groupes culturels

Les données présentées aux tableaux 9 et 10 nous révèlent une fois de plus des différences significatives entre chacun de nos groupes d'élèves fréquentant dans écoles ethnoreligieuses lorsqu'ils sont comparés au groupe de référence. En effet, les élèves arméniens, juifs et musulmans obtiennent des scores moyens de 5,33, 5,29 et 5,80 respectivement tandis que le groupe de comparaison obtient un score élevé de 7,63.

En examinant les résultats aux items composant ce facteur, nous remarquons quelques pistes d'explication concernant ces différences. Notons premièrement que, concernant l'importance accordée à l'ouverture envers les personnes de toutes origines, nous ne relevons aucune différence de plus de 10% entre les élèves du groupe de référence et ceux des groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses lorsqu'il est question de considérer cette valeur « très importante » ou « importante ». Cependant, alors que 11,8% des élèves du groupe de comparaison

considèrent cette valeur « peu importante » ou « pas importante du tout », ce pourcentage est de 25,9% chez les élèves musulmans. Interrogés sur la provenance de leurs amis à l'école, 89,3% des élèves du groupe de comparaison répondent qu'ils proviennent de diverses origines comparativement à une proportion plus faible chez les arméniens et chez les juifs fréquentant des écoles ethnoreligieuses où ce pourcentage est de 1,5% et de 21,4% respectivement. Rappelons à ce sujet que tous les élèves de l'école arménienne et de l'école juive sont d'origine arménienne et d'origine juive respectivement et que ces résultats étaient prévisibles. En dehors de l'école, aucune différence de plus de 10% n'a été relevée concernant la provenance de leurs amis.

Lorsqu'on leur demande l'importance de la similarité de la langue ou de l'origine dans le choix de leur coéquipiers à l'école seulement 21,8% des élèves du groupe de référence répondent que c'est « très important » ou « important » parallèlement à 54,1% des répondants du groupe juif et 70,1% des élèves du groupe arménien. L'importance de cette similarité de langue ou d'origine dans le choix de partenaires de sport n'est jugée « très importante » ou « importante » que par 18,7% des élèves provenant du groupe de référence alors qu'elle prend des proportions de 50% et 45,2% chez les arméniens et les juifs respectivement.

Concernant leur position relativement à l'importance de la similarité culturo-linguistique dans le choix de leurs copains, 36,2% des élèves du groupe de comparaison la juge « très importante » ou « importante » comparativement à des pourcentages de 64,2% et 56,8% chez leurs pairs arméniens et musulmans respectivement. Des différences similaires de 37,5% pour le groupe de comparaison et de 69,7% et 66% chez les arméniens et les juifs ressortent lorsqu'on interroge les élèves sur l'importance de la langue ou de l'origine dans le choix de leur meilleur ami. Finalement, lorsque c'est au niveau du choix de leur ami de cœur qu'ils se prononcent, 33,1% des répondants du groupe de référence considèrent « très important » ou « important » la similarité en question comparativement à 74,2% et

65,6% des élèves arméniens et juifs respectivement auxquels viennent s'ajouter le groupe d'élèves musulmans avec un pourcentage de 59,4%.

Interrogés par la suite sur leur préférence concernant l'origine de certaines personnes avec lesquelles ils entrent en contact, 9,3% des élèves de notre groupe de comparaison disent préférer que le dentiste soit de même origine comparativement à 30,9% des élèves du groupe arménien. Lorsqu'il est question de s'inscrire à une activité du Centre de Loisirs, un pourcentage similaire de 11,2% des élèves du groupe de comparaison préfère interagir avec des personnes de même origine; en comparaison, 25,7% des élèves du groupe musulman pensent de même façon. La similarité d'origine du voisinage dans le choix d'un nouveau quartier ne compterait que pour 16,2% des élèves du groupe de référence alors que ce pourcentage grimpe à 39,8% et 28,6% pour les élèves des groupes juif et musulman respectivement.

Concernant leur choix pour la personne qui les accompagnerait éventuellement au Bal de graduation, 16,2% des élèves du groupe de comparaison préféreraient qu'elle soit de même origine parallèlement à des pourcentages nettement supérieurs de 41,2%, 55,3% et 58,8% chez les élèves des groupes musulman, juif et arménien respectivement. Finalement, lorsqu'il est question de leur préférence dans le choix d'un ami de cœur, 31,8% des élèves de notre groupe de référence optent pour la même origine comparativement à 47,1% des élèves du groupe musulman, 57,3% des élèves du groupe juif et 60,3% des élèves du groupe arménien.

Notons que ces items traitent de la perception de l'importance relative de la similarité ethnique et religieuse dans les choix que peuvent faire les répondants. Les résultats que nous avons obtenus doivent être interprétés dans cette limite puisque nous n'avons aucune donnée quant aux choix réels faits par ces mêmes répondants. Par exemple, un élève pouvait répondre aux questions 32bc et 32be que la similarité d'origine ou de religion n'était pas importante du tout dans le choix de ses partenaires de sport mais dans les faits plusieurs pouvaient être de même origine. Il

de caractéristique. Il en est de même aux questions 33a et 33ba : les répondants peuvent juger que l'origine n'a pas d'importance dans le choix d'un dentiste pour un examen de routine mais dans les faits nous n'avons aucune indication quant à l'origine réelle de ce dentiste lorsque la situation se présente. En ce sens, notre questionnaire aurait pu inclure des items mesurant les relations réelles entretenues.

Rapport à la société d'accueil

Les données présentées aux tableaux 9 et 10 nous indiquent que, dans l'ensemble, nos groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses ne se distinguent pas significativement du groupe de comparaison. Les élèves arméniens, musulmans et juifs fréquentant des écoles ethnoreligieuses ainsi que leur pair fréquentant des écoles publiques démontrent un rapport à la société d'accueil moyen (5,98, 5,71, 5,22 et 5,48 respectivement).

Bien que nous n'ayons relevé aucune différence, soulignons que les items mesurant ce facteur se divisent en deux catégories, soit ceux ayant trait à la « participation à la culture de la société d'accueil » et ceux relatifs à l' « attitude positive face à la société d'accueil ». Aussi, nous constatons que nos groupes ne diffèrent pas sur cette dernière composante. Ils diffèrent cependant significativement sur la première. Un examen plus approfondi des items composant la participation à la société d'accueil sera donc effectué ci-dessous.

Participation à la culture de la société d'accueil

Les données présentées aux tableaux 9 et 10 nous indiquent que les résultats des élèves du groupe musulman ne diffèrent pas significativement de ceux du groupe de référence. En effet, tous les deux manifestent un degré de participation moyen (4,31 et 4,68 respectivement). Cependant, nos résultats révèlent des différences

significatives entre les groupes d'élèves arméniens et juifs fréquentant des écoles ethnoreligieuses lorsqu'ils sont comparés au groupe de référence. En effet, les élèves arméniens et juifs fréquentant des écoles ethnoreligieuses obtiennent des scores moyens de 5,42 et 5,17 respectivement tandis que le groupe de comparaison obtient un score moyen de 4,68.

En examinant les résultats aux items composant ce facteur, nous remarquons quelques pistes d'explication concernant ces différences. Premièrement, alors que 85% des élèves juifs fréquentant des écoles ethnoreligieuses et 78% de leurs pairs arméniens affirment avoir visité « plusieurs » ou « quelques-unes » des régions du Québec avec leur famille, ce pourcentage baisse à 55,6% chez les élèves du groupe de référence. Lorsqu'on leur demande s'ils ont visité « plusieurs » ou « quelques-unes » de ces mêmes régions seuls ou avec des amis, ce pourcentage est de 21,2% chez les répondants du groupe de référence alors qu'il se situe à 36,7% et 36,3% chez les élèves des groupes juif et arménien respectivement. Paradoxalement, lorsqu'il est question de nommer trois régions du Québec, les élèves du groupe de référence réussissent nettement mieux que leurs pairs des groupes juif et arménien. En effet, les pourcentages obtenus sont respectivement de 58,7%, 5,8% et 7,4%. Cette différence est difficilement explicable mis à part un codage différent des réponses à cet item lors des deux passations. Étant donné le poids relatif de cet item (1/34) sur la variable « rapport à la société d'accueil » et comme le sens de cette différence obtenue n'est pas explicative du sens noté, nous sommes d'avis que nous aurions pu choisir d'ignorer cet item sans changer les différences significatives observées.

Lorsqu'on leur demande s'ils ont déjà visité certaines institutions culturelles de Montréal avec leur famille, 41,8% des élèves du groupe de référence disent en avoir visité « plusieurs » ou « quelques-unes » comparativement à 71,3% des élèves du groupe juif et 76,4% des élèves du groupe arménien. Lorsqu'il est question d'avoir visité ces institutions seuls ou avec des amis, ce pourcentage est similaire pour le groupe de comparaison (41,8%), inférieur pour le groupe arménien (67,2%) et aussi

inférieur mais à moins de 10% d'écart pour le groupe juif (46,3%). Ces différences sont de plus appuyées lorsqu'on demande aux répondants de nommer deux de ces institutions. En effet, alors que 58,3% des élèves du groupe juif et 66,2% des élèves du groupe arménien réussissent à les nommer, seulement 36,2% des élèves du groupe de comparaison en font de même.

Finalement, à savoir si les répondants avaient déjà assisté avec leur famille à des spectacles tenus dans le cadre d'événements culturels populaires, 33,7% des élèves du groupe de référence disent avoir assisté à « plusieurs » ou « quelques-uns » de ceux-ci. En guise de comparaison, 70,4% des élèves du groupe juif et 75% des élèves du groupe arménien répondent de même façon. Lorsqu'il est question d'avoir assisté à ces événements seuls ou avec des amis, le pourcentage d'élèves du groupe de référence augmente à 44,3% et celui du groupe juif aussi 63% mais celui des arméniens diminue à 53% et ne représente donc plus une différence de plus de 10%. Quand on leur demande de nommer deux de ces événements culturels, 82,4% des élèves du groupe arménien y parviennent tandis que le groupe d'élèves juif et le groupe de référence réussissent à des pourcentages nettement moindres de 44,7% et 36,8% respectivement, représentant ainsi moins de 10% d'écart entre ces deux groupes.

Bien qu'à première vue la question 40 relative à la participation aux événements culturels et aux spectacles puisse poser un problème de validité, c'est-à-dire que l'interprétation de cette question ne permet pas de distinguer les répondants qui ont interprété ceux-ci comme ethniques, religieux ou de manière générale, un croisement avec l'analyse des réponses obtenues à la question suivante (40d) nous permet de croire que les élèves ont interprété celle-ci dans son sens plus large.

En effet, lorsqu'on leur a demandé de nommer deux de ces spectacles ou événements populaires, les réponses les plus fréquentes ont été : le Festival international de jazz et le Festival juste pour rire et, dans une moindre mesure, le Festival des

mongolfières, les Francofolies, la Fête des neiges, le Carnaval de Québec, le Festival de la musique de Lanaudière et le Festival de la chanson de Granby. Nous n'avons obtenu aucune réponse pouvant être interprétée comme ethnique ou religieuse. Cette situation vient peut-être du fait qu'aux questions précédentes 19 et 19a, nous demandions aux répondants s'ils participaient à des événements ou fêtes traditionnelles ou religieuses distinguant ainsi la participation à des événements ethniques ou religieux (mesurant le rapport au groupe propre) de la participation à des événements culturels de façon plus générale (mesurant le rapport à la société d'accueil).

Attitude positive face à la société d'accueil

Les données présentées aux tableaux 9 et 10 nous indiquent que les résultats de nos groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses (arméniens, juifs et musulmans) ne diffèrent pas significativement du groupe de comparaison. En effet, ceux-ci présentent un niveau moyen d'attitude positive face à la société d'accueil (6,56, 6,25, 6,13 et 6,28 respectivement).

Implication au niveau scolaire et parascolaire

Les données présentées aux tableaux 9 et 10 nous révèlent des différences significatives entre chacun de nos groupes fréquentant des écoles ethnoreligieuses lorsqu'ils sont comparés au groupe de référence. En effet, les élèves arméniens, juifs et musulmans obtiennent des scores moyens de 4,19, 4,80 et 4,98 respectivement tandis que le groupe de comparaison obtient un score faible de 2,85.

En examinant les résultats aux items composant ce facteur, nous remarquons certaines explications concernant ces différences. Premièrement, en ce qui concerne les items relatifs à la participation à des activités scolaires, nous remarquons que

36,7% des élèves du groupe de référence répondent participer « très souvent » ou « souvent » à des activités culturelles ou de loisir comparativement à 50% pour le groupe d'élèves musulmans et 53,9% pour le groupe d'élèves juifs. Lorsqu'il est question d'activités interculturelles ou multiculturelles, 25% des élèves du groupe de comparaison répondent participer « très souvent » ou « souvent » parallèlement à 76,5% des élèves du groupe musulman et 52,1% des élèves du groupe juif. Relativement à leur participation à des comités interculturels ou multiculturels, 14,5% des élèves du groupe de référence disent en faire partie « très souvent » ou « souvent » comparativement à un pourcentage de 26,4% chez les élèves du groupe musulman et 28,8% chez leurs pairs du groupe juif.

La participation à un conseil étudiant rallie 14,3% des élèves du groupe de référence qui affirment y participer « très souvent » ou « souvent » tandis que 40% des élèves du groupe musulman et 37,4% du groupe juif en font de même. Quand il est question de la participation à un conseil d'orientation de l'école, 8,7% des élèves du groupe de référence disent en faire partie « très souvent » ou « souvent » comparativement à 28,6% des élèves fréquentant des écoles musulmanes et 23% des élèves fréquentant des écoles juives. Lorsqu'on les interroge sur leur participation au journal de l'école, 11,8% des élèves fréquentant des écoles publiques répondent le faire « très souvent » ou « souvent » parallèlement à 29,4% des élèves du groupe musulman. Finalement, les répondants étaient interrogés sur leur participation à d'autres types d'activités scolaires. À ce sujet, 53,7% des élèves du groupe de référence ont répondu « très souvent » ou « souvent » contrairement à un pourcentage supérieur de plus de 10% chez leurs pairs musulmans, juifs et arméniens qui ont répondu de même façon à 67,6%, 66,3% et 66,7% respectivement. Soulignons que pour la première fois dans cette catégorie, les élèves arméniens se distinguent à plus de 10% d'écart du groupe de référence. Comme nos analyses démontrent qu'il existe cependant une différence significative entre ces deux groupes, nous pourrions nous attendre à plus d'écart dans la catégorie suivante.

La prochaine catégorie concerne la participation à des activités extra-scolaires de types sociales, culturelles, sportives ou autres. En tant que participant, 62,5% des élèves du groupe de référence répondent le faire « très souvent » ou « souvent » comparativement à des pourcentages de 75% et 91% chez les élèves fréquentant les écoles juives et arménienne respectivement. En tant qu'organisateur, ce pourcentage baisse à 18,7% chez les élèves du groupe de comparaison comparativement à 37,5% des élèves du groupe juif qui sont les seuls à se démarquer de plus de 10% concernant cet item. Finalement, en tant que bénévole, alors que 21,8% des élèves du groupe de référence répondent participer « très souvent » ou « souvent » à ces activités, 51,5% du groupe d'élèves musulmans, 72% du groupe d'élèves juifs et 53% du groupe d'élèves arméniens en font de même. Comme nous pouvons le prévoir, les élèves du groupe arménien se démarquent plus lorsqu'il est question d'activités extra-scolaires que dans le cas d'activités scolaires.

Qualité des relations interethniques

Les données présentées aux tableaux 9 et 10 nous révèlent des différences significatives entre chacun de nos groupes fréquentant des écoles ethnoreligieuses lorsqu'ils sont comparés au groupe de référence. En effet, les élèves arméniens, juifs et musulmans obtiennent des scores très élevés de 8,59, 8,51 et 8,53 respectivement tandis que le groupe de comparaison obtient un score élevé de 7,17.

En examinant une fois de plus les résultats aux six items composant ce facteur, nous remarquons quelques pistes d'explication concernant ces différences. Les trois premiers items traitent de la reconnaissance de l'identité particulière du répondant par certaines personnes de leur entourage. Plus spécifiquement, le sentiment d'acceptation et de respect par les amis, par les élèves et par les professeurs de leur école ne semblent pas distinguer les groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses du groupe de référence car les répondants sont d'avis qu'ils sont à

plus de 90% beaucoup ou moyennement considérés dans leur identité. En ce qui concerne les gens du quartier, le groupe d'élèves arméniens se démarque d'un peu plus de 10% du groupe de référence (92,6% contre 81,8%). La différence significative entre nos groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses et le groupe de référence, telle que décelée par nos analyse, ne semble pas être influencée principalement par cette dimension.

La deuxième dimension relative à la qualité des relations interethniques touche la facilité à se faire des amis. À ce sujet, tous les répondants sont d'avis qu'il est « très facile » ou « facile » de se faire des amis à l'école. Cependant, lorsqu'il est question de la facilité à se faire des amis en dehors de l'école, 67,5% des élèves du groupe de comparaison trouve que c'est « très facile » ou « facile » comparativement à 88,1% des élèves du groupe juif et 95,6% des élèves arméniens. Finalement, lorsqu'on leur demande de qualifier leurs relations avec les élèves de la classe, aucun écart de plus de 10% n'a pu être décelé entre les groupes qui sont d'avis à plus de 90% que ces relations sont « très bonnes » ou « bonnes ». Nous constatons une fois de plus que cette deuxième dimension, telle que nous l'avons analysé ci-dessus, c'est-à-dire de type « très bonnes ou bonnes » comparé à « difficiles ou très difficiles », ne peut être très révélatrice de la différence significative révélée par l'analyse de comparaison. Comme cette différence semble toutefois à la limite acceptable de la signifiante (alpha de .05), nous pouvons supposer qu'elle est due à des distinctions encore plus minces entre les deux critères retenus.

Nous présentons en annexe 2, à titre récapitulatif, un tableau explicatif des différences significatives entre chacun des groupes, telle que révélées par l'ANOVA, en fonction de chacun des items composant nos facteurs d'intégration sociale.

4.3 Analyses pairées

Dans cette troisième partie de l'analyse, nous comparons les résultats obtenus par les trois groupes d'élèves musulmans, juifs et arméniens fréquentant des écoles ethnoreligieuses avec leurs pairs fréquentant des écoles publiques, chacun de ceux-ci étant tiré de notre groupe de comparaison et donc de l'échantillon McAndrew. Comme des analyses préalables n'ont démontré aucune différence significative entre le groupe de comparaison et chacun des sous-groupes qui le compose, nous pouvons émettre comme hypothèse que dans l'ensemble, les différences que nous constaterons dans cette analyse pairée seront les mêmes que celles qui ont été identifiées dans la section 4.2.

Notons au préalable que la distributivité de chacun de ces groupes a été présentée antérieurement aux parties 4,1 et 4,2. Rappelons aussi que les données sociodémographiques ont aussi été présentées aux tableaux 2 et 8 et les moyennes obtenues pour chacun de ces groupes aux différents facteurs de l'intégration sociale ont été présentées aux tableaux 3 et 6.

4.3.1 Élèves musulmans

À l'aide d'une interprétation globale des données, nous pouvons affirmer qu'il n'y existe aucune autre différence significative, entre les élèves musulmans fréquentant des écoles ethnoreligieuses et leurs pairs fréquentant des écoles publiques, que celles ayant été révélées par la comparaison avec le groupe de référence. Tout comme nous l'avons mentionné au point 4.2, ces différences se situent au facteur 1 (rapport au groupe d'origine), au facteur 2 (ouverture aux autres groupes culturels), au facteur 4 (implication au niveau scolaire et parascolaire) et au facteur 5 (qualité des relations

interethniques). Considérant cette situation, les hypothèses émises concernant l'explication de ces différences sont les mêmes.

4.3.2 Élèves juifs

Nous avons précédemment constaté et expliqué les différences de moyennes entre le groupe de comparaison et les élèves juifs fréquentant des écoles ethnoreligieuses. Lorsque nous analysons globalement les données obtenues par ces deux groupes, nous pouvons affirmer une fois de plus que certaines différences révélées dans l'analyse utilisant le groupe de comparaison semblent confirmées, notamment, au facteur 2 (ouverture aux autres groupes culturels), au facteur 4 (implication au niveau scolaire et parascolaire) et au facteur 5 (qualité des relations interethniques). Cependant, la différence que nous avons notée au facteur 1 (rapport au groupe d'origine) n'est plus aussi évidente lorsque l'on compare les deux groupes (6,24 pour les élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses et 6,86 pour les élèves fréquentant les écoles publiques). Bien qu'elle puisse effectivement être considérée comme significative, elle le serait beaucoup moins qu'avec le groupe de comparaison (GR) qui, rappelons-le, avait obtenu un score de 7,71.

Ce fait tend à confirmer le résultat relativement élevé obtenu au test présenté au tableau 7 et les nuances que nous y apportions concernant l'effet du type d'établissement fréquenté par la clientèle juive dans la mesure du rapport au groupe d'origine. En ce qui concerne le facteur 3.1 (participation à la culture de la société d'accueil), la différence révélée avec le groupe de comparaison semble s'estomper lorsque l'on compare les deux groupes (5,17 pour les élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses et 5,30 pour les élèves fréquentant les écoles publiques). Globalement, nous avançons ainsi l'hypothèse que le type d'établissement fréquenté n'influencerait pas la participation de la clientèle juive.

4.3.3 Élèves arméniens

À l'aide d'une interprétation sommaire, nous pouvons affirmer une fois de plus que certaines différences révélées dans l'analyse utilisant le groupe de comparaison sont confirmées, notamment, au facteur 2 (ouverture aux autres groupes culturels), au facteur 4 (implication au niveau scolaire et parascolaire), au facteur 5 (qualité des relations interethniques) et au facteur 1 (rapport au groupe d'origine). Dans ce dernier cas, soulignons que la différence observée semble encore plus significative que celle révélée par les analyses de la section 4.2. Ce fait tend à démontrer l'effet du type d'établissement fréquenté dans la mesure du rapport au groupe d'origine. En ce qui concerne le facteur 3.1 (participation à la culture de la société d'accueil), la différence révélée avec le groupe de comparaison semble s'amincir lorsque l'on compare les deux groupes (5,42 pour les élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses et 5,18 pour les élèves fréquentant les écoles publiques). De façon globale, nous avançons une fois de plus que le type d'établissement fréquenté n'influencerait pas aussi significativement la participation de la clientèle arménienne que celle du groupe de comparaison (GR).

Combinant ce fait avec les conclusions précédentes pour les Juifs, nous pourrions émettre comme hypothèse que les différences observées à la section 4.2 concernant le facteur 3.1 pourrait être dues à la clientèle musulmane composant le groupe de comparaison. Cependant, cette hypothèse ne vient en rien compromettre la validité de ce groupe de référence étant donnée que le facteur 3.1 est un sous-facteur du rapport à la société d'accueil et, tel que ce fut le cas pour les analyses entre les élèves arméniens fréquentant les écoles ethnoreligieuses et le groupe de comparaison ainsi qu'entre les élèves juifs fréquentant les écoles ethnoreligieuses et le groupe de comparaison, il ne semble pas exister de différence significative dues au type d'établissement au sein des clientèles arménienne et juive.

CHAPITRE 5

DISCUSSION ET CONCLUSION

Les résultats obtenus nous permettent de compléter les conclusions des recherches québécoises portant sur l'intégration sociale des enfants issus des minorités ethniques et de dresser un premier bilan de l'intégration sociale de ces enfants lorsqu'ils fréquentent des écoles ethnoreligieuses au Québec.

Nous avons présenté au chapitre 1 les conclusions de l'état de la connaissance de la langue française chez ces élèves ainsi que de leur mobilité éducationnelle. Rappelons que l'enjeu de la francisation de cette clientèle était à toute fin résolu car un bilan positif se dégageait, du moins en termes quantitatifs. Il en était de même en ce qui concerne la mobilité éducationnelle où le portrait d'ensemble est celui d'allophones ayant un rendement scolaire et une mobilité équivalents, sinon supérieurs dans certains cas.

Nous savions aussi que les recherches de l'équipe McAndrew n'ont démontré, globalement, aucun impact significatif de la concentration ethnique sur les facteurs d'intégration sociale des enfants issus des minorités ethniques et que ceux-ci s'intégraient à la société québécoise en harmonie avec le modèle intégrationniste québécois. Nous n'avons cependant aucune donnée concernant l'intégration sociale de ces enfants lorsque ceux-ci fréquentent des écoles ethnoreligieuses, c'est-à-dire lorsqu'il y a présence d'une homogénéité ethnique ou religieuse. Est-ce que ces enfants sont en mesure de s'intégrer tout aussi harmonieusement que leur pairs fréquentant des écoles publiques?

À cette question, nos résultats semblent globalement conclure par l'affirmative et situent les élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses dans le modèle intégrationniste. La présence d'élèves représentant la société d'accueil ne serait donc pas une condition essentielle à l'intégration sociale des élèves issus des communautés culturelles. Cependant, contrairement aux résultats de l'équipe McAndrew situant clairement les enfants issus de ces communautés dans le modèle intégrationniste, la situation de ces enfants lorsqu'ils fréquentent des écoles ethnoreligieuses n'est pas aussi claire. En effet, bien que leur profil tienne davantage du modèle intégrationniste, certains résultats se rapprochent d'une configuration ethnocentriste, c'est-à-dire un rapport au groupe d'origine plus élevé et un rapport à la société d'accueil plus faible que leurs pairs. Nous avons d'ailleurs prédit cette situation lorsque nous avons formulé nos hypothèses en nous basant sur la raison d'être de ces écoles qui font de la conservation de la langue, de la culture et des pratiques religieuses, l'essence même de leur projet éducatif. Est-ce que cette tendance tient effectivement à ces types d'établissements ou plutôt à la spécificité de la clientèle ?

Nous ne pouvons trancher clairement étant donné qu'il n'existe actuellement que trois communautés culturelles qui possèdent des écoles ethnoreligieuses de niveau secondaire, soient celles que nous avons étudiées. Afin de répondre à cette question il aurait été intéressant, mais impossible actuellement, d'élargir notre bassin culturel. Dans les limites de notre étude, nous pouvons néanmoins affirmer qu'il existe des différences significatives entre les élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses et ceux fréquentant des écoles publiques.

Rappelons que ces différences significatives se situent au niveau des facteurs « ouverture aux autres groupes culturels », « implication scolaire », « qualité des relations interethniques », « participation à la culture de la société d'accueil » et « sentiment d'appartenance au pays d'origine ». Parmi ces différences observées,

quelques nuances peuvent être apportées, notamment concernant les quatre premiers facteurs.

Par exemple, concernant les différences relevées au niveau de l'ouverture aux autres groupes culturels, nous pouvons nous interroger sur quelques items déterminants, notamment ceux ayant trait aux modes de vie des élèves à l'extérieur de l'école. À cet effet, soulignons que tout près de ces écoles ethnoreligieuses, il y a les Centres communautaires de ces communautés respectives. C'est dans ces Centres que les élèves qui fréquentent ces écoles se rassemblent généralement après les heures de classe étant donné que ces écoles ethnoreligieuses ne sont pas des écoles de quartier et que plusieurs élèves habitent loin de celles-ci. C'est aussi dans ces Centres que les jeunes participent à des activités de loisir et de sport et qu'ils rencontrent leurs amis. L'homogénéité à l'école se reflète donc à l'extérieur de celle-ci. En comparaison, leurs pairs qui fréquentent les écoles publiques n'ont pas toujours la possibilité de fréquenter de tels centres communautaires après l'école. Ils se rencontrent donc dans d'autres types de lieux plus hétérogènes ou ont souvent la possibilité de se rendre directement à la maison.

Concernant le niveau d'implication scolaire et parascolaire, nous avons précédemment constaté et expliqué les raisons pour lesquelles cet indicateur ne devait pas être interprété de la même façon à l'intérieur des écoles ethnoreligieuses qu'il l'est pour les écoles publiques, du moins en tant qu'indicateur du rapport à la société d'accueil. Cependant, nous ne nous étions pas interrogés sur les raisons d'une implication plus importante des élèves au sein de ces établissements. À ce sujet, nous remarquons que dans ces écoles il y a relativement peu d'effectifs en comparaison avec le secteur public. Une à deux classes par niveau composée d'une vingtaine d'élèves peut représenter une condition facilitante pour mieux connaître ces jeunes individuellement que ce soit au niveau du personnel enseignant que non-enseignant. La tendance vers un suivi individuel peut aussi entraîner plus d'implication au niveau scolaire. Comme les écoles ethnoreligieuses ont souvent les mêmes types d'activités et de comités que les écoles publiques, il y a potentiellement plus de chance qu'un

élève qui fréquente une école ethnoreligieuse soit appelé à participer à l'un ou l'autre de ces comités.

Il en est de même en ce qui concerne les raisons pour lesquelles le niveau de qualité des relations interethniques ne devait pas être interprété de la même façon à l'intérieur des écoles ethnoreligieuses qu'il l'est pour les écoles publiques, du moins en tant qu'indicateur du rapport à la société d'accueil. Nous avons discuté précédemment de cette situation mais nous ne nous étions pas interrogés sur la signification des scores plus élevés obtenus par les élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses concernant ce facteur. À ce sujet, nous sommes d'avis que certains événements associés par les médias à une communauté culturelle ou à une religion particulière peuvent créer des tensions au sein de la population en général et que ces tensions peuvent se refléter à l'intérieur d'une école hétérogène.

Sans que la situation soit une des principales causes du choix de fréquentation d'une école ethnoreligieuse, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'un climat social négatif envers certains groupes ethniques est passablement réduit lorsque ceux-ci font parti d'un environnement plus homogène, tel une école ethnoreligieuse. Par exemple, à la suite des événements du 11 septembre 2001, de la situation en Afghanistan à la fin des années 90 et de la Guerre du Golfe au début des années 90, nous pouvons supposer que les élèves musulmans ont ressenti moins de tensions interethniques au sein de l'École musulmane de Montréal qu'à l'intérieur des écoles publiques.

Nous avons aussi noté certaines différences concernant la participation à la société d'accueil plus élevée au niveau des écoles ethnoreligieuses. Or, la participation à la culture de la société d'accueil telle que mesurée par les items du questionnaire suppose des conditions socio-économiques suffisantes. À l'intérieur de notre groupe de comparaison, plusieurs familles immigrantes n'ont peut-être pas les moyens de visiter d'autres régions géographiques car ce fait implique des frais d'hébergement, de transport et de restauration. Il en est de même au sujet des coûts reliés aux billets

de spectacles ou à la visite d'institutions culturelles. Rappelons que ce sont essentiellement les élèves juifs et arméniens fréquentant des écoles ethnoreligieuses qui se sont démarqués et que leur communauté respective sont généralement bien nanties financièrement et donc plus mobiles.

Finalement, les différences obtenues concernant le facteur « sentiment d'appartenance au pays d'origine » nous semble un des éléments-clé de notre réflexion. En effet, nous avons précédemment émis l'hypothèse qu'étant donné l'allégeance des écoles ethnoreligieuses à un projet éducatif particulier fondé essentiellement sur un héritage culturel ou religieux, les élèves qui les fréquentent obtiendraient des scores plus élevés au niveau de la mesure du sentiment d'appartenance au groupe d'origine. Cette hypothèse s'est révélée vraie, en partie, pour les élèves arméniens et musulmans. Cependant, il n'en fut pas de même pour le groupe d'élèves juifs.

À première vue, on pourrait penser que cette différence tient au fait que la communauté juive est d'implantation plus ancienne. Toutefois, comme nous l'avons vu plus haut, nos trois groupes ont sensiblement le même pourcentage de pères et de mères nés à l'extérieur du Canada (autour de 95%). Étant donné que le groupe juif ne se distingue pas sur ce plan des autres groupes, c'est probablement dans leur rapport particulier avec le concept de « pays d'origine », dont nous avons discuté précédemment, qu'il faut trouver l'origine de cette tendance. Rappelons en effet que cette question pouvait être interprétée par exemple comme « Israël » ou « Maroc ».

Quoi qu'il en soit, il est clair qu'en ce qui concerne le sentiment d'appartenance au pays d'origine, les écoles ethnoreligieuses diffèrent. Comme nous l'avons déjà mentionné, la mission des écoles musulmane et arménienne n'est pas la même que celle de l'École juive au niveau de la connaissance du pays d'origine, de sa langue et ses traditions. De plus, ce n'est pas tant le lieu de naissance particulier de l'élève que l'identité juive qui est dominante (l'histoire, la religion, la culture) et qui unit cette clientèle. En ce sens les résultats plus faibles obtenus par les élèves juifs aux items

correspondants à ces réalités ne nous surprennent point. Cependant, il ne va pas de même concernant la religion qui nous semblait au cœur du projet éducatif. À cet effet, nous pourrions supposer que le projet éducatif des écoles juives francophones au Québec (tradition séfarade) est moins axé sur la religion que pourrait l'être celui des écoles juives anglophones (tradition ashkénaze) mais surtout influencé par le modèle républicain français où ont grandi les parents des élèves.

Quoi qu'il en soit, l'hypothèse selon laquelle le type d'établissement influencerait les facteurs de l'intégration sociale semble appuyée, tout au moins pour les groupes arméniens et musulmans et concernant le sentiment d'appartenance au pays d'origine. Cette hypothèse serait toutefois limitée par le fait que la clientèle de ces écoles est auto-sélectionnée.

Cependant, lorsque l'on compare les résultats de notre groupe de référence composé d'élèves arméniens, juifs et musulmans fréquentant les écoles publiques avec l'ensemble de l'échantillon de McAndrew (d'où il est puisé), nous remarquons que ce groupe de référence se démarque une fois de plus au niveau du rapport au groupe d'origine. Est-ce que la spécificité de la clientèle pourrait influencer la mesure du rapport au groupe d'origine? Est-ce que cette spécificité pourrait résider dans l'ancienneté d'immigration au Québec des communautés culturelles respectives?

Comme nous l'avons expliqué au chapitre 2, l'intégrationisme suppose un processus continu selon lequel l'immigrant transforme peu à peu sa culture en y intégrant des éléments de celle de la société d'accueil et en transmettant à cette dernière une partie de la sienne. L'ancienneté d'immigration aurait donc un impact majeur sur la situation de la transformation culturelle de l'immigrant à un moment donné qui ne saurait être considéré comme pleinement achevé. Ce processus n'implique pas une diminution du sentiment d'appartenance à son groupe d'origine au profit d'une augmentation du sentiment d'appartenance à la société d'accueil. À cet égard, seule

une étude longitudinale portant sur des cohortes d'élèves issus de communautés culturelles récemment implantées au Québec saurait nous éclairer.

Parallèlement, nous avons vu au chapitre 1 que certains opposants aux écoles ethnoreligieuses remettaient en question la pertinence de la reconnaissance du droit des groupes immigrants à obtenir des subventions pour ces écoles notamment pour des raisons de ghettoisation et d'isolement face aux autres enfants représentant la société d'accueil. Le peu de contacts interculturels pouvaient aussi, de leur avis, entraîner des préjugés et favoriser les stéréotypes. Somme toute, c'est l'intégrité même de la société québécoise qui semblait menacée. Ces affirmations constituaient cependant des jugements *a priori* car nous n'avons trouvé aucune recherche ayant pour étude les impacts de la fréquentation de ce type d'institutions scolaires sur les composantes de l'intégration sociale. À la lecture de nos résultats que peut-on en conclure vraiment ?

Tout d'abord, comme nous l'avons mentionné auparavant, il semble que la fréquentation d'écoles ethnoreligieuses ne nuit pas à l'intégration des jeunes à la société québécoise en termes de modèle préconisé, ces derniers s'inscrivant dans l'intégrationnisme. Ce modèle d'intégration, en termes de configuration d'un modèle orthogonal d'acculturation possible, ne tient cependant compte que de deux facteurs : le rapport au groupe d'origine et le rapport au groupe d'accueil. Si on considère un troisième facteur, l'ouverture aux autres groupes culturels, on remarque que tant les élèves arméniens que les musulmans ou les juifs fréquentant les écoles ethnoreligieuses démontrent un degré d'ouverture nettement inférieur à leurs pairs fréquentant des écoles publiques hétérogènes. À l'opposé, l'étude de McAndrew démontre que la concentration ethnique semble favoriser l'ouverture aux autres groupes ethniques. Peut-on en conclure que ce sont effectivement les écoles ethnoreligieuses qui sont en cause ? Ne serait-ce pas, une fois de plus, l'effet de la spécificité de la clientèle ?

La réponse à cette question nous semble un peu plus évidente que la précédente ayant trait au rapport au groupe propre plus élevé chez cette clientèle tel que révélé par notre étude. En effet, s'il est clair que nos groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses manifestent un degré d'ouverture moindre, il en est tout autrement pour notre groupe de référence composé des élèves des mêmes groupes culturels. Nos résultats démontrent que ces derniers ont un degré d'ouverture pratiquement similaire à l'échantillon de l'étude de McAndrew. De plus, les résultats de cette étude avaient démontré que la concentration ethnique semblait favoriser l'ouverture aux autres groupes ethniques mais nuire très légèrement à l'attitude face à la société d'accueil. Ce ne serait donc pas la spécificité ethnoculturelle des enfants issus de l'immigration qui serait la cause du plus faible degré d'ouverture constaté mais bien le type d'établissement scolaire à l'intérieur duquel la problématique de la concentration ethnique ne devrait pas être interprétée de la même façon que dans les écoles publiques. En d'autres mots, la concentration ethnique, lorsqu'elle est homogène en terme de spécificité de sa clientèle comme dans le cas des écoles ethnoreligieuses est totalement différente d'une concentration ethnique hétérogène comme celle que nous retrouvons dans les écoles publiques.

Dans notre exposé concernant les composantes et indicateurs de l'intégration sociale, nous nous étions aussi interrogés sur le concept d'indicateurs sociaux et la pertinence de leur utilisation dans un type de recherche portant sur les écoles ethnoreligieuses.

L'essence même de ces indicateurs est de mesurer l'existence de lieux de contact et de négociation où divers acteurs peuvent se rencontrer dans le but de produire une culture de transformation. Nos interrogations concernaient la pertinence de ces indicateurs dans le choix des variables mesurant l'intégration sociale et étaient dues à l'homogénéité de la clientèle des écoles ethnoreligieuses. Nous avons de plus écarté la possibilité de retenir le deuxième indicateur puisqu'il n'y a pas de représentants de la société d'accueil selon l'interprétation qu'en font actuellement ceux qui fréquentent ce type d'école (c'est-à-dire d'origine française ou britannique). Nous

avons cependant retenu les premier et troisième indicateurs à titre exploratoire. Que peut-on en conclure ?

Dans le cas du premier indicateur, les items retenus dans le questionnaire avaient pour but de mesurer le facteur 4 « implication au niveau scolaire et parascolaire », constituant dans les études portant sur le vécu social (1995) un sous-facteur de mesure du rapport à la société d'accueil. Nos doutes se sont révélés fondés puisque l'analyse factorielle des résultats obtenus ne situent pas celui-ci comme un sous-facteur de mesure du rapport à la société d'accueil. De plus, nous remarquons que le degré d'implication scolaire et parascolaire chez les élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses est nettement supérieur à celui de leurs pairs fréquentant des écoles publiques. À l'opposé mais sans toutefois en constituer un sous-facteur révélé par l'analyse factorielle, la tendance associerait plus cette mesure au rapport au groupe d'origine.

La pertinence de l'utilisation de l'indicateur ayant trait à l'état des relations interethniques en milieu scolaire ne visait pas la mesure de la fréquence des contacts entre les élèves d'origine immigrante et les élèves de la population d'accueil mais bien la mesure des contacts et amitiés entre les élèves d'origines différentes. Elle n'implique pas, de ce fait, la référence à un groupe d'accueil défini et l'intégration au seul groupe majoritaire. Cet indicateur est représenté dans notre étude par le facteur « qualité des relations interethniques » constituant un sous-facteur du rapport à la société d'accueil. Une fois de plus, l'analyse factorielle n'a pas permis de maintenir ce facteur comme explicatif du rapport à la société d'accueil. En effet, les résultats obtenus démontrent une qualité des relations interethniques nettement supérieure chez les élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses. Nous pouvons interpréter ainsi cette situation : il est vrai que la composition de la clientèle de ces écoles implique nécessairement des relations interethniques. Cependant cette diversité aurait moins d'impact que l'unité d'appartenance spécifique qu'en font ceux qui les fréquentent. Par exemple, l'école musulmane est composée d'Algériens, de

Marocains, de Tunisiens, de Pakistanais, d'Indiens, de Camerounais, de Libyens, de Turcs, mais cette diversité ethnique disparaît en comparaison avec leur appartenance première à l'Islam.

Finalement, est-ce que l'intégration sociale exige nécessairement la fréquentation d'institutions communes ? Nos résultats, notamment ceux qui concernent le rapport à la société d'accueil, semblent indiquer que le fait d'être exposé curriculum formel québécois peut être suffisant et que même en l'absence de pairs de la société d'accueil, les élèves qui fréquentent les écoles ethnoreligieuses sont en mesure de se construire un univers social et culturel qui leur permet de s'identifier au Québec, dans une large mesure. Est-ce donc affirmer que le fait de fréquenter des enfants de la société d'accueil est une fonction négligeable de la socialisation des élèves issus des minorités ethniques ?

La réponse tient à l'interprétation de cette question. Si on entend par « appartenance à la société d'accueil » le fait d'avoir des liens intimes et affectifs avec des personnes extérieures à son groupe d'origine, ce n'est certes en effet une dimension que les écoles ethnoreligieuses peuvent assurer. Toutefois, si on comprend l'appartenance comme un engagement à caractère plus abstrait, basé sur des valeurs communes et la participation future, il est clair que son développement peut être assuré de manière adéquate par la fréquentation d'une école ethnoreligieuse. De plus, même si elle ne se fait pas aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, la socialisation et les interactions avec des élèves d'autres communautés se fera de toute façon aux ordres d'enseignement collégial et universitaire car il n'existe à ce jour aucun établissement ethnoreligieux à ce niveau. C'est d'ailleurs, un des arguments qu'invoquent les responsables de telles écoles qui mettent l'accent sur l'importance de transmettre les valeurs de la communauté spécifique aux élèves lorsqu'ils sont jeunes puisque après leurs études secondaires, les enfants n'auront plus ce même encadrement de la communauté.

En terminant, nous aimerions énoncer quelques pistes de recherches futures concernant notre sujet d'étude. Tout d'abord, comme le décalage des périodes concernant notre cueillette des données a pu représenter une limite en comparaison avec notre groupe de référence, il serait intéressant d'effectuer une recherche utilisant un groupe de référence et des groupes cibles simultanément. Deuxièmement, une recherche plus large utilisant un plus grand nombre d'élèves fréquentant des écoles publiques pourrait élargir le nombre potentiel de répondants arméniens et juifs. Le cas échéant, des analyses statistiques pourraient être effectuées concernant les comparaisons pairées. Troisièmement, il serait, selon nous, pertinent de reprendre le devis de cette étude dans un autre contexte que celui prévalant au Québec (par exemple, la région de Toronto) afin de connaître l'influence des particularités culturo-linguistiques québécoises sur les facteurs d'intégration sociale. Finalement, une étude longitudinale reprenant le même questionnaire et les mêmes répondants trois ou cinq ans plus tard pourrait nous apprendre un peu plus sur l'aspect continu du processus d'intégration sociale des élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteille, M. 1993. L'éducation interculturelle en France. Bilan et perspectives. Recherches en éducation : théories et pratiques. v.15.
- Abdallah-Preteille, M. 1992. Quelle école pour quelle intégration ? Paris :Hachette.
- Abu-Laban, Y. et Stasiulis, D. (1992). Ethnic pluralism under siege : popular and partisan opposition to multiculturalism. Canadian Public Policy vol. 18, n.4.
- Amir, Y. 1976. The rôle of intergroup contact in change of prejudice and ethnic relations. In Towards the elimination of racism. New York : Pergamon.
- Apple, M.W. 1979. Ideology and curriculum. London :Routledge, Kegan and Paul.
- Ballantyne, J.H. 1989. The sociology of education : A systematic analysis. New Jersey :Prentice Hall.
- Banks, J.A et Banks, C.A. 1995. Multicultural education : Historical development, domensions and practices. Handbook of Research on Multicultural Education. New York : MacMillan.
- Barou, Jacques. 2000. Modèles éducatifs nationaux et enfants d'immigrés. Enjeux, n.120.

- Beaud, S. et Noiriél, G. 1989. L' « assimilation », un concept en panne. Revue Internationale d'Action Communautaire. Printemps 1989.
- Berry, John W. 1984. Refugee acculturation and adaptation in a multicultural society. University of Oxford.
- Berthelot, Jean-Marie. 1988. Réflexions sur la pertinence du concept de socialisation. Université de Lyon.
- Berthelot, Jocelyn. 1991. Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation. Centrale de l'enseignement du Québec et Ed. Saint-Martin.
- Bibeau, Gilles. 1998. Qui a peur des ethnies ? Questions aux politologues canadiens et québécois. In Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme (textes réunis). Presses de l'Université de Laval.
- Bissoondath, Neil. 1994. Selling illusions. The cult of multiculturalism. Toronto : Penguin Books.
- Bourhis, R.Y., Moise, L.C., Perreault, S. et Sénécal, S. 1997. Towards an interaction acculturation model : A social psychological approach. International Journal of Psychology, v.32.
- Bourque, G. et Ducastel, J. 1998. Multiculturalisme, pluralisme et communauté politique : le Canada et le Québec. In Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme. Presses de l'Université de Laval.
- Bradley, L.A. et Bradley, G.W. 1977. The academic achievement of Black students in desegregated schools. Review of Educational Research, v.47.

- Breton, R., Isajiw, W.W., Kalbach, M.E. et Reitz, J.G. 1990. Ethnic identity and equality. Toronto : Toronto University Press.
- Camilleri, Camille. 1990. In Camilleri et al. 1990. Stratégies identitaires. Paris : Presses Universitaires de France.
- Canada. 1990. La Loi sur le multiculturalisme canadien. Guide à l'intention des Canadiens. Ottawa, Multiculturalisme et Citoyenneté.
- Canada. 1991. Rapport annuel sur l'application de la Loi sur le multiculturalisme canadien. Ottawa, Multiculturalisme et Citoyenneté.
- Canada. 1997. Le programme du multiculturalisme : le contexte du renouvellement. Ottawa, Patrimoine canadien.
- Charrier, M. et Van Zanten, A. 1998. Ségrégation et mixité sociale dans les quartiers et les établissements. Assises nationales des ZEP, les 4 et 5 juin 1998.
- Commission consultative de l'enseignement privé. 1993. L'école privée et les communautés culturelles et religieuses. Québec.
- Commission for Racial Equality. 1990. Schools of faith. Religious schools in a multicultural society. London.
- Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration. 1994. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration et le niveau d'immigration pour les années 1992 à 1994. Québec.
- Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration. 1993. Gérer la diversité dans un Québec francophone, démocratique et pluraliste. Québec.

Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration. 1990. Le rendement scolaire des élèves des communautés culturelles. Bibliographie annotée. Québec.

Conseil Scolaire de l'Île de Montréal. 1991. Les enfants des milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles. Mémoire.

Conseil Supérieur de l'Éducation. 1994. Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques. Québec.

Conseil Supérieur de l'Éducation. 1993. Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles. Québec.

Constantinides, Stephanos. 1987. Le fait français et la réalité multiculturelle au Québec. Texte présenté au Conseil de la langue française.

Dorais, Louis-Jacques. 1989. Intégration et adaptation dans une ville de taille moyenne : les réfugiés d'Asie du Sud-Est à Québec. Revue Internationale d'Action Communautaire. Printemps 1989.

Driessen, G.W.J.M. et Bezemer, J.J. 1999. Background and achievement levels of islamic schools in the netherlands : are the reservations justified? Race Ethnicity and Education, v.2, n.2.

Dunn, Seamus. 1989. Integrated schools in Northern Ireland. Oxford review of Education, v.15, n.2.

Erickson. E. 1972. Adolescence et crise : la quête de l'identité. Flammarion.

- Fife, Brian L. 1996. The Supreme Court and school desegregation since 1896. Equity and Excellence in Education, septembre 1996.
- Gignac, Jean-Luc. 1997. Le mythe du multiculturalisme. L'Action Nationale, vol.97, n.1.
- Goldring, E.B. et Addi, A. 1989. Using meta-analysis to study policy issues : the ethnic composition of the classroom and achievement in Israel. Studies in Educational Evaluation, v.15.
- Hannoun, Hubert. 1987. Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle. Paris : Science de l'éducation.
- Harvey, Julien. 1991. Le pour et le contre d'un multiculturalisme montréalais. In Ethnicité, éducation et société (textes réunis). IQRC.
- Harvey, Fernand. 1987. La question de l'immigration au Québec. Génèse historique. Conseil de la langue française.
- Helly, Denise. 1992. L'immigration pour quoi faire ? Québec : IQRC.
- Helly, Denise. 1996. Le Québec face à la pluralité culturelle, 1977-1994 : un bilan documentaire des politiques. Presses de l'Université de Laval.
- Homan, Roger. 1989. The sociology of religion. A bibliographical survey. Westport (CT): Greenwood Press
- Houle, François. 1999. Citoyenneté, espace public et multiculturalisme : la politique canadienne de multiculturalisme. Sociologie et sociétés, vol. 31, no. 2.

- Inbar, Dan E. 1981. The paradox of feasible planning : The case of Israel. Comparative Education Review, février 1981.
- Juteau, Danielle. 1990. The Canadian Experiment : Multiculturalism as ideology and policy. Paper presented at the conference on cultural diversity in Europe. Berlin.
- Juteau, Danielle. 1997. Beyond multiculturalist citizenship. The challenge of pluralism in Canada. In Bader, Veit (ed) Citizenship and Exclusion. Houndmills : MacMillan Press.
- Juteau, D., MacAndrew, M. et Pietrantonio, L. 1998. Multiculturalism à la canadienne et à la québécoise. Transcending their limits. In Blurred Boundaries Migration, Ethnicity and Citizenship. European Centre.
- Kastersztein, Joseph. 1990. Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités. In Camilleri et al. 1990. Stratégies identitaires. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kymlicka, Will. 1998. Finding our way. Rethinking ethnocultural relations in Canada. Toronto, Oxford University Press.
- Labelle, M. et Salée, D. 1999. La citoyenneté en question : l'État canadien face à l'immigration et à la diversité nationale et culturelle. Sociologie et sociétés, vol.31, no.2.
- Laberge, Henri. 1992. Culture nationale et cultures ethniques : l'interculturalisme à la québécoise. L'Action nationale, vol.82, n.7.

- Laferrrière, Michel. 1981. L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec. De la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État. Canadian Society for the Study of Education, English Yearbook, 1981.
- Lambert, W.E., Mermigis, L. et Taylor, D.M. 1986. Greek Canadian's attitudes toward own group and other Canadian ethnic groups : A test of the multiculturalism hypothesis. Canadian Journal of Behavioral Science, v.18.
- Langlois, Jacques et Rome, David. 1986. Juifs et Québécois français : 200 ans d'histoire commune. Montréal : Fides.
- Laperrière, Anne. 1987. L'apprentissage du français dans un contexte pluriculturel : réflexion sur le rôle de l'école québécoise à la lumière des analyses britanniques. Rapport de recherche présenté au Conseil de la langue française. Québec.
- Leaming, Jeremy. 1998a. Vouchers remain contentious issue in debate over government aid to religion. Freedom On Line, 21 octobre 1998.
- Leaming, Jeremy. 1998b. Voucher programs prompt debate over meaning of separation of church and state. Freedom On Line, 22 octobre 1998.
- Lefavre, Louise. 1995. Au cœur de l'éducation interculturelle : une réappropriation de la culture québécoise. In Les institutions face aux défis du pluralisme. IQRC.
- Lefebvre, M.L. et VanDromme, H. 1989. Éléments pour une problématique de la recherche en milieu pluriethnique au Québec. In Identité, culture et changement social (textes réunis). L'Harmattan.

Leman, Johan. 1993. Les politiques d'éducation interculturelle dans les communautés française et communauté flamande de Belgique. Recherche en éducation : Théorie et pratique, n.15, 1993.

Lipiansky, E.M. 1990. Identité subjective et interaction. In Camilleri et al. 1990. Stratégies identitaires. Paris : Presses Universitaires de France.

Lipiansky, E.M. 1984. Identités sociales et mouvement communautaire. Cahiers de sociologie économique et culturelle. Juin 1984.

Lorcerie, Françoise. 2000. La lutte contre les discriminations ou l'intégration requalifiée. Enjeux, n.121.

McAndrew, Marie. 2001. Immigration et diversité à l'école. L'éducation dans une perspective comparative. Presses de l'Université de Montréal.

McAndrew, Marie. 2000. Conclusion, comparabilité des expériences décrites et perspectives de collaboration. In Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique. Montréal : Harmattan.

McAndrew, Marie. 1999. Relations ethniques, pluralisme et égalité : le rôle de l'éducation. Leçon inaugurale du 25 septembre. Université de Montréal.

McAndrew, Marie. 1995. Multiculturalisme canadien et interculturelisme québécois : mythes et réalités. Actes du colloque de l'Association francophone d'éducation comparée.

- McAndrew, Marie. 1994. Pertinence et limites des indicateurs socioculturels dans la mesure de l'intégration scolaire. Actes du séminaire franco-québécois sur les indicateurs d'intégration des immigrants. Montréal :CEETUM.
- McAndrew, Marie. 1993. L'intégration des élèves des minorités ethniques quinze ans après l'adoption de la loi 101 : quelques enjeux confrontant les écoles publiques de langue française de la région montréalaise. Document de réflexion : MCCI.
- McAndrew, Marie. 1991. Le rôle de l'école en matière d'intégration : clarification, principaux défis, perspective régionale. Communication de colloque : Hull, 22 et 23 novembre 1991.
- McAndrew, M. et Ledoux, M. 1997. Identification et évaluation de l'impact relatif des facteurs influençant la dynamique de la concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'Île de Montréal. MRCI.
- McAndrew, M. et Ledoux, M. 1995. La concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'Île de Montréal : un portrait statistique. Cahier québécois de démographie, v.24, n.2.
- McAndrew, M. et Lemire, F. 1999. La concentration ethnique dans les écoles de la langue française de l'île de Montréal : que pouvons-nous apprendre de la recherche américaine sur le busing. Éducation canadienne et internationale, v.27, n.2.
- McAndrew, M. et Lemire, F. 1996. Models of common schooling and interethnic relations : a comparative analysis of policies and practices in the USA, Israel and Northern Ireland. Compare, v.26, n.3.

- McAndrew, M., Pagé, M., Jodoin, M. et Lemire, F. 1999. Densité ethnique et intégration sociale des élèves d'origine immigrante au Québec. Études ethniques au Canada, vol.31, no.1.
- McAndrew, M. et Proulx, J.P. 2000. Éducation et ethnicité au Québec : un portrait d'ensemble. In Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique. Montréal : Harmattan.
- McClenahan, C., Cairns, E., Dunn, S. et Morgan, V. 1996. Intergroup friendships : Intergrated and desegregated schools in Northern Ireland. Journal of Social Psychology, v.136, n.5.
- Mègre, Bruno. 1998. Les enjeux de l'immigration au Québec. Histoire d'un kidnapping culturel. Québec : Balzac-Le Griot.
- Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration. 1990. Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1997. Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1996. Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats des élèves. Québec.
- Naguib, M. 1986. Racism as an aspect of the Swann Report. Multicultural Teaching, v.4, n.2.

- Norman, Wayne. 1998. Justice and political stability in the multicultural state : lessons from theory and practice in Canada. In Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme. Presses de l'Université de Laval.
- Ollivier, Émile. 1984. Quatre thèses sur la transculturation. Cahiers de recherche sociologique, v.2, n.2. Septembre 1984.
- Orfield, G., Arenson, J., Jackson, T., Bohrer, C., Gavin, D. et Kalejs, E. 1998. Summary of City-Suburban desegregation : Parent and student perspectives in Metropolitan Boston, a report by the Harvard Civil Right Project. Equity and Excellence in Education, v.31, n.3.
- Orfield, G., Bachmeier, M.D., James, D.R. et Eitle, T. 1997. Deepening segregation in american public schools : A special report from the Harvard Project on School desegregation. Equity and Excellence in Education, septembre 1997.
- Oriol, Michel. 1989. Modèles idéologiques et modèles culturels dans la reproduction des identités collectives en situation d'émigration. Revue Internationale d'Action Communautaire. Printemps 1989.
- Ouaknine, Serge. 1990. Les rêves menacés de la transculturalité. Montréal : Le Méridien.
- Ouellet, Fernand. 1995. L'éducation interculturelle au Québec : l'émergence d'une approche distincte. In Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel. IQRC.
- Ouellet, Fernand. 1995. Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel. In Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel. IQRC.

- Pagé, Michel. 1997. Le concept de culture en éducation interculturelle. Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle, n.29, avril 1997.
- Pagé, Michel. 1991. Intégration, identité ethnique et cohésion sociale. In Ethnicité, éducation et société. IQRC.
- Pagé, Michel. 1989. Gouverner le pluralisme ethnoculturel par les institutions démocratiques. In Identité, culture et changement social (textes réunis). L'Harmattan.
- Pagé, M., McAndrew, M et Jodoin, M. 1998. Pluralisme et style d'acculturation d'adolescents néo-québécois. Revue québécoise de psychologie, vol.19, n.3.
- Pagé, M. et Sears, A. 1999. Conceptions de la citoyenneté chez les anglophones et francophones canadiens : une comparaison Québec/Nouveau-Brunswick. Proposition soumise à la direction du multiculturalisme de Patrimoine Canada.
- Payet, Jean-Paul. 1996. La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France. Revue Française de Pédagogie, n.117.
- Power, F.C. et Lapsley, D.K. 1992. The challenge of pluralism : education, politics and values. University of Notre-Dame.
- Proulx, Jean-Pierre. 1995. La prise en compte de la diversité religieuse à l'école québécoise : une tentative avortée, l'enseignement coranique à l'école. Actes du colloque de l'Association francophone d'éducation comparée. UQTR. Mai 1994

- Piché, V. et Bélanger, L. 1995. Une revue des études québécoise sur les facteurs d'intégration des immigrants. MCCI.
- Ramirez, Bruno. 1987. L'immigration, l'ethnicité et l'avenir interculturel du Québec. Conseil de la langue française. Québec.
- Ravitch, Diane. 1990. In Banks, J.A. (1990). Multicultural education : Issues and perspectives. Boston, Allyn and Bacon.
- Rocher, Guy. 1997. Du pluralisme et l'égalitarisme. Le Devoir, 18 décembre 1997, p.A7.
- Rocher, F. et Rocher, G. 1991. La culture québécoise en devenir : les défis du pluralisme. In Ethnicité, éducation et société. IQRC.
- Schofield, Janet W. 1995. Review of research on school desegregation's impact on elementary and secondary school students. In Banks, J.A. et Banks C.A. 1995. Handbook of research on multicultural education. New York : MacMillan.
- Schwarzwald, J et Cohen, S. 1982. Relationship between academic tracking and the degree of interethnic acceptance. Journal of Educational Psychology, v.74, n.4.
- Stevens, Leonard B. 1997. Conventional wisdom and school desegregation. Equity and Excellence in Education, septembre 1997.
- Tabaoda-Leonetti. 1990. Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. In Camilleri et al. 1990. Stratégies identitaires. Paris : Presses Universitaires de France.

- Tomlinson, S. 1997. Diversity, choice and equality : The effects of educational markets on ethnic minorities. Oxford Review of Education, v.23, n.1.
- Tooley, James. 1997. Choice and diversity in education : a defence. Oxford Review of Education, v.23, n.1.
- US Department of Education. 1999. The state of Charter Schools. Third-year report. National study of Charter Schools. Office of Educational Research and Improvement. Mai 1999.
- Van Zanten, A. 1996. La scolarisation des enfants et des jeunes des minorités ethniques aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne. Revue Française de Pédagogie, n.117.
- Vasquez, Ana. 1984. Les implications pédagogiques du concept d'acculturation. Cahiers de sociologie économique et culturelle. Juin 1984.
- Vincent, Pierre. 1994. Immigration. Phénomène souhaitable et inévitable. Montréal : Québec/Amérique.
- Walford, Geoffrey. 1996. An alternative view. Oxford Review of Education, v.22, n.2
- Wells, A.S., Lopez, A., Scott, J. et Holme, J.J. 1999. Charter Schools as postmodern paradox : Rethinking social stratification in an age of deregulated school choice. Harvard Educational Review, v.69, n.2.

Willie, Charles V. 1997. What we learned about urban education planning and governance from Boston school desegregation experience. Equity and Excellence in Education, decembre 1997.

Xavier de Brito, A. et Vasquez, A. 1996. L'intégration...mais qu'est-ce donc ? Revue Française de Pédagogie. n.117, décembre 1996.

Annexe 1

Identification des écarts de plus de 10% entre les groupes d'élèves fréquentant des écoles
ethnoreligieuses en fonction des composantes de chacun des facteurs

	Questions	GEM-GEJ	GEM-GEA	GEJ-GEA
Facteur 1	16a1	X		X
	16a2	X		X
	16a3	X		X
	16a4	X		X
	16a6	X		X
	16a7	X		X
	18a	X		X
	18b	X		X
	18c	X		X
	18d	X		X
	21c2	X		
	21f2	X		X
	21g2	X		X
	21h2			X
Facteur 3.1	38b	X		
	38c	X	X	
	39b	X	X	
	39c		X	
	39d	X	X	
	40b	X	X	
	40c	X	X	
40d		X		

Annexe 2

Identification des écarts de plus de 10% entre les groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses et le groupe de comparaison en fonction des composantes de chacun des facteurs

	Questions	GEM-GR	GEJ-GR	GEA-GR
Facteur 1	16a1		X	X
	16a2	X	X	X
	16a4	X	X	X
	16a6	X	X	X
	18a	X	X	X
	18b	X	X	X
	18c	X		X
	21f2	X		X
	21g2			X
	21h2	X		X
Facteur 2	21e2	X		
	26a		X	X
	32a3		X	X
	32b3		X	X
	32c3	X		X
	32d3		X	X
	32e3	X	X	X
	33a			X
	33b	X		
	33c	X	X	
	33d	X	X	X
	33e	X	X	X
	Facteur 3.1	38b		X
38c			X	X
39b			X	X
39c				X
39d			X	X
40b			X	X
40c			X	

	40d			X
Facteur 4	30a	X	X	
	30b	X	X	
	30d	X	X	
	30e	X	X	
	30f	X	X	
	30g	X		
	30h	X	X	X
	31a		X	X
	31b		X	
	31c	X	X	X
Facteur 5	23h			X
	24b		X	X

Légende

Facteur 1 : Rapport au groupe d'origine

Facteur 2 : Ouverture aux autres groupes culturels

Facteur 3.1 : Participation à la culture de la société d'accueil

Facteur 4 : Implication au niveau scolaire et parascolaire

Facteur 5 : Qualité des relations interethniques

Annexe 3
Fréquences obtenues pour chacun des items du
questionnaire retenus pour fin d'analyse

Question 2. Depuis combien de temps fréquentes-tu cette école?

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Moins de 1 an	10 (7,8)	0	0	2 (1,9)	0	0
1 à 2 ans	26 (20,3)	1 (2,9)	4 (22,2)	5 (4,9)	8 (57,1)	1 (1,5)
2 à 3 ans	18 (14,1)	3 (8,6)	2 (11,1)	6 (5,8)	1 (7,1)	1 (1,5)
3 à 4 ans	17 (13,3)	4 (11,4)	1 (5,6)	12 (11,7)	0	0
Plus de 4 ans	55 (43)	27 (77,1)	11 (61,1)	78 (75,7)	5 (35,7)	66 (97,1)

Question 3. Quel programme scolaire suis-tu présentement?

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Formation générale	118 (92,2)	100 (100)	16 (88,9)	100 (100)	14 (100)	100 (100)
Cheminement particulier	6 (4,7)	0	2 (11,1)	0	0	0

Question 3a. As-tu déjà été inscrit en classe d'accueil au Québec?

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Oui	69 (53,9)	8 (23,5)	6 (33,3)	10 (10,0)	6 (42,9)	1 (1,5)
Non	56 (43,8)	26 (76,5)	11 (61,1)	90 (90,0)	8 (57,1)	66 (98,5)

Question 3c En quelle année as-tu terminé la classe d'accueil?

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Avant 1998		7 (87,5)		1 (1,1)		1 (100)
Avant 1991	27 (21,1)		2 (11,1)		2 (14,3)	
1998		1 (12,5)		2 (22,2)		0
1991	8 (6,3)		3 (16,7)		3 (21,4)	

1999		0		2 (22,2)		0
1992	11 (8,6)		0		1 (7,1)	
2000		0		2 (22,2)		0
1993	8 (6,3)		0		0	
2001		0		1 (11,1)		0
1994	11 (8,6)		1 (5,6)		0	
2002		0		1 (11,1)		0
1995	2 (1,6)		0		0	

Question 5. De quel sexe es-tu?

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Masculin	62 (48,4)	15 (42,9)	6 (33,3)	43 (41,2)	5 (35,7)	34 (50,0)
Féminin	65 (50,8)	20 (57,1)	12 (66,7)	60 (58,8)	9 (64,3)	34 (50,0)

Question 6. Avec qui habites-tu actuellement?

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Père et mère	105 (82,0)	31 (88,6)	12 (66,7)	88 (85,4)	12 (85,7)	63 (94,0)
Mère Seulement	15 (11,7)	3 (8,6)	2 (11,1)	10 (9,7)	2 (14,3)	4 (6,0)
Père Seulement	5 (3,9)	1 (2,9)	1 (5,6)	2 (1,9)	0	0
Seul ou avec des amis	1 (0,8)	0	1 (5,6)	0	0	0
Autre	2 (1,6)	0	2 (11,1)	3 (2,9)	0	0

Question 7 Quelle est ta langue maternelle?

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Français	14 (10,9)	4 (11,4)	5 (27,8)	78 (75,7)	0	0
Anglais	8 (6,3)	1 (2,9)	3 (16,7)	5 (4,9)	0	0
Autre	106 (82,8)	30 (85,7)	10 (55,5)	20 (19,4)	14 (100)	68 (100)

Question 9. Quelle est ta religion actuelle?

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Catholique					2 (14,3)	8 (11,8)
Protestante					2 (14,3)	3 (4,4)
Orthodoxe					9 (64,3)	2 (2,9)
Juive			18 (100)	103 (100)		
Musulmane	128 (100)	35 (100)				
Autre					1 (7,1)	55 (80,9)

Question 10. Dans quel pays ou province tes parents sont-ils nés?**10a. Ton père**

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Canada				5 (4,9)		1 (1,5)
Hors Canada	128 (100)	35 (100)	18 (100)	98 (95,1)	14 (100)	67 (98,5)

10b. Ta mère

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Canada	3 (2,3)	1 (2,9)	1 (5,6)	3 (2,9)	1 (7,1)	3 (4,4)
Hors Canada	125 (97,7)	34 (97,1)	17 (94,4)	100 (97,1)	13 (92,9)	65 (95,6)

Question 12. Dans quel pays ou province es-tu né?

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Canada	17 (13,3)	12 (34,3)	4 (22,2)	80 (77,7)	3 (21,4)	45 (66,2)
Hors Canada	111 (86,7)	23 (65,7)	14 (79,8)	23 (21,4)	11 (78,5)	23 (33,8)

Question 12a. Si tu es né dans un autre pays que le Canada, quand es-tu arrivé au Canada?

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
1977						
1978						
1979	2					
1980	1		1			
1981	2		1			
1982	1		1		1	
1983	4		1			
1984	3					
1985	1			1		
1986	3	1				1
1987	5	5	1		2	
1988	8	3		3	1	3
1989	13	2	1	2	1	6
1990	18	4	4	3	3	5
1991	10	2			1	2
1992	10	1				
1993	17	2	2			1
1994	5	1				2
1995	3	2		1		2
1996				1		
1997				3		
1998				3		
1999				5		
2000						

2001

1

Question 16. Dans quelle mesure connais-tu l'histoire, la langue, les traditions culturelles, la religion du (des) pays d'origine de ta famille ?

Q. 16a : PREMIER PAYS NOMMÉ

16a1. L'histoire

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Beaucoup	41 (35,3)	8 (23,5)	4 (23,5)	15 (15,5)	3 (27,3)	62 (91,2)
Moyennement	51 (44,0)	16 (47,1)	6 (35,3)	28 (28,9)	5 (45,5)	6 (8,8)
Peu	17 (14,7)	10 (29,4)	4 (23,5)	35 (36,1)	1 (9,1)	0
Pas du tout	7 (6,0)	0	3 (17,6)	19 (19,6)	2 (18,2)	0
PAS RÉPONDU	12	1	1	6	3	0

16a2. La langue

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Beaucoup	78 (69,0)	25 (73,5)	10 (55,6)	21 (21,6)	5 (45,5)	65 (95,6)
Moyennement	29 (25,7)	8 (23,5)	5 (27,8)	21 (21,6)	4 (36,4)	3 (4,4)
Peu	4 (3,5)	1 (2,9)	1 (5,6)	35 (36,1)	0	0
Pas du tout	2 (1,8)	0	2 (11,1)	20 (20,6)	2 (18,2)	0
PAS RÉPONDU	15	1	0	6	3	0

16a3. Les traditions culturelles

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Beaucoup	70 (61,9)	23 (67,6)	7 (41,2)	47 (47,5)	6 (54,5)	56 (82,4)
Moyennement	39 (34,5)	9 (26,5)	7 (41,2)	29 (29,3)	4 (36,4)	12 (17,6)
Peu	4 (3,5)	2 (5,9)	1 (5,9)	18 (18,2)	0	0

Pas du tout	0	0	2 (11,8)	5 (5,1)	1 (9,1)	0
PAS RÉPONDU	15	1	1	4	3	0

16a7. La religion

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Beaucoup		33 (97,1)		24 (24,2)		62 (91,2)
Moyennement		1 (2,9)		18 (18,2)		6 (8,8)
Peu		0		20 (20,2)		0
Pas du tout		0		37 (37,4)		0
PAS RÉPONDU		1		4		0

16a4. Aimerais-tu connaître davantage ce pays ?

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Oui	96 (85,0)	30 (88,2)	11 (61,1)	47 (49,0)	7 (63,6)	68 (100)
Non	7 (6,2)	0	4 (22,2)	20 (20,8)	2 (18,2)	0
Peut-être	10 (8,8)	3 (8,8)	3 (16,7)	29 (30,2)	2 (18,2)	0
NSP	0	1 (2,9)	0	0	0	0
PAS RÉPONDU	15	1	0	7	3	0

16a5. Aimerais-tu visiter ce pays ?

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Oui	104 (92,0)	31 (91,2)	13 (76,5)	63 (66,3)	9 (81,8)	67 (98,5)
Non	3 (2,7)	1 (2,9)	3 (17,6)	13 (13,7)	2 (18,2)	0
Peut-être	6 (5,3)	1 (2,9)	1 (5,9)	19 (20,0)	0	1 (1,5)
NSP	0	1 (2,9)	0	0	0	0



PAS RÉPONDU	15	1	1	8	3	0
-------------	----	---	---	---	---	---

16a6. Aimerais-tu vivre dans ce pays ?

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Oui	43 (37,7)	15 (44,1)	6 (33,3)	13 (13,8)	1 (9,1)	20 (29,4)
Non	30 (26,3)	7 (20,6)	9 (50,0)	68 (72,3)	5 (45,5)	5 (7,4)
Peut-être	41 (36,0)	8 (23,5)	3 (16,7)	13 (13,8)	5 (45,5)	33 (48,5)
NSP	0	4 (11,8)	0	0	0	10 (14,7)
PAS RÉPONDU	14		0	9	3	0

Question 18. Si tu as des enfants un jour, as-tu l'intention de leur enseigner l'histoire et la langue du pays d'origine auquel tu es le plus attaché et de leur transmettre les traditions culturelles et la religion ?

Q.18a. Enseigner l'histoire

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Oui	83 (70,3)	26 (78,8)	10 (55,6)	45 (48,9)	4 (40,0)	66 (97,1)
Non	9 (7,6)	2 (6,1)	3 (16,7)	18 (19,6)	1 (10,0)	0
Peut-être	26 (22,0)	4 (12,1)	5 (27,8)	29 (31,5)	5 (50,0)	2 (2,9)
NSP	0	1 (3,0)	0	0	0	0
PAS RÉPONDU	10	2	0	11	4	0

Q.18b. Enseigner la langue

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Oui	104 (88,1)	32 (94,2)	13 (72,2)	55 (59,1)	7 (77,8)	68 (100)
Non	5 (4,2)	1 (2,9)	2 (11,1)	22 (23,7)	2 (22,2)	0
Peut-être	9 (7,6)	1 (2,9)	3 (16,7)	16 (17,2)	0	0
NSP	0	0	0	0	0	0

PAS RÉPONDU	10	1	0	10	5	0
-------------	----	---	---	----	---	---

Q.18c. Transmettre les traditions culturelles

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Oui	88 (74,6)	30 (90,9)	12 (66,7)	65 (71,4)	5 (55,6)	65 (95,6)
Non	6 (5,1)	1 (3,0)	3 (16,7)	11 (12,1)	2 (22,2)	1 (1,5)
Peut-être	24 (20,3)	2 (6,1)	3 (16,7)	15 (16,5)	2 (22,2)	2 (2,9)
NSP	0	0	0	0	0	0
PAS RÉPONDU	10	2	0	12	5	0

Q.18d. Transmettre les traditions religieuses

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Oui		33 (97,1)		46 (50,0)		67 (98,5)
Non		1 (2,9)		40 (43,5)		0
Peut-être		0		6 (6,5)		1
NSP		0		0		0
PAS RÉPONDU		1		1		0

Question 19a. Participes-tu à ces événements ou fêtes ?

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Toujours	72 (62,6)	30 (85,7)	8 (47,1)	89 (92,7)	8 (61,5)	56 (84,8)
Souvent	31 (27,0)	5 (14,3)	5 (29,4)	3 (3,1)	4 (30,8)	9 (13,6)
Quelquefois	11 (9,6)	0	4 (23,5)	3 (3,1)	1 (7,7)	1 (1,5)
Jamais	1 (0,9)	0	0	1 (1,0)	0	0
PAS RÉPONDU	13	0	1	7	1	1

Question 21. Quelle est l'importance pour ta famille et pour toi de chacune des valeurs suivantes ?**Q.21b2. Dialogue parents-enfants pour toi**

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très important	86 (69,9)	21 (63,6)	9 (50,0)	52 (51,5)	5 (38,5)	42 (61,8)
Important	25 (20,3)	9 (27,3)	7 (38,9)	40 (39,6)	7 (53,8)	22 (32,4)
Peu important	11 (8,9)	2 (6,1)	2 (11,1)	4 (4,0)	1 (7,7)	3 (4,4)
Pas important du tout	1 (0,8)	1 (3,0)	9	5 (5,0)	0	1 (1,4)
PAS RÉPONDU	5	2	0	2	0	0

Q.21c2. Discipline pour toi

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très important	62 (50,8)	19 (57,6)	10 (58,8)	33 (32,7)	5 (35,7)	37 (54,4)
Important	43 (35,2)	12 (36,4)	4 (23,5)	51 (50,5)	8 (57,1)	26 (38,2)
Peu important	16 (13,1)	2 (6,1)	3 (17,6)	14 (13,9)	1 (7,1)	5 (7,4)
Pas important du tout	1 (0,8)	0	0	3 (3,0)	0	0
PAS RÉPONDU	6	2	1	2	0	0

Q.21e2. Ouverture envers les personnes de toutes origines pour toi

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très important	73 (60,8)	10 (32,3)	8 (44,4)	39 (38,6)	5 (35,7)	33 (48,5)
Important	31 (25,8)	13 (41,9)	8 (44,4)	45 (44,6)	8 (57,1)	32 (47,1)
Peu important	15 (12,5)	6 (19,4)	1 (5,6)	12 (11,9)	1 (7,1)	3 (4,4)
Pas important du tout	1 (0,8)	2 (6,5)	1 (5,6)	5 (5,0)	0	0
PAS RÉPONDU	8	4	0	0	0	0

Q.21f2. Pratique religieuse pour toi

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très important	51 (42,1)	23 (69,7)	3 (17,6)	49 (48,5)	5 (35,7)	35 (52,2)
Important	38 (31,4)	9 (27,3)	5 (29,4)	36 (35,6)	5 (35,7)	30 (44,8)
Peu important	24 (19,8)	1 (3,0)	6 (35,3)	12 (11,9)	3 (21,4)	1 (1,5)
Pas important du tout	8 (6,6)	0	3 (17,6)	4 (4,0)	1 (7,1)	1 (1,5)
PAS RÉPONDU	7	2	1	2	0	1

Q.21g2. Respect des aînés pour toi

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très important	61 (50,4)	23 (69,7)	9 (50,0)	42 (42,9)	6 (42,9)	55 (80,9)
Important	45 (37,2)	9 (27,3)	7 (38,9)	40 (40,8)	6 (42,9)	13 (19,1)
Peu important	9 (7,4)	1 (3,0)	2 (11,1)	10 (10,2)	2 (14,3)	0
Pas important du tout	6 (5,0)	0	0	6 (6,1)	0	0
PAS RÉPONDU	7	2	0	5	0	0

Q.21h2. Sauvegarde et transmission des traditions du pays d'origine pour toi

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très important	6 (4,9)	13 (39,4)	3 (16,7)	43 (41,7)	3 (21,4)	50 (73,5)
Important	20 (16,3)	14 (42,4)	3 (16,7)	34 (33,0)	2 (14,3)	15 (22,1)
Peu important	37 (30,1)	6 (18,2)	6 (33,3)	17 (16,5)	5 (35,7)	3 (4,4)
Pas important du tout	60 (48,8)	0	6 (33,3)	5 (4,9)	4 (28,8)	0
PAS RÉPONDU	5	2	0	4	0	0

Question 23. En tenant compte de l'énoncé que tu as choisi comme étant celui qui te décrit le mieux (question 22), Te sens-tu accepté et respecté comme tel par les personnes avec lesquelles tu es en contact ?

Q.23f. Tes amis

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Beaucoup	101 (80,2)	29 (82,9)	11 (61,1)	83 (82,2)	8 (61,5)	63 (92,6)
Moyen	23 (18,3)	6 (17,1)	6 (33,3)	15 (14,9)	5 (38,5)	5 (7,4)
Peu	2 (1,6)	0	1 (5,6)	3 (3,0)	0	0
Pas du tout	0	0	0	0	0	0
PAS RÉPONDU	2	0	0	0	1	0

Q.23g. Les élèves et les professeurs de ton école

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Beaucoup	76 (61,3)	27 (77,1)	7 (38,9)	69 (68,3)	5 (38,5)	48 (70,6)
Moyen	42 (33,9)	8 (22,9)	7 (38,9)	25 (24,8)	7 (53,8)	12 (17,6)
Peu	4 (3,2)	0	3 (16,7)	4 (4,0)	1 (7,7)	6 (8,8)
Pas du tout	2 (1,6)	0	1 (5,6)	3 (3,0)	0	2 (2,9)
PAS RÉPONDU	4	0	0	2	1	0

Q.23h. Les gens de ton quartier

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Beaucoup	68 (54,4)	20 (57,1)	4 (22,2)	61 (62,9)	3 (23,1)	33 (48,5)
Moyen	38 (30,4)	8 (22,9)	8 (44,4)	23 (23,7)	10 (76,9)	30 (44,1)
Peu	16 (12,8)	6 (17,1)	5 (27,8)	10 (10,3)	0	5 (7,4)
Pas du tout	3 (2,4)	1 (2,9)	1 (5,6)	3 (3,1)	0	0
PAS RÉPONDU	3	0	0	6	1	0

Question 24. En général, dirais-tu qu'il est facile ou difficile de se faire des amis ?**Q.24a. À l'école**

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très facile	57 (44,9)	24 (68,6)	3 (16,7)	61 (59,2)	3 (21,4)	52 (76,5)
Facile	62 (48,8)	10 (28,6)	12 (66,7)	40 (38,8)	10 (71,4)	16 (23,5)
Difficile	7 (5,5)	1 (2,9)	3 (16,7)	2 (1,9)	0	0
Très difficile	1 (0,8)	0	0	0	0	0
PAS RÉPONDU	1	0	0	0	1	0

Q.24b. En dehors de l'école

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très facile	33 (26,0)	7 (20,0)	2 (11,8)	30 (29,7)	1 (7,1)	18 (26,5)
Facile	58 (45,7)	19 (54,3)	8 (47,1)	59 (58,4)	6 (42,9)	47 (69,1)
Difficile	31 (24,4)	9 (25,7)	5 (29,4)	12 (11,9)	7 (50,0)	3 (4,4)
Très difficile	5 (3,9)	0	2 (11,8)	0	0	0
PAS RÉPONDU	1	0	1	2	0	0

Question 25. Comment qualifierais-tu tes relations avec les élèves de ta classe ?

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très bonnes	55 (43,3)	26 (74,3)	3 (16,7)	73 (70,9)	4 (28,6)	39 (57,4)
Bonnes	69 (54,3)	8 (22,9)	14 (77,8)	28 (27,2)	10 (71,4)	28 (41,2)
Pas tellement bonnes	2 (1,6)	1 (2,9)	1 (5,6)	2 (1,9)	0	1 (1,5)
Mauvaises	1 (0,8)	0	0	0	0	0
PAS RÉPONDU	1	0	0	0	0	0

Question 26. Les copains (copines) avec qui tu te tiens régulièrement sont-ils de même origine que la tienne ou de diverses origines ?

Q.26a. À l'école

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Même origine	13 (10,3)	3 (8,6)	1 (5,6)	81 (78,6)	1 (7,1)	66 (98,5)
Diverses origines	113 (89,7)	32 (91,4)	17 (94,4)	22 (21,4)	13 (92,9)	1 (1,5)
PAS RÉPONDU	2	0	0	0	0	1

Q.26b. En dehors de l'école

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Même origine	45 (35,7)	6 (17,1)	4 (22,2)	29 (28,2)	3 (21,4)	27 (40,3)
Diverses origines	81 (64,3)	29 (82,9)	14 (77,8)	74 (71,8)	11 (78,6)	40 (59,7)
PAS RÉPONDU	2	0	0	0	0	1

Question 26bis. Les copains (copines) avec qui tu te tiens régulièrement sont-ils de même religion que la tienne ou de diverses religions ?

Q.26bis.a. À l'école

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Même religion		32 (94,1)		98 (95,1)		66 (97,1)
Diverses religions		2 (5,9)		5 (4,9)		2 (2,9)
PAS RÉPONDU		1		0		0

Q.26bis.b. En dehors de l'école

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Même religion		20 (58,8)		44 (43,6)		45 (66,2)
Diverses religions		14 (41,2)		57 (56,4)		23 (33,8)

PAS RÉPONDU 1 2 0

Question 30. Participes-tu ou as-tu déjà participé aux activités scolaires suivantes ?

Q30a. Activités culturelles ou de loisir

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très souvent	9 (7,3)	8 (23,5)	0	20 (19,6)	2 (15,4)	9 (13,4)
Souvent	23 (18,7)	9 (26,5)	4 (22,2)	35 (34,3)	0	17 (25,4)
Rarement	43 (35,0)	11 (32,4)	7 (38,9)	34 (33,3)	3 (23,1)	27 (40,3)
Jamais	48 (39,0)	6 (17,6)	7 (38,9)	13 (12,7)	8 (61,5)	14 (20,9)
PAS RÉPONDU	5	1	0	1	1	1

Q30b. Activités interculturelles ou multiculturelles

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très souvent	9 (7,4)	10 (29,4)	0	11 (11,5)	0	3 (4,5)
Souvent	26 (21,3)	16 (47,1)	2 (11,1)	39 (40,6)	3 (23,1)	10 (14,9)
Rarement	40 (32,8)	6 (17,6)	9 (50,0)	29 (30,2)	5 (38,5)	30 (44,8)
Jamais	47 (38,5)	2 (5,9)	7 (38,9)	17 (17,7)	5 (38,5)	24 (35,8)
PAS RÉPONDU	6	1	0	7	1	1

Q30c. Activités sportives

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très souvent	38 (30,4)	8 (22,9)	5 (27,8)	43 (42,2)	5 (35,7)	29 (42,6)
Souvent	42 (33,6)	14 (40,0)	5 (27,8)	35 (34,3)	2 (14,3)	26 (38,2)
Rarement	31 (24,8)	10 (28,6)	5 (27,8)	19 (18,6)	4 (28,6)	9 (13,2)
Jamais	14 (11,2)	3 (8,6)	3 (16,7)	5 (4,9)	3 (21,4)	4 (5,9)
PAS RÉPONDU	3	0	0	1	0	0

Q30d. Comité interculturel ou multiculturel

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très souvent	3 (2,5)	3 (8,8)	0	4 (4,1)	0	2 (3,0)
Souvent	19 (15,7)	6 (17,6)	1 (5,6)	24 (24,7)	0	8 (12,1)
Rarement	32 (26,4)	15 (44,1)	3 (16,7)	24 (24,7)	5 (35,7)	31 (47,0)
Jamais	67 (55,4)	10 (29,4)	14 (77,8)	45 (46,4)	9 (64,3)	25 (37,9)
PAS RÉPONDU	7	1	0	6	0	2

Q30e. Conseil étudiant

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très souvent	11 (9,2)	8 (22,9)	1 (5,6)	17 (17,2)	0	7 (10,4)
Souvent	9 (7,5)	6 (17,1)	1 (5,6)	20 (20,2)	1 (7,7)	9 (13,4)
Rarement	21 (17,5)	8 (22,9)	3 (16,7)	27 (27,3)	1 (7,7)	35 (52,2)
Jamais	79 (65,8)	13 (37,1)	13 (72,2)	35 (35,4)	11 (84,6)	16 (23,9)
PAS RÉPONDU	8	0	0	4	1	1

Q30f. Conseil d'orientation de l'école

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très souvent	5 (4,2)	5 (14,3)	0	11 (11,0)	0	0
Souvent	8 (6,7)	5 (14,3)	1 (5,6)	12 (12,0)	0	3 (4,5)
Rarement	18 (15,0)	14 (40,0)	1 (5,6)	24 (24,0)	2 (15,4)	15 (22,4)
Jamais	89 (74,2)	11 (31,4)	16 (88,9)	53 (53,0)	11 (84,6)	49 (73,1)
PAS RÉPONDU	8	0	0	3	1	1

Q30g. Journal de l'école

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très souvent	5 (4,10)	4 (11,8)	1 (5,6)	7 (7,0)	2 (14,3)	4 (6,0)
Souvent	8 (6,6)	6 (17,6)	2 (11,1)	7 (7,0)	1 (7,1)	4 (6,0)
Rarement	19 (15,7)	16 (47,1)	3 (16,7)	25 (25,0)	0	18 (26,9)
Jamais	89 (73,6)	8 (23,5)	12 (66,7)	61 (61,0)	11 (78,6)	41 (61,2)
PAS RÉPONDU	7	1	0	3	0	0

Q30i. Activités à caractère religieux

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très souvent		11 (31,4)		42 (42,0)		31 (45,6)
Souvent		15 (42,9)		30 (30,0)		22 (32,4)
Rarement		7 (20,0)		20 (20,0)		7 (10,3)
Jamais		2 (5,7)		8 (8,0)		8 (11,8)
PAS RÉPONDU		0		3		0

Q30h. Autres activités scolaires

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très souvent	27 (22,1)	10 (29,4)	5 (27,8)	21 (21,4)	1 (8,3)	17 (25,8)
Souvent	42 (34,4)	13 (38,2)	5 (27,8)	44 (44,9)	6 (50,0)	27 (40,9)
Rarement	32 (26,2)	8 (23,5)	4 (22,2)	20 (20,4)	2 (16,7)	13 (19,7)
Jamais	21 (17,2)	3 (8,8)	4 (22,2)	13 (13,3)	3 (25,0)	9 (13,6)
PAS RÉPONDU	6	1	0	5	2	2

Question 31. Participes-tu ou as-tu déjà participé à des activités sociales, culturelles, sportives ou autres en dehors de l'école ?

Q31a. Comme participant

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très souvent	38 (30,9)	11 (31,4)	4 (23,5)	39 (39,0)	3 (21,4)	34 (50,7)
Souvent	40 (32,5)	12 (34,3)	8 (47,1)	36 (36,0)	7 (50,0)	27 (40,3)
Rarement	22 (17,9)	7 (20,0)	4 (23,5)	15 (15,0)	1 (7,1)	5 (7,5)
Jamais	23 (18,7)	5 (14,3)	1 (5,9)	10 (10,0)	3 (21,4)	1 (1,5)
PAS RÉPONDU	5	0	1	3	0	1

Q31b. Comme organisateur

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très souvent	3 (2,5)	2 (6,3)	1 (5,9)	17 (17,7)	0	6 (9,1)
Souvent	21 (17,6)	5 (15,6)	3 (17,6)	19 (19,8)	2 (15,4)	10 (15,2)
Rarement	37 (31,1)	12 (34,3)	4 (23,5)	32 (33,3)	2 (15,4)	19 (28,8)
Jamais	58 (48,7)	13 (37,1)	9 (52,9)	28 (29,2)	9 (69,2)	31 (47,0)
PAS RÉPONDU	9	3	1	7	1	2

Q31c. Comme bénévole

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très souvent	6 (5,1)	4 (12,1)	2 (11,1)	38 (38,0)	2 (14,3)	22 (33,3)
Souvent	21 (17,9)	13 (39,4)	2 (11,1)	34 (34,0)	2 (14,3)	13 (19,7)
Rarement	32 (27,4)	9 (27,3)	6 (33,3)	21 (21,0)	7 (50,0)	20 (30,3)
Jamais	58 (49,6)	7 (21,2)	8 (44,4)	7 (7,0)	3 (21,4)	11 (16,7)
PAS RÉPONDU	11	2	0	3	0	2

Question 32. Lorsque tu choisis les personnes avec lesquelles tu es en contact, quelle est l'importance pour toi de chacun des éléments suivants ?

Q32A. Coéquipiers à l'école

q32a3. Similarité de langue ou d'origine

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très important	6 (5,3)	1 (3,1)	0	15 (15,6)	1 (7,7)	12 (17,9)
Important	24 (21,1)	7 (21,9)	3 (16,7)	37 (38,5)	1 (7,7)	35 (52,2)
Peu important	37 (32,5)	10 (31,3)	9 (50,0)	22 (22,9)	4 (30,8)	15 (22,4)
Pas important du tout	47 (41,2)	14 (43,8)	6 (33,3)	22 (22,9)	7 (53,8)	5 (7,5)
PAS RÉPONDU	14	3	0	7	1	1

q32a5. Similarité de religion

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très important		10 (31,3)		21 (22,6)		18 (26,5)
Important		11 (34,4)		32 (34,4)		22 (32,4)
Peu important		5 (15,6)		21 (22,6)		13 (19,1)
Pas important du tout		6 (18,8)		19 (20,4)		15 (22,1)
PAS RÉPONDU		3		10		0

Q32B. Partenaires de sport**q32b3. Similarité de langue ou d'origine**

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très important	5 (4,3)	2 (5,7)	0	9 (9,7)	0	6 (8,8)
Important	20 (17,4)	5 (14,3)	2 (11,8)	33 (35,5)	3 (25,0)	28 (41,2)
Peu important	31 (27,0)	10 (28,6)	5 (29,4)	21 (22,6)	2 (16,7)	20 (29,4)
Pas important du tout	59 (51,3)	18 (51,4)	10 (58,8)	30 (32,3)	7 (58,3)	14 (20,6)
PAS RÉPONDU	13	0	1	10	2	0

q32b5. Similarité de religion

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très important		5 (14,3)		13 (14,3)		11 (16,4)
Important		11 (31,4)		20 (22,0)		19 (28,4)
Peu important		6 (17,1)		25 (27,5)		18 (26,9)
Pas important du tout		13 (37,1)		33 (36,3)		19 (28,4)
PAS RÉPONDU		0		12		1

Q32C. Copains, copines**q32c3. Similarité de langue ou d'origine**

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très important	15 (13,2)	2 (5,9)	1 (5,9)	21 (22,1)	1 (8,3)	12 (17,9)
Important	23 (20,2)	11 (32,4)	6 (35,3)	33 (34,7)	3 (25,0)	31 (46,3)
Peu important	28 (24,6)	11 (32,4)	5 (29,4)	23 (24,2)	2 (16,7)	18 (26,9)
Pas important du tout	48 (42,1)	10 (29,4)	5 (29,4)	18 (18,9)	6 (50,0)	6 (9,0)
PAS RÉPONDU	14	1	1	8	2	1

q32c5. Similarité de religion

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très important		10 (29,4)		19 (20,7)		17 (25,0)
Important		13 (38,2)		27 (29,3)		21 (30,9)
Peu important		4 (11,8)		21 (22,8)		18 (26,5)
Pas important du tout		7 (20,6)		25 (27,2)		12 (17,6)
PAS RÉPONDU		1		11		0

Q32D. Meilleur(e) ami(e)**q32d3. Similarité de langue ou d'origine**

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très important	20 (17,5)	7 (20,0)	2 (11,1)	26 (27,7)	3 (23,1)	18 (27,3)
Important	25 (21,9)	9 (25,7)	3 (16,7)	36 (38,3)	3 (23,1)	28 (42,4)
Peu important	24 (21,1)	9 (25,7)	6 (33,3)	14 (14,9)	2 (15,4)	16 (24,2)
Pas important du tout	45 (39,5)	10 (28,6)	7 (38,9)	18 (19,1)	5 (38,5)	4 (6,1)
PAS RÉPONDU	14	0	0	9	1	2

q32d5. Similarité de religion

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très important		17 (48,6)		29 (31,5)		20 (29,9)
Important		9 (25,7)		26 (28,3)		23 (34,3)
Peu important		2 (5,7)		17 (18,5)		14 (20,9)
Pas important du tout		7 (20,0)		20 (21,7)		10 (14,9)
PAS RÉPONDU		0		11		1

Q32E. Ami(e) de coeur**q32e3. Similarité de langue ou d'origine**

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très important	24 (21,8)	14 (43,8)	3 (17,6)	36 (38,7)	4 (33,3)	20 (30,3)
Important	18 (16,4)	5 (15,6)	3 (17,6)	25 (26,9)	1 (8,3)	29 (43,9)
Peu important	21 (19,1)	4 (12,5)	4 (23,5)	12 (12,9)	2 (16,7)	12 (18,2)
Pas important du tout	47 (42,7)	9 (28,1)	7 (41,2)	20 (21,5)	5 (41,7)	5 (7,6)

PAS RÉPONDU	18	3	1	10	2	2
-------------	----	---	---	----	---	---

q32e5. Similarité de religion

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Très important		22 (68,8)		42 (45,2)		31 (47,7)
Important		2 (6,3)		22 (23,7)		27 (41,5)
Peu important		2 (6,3)		15 (16,1)		1 (1,5)
Pas important du tout		6 (18,8)		14 (15,1)		6 (9,2)
PAS RÉPONDU		3		10		3

Question 33. Dans chacune des situations suivantes, préfères-tu généralement que les personnes avec lesquelles tu es en relation soient de même origine que la tienne ou est-ce que leur origine n'a pas d'importance pour toi?

Q33a. Tu vas chez le dentiste.

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Même origine	10 (8,0)	2 (5,7)	4 (22,2)	9 (8,7)	1 (7,1)	21 (30,9)
Origine n'a pas d'importance	115 (92,0)	33 (94,3)	14 (77,8)	94 (91,3)	13 (92,9)	47 (69,1)
PAS RÉPONDU	3	0	0	0	0	0

Q33b. Tu t'inscris à une activité du Centre de Loisirs

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Même origine	11 (8,7)	9 (25,7)	3 (16,7)	15 (14,6)	4 (28,6)	4 (5,9)
Origine n'a pas d'importance	115 (91,3)	26 (74,3)	15 (83,3)	88 (85,4)	10 (71,4)	64 (94,1)
PAS RÉPONDU	2	0	0	0	0	0

Q33c. Tu déménages dans un nouveau quartier

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Même origine	18 (14,5)	10 (28,6)	6 (35,3)	41 (39,8)	2 (14,3)	15 (22,1)
Origine n'a pas d'importance	106 (85,5)	25 (71,4)	11 (64,7)	62 (60,2)	12 (85,7)	53 (77,9)
PAS RÉPONDU	4	0	1	0	0	0

Q33d. Tu choisis quelqu'un pour t'accompagner au Bal de graduation

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Même origine	20 (16,0)	14 (41,2)	4 (22,2)	57 (55,3)	2 (14,3)	40 (58,8)
Origine n'a pas d'importance	105 (84,0)	20 (58,8)	14 (77,8)	46 (44,7)	12 (85,7)	28 (41,2)
PAS RÉPONDU	3	1	0	0	0	0

Q33e. Tu choisis un(e) ami(e) de coeur

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Même origine	37 (29,4)	16 (47,1)	9 (50,0)	59 (57,3)	5 (35,7)	41 (60,3)
Origine n'a pas d'importance	89 (70,6)	18 (52,9)	9 (50,0)	44 (42,7)	9 (64,3)	27 (39,7)
PAS RÉPONDU	2	1	0	0	0	0

Question 33bis. Dans chacune des situations suivantes, préfères-tu généralement que les personnes avec lesquelles tu es en relation soient de même religion que la tienne ou est-ce que leur religion n'a pas d'importance pour toi?

Q33bis.a. Tu vas chez le dentiste.

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Même religion		4 (11,4)		10 (9,9)		23 (33,8)

Religion n'a pas d'importance	31 (88,6)	91 (90,1)	45 (66,2)
PAS RÉPONDU	0	2	0

Q33bis.b. Tu t'inscris à une activité du Centre de Loisirs

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Même religion		13 (37,1)		22 (21,8)		14 (20,6)
Religion n'a pas d'importance		22 (62,9)		79 (78,2)		54 (79,4)
PAS RÉPONDU		0		2		0

Q33bis.c. Tu déménages dans un nouveau quartier

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Même religion		8 (22,9)		50 (49,5)		20 (29,4)
Religion n'a pas d'importance		27 (77,1)		51 (50,5)		48 (70,6)
PAS RÉPONDU		0		2		0

Q33bis.d. Tu choisis quelqu'un pour t'accompagner au Bal de graduation

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Même religion		20 (58,8)		73 (72,3)		53 (79,1)
Religion n'a pas d'importance		14 (41,2)		28 (27,7)		14 (20,9)
PAS RÉPONDU		1		2		1

Q33bis.e. Tu choisis un(e) ami(e) de coeur

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Même religion		23 (69,7)		80 (79,2)		60 (88,2)

Religion n'a pas d'importance	10 (30,3)	21 (20,8)	8 (11,8)
PAS RÉPONDU	2	2	0

Question 34. De façon générale, aimes-tu vivre au Québec?

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Beaucoup	45 (35,7)	11 (31,4)	4 (22,2)	34 (33,0)	4 (28,6)	33 (48,5)
Moyennement	63 (50,0)	19 (54,3)	11 (61,1)	55 (53,4)	6 (42,9)	30 (44,1)
Peu	11 (8,7)	2 (5,7)	3 (16,7)	7 (6,8)	3 (21,4)	5 (7,4)
Pas du tout	7 (5,6)	3 (8,6)	0	7 (6,8)	1 (7,1)	0
PAS RÉPONDU	2	0	0	0	0	0

Question 36. Dans quelle mesure es-tu d'accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants?

Q36a. Je m'identifie aux athlètes ou artistes du Québec...

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Tout à fait d'accord	20 (16,3)	5 (14,7)	0	28 (27,7)	4 (28,6)	16 (23,5)
Plutôt d'accord	43 (35,0)	15 (44,1)	6 (35,3)	37 (36,6)	3 (21,4)	37 (54,4)
Plutôt en désaccord	29 (23,6)	6 (17,6)	7 (41,2)	18 (17,8)	5 (35,7)	12 (17,6)
Tout à fait en désaccord	31 (25,2)	8 (23,5)	4 (23,5)	18 (17,8)	2 (14,3)	3 (4,4)
PAS RÉPONDU	5	1	1	2	0	0

Q36b. Je suis fier du succès d'affaires des entreprises québécoises

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Tout à fait d'accord	25 (20,2)	10 (30,3)	1 (5,9)	21 (21,0)	5 (38,5)	25 (36,8)
Plutôt d'accord	62 (50,0)	13 (39,4)	9 (52,9)	52 (52,0)	4 (30,8)	36 (52,9)
Plutôt en désaccord	25 (20,2)	5 (15,2)	5 (29,4)	20 (20,0)	3 (23,1)	6 (8,8)
Tout à fait en désaccord	12 (9,7)	5 (15,2)	2 (11,8)	7 (7,0)	1 (7,7)	1 (1,5)
PAS RÉPONDU	4	2	1	3	1	0

Q36c. Toutes les personnes vivant au Québec doivent avoir un accès égal...

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Tout à fait d'accord	106 (85,5)	29 (85,3)	14 (82,4)	67 (67,0)	11 (84,6)	67 (98,5)
Plutôt d'accord	12 (9,7)	2 (5,9)	3 (17,6)	25 (25,0)	1 (7,7)	1 (1,5)
Plutôt en désaccord	4 (3,2)	3 (8,8)	0	6 (6,0)	1 (7,7)	0
Tout à fait en désaccord	2 (1,6)	0	0	2 (2,0)	0	0
PAS RÉPONDU	4	1	1	3	1	0

Q36g. Les Québécois de toutes origines doivent maîtriser le français...

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Tout à fait d'accord	45 (36,3)	6 (18,2)	4 (23,5)	33 (33,3)	4 (30,8)	15 (22,1)
Plutôt d'accord	46 (37,1)	14 (42,4)	4 (23,5)	38 (38,4)	5 (38,5)	36 (52,9)

Plutôt en désaccord	22 (17,7)	8 (24,2)	7 (41,2)	20 (20,2)	2 (15,4)	10 (14,7)
Tout à fait en désaccord	11 (8,9)	5 (15,2)	2 (11,8)	8 (8,1)	2 (15,4)	7 (10,3)
PAS RÉPONDU	4	2	1	4	1	0

Q36h. Il est important que les Québécois de toutes origines connaissent l'histoire...

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Tout à fait d'accord	36 (29,0)	5 (14,7)	3 (18,8)	23 (23,5)	3 (21,4)	14 (20,9)
Plutôt d'accord	45 (36,3)	9 (26,5)	5 (31,3)	31 (31,6)	6 (42,9)	35 (52,2)
Plutôt en désaccord	29 (23,4)	9 (26,5)	3 (18,8)	31 (31,6)	2 (14,3)	15 (22,4)
Tout à fait en désaccord	14 (11,3)	11 (32,4)	5 (31,3)	13 (13,3)	3 (21,4)	3 (4,5)
PAS RÉPONDU	4	1	2	5	0	1

Q36j. J'aimerais que les Québécois de toutes origines participent à la fête...

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Tout à fait d'accord	39 (32,0)	6 (17,6)	4 (23,5)	32 (32,3)	1 (7,7)	15 (22,1)
Plutôt d'accord	53 (43,4)	11 (32,4)	5 (29,4)	30 (30,3)	7 (53,8)	25 (36,8)
Plutôt en désaccord	19 (15,6)	11 (32,4)	6 (35,3)	24 (24,2)	3 (23,1)	21 (30,9)
Tout à fait en désaccord	11 (9,0)	6 (17,6)	2 (11,8)	13 (13,1)	2 (15,4)	7 (10,3)
PAS RÉPONDU	6	1	1	4	1	0

Question 37. Dans quelle mesure es-tu d'accord ou en désaccord avec chacun des principes suivants?

Q37d. La Charte de la langue française (Loi 101) prévoit...

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Tout à fait d'accord	46 (37,4)	10 (29,4)	5 (29,4)	40 (39,6)	1 (8,3)	33 (48,5)
Plutôt d'accord	43 (35,0)	12 (35,3)	2 (11,8)	38 (37,6)	2 (16,7)	27 (39,7)
Plutôt en désaccord	20 (16,3)	5 (14,7)	4 (23,5)	13 (12,9)	5 (41,7)	8 (11,8)
Tout à fait en désaccord	14 (11,4)	7 (20,6)	6 (35,3)	10 (9,9)	4 (33,3)	0
PAS RÉPONDU	5	1	1	2	2	0

Q37h. Le Québec est une société démocratique, au sein de... (droits et libertés)

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Tout à fait d'accord		25 (73,5)		70 (70,0)		59 (86,8)
Plutôt d'accord		8 (23,5)		23 (23,0)		8 (11,8)
Plutôt en désaccord		1 (2,9)		4 (4,0)		1 (1,5)
Tout à fait en désaccord		0		3 (3,0)		0
PAS RÉPONDU		1		3		0

Question 38. Le Québec comprend plusieurs régions géographiques. As-tu déjà visité certaines régions du Québec situées à l'extérieur de Montréal?

Q38b. Avec ta famille

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Plusieurs	24 (20,5)	9 (29,0)	6 (35,3)	36 (36,0)	2 (14,3)	21 (30,9)
Quelques-unes	47 (40,2)	13 (41,9)	7 (41,2)	49 (49,0)	3 (21,4)	32 (47,1)
Une seule	17 (14,5)	7 (22,6)	0	4 (4,0)	2 (14,3)	9 (13,2)
Aucune	29 (24,8)	2 (6,5)	4 (23,5)	11 (11,0)	7 (50,0)	6 (8,8)
PAS RÉPONDU	11	4	1	3	0	0

Q38c. Seul ou avec des amis

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Plusieurs	5 (4,5)	2 (7,1)	1 (5,9)	9 (10,0)	0	8 (12,1)
Quelques-unes	19 (17,1)	3 (10,7)	7 (41,2)	24 (26,7)	2 (14,3)	16 (24,2)
Une seule	14 (12,6)	1 (3,6)	4 (23,5)	9 (10,0)	3 (21,4)	12 (18,2)
Aucune	73 (65,8)	22 (78,6)	5 (29,4)	48 (53,3)	9 (64,3)	30 (45,5)
PAS RÉPONDU	17	7	1	13	0	2

Q38d. Peux-tu nommer trois régions du Québec autres que la région de Montréal?

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
0 régions	23 (18,5)	23 (65,7)	1 (5,9)	40 (38,8)	1 (7,1)	39 (57,4)
1 régions	19 (15,3)	11 (31,4)	1 (5,9)	43 (41,7)	2 (14,3)	20 (29,4)
2 régions	13 (10,5)	1 (2,9)	1 (5,9)	14 (13,6)	0	4 (5,9)
3 régions	69 (55,6)	0	14 (82,4)	6 (5,8)	11 (78,6)	5 (7,4)
PAS RÉPONDU	4	0	1	0	0	0

Question 39. Il y a plusieurs institutions culturelles à Montréal. As-tu déjà visité certaines de ces institutions culturelles?

Q39b. Avec ta famille

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Plusieurs	13 (11,3)	3 (9,4)	4 (23,5)	24 (23,8)	1 (7,7)	16 (23,5)
Quelques-unes	43 (37,4)	14 (43,8)	7 (41,2)	48 (47,5)	9 (69,2)	36 (52,9)
Une seule	14 (12,2)	3 (9,4)	1 (5,9)	11 (10,9)	0	6 (8,8)
Aucune	45 (39,1)	12 (37,5)	5 (29,4)	18 (17,8)	3 (23,1)	10 (14,7)
PAS RÉPONDU	13	3	1	2	1	0

Q39c. Seul ou avec des amis

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Plusieurs	14 (12,5)	4 (12,5)	1 (5,9)	19 (20,0)	2 (15,4)	17 (25,4)
Quelques-unes	38 (33,9)	12 (37,5)	6 (35,3)	25 (26,3)	6 (46,2)	28 (41,8)
Une seule	4 (3,6)	1 (3,1)	4 (23,5)	13 (13,7)	1 (7,7)	6 (9,0)
Aucune	56 (50,0)	15 (46,9)	6 (35,3)	38 (40,0)	4 (30,8)	16 (23,9)
PAS RÉPONDU	16	3	1	8	1	1

Q39d. Peux-tu nommer deux institutions culturelles?

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
0 institution	55 (46,2)	26 (74,3)	5 (29,4)	27 (26,2)	3 (21,4)	2 (2,9)
1 institution	22 (18,5)	5 (14,3)	4 (23,5)	16 (15,5)	3 (21,4)	21 (30,9)
2 institutions	42 (35,3)	4 (11,4)	8 (47,1)	60 (58,3)	8 (57,1)	45 (66,2)
PAS RÉPONDU	9	0	1	0	0	0

Question 40. Plusieurs événements culturels populaires sont tenus annuellement à Montréal et dans les environs. As-tu déjà assisté à des spectacles présentés dans le cadre de ces événements?

Q40b. Avec ta famille

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Plusieurs	12 (11,0)	2 (6,5)	3 (17,6)	19 (19,4)	0	13 (19,1)
Quelques-unes	32 (29,4)	8 (25,8)	3 (17,6)	50 (51,0)	4 (33,3)	38 (55,9)
Une seule	12 (11,0)	3 (9,7)	4 (23,5)	8 (8,2)	2 (16,7)	7 (10,3)
Aucune	53 (48,6)	18 (58,1)	7 (41,2)	21 (21,4)	6 (50,0)	10 (14,7)
PAS RÉPONDU	19	4	1	5	2	0

Q40c. Seul ou avec des amis

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Plusieurs	25 (22,3)	4 (12,9)	3 (17,6)	20 (21,7)	2 (16,7)	8 (11,8)
Quelques-unes	29 (25,9)	7 (22,6)	6 (35,3)	38 (41,3)	6 (50,0)	28 (41,2)
Une seule	5 (4,5)	1 (3,2)	2 (11,8)	8 (8,7)	1 (8,3)	7 (10,3)
Aucune	53 (47,3)	19 (61,3)	6 (35,3)	26 (28,3)	3 (25,0)	25 (36,8)
PAS RÉPONDU	16	4	1	11	2	0

Q40d. Peux-tu nommer deux événements culturels populaires tenus à Montréal?

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
0 événement	54 (45,0)	20 (57,1)	6 (35,3)	36 (35,0)	4 (28,6)	3 (4,4)
1 événement	24 (20,0)	3 (8,6)	1 (5,9)	21 (20,4)	3 (21,4)	9 (13,2)
2 événements	42 (35,0)	12 (34,3)	10 (58,8)	46 (44,7)	7 (50,0)	56 (82,4)
PAS RÉPONDU	8	0	1	0	0	0

Peux-tu nommer deux émissions de télévision présentées dans chacune des langues suivantes?

Q43d. En français

	GMC	GME	GJC	GJE	GAC	GAE
Aucune émission	30 (25,2)	21 (60,0)	5 (29,4)	31 (30,1)	5 (38,5)	8 (11,8)
Une émission	29 (24,4)	5 (14,3)	2 (11,8)	17 (16,5)	2 (15,4)	11 (16,2)
Deux émissions	60 (50,4)	9 (25,7)	10 (58,8)	55 (53,4)	6 (46,2)	49 (72,1)
PAS RÉPONDU	9	0	1	0	1	0

N.B. Les nombres entre parenthèses indiquent les pourcentages représentatifs

Annexe 4
Questionnaire

**VÉCU SCOLAIRE ET SOCIAL DES ÉLÈVES
SCOLARISÉS DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES
DE L'ÎLE DE MONTRÉAL**

Bonjour,

Ce questionnaire explore la relation que tu entretiens avec ton entourage immédiat et avec l'ensemble de la société québécoise.

Il comprend un peu plus de quarante questions portant sur tes activités quotidiennes, tes opinions et tes connaissances.

Ta participation est très importante puisqu'elle nous permettra de connaître ton point de vue sur plusieurs aspects de la vie sociale et scolaire des jeunes.

DIRECTIVES :

- En premier lieu, assure-toi de bien compléter la section des renseignements généraux.
- Pour remplir le questionnaire, lis attentivement les questions et les consignes et réponds au meilleur de ta connaissance.
- Dans plusieurs cas, il te suffira de cocher ou d'encrer la (les) réponse(s) appropriée(s).
- Porte une attention spéciale au texte en italique et à celui inscrit dans les encadrés. Tu y trouveras des consignes ou des explications importantes.
- Plusieurs questions demandent réflexion. Prends le temps nécessaire pour y répondre avec précision et le plus sincèrement possible.
- Comme il ne s'agit pas d'une évaluation ou d'un examen, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.
- Tous les questionnaires seront traités de manière confidentielle et tu ne seras identifié(e) en aucun cas.

Nous te remercions de ta précieuse collaboration.

Pierre Sercia

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

1. Quel est le nom de ton école ? _____

--	--	--	--	--

(1-6)

2. Depuis combien de temps fréquentes-tu cette école ?

- . Moins de 1 an ₁
- . 1 à 2 ans ₂
- . 2 à 3 ans ₃
- . 3 à 4 ans ₄
- . Plus de 4 ans ₅

Passer à la question 3

(7)

Quelles autres écoles secondaires as-tu fréquentées ?

Inscris le nom des deux dernières écoles en précisant la ville où elles sont situées et le nombre d'années pendant lesquelles tu as fréquenté chacune de ces écoles.

		0-1 an	1-2 ans	2-3 ans	Plus de 3 ans						
. 2a	École _____	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr></table> (8-14)					
	Ville _____										
. 2b	École _____	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr></table> (15-21)					
	Ville _____										

3. Quel programme scolaire suis-tu présentement ?

- . Formation générale (classe ordinaire) ₁
- . Cheminement particulier de formation (I.S.P.) ₂

(22)

3a As-tu déjà été inscrit(e) en classe d'accueil au Québec ?

- . Oui ₁
- . Non ₂

Passer à la question 4

(23)

3b **SI OUI**, à quelle école ?

École _____ Ville _____

--	--	--	--	--

(24-29)

9. Quelle est ta religion actuelle ?

- . Religion catholique ₁
- . Religion protestante ₂
- . Religion orthodoxe ₃
- . Religion juive ₄
- . Religion bouddhiste ₅
- . Religion musulmane ₆
- . Autre (précise) ₇ _____
- . Aucune religion) ₈ _____ (56)

10. Dans quel pays ou province tes parents sont-ils nés ?

- . 10a Ton père _____ | | | |
(57-59)
- . 10b Ta mère _____ | | | |
(60-62)

11. Quelle est la principale occupation (métier, profession) de tes parents ?

- . 11a Ton père _____ | | | |
(63-66)
- . 11b Ta mère _____ | | | |
(67-70)

Si tes parents sont nés dans un autre pays que le Canada, quelle était leur occupation dans leur pays d'origine ?

- . 11c Ton père _____ | | | |
(71-74)
- . 11d Ta mère _____ | | | |
(75-78)

12. Dans quel pays ou province es-tu né(e) ? _____ (79-81)

Si tu es né(e) dans un autre pays que le Canada,

12a Quand es-tu arrivé(e) au Canada ?

Année d'arrivée au Canada 19 _____ (82-83)

12b Avec qui es-tu arrivé(e) au Canada ?

- . Seul(e) ₁
- . Avec des membres de ta famille ₂
- . Autre (précise avec qui) ₃ _____ (84)

*Si tu es né(e) au Canada, réponds à la question suivante.
Sinon, passe immédiatement à la question 14.*

13. Parmi les personnes suivantes, qui sont les premiers membres de ta famille paternelle ET de ta famille maternelle à s'être établis au Canada ?

Coche autant de cases que nécessaire pour identifier les premiers membres de chacune de tes deux familles (paternelle ET maternelle).

13a Famille paternelle		13b Famille maternelle	
Père	<input type="checkbox"/> ₁	Mère	<input type="checkbox"/> ₁
Grand-père	<input type="checkbox"/> ₂	Grand-père	<input type="checkbox"/> ₂
Grand-mère	<input type="checkbox"/> ₃	Grand-mère	<input type="checkbox"/> ₃
Arrière-grands-parents	<input type="checkbox"/> ₄	Arrière-grands-parents	<input type="checkbox"/> ₄
Ancêtres lointains*	<input type="checkbox"/> ₅	Ancêtres lointains*	<input type="checkbox"/> ₅

(85-92)

** Si tu as coché « ancêtres lointains » dans le cas de tes deux familles (paternelle ET maternelle), passe immédiatement à la question 19. Sinon, réponds à la question suivante.*

14. À laquelle des périodes suivantes se sont établis, au Canada, les premiers membres de ta famille paternelle ET de ta famille maternelle ?

14a Famille paternelle		14b Famille maternelle	
Avant l'année 1900*	<input type="checkbox"/> ₁		<input type="checkbox"/> ₁
Entre 1900 et 1950	<input type="checkbox"/> ₂		<input type="checkbox"/> ₂
Entre 1951 et 1980	<input type="checkbox"/> ₃		<input type="checkbox"/> ₃
Après 1980	<input type="checkbox"/> ₄		<input type="checkbox"/> ₄
Ne sais pas	<input type="checkbox"/> ₈		<input type="checkbox"/> ₈

(93-94)

** Si les membres de tes deux familles (paternelle ET maternelle) se sont établis au Canada avant l'année 1900, passe immédiatement à la question 19. Sinon, réponds aux questions suivantes.*

Les questions 15, 16, 17 et 18 portent sur ta relation avec le(s) pays d'origine de ta famille.

15. De quel(s) pays étaient originaires les premiers membres de ta famille, venus s'établir au Canada (tu peux nommer plus d'un pays si nécessaire) ?

. 15a Famille paternelle _____

|_|_|_|_|_|_|_|
(95-100)

. 15a Famille maternelle _____

|_|_|_|_|_|_|_|
(101-106)

16. Dans quelle mesure connais-tu l'histoire, la langue, les traditions culturelles, la religion du (des) pays d'origine de ta famille ?

A. Nom du pays d'origine _____

□□□□
(107-109)

En connais-tu :	Beaucoup	Moyennement	Peu	Pas du tout	
. L'histoire 16a1	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
. La langue 16a2	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
. Les traditions culturelles 16a3	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(110-112b)
. La religion 16a4	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
Aimerais-tu :					
	Oui	Non	Peut-être	Ne sais pas	
. Connaître davantage ce pays 16a4	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₈	
. Visiter ce pays 16a5	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₈	
. Vivre dans ce pays 16a6	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₈	(113-115)

Si ta famille est originaire d'un seul pays, passe à la question 17 immédiatement. Sinon, remplis autant de sections que nécessaire.

B. Nom du pays d'origine _____

□□□□
(116-118)

En connais-tu :	Beaucoup	Moyennement	Peu	Pas du tout	
. L'histoire 16b1	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
. La langue 16b2	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
. Les traditions culturelles 16b3	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(119-121b)
. La religion 16b4	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
Aimerais-tu :					
	Oui	Non	Peut-être	Ne sais pas	
. Connaître davantage ce pays 16b4	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₈	
. Visiter ce pays 16b5	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₈	
. Vivre dans ce pays 16b6	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₈	(122-124)

17. Comment décrirais-tu ton attachement envers le(s) pays d'origine de ta famille ?

En commençant par le pays auquel tu es le plus attaché(e), inscris le nom de chacun des pays d'origine de ta famille (paternelle ET maternelle) et coche la case indiquant ton degré d'attachement pour chacun de ces pays.

Nom du pays :	Degré d'attachement				
	Fort	Moyen	Faible	Très faible	
. 17a _____	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	_____ (143-146)
. 17b _____	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	_____ (147-150)
. 17c _____	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	_____ (151-154)
. 17d _____	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	_____ (155-158)

18. Si tu as des enfants un jour, as-tu l'intention de leur enseigner l'histoire et la langue du pays d'origine auquel tu es le plus attaché(e) et de leur en transmettre les traditions culturelles ainsi que la religion ?

Nom du pays d'origine _____ (159-161)

As-tu l'intention de :	Oui	Non	Peut-être	Ne sais pas	
. 18a Enseigner l'histoire	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₈	
. 18b Enseigner la langue	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₈	
. 18c Transmettre les traditions culturelles	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₈	(162-164b)
. 18d Transmettre la religion	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₈	

	dans la société	1	2	3	4	1	2	3	4	(175-176)
21e	Ouverture envers les personnes de toutes origines	1	2	3	4	1	2	3	4	(177-178)
21f	Pratique religieuse	1	2	3	4	1	2	3	4	(179-180)
21g	Respect des aînés	1	2	3	4	1	2	3	4	(181-182)
21h	Sauvegarde et transmission des traditions du pays d'origine	1	2	3	4	1	2	3	4	(183-184)
21i	Solidarité avec le groupe familial	1	2	3	4	1	2	3	4	(185-186)

22. Parmi les énoncés suivants, lequel te décrit le mieux ?

- . Je suis un(e) Québécois(e) ou un(e) Canadien(ne) ₁
- . Je suis un(e) Québécois(e) ou un(e) Canadien(ne) d'origine (ta propre origine) ₂
- . Je suis un(e) membre de mon groupe d'origine (le groupe d'origine réfère ici au pays d'origine de ta famille) ₃
- . Je suis un(e) immigrant(e) ₄
- . Je suis (tes propres termes) _____ ₅

(187)

23. En tenant compte de l'énoncé que tu as choisi comme étant celui qui te décrit le mieux (question 22),

Est-ce que les gens autour de toi te perçoivent de cette manière ?

	Oui	Non	Ne sais pas	
23a Les membres de ta famille	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₈	
23b Tes amis(es)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₈	
23c Les élèves et les professeurs de ton école	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₈	
23d Les gens de ton quartier	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₈	(188-191)

Te sens-tu accepté(e) et respecté(e) comme tel(le) par les personnes avec lesquelles tu es en contact ?

		Beaucoup	Moyennement	Peu	Pas du tout	
23e	Les membres de ta famille	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
23f	Tes ami(es)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
23g	Les élèves et les professeurs de ton école	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
23h	Les gens de ton quartier	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(192-195)

DEUXIÈME PARTIE

Cette deuxième partie du questionnaire concerne tes relations avec les Québécois de toutes origines.

24. En général, dirais-tu qu'il est facile ou difficile de se faire des ami(e)s ?

		Très facile	Facile	Difficile	Très difficile	
24a	À l'école	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
24b	En dehors de l'école	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(196-197)

25. Comment qualifierais-tu tes relations avec les élèves de ta classe ?

. Très bonnes	<input type="checkbox"/> ₁				
. Bonnes	<input type="checkbox"/> ₂				
. Pas tellement bonnes	<input type="checkbox"/> ₃				
. Mauvaises	<input type="checkbox"/> ₄				(198)

26. Les copains (copines) avec qui tu te tiens régulièrement sont-ils de même origine que la tienne (originaires du même pays que celui de ta famille) ou de diverses origines ?

		Même origine	Diverses origines	
26a	À l'école	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	(199-200)
26b	En dehors de l'école	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	(201-202)

26bis. Les copains (copines) avec qui tu te tiens régulièrement sont-ils de même religion que la tienne ou de diverses religions ?

	Même religion	Diverses religions	
26bisa À l'école	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	(323-324)
26bisb En dehors de l'école	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	(325-326)

27. De quelle origine (pays d'origine) sont tes trois meilleur(e)s ami(e)s?

	Même origine que la tienne	Autre origine (<u>précise l'origine</u>)	
27a 1er(e) ami(e)	<input type="checkbox"/> ₁	_____	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> (203-206)
27b 2e ami(e)	<input type="checkbox"/> ₁	_____	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> (207-210)
27c 3e ami(e)	<input type="checkbox"/> ₁	_____	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> (211-214)

27d De façon générale, qu'est-ce qui t'attire le plus chez eux (elles) ?

Coche une seule case.

.Leurs qualités personnelles	<input type="checkbox"/> ₁		
.Le fait qu'ils (elles) partagent tes goûts, tes opinions, etc.	<input type="checkbox"/> ₂		
.La similarité de langue ou d'origine	<input type="checkbox"/> ₃		
.Le fait qu'ils (elles) soient d'une origine autre que la tienne	<input type="checkbox"/> ₄		
.Autre (<u>précise</u>)	<input type="checkbox"/> ₅	_____	(215)

27bis. De quelle religion sont tes trois meilleur(e)s ami(e)s ?

	Même religion que la tienne	Autre religion (<u>précise la religion</u>)	
27bisa 1er(e) ami(e)	<input type="checkbox"/> ₁	_____	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> (327-330)
27bisb 2e ami(e)	<input type="checkbox"/> ₁	_____	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> (331-334)
.27bisc 3e ami(e)	<input type="checkbox"/> ₁	_____	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> (335-338)

27bisd. De façon générale, qu'est-ce qui t'attire le plus chez eux (elles)?

Coche une seule case.

- | | | | |
|---|--------------------------|---|--------------|
| .Leurs qualités personnelles | <input type="checkbox"/> | 1 | |
| .Le fait qu'ils (elles) partagent tes goûts, tes opinions, etc. | <input type="checkbox"/> | 2 | |
| .La similarité de religion | <input type="checkbox"/> | 3 | |
| .Le fait qu'ils (elles) soient d'une religion autre que la tienne | <input type="checkbox"/> | 4 | |
| .Autre (<u>précise</u>) | <input type="checkbox"/> | 5 | _____ (215b) |

28. **Selon toi, le fait d'aller à l'école avec des jeunes de diverses origines favorise-t-il la compréhension et la bonne entente entre ces jeunes ?**

- | | | | |
|---|--------------------------|---|-------|
| .Beaucoup | <input type="checkbox"/> | 1 | |
| .Un peu | <input type="checkbox"/> | 2 | |
| .Pas du tout | <input type="checkbox"/> | 3 | |
| .Ne sais pas | <input type="checkbox"/> | 8 | (216) |
| .Il n'y a pas plusieurs origines dans mon école | <input type="checkbox"/> | 4 | |

28bis. **Selon toi, le fait d'aller à l'école avec des jeunes de même religion favorise-t-il la compréhension et la bonne entente entre ces jeunes ?**

- | | | | |
|---------------|--------------------------|---|-------|
| . Beaucoup | <input type="checkbox"/> | 1 | |
| . Un peu | <input type="checkbox"/> | 2 | |
| . Pas du tout | <input type="checkbox"/> | 3 | |
| . Ne sais pas | <input type="checkbox"/> | 8 | (339) |

29. **À ton avis, les activités et le code de vie de ton école tiennent-ils compte de la diversité des origines des élèves qui la fréquentent ?**

- | | | | |
|---|--------------------------|---|-------|
| .Beaucoup | <input type="checkbox"/> | 1 | |
| .Un peu | <input type="checkbox"/> | 2 | |
| .Pas du tout | <input type="checkbox"/> | 3 | |
| .Ne sais pas | <input type="checkbox"/> | 8 | (217) |
| .Il n'y a pas plusieurs origines dans mon école | <input type="checkbox"/> | 4 | |

29bis. **À ton avis, les activités et le code de vie de ton école tiennent-ils compte de la religion des élèves qui la fréquentent ?**

- | | | | |
|---------------|--------------------------|---|-------|
| . Beaucoup | <input type="checkbox"/> | 1 | |
| . Un peu | <input type="checkbox"/> | 2 | |
| . Pas du tout | <input type="checkbox"/> | 3 | |
| . Ne sais pas | <input type="checkbox"/> | 8 | (340) |

30. Participes-tu ou as-tu déjà participé aux activités scolaires suivantes ?

	Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais	
30a Activités culturelles ou de loisir (ex. théâtre, orchestre)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
30b Activités interculturelles ou multiculturelles	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
30c Activités sportives	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
30d Comité interculturel ou multiculturel	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
30e Conseil étudiant	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
30f Conseil d'orientation de l'école	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
30g Journal de l'école	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
30i Activités à caractère religieux	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
30h Autre(s) activité(s) scolaire(s)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(218-225b)

31. Participes-tu ou as-tu déjà participé à des activités sociales, culturelles, sportives ou autres en dehors de l'école ?

	Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais	
31a Comme participant(e)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
31b Comme organisateur (organisatrice)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
31c Comme bénévole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(226-228)

Si tu n'as jamais participé, passe à la question 32 immédiatement.

31d Si tu as déjà participé, de quelle(s) origine(s) étaient les autres personnes participant à ces organisations ?

Si nécessaire, tu peux cocher plus d'une case.

. Même origine que la tienne	<input type="checkbox"/> ₁				
. Diverses origines	<input type="checkbox"/> ₂				
. Ne sais pas	<input type="checkbox"/> ₈				(229-230)

31e Si tu as déjà participé, de quelle(s) religion(s) étaient les autres personnes participant à ces organisations ?

Si nécessaire, tu peux cocher plus d'une case.

. Même religion que la tienne	<input type="checkbox"/> ₁				
. Diverses religions	<input type="checkbox"/> ₂				
. Ne sais pas	<input type="checkbox"/> ₈				(341-342)

32. Lorsque tu choisis les personnes avec lesquelles tu es en contact, quelle est l'importance pour toi de chacun des éléments suivants : qualités personnelles, popularité, similarité de langue ou d'origine, performance (succès), similarité de religion ?

<i>1</i> <i>Très important</i>	<i>2</i> <i>Important</i>	<i>3</i> <i>Peu important</i>	<i>4</i> <i>Pas important du tout</i>
-----------------------------------	------------------------------	----------------------------------	--

Encerle le chiffre correspondant à l'importance de chacun des éléments.

	(A) Qualités personnelles	(B) Popularité	(C) Similarité de langue ou d'origine	(D) Performanc e (succès)	(E) Similarité de religion	
32a Coéquipiers à l'école	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	(231-234b)
32b Partenaires de sport	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	(235-238b)
32c Copains, copines	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	(239-242b)
32d Meilleur(e)s ami(e)s	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	(243-246b)
32e Ami(e) de coeur (chum, blonde)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	(247-250b)

33. Dans chacune des situations suivantes, préfères-tu généralement que les personnes avec lesquelles tu es en relation soient de même origine que la tienne ou est-ce que leur origine n'a pas d'importance pour toi ?

	Même origine	Origine n'a pas d'importance	
33a Tu vas chez le dentiste pour un examen de routine	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	
33b Tu t'inscris à une activité du Centre de Loisirs	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	
33c Tu déménages dans un nouveau quartier	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	
33d Tu choisis quelqu'un pour t'accompagner au « Bal de graduation » en juin prochain	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	
33e Tu choisis un(e) ami(e) de coeur (chum-blonde)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	(251-255)

	Même religion	Religion n'a pas d'importance	
33ba Tu vas chez le dentiste pour un examen de routine	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	
33bb Tu t'inscris à une activité du Centre de Loisirs	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	
33bc Tu déménages dans un nouveau quartier	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	
33bd Tu choisis quelqu'un pour t'accompagner au « Bal de graduation » en juin prochain	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	
33be Tu choisis un(e) ami(e) de coeur (chum-blonde)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	(343-347)

TROISIÈME PARTIE

En répondant aux prochaines questions, tu auras l'occasion d'exprimer ton opinion sur le Québec et ses institutions.

34. De façon générale, aimes-tu vivre au Québec ?

- . Beaucoup ₁
- . Moyennement ₂
- . Peu ₃
- . Pas du tout ₄

(256)

34a Qu'est-ce qui te plaît le plus ? _____

(257-258)

34b Qu'est-ce qui te plaît le moins ? _____

(259-260)

35. À quel endroit désires-tu vivre lorsque tu auras terminé tes études?

- .Au Québec ₁
- .Ailleurs au Canada ₂
- .Dans le (ou un des) pays d'origine de ta famille ₃
- .Dans un autre pays ₄
- .Ne sais pas ₈

(261)

35a Pourquoi ? _____

(262)



36. Dans quelle mesure es-tu d'accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants ?

Encerle le chiffre correspondant à ton opinion

	<hr/> 1=Tout à fait d'accord 2=Plutôt d'accord 3=Plutôt en désaccord 4=Tout à fait en désaccord <hr/>			
36a Je m'identifie aux athlètes ou artistes du Québec qui sont reconnus au plan international.	1	2	3	4
36b Je suis fier (fière) du succès d'affaires des entreprises québécoises au Québec et dans les autres pays.	1	2	3	4
36c Toutes les personnes vivant au Québec doivent avoir un accès égal aux services et aux emplois, quel que soit leur pays d'origine.	1	2	3	4
36d Les Québécois de toutes origines doivent avoir la possibilité de participer activement à la vie collective du Québec.	1	2	3	4
36e Le gouvernement doit s'impliquer dans la lutte au racisme et à la discrimination.	1	2	3	4
36f J'aimerais qu'on accorde plus de place aux artistes et aux animateurs d'origine autre que française, britannique et autochtone dans mes émissions de télévision préférées.	1	2	3	4
36g Les Québécois de toutes origines doivent maîtriser le français, langue commune.	1	2	3	4
36h Il est important que les Québécois de toutes origines connaissent l'histoire du Québec.	1	2	3	4
36i Je pense qu'il est essentiel de maintenir un climat de bonne entente entre les Québécois de toutes origines.	1	2	3	4
36j J'aimerais que les Québécois de toutes origines participent à la fête nationale du Québec	1	2	3	4

37. Dans quelle mesure es-tu d'accord ou en désaccord avec chacun des principes suivants ?

Encerle le chiffre correspondant à ton opinion

	1	2	3	4	
	<hr/> 1=Tout à fait d'accord 2=Plutôt d'accord 3=Plutôt en désaccord 4=Tout à fait en désaccord <hr/>				
37a	Lorsque tu travailles, le gouvernement prélève automatiquement une partie de ton salaire pour l'assurance-chômage. Cet argent est ensuite versé aux travailleurs qui ont perdu leur emploi.				
	1	2	3	4	
37b	Au Québec, un enfant ou un adolescent est protégé par la loi et peut même, dans certains cas, être retiré de son foyer pour assurer sa protection.				
	1	2	3	4	
37c	Si une personne refuse d'accorder un emploi ou de louer un logement à quelqu'un en raison de son origine ou de la couleur de sa peau, elle peut être poursuivie légalement et condamnée pour discrimination.				
	1	2	3	4	
37d	La Charte de la langue française (Loi 101) prévoit que, sauf certaines exceptions, tous les élèves reçoivent l'enseignement en français dans les classes maternelles, primaires et secondaires du Québec.				
	1	2	3	4	
37e	La société québécoise rejette la discrimination basée sur le sexe. Cela signifie que tous les garçons et filles vivant au Québec ont un accès égal aux études et peuvent occuper le même genre d'emploi.				
	1	2	3	4	
37f	Dans notre société, mis à part des cas extrêmes comme la propagande haineuse, chacun est libre d'exprimer publiquement ses opinions.				
	1	2	3	4	
37g	Le Québec est une société démocratique, dans laquelle tous les membres du gouvernement sont élus par l'ensemble des citoyens âgés de 18 ans et plus.				
	1	2	3	4	
37h	Le Québec est une société démocratique, au sein de laquelle on se doit de respecter la liberté ainsi que les droits fondamentaux des individus, tel que les pratiques religieuses.				
	1	2	3	4	(273-279b)

QUATRIÈME PARTIE

Dans cette dernière section, nous te proposons de mettre à l'épreuve tes connaissances sur le Québec.

38. Le Québec comprend plusieurs régions géographiques. As-tu déjà visité certaines régions du Québec situées à l'extérieur de Montréal ?

	Plusieurs	Quelques-unes	Une seule	Aucune	
38a Avec l'école	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
38b Avec ta famille	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
38c Seul(e) ou avec des amis(e)s	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(280-282)

38d Peux-tu nommer trois régions du Québec autres que la région de Montréal ?

□
(283)

39. Il y a plusieurs institutions culturelles à Montréal (musées, salles de spectacle, Maisons de la culture, théâtres, etc.). As-tu déjà visité certaines de ces institutions culturelles ?

	Plusieurs	Quelques-unes	Une seule	Aucune	
39a Avec l'école	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
39b Avec ta famille	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
39c Seul(e) ou avec des amis(e)s	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(284-286)

39d Peux-tu nommer deux institutions culturelles ?

□
(287)

40. Plusieurs événements culturels populaires (festivals) sont tenus annuellement à Montréal et dans les environs. As-tu déjà assisté à des spectacles présentés dans le cadre de ces événements ?

	Plusieurs	Quelques-uns	Un seul	Aucun	
40a Avec l'école	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
40b Avec ta famille	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
40c Seul(e) ou avec des amis(e)s	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(288-290)

40d Peux-tu nommer deux événements culturels populaires tenus à Montréal ou dans les environs ?

□
□
(291)

41. En moyenne, combien d'heures par semaine écoutes-tu la radio dans chacune des langues suivantes ?

	0-5 heures	6-10 heures	11-20 heures	Plus de 20 heures	
41a En français	□ ₁	□ ₂	□ ₃	□ ₄	
41b En anglais	□ ₁	□ ₂	□ ₃	□ ₄	
41c Dans d'autres langues	□ ₁	□ ₂	□ ₃	□ ₄	(292-294)

42. Peux-tu nommer deux chanteurs ou chanteuses qui chantent dans chacune des langues suivantes ?

42a En français _____

42b En anglais _____

42c Dans d'autres langues _____

□
□
(295)

□
□
(296)

□
□
(297)

42d. Parmi ces chanteurs ou chanteuses, quel(le)s sont tes deux préférés ?

□ □ □
(298-299)

43. En moyenne, combien d'heures par semaine regardes-tu la télévision dans chacune des langues suivantes ?

	0-5 heures	6-10 heures	11-20 heures	Plus de 20 heures	
43a En français	□ ₁	□ ₂	□ ₃	□ ₄	
43b En anglais	□ ₁	□ ₂	□ ₃	□ ₄	
43c Dans d'autres langues	□ ₁	□ ₂	□ ₃	□ ₄	(300-302)

Peux-tu nommer deux émissions de télévision présentées dans chacune des langues suivantes ?

43d En français _____

43e En anglais _____

43f Dans d'autres langues _____

□
□
(303)

□
□
(304)

□
□
(305)

43g. Parmi ces émissions, quelles sont tes deux préférées ?

□ □
(306-307)

44. Plusieurs communautés culturelles (ou groupes ethniques) sont présentes au Québec.
Nommes-en cinq.

□ □
(308)

44a Est-ce que des membres d'autres communautés culturelles habitent ta rue ou ton quartier ?

- Oui ₁
- Non ₂
- Ne sais pas ₈

(309)

44b En dehors des élèves de l'école, connais-tu personnellement des membres d'autres communautés culturelles ?

- Oui ₁
- Non ₂

Passer à la question 45

(310)

44c Si oui, de quelle(s) communauté(s) ?

□ □
(311)

45. Le Québec compte plusieurs institutions d'enseignement post-secondaire. Peux-tu nommer :

45a Deux cégeps :

□ □
(312)

45b Deux universités :

□ □
(313)

Si tu en as la possibilité, as-tu l'intention de poursuivre tes études?

	Oui	Non	Ne sais pas	
45c Au niveau collégial	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₈	
45d Au niveau universitaire	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₈	(314-315)

Si oui,

45e À quel cégep voudrais-tu aller? _____
(316)

45f À quelle université? _____
(317)

Si tu désires ajouter des commentaires sur un ou plusieurs des sujets abordés dans ce questionnaire, ou sur le questionnaire lui-même, tu peux le faire ici.

Commentaires (si désiré) _____

Merci beaucoup de ta collaboration! Sois assuré(e) que toutes tes réponses nous seront très utiles.

(318-322)