



uOttawa

L'Université canadienne  
Canada's university

**FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES  
ET POSTDOCTORALES**



**FACULTY OF GRADUATE AND  
POSTDOCTORAL STUDIES**

**Johanne Jonathas**

-----  
AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

**M.A. (sociologie)**

-----  
GRADE / DEGREE

**Faculté des sciences sociales**

-----  
FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

La relation entre le niveau d'éducation des adultes d'un groupe ethnique et la réussite académique au  
secondaire:  
Étude de cas des Luso-canadiens, des Indo-canadiens et des Canado-jamaïcains à Toronto en 2001

-----  
TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

**Victoria Da Rosa**

-----  
DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

-----  
CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

**Elke Winter**

**José Lopez**

**Gary W. Slater**

-----  
Le Doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales / Dean of the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies

**La relation entre le niveau d'éducation des adultes d'un groupe ethnique et la réussite académique au secondaire : étude de cas des Luso-canadiens, des Indo-canadiens et des Canado-jamaïcains à Toronto en 2001**

Johanne Jonathas

Thèse soumise à la  
Faculté des études supérieures et postdoctorales  
Dans le cadre des exigences  
Du programme de maîtrise en Sociologie

Département de Sociologie et d'Anthropologie  
Faculté des Sciences Sociales  
Université d'Ottawa

©Johanne Jonathas, Ottawa, Canada, 2010



Library and Archives  
Canada

Published Heritage  
Branch

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

Bibliothèque et  
Archives Canada

Direction du  
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file* *Votre référence*  
ISBN: 978-0-494-69074-1  
*Our file* *Notre référence*  
ISBN: 978-0-494-69074-1

**NOTICE:**

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

**AVIS:**

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

---

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

  
**Canada**

## **Résumé**

Cette thèse est une étude exploratoire qui porte sur le lien entre le niveau d'éducation moyen des adultes d'un groupe ethnique et la réussite scolaire au secondaire des jeunes de ce groupe. Afin de mieux comprendre la question, une comparaison interethnique est effectuée entre les Luso-canadiens, les Canado-jamaïcains et les Indo-canadiens à Toronto en 2001. La théorie de la reproduction des classes de Bourdieu est le cadre théorique choisi. Afin d'effectuer des comparaisons, des descriptions de chaque groupe ethnique et des données statistiques sont utilisées. A la lumière des analyses effectuées pour chaque groupe ethnique, il semble exister un lien entre le niveau d'éducation général des adultes d'un groupe ethnique et la réussite académique de ces jeunes. L'étude étant exploratoire, les conclusions ne permettent pas de comprendre la question complètement. Néanmoins, des études empiriques dans ce domaine seraient utiles pour mieux comprendre la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration et ainsi favoriser la mobilité sociale.

Table des Matières	
Chapitre 1 : Introduction, problématique, cadre théorique	4
Chapitre 2 : Cadre méthodologique	28
Chapitre 3 : Les Luso-canadiens et l'éducation	37
Chapitre 4 : Les Indo-canadiens et l'éducation	59
Chapitre 5 : Les Canado-jamaïcains et l'éducation	77
Chapitre 6 : Comparaison interethnique	89
Chapitre 7 : Conclusion	99
Bibliographie	104

Table des tableaux	
Tableau 3.1 : L'éducation des individus âgés de 35 à 54 ans par groupe ethno-racial, région métropolitaine de Toronto, 2001	51
Tableau 3.2 : Éducation des Femmes et des Homme âgés de 25 à 34 ans par groupe ethno-racial dans la région métropolitaine de Toronto, 2001	55
Tableau 4.1 : L'éducation des individus âgés de 35 à 54 ans par groupe ethno-racial, région métropolitaine de Toronto, 2001	74
Tableau 4.2 : Éducation des Femmes et des Hommes âgés de 25 à 34 ans par groupe ethno-racial dans la région métropolitaine de Toronto, 2001	75
Tableau 5.1 : L'éducation des individus âgés de 35 à 54 ans par groupe ethno-racial, région métropolitaine de Toronto, 2001	85
Tableau 5.2 : Éducation des Hommes âgés de 25 à 34 ans par groupe ethno-racial dans la région métropolitaine de Toronto, 2001	86
Tableau 6.1 : Revenu des familles économiques par groupe ethno-racial, région métropolitaine de Toronto, 2001	92
Tableau 6.2 : Incidence du nombre de personnes vivant à faibles revenus et dans la pauvreté chez les moins de 18 ans et par groupe ethno-racial à Toronto en 2000	92
Tableau 6.3 : L'éducation des individus âgés de 35 à 54 ans par groupe ethno-racial, région métropolitaine de Toronto, 2001	95
Tableau 6.4 : Éducation des Femmes et des Hommes âgés de 25 à 34 ans par groupe ethno-racial dans la région métropolitaine de Toronto	96

## **Chapitre 1 : Introduction, Problématique et Cadre Théorique**

### Introduction

L'éducation est considérée comme un outil de mobilité sociale par excellence. Dans une société du savoir dans laquelle l'acquisition d'un diplôme spécialisé est devenue une nécessité afin de se trouver un emploi, la réussite scolaire d'un étudiant est déterminante. Ceci explique pourquoi des parents s'inquiètent des difficultés d'obtention de diplôme secondaire par des étudiants de certains groupes ethniques à Toronto. En effet, leurs faibles taux d'obtention du diplôme secondaire diminuent leurs opportunités de réussite sur le marché du travail. La marginalisation économique peut s'en suivre. Dès septembre 2009, la première école publique afro-centrique au Canada va ouvrir ses portes à Toronto. Cette initiative a été mise en place avec la volonté de certains individus de race noire de s'autodéterminer et d'adapter le curriculum scolaire à leurs besoins. Certains voient dans les disparités de réussite scolaire entre certains groupes ethniques et la majorité torontoise un racisme systémique. Sans rejeter l'hypothèse d'un racisme systémique, ce travail propose d'examiner les disparités de réussite scolaire des élèves de la commission scolaire de Toronto de différents groupes ethniques sous un nouvel angle.

Il s'avère difficile dans toute analyse de comparer les différents groupes ethniques de la ville de Toronto puisque chaque groupe est différent. Chaque groupe ethnique a son histoire, sa langue, ses vagues d'immigration, ses principes et ses traditions. Chaque groupe a recours à des outils facilitant l'éducation qui leur sont propres. Nous pouvons supposer que tous les enfants de tous les groupes ethniques de Toronto ne rentrent pas à l'école primaire « égaux ». Les membres de certains groupes ethniques ont en moyenne un statut



socio-économique plus élevé, ont un nombre d'adultes ayant un diplôme universitaire important, ont accès à des quartiers plus confortables ou encore, ont des membres de troisième ou quatrième génération au Canada. Même au niveau pré-migratoire, les vagues migratoires au Canada de différents pays comprennent des gens ayant différents capitaux économiques, sociaux et culturels. Nous savons que les caractéristiques démographiques d'un parent influencent la performance scolaire de leurs enfants. Il y a par exemple, le statut socio-économique, le niveau d'éducation, l'implication des parents dans la vie scolaire de l'enfant ou encore, la présence de deux parents à la maison. L'ensemble des caractéristiques démographiques des parents peuvent être transposés aux adultes de l'ensemble d'un groupe ethnique. On peut supposer que ces adultes peuvent avoir une influence sur la performance scolaire des enfants de l'ensemble de leur groupe. Ce travail consiste à explorer le lien potentiel entre la réussite scolaire au secondaire de différents groupes ethniques, à la moyenne du niveau d'éducation des adultes de leurs groupes respectifs. Cette étude va donc explorer si la théorie de la reproduction des classes de Bourdieu s'applique à des groupes ethniques.

### Problématique

Question : La réussite scolaire des étudiants du secondaire d'un groupe ethnique donné est-elle liée à la moyenne du niveau d'éducation général des adultes de ce groupe à la commission scolaire publique de Toronto?

Le niveau d'éducation des adultes est préféré dans ce travail au statut socio-économique ou à la classe sociale qui sont des variables plus complexes aux multiples définitions et mesures. Le niveau d'éducation influence le statut socio-économique et

l'appartenance à une classe sociale. Cependant, certains adultes très scolarisés dans notre société n'ont pas l'opportunité d'avoir des emplois bien rémunérés et ont des enfants qui réussissent à l'école. D'autres adultes, peu scolarisés, ont réussi à avoir des salaires élevés dans le monde des affaires, mais leurs enfants ne vont pas nécessairement réussir à l'école. Dans le contexte de cette étude avec une analyse entre groupes ethniques, il s'avère plus sage d'utiliser le niveau d'éducation comme mesure de comparaison puisque certains adultes issus de l'immigration peuvent avoir un statut socio-économique qui n'est pas lié au niveau d'éducation obtenu au pays d'origine par exemple. Le fait de comparer seulement le niveau d'éducation à la réussite scolaire permet de mesurer de plus près l'impact des capitaux linguistique et culturel plutôt que seulement l'impact du revenu. Les capitaux linguistique et culturel sont importants dans un contexte d'apprentissage scolaire. Ce qui nous intéresse dans cette étude, c'est l'avantage scolaire que les enfants de certains groupes ethniques peuvent expérimenter en ayant plus d'adultes instruits dans leur environnement social.

### Hypothèse

H : Les difficultés d'obtention du diplôme secondaire d'étudiants de certains groupes ethniques à Toronto s'expliquent en partie par le faible niveau d'éducation des adultes de ces groupes.

La variable indépendante est le niveau d'éducation des adultes d'un groupe ethnique donné et la variable dépendante est l'obtention du diplôme secondaire. Les groupes ayant une moyenne d'adultes moins scolarisés vivent un désavantage social qui se transmet par une moindre réussite scolaire puisque ces groupes n'ont pas le capital culturel requis. Cette

hypothèse émane de la théorie de la reproduction des classes de Bourdieu. Les parents d'une certaine classe sociale transmettent des capitaux à leurs enfants en héritage et parmi eux, les capitaux linguistique et culturel. Ceux-ci permettent la reproduction de cette classe sociale à la génération suivante par une certaine réussite dans le système scolaire.

Dans un premier temps, le cadre théorique de ce travail sera expliqué en détails ainsi que les concepts clés. Dans un deuxième temps, le cadre méthodologique sera présenté. Finalement, une brève recension des écrits sera présentée afin de se familiariser aux études antérieures sur la question.

#### Cadre théorique et concepts

Comme l'explique Bourdieu (1970), les classes dominantes tendent à transmettre à leurs enfants un capital financier mais également, des capitaux culturel et linguistique. Certains capitaux culturel et linguistique, non accessibles aux classes populaires, permettent la reproduction des classes dominantes même dans nos sociétés dites égalitaires. Le niveau d'éducation des parents a un impact sur les capitaux linguistique et culturel des enfants. Comme la recension des écrits va le démontrer plus loin, dans la littérature académique, il a été démontré à plusieurs reprises que le niveau d'éducation des parents influence la réussite académique des enfants (Brown et Iyengar 2008; Feliciano 2006; Nakhaie et Curtis 1993; Ornstein 2006). Plus le niveau d'éducation des parents est élevé, plus les enfants semblent être avantagés. Certains concepts de Bourdieu seront utilisés dans cette étude et requièrent une attention toute particulière. Ce qu'est un groupe ethnique dans cette étude sera tout d'abord défini. Ensuite, l'habitus, le capital linguistique, le capital culturel et la relation

entre la classe sociale et la réussite scolaire sont des concepts de la théorie de la reproduction qui seront présentés.

### Un groupe ethnique

Les définitions de Weber (1971) et du Oxford Dictionary of Sociology (2005) seront utilisées pour le concept de groupe ethnique. La définition de Weber du groupe ethnique est:

« ces groupes humains qui nourrissent une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'habitus extérieur ou des mœurs, ou des deux, ou sur des souvenirs de la colonisation ou de la migration, de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation, peu importe qu'une communauté de sang existe ou non objectivement» (Weber 1971 : 421).

Weber (1971) met l'accent sur la subjectivité du groupe ethnique et non sur une liste de critères déterminant si un groupe est ethnique ou non. Le Oxford Dictionary of Sociology accorde également de l'importance à la subjectivité. Selon le Oxford Dictionary of Sociology, un groupe ethnique est constitué d'un ensemble d'individus qui se considèrent ou sont considérés par d'autres, comme partageant des caractéristiques qui les distinguent des autres groupes ethniques dans une société donnée et de cette société, ils développent leurs propres comportements culturels pour former un groupe ethnique (Oxford Dictionary of Sociology 2005 : 197). Ici on aborde la distinction entre un groupe ethnique et les autres ainsi que les comportements qui se rattachent à l'appartenance à un groupe ethnique. Les deux définitions combinées permettent de concevoir un groupe ethnique comme un groupe d'individus qui se considèrent et/ou sont considérés comme

différents des autres groupes ethniques dans une société donnée tout en maintenant une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'habitus de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation.

La définition de Weber du groupe ethnique s'agence bien avec les données sur l'appartenance ethnique utilisées dans cette étude et dont la source première est le recensement effectué par Statistique Canada en 2001. Lors du recensement, on demande aux individus d'énumérer le ou les groupes ethniques auxquels ils s'identifient. Ce n'est donc pas l'état qui détermine l'origine ethnique d'un individu, mais bien l'individu lui-même qui s'identifie subjectivement à un ou des groupes. De plus, l'individu peut choisir d'omettre une origine ancestrale pour en favoriser une autre. Donc, l'aspect subjectif dont parle Weber a toute son importance dans le cadre de cette étude. Il est important également de mentionner que bien que ce travail compare trois groupes ethniques, chaque groupe ethnique en lui-même est stratifié en fonction du statut social, statut socio-économique, du genre, de la religion et d'autres facteurs. Bien que les membres d'un groupe ethnique partagent certaines caractéristiques, le groupe n'est pas homogène, mais diversifié.

### L'habitus

L'habitus selon Bourdieu, c'est : « le produit de l'intériorisation des principes d'un arbitraire culturel capable de se perpétuer après la cessation de l'action pédagogique et par là de perpétuer dans les pratiques les principes de l'arbitraire intériorisé » (Bourdieu 1970 : 47). L'habitus est donc un ensemble de valeurs et de pratiques qui persistent longtemps après son acquisition. L'habitus primaire chez Bourdieu est la famille, puisque c'est le premier lieu qui transmet des principes qui seront intériorisés par l'enfant. L'habitus

secondaire est l'école. Les principes enseignés dans l'habitus secondaire, l'école, s'appuient sur les principes enseignés dans l'habitus primaire. Les conduites quotidiennes de la vie, le vocabulaire adéquat et les catégories complexes que l'on maîtrise arrivé à l'école dépendent de la classe sociale d'origine. Des enfants de classes sociales différentes vont donc maîtriser la signification symbolique d'un exercice mathématique ou l'analyse d'une œuvre littéraire de façon inégale. D'ailleurs c'est dans l'habitus primaire que se forge le capital linguistique qui influence l'acquisition des connaissances à l'école.

### Capital linguistique

Le capital linguistique relève de toutes les connaissances par rapport au langage et à la langue. Le capital linguistique est déterminant puisque dans le système scolaire : «la compréhension et le maniement de la langue constituent le point d'application principal du jugement des maîtres, l'influence du capital linguistique ne cesse jamais de s'exercer» (Bourdieu 1970 : 92). La langue est l'outil de communication de base en éducation et un vocabulaire riche favorise la réussite scolaire. En plus, les catégories complexes connues grâce à la langue permettent de mieux déchiffrer et manipuler les structures complexes. Le capital linguistique d'un individu dépend de la complexité de la langue transmise par la famille. Plus la langue transmise par la famille est complexe, plus le capital linguistique est grand et plus la réussite scolaire est favorisée.

### Capital culturel

Le capital culturel est décrit comme :

«Les biens culturels qui sont transmis par les différentes actions pédagogiques familiales et dont la valeur en tant que capital culturel est fonction de la distance entre l'arbitraire culturel

imposé par l'action pédagogique dominante et l'arbitraire culturel inculqué par l'action pédagogique familiale dans les différents groupes ou classes» (Bourdieu 1970 : 46).

Tout comme un capital économique, les ressources du capital culturel peuvent être accumulés, investis et convertis en d'autres formes de capitaux. Comme exemple de conversion, on peut constater que le capital culturel peut se convertir en succès scolaire qui plus tard peut se convertir en succès professionnel avec l'obtention d'un bon emploi. Ceci mène éventuellement à l'accumulation d'un capital économique. Le capital culturel a son importance dans le système scolaire parce qu'un ensemble vaste et riche de connaissances sur le plan culturel favorise la réussite scolaire dans certaines matières à l'école. Cependant, Bourdieu affirme dans son étude que l'avantage des élèves de classe supérieure s'amenuise à mesure qu'on s'éloigne des matières ayant un lien à la culture. Le capital culturel n'explique pas tout. Plus loin, dans la recension des écrits, nous verrons comment des parents scolarisés favorisent de multiples façons la réussite scolaire de leurs enfants.

Le capital culturel selon Bourdieu est repéré par la profession du père. Dans l'étude qui suit, le niveau d'éducation de l'ensemble d'une population adulte sera utilisé comme indicateur de l'absence ou la présence de capital culturel et pas seulement le niveau d'éducation ou la profession des hommes. Ce choix théorique est fait en raison que depuis l'enquête effectuée par Bourdieu dans les années 60, les femmes sont de plus en plus présentes sur le marché du travail et dans les universités. Donc, il est préférable de prendre en considération le niveau de scolarité des hommes et des femmes adultes. De plus, le capital culturel lui-même ne sera pas mesuré dans cette étude exploratoire. Dans un chapitre subséquent, les différentes variables capables de mesurer le capital culturel seront discutées ainsi que leurs implications méthodologiques.

## Relation entre la classe sociale et les résultats scolaires

Le système d'éducation contribue à la reproduction des classes. La relation entre la classe sociale et les résultats scolaires s'explique par la répartition inégale des capitaux linguistique et culturel dans les différentes classes sociales. L'origine sociale influence le destin scolaire d'un enfant de deux façons : dans les choix de carrière et dans les chances différentielles de réussite ou d'élimination de différents examens. Un peu plus loin, nous verrons les influences que le niveau d'éducation peut avoir sur la réussite scolaire dans le cadre d'une recension des écrits des études contemporaines sur la question. Par ailleurs, la théorie de la reproduction des classes de Bourdieu n'est pas sans failles ni limites et d'autres paradigmes peuvent expliquer les résultats obtenus par Feliciano (2006) et Nakhaie et Curtis (1998).

## La reproduction des classes de Bourdieu : les mécanismes sous-jacents

Une des critiques les plus importantes de la théorie de la reproduction des classes de Bourdieu est qu'elle n'explique pas concrètement comment le capital culturel intervient. On ne sait pas comment le capital culturel intervient dans les interactions, les pratiques, les habiletés ou les stratégies d'apprentissage dans le milieu scolaire. Par quels mécanismes le capital culturel contribue-t-il à favoriser la réussite scolaire? Les mécanismes sont importants puisqu'ils permettent de comprendre pourquoi les inégalités persistent. Si on connaît les mécanismes, on peut également choisir des méthodes de recherche appropriées pour observer le capital culturel à l'œuvre. Deux mécanismes ont été proposés dans la littérature pour expliquer comment le capital culturel intervient : la sélection des enseignants (teacher-selection) et l'auto-sélection (self-selection) (Wildhagen 2009).



La sélection des enseignants réfère à une attitude et à des comportements préférentiels que les enseignants auraient à l'égard des étudiants ayant plus de capital culturel (Wildhagen 2009). Les enseignants donneraient plus d'attention et auraient plus d'attitudes favorables à l'égard des étudiants ayant un capital culturel propre à la classe dominante. Le capital culturel contribuerait à une meilleure relation enseignant-élève et favoriserait la réussite scolaire des élèves. Un autre mécanisme serait l'auto-sélection. Ce mécanisme réfère à la perception de l'élève du milieu qu'est l'école et à ses ambitions scolaires futures (Wildhagen 2009). Les étudiants sans capital culturel percevraient l'école comme un milieu hostile et seraient moins intéressés à poursuivre des études supérieures. Wildhagen (2009) a testé empiriquement ces deux mécanismes et n'a pas obtenu de résultat qui confirme l'existence du mécanisme de la sélection des enseignants. Broderick et Hubbard (2000) avaient eux aussi constaté que les enseignants ne sont pas impressionnés par le capital culturel des élèves mais plutôt par leurs résultats scolaires élevés et leurs bons comportements. En contrepartie, Wildhagen (2009) a obtenu des résultats qui confirment le mécanisme d'auto-sélection. Les élèves ayant un haut niveau de capital culturel ont de plus grandes ambitions scolaires et sont donc plus probables de réussir dans le système scolaire (Wildhagen 2009). Ceci confirme ce que d'autres études qui mesurent le niveau d'éducation des parents, un indicateur du capital culturel selon Bourdieu (1970), ont conclu. Ces études démontrent que plus un élève a des parents instruits, plus cet élève a de grandes aspirations académiques et plus les résultats scolaires sont élevés (Addington 2005; Brown et Iyengar 2009; Tavani et Losh 2003). Comme nous le verrons plus loin avec la théorie d'action rationnelle, ce résultat lié à l'auto-sélection peut s'expliquer avec un autre paradigme théorique.

## Les Limites de la Théorie de la Reproduction des Classes et les Théories Alternatives

### Limites et critiques du cadre théorique de la reproduction des classes de Bourdieu

La théorie de la reproduction des classes ainsi que les principaux concepts introduits par Bourdieu ont été présentés. Cette thèse utilise le niveau d'éducation des parents comme indicateur de la présence de capital culturel et non comme une mesure de celui-ci, dans le cadre d'une étude exploratoire et descriptive. Le but de cette démarche est d'explorer si la théorie de la reproduction des classes de Bourdieu peut servir de cadre théorique pour des études empiriques futures pour comprendre les difficultés scolaires persistantes dans certains groupes ethniques à Toronto. Dans le cadre d'une étude quantitative future suite à cette exploration, il est important de considérer les limites de ce modèle. Trois grandes critiques peuvent être faites à l'égard de ce cadre théorique. Premièrement, la théorie de la reproduction des classes telle que présentée par Bourdieu manque de clarté et est souvent modifiée par les chercheurs qui tentent de l'appliquer dans la littérature académique (Kingston 2001). Deuxièmement, le concept de capital culturel est difficile à opérationnaliser et donc, on retrouve plusieurs variables différentes pour mesurer le capital culturel (Kingston 2001; Lareau et Weininger 2003). Troisièmement, l'ensemble des études quantitatives ayant comme cadre la théorie de Bourdieu ne démontrent pas de lien clair entre le capital culturel et la réussite académique (Kingston 2001).

## La théorie de la reproduction des classes : le capital culturel à définir

Aux États-Unis, plusieurs études quantitatives et qualitatives ont comme cadre théorique la théorie de la reproduction des classes de Bourdieu. Cependant, on observe que la définition du capital culturel a été modifiée et élargie à plusieurs reprises. Lareau et Weininger (2003) citent quinze définitions différentes du capital culturel inspirées de celle de Bourdieu. Ces définitions mentionnent des éléments qu'on ne retrouvait pas dans la définition de Bourdieu par exemples : la richesse symbolique, l'intérêt et l'expérience dans les ressources culturelles prestigieuses, les bonnes manières, le contrôle de ressources culturelles, les comportements, les codes culturels, les signaux partagés de haute classe et un niveau de langage hautement développé (Lareau et Weininger 2003). Ceci démontre à quel point le capital culturel est un concept qui a constamment évolué au point de ne plus être exactement ce que Bourdieu avait présenté. Chaque auteur justifie la modification de la définition en affirmant la raffiner en mettant l'accent sur un aspect de la définition ou en laissant de côté un autre aspect. Par exemple, Lareau et Weininger (2003) suggère une définition plus large du capital culturel pour éviter de limiter les possibilités de recherche. Selon eux, le capital culturel ne se limiterait pas seulement à la participation aux activités culturelles et artistiques de l'élite, mais également aux : «processus micro-interactionnels à travers lesquels les individus se conforment ou ne se conforment pas aux normes d'évaluation des institutions dominantes-notre traduction» (Lareau et Weininger 2003 :568-notre traduction). Ils mettent donc l'accent sur les habiletés, sur les stratégies de communication et la connaissance des ressources disponibles des parents qui font en sorte que lors d'interactions avec des agents institutionnels, les parents de classe supérieure réussissent mieux à obtenir des gains. Bourdieu n'inclut pas les concepts d'habiletés ou

d'interactions dans sa théorie, mais Lareau et Weininger (2003) affirment que puisqu'il ne les avait pas exclus, la possibilité d'élargir la définition du capital culturel doit être envisagée pour effectuer des études plus intéressantes. Kingston (2001) voit dans cette stratégie le refus d'admettre que la théorie de la reproduction des classes échoue de façon empirique à démontrer un lien clair entre le capital culturel et la réussite scolaire. Selon lui, les chercheurs ont besoin d'élargir la définition ou d'en créer une nouvelle à cause des résultats mitigés obtenus. Par conséquent, il existe une quinzaine de définitions du capital culturel (Lareau et Weininger 2003). Pour illustrer la diversité des définitions, je vais en présenter quatre. DiMaggio (1982) a défini le capital culturel comme étant un ensemble d'instruments pour l'appropriation de la richesse symbolique socialement désirable. Pour sa part, De Graaf (1986) a décrit le capital culturel comme étant les bonnes manières et les bons goûts liés aux beaux arts. Par ailleurs, Sullivan (2001) a décrit le capital culturel comme étant la familiarité à la culture dominante de la société et surtout la capacité d'utiliser un langage « éduqué ». Lareau et Weininger (2003) définissent le capital social comme étant l'utilisation stratégique des connaissances, des habiletés et des compétences pour réussir à répondre aux standards d'évaluation de différentes institutions. On peut reconnaître que ces définitions englobent des éléments de la définition de Bourdieu mais s'en éloigne tout de même. De plus, Davies et Guppy (2006) s'interrogent par rapport à la définition de Bourdieu en se demandant si elle peut s'appliquer au contexte canadien. Les classes sociales au Canada sont-elles aussi distinctes et déterminantes qu'en France? La même question se pose pour les États-Unis et c'est probablement en partie pour cette raison que les chercheurs ont modifié la définition à plus d'une reprise. Cependant, ceci a

pour conséquence qu'il est difficile d'opérationnaliser le concept et de faire des comparaisons entre les différentes recherches empiriques.

### L'opérationnalisation du capital culturel

Tout comme la définition du capital culturel a été élargie et modifiée à plusieurs reprises, il en est de même des variables utilisées pour mesurer le concept (Kingston 2001). Quand vient le temps d'opérationnaliser le capital culturel afin d'en mesurer les effets, on constate une panoplie de variables. Ces variables ne faisaient pas nécessairement partie à l'origine de la théorie de la reproduction des classes de Bourdieu. L'opérationnalisation du capital culturel n'est pas claire parce que Bourdieu n'avait pas présenté des mécanismes concrets pour mesurer le fonctionnement du capital culturel. Bourdieu avait toutefois utilisé la participation aux activités culturelles, artistiques et musicales comme mesure de capital culturel. Par la suite, plusieurs auteurs ont préféré utiliser d'autres variables affirmant que la participation à des activités culturelles élitistes n'était plus appropriée comme mesure. La littérature académique n'a pas démontré qu'aux États-Unis, les préférences culturelles étaient très différenciées par classe sociale et que chaque classe sociale avait des goûts et des activités stratifiés de façon significative (Kingston 2001). Cependant, Kingston (2001) questionne la validité de l'ensemble des études qui ont utilisé le concept de capital culturel. Sans présenter une liste exhaustive, le capital culturel a eu comme variables de mesure dans des études : des attitudes, les habitudes de lecture des parents, les habitudes de travail, l'apparence, la consommation culturelle ou les ressources à la maison comme une bibliothèque ou un ordinateur (Lareau et Weininger 2003). Mesure-t-on vraiment ce que l'on désire mesurer : le capital culturel? Mesure-t-on le capital culturel ou d'autres variables qui lui sont associés comme les habiletés

intellectuelles, les ressources économiques et l'éducation des parents ? Tout chercheur qui désire effectuer une étude empirique à partir du cadre théorique de la reproduction des classes de Bourdieu doit définir clairement le terme capital culturel et l'opérationnaliser pour qu'il soit valide.

#### Manque d'évidence empirique

Quand on définit le capital culturel comme une pratique d'exclusion de classe, comme l'avait présenté Bourdieu, il y a peu d'études empiriques qui confirment le lien entre la classe privilégiée et le succès scolaire (Kingston 2001). La difficulté des études empiriques a été de démontrer qu'il n'y a pas d'autre variable qui intervient entre le capital culturel et la réussite scolaire. Il n'a pas été démontré empiriquement que le capital culturel est fortement associé à une classe sociale donnée (Kingston 2001). Par exemple, l'étude de DiMaggio (1982), souvent utilisée comme preuve de la validité du capital culturel, démontre un lien entre le capital culturel que possède n'importe quel élève et la réussite académique. Cependant, l'étude ne démontre pas que ce capital culturel est associé à une classe sociale précise. C'est pourquoi DiMaggio (1982) suggère un modèle de mobilité culturelle. C'est-à-dire, ce serait l'ensemble des connaissances culturelles qu'un enfant aurait accumulé, peu importe les caractéristiques de sa famille, qui déterminerait la réussite scolaire. Ceci démontre que des élèves issus de classe ouvrière peuvent bénéficier du capital culturel autant qu'un élève de classe privilégiée même s'ils n'ont pas été socialisés dans les mêmes habitus. Kingston (2001) propose que le capital culturel est peut-être associé à d'autres variables qui eux ont un effet sur la réussite scolaire : le style parental, les devoirs supplémentaires ou un certain type de tempérament de l'élève. Pour savoir de quoi il est vraiment question, il faudrait faire une analyse des processus

d'interaction dans la famille et à l'école. De plus, plusieurs variables sont souvent omises dans les études qui mesurent le capital culturel, ce qui résulte en un biais. Des variables telles que les ressources économiques, le style parental, l'aide au devoir, l'encouragement des parents, le statut occupationnel, le revenu ou les habiletés académiques sont mises de côté dans les analyses statistiques des chercheurs des dernières années (Kingston 2001). Alors, la conclusion voulant que ce soit le capital culturel qui favorise la réussite scolaire est discutable dans ces études. Somme toute, aucune étude empirique aux États-Unis n'a démontré un lien clair entre des pratiques et des préférences culturelles exclusives d'une classe sociale et la réussite académique (Kingston 2001).

#### Évolution saine de la théorie

Il est possible d'analyser l'évolution du concept de capital culturel d'une autre façon que Kingston. Adorno (2001) conçoit la dialectique négative comme étant nécessaire pour une évolution saine de la théorie et l'étude des sciences sociales. En effet, dans la *Dialectique de la Raison*, Adorno invite les penseurs à toujours remettre en question les théories. Quand dans une dialectique, on présente une thèse A et qu'ensuite, on présente une antithèse B, une synthèse finale des éléments de A et B ne devrait pas suivre. Les penseurs sont invités à toujours trouver une antithèse à toute thèse présentée pour que la théorie évolue. Le concept de capital culturel a été défini et opérationnalisé de différentes manières par différents auteurs. Pour Adorno, cela serait probablement un indicateur d'un débat sain du concept. Rappelons qu'il est possible, à cause des différences culturelles et d'époques, de ne pas être en mesure de définir le capital culturel dans différents pays occidentaux de la même façon. De plus, le fait que le concept ait tant évolué peut nous amener à nous rapprocher de plus en plus des facteurs importants qui influencent la

réussite scolaire. Le capital culturel est un concept qui a englobé les goûts, les habitudes, les manières, les ressources et même plus récemment, des stratégies d'interaction (Lareau et Weininger 2003). Éventuellement, peut-être qu'on créera un nouveau concept totalement différent qui sera plus précis et plus facile à opérationnaliser. Bref, c'est ce qu'Adorno (2001) propose avec la dialectique négative, un questionnement constant des théories, des méthodes et des concepts pour une théorisation dynamique et une évolution de la pensée qui progresse. S'il est vrai qu'il est difficile de comparer des études empiriques effectuées avec la théorie des classes de Bourdieu parce que chaque étude opérationnalise différemment le capital culturel, on peut reconnaître que chaque nouvelle définition ou opérationnalisation nous incite à observer la reproduction des classes sous un nouvel angle. D'ailleurs, le concept de capital culturel de Bourdieu a tout de même eu le mérite de faire en sorte que l'on s'interroge sur différents aspects de l'influence de l'origine familiale sur la réussite scolaire. Pour Adorno (2001), la possibilité de voir la théorie évoluer en refusant de tout prendre pour acquis, c'est une saine évolution critique de la théorie.

Bien que l'accès à l'éducation ne soit pas limité qu'à un groupe privilégié, on observe tout de même des inégalités persistantes dans la réussite scolaire au secondaire et à l'accès aux études supérieures (Wildhagen 2009). La théorie de la reproduction des classes n'est qu'un des paradigmes possibles pour expliquer le phénomène. Afin d'avoir une vision d'ensemble des paradigmes possibles, voici ci-dessous d'autres paradigmes donnant des explications alternatives.

Autres paradigmes possibles



Dans le domaine de la sociologie de l'éducation plusieurs paradigmes tentent de déterminer comment le système scolaire influence la société. La théorie de Bourdieu de la reproduction des classes et du capital culturel s'inscrit dans le courant des théories néo-marxistes. Afin d'avoir une meilleure compréhension des critiques et des limites possibles de la théorie de Bourdieu, une présentation des principaux paradigmes en sociologie de l'éducation va suivre. Ceci n'est pas une présentation exhaustive de l'ensemble des courants théoriques mais bien des principaux sur lesquels la plupart des études académiques se basent. Le niveau d'analyse est surtout macro sociologique dans les courants théoriques fonctionnalistes, de conflit et néo-marxistes et surtout micro sociologique dans les courants théoriques symbolique-interactionniste et de l'action rationnelle.

#### Théories fonctionnalistes

L'approche fonctionnaliste met l'emphase sur le consensus et l'équilibre à maintenir dans la société en s'assurant que chacun accomplisse sa fonction désignée. Tout comme un corps biologique, chaque partie de la société dépend des autres parties et doit bien effectuer sa fonction pour que l'ensemble de la société fonctionne adéquatement. L'école est avant tout un système social chargé de transmettre des connaissances pour que chacun soit outillé pour un emploi éventuel (Barakett et Cleghorn 2000). L'école transmet les valeurs, les normes et les habiletés nécessaires au maintien de l'ordre dans la société. La salle de classe est alors un agent de socialisation qui sert d'intermédiaire entre les valeurs transmises dans la famille et les valeurs de la société (Barakette et Cleghorn 2000). Les questions de changements sociaux ne sont pas présentes chez les théoriciens fonctionnalistes. Le changement dérange l'état d'équilibre de la société et n'est donc pas

encouragé. Une critique des théories fonctionnalistes est qu'elle ferme les yeux sur les idéologies et les différents groupes d'intérêt qui influencent les institutions scolaires (Ballantine 1997; Davies et Guppy 2006).

#### Théories de conflit et néo-marxistes

Pour les tenants des théories de conflit et néo-marxistes, la société n'est pas dans un état de stabilité naturel mais un terrain de lutte entre les différentes classes sociales. Collins (1977) emprunte un concept de Weber qui est celui de statut culturel (status culture) pour développer une théorie néo-marxiste en sociologie de l'éducation. Collins (1977) affirme que l'école enseigne un statut culturel déterminé par le groupe dominant qui s'exprime à travers les goûts, la langue, le mode de vie et les amitiés. Les étudiants qui intègrent le statut culturel proposé réussiront mieux à atteindre un statut social élevé parce qu'ils seront considérés comme inclus alors que les autres, seront considérés comme exclus (Collins 1977). Différents groupes basés sur la classe et/ou l'ethnicité dans la société luttent et les groupes dominants imposent leur haut statut culturel dans le milieu scolaire. Ceci a pour conséquence que l'éducation devient un outil de sélection culturelle.

Bourdieu va plus loin en voyant le système d'éducation comme un agent de socialisation qui permet la reproduction des classes sociales et le statut culturel comme étant un capital qu'on peut investir. La classe sociale, le pouvoir et l'éducation sont des éléments inter reliés dans le système scolaire. Dans le même ordre d'idée, Bernstein (1973) insiste sur la place du langage puisque c'est le premier outil de socialisation des enfants. Ceci n'est pas sans rappeler le concept de capital linguistique de Bourdieu. Le niveau et/ou le type de langage d'un enfant est grandement influencé par la classe sociale d'origine de

ses parents. Dans ses études, il a constaté que les enfants de classe ouvrière et les enfants de classe moyenne diffèrent dans leurs façons de communiquer à l'école. Il utilise le concept de « code élaboré » pour expliquer cette différence en expliquant que les individus de classe élevée transmettent le code élaboré à leurs enfants dès les premières années d'apprentissage. Les écoles fonctionnent avant tout sur la base de ce code élaboré et les enfants de classe ouvrière sont donc désavantagés. Certains critiquent Berstein en affirmant que la classe ouvrière a une culture et qu'elle est tout aussi valable que celle des classes plus élevées. Une critique générale des théories de conflit est la difficulté d'établir une relation claire entre le capitalisme et le curriculum scolaire (Ballantine 1997; Davies et Guppy 2006).

#### Théories symboliques-interactionnistes

Les théories symboliques-interactionnistes mettent beaucoup l'accent sur comment les individus interagissent les uns avec les autres. Des individus qui partagent une culture commune vont partager des processus d'interprétation communs au point de vue des attentes, des expériences et des modes de socialisation (Ballantine 1997). Le pouvoir, le statut social et la richesse sont liés à des patterns d'interactions sociales et on constate des différences entre les individus ayant vécu des expériences différentes. L'éducation est liée aux inégalités sociales par des processus d'interprétation que les enseignants ont envers des étudiants de différentes classes sociales. Les attentes sociales, la façon d'interpréter les comportements des étudiants et la façon de questionner les étudiants sont tous des éléments à observer pour mieux comprendre les processus d'interprétation dans le milieu scolaire (Barakett et Cleghorn 2000). Les tenants des théories symboliques-interactionnistes mettent surtout l'accent dans leurs études sur les interactions entre les différents groupes

dans le système scolaire (les parents, les enseignants, les élèves, le directeur). Ils portent également attention aux valeurs des étudiants, au concept de soi des étudiants et au statut socio-économique pour comprendre comment ils influencent la réussite scolaire (Ballantine 1997). Un autre courant théorique micro sociologique très utilisé en Allemagne dans les dernières années est le modèle d'action rationnelle.

#### Théories de l'action rationnelle

La reproduction des classes s'expliquerait par les décisions rationnelles que les étudiants et leurs parents prennent en fonction de leurs ressources (Becker 2003). Les théories basées sur cette idée se situent dans la grande famille des théories d'action rationnelle. Bien que les mécanismes ou les éléments pris en considération pour choisir de poursuivre des études diffèrent, ce que ces théories préconisent c'est que l'individu prend une décision en fonction des risques, des coûts, des bénéfices et des résultats potentiels réels ou imaginaires d'une action. Les études ci-dessous sont assez récentes et pertinentes pour illustrer ce courant théorique.

#### Théorie d'utilité subjective attendue

La théorie d'utilité subjective attendue (subjective expected utility theory) applique la théorie d'action rationnelle en affirmant que les parents tentent d'investir dans l'éducation de leurs enfants afin de maintenir le même statut social à la génération suivante (Becker 2003). Chaque classe sociale évalue les coûts et les bénéfices de l'éducation. Afin de prendre une décision, l'individu estime le coût d'un investissement dans un programme scolaire, l'éventualité de perdre le statut social actuel, la probabilité de la réussite du programme scolaire et l'impact de la réussite ou de l'échec du programme en question

(Becker 2003). Les différences entre les classes sociales n'ont pas vraiment changé parce que les coûts et les bénéfices diffèrent toujours d'une classe sociale à une autre (Becker 2003). Les familles plus aisées prennent plus de risques en choisissant les formations plus prestigieuses et de plus longues durées pour leurs enfants parce qu'ils ont plus de ressources pour le faire (Becker 2003).

#### Modèle décisionnel en éducation selon Breen et Goldthorpe

Breen et Goldthorpe (1997) sont les premiers à insister sur les deux types d'effets de la classe sociale d'origine sur la réussite scolaire. Les enfants de milieux aisés performant mieux que les enfants de classes moins élevées et ceci est un effet primaire de la classe sociale. Cependant, Breen et Goldthorpe (1997) croient que les effets secondaires sont plus importants que les effets primaires parce que les effets secondaires influencent les décisions des étudiants et de leurs parents. En examinant les coûts et les bénéfices des possibilités de programmes scolaires et les probabilités de résultats en fonction des choix possibles, les parents contribuent à la reproduction des classes. Stocké et Becker ont tous les deux effectués leurs études en Allemagne suite au modèle présenté par Breen et Goldthorpe (1997).

Stocké (2007) dans le même ordre d'idée affirme que les inégalités entre les classes sociales sont dues aux décisions rationnelles des individus de chaque classe sociale. Il explique les différences par 3 mécanismes : 1) la probabilité subjective de réussite de certains programmes scolaires, 2) les coûts de l'éducation, 3) les bénéfices associés à un programme scolaire tout particulièrement en particulier, le bénéfice de maintenir le statut social d'origine (Stocké 2007). Il y aurait des effets primaires et secondaires de la classe

sociale. Les effets primaires réfèrent aux études qui indiquent que les ressources des parents influencent la réussite académique des enfants. Plus la classe sociale est élevée, plus la réussite académique est importante (Breen et Goldthorpe 1997; Stocké 2007). Les effets secondaires de la classe d'origine réfèrent à l'analyse des coûts et des bénéfices de certains programmes scolaires. Chaque classe sociale rationalise différemment les trois mécanismes que Stocké présente. Les familles moins aisées vont donc percevoir les programmes scolaires qui demandent plus de temps comme trop coûteux et ce, à cause des coûts directs comme les frais de scolarité et les coûts indirects comme la perte de salaire. De plus, les effets primaires discutés précédemment font en sorte qu'à cause du manque de ressources économiques et culturelles, les performances académiques des enfants de classe moins aisée sont moins élevées. Par conséquent, les faibles résultats diminuent la perception de la réussite des programmes scolaires prestigieux de plus longue durée. Les familles veulent éviter d'avoir un statut social inférieur à la prochaine génération. Par conséquent, les étudiants de familles pauvres choisissent plus souvent en Allemagne l'école secondaire menant à un diplôme de métier ou technique (hauptschule) plutôt que la voie universitaire (gymnasium). Dans les résultats de son étude, Stocké (2007) démontre que le coût financier anticipé influence le choix d'études en fonction de la classe sociale. La probabilité de réussite des programmes scolaires augmente avec la classe sociale et les parents se soucient de ce que leurs enfants aient un statut occupationnel similaire aux leurs (Stocké 2007).

Une critique de ce modèle peut être que l'individu prend ses décisions en fonction des coûts et des bénéfices réels ou imaginés à l'intérieur d'une société donnée. Isoler l'individu à un processus décisionnel, c'est faire abstraction de toutes les influences de la

société dans laquelle l'individu vit. De plus, l'être humain ne fait pas des choix uniquement en fonction des coûts et des bénéfices. Les sentiments, les circonstances de la vie et la spontanéité font également partie des facteurs qui influencent nos décisions. La complexité de ce que nous sommes fait en sorte que nous avons des moments d'irrationalité tout aussi importants que des moments rationnels.

Les faiblesses de la théorie de Bourdieu ainsi que le survol d'autres théories alternatives permettent de prendre conscience qu'il y a d'autres façons de comprendre les inégalités en éducation. La théorie de la reproduction des classes est tout de même retenue comme cadre théorique puisque l'étude de Feliciano (2006), dont s'inspire cette thèse, a utilisé ce cadre. Cette théorie permet tout de même d'analyser les groupes ethniques avec les concepts de capital culturel, d'habitus et de capital linguistique.

## **Chapitre 2 : Cadre Méthodologique**

Cette étude comparative se veut exploratoire et se fera à l'aide des données se référant à l'année 2001 du rapport Ornstein (Ornstein 2006). Seuls trois groupes ethniques de l'étude du rapport Ornstein (2006) seront comparés: les Portugais, les Jamaïcains et les Indiens. Ils sont sélectionnés parce qu'ils sont parmi les groupes ethniques les plus importants en nombre à Toronto. La population adulte du groupe ethnique portugais de 35 à 54 ans comportait en 2001 plus de 42 000 membres, le groupe ethnique jamaïcain était formé de plus de 33 000 membres alors que le groupe ethnique indien avait plus de 88 000 membres. Grâce au rapport Ornstein de l'Institute for Social Research, il sera possible de comparer les différents niveaux d'éducation des adultes ainsi que leurs taux d'obtention du diplôme secondaire. L'Institute for Social Research est une unité de recherche fondée en 1965 associée à l'Université York et s'attarde sur l'analyse des politiques sociales et des questions de sciences sociales appliquées (Institute for Social Research 2009). Donc, cette étude exploratoire permettra de comparer les trois groupes grâce à des éléments descriptifs. Ceci va permettre d'explorer s'il est possible d'envisager un lien entre le niveau d'éducation des adultes d'un groupe ethnique donné et l'obtention du diplôme secondaire.

### **Recension des écrits sur les avantages du haut niveau d'éducation des parents**

Le niveau d'éducation des parents est lié à une plus grande réussite académique chez les enfants, les adolescents et les jeunes adultes. Plusieurs études semblent indiquer le rôle indirect que le haut niveau d'éducation des parents peut avoir sur les aspirations scolaires des enfants (Brown et Iyengar 2008; Feliciano 2006; Nakhaie et Curtis 1993; Ornstein 2006). Les études tendent à démontrer que le lien ne peut être expliqué que par un simple



effet de classe. Nakhaie et Curtis (1993) ont conclu dans leur étude comparant les effets de la classe sociale et du niveau d'éducation des parents sur les enfants que le niveau d'éducation des parents a un effet plus important et direct sur la réussite scolaire que l'effet de la classe sociale. Le rôle indirect du niveau d'éducation semble s'expliquer par plusieurs mécanismes différents. Seuls quelques exemples de ces mécanismes seront présentés dans ce travail. En premier lieu il y a l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants. En deuxième lieu, il y a les aspirations et les croyances liées à l'éducation qui sont transmises par les parents aux enfants. En troisième lieu, il y a l'accès à une éducation préscolaire de qualité. Par la suite, deux études comportant des comparaisons interethniques seront présentées.

#### L'implication des parents

Hill, Castellino, Lansford, Nowlin, Dodge, Bates et Gregory (2004) ont conclu qu'il existe un lien entre le niveau d'éducation des parents et l'implication scolaire dans la vie de leur enfant. Les auteurs mentionnent également que l'implication des parents dans la vie scolaire de leur enfant favorise de plus grandes aspirations académiques et de meilleurs résultats scolaires. L'étude démontre que les parents impliqués ont des enfants qui se comportent mieux à l'école et par conséquent, réussissent mieux à l'école lorsqu'ils ont des parents avec un haut niveau d'éducation. Ceci n'est pas le cas lorsque les parents ont un niveau d'éducation faible puisque les aspirations académiques augmentent mais les comportements inadéquats et les résultats scolaires ne changent pas avec une plus grande implication. Brown et Iyengar (2008) ont également confirmé le lien entre l'éducation des parents et la réussite scolaire. La transmission de stratégies cognitives, le plus grand nombre d'opportunités et les croyances parentales par rapport aux aspects positifs de l'éducation

avantagent les enfants ayant des parents plus instruits. Lee et Bowen (2006) pour leur part expliquent l'écart de la réussite académique entre les enfants de parents très scolarisés et les enfants de parents peu scolarisés en se référant à la théorie de la reproduction de Bourdieu. Les parents plus scolarisés s'impliquent plus que les parents moins scolarisés et sont donc en mesure de transmettre des connaissances qui vont faciliter l'apprentissage. Tavani et Losh (2003) confirment également que le niveau d'éducation des parents augmente la réussite scolaire et influence l'implication des parents. Melby, Conger, Fang, Wickrama et Conger (2008) réitèrent pour leur part l'importance de la relation entre le parent et l'enfant et le niveau d'éducation des parents dans la réussite scolaire des enfants. Cependant, Georgiou (1999) a trouvé dans son étude que l'implication des parents est plus bénéfique lorsque l'enfant interprète les activités initiées par les parents comme étant positives. Dans plusieurs études, on analyse également l'influence du niveau d'éducation des parents en lien avec les aspirations académiques et les croyances vis-à-vis l'éducation.

#### Les aspirations académiques et les croyances liées à l'éducation

Tavani et Losh (2003) expliquent que plus les parents sont instruits, plus les enfants croient dans les avantages d'une bonne éducation. Les auteurs l'expliquent par le fait que plus les parents sont instruits, plus ils sont portés à s'impliquer dans la carrière scolaire de leur enfant et plus l'enfant perçoit la réussite scolaire comme importante. Brown et Iyengar (2009) ont également souligné que le haut niveau d'éducation des parents influence la performance scolaire par l'entremise de croyances parentales portant sur l'éducation. De plus, les parents transmettent également des stratégies cognitives à leurs enfants. Addington (2005) mentionne pour sa part que l'éducation de la mère a une influence sur les aspirations académiques des adolescents des deux sexes.

## L'éducation préscolaire

Les enfants ne sont peut-être pas tous égaux dès la première année du primaire. Biedinger, Becker et Rohling (2008) ont effectué une étude à cet effet en Allemagne pour tenter de comprendre pourquoi des enfants de certaines communautés ethniques semblaient éprouver plus de difficultés dans les écoles. L'éducation préscolaire des enfants n'est pas la même pour tous. Leur étude a conclu que l'éducation préscolaire rend plus prêt pour la première année du primaire. La moins grande fréquentation d'institutions préscolaires et la plus courte durée de fréquentation d'enfants appartenant à certaines communautés ethniques expliquent en partie les inégalités que l'on voit dans les performances académiques plus tard. Les auteurs n'excluent pas que d'autres facteurs influencent également ces inégalités: la discrimination, la faible maîtrise de la langue officielle du pays, le manque d'information sur le système scolaire ou le fait de vivre dans un quartier défavorisé. Cependant, les résultats de leur étude indiquent qu'une éducation préscolaire d'au moins deux ans dans une institution de haute qualité serait nécessaire pour réduire les écarts entre les parents de différents groupes ethniques. Les auteurs notent que les enfants dont les parents sont plus scolarisés et provenant d'un milieu plus aisé, fréquentent plus souvent des institutions préscolaires de qualité. Ces résultats qui confirment le lien entre le niveau d'éducation et la réussite académique par divers mécanismes a également été confirmé en Turquie. L'étude de Hortaçsu (1995) confirme que le niveau d'éducation des parents a un effet sur les croyances et la réussite scolaire des enfants en Turquie. Il semble donc avoir un large consensus quant à l'importance du niveau d'éducation des parents et la réussite scolaire des enfants.

Comparaisons interethniques et inégalités de réussite : impact de l'éducation des parents

Fuligni et Witkow (2004) ont effectué une étude longitudinale avec des enfants issus de l'immigration provenant de différents groupes ethniques pour comparer la réussite scolaire du secondaire jusque dans les premières années d'études universitaires. Dans les résultats obtenus, les auteurs ont constaté que les jeunes d'origine est-asiatique performant mieux académiquement tout au long de leurs études que les jeunes d'origine filipino, latino et euro-américain. Ils ont également de plus grandes aspirations académiques que tous ces groupes. L'auteur mentionne que bien que leurs statuts socio-économiques puissent être faibles, les parents sont souvent plus instruits, quand on considère les diplômés avant l'immigration, que les parents des autres communautés ethniques. La réussite à l'université semble dépendre de la réussite académique et les aspirations des étudiants à la 12e année et dans les deux cas, les jeunes issus d'origine est-asiatique font beaucoup mieux que les autres. Ceci confirme donc, que le statut socio-économique n'est pas un indicateur suffisamment précis à lui seul pour expliquer la réussite scolaire en termes de capital culturel.

Cette thèse est en partie inspirée par l'étude de Feliciano (2006) réalisée avec les données du recensement des États-Unis. Feliciano (2006) a comparé le niveau d'éducation de 30 groupes d'immigrants aux attentes des enfants de la deuxième génération née aux États-Unis à l'échelle nationale. Elle n'a pas examiné des dyades familiales parent-enfant comme les études précédentes. Elle a voulu examiner au-delà des caractéristiques individuelles et familiales, s'il y a un effet du niveau d'éducation de l'ensemble des adultes d'une communauté sur les enfants issus de l'immigration. Elle rappelle que les jeunes n'interagissent pas seulement avec leurs parents et que des mentors adultes issus de la communauté peuvent également jouer un rôle dans l'établissement d'aspirations

académiques. Elle rappelle que la recherche a démontré auparavant qu'il existe un lien entre la sélection des immigrants et les disparités entre les différents groupes d'immigrants dans les domaines de la santé et des salaires sur le marché du travail. Les groupes sélectionnés avec le plus de rigueur par l'état ont souvent un niveau d'éducation élevé, avait un salaire décent dans le pays d'origine et ceci affecte leur état de santé et les salaires obtenus arrivés aux États-Unis. Comme résultats, elle a obtenu que le niveau d'éducation d'un groupe pré-migratoire influence les aspirations académiques des enfants de la deuxième génération. Les jeunes d'origine vietnamienne ont des attentes plus élevées que les jeunes d'origine mexicaine par exemple à cause du haut niveau d'éducation des parents lors de leur statut pré-migratoire. Elle explique ces résultats par l'influence des parents et le fait que les enfants perçoivent les attentes de leurs parents comme étant élevées. Les enfants font cette analyse en fonction de la classe sociale à laquelle appartenaient leurs parents au pays d'origine. Cependant le résultat le plus pertinent de cette étude dans le cadre de cette thèse, est de constater que le niveau d'éducation pré-migratoire des adultes de l'ensemble d'un groupe ethnique influence de façon directe les attentes scolaires de la deuxième génération au-delà des aspirations des parents. Ceci démontre que l'enfant est influencé par les adultes de la même origine nationale en-dehors de son cercle familial. Le statut socio-économique encore une fois semble avoir moins d'influence dans cette étude que le niveau d'éducation pré-migratoire. L'auteure constate donc que la construction de l'identité est influencée par le niveau d'éducation moyen du groupe national d'origine et pas seulement du niveau d'éducation des parents directement. Feliciano (2006) va même jusqu'à conclure que les caractéristiques du groupe national d'origine comptent plus que les facteurs individuels et familiaux.

En général, on analyse la réussite scolaire d'un jeune en fonction du niveau d'éducation de ses parents et non en fonction du niveau moyen d'éducation des adultes de son groupe ethnique. Feliciano (2006) évoque l'influence que des adultes d'une communauté, qui ne sont pas nécessairement des parents, peuvent avoir pour inspirer les jeunes à se dépasser au secondaire. Cette étude va donc explorer si au Canada, une étude similaire serait intéressante pour comprendre certaines disparités au niveau scolaire entre différents groupes ethniques.

Faute de temps et de moyens, il ne m'est pas possible d'utiliser les données brutes de Statistique Canada du dernier recensement pour effectuer une recherche similaire au niveau national. Tout de même, une étude exploratoire à plus petite échelle, avec un petit échantillon de groupes ethniques ayant des caractéristiques différentes dans une ville importante du Canada comme Toronto, me semble pertinente. Ornstein (2006), avec les données du recensement, effectue un rapport exhaustif de la situation de la réussite académique par groupe ethno-racial dans les trois villes canadiennes les plus peuplées : Montréal, Toronto et Vancouver et ce, depuis 1971. Il est donc devenu au fil des années une référence quant aux comparaisons ethno- raciales dans le domaine de l'éducation. Dans un premier temps, Ornstein (2006) débute son rapport en expliquant comment il détermine les groupes ethno-raciaux. Il évoque également les difficultés rencontrées dans la détermination de ces groupes puisque de plus en plus d'individus s'identifient à plus d'un groupe ethno-racial. Dans un deuxième temps, plusieurs caractéristiques démographiques sont prises en compte dans les rapports qu'il publie : l'âge, le pays d'origine, la langue maternelle, la structure familiale, le niveau d'éducation, le statut occupationnel, le revenu

et la pauvreté (Ornstein 2006 :19-80). Finalement, Ornstein (2006) termine en discutant de la nouvelle mosaïque verticale et de la pauvreté.

Une critique du rapport Ornstein qui peut être faite, c'est que puisque les résultats s'appuient essentiellement sur les données du recensement de Statistique Canada, les conclusions doivent être nuancées. Certains participants au recensement ne comprennent pas la question, s'abstiennent de répondre ou ne mentionnent que quelques uns des groupes auxquels ils appartiennent. Ceci fait en sorte que l'on n'a pas nécessairement accès à toutes les données sur tous les groupes ethniques. Là, où Ornstein fait un travail intéressant, c'est quand il souligne dans la troisième partie de son rapport, les grandes disparités socio-économiques entre les groupes ethniques considérés comme des minorités visibles. En effet, il insiste sur les différences entre les groupes ethno-raciaux à cause de la distribution de l'âge des membres, la première langue parlée ou le pays d'origine. Quand on parle des Noirs, des Sud-asiatiques ou des Asiatiques du sud, on fait encore appel à de grandes catégories avec beaucoup de variations entre les groupes ethniques. Étant donné que la Toronto District School Board ne présente pas des données par rapport à la réussite scolaire par groupe ethno-racial, mais bien par groupe racial, le rapport Ornstein s'est avéré l'outil de données statistiques le plus utile pour cette étude exploratoire. Il est important de souligner qu'après avoir contacté la Toronto District School Board, leurs représentants en recherche ont confirmé qu'ils n'avaient pas les données par groupe ethno-racial. Par conséquent, le rapport Ornstein a été privilégié à cause du but premier de cette étude, qui est de comparer des groupes ethniques.

Cette thèse va tenter d'explorer en comparant les descriptions des trois groupes ethniques retenus le lien entre le niveau d'éducation moyen des adultes et la réussite scolaire

des jeunes de ce groupe. En fait, la démarche s'inspire de l'étude de Feliciano (2006) qui a effectué une analyse statistique à plus grande échelle. Est-ce qu'il se peut qu'à Toronto, le niveau d'éducation général des adultes d'un groupe ethnique donné explique les difficultés d'obtention du diplôme d'études secondaires de certains jeunes issus de ces groupes? La théorie de la reproduction des classes de Bourdieu s'applique-t-elle aux groupes ethniques dans les écoles publiques de la commission scolaire de Toronto?



### **Chapitre 3 : Les Luso-canadiens et l'Éducation**

Les Luso-Canadiens forment un groupe ethnique important dans la mosaïque canadienne. L'immigration massive des Portugais au Canada remonte au début des années 50. Depuis cette époque, trois générations de Canado-portugais, aussi appelés les Luso-canadiens, se sont succédées à travers le pays (Teixeira et Da Rosa 2000).

Afin de mieux comprendre le lien entre le niveau d'éducation des adultes luso-canadiens et la réussite scolaire des jeunes luso-canadiens, ce chapitre descriptif va tenter de dresser un portrait de ce groupe ethnique. Cette démarche qualitative nous aidera à savoir si l'hypothèse d'un lien entre le niveau d'éducation des adultes d'un groupe ethnique et la réussite scolaire des jeunes de ce groupe devrait être étudiée plus en profondeur. Dans le cadre de ce chapitre, une description brève du Portugal sera faite pour mieux comprendre d'où viennent les Luso-Canadiens. En deuxième lieu, l'histoire de l'immigration et les causes de cette immigration au Canada seront présentées. En troisième lieu, un aperçu de l'histoire de l'intégration des Luso-Canadiens dans les villes canadiennes sera effectué. En quatrième lieu, une analyse mettant l'emphase sur la place qu'a joué l'éducation chez les Luso-canadiens au Canada en général et à Toronto en particulier depuis les premières vagues d'immigration jusqu'à aujourd'hui sera présentée. Finalement, une analyse à travers la théorie de la reproduction des classes de Bourdieu sera faite avec l'ensemble des informations recueillies.

## 1-Situer le Portugal

Le Portugal est situé au sud-ouest du continent européen plus précisément, à l'ouest de l'Espagne et à l'est de l'océan Atlantique (Encyclopaedia Universalis, 2008). Ce pays est le plus occidental de l'Europe continentale et comprend des archipels dans l'océan Atlantique : les Açores et Madère. Selon Alpalhao et Da Rosa (1979), la proximité avec l'océan Atlantique a permis au peuple portugais de naviguer et d'émigrer. La superficie du pays est de 91 985 km<sup>2</sup> et la population est d'un peu plus de dix millions d'habitants. La capitale est Lisbonne et la langue officielle est le portugais. Le Portugal est l'un des pays avec les plus anciennes frontières en Europe et est majoritairement catholique (Teixeira et Da Rosa 2000). Dès 1986, le Portugal fait partie de l'Union Européenne.

## 2- Histoire de l'Immigration des Luso-Canadiens

Comme le mentionne l'Encyclopédie Canadienne (2009), on retrace la présence de Portugais au Canada dès 1452 avec Diogo de Teive. Les explorateurs portugais sont du nombre des premiers Européens à mettre les pieds sur le sol canadien. Par la suite, les Portugais viennent pêcher de la morue dans les grands bancs de Terre-Neuve pendant plusieurs siècles. Cependant, l'immigration portugaise permanente qui a donné naissance au groupe ethnique Luso-canadien n'a débuté qu'après la deuxième guerre mondiale. Pour les objectifs de cette étude, l'attention sera portée surtout sur la présence portugaise au Canada à partir des années 50.

Dans les années 50, le Canada faisait de la promotion en Europe pour encourager l'immigration (Teixeira et Da Rosa 2000). Il y avait un besoin important de main d'œuvre

pour l'agriculture et la construction des chemins de fer. Il y a donc eu un programme de recrutement important en 1953 et 500 hommes des îles Açores et Madère furent emmenés au Canada pour travailler dans les régions rurales. De plus, comme le mentionnent Anderson et Higgs (1979), un problème de surpeuplement des îles faisait en sorte que les gouvernements locaux organisaient conjointement avec le Canada l'émigration de Portugais des îles. Selon l'Encyclopédie Canadienne (2009), de 1951 à 1957, 8 115 Portugais ont immigré, de 1958 à 1962, 16 731 ont immigré, de 1963 à 1967, 32 473 ont immigré, de 1968 à 1973, 54 199 et en 1984, 869 ont immigré. Notons que ces chiffres ne nous indiquent en rien le nombre d'immigrants illégaux de ces années, donc, il peut avoir eu plus de Portugais qui ont immigré au Canada. Quand les Portugais ont commencé à immigrer au Canada, cela faisait déjà plus d'un siècle qu'ils immigraient aux États-Unis. L'immigration au Canada des Luso-canadiens s'est intensifiée à partir de 1953 et s'est produite surtout entre 1953 et 1980 (Noivo 1997). Dès leur arrivée, comme l'explique Noivo (1997), les Portugais étaient dirigés dans des régions rurales et isolées pour travailler, mais plusieurs ont choisi de s'installer dans les régions urbaines et ont délaissé leurs emplois sur les terres agricoles. Bien que certains aient exercé de l'agriculture au Portugal, les méthodes et les outils différents rendaient difficiles l'adaptation et le travail sur les terres agricoles canadiennes (Anderson et Higgs 1979).

En allant vivre en milieu urbain, ce sont avant tout les emplois dans les manufactures, dans la construction ou comme concierges que les hommes obtiennent (Noivo 1997). Quant aux femmes de l'époque, elles travaillent surtout comme femmes de ménage et dans les manufactures. Les hommes immigraient souvent en premier et faisaient

ensuite des démarches pour que leurs femmes et leurs enfants viennent les rejoindre au Canada (Noivo 1997).

### Causes de l'Immigration

Selon l'Encyclopédie Canadienne (2009), les Portugais immigraient au Canada pour éviter la répression politique, le chômage et la pauvreté. Selon Teixeira et Da Rosa (2000), c'est un ensemble de facteurs économiques, psychologiques, familiaux et politiques qui ont contribué à l'exode. L'emphase économique est expliquée en partie par une distribution inégale des terres dans les archipels, surtout à Sao Miguel mais ne se limite pas à cela (Teixeira et Da Rosa 2000). Il y a très certainement autant d'immigrants que de raisons pour l'immigration cependant un ensemble de facteurs socio-économiques semblent avoir contribué à l'immigration d'après guerre portugaise:

«Parmi les causes premières qui font que l'émigration constitue parfois une solution d'urgence, nous pouvons citer les suivantes: détérioration de l'économie portugaise par rapport à celle des pays industrialisés; aspects négatifs de la condition sociale des travailleurs; manque de logements convenables; augmentation du coût de la vie; insuffisance de structures scolaires; densité démographique élevée en particulier dans le Nord du pays et dans les îles; partage inéquitable des terres et mise en valeur déficiente de celles-ci; manque de postes de travail et rémunération salariale insuffisante. Il semble aussi qu'une des causes de l'émigration portugaise soit l'incapacité des secteurs secondaire et tertiaire d'absorber les excédents du secteur primaire.» (Alpalhao et Da Rosa 1979: 32)

Également, en juillet 1959, il y a eu une irruption volcanique à Capelinhos à l'île de Fayal aux Açores. Ceci a fait en sorte qu'entre 1959 et 1960, 100 familles portugaises soient venues au Canada pour des raisons humanitaires (Anderson et Higgs 1979).

### 3- Histoire de l'Intégration des Luso-canadiens

Selon Teixeira et Da Rosa (2000), environ 70% des Luso-canadiens sont originaires des îles. Les Açores forment un archipel ayant une superficie de 2 300 km<sup>2</sup> et le niveau de vie n'y était pas très élevé dans le passé. Les Açoréens ont donc commencé à quitter en grand nombre le Portugal dès le 16e siècle. Ils se sont tout d'abord établis au Brésil et ensuite aux États-Unis.

Selon Teixeira et Da Rosa (2000), on évalue le nombre de Luso-canadiens à 500 000 à travers le pays. L'Encyclopédie Canadienne (2009) estime plutôt qu'il y aurait environ 410 000 Luso-canadiens au pays et que 69% d'entre eux habitent l'Ontario, 14% le Québec et 8% la Colombie-Britannique. Toronto a la plus grande communauté portugaise au Canada, suivie de Montréal, Kitchener, Hamilton, Vancouver, Winnipeg, Ottawa-Hull, London et Edmonton (Teixeira et Da Rosa 2000). Selon Ornstein (2006), en 2001, il y avait environ 129 570 Luso-canadiens à Toronto.

D'après Noivo (1997) et Teixeira (1998), il y a deux quartiers qui ont été privilégiés par les Luso-canadiens à leur arrivée dans la ville reine. Ils se sont installés en grand nombre autour du Kensington Market et d'Alexandra Park. Ces deux quartiers étaient typiquement ouvriers et étaient des portes d'entrée pour d'autres groupes ethniques au Canada tels que les Juifs, les Ukrainiens, les Hongrois et les Italiens (Teixeira 1998). Le « Petit Portugal » comprend le plus grand nombre de ressources pour les activités sociales, culturelles et religieuses et on peut identifier les deux secteurs commerciaux les plus importants comme étant aux rues Dundas et College (Teixeira 1998). Dès le début des années 50, il y a eu l'ouverture de la première petite entreprise luso-canadienne, c'était un

restaurant. De plus, au milieu des années 50, il y a l'ouverture de la première organisation culturelle portugaise à Toronto. Vers la fin des années 50, le décor du quartier autour du Kensington Market était renouvelé avec plusieurs petites entreprises et maisons portugaises (Teixeira 1998).

Comme le mentionne Teixeira (1998), il y a eu dès le début de l'immigration, une forte concentration résidentielle luso-canadienne pour plusieurs raisons. On peut citer le statut socio-économique, la barrière linguistique ainsi que les valeurs culturelles communes pour expliquer la concentration résidentielle. La possibilité de s'appuyer sur les services provenant du groupe ethnique lui-même facilitait l'intégration au Canada. On peut donc parler du concept de complétude institutionnelle comme Breton (1964) l'avait définie et selon laquelle il classe très haut les Portugais.

#### La complétude institutionnelle

Un groupe ethnique peut développer des organisations formelles de toutes les sortes telles que politiques, religieuses, éducationnelles, récréatives, nationales, professionnelles. Des stations de radio, des journaux, des magazines, des églises, des écoles, des services commerciaux et des organisations de charité peuvent également être constitués par un groupe ethnique. La complétude institutionnelle se produit selon Breton (1964) lorsqu'un membre d'un groupe ethnique peut obtenir tous les services recherchés à l'intérieur des organisations et des réseaux de son groupe ethnique. Le même auteur souligne que le degré de complétude institutionnelle varie d'un groupe ethnique à l'autre sur un continuum allant d'aucune complétude institutionnelle à une totale complétude institutionnelle. Selon Breton (1964), il existe trois grands facteurs qui contribuent au développement

d'organisations ethniques. Le premier facteur est que le groupe ethnique se différencie par plusieurs attributs sociaux et/ou culturels qui les distinguent de la majorité tels que la langue, la couleur de la peau, la religion, les coutumes. Le deuxième facteur réfère aux ressources accessibles aux membres du groupe ethnique. Breton (1964) constate que plus un groupe comporte des travailleurs manuels, plus ce groupe développe un haut niveau de complétude institutionnelle. Le troisième facteur relève du nombre d'immigrants et de la vitesse à laquelle l'immigration se fait.

#### La complétude institutionnelle et la concentration résidentielle

Dans une étude de cas portant sur l'entreprenariat des agents immobiliers portugais à Toronto, Teixeira (1998) conclut que les agents immobiliers de descendance portugaise se sont appuyés sur les ressources à l'intérieur de leur groupe ethnique pour réussir en affaires. Ce géographe note que les agents luso-canadiens ont préféré ouvrir leurs petites entreprises à proximité des endroits où vivent les Luso-canadiens. De plus le fait de parler la langue, de bien comprendre les besoins et les attentes de leur clientèle et d'entretenir des amitiés dans la communauté sont tous des facteurs qui ont contribué à leurs succès. Cette étude de cas sur les petites entreprises immobilières luso-canadiennes à Toronto permet d'observer comment un service commercial s'imbrique dans la complétude institutionnelle d'un groupe ethnique.

Selon Teixeira (1998), en 1991, il y avait encore une forte concentration résidentielle luso-canadienne. Plus récemment, dans la région métropolitaine de Toronto, on a observé un mouvement vers les banlieues situées à l'ouest de la ville et beaucoup de Luso-canadiens ont acheté des maisons à Mississauga. Les agents immobiliers luso-

canadiens auraient également encouragé l'achat de propriétés à l'extérieur des quartiers d'achat traditionnels. Selon Teixeira (1998), ceci reflète les rêves des Luso-canadiens de vivre une vie confortable dans une grande maison avec une cour et un grand jardin comme les autres Canadiens. Il est important de noter que pour toutes les activités sociales telles que les activités à l'église, les événements culturels ou certains achats commerciaux, les Luso-canadiens continuent de retourner dans le « Petit Portugal » situé autour du Kensington Market à Toronto. Selon Nunes (2008), à la fin des années 90, 70% des Luso-canadiens étaient propriétaires d'une maison, ce qui est relativement élevé et positif. L'achat d'une maison est perçu comme un excellent investissement pour l'avenir et les enfants.

#### La famille

Bien que la famille soit une entité dynamique qui peut changer son mode de fonctionnement, il est intéressant de s'attarder sur la structure familiale portugaise. De plus, cela permet de survoler le type d'habitus dans lequel un jeune luso-canadien évolue. Jusqu'à récente date, la famille traditionnelle portugaise a une structure hiérarchisée (Alpalhao et Da Rosa 1979).

« Dans cette hiérarchie le père occupe le sommet de la pyramide, l'épouse reste soumise à son mari et les enfants sont sous l'autorité des parents. Traditionnellement, la famille portugaise est une unité compacte, chacun de ses membres ayant des responsabilités spécifiques. C'est au père à qui est confiée la tâche de prendre des décisions importantes. C'est la mère cependant qui veille directement à la discipline des enfants et à l'administration journalière de la maison.» (Alpalhao et Da Rosa 1979: 123)

Dans le cas de la communauté luso-canadienne, il est important de s'attarder sur l'impact qu'a eu l'immigration sur le mode de fonctionnement des familles de la première génération. Le fait de louer un appartement et de ne pas vivre dans sa propre maison



requérait une certaine adaptation de la part de la mère de famille, habituée à vivre dans sa propre maison même lorsqu'elle était pauvre au Portugal (Nunes 1986). De plus, la famille étendue joue un rôle important pour trouver un emploi, trouver un logement, ou trouver une solution à un problème (Brettell et Da Rosa 1984). Vivre dans un immeuble à appartements oblige les parents à constamment surveiller le bruit causé par leurs enfants alors qu'au Portugal, ils n'avaient pas à le faire (Nunes 1986). Dans la plupart des familles, les couples ont été séparés pendant des années, la femme et les enfants au Portugal et le mari au Canada. Ceci a causé des changements (Anderson et Higgs 1979). La femme devait prendre en charge la maisonnée au Portugal et développait une certaine indépendance (Nunes 1986). L'homme qui vivait seul au Canada devait s'acquitter de toutes les tâches ménagères. De plus, cette séparation a renforcé une certaine ségrégation des sexes puisque l'homme au Canada se rapprochait de ses frères, ses cousins et ses amis au Canada alors que la femme au Portugal trouvait du support des autres femmes dans son entourage (Anderson et Higgs 1979). Quand le couple se retrouve au Canada, on observe donc quelques changements au modèle traditionnel de la famille. Par exemple, bien que le respect du père comme chef de la famille soit important, l'homme après son arrivée au Canada consulte très souvent sa femme pour certaines décisions. De plus, il va parfois aider à certaines tâches ménagères alors qu'au Portugal, cela ne faisait pas partie de ces tâches. Les années séparées de sa femme au Canada l'ont obligé à effectuer des tâches ménagères (Nunes 1986). La femme arrivée au Canada remet en question certaines décisions du mari suite à la confiance et l'expérience qu'elle a développé en s'occupant seule de la maisonnée au Portugal (Nunes 1986). Le fait que plusieurs femmes travaillent à temps-plein ou à temps partiel au Canada contribue également à certains changements de

fonctionnement dans le couple. La femme doit tout de même s'acquitter des tâches ménagères comme au Portugal et sa journée peut donc être épuisante (Nunes 1986). Comme le mentionnent les auteurs, des tensions existent parfois dans les familles puisque certains hommes voient d'un mauvais œil l'indépendance de leurs épouses. Il ne faudrait pas croire que l'immigration change complètement la structure familiale. Certains facteurs contribuent au maintien des rôles traditionnels. Le fait que le mari en sache plus parce qu'il est arrivé en premier et le fait de vivre dans les quartiers des grandes villes à fortes concentrations luso-canadiennes en sont des exemples (Brettell et Da Rosa 1984). Comme le mentionne Noivo (1997), les femmes canadiennes en général prennent leurs décisions de façon plus individuelle que les femmes portugaises qui les prennent plus en fonction de la famille. Comme nous le verrons dans la section sur l'éducation, la place accordée à la famille a même une incidence sur le niveau d'éducation des femmes de la deuxième génération. Si les Luso-canadiens sont au pays depuis déjà trois générations, on remarque que la famille traditionnelle demeure le modèle dominant. Selon le recensement de 2001, le groupe ethnique luso-canadien à Toronto a plus de familles avec deux parents, moins de célibataires et plus de familles avec plus d'une génération dans le même logement que les Canadiens en général (Ornstein 2006). Si la structure familiale traditionnelle persiste, il n'en est pas de même de la rétention de la langue portugaise.

### La langue

Les langues parlées font partie du capital linguistique et plus un individu parle de langues, plus son capital linguistique s'élargit. La rétention de la langue portugaise semble préoccuper bon nombre de Luso-canadiens à cause du manque de structures formelles pour enseigner la langue à la deuxième génération, (Nunes 1998). Les jeunes luso-canadiens de

3e génération ont tendance à préférer répondre en anglais ou en français lorsqu'on entame une conversation en portugais avec eux (Teixeira et Da Rosa 2009). Plusieurs facteurs semblent expliquer le manque d'intérêt des jeunes luso-canadiens au maintien de la langue: 1) ils ne sont pas motivés à parler portugais à la maison alors que les parents comprennent l'anglais ou le français, 2) la langue anglaise a un prestige plus grand que la langue portugaise, 3) les langues ethniques au Canada ont un statut inférieur et 4) certains jeunes ont honte de leurs origines à cause de l'image du Portugal ou des Portugais qu'ils ont (Teixeira et Da Rosa 2009: 94-95). Cependant, les mêmes auteurs observent que les Luso-canadiens originaires des Açores ont moins tendance à vouloir conserver les éléments de la culture portugaise que les Luso-canadiens originaires du continent. Ceci n'est pas étranger à l'état d'esprit des Açoréens avant l'immigration puisque la majorité d'entre eux avaient quitté le Portugal pour ne pas y revenir, contrairement aux Portugais du continent qui aspiraient au retour. Les buts étant différents, Teixeira et Da Rosa (2009) constatent qu'il y a peu d'enfants de descendance açoréenne dans les écoles qui enseignent le portugais à Toronto. Pour les parents luso-canadiens de descendance açoréenne, fréquenter les écoles qui enseignent l'histoire, la culture et la langue portugaise est inutile pour l'intégration au Canada et à la réussite professionnelle de leurs enfants. Il y a également l'attachement profond de certains parents au continent nord-américain qui influence cette décision (Teixeira et Da Rosa 2009). On s'attendrait à ce que les activités sociales organisées par diverses organisations luso-canadiennes encouragent la rétention linguistique. Cependant, les jeunes luso-canadiens participent à peu d'activités organisées par leurs communautés (Teixeira et Da Rosa 2009). Les deux raisons qui semblent justifier ce manque de participation sont que les personnes plus âgées maintiennent le contrôle des

organisations et que par conséquent les jeunes s'ennuient dans les activités. La majorité des Luso-canadiens sont originaires des Açores, mais la plupart des organisations luso-canadiennes ont comme dirigeants des Luso-canadiens originaires du continent (Teixeira et Da Rosa 2009). Ces auteurs suggèrent que les tensions existant entre les descendants Açoréens et les descendants du Portugal continental peuvent contribuer à la sous-représentation des jeunes luso-canadiens dans les activités sociales organisées. Nunes (1998) rapporte également que l'enseignement de l'une des deux langues officielles aux Luso-canadiens de la première génération demeure un défi à relever pour acquérir de meilleurs emplois et mieux s'intégrer au Canada.

#### La religion

La religion catholique est la religion de la presque totalité des Luso-canadiens (Alpalhao et Da Rosa 1979). On peut noter que la pratique religieuse varie d'une région à une autre ou d'une famille à l'autre. En effet, le niveau de religiosité n'est pas partout le même au Portugal et se reflète chez les Luso-canadiens du Canada selon leur origine régionale. Au nord du Portugal ainsi que dans les îles, le niveau de religiosité est élevé alors qu'au centre et au sud, le niveau de religiosité est plus faible (Alpalhao et Da Rosa 1979). La majorité des Luso-canadiens sont originaires des Açores où la religion a une place importante. Par conséquent, Anderson et Higgs (1979) souligne que dès le début de l'immigration, les Luso-canadiens avaient une préférence pour les écoles catholiques puisque l'enseignement religieux y était dispensé.

#### Participations politique et civique

Noivo (1997) constate que les Luso-canadiens ne sont pas représentés dans les plateformes économiques, culturelles et politiques au Canada et qu'ils participent minimalement aux activités de la majorité canadienne. Le manque de participation politique des Luso-canadiens s'explique en partie du fait qu'un niveau d'éducation plus faible est associé à une moins grande participation aux activités civiques et politiques (Teixeira et Da Rosa 2009). D'autres facteurs expliquent également cette faible participation politique tels que la non-maîtrise de la langue anglaise, l'expérience d'une situation politique difficile au Portugal, les divisions internes du groupe et le manque de solidarité communautaire (Bloemraad 2009). Bien qu'aux États-Unis comme au Canada, les descendants portugais font partie des groupes ethniques avec les plus hauts niveaux de concentration résidentielle, on note qu'ils ne sont pas très présents politiquement (Bloemraad 2009). Cependant, comme le dit Nunes (2008), les Luso-canadiens sont passés d'un groupe rural et peu instruit à un groupe économiquement stable, travaillant et auto-suffisant au Canada. Cela démontre qu'il y a quand même eu un certain progrès depuis la période de l'immigration à nos jours.

#### 4- L'éducation et les Luso-Canadiens

##### Statut Scolaire Pré-Migratoire

La plupart des Luso-Canadiens proviennent de façon disproportionnée des régions rurales les plus pauvres du Portugal continental et des îles (Nunes 2008). La plupart des immigrants vivaient du travail agricole, de la pêche ou d'autres travaux manuels (Bloemraad 2009). Ils avaient des niveaux d'éducation très faibles d'environ 4 ans ou

moins. Teixeira et Da Rosa (2000) présentent la première génération de Portugais au Canada comme étant presque analphabète parce que l'éducation dans les îles Açores n'était pas accessible à tous. Anderson et Higgs (1979) mentionnent que le niveau d'éducation d'une grande partie des immigrants portugais venus entre 1953 et 1973 est de 4 années d'élémentaire. Les familles d'ouvriers et d'artisans ne pouvaient pas envoyer leurs enfants à l'école afin de poursuivre leur éducation parce qu'après que les enfants atteignaient l'âge de 12 ans, il fallait payer des frais de scolarité. Les parents préféraient mieux envoyer leurs enfants travailler pour qu'ils soient en mesure de contribuer à l'économie familiale. De plus, on note qu'au Canada, au début des années 60, les hommes portugais avaient en moyenne 3.7 années d'éducation alors que les femmes en avaient 2.8 (Anderson et Higgs 1979). Nunes (1998) appuie ces données en mentionnant que les Luso-canadiens ont parmi les niveaux les plus faibles d'éducation formelle au Canada. De plus, le groupe luso-canadien a significativement moins d'individus ayant complété des études post-secondaires (Nunes 1998). À partir du recensement de 1991 effectué par Statistiques Canada, Nunes (1998) constate que les immigrants portugais (nés au Portugal), sont plus nombreux à avoir moins qu'une 9e année d'éducation à 48% comparé à 19% chez les autres immigrants et 13% chez les Canadiens de naissance. De plus, les Luso-canadiens sont moins nombreux à avoir obtenu un diplôme universitaire avec 2% chez les Luso-canadiens, comparé à 14% chez l'ensemble des immigrants et 11% chez les Canadiens de naissance (Nunes 1998). Les conclusions de ces auteurs sont confirmées par le rapport récent de Michael Ornstein dans le *Ethno-Racial Groups in Toronto, 1971-2001 : a Demographic and Socio-Economic Profile* publié en janvier 2006. En 2001, chez les adultes luso-canadiens âgés de 35 à 54 ans, on a observé que 60% n'avaient pas obtenu de diplôme secondaire comparé à

29.7% chez l'ensemble des Canadiens. De plus, 19.8% des adultes luso-canadiens âgés de 35 à 54 ans avaient un diplôme d'études secondaires comparé à 25.8% de Canadiens. On constate également, que quand 18.3% des adultes Canadiens âgés entre 35 et 54 ans vivant à Toronto ont déjà fréquenté l'université alors que seulement 4.8% des Luso-canadiens âgés entre 35 et 54 ans vivant à Toronto ont fait de même en 2001 (Ornstein 2006). Le tableau ci-dessous illustre l'ensemble des données pertinentes recueillies par Ornstein sur le groupe luso-canadien de Toronto.

Tableau 3.1

<b>L'éducation des individus âgés de 35 à 54 ans par groupe ethno-racial, région métropolitaine de Toronto, 2001</b>								
Le plus haut niveau d'éducation								
Groupes/ niveau atteint	Non dipl. du sec.	Dipl. du sec.	Dipl. Prof. Ou de métier	Dipl. Coll.	Quelques années d'études universitaires	Dipl. univ.	Maîtrise ou PHD	Tot.
Canadiens	29.7	25.8	9.6	16.6	2.1	12.5	3.7	100
Luso- Canadiens	60.0	19.8	7.1	8.3	0.8	3.2	0.8	100

Source: du rapport *Ethno-Racial Groups in Toronto, 1971-2001: a Demographic and Socio-Economic Profile* de Michael Ornstein (2006) du tableau 3.2 Education of Persons Age 35-54 by Ethno-Racial Group, Toronto CMA, 2001

Ainsi, on peut déduire que dans l'ensemble, les immigrants Portugais n'avaient pas un haut niveau d'éducation avant d'entrer au pays en général et que les adultes Luso-canadiens de Toronto ont en général un niveau moins élevé d'éducation que les Canadiens vivant à Toronto.

Statut scolaire Post-Migratoire

Le faible niveau d'éducation pré-migratoire explique en partie pourquoi au Canada, les Luso-canadiens ont occupé des emplois ouvriers ne nécessitant pas de formation tels que dans la construction, les manufactures, ou les services de nettoyage (Noivo 1997). Cette sociologue mentionne aussi que ces emplois ont fait en sorte que plusieurs adultes luso-canadiens ont vécu de l'aliénation en travaillant des quarts de travail irréguliers, de l'épuisement physique ou de l'insécurité face à la perte d'emploi. De plus, Noivo (1997) mentionne que les situations physiques et psychologiques difficiles que vivaient les adultes ont eu des effets importants sur la qualité de vie dans la famille.

Giles (2002) a identifié dans une étude comparant trois générations de femmes luso-canadiennes à des femmes de générations similaires nées au Canada quelques facteurs contribuant au faible niveau d'éducation des femmes luso-canadiennes. La première génération était peu instruite et ne maîtrisait pas l'anglais. La majorité d'entre elles n'ont pas eu l'opportunité d'effectuer un retour aux études au Canada ou d'apprendre l'anglais. Parmi les raisons qui justifient les faibles opportunités d'avancement scolaire, elles devaient travailler pour faire vivre leurs enfants et leurs maris ne croyaient pas vraiment à l'utilité de poursuivre leur éducation (Giles 2002). Toutes les femmes de la deuxième génération luso-canadienne ont fréquenté l'école au Canada et ont dépassé le niveau d'éducation de la première génération qui était en moyenne de 3 à 7 ans d'éducation. En moyenne moins de femmes luso-canadiennes ont fréquenté le collège ou l'université à 53% que les Canadiennes nées au pays à 60% (Giles 2002). L'auteure mentionne également que selon le recensement de 1996, le nombre de femmes qui ont complété un diplôme collégial ou universitaire a augmenté de 14% chez les femmes luso-canadiennes de 1991-1996. Cependant, les femmes interviewées au début des années 1990 ont parlé des attitudes de



leurs parents vis-à-vis leur éducation. Les femmes qui ont décrit leurs parents comme encourageant l'éducation post-secondaire, les ont décrit comme non-traditionnels alors que celles qui les ont décrit comme n'encourageant pas l'éducation post-secondaire mettaient plus d'accent sur le rôle de futures épouses de leurs filles (Giles 2002). Plusieurs femmes de deuxième génération ont tout de même été déçues de ne pas avoir été aussi loin qu'elles le désiraient et expliquent le manque d'encouragement de leurs parents par la classe sociale à laquelle leurs parents appartenaient (Giles 2002). Quant à la troisième génération, par rapport aux Canadiens nés au pays, certaines difficultés existent autant pour les jeunes hommes que les jeunes filles.

#### Difficultés Scolaires des Jeunes du Groupe Luso-canadien

Il existe certaines barrières à l'intégration totale des Luso-canadiens, surtout dans le domaine de l'éducation (Nunes 2008). Les difficultés scolaires que rencontrent les Luso-canadiens sont similaires à celles d'autres groupes ethniques au Canada de descendance non-Européenne (Nunes 2008). Les Luso-canadiens, surtout dans la région de Toronto, semblent éprouver de sérieuses difficultés scolaires.

Dans le rapport, *Portuguese-Canadians from Sea to Sea : a National Needs Assessment*, Nunes (1998) présente plusieurs constats provenant des données du recensement de 1991 effectué par Statistique Canada. En 1991, en Ontario, au Québec et en Colombie-Britannique, là où 92% des Luso-canadiens vivent au pays, il y a un nombre disproportionné de Luso-canadiens qui ont atteint moins ou l'équivalent d'une 13e année d'études. Le nombre est 3 fois plus grand que la moyenne nationale (Nunes 1998). La proportion de Luso-canadiens en Ontario, au Québec et en Colombie-Britannique en 1991

ayant obtenu une éducation plus élevée que la 13<sup>e</sup> année est moindre que la population générale.

Nunes (1998) poursuit en constatant que comparé à d'autres groupes ayant des difficultés scolaires tels que les Autochtones et les Antillais noirs, les Portugais avaient le plus grand pourcentage d'individus qui ne possédaient pas plus d'un diplôme d'école primaire en Ontario, au Québec et en Colombie-Britannique lors du recensement de 1991.

D'autres données plus récentes provenant du rapport *Ethno-Racial Groups in Toronto, 1971-2001 : a Demographic and Socio-Economic Profile* (Ornstein 2006) ne semble pas indiquer qu'il y ait eu beaucoup de changement. En effet, le tableau ci-dessous démontre que lors du recensement de Statistique Canada en 2001, dix après que Nunes ait utilisé les données du recensement de 1991, les Luso-canadiens âgés de 25 à 34 ans à Toronto sont en-dessous des moyennes canadiennes en matière d'éducation. Il y a 8% moins de femmes et 14% moins d'hommes qui obtiennent leurs diplômes d'études secondaires chez les Luso-canadiens âgés de 25 à 34 ans à Toronto. Il y a 10% moins de femmes et 13% moins d'hommes qui obtiennent des diplômes universitaires chez les Luso-canadiens âgés de 25 à 34ans à Toronto (Ornstein 2006).

Tableau 3.2

Éducation des Femmes et des Hommes âgés de 25 à 34 ans par groupe ethno-racial dans la région métropolitaine de Toronto, 2001						
Groupes Ethno- raciaux	Diplômé secondaire		Diplômé universitaire		Nombre	
	Femmes %	Hommes %	Femmes %	Hommes %	Femmes	Hommes
Canadiens	79.5	76.4	24.8	21.8	23 600	26 280
Luso- Canadiens	71.3	62.9	14.7	8.7	11 030	11 445

Source: du rapport *Ethno-Racial Groups in Toronto, 1971-2001 : a Demographic and Socio-Economic Profile* de Michael Ornstein (2006) du tableau 3.4 Education of Women and Men Age 25-34 by Ethno-Racial Group, Toronto CMA,2001

### Explications Potentielles du Faible Rendement Scolaire

Parmi les divers besoins en matière d'éducation que Nunes (1998) identifie dans son rapport, il y en a quatre qui sont d'intérêt pour cette étude exploratoire. Premièrement, un nombre disproportionné de jeunes luso-canadiens décrochent de l'école secondaire. Deuxièmement, le nombre de jeunes luso-canadiens qui choisissent de poursuivre des études post-secondaires est trop minime. Troisièmement, cela a malheureusement pour conséquence la marginalisation économique ainsi qu'un certain niveau de reproduction sociale. Les jeunes luso-canadiens n'ont d'autres choix que d'effectuer les mêmes emplois à faibles salaires que leurs parents ont occupé. Quatrièmement, Nunes (1998) affirme que les parents n'encouragent pas suffisamment leurs enfants à poursuivre leurs études. Ce dernier point avait déjà été relevé par Anderson et Higgs (1979) dès années auparavant comme on peut le voir dans cet extrait :

« De façon générale, les Canadiens d'origine portugaise, ne croient pas qu'une instruction poussée soit nécessaire pour bien s'adapter au Canada. De nombreux membres

de la communauté portugaise sont toutefois conscients du fait que leurs enfants doivent faire des études pour s'élever dans l'échelle sociale. Ce n'est pas une question de classe sociale si les parents ne voient pas clairement pourquoi ils devraient encourager leurs enfants à poursuivre leurs études. Dans nombre de cas, en effet, ils estiment que les études au niveau secondaire ne sont pas nécessaires pour trouver un emploi.» (Anderson et Higgs 1979: 176-177)

De plus, une autre tentative d'explication blâme plutôt le fait que l'avancement des Luso-canadiens dans la société est freiné par le manque de persévérance pour des projets à long terme n'ayant pas une forte portée émotionnelle (Teixeira et Da Rosa 2009). Nunes (2008) mentionne également le fait que les Luso-canadiens sont parmi les moins cités dans la littérature académique en sciences sociales. Plus d'études devraient donc être effectuées selon lui pour mieux comprendre les difficultés académiques des Luso-canadiens. N'étant pas membres de groupes de minorités visibles, les Luso-canadiens ne bénéficient pas des programmes de discrimination positive bien qu'ils éprouvent des difficultés similaires à d'autres groupes ethniques qui sont de descendance non-Européenne (Nunes 2008).

## 5-Analyse

Il est à noter qu'un aperçu rapide de l'histoire de l'immigration portugaise au Canada et de son rapport à l'éducation mène à conclure que la théorie de Bourdieu de la reproduction des classes peut s'appliquer dans le cas des Luso-canadiens. En effet, la première génération de Luso-canadiens était peu scolarisée. La deuxième génération a eu plus d'années de scolarité mais peu d'entre eux ont effectué des études universitaires. La troisième génération semble avoir de la difficulté à faire mieux que la deuxième génération. Selon la théorie de la reproduction des classes, tout porte à croire que les capitaux linguistique et social nécessaires à la réussite scolaire ne sont pas transmis dans

l'habitus primaire qui est la famille afin de favoriser le succès scolaire dans l'habitus secondaire qui est l'école. Cependant, si l'on prend du recul, on s'aperçoit que la question peut être analysée sous un autre angle.

Premièrement, mis-à-part Ornstein (2006) et Nunes (1998) qui présentent avant tout des données empiriques récentes, la majorité des données accessibles sur les difficultés scolaires des Luso-canadiens se réfère à la première génération en rapport à la deuxième génération. Très peu d'études de terrain ont été effectuées récemment sur les parents luso-canadiens de deuxième génération et leurs enfants de troisième génération. De ce fait, il est difficile de confirmer que l'entrée sur le marché du travail est plus valorisée que la réussite académique chez les parents de deuxième génération comme c'était le cas avec les parents de la première génération. Comme le souligne Nunes (2004), peu d'études se sont attardées aux interactions en classe entre les élèves luso-canadiens et les enseignants. La popularité de la théorie selon laquelle les parents luso-canadiens n'accordent pas suffisamment d'importance à l'éducation a fait en sorte que l'on a négligé d'autres théories alternatives pour expliquer les difficultés de la troisième génération de luso-canadiens. Nunes (2004) invite donc à l'exploration sur le terrain d'autres enjeux tels que les interactions en classe, les stéréotypes que les enseignants ont envers les étudiants luso-canadiens et l'ensemble des pratiques dans les institutions scolaires. Bref, à première vue la reproduction sociale de Bourdieu est en marche dans ce groupe ethnique à cause du faible niveau d'éducation de l'ensemble des adultes avec lesquels les jeunes sont en interaction. Cependant, le manque d'études de terrain ne permet pas d'écarter d'autres variables tout aussi importantes que les pratiques à l'intérieur même de l'école et l'impact de ces pratiques sur la réussite académique des jeunes luso-canadiens. En assumant que la

théorie de reproduction des classes explique les difficultés des jeunes luso-canadiens, on assume que les pratiques scolaires dans les écoles sont neutres et égalitaires pour tous. Ceci n'est peut-être pas le cas. De plus, comme le démontre la théorie de l'écologie sociale de Bronfenbrenner (1979), c'est en interaction les uns avec les autres que chaque couche d'environnement social influence le développement de l'enfant. Donc, l'enfant avec tout ce qu'il est, est en interaction avec sa famille, ses pairs, son milieu religieux et son école, tout en étant affecté par ce qui se passe dans le milieu de travail de ses parents, de son quartier et de la société dans laquelle il vit (Bronfenbrenner 1979). La théorie de Bourdieu de la reproduction des classes s'attarde surtout sur la famille sans porter une attention plus particulière à ce qui se produit dans les pratiques à l'intérieur de l'institution scolaire. Gardons quand même à l'esprit que du point de vue strictement de la théorie de la reproduction des classes de Bourdieu, on semble observer chez le groupe luso-canadien une reproduction sociale de classe quand il est question de réussite académique. Au prochain chapitre, on examinera s'il en est de même pour les Indo-canadiens.

#### **Chapitre 4 : Les Indo-canadiens et l'Éducation**

Les Indo-canadiens à l'instar des Luso-canadiens contribuent à enrichir la mosaïque culturelle du Canada. Ils sont souvent désignés comme faisant partie des Sud-Asiatiques aux côtés des gens qui viennent du Bangladesh, du Pakistan et du Sri Lanka. Selon l'Encyclopédie Canadienne (2009), les Indo-canadiens représentaient 55% des Canadiens de descendance sud-asiatique. Certains sont venus de l'Inde directement, d'autres sont venus d'anciennes colonies britanniques. Pour les fins méthodologiques de cette étude, nous allons nous attarder au groupe Indo-canadien, également identifiés par Statistique Canada comme étant de descendance indienne et non sud-asiatique en général. Cependant, puisqu'il n'existe pas une littérature exhaustive se rapportant strictement aux Indo-canadiens, les données sur les Sud-Asiatiques seront également utilisées au besoin. Notons que les Canadiens de descendance indienne forment un groupe pluraliste en lui-même de façons religieuse, culturelle et sociale. L'immigration en provenance de l'Inde a une longue histoire et a débuté au début des années 1900 pour éventuellement s'intensifier plus tard dans les années 60 (Encyclopédie Canadienne 2009).

Un portrait détaillé du groupe Indo-canadien peut contribuer à une meilleure compréhension du lien entre la réussite scolaire au secondaire des jeunes d'un groupe ethnique donné et des adultes de ce groupe. D'abord, une description de l'Inde sera faite afin de bien situer les origines du groupe Indo-canadien. En deuxième lieu, l'histoire ainsi que les causes de l'immigration indienne au Canada seront présentées. En troisième lieu, un aperçu de l'intégration des Indo-canadiens à travers le Canada sera effectué. En quatrième lieu, une analyse sur la place qu'occupe l'éducation chez les Indo-canadiens au

Canada et à Toronto sera faite en rapport avec l'histoire des vagues d'immigration. Finalement, une analyse de ce qu'on peut comprendre de cette description sera effectuée dans le cadre de la théorie de la reproduction des classes de Bourdieu. Il est à noter qu'il est parfois difficile de trouver des données spécifiques sur les Indo-canadiens et qu'il va arriver que certaines données sur les Asiatiques du Sud vont être utilisées.

### 1-Situer l'Inde

L'Inde se situe en Asie du Sud, au sud-ouest de la Chine, à l'est du Pakistan et est entouré de l'océan Indien (Encyclopaedia Universalis 2009). En plus, les frontières de l'Inde touchent également le Népal, le Bhoutan, le Myanmar et le Bangladesh. La superficie du pays est de 3 250 000 km<sup>2</sup> et cela fait de l'Inde le septième plus grand pays au monde en termes de superficie (Encyclopaedia Universalis 2009). C'est également le deuxième pays le plus peuplé au monde avec une population totale en 2008 de 1 147 995 904 personnes. La capitale est New Delhi et les langues officielles en Inde sont l'hindi et l'anglais bien que 21 autres langues et dialectes y sont parlés (Encyclopaedia Universalis 2009). Ce pays est diversifié au niveau religieux avec 80% d'hindous, 13.4% de musulmans, 2.3% de chrétiens, 1.9% de sikhs, 0.4% de jaïnistes et 0.7% des citoyens s'identifiant à d'autres religions. Au début du 18<sup>e</sup> siècle, l'Inde a été colonisée par la Grande-Bretagne et a éventuellement obtenu son indépendance en 1947 (Encyclopaedia Universalis 2009). Près de 70% de la population vit en milieu rural et un système de caste détermine la classe sociale et les conditions de vie possibles. Bien que le gouvernement



démocratique de l'Inde interdit toute forme de discrimination sur la base de la caste d'origine, les inégalités persistent (Encyclopaedia Universalis 2009).

## 2- Histoire de l'immigration des Indo-canadiens

L'histoire de l'immigration des Indiens au Canada a été hautement influencée par les politiques d'immigration qui ont changé radicalement depuis les années 1900. Afin de bien illustrer l'évolution des vagues migratoires des Indo-canadiens, 4 périodes d'immigration seront observées comme l'a fait Basran dans son article *Indo-Canadian families historical constraints and contemporary contradictions* (Basran 1993). La première période s'échelonne de 1905 à 1908, la deuxième de 1909-1946, la troisième de 1947 à 1966 et la dernière de 1967 à nos jours.

### Première période d'immigration (1905-1908)

Les premiers Indiens à immigrer au Canada sont venus à peu près en 1905 pour trouver du travail avec des salaires mieux rémunérés qu'en Inde (Basran 1993). L'Encyclopédie Canadienne (2009) stipule plutôt que ce serait en 1903 que les premiers immigrants seraient arrivés. Environ 95% des hommes étaient de religion Sikh en provenance de milieux ruraux du Punjab en 1905 (Basran 1993). C'était un groupe d'hommes célibataires qui travaillaient manuellement sur les fermes, dans la construction de chemins de fer, dans les industries de transport mais surtout dans l'industrie forestière. Ils immigrèrent en Colombie-Britannique, plus précisément dans la région de Vancouver, et la population réagit négativement à leur établissement comme ça avait été le cas lors de l'arrivée des Chinois et des Japonais auparavant. Plusieurs Canadiens de l'époque voyaient

en eux une menace. Par conséquent, en 1907, on prive les Indo-canadiens de leurs droits et privilèges de citoyen en Colombie-Britannique. Comme les autres asiatiques, ils perdent leur droit de vote au Canada et ceci a pour conséquence de les priver l'accès aux programmese universitaires de droit et de pharmacie (Encyclopédie Canadienne 2009). À l'époque, pour étudier la pharmacie ou le droit, il fallait avoir le droit de vote (Basran 1993). Les Indo-canadiens ne pouvaient plus avoir de charge publique, être juré à la cour ou devenir fonctionnaire dans le gouvernement. Rappelons qu'à l'époque, les Indiens étaient des sujets britanniques, mais étaient tout de même discriminés.

#### Deuxième période d'immigration (1909-1946)

Afin de restreindre l'entrée des Indiens au Canada, de nouveaux règlements sont implantés au niveau fédéral. En 1908, pour être accepté au Canada, le candidat doit avoir effectué un voyage sans escale depuis le pays d'origine. Le billet de voyage doit clairement indiquer qu'il n'y a pas eu d'escale et est vérifié à l'arrivée au Canada. La seule compagnie de transport qui faisait le voyage direct entre l'Inde et le Canada était le Canadian Pacific Railway et le gouvernement canadien leur avait clairement interdit de vendre des billets de voyage sans escale aux Indiens (Basran 1993). De plus, le candidat potentiel Indien devait avoir en sa possession l'équivalent de 200\$ canadiens en sa possession à son arrivée au Canada (Basran 1993). Ces mesures ont eu l'effet désiré, il y a eu une baisse notable d'immigrants en provenance de l'Inde dans les années qui ont suivi l'implantation de ces règlements. Seulement 29 Indiens sont venus au Canada entre 1909 et 1913 et 88 sont venus en 1914. L'arrivée des Indiens au Canada a été restreinte puisque le gouvernement canadien préférait l'immigration provenant de l'Europe. En 1919, suite aux pressions des Indo-canadiens, on permet aux Indo-canadiens de parrainer des membres de leur famille

pour effectuer une réunification familiale (Encyclopédie Canadienne 2009). C'est seulement en 1947 que le règlement concernant le voyage direct sans escale sera aboli (Encyclopédie Canadienne 2009).

#### Troisième période d'immigration (1947-1966)

L'Inde obtient son indépendance en 1947. Cette même année, les Indo-canadiens obtiennent leurs droits de vote au niveau fédéral et provincial. C'est grâce aux pressions des Indo-canadiens et du *Co-Operative Commonwealth Federation* que le droit de vote leur est enfin accordé. En 1948, les Indo-canadiens obtiennent leur droit de vote au niveau municipal. Cependant, afin de limiter l'immigration indienne au Canada, en 1951, le gouvernement impose des quotas annuels par pays pour remplacer le règlement de voyage sans escale aboli en 1947. De l'Inde, le quota était de 150 par année en 1952 et le quota a été augmenté à 300 en 1957. Plusieurs des immigrants de ces années provenaient de la région du Punjab (Basran 1993). Dans les années 1950, il y avait également des immigrants qui entraient au pays par réunification familiale, surtout du Punjab (Nayar et Sandhu 2006). La vaste majorité a continué à s'installer en Colombie-Britannique, à Vancouver.

#### Quatrième période d'immigration (1967 à nos jours)

En 1962, la loi sur l'immigration stipule qu'il est interdit d'utiliser la race, la couleur ou l'origine nationale comme critères de discrimination pour entrer au Canada (Kanungo 1984). La nouvelle politique d'immigration qui est implantée en 1967 instaure le système de points qui marque un tournant dans l'histoire de l'immigration du Canada. Ceci fait augmenter l'immigration indienne de façon importante. Le système de points fait en

sorte qu'un candidat immigrant au Canada obtient un certain nombre de points selon certains critères. Les points sont accordés en fonction de l'âge, l'éducation, les expériences de travail, le statut professionnel, les habiletés techniques, la connaissance d'une des deux langues officielles et la capacité de s'adapter au Canada (Basran 1993). Plus le nombre de points est élevé, plus les chances d'entrer au Canada sont grandes. Ce changement dans la politique d'immigration canadienne a permis à plusieurs groupes ethniques de descendance non-européenne de pouvoir s'établir au Canada. Ces changements ont été implantés à cause d'un besoin pressant de main-d'œuvre spécialisée. À l'époque, le Canada avait de la difficulté à retenir ses professionnels qui migraient en grand nombre aux États-Unis (Basran 1993).

Entre 1953 et 1963, près de 41 263 professionnels et 38 363 travailleurs qualifiés avaient quitté le Canada pour aller vivre aux États-Unis. De plus, le Canada était en forte compétition avec d'autres pays occidentaux pour recruter des immigrants européens professionnels ou spécialisés (Basran 1993). Après la deuxième guerre mondiale, les caractéristiques des immigrants indiens changent. Ce sont des citoyens hautement scolarisés qui possèdent des habiletés techniques et professionnelles qui immigreront en grand nombre. Selon l'Encyclopédie Canadienne (2009), à cette époque-là, deux tiers des hommes provenant de l'Inde sont professionnels : des enseignants, des professeurs, des médecins ou des chercheurs. De plus, ces citoyens immigreront au Canada avec toute leur famille (Basran 1993). Surtout après 1962, les immigrants indiens proviennent de la classe moyenne de l'Inde et connaissent la culture occidentale avant même d'arriver au Canada. Si entre 1904 et 1944, il y avait 96.4% de travailleurs manuels parmi les immigrants indiens, entre 1945 et 1983, il y a 46.3% de professionnels qui immigreront (Encyclopédie

Canadienne 2009). Il y a une diminution de la proportion de Sikhs du Punjab qui immigrer à cette époque à cause d'un besoin de main-d'œuvre qualifiée (Encyclopédie Canadienne 2009). Il y a également à ce moment un changement dans la préférence de lieu de résidence. Des années 1900 jusque dans les années 50, presque tous les Indo-canadiens s'installent en Colombie-Britannique, près de Vancouver. Après les années 60, ils commencent à s'établir ailleurs, surtout en Ontario, entre Toronto et Windsor (Encyclopédie Canadienne 2009).

### Causes de l'immigration

L'immigration indo-canadienne a fluctué au fil des années au diapason avec les changements des politiques d'immigration du Canada. La première vague d'immigrants indo-canadiens vient au Canada principalement parce qu'ils sont intéressés aux salaires élevés qu'ils croyaient trouver au Canada (Encyclopédie Canadienne 2009). La plupart était des Sikhs en provenance des régions rurales agricoles du Punjab avec peu d'éducation. Les lois de l'immigration ont limité pendant des années l'entrée au Canada des Indiens et plusieurs de ceux qui sont venus entre 1909 et 1967, sont venus par réunification familiale quand cela a été possible (Basran 1993). Il y a peu de sources qui expliquent les raisons qui ont poussé les Indo-canadiens à immigrer au Canada à partir des années 60 alors qu'une forte proportion d'entre eux était scolarisée et de classe moyenne en Inde.

### 3-L'intégration des Indo-canadiens

Selon Statistique Canada, en 2001, près d'un million de canadiens sont originaires de l'Asie du Sud soit environ 3% de la population totale. La croissance des Sud-asiatiques

est plus rapide que la population en général (Statistique Canada 2007). Deux provinces sont favorisées pour s'établir au Canada, l'Ontario et la Colombie-Britannique. Vancouver et Toronto sont les villes où les Sud-asiatiques s'établissent en plus grand nombre. Il y a plus d'hommes que de femmes chez les Sud-asiatiques en général. Quand il est question, plus spécifiquement des Indo-canadiens, comparé aux Canadiens d'origine chinoise, juive, portugaise et italienne, ils vivent en faible concentration résidentielle (Agrawal 2006). Selon Ramcharan (1984), l'intégration des Indo-canadiens venus après 1967 a été plus réussie que celle d'avant 1967. Le haut niveau d'éducation des Indo-canadiens venus après 1967 aurait favorisé leur intégration.

#### Le racisme et la discrimination

Selon le Cambridge Dictionary of Sociology (2006 : 496), le racisme se définit comme :

« À distinguer du préjudice, une attitude psychologique, le racisme est un aspect persistant et saillant des structures sociales et globales. Le racisme est basé sur des théories qu'on peut démontrer fausses sur les différences raciales d'une culture donnée afin de nier ou d'injustement distribuer les privilèges sociaux, les opportunités économiques et les droits politiques des groupes racialisés stigmatisés. » (notre traduction)

La discrimination est un phénomène plus concret qui se traduit en actions comme le souligne cette définition. « La discrimination est une pratique sociale qui organise les attitudes préjudiciables en ségrégation formelle ou informelle de groupes sociaux ou de classes stigmatisés par un préjudice collectif. » (Cambridge Dictionary of Sociology 2006: 146-notre traduction) L'intégration des Indo-canadiens a été influencée par le racisme et la discrimination dont ils ont été victimes au Canada. Le droit de vote au Canada a été retiré à l'ensemble des Sud-asiatiques entre 1907 et 1947 aux niveaux fédéral et provincial. À Vancouver, il n'était pas possible pour les Indo-canadiens de résider dans certains quartiers

(Basran 1993). Voici ce que Basran (1993:3) rapporte comme incidents liés au racisme et à la discrimination concernant l'immigration indienne entre 1905 à 1936:

« Les Indiens de l'Est portaient aussi le poids de stéréotypes raciaux, faisant face à un racisme considérable et un préjudice non-dissimulé. On les appelait des « ragheads », dans les trains, les gens ne s'asseyaient pas à côté d'eux and ils ne pouvaient se présenter au cinéma avec leurs vêtements traditionnels. Ils étaient également sujets d'abus physiques et ne pouvaient posséder de maisons dans certaines zones résidentielles de Vancouver. » (notre traduction)

La littérature ne spécifie pas toutes les formes de discrimination dont ont été victimes les Indo-canadiens arrivés après 1962 avec la loi sur l'immigration basée sur les compétences. On a des informations cependant sur l'expérience de l'ensemble des Sud-asiatiques. Kanungo (1984) rapporte que la discrimination au travail des Sud-asiatiques demeure un souci important des décideurs politiques depuis les années 50. Statistique Canada (2007) rapporte que chez les Sud-Asiatiques, 35% ont rapporté au recensement de 2001 avoir été discriminé sur la base de leur appartenance ethnique, religieuse, raciale ou de leur accent dans les cinq dernières années ou depuis leur arrivée au Canada. Cette donnée se rapporte à l'ensemble des Sud-asiatiques et pas seulement les Indo-canadiens. De plus, bien que 74% des expériences de discrimination ont eu lieu en milieu de travail, on n'a pas nécessairement de détails sur ces événements (Statistique Canada 2007). Juyal (2001) présente plusieurs études de cas de plaintes de discrimination formulées par des Canadiens d'origine sud-asiatiques à la Commission des droits de la personne. Ceci démontre que les problèmes de discrimination sont encore présents malgré les politiques faisant la promotion de la tolérance, du respect et de l'égalité de tous. Plus loin, nous verrons que le racisme n'a pas été un obstacle à la réussite académique des jeunes indo-canadiens en milieu scolaire publique torontois.

## Les Indo-canadiens: minorités visibles au Canada

Le Canada s'est prémuni d'une Loi sur l'équité en matière d'emploi pour contrer la discrimination et le racisme dont peuvent être victimes les minorités visibles. Selon Statistique Canada, voici la définition de ce que sont les minorités visibles:

«Les minorités visibles correspondent à la définition que l'on trouve dans la Loi sur l'équité en matière d'emploi. Il s'agit de personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche. Il s'agit de Chinois, de Sud-Asiatiques, de Noirs, de Philippins, de Latino-Américains, d'Asiatiques du Sud-est, d'Arabes, d'Asiatiques occidentaux, de Japonais, de Coréens et d'autres minorités visibles et de minorités visibles multiples.» (Statistique Canada 2009)

La Loi sur l'équité en matière d'emploi avait pour but de fournir des chances égales aux femmes, aux autochtones, aux personnes handicapées et aux minorités visibles sur le marché du travail pour l'embauche et les promotions. Les Indo-canadiens font partie des minorités visibles au Canada et comme nous le verrons au prochain chapitre avec les Canado-jamaïcains, toutes les minorités visibles ne vivent pas les mêmes expériences au Canada.

## La famille

La loyauté dans la famille, le respect des aînés et le fait d'avoir plus d'une génération vivant sous le même toit sont tous des aspects courants des familles sud-asiatiques en général (George 2001). Les Indo-canadiens ont un habitus quelque peu différent de celui des Luso-canadiens. Il faut savoir que les familles indo-canadiennes varient beaucoup quand il est question des valeurs régissant la vie familiale, les mariages et la prise de décision mais, sont traditionnellement patriarcales (Basran 1993). S'il est vrai



que les Indo-canadiens forment un groupe pluraliste sur les aspects religieux et culturel, il reste que certaines valeurs semblent transcender la plupart des familles indo-canadiennes.

Ghuman (1994) identifie quatre grandes caractéristiques qu'on peut identifier à la famille indo-canadienne. Premièrement, il y a une différence claire entre les rôles des femmes et des hommes dans les familles et les hommes sont favorisés par les traditions (Ghuman 1994). Deuxièmement, les intérêts de la famille semblent plus importants que les intérêts des individus (Ghuman 1994). Les Indo-canadiens sont plus collectivistes que les Canadiens en général. Troisièmement, les parents indo-canadiens accordent plus d'importance à la place de la religion et aux traditions religieuses. Quatrièmement, la majorité des Indo-canadiens accordent une importance capitale à l'éducation et ont des attitudes favorables au système d'éducation et aux enseignants (Ghuman 1994). Il est important de souligner encore une fois que ces caractéristiques s'expriment de façon différente dans les familles indo-canadiennes selon la région d'origine, la classe sociale, la caste d'appartenance, la langue et la religion (Ghuman 1994). De plus, si traditionnellement la prise de décision dans les familles a souvent favorisé les hommes, de plus en plus, les familles indo-canadiennes avancent pas à pas vers une certaine égalité (Basran 1993). Ce changement graduel est dû à plusieurs facteurs structurels comme le haut niveau d'éducation des Indo-canadiens (comparé aux Indiens en Inde), le fait que les femmes occupent des emplois rémunérés et les inégalités sociales moins flagrantes au Canada (Basran 1993).

On observe un haut degré d'endogamie chez les Indo-canadiens (Basran 1993). Il existe plusieurs pratiques qui régissent les fréquentations des Indo-canadiens et on observe que les professionnels indo-canadiens accordent plus de liberté au niveau des

fréquentations de leurs enfants que les ouvriers indo-canadiens (Basran 1993). Cependant, il existe encore un double standard entre les hommes et les femmes. Les hommes ont plus de droits pour sortir et choisir leurs partenaires que les femmes. En général, les familles indo-canadiennes préfèrent que leurs enfants se marient avec des gens du même groupe ethnique, de la même religion et du même groupe socio-économique (Basran 1993). Par conséquent, ils préfèrent présenter des partenaires potentiels à leurs enfants et ou arranger les mariages de leurs enfants. Les parents indo-canadiens ont un préjugé défavorable vis-à-vis les mariages mixtes avec les Canadiens. Ils soulignent le grand taux de divorce des Canadiens en général pour justifier leur préférence à des partenaires du même groupe ethnique afin d'augmenter les chances de réussite matrimoniale (Basran 1993).

George (2001) affirme que les fréquentations prennent plusieurs formes chez les Sud-asiatiques en général. Les mariages peuvent être arrangés sur internet ou par réseau social ou encore peuvent se faire suite au choix des enfants eux-mêmes. Il existe un manque d'informations sur les couples qui cohabitent sans se marier et les couples homosexuels chez les Sud-asiatiques (George 2001). Il arrive qu'il y ait certaines tensions entre les enfants et les parents Indo-canadiens à cause de conflits de valeurs chez les adolescents et les jeunes adultes. Les enfants nés ici désirent parfois vivre en fonction de certaines valeurs occidentales plutôt que celles de leurs parents (Ghuman 1994).

#### Les religions et les langues

Parmi les Indo-canadiens, les Sikhs forment un groupe religieux majoritaire puisqu'ils représentent 40% de l'ensemble des Indo-canadiens (Kaur 2001). La langue Punjabi domine puisqu'elle est parlée par 45% des Indo-canadiens (Kaur 2001). Les

langues les plus parlées après le Punjabi en 1991 étaient le Gujrati (6%), l'Hindi (5%), l'Urdu (2%), d'autres langues (5%) et pour 37% des Indo-canadiens, l'anglais était la langue domestique. De plus, 85% des Indo-canadiens parlent anglais alors que seulement 1% d'entre eux parlent le français (Kaur 2001). Force est de constater que le groupe Indo-canadien est fortement hétérogène aux niveaux religieux, linguistique et culturel comparé aux Luso-canadiens. Le capital linguistique d'un jeune indo-canadien n'est pas facilement prévisible, mais on peut affirmer qu'il ya de fortes chances que ce jeune maîtrise une des langues officielles canadiennes. La grande diversité indo-canadienne contribue peut-être à des formes différentes d'implications politique et civique.

#### Participations politique et civique

Le niveau d'implication politique des Indo-canadiens et des Sud-asiatiques dépend de la perspective de laquelle on l'observe. Selon Ramcharan (1981) la norme est qu'il y ait plusieurs associations qui défendent différents groupes Sud-asiatiques. En effet, les différences ne sont pas seulement nationales mais également linguistiques, religieuses et culturelles. Ramcharan (1981) mentionne tout de même la création du *National Association of Canadians of Origins in India* qui tente de représenter les intérêts de l'ensemble des Indo-canadiens. L'Encyclopédie Canadienne (2009) mentionne également qu'il est difficile de généraliser la vie communautaire des Sud-Asiatiques en général à cause de la pluralité de ce groupe. Jusqu'en 1965, les organisations politiques sud-asiatiques se mobilisaient principalement pour faire tomber les barrières juridiques discriminatoires qui limitaient les droits et les privilèges des Sud-asiatiques (Encyclopédie Canadienne 2009). Par la suite des associations ont fait pression sur les divers gouvernements pour le financement d'activités culturelles et sensibiliser la population aux

problèmes de discrimination et de racisme (Encyclopédie Canadienne 2009). C'est à partir de 1988 que les Indo-canadiens se sont présentés pour la première fois aux élections comme candidats aux niveaux fédéral et provincial (Kaur 2001). Actuellement, comme députés indo-canadiens il y a par exemple au niveau fédéral Nina Grewal du parti conservateur dans le comté de Fleetwood-Port Kells et Ruby Dhalla du parti libéral dans le comté de Brampton-Springdale.

#### 4- L'éducation et les Indo-canadiens

George (2001) affirme qu'une des premières raisons pour laquelle les Sud-Asiatiques immigrer au Canada est pour améliorer leurs conditions de vie. Par conséquent, les parents encouragent fortement leurs enfants, les garçons et les filles, à réussir au niveau scolaire. L'éducation est perçue par les parents Indo-canadiens comme l'outil de mobilité sociale par excellence.

##### Statut scolaire pré-migratoire

Étant au Canada depuis un peu plus de 100 ans, le statut scolaire pré-migratoire indo-canadien a beaucoup varié au fil des années. Selon l'Encyclopédie Canadienne (2009), les premiers immigrants étaient majoritairement des Sikhs du Punjab qui travaillaient dans l'industrie forestière et dans d'autres emplois manuels. L'immigration indienne d'après guerre a fait en sorte que plus de professionnels instruits se sont ajoutés au groupe ethnique. Selon Basran et Bolaria (2003), les immigrants provenant de l'Asie et l'Afrique ont parmi les niveaux d'éducation les plus élevés alors que les immigrants provenant de l'Amérique du Sud et du sud de l'Europe ont parmi les niveaux d'éducation

les plus faibles. Étant donné l'absence de littérature sur le niveau d'éducation de chaque génération d'Indo-canadiens, les données du rapport Ornstein s'avèrent précieuses pour mieux comprendre ce qui en était à Toronto en 2001. Les données de Statistique Canada nous permettent tout de même de savoir en général ce qui se passe avec les adultes sud-asiatiques. Premièrement, un adulte sud-asiatique est plus probable d'avoir un diplôme universitaire qu'un Canadien. En 2001, 25% des adultes sud-asiatiques de plus de 15 ans avaient un diplôme universitaire alors que dans la population canadienne générale, il y avait 15% d'adultes de 15 ans avec un diplôme universitaire (Statistique Canada 2007). Ils sont deux fois plus probables d'avoir complété des études supérieures également. On retrouve 9% de détenteurs de doctorat ou de maîtrise chez les Sud-asiatiques alors qu'il n'y en a que 5% dans la population canadienne en général (Statistique Canada 2007). Il est possible grâce au rapport Ornstein de savoir ce qui se passe plus précisément avec les Indo-canadiens, différenciés des autres Sud-asiatiques à Toronto en 2001.

À Toronto, on constate que les adultes indo-canadiens de 35 à 54 ans sont plus scolarisés dans l'ensemble que les Canadiens. Environ 17% des Canadiens adultes de 35 à 54 ans à Toronto ont un diplôme universitaire alors que ce pourcentage s'élève à près de 30% chez les Indo-canadiens (Ornstein 2006). Par contre, plus de Canadiens obtiennent des diplômes collégiaux avec 16.6% alors que seulement 12.8% des Indo-canadiens en obtiennent (Ornstein 2006). Ceci porte à constater que les études universitaires sont plus prisées par les Indo-canadiens que les études collégiales.

Tableau 4.1

L'éducation des individus âgés de 35 à 54 ans par groupe ethno-racial, région métropolitaine de Toronto, 2001								
Le plus haut niveau d'éducation								
Groupes/ niveau atteint	Non dipl. du sec.	Dipl. du sec.	Dipl. Prof. Ou de métier	Dipl. Coll.	Quelques années d'études universitaires	Dipl. univ.	Maîtrise ou PHD	Tot.
Canadiens	29.7	25.8	9.6	16.6	2.1	12.5	3.7	100
Indo- Canadiens	25.4	19.8	8.5	12.8	3.6	20.3	9.6	100

Source: rapport *Ethno-Racial Groups in Toronto, 1971-2001: a Demographic and Socio-Economic Profile* de Michael Ornstein (2006) du tableau 3.2 Education of Persons Age 35-54 by Ethno-Racial Group, Toronto CMA, 2001

Le fait que la population adulte indo-canadienne soit si scolarisée est cohérente avec l'immigration indienne des années 60. À cette époque-là, de nombreux Indo-canadiens professionnels instruits faisaient leur entrée au Canada et plusieurs d'entre eux se sont allés s'installer en Ontario, entre Toronto et Windsor. Il est donc possible que ce soit les Indo-canadiens les plus instruits de la quatrième vague d'immigration qui soient à Toronto et contribuent à ce niveau élevé d'éducation chez l'ensemble des adultes.

#### Statut scolaire post-migratoire

Les jeunes indo-canadiens sont parmi les meilleurs élèves de notre système scolaire. Quand il est question de succès académique, la discrimination n'a pas entravé le parcours des jeunes indo-canadiens. Le tableau ci-dessous en fait bien l'illustration. Alors qu'auprès des jeunes canadiens de 25 à 34 ans, 24.8% des femmes et 21.8% des hommes ont un diplôme universitaire, chez les Indo-canadiens, 35.8% des femmes et 38.5% des

hommes ont un diplôme universitaire à Toronto en 2001 (Ornstein 2006 :134-135).

Tableau 4.2

Éducation des Femmes et des Hommes âgés de 25 à 34 ans par groupe ethno-racial dans la région métropolitaine de Toronto, 2001						
Groupes	Diplômé secondaire		Diplômé universitaire		Nombre	
	Femmes %	Hommes %	Femmes %	Hommes %	Femmes	Hommes
Ethno-raciaux						
Canadiens	79.5	76.4	24.8	21.8	23600	26280
Indo-Canadiens	77.0	78.0	35.8	38.5	27465	25150

Source: rapport *Ethno-Racial Groups in Toronto, 1971-2001: a Demographic and Socio-Economic Profile* de Michael Ornstein (2006) du tableau 3.4 Education of Women and Men Age 25-34 by Ethno-Racial Group, Toronto CMA,

2001

Les Indo-canadiens ne font pas partie des groupes ethniques ayant des difficultés académiques importantes dans le système scolaire canadien à Toronto. Bien au contraire, ils font partie des groupes les plus performants.

## 5-Analyse

Selon la théorie de Bourdieu de reproduction des classes, à la lumière de la description succincte ci-faite, il semble que la thèse d'un lien entre le niveau d'éducation des adultes d'un groupe ethnique et la réussite scolaire des jeunes de ce groupe est plausible. En effet, on constate que les adultes indo-canadiens sont fortement scolarisés et que les enfants indo-canadiens réussissent bien au niveau scolaire. Les Indo-canadiens sont de minorités visibles et sont de potentielles victimes de discrimination au travail, à l'école et dans d'autres sphères d'activités sociales. Cependant, ils réussissent tout de même de

façon exceptionnelle dans le système scolaire. Ghuman (1994) avait mentionné l'importance accordée à l'éducation par les parents comme étant caractéristique des familles indo-canadiennes. Ceci a probablement un impact sur la réussite académique des jeunes. Les parents issus de cette immigration connaissent donc les avantages d'une éducation. Les capitaux linguistique et culturel, acquis dans l'habitus primaire, qui est la famille, ont donc favorisé la réussite scolaire des jeunes indo-canadiens.

Bien qu'il semble ne pas avoir de problème académique important avec les jeunes indo-canadiens dans le système scolaire à Toronto, il serait tout de même intéressant d'observer les pratiques du système scolaire vis-à-vis ces étudiants afin de mieux comprendre leur réussite scolaire par rapport à d'autres groupes. Est-ce que les parents sont plus au courant de leurs droits et de leurs responsabilités vis-à-vis l'éducation de leurs enfants? Les parents s'impliquent-ils davantage que les parents canadiens en général? Les enseignants ont-ils des préjugés favorables vis-à-vis les jeunes Indo-canadiens? À l'instar des Luso-canadiens, on a peu de données empiriques disponibles sur les jeunes indo-canadiens en milieu scolaire. Mieux comprendre les interactions et les pratiques systémiques qui favorisent leur réussite scolaire pourrait peut-être donner des pistes de solution pour améliorer la réussite scolaire d'autres groupes ethniques à Toronto. Par exemple, les Canado-jamaïcains, qui sont eux également un groupe minoritaire visible, ne vivent pas le même succès académique que les Indo-canadiens. Là encore, ils n'ont pas la même histoire d'immigration ni les mêmes caractéristiques démographiques comme nous allons le constater au chapitre suivant.



## **Chapitre 5 : Les Canado-jamaïcains et l'Éducation**

Les Luso-canadiens viennent de l'Europe et les Indo-canadiens de l'Asie du Sud, les Canado-jamaïcains ont pour leur part un héritage provenant des Caraïbes. Ce groupe ethnique n'a pas beaucoup été étudié de façon systématique dans la littérature académique. On l'étudie souvent avec d'autres groupes dans des catégories diverses telles que « West indians », « Caribéens » ou « Canadiens noirs ». Dans l'absence d'informations spécifiques, la plupart des données utilisées dans ce chapitre proviendront des études sur les Caribéens au Canada. Les données de Statistique Canada seront également très utiles. De cette étude descriptive, nous verrons s'il est possible d'envisager l'hypothèse d'un lien entre le niveau d'éducation des adultes Canado-jamaïcains et la réussite scolaire des jeunes de ce groupe à Toronto en 2001.

### **1-Situer la Jamaïque**

La Jamaïque est une île située dans la mer des Caraïbes à l'ouest d'Haïti et au sud de Cuba (Encyclopaedia Britannica 2009). Le pays a une superficie de 10 991 km<sup>2</sup> et en 2008, avait une population estimée à 2 688 000 habitants (Encyclopaedia Britannica 2009). La capitale du pays est Kingston et la langue officielle est l'anglais. La majorité des habitants sont chrétiens de diverses dénominations : pentecôtiste, catholique, adventiste, baptiste, anglicane etc. (Encyclopaedia Britannica 2009). Environ 9 Jamaïcains sur 10 est de descendance africaine, les métis représentent 6% de la population et les autres sont d'origines diverses (Encyclopaedia Britannica 2009). La Jamaïque a été une colonie britannique et a obtenu son indépendance en 1962. Aujourd'hui, le gouvernement

jamaïcain est une démocratie parlementaire accompagnée d'une monarchie constitutionnelle dont la reine d'Angleterre est le chef d'état.

## 2-Histoire de l'immigration jamaïcaine

L'immigration jamaïcaine proprement dite n'est pas très documentée puisqu'il est surtout question d'immigration caribéenne. Henry (1994) explique que c'est à partir de 1962 que l'immigration caribéenne commence de façon importante avec les changements des politiques d'immigration du Canada. Avant 1966, très peu d'immigrants des Caraïbes étaient venus au Canada puisque les politiques d'immigration favorisaient l'immigration européenne. Parmi les Caribéens vivant au Canada, plusieurs ont vécu une double migration. En effet, certains ont d'abord immigré en Angleterre pour ensuite immigrer au Canada (Henry 1994).

Selon Statistique Canada (2007), c'est dans les 30 dernières années que la plupart des Canado-jamaïcains sont venus s'installer au Canada. Lors du recensement de 2001, 34% des Canado-jamaïcains ont affirmé avoir immigré entre 1971 et 1980, 24% dans les années 1980 et 26% entre 1991 et 2001 (Statistique Canada 2007).

### Causes de l'immigration

Selon Chioneso (2008), l'immigration est une stratégie de survie pour un bon nombre de familles pauvres de la Jamaïque. La quête de meilleures conditions de vie et d'opportunités sociales et économiques justifient la migration jamaïcaine au Canada. De plus, la réunification familiale est devenue un facteur de plus en plus important (Chioneso 2008). D'ailleurs, dans le cadre de son étude sur le collectivisme des communautés

jamaïcaines et ghanéennes au Canada, Chioneso (2008) souligne que dans son échantillon, la réunification familiale est la première raison de migration et la mobilité socioéconomique arrive en deuxième. Henry (1994) rapporte que les opportunités de s'instruire et d'obtenir de meilleurs emplois ailleurs incitent les Caribéens à quitter leurs îles.

### 3-Histoire de l'intégration des Canado-jamaïcains

En 2001, on estimait à 211 700, le nombre de Canado-jamaïcains. La plupart des Canado-jamaïcains vivaient en Ontario (85%) alors que les autres vivaient au Québec (5%), en Alberta (4%) et en Colombie-Britannique (3%) (Statistique Canada 2007). De plus, 71% des Canado-jamaïcains vivaient à Toronto en 2001, soit près de 3 Canado-jamaïcains sur 4 (Statistique Canada 2007). La réussite scolaire des jeunes Canado-jamaïcains à Toronto est centrale pour ce groupe ethnique puisqu'ils sont si nombreux à vivre dans cette métropole.

À l'instar des Indo-canadiens, quand il est question de l'intégration des Canado-jamaïcains les questions de racisme et de discrimination sont préoccupantes. L'intégration des Canado-jamaïcains s'est effectuée difficilement quand on examine les questions portant sur le marché de l'emploi et les rapports avec la justice. Henry (1994) propose la théorie de l'incorporation différentielle pour expliquer les difficultés des Canado-Caribéens à s'intégrer au Canada. L'intégration différentielle réfère à l'incapacité de certains groupes, notamment les minorités raciales, à accéder aux ressources économiques, sociales et culturelles d'une société (Henry 1994:12-notre traduction). Elle explique les

difficultés d'intégration des Canado-caribéens au Canada de deux façons: 1) le maintien de certains patterns culturels liés à la famille, l'éducation et les loisirs qui nuisent à l'intégration et 2) la discrimination raciale (Henry 1994). C'est l'interaction de ces deux facteurs qui contribueraient aux difficultés d'accès à l'emploi, de meilleurs revenus ou de possibilités promotionnelles des Canado-caribéens.

### Le racisme

Beaucoup de membres des communautés caribéennes rapportent des expériences de racisme diverses (Henry 1994). Afin de bien comprendre de quoi il est question, le racisme individuel, le racisme institutionnel, le racisme systémique et le racisme idéologique tels que présentés par Henry sont à définir (1994).

Le racisme individuel réfère à des attitudes, des comportements, des croyances et des opinions envers un groupe racial considéré comme inférieur (Henry 1994: 23). Le racisme institutionnel réfère à des politiques, des pratiques, des processus et des procédures effectués par différentes institutions (Henry 1994: 24-notre traduction). Le racisme systémique, différent du racisme institutionnel, réfère aux lois, aux règlements et aux normes dans le système social qui mènent à une distribution inégale des ressources politiques, économiques et privilèges entre divers groupes raciaux (Henry 1994: 24-notre traduction). Le racisme idéologique réfère à un système collectif de croyances de la culture dominante. C'est un ensemble de réseau de croyances et de valeurs qui encouragent et justifient les actions, les comportements et les pratiques discriminatoires (Henry 1994: 25-notre traduction). Lors d'entrevues individuelles, plusieurs Canado-jamaïcains et autres Canado-caribéens ont rapporté des expériences de racisme à l'emploi tels que l'harcèlement, l'utilisation d'injures racistes et la difficulté d'obtenir un salaire équitable

(Henry 1994). De plus, les membres canado-caribéens ont exprimé maintenir des rapports difficiles avec la police et la justice. Ils soupçonnent la police de profilage racial et se méfient de la neutralité du système judiciaire (Henry 1994).

### La famille

L'habitus d'un jeune canado-jamaïcain diffère énormément de celui d'un jeune luso-canadien ou d'un jeune indo-canadien de par la diversité des familles. Il y a plusieurs types de familles caribéennes. Une famille peut se former suite à un mariage, suite au choix de devenir conjoints de fait, suite à une union de visite ou d'une union informelle (Henry 1994). Bien que la famille nucléaire soit un idéal en Jamaïque, Henry (1994) affirme que cet idéal n'est pas atteignable dans les classes sociales pauvres des Caraïbes. Selon Henry (1994), les familles de classes aisées et moyennes ont plus tendance à se marier alors que les classes ouvrières et très pauvres ont plus tendance à constituer des familles monoparentales. Il arrive de voir des familles matrilineaires avec la grand-mère, la mère et les enfants vivant sous un même toit pour mieux répondre aux besoins financiers et sociaux des enfants (Henry 1994). Une certaine continuité culturelle est visible chez les familles caribéennes puisque lors du recensement de 1991, il y avait deux fois plus de mères monoparentales chez les Canado-caribéens que chez les Canadiens en général (Henry 1994). Ceci est encore le cas pour les Canado-jamaïcains, puisque Statistique Canada (2007) estime que lors du recensement de 2001, seulement 34% des adultes Canado-jamaïcains étaient mariés alors que 50% des adultes canadiens l'étaient. De plus, 25% des femmes canado-jamaïcaines élevaient leurs enfants seules alors qu'il en était de même pour seulement 10% des mères canadiennes (Statistique Canada 2007). La pauvreté des jeunes Canado-jamaïcains était également un phénomène que le recensement de 2001 a

permis de révéler. Alors que dans la population générale la pauvreté des enfants était estimée à 19%, elle était de 34% chez les enfants canado-jamaïcains (Statistique Canada 2007). Henry (1994) commente que certains styles de familles telles que les unions de visite ou informelles nuisent à l'intégration non pour des raisons morales, mais financières. Les familles monoparentales caribéennes sont plus pauvres que les familles canadiennes nucléaires et monoparentales. Certains types de familles diminuent les perspectives de mobilité sociale des mères et de leurs enfants (Henry 1994).

### La langue

En 2001, la langue anglaise était pour 99% des Canado-jamaïcains la langue maternelle (Statistique Canada 2007). De plus, 92% d'entre eux pouvaient parler anglais alors que 8% d'entre eux étaient bilingues et maîtrisaient les deux langues officielles (Statistique Canada 2007). Bien que la maîtrise d'une des deux langues officielles soit un avantage quand on discute du capital linguistique, il n'indique pas nécessairement le niveau de maîtrise de la langue. Que l'on discute des jeunes luso-canadiens, des jeunes indo-canadiens ou des jeunes canado-jamaïcains, on peut seulement affirmer que la maîtrise de base du français ou de l'anglais devrait favoriser jusqu'à un certain point l'intégration au niveau scolaire.

### La religion

La religion joue un rôle important dans la vie sociale des Caribéens. Tout comme en Jamaïque, la majorité des Canado-jamaïcains sont chrétiens de confessions diverses. Lors du recensement de 2001, 52% se sont identifiés comme protestants, 18% comme catholiques et 12% se sont identifiés à d'autres groupes chrétiens (Statistique Canada 2007). La majorité de ceux qui fréquentent leur église régulièrement sont des femmes avec

leurs enfants et ce, bien que la presque totalité des révérends, des prêtres et des pasteurs soient des hommes (Henry 1994). Les hommes s'identifient à des dénominations religieuses, mais fréquentent l'église moins souvent. Lors de son étude, Henry (1994) a constaté que la religiosité diminue chez la deuxième génération. Tout comme les types de famille, la dénomination à laquelle on adhère est influencée par la classe sociale d'origine. Les Caribéens de classe moyenne fréquentent des églises chrétiennes plus traditionnelles (Henry 1994).

#### 4- L'éducation des Canado-jamaïcains

##### Statut scolaire pré-migratoire

Henry (1994) indique que les adultes canado-caribéens qui sont nés au Canada ou qui sont arrivés au Canada avant 1971 avaient un niveau de scolarité similaire ou plus élevé que les Canadiens. Les Canado-caribéens qui ont fait leur entrée dans le milieu scolaire ou sont arrivés au Canada après 1971 avaient un niveau de scolarité plus faibles (Henry 1994). La qualité d'éducation reçue par les Canado-caribéens varie beaucoup puisque les écoles privées sont très différentes des écoles publiques et les écoles urbaines ont plus de ressources que les écoles rurales. La classe sociale est un facteur déterminant de la qualité d'éducation qu'un individu peut s'offrir dans les Caraïbes (Henry 1994). Cependant, les Canado-caribéens perçoivent le système scolaire canadien comme diamétralement différent. Le système est perçu comme plus structuré et discipliné dans les Caraïbes alors que le système canadien est perçu comme plus libéral et moins structuré. L'auteure rapporte qu'un Canado-jamaïcain s'est exprimé ainsi sur le système scolaire jamaïcain:

« En Jamaïque on grandit avec des manières, du respect, on travaille dur à l'école. Les enfants doivent avoir des cheveux propres, des ongles propres, des uniformes et des souliers propres et les dents bien brossés sinon ils sont réprimandés. Le système canadien est plus ou moins du genre «libre». On peut y faire tout ce qu'on veut. » (Henry 1994:127-notre traduction).

Une autre différence importante tient du fait que les parents dans les Caraïbes considèrent l'enseignant comme une figure d'autorité. Ils se fient donc au jugement de l'enseignant quant à la façon de discipliner l'enfant. On met plus d'emphase sur l'instruction et non sur le travail individuel ou exploratoire des élèves. Les parents vont rarement aux rencontres de parents et les interactions entre les enseignants et les parents se font par l'entremise du bulletin de notes. L'ensemble des entrevues effectuées par Henry permettent de constater que les attentes des parents provenant des Caraïbes sont différentes de celles des attentes des Canadiens. Si un parent Canado-caribéen n'intègre pas bien l'ensemble des attentes et des comportements attendus par le corps enseignant au Canada, il peut y avoir des problèmes de communication. Il en est de même si un enseignant ne comprend pas le système scolaire d'où viennent les parents des élèves canado-caribéens.

Il est également pertinent de mentionner que moins d'individus dans les Caraïbes fréquentent l'université parce que l'entrée y est plus compétitive et restreinte qu'ici (Henry 1994). Cette information explique en partie ce qu'on constate dans le rapport Ornstein puisqu'il y a un faible nombre de détenteurs de diplômes universitaires chez les adultes Canado-jamaïcains.



Le rapport Ornstein nous offre des informations plus précises et récentes sur les Canado-jamaïcains vivant à Toronto en 2001. On constate que les adultes canado-jamaïcains âgés de 35 à 54 ans sont plus nombreux à avoir obtenu des diplômes professionnels, de métier ou collégiaux que l'ensemble des Canadiens. Cependant, ils sont deux fois moins nombreux à avoir obtenu un diplôme universitaire, une maîtrise ou un doctorat que la moyenne des Canadiens (Ornstein 2006).

Tableau 5.1

L'éducation des individus âgés de 35 à 54 ans par groupe ethno-racial, région métropolitaine de Toronto, 2001								
Le plus haut niveau d'éducation								
Groupes/ niveau atteint	Non dipl. du sec.	Dipl. du sec.	Dipl. Prof. Ou de métier	Dipl. Coll.	Quelques années d'études universitaires	Dipl. univ.	Maîtrise ou PHD	Tot.
Canadiens	29.7	25.8	9.6	16.6	2.1	12.5	3.7	100
Canado- Jamaïcains	25.9	21.8	16.1	26.2	2.8	5.6	1.7	100

Source: rapport *Ethno-Racial Groups in Toronto, 1971-2001 : a Demographic and Socio-Economic Profile* de Michael Ornstein (2006) du tableau 3.2 Education of Persons Age 35-54 by Ethno-Racial Group, Toronto CMA, 2001

#### Statut scolaire post-migratoire

Ce que l'on constate chez les Canado-jamaïcains âgés de 25 à 34 ans c'est qu'ils sont plus nombreux que les Canadiens à avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires. Cependant, ils sont moins nombreux à avoir obtenu des diplômes universitaires (Ornstein 2006).

Tableau 5.2

Éducation des Femmes et des Hommes âgés de 25 à 34 ans par groupe ethno-racial dans la région métropolitaine de Toronto, 2001						
Groupes Ethno-raciaux	Diplômé secondaire		Diplômé universitaire		Nombre	
	Femmes %	Hommes %	Femmes %	Hommes %	Femmes	Hommes
Canadiens	79.5	76.4	24.8	21.8	23 600	26 280
Canado-Jamaïcains	85.0	78.0	14.1	10.4	10 740	8 210

Source: rapport *Ethno-Racial Groups in Toronto, 1971-2001 : a Demographic and Socio-Economic Profile* de Michael Ornstein (2006) du tableau 3.4 Education of Women and Men Age 25-34 by Ethno-Racial Group, Toronto, CMA

### Analyse

Une analyse des résultats de cette étude descriptive serait imprudente. Le manque de données qualitatives d'un plus grand nombre de sources académiques sur le contexte social propre aux Canado-jamaïcains limite la vue d'ensemble qu'on peut se faire de l'impact du niveau d'éducation des adultes sur la réussite scolaire des jeunes. Henry (1994) discute des caribéens en général, Chioneso (2007) effectue une étude sur les ghanéens et les jamaïcains nouvellement arrivés par rapport au collectivisme sans s'attarder strictement sur les jamaïcains et leur histoire d'immigration en profondeur. Ce n'est que tout récemment qu'une nouvelle monographie de Terry-Ann Jones : *Jamaican immigrants in the United States and Canada : race, transnationalism and social capital* (2008), s'est attardée sur l'immigration jamaïcaine au Canada. Cependant, ce livre ne se penche pas strictement que sur le groupe canado-jamaïcain puisqu'il est également question des jamaïcains qui ont immigré aux États-Unis et du transnationalisme. Il est toutefois possible de proposer qu'à l'avenir, il serait bénéfique d'étudier les groupes ethniques racialisés de

façon individuelle et rigoureuse et non en sous-groupes. Tout comme le terme minorités visibles comprend des groupes ethniques différents les uns les autres, les groupes Canadiens noirs ou Caribéens sont également hétérogènes.

Si j'avais choisi d'effectuer une recension des écrits sur les Noirs, un groupe racial, cela empêcherait d'atteindre l'objectif de cette étude qui est de comparer des groupes ethno-raciaux. Bien que le rapport Ornstein (2006) fournit des informations pertinentes par rapport aux Canado-jamaïcains, les études sur l'histoire de l'immigration caribéenne et jamaïcaine manquent. Les Noirs forment un groupe racialisé tellement diversifié, que leur histoire d'immigration comprendrait par exemples : l'histoire d'Américains Noirs, d'Haïtiens (qui parlent français) et de Somaliens (qui sont musulmans, parlent une autre langue que l'anglais et ne sont pas descendants d'esclaves comme les Jamaïcains). Ce serait un panorama beaucoup trop général qui ne collerait pas directement avec la réalité Canado-jamaïcaine. J'aurais pu changer le groupe canado-jamaïcain pour un autre groupe ethnique plus facile à documenter, comme les Canado-italiens ou les Sino-canadiens. Cependant, j'ai préféré écrire un chapitre plus court et démontrer le peu d'intérêt porté aux groupes ethno-raciaux caribéens et la tendance à mettre tous les groupes ethniques considérés comme « Noirs » dans une même catégorie. Rappelons qu'Ornstein (2006) considère lui-même qu'il existe de grandes variations entre les groupes ethniques sous la catégorie minorités visible et d'autres variations importantes entre les groupes ethniques d'un même groupe racial. Il est vrai qu'un marqueur de différenciation et de marginalisation comme la race est important. Cependant, cela justifie-t-il à réduire l'identité, l'histoire et les expériences de migration de groupes diversifiés à ce marqueur? Bien qu'ils appartiennent à la même race, pourquoi prend-on la peine de différencier si

souvent les Québécois du reste des Canadiens dans nos littératures académiques? Serait-on si prompt à parler des Canado-européens en mettant dans une même catégorie les descendants Grecs, Écossais et Roumains? C'est dans cet esprit que j'ai préféré ne pas documenter l'histoire de l'immigration noire en général, mais bien des Jamaïcains en utilisant surtout des données sur les Canado-Caribéens.

## **Chapitre 6 : Comparaison Interethnique**

Suite aux descriptions effectuées sur les Luso-canadiens, les Indo-canadiens et les Canado-jamaïcains, quelques comparaisons peuvent être effectuées. À Toronto en 2001, on retrouvait 132 485 Luso-canadiens, 295 050 Indo-canadiens et 116 180 Canado-jamaïcains (Ornstein 2006). Cependant, il est à noter qu'un manque de littérature sur les Canado-jamaïcains limite les comparaisons qui peuvent être faites.

### **L'immigration**

Chaque chapitre a présenté l'histoire de l'immigration de chaque groupe ethnique. Une comparaison des groupes permet de constater des similarités et des différences. L'immigration canado-jamaïcaine a commencé à être importante après les changements des politiques d'immigration en 1966. Par conséquent, les Canado-jamaïcains se sont majoritairement installés au Canada dans les 30 dernières années (Statistique Canada 2007). L'immigration pour ce groupe est principalement une stratégie pour améliorer les conditions de vie et favoriser la réunification familiale (Chioneso 2008). En contrepartie, l'histoire de l'immigration indienne date de plus loin et trouve ses débuts dès les années 1900 (Basran 1993). Si les changements des politiques d'immigration ont influencé le flux d'immigrants indiens au Canada de 1900 à 1966, c'est avec l'instauration de nouvelles politiques d'immigration en 1966 que les caractéristiques de l'immigré indien changent. On assiste alors à l'arrivée d'un nombre important de professionnels instruits et urbains de l'Inde (Basran 1993). L'immigration indienne se diversifie donc davantage avec l'introduction du système de points. Le Canada reçoit non seulement des indiens provenant des milieux ruraux du Punjab, mais également des indiens professionnels et instruits,

familiers aux valeurs occidentales. Les opportunités d'avancement économique expliquent l'immigration continue des Indiens. D'autre part, l'immigration luso-canadienne a principalement eu lieu entre 1953 et 1980 (Noivo 1997). L'immigration luso-canadienne provenait principalement des îles Açores et c'est pour éviter la pauvreté, le chômage et la répression politique que l'immigration a principalement eu lieu (Teixeira et Da Rosa 2000). Ces trois groupes ethniques, comme beaucoup d'autres, partagent comme cause d'immigration commune, un désir de voir leurs conditions de vie économiques et sociales s'améliorer. On constate tout de même des différences dans différents aspects de leur intégration au Canada. On observe des similarités et des différences concernant la concentration résidentielle, le revenu, la structure familiale, la maîtrise d'une des deux langues officielles et la moyenne des adultes ayant effectué des études supérieures.

### Intégration

La concentration résidentielle n'est pas la même pour les trois groupes ethniques. Les Indo-canadiens vivent majoritairement en Colombie-Britannique et en Ontario et surtout dans les villes de Vancouver et Toronto (Statistique Canada 2007). Quant aux Canado-jamaïcains, ils sont majoritairement en Ontario et surtout à Toronto (Statistique Canada 2007). La majorité des Luso-canadiens vivent à Toronto en Ontario, mais ils vivent également en grand nombre au Québec et en Colombie-Britannique (Teixeira et Da Rosa 2000). Comparé aux Luso-canadiens, les Indo-canadiens vivent peu en concentration résidentielle (Agrawal 2006). Il existe une absence de données par rapport à la concentration résidentielle des Canado-jamaïcains en tant que groupe ethnique isolé.

Les Indo-canadiens comme les Canado-jamaïcains sont considérés comme des minorités visibles et les deux groupes rapportent avoir vécu des expériences de racisme (Basran 1993; Henry 1994; Juyal 2001; Statistique Canada 2007). Le racisme peut être considéré comme étant une barrière au processus d'intégration. Cependant, comme le mentionne Ornstein (2006) dans son rapport, toutes les minorités visibles ne vivent pas les mêmes difficultés d'intégration économiques et sociales. Certaines minorités visibles réussissent beaucoup mieux que d'autres à Toronto. Ornstein (2006) affirme qu'il faut regarder deux facteurs qui expliquent ces disparités entre les minorités visibles : 1) l'origine géographique, de classe sociale, de culture ou de religion et les circonstances du départ du pays d'origine affectent l'intégration et 2) la capacité des adultes de trouver un emploi qui correspond à leurs diplômes et la capacité de leurs enfants à réussir à l'école. Autant le marché du travail que le milieu scolaire contribuent à une meilleure intégration dans la société canadienne.

En moyenne, les revenus des familles luso-canadiennes, indo-canadiennes et canado-jamaïcaines diffèrent et sont inférieurs aux revenus des Canadiens en général comme il est possible de le constater dans le tableau ci-dessous. Encore une fois l'intégration n'est pas vécue de la même façon pour ces trois groupes ethniques

Tableau 6.1

<b>Revenu des familles économiques par groupe ethnoracial, région métropolitaine de Toronto, 2001</b>	
Revenu moyen	
Groupes/Type de revenu	Revenu en moyenne
Canadiens (en général)	96 100
Luso-canadiens	73 200
Indo-canadiens	77 700
Canado-jamaïcains	58 400

Source : rapport *Ethno-Racial Groups in Toronto, 1971-2001 : a Demographic and Socio-Economic Profile* de Michael Ornstein (2006) du tableau 5.5 Income of Economic Families and Non-Family Persons by Ethno-Racial Group, Toronto CMA, 2001

Tableau 6.2

<b>Incidence du nombre de personnes vivant à faibles revenus et dans la pauvreté chez les moins de 18 ans et par groupe ethnoracial à Toronto en 2000</b>	
Groupes/Groupe d'âge	Moins de 18 ans
Canadiens (en général)	11
Luso-canadiens	15
Indo-canadiens	19
Canado-jamaïcains	37

Source: rapport *Ethno-Racial Groups in Toronto, 1971-2001 : a Demographic and Socio-Economic Profile* de Michael Ornstein (2006) du tableau 5.1 Incidence of Low-Income and Number Living in Poverty by Age by Ethno-Racial Group, Toronto CMA, 2000

Les familles canado-jamaïcaines gagnent moins que les familles luso-canadiennes, indo-canadiennes et canadiennes en général. De plus, c'est dans leur groupe ethnique que l'on retrouve le plus d'enfants vivant sous le seuil de la pauvreté (Ornstein 2006). Un paradoxe important est que bien que les Indo-canadiens soient considérés comme un groupe de minorités visibles, ils ont des revenus moyens plus élevés que les Luso-canadiens sans toutefois dépasser les revenus des Canadiens. Rappelons que les Indo-



canadiens comme les Canado-jamaïcains rapportent des expériences de racisme (Basran 1993; Henry 1994; Juyal 2001; Statistique Canada 2007). On pourrait donc s'attendre à ce qu'ils aient plus de difficultés à obtenir des emplois bien rémunérés que les Luso-canadiens qui ne sont pas de minorités visibles, mais ce n'est pas le cas. Les Indo-canadiens ont la deuxième plus grande incidence du nombre de mineurs grandissant dans la pauvreté suivi des Luso-canadiens, mais leurs pourcentages ne sont en rien comparables à celui des Canado-Jamaïcains. Ces tableaux illustrent que les jeunes Canado-jamaïcains ont un désavantage important comparé aux Canadiens en général, aux Luso-canadiens et aux Indo-canadiens quand il est question de ressources économiques. Depuis des années, des études ont démontré que la pauvreté et le faible statut socio-économique affectent négativement les résultats scolaires de (Stevenson & Baker 1987; Ryan et Adams 1999; Nakhaie et Curtis 1998; Ballantine 1997).

#### La famille et la langue

Les structures familiales et la langue sont des facteurs qui influencent l'intégration de façon indirecte. Par conséquent, il est intéressant de comparer les trois groupes ethniques à cet égard. Bien que le mode de fonctionnement entre les hommes et les femmes ait changé suite à l'immigration, la famille formée de deux parents est le modèle majoritaire chez les Luso-canadiens. En effet, le recensement de 2001 démontre qu'ils ont plus de familles avec deux parents et moins de célibataires que les Canadiens en général vivant à Toronto (Ornstein 2006). Chez le groupe indo-canadien, le modèle familial dominant est également celui d'une famille avec deux parents. Les Indo-canadiens sont moins probables de faire partie d'une famille monoparentale et sont plus probables d'être mariés (Ornstein 2006). Les Canado-jamaïcains se distinguent de ces deux communautés

avec une plus grande diversité de types de familles et un nombre important de familles monoparentales dont la mère est chef de famille (Statistique Canada 2007). Selon Henry (1994), les patterns familiaux des canado-jamaïcains nuiraient à leur intégration économique et sociale puisqu'au Canada, les revenus et les possibilités de scolarisation sont diminués lorsqu'un enfant naît d'une famille monoparentale. Au niveau familial, les Canado-jamaïcains sont moins avantagés puisque des études démontrent que les enfants provenant de familles avec deux parents réussissent mieux à l'école à cause de différents facteurs entre autre, économique (Henry 1994). En effet, comme on a pu le constater dans les tableaux précédents, le revenu des familles et l'incidence du nombre de personnes vivant à faibles revenus des moins de 18 ans sont parmi les plus faibles des trois groupes ethniques comparés. Dans le contexte canadien, ceci a une influence importante. Des études canadiennes récentes indiquent que le niveau d'éducation des parents, le revenu et le statut occupationnel des parents sont les prédicteurs les plus importants de la réussite scolaire d'un enfant (De Brouker et Lavalée 1998; Ryan et Adams 1999). Comme nous le verrons au prochain chapitre, d'autres théories que celle de Bourdieu tentent d'expliquer ce phénomène qui est prédominant dans presque tous les pays occidentaux mais on n'arrive pas à cerner le pourquoi (Davies et Guppy 2006). Des trois groupes, au niveau de la structure familiale, on peut donc affirmer que les enfants Canado-jamaïcains sont les plus désavantagés.

Les Luso-canadiens ne maîtrisaient pas la langue anglaise à leur arrivée au Canada et ont dû l'apprendre alors que la majorité des Canado-jamaïcains maîtrisaient déjà la langue. Quant aux Indo-canadiens, ceux qui se sont installés en Ontario après les années 60 et qui étaient instruits avaient déjà une bonne connaissance de l'anglais. On peut donc

affirmer que les jeunes canado-jamaïcains et indo-canadiens étaient avantagés quand il est question de la maîtrise d'une des deux langues officielles puisqu'ils sont exposés à la langue très tôt dans le milieu familial à plus d'une occasion. Ceci n'est pas sans rappeler le concept de capital linguistique de Bourdieu introduit dans le premier chapitre. Bourdieu expliquait que le capital linguistique relève des connaissances par rapport au langage et à la langue (Bourdieu 1970). C'est par l'entremise de la langue que toutes les connaissances scolaires sont enseignées et une bonne maîtrise de la langue favorise la réussite scolaire.

### L'éducation

La proportion d'adultes ayant des diplômes d'études supérieures diverge d'un groupe ethnique à un autre comme on peut le voir dans les tableaux ci-dessous.

Tableau 6.3

L'éducation des individus âgés de 35 à 54 ans par groupe ethno-racial, région métropolitaine de Toronto, 2001								
Le plus haut niveau d'éducation								
Groupes/ niveau atteint	Non dipl. du sec.	Dipl. du sec.	Dipl. Prof. Ou de métier	Dipl. Coll.	Quelques années d'études universitaires	Dipl. univ.	Maîtrise ou PHD	Tot.
Canadiens	29.7	25.8	9.6	16.6	2.1	12.5	3.7	100
Luso- Canadiens	60.0	19.8	7.1	8.3	0.8	3.2	0.8	100
Indo- Canadiens	25.4	19.8	8.5	12.8	3.6	20.3	9.6	100
Canado- Jamaïcains	25.9	21.8	16.1	26.2	2.8	5.6	1.7	100

Source: rapport *Ethno-Racial Groups in Toronto, 1971-2001: a Demographic and Socio-Economic Profile* de Michael Ornstein (2006) du tableau 3.2 Education of Persons Age 35-54 by Ethno-Racial Group, Toronto CMA, 2001

Tableau 6.4

Éducation des Femmes et des Hommes âgés de 25 à 34 ans par groupe ethno-racial dans la région métropolitaine de Toronto, 2001						
Groupes Ethno-raciaux	Diplômé secondaire		Diplômé Universitaire		Nombre	
	Femmes %	Hommes %	Femmes %	Hommes %	Femmes	Hommes
Canadiens	79.5	76.4	24.8	21.8	23 600	26 280
Luso-Canadiens	71.3	62.9	14.7	8.7	11 030	11 445
Indo-Canadiens	77.0	78.0	35.8	38.5	27465	25150
Canado-Jamaïcains	85.0	78.0	14.1	10.4	10 740	8 210

Source : rapport *Ethno-Racial Groups in Toronto, 1971-2001 : a Demographic and Socio-Economic Profile* de Michael Ornstein (2006) du tableau 3.4 Education of Women and Men Age 25-34 by Ethno-Racial Group, Toronto CMA, 2001

Comme il est possible de le constater, les Luso-canadiens ont moins d'adultes universitaires au sein de leur groupe ethnique et sont suivis des Canado-jamaïcains. Les Indo-canadiens en ont le plus et dépassent largement le nombre d'universitaires que l'on retrouve chez les Canadiens vivant à Toronto. Dans le cas du niveau d'éducation des adultes, ce sont les Luso-canadiens qui sont les plus désavantagés suivis des Canado-jamaïcains.

#### Conclusions et limites de l'étude exploratoire

Les Luso-canadiens forment le groupe le plus désavantagé lorsque l'on regarde le nombre d'adultes ayant effectué des études universitaires, on en retrouve peu. Cependant, les Canado-jamaïcains sont désavantagés par rapport aux revenus et également au nombre d'adultes ayant un diplôme universitaire. Le nombre d'adultes ayant eu un diplôme

universitaire chez les Canado-jamaïcains est inférieur comparé aux Indo-canadiens et aux Canadiens. Ce qu'il est possible d'affirmer, c'est qu'il semble exister un lien entre le niveau d'éducation moyen de l'ensemble des adultes d'un groupe ethnique et la réussite scolaire des jeunes de ce groupe.

Cette étude exploratoire a des limites. Le niveau d'éducation a été utilisé comme indicateur et non comme une mesure du capital culturel. Cependant, puisque l'objectif était d'explorer par la description les 3 groupes ethniques, il demeure que ce travail donne des pistes de réflexion. Une autre limite est associée au peu d'informations concernant les Canado-jamaïcains. Le chapitre sur les Canado-jamaïcains est le plus court et les références sont peu nombreuses donnant un portrait partiel de ce groupe ethnique. Il est à noter que des efforts ont été déployés pour trouver des sources académiques concernant seulement les Canado-jamaïcains. Cependant, ils sont souvent étudiés sous les catégories Noirs ou Caribéens. Troisièmement, puisqu'une seule variable a été utilisée comme indicateur du capital culturel, le niveau d'éducation, il est possible qu'une autre variable externe ait plus d'impact dans le contexte canadien. Des études futures empiriques pour isoler d'autres variables pourraient donc contribuer à une meilleure compréhension.

Il serait donc intéressant dans des études futures d'appliquer la théorie de la reproduction des classes de Bourdieu dans une comparaison interethnique de la réussite scolaire à Toronto. Il serait également à propos d'observer qu'est ce qui corrèle le plus avec le capital culturel : le niveau d'éducation ou le revenu? Fuligni et Witkow (2004) dans une étude faite auprès de plusieurs groupes d'immigrants aux États-Unis avaient démontré que c'est le statut scolaire pré-migratoire plus que le statut socio-économique qui explique la plus grande réussite scolaire de certains groupes ethniques aux États-Unis.

Nakhaie et Curtis (1998) avaient conclu dans leur étude que le niveau d'éducation des parents a un effet plus important que la classe sociale. Cependant, la classe sociale est un concept plus complexe que le niveau d'éducation parce que c'est un amalgame entre le statut occupationnel, le revenu et le niveau d'éducation. Cette étude s'inspirait de l'analyse effectuée par Feliciano (2006) entre plusieurs groupes ethniques. Elle avait conclu que le niveau d'éducation de l'ensemble des adultes d'un groupe ethnique affecte la réussite scolaire (Feliciano 2006). La présence de plusieurs adultes instruits influencerait le développement identitaire d'un jeune dont les parents sont immigrants. Le statut socio-économique avait moins d'importance que le statut scolaire pré-migratoire des adultes (Feliciano 2006). Nous avons émis l'hypothèse que le niveau d'éducation est un bon indicateur de la présence d'un capital culturel élevé mais cette hypothèse reste à vérifier empiriquement dans le contexte canadien.

## **Chapitre 7 : Conclusion**

Cette étude exploratoire a permis de constater qu'une étude empirique comparant les Indo-canadiens, les Canado-jamaïcains et les Luso-canadiens serait pertinente. Il semble que le niveau d'éducation moyen des adultes d'un groupe ethnique affecte la réussite scolaire des jeunes de ce groupe. Plus il y a d'adultes avec des diplômes universitaires dans un groupe ethnique, plus les jeunes de ce groupe réussissent au secondaire. Le groupe ethnique ayant le plus d'adulte fortement scolarisé à Toronto est le groupe indo-canadien et c'est également ce groupe qui a le plus de jeunes qui réussissent au secondaire. Les jeunes luso-canadiens et canado-jamaïcains réussissent moins bien, mais ont également moins d'adultes dans leur groupe qui ont effectué des études universitaires. Ce qui tend à confirmer ce que Feliciano (2006) avait conclu dans son étude empirique en comparant plusieurs groupes ethniques aux États-Unis. Plus un groupe ethnique comprend des membres ayant effectué des études universitaires, même avant l'immigration, plus les jeunes de ce groupe ethnique réussissent au secondaire et par la suite, à l'université.

Les portraits ethnographiques permettent de comprendre l'ensemble des caractéristiques singulières d'un groupe ethnique et de ces expériences au pays ainsi que l'impact du niveau moyen d'éducation des adultes sur la réussite scolaire. Par exemple, si les Indo-canadiens ont une moyenne de revenus plus élevée sur le marché du travail que les Canado-jamaïcains, c'est entre à cause de leur niveau d'éducation plus élevée à Toronto et on le comprend mieux en examinant l'histoire de l'immigration. Rappelons que les

caractéristiques des Indo-canadiens à Toronto sont différentes de celles des Indo-canadiens à Vancouver.

En ce qui a trait à la recension des écrits théoriques et des liens qu'on peut faire avec l'étude exploratoire, il semble que bien que le niveau moyen d'éducation des adultes d'un groupe ethnique influence la réussite scolaire des jeunes de ce groupe, le processus de ce lien n'est pas clair. Comme l'indique le chapitre sur les Luso-canadiens, les parents souhaitent que leurs enfants réussissent, mais ils ne semblent pas y parvenir comme les Indo-canadiens. Ce que l'on constate à partir des portraits ethnographiques, c'est que les difficultés rencontrées et les expériences de chaque groupe ne permettent pas non plus d'indiquer avec précisions les mécanismes qui favorisent une réussite scolaire. Il serait donc intéressant dans les études futures d'explorer les pratiques parentales, les croyances, les expériences dans les institutions scolaires et les attitudes des jeunes de différents groupes ethniques. Il serait valable de prendre en considération des éléments théoriques dans les études ethnographiques pour pouvoir mieux comprendre jusqu'à quel point on peut faire des liens.

Cette comparaison permet également de constater que bien que les conditions d'apprentissage sont les mêmes pour tous à l'école publique, tous les élèves ne rentrent pas égaux à l'école. Un enfant canado-jamaïcain en général est plus probable de vivre dans une famille vivant sous le seuil de la pauvreté qu'un enfant luso-canadien ou indo-canadien par exemple. Les Indo-canadiens ont plus d'adultes ayant fréquenté l'université que les Canado-jamaïcains et les Luso-canadiens. Ce qu'on constate lorsqu'on tente de comparer les groupes ethniques, c'est qu'ils ont chacun leur histoire d'immigration et des caractéristiques qui leur sont propres. Les Indo-canadiens sont au Canada depuis plus



longtemps que les Luso-canadiens et les Canado-jamaïcains. Alors, on retrouve parmi eux des familles qui sont au Canada depuis plusieurs générations. Les Canado-jamaïcains et plusieurs Indo-canadiens maîtrisaient la langue anglaise avant leur arrivée au Canada alors que ce n'était pas nécessairement le cas pour les Luso-canadiens. Les familles luso-canadiennes et indo-canadiennes sont plus souvent formées de deux parents et sont donc en mesure d'accumuler plus de ressources pour leurs enfants contrairement aux familles canado-jamaïcaines. De plus, le type d'emploi que les premiers arrivants de ces groupes ethniques ont occupé a varié selon les conditions du marché du travail. Les Luso-canadiens ont occupé des emplois dans le domaine manufacturier, du nettoyage à domicile et de la construction. Un bon nombre d'Indo-canadiens qui se sont installés en Ontario étaient professionnels et ont occupé des emplois tels qu'enseignants, professeurs, médecins et chercheurs. Quant aux Canado-jamaïcains, un manque de littérature ne permet pas de spécifier les secteurs d'emploi qu'ils ont occupé en Ontario. Les Indo-canadiens, suivi des Luso-canadiens sont plus impliqués et visibles dans les sphères civiques et politiques que les Canado-jamaïcains. Bref, ces groupes partagent le fait d'avoir immigré pour améliorer leurs conditions de vie, mais force est de constater que leurs expériences d'immigration ont varié à Toronto. Des études qualitatives qui explorent les perceptions, les interprétations et le vécu des membres de ces groupes pourraient fournir encore plus d'informations sur leurs visions de l'intégration. Surtout quand il est question des Canado-jamaïcains, le manque d'études empiriques laisse certaines questions sans réponses.

Un autre constat de ce travail est que la théorie de la reproduction des classes de Bourdieu ainsi que le concept de capital culturel ont beaucoup évolué au cours des dernières années. Le capital culturel, ces mécanismes sous-jacents ainsi que

l'opérationnalisation du concept dans les études empiriques ne sont pas homogènes. Cela mène à se questionner sur la validité des études qui considèrent que le capital culturel explique la reproduction des classes puisque chaque étude applique une définition différente avec des variables différentes. Par ailleurs, on peut voir dans cette évolution un dynamisme théorique critique qui permet de faire progresser la recherche sur les inégalités en sociologie de l'éducation.

Si Kingston constate l'échec empirique de la théorie des classes de Bourdieu, il souligne néanmoins le fait que jusqu'à présent, les élèves ayant des parents plus fortunés et instruits réussissent mieux dans le milieu scolaire que les autres (Kingston 2001). Le capital culturel n'a peut-être pas apporté d'éléments de réponse sur le pourquoi de la reproduction des classes, mais d'autres études démontrent que certaines pratiques familiales durant la petite enfance telles que des conversations stimulantes, des sessions de lecture, la présence de livres et de magazines et l'encouragement des parents affectent la réussite scolaire (Kingston 2001). Il est à souligner que ces pratiques familiales ne sont pas exclusives à une classe sociale donnée comme l'avait présenté Bourdieu. Nous avons donc différentes pistes de réflexion sans connaître les mécanismes concrets permettant de comprendre le phénomène de la reproduction des classes. Des études sur les mécanismes concrets de la reproduction des classes sociales sont nécessaires. Une fois qu'on aura bien compris les mécanismes, il nous sera plus facile de contribuer à la réussite de tous les étudiants, peu importe leurs origines sociales.

Comment rendre l'école un lieu équitable qui permettrait aux enfants de tous les milieux de réussir? Le fait que la plupart des pays occidentaux aient de la difficulté à faire réussir les étudiants qui proviennent de familles à plus faibles revenus a des répercussions

à long terme au niveau de la stratification sociale. Pourquoi réussir à l'école est si important ? Ceux qui réussissent au secondaire sont plus probables de se rendre à l'université et d'obtenir des emplois bien rémunérés. Les gens plus instruits sont plus en santé, sont plus riches et sont plus impliqués dans la vie politique et civique (Kingston, Hubbard, Lapp, Schroeder et Wilson 2003). D'ailleurs, dans plusieurs études en sciences sociales on incorpore comme variable le niveau d'éducation comme un facteur capable d'influencer les résultats. Par conséquent, pour une intégration plus complète des différents groupes ethniques dans la mosaïque torontoise, il est pertinent d'essayer de comprendre les inégalités dans le système scolaire. L'école demeure l'un des principaux leviers de mobilité sociale et économique pour l'ensemble de la population. Si l'on veut voir l'émancipation économique de tous les enfants issus de l'immigration de deuxième et troisième génération, l'équité dans le milieu scolaire demeure d'actualité. Ce, même trente ans après que Bourdieu ait présenté sa théorie de reproduction des classes. Nous pourrions ainsi éviter la marginalisation économique de certains groupes sur le marché du travail.

Ce qu'on constate, c'est que le niveau d'éducation des parents influence les chances de réussite à l'école. Chaque groupe ethnique n'ayant pas nécessairement un grand nombre d'adultes instruits parmi ses membres, des interventions efficaces dans le système scolaire sont nécessaires pour favoriser la réussite de ceux qui ont peu d'adultes instruits autour d'eux. Une autre étude pourrait donc explorer l'efficacité de différents programmes d'intervention implantés pour réduire les écarts entre les étudiants de différentes classes sociales et de différents groupes ethniques.

## **Bibliographie**

- Addington, Lynn A. 2005. "Following in Her Footsteps: Revisiting the Role of Maternal Education on Adolescents' College Plans." *Gender Issues* 22(2): 31-44.
- Adorno, Theodor W. 2001. *La Dialectique Négative*. Paris : Éditions Payot et Rivages.
- Agrawal, Sandeep Kumar. 2006. "Housing Adaptations: a Study of Asian Indian Immigrant Homes in Toronto." *Canadian Ethnic Studies* 38(1): 117-130.
- Alpalhao, J Antonio et Da Rosa, Victor Manuel Pereira. 1979. *Les Portugais du Québec*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Anderson, Grace M. et Higgs, David. 1979. *L'Héritage du Futur: les communautés portugaises au Canada*. Hull : Cercle du Livre de France en association avec le Programme de multiculturalisme du Secrétariat d'Etat du Canada et avec le Centre d'édition du Gouvernement du Canada, Ministère des approvisionnements et services.
- Ballantine, Jeanne H. 1997. *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Barakett, Joyce et Cleghorn, Ailie. 2000. *Sociology of Education: an Introductory View from Canada*. Scarborough: Prentice-Hall Allyn and Bacon Canada.
- Basran, Gurcharn S. 1993. "Indo-Canadian Families Historical Constraints and Contemporary Contradictions." *Journal of Comparative Family Studies* 24(3): 339-343.
- Basran, Gurcharn S. et Bolaria, B. Singh. 2003. *The Sikhs in Canada: Migration, Race, Class and Gender*. New Delhi: Oxford University Press.
- Becker, Rolf. 2003. "Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilizing Subjective Expected Utility Theory to Explain Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany." *European Sociological Review*. 19 (1):1-24.
- Berstein, Basil. 1973. *Call Codes and Control*. London: Routledge Kegan Paul Ltd.
- Biedinger, Nicole, Becker, Birgit and Rohling, Inge. 2008. "Early Ethnic Educational Inequality: the Influence of Duration of Preschool Attendance and Social Composition." *European Sociological Review* 24(2): 243-256.
- Bloemraad, Irene. 2009. "Citizenship and Politics among Portuguese Canadians." dans *The Portuguese in Canada: Diasporic Challenges and Adjustment*, ed. Teixeira, Carlos et Da Rosa, Victor M.P.,161-188. Toronto: University of Toronto Press.
- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean. 1970. *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

- Breen, Richard et Goldthorpe, John H. 1997. "Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory." *Rationality and Society* 9(3): 275-305.
- Breton, Raymond. 1964. "Institutional Completeness of Ethnic Communities and the Personal Relations of Immigrants." *The American Journal of Sociology* 70(2):193-205.
- Brettell, Caroline B. et Da Rosa, Victor M.P. 1984. "Immigration and the Portuguese Family: a Comparison between Two Receiving Societies." dans *Portugal in Development : Emigration, Industrialization, the European Community*, ed. Bruneau, Thomas C., Da Rosa, Victor M. P. et Macleod, Alex., 83-110. Ottawa : University of Ottawa Press.
- Broderick, Michael et Hubbard, Ryan A. 2000. "The Forms of Capital and Teacher Perception of Students." *Southern Sociological Society*.
- Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, Lola et Iyengar, Shrinidhi. 2008. "Parenting Styles: The Impact on Student Achievement." *Marriage and Family Review* 43(1):14-38.
- Cambridge Dictionary of Sociology. 2006. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chioneso, Nkechinyelum A. 2007. "(Re) Expressions of African/Caribbean Cultural Roots in Canada." *Journal of Black Studies* 39(1): 69-84.
- Collins, Randall. 1977. "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification." *American Sociological Review* 36(6): 1002-1019.
- Davies, Scott et Guppy, Neil. 2006. *The Schooled Society: an Introduction to the Sociology of Educaiton*. Don Mills: Oxford University Press.
- De Broucker, Patrice et Lavallée, Laval. 1998. "Getting Ahead in Life: Does Your Parents' Education Count?" *Education Quaterly Review* 5(1):22-28.
- De Graaf, Paul M. 1986. "The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands." *Sociology of Education* 59(4):237-246.

- DiMaggio, Paul. 1982. "Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation of US High School Students." *American Sociological Review* 47(20): 189-201.
- Encyclopaedia Britannica. 2009. <http://search.eb.com/>
- Encyclopédie Canadienne. 2009. <http://www.thecanadianencyclopedia.com>
- Encyclopaedia Universalis. 2008. <http://www.universalis-edu.com/>
- Feliciano, Cynthia. 2006. "Beyond the Family: The Influence of Premigration Group Status on the Educational Expectations of Immigrants' Children." *Sociology of Education* 79(10): 281-303.
- Fuligni, Andrew J. et Witkow Andrew. 2004. "The Postsecondary Educational Progress of Youth from Immigrant Families." *Journal of Research on Adolescence* 14(2):159-183.
- George, Usha. 2001. "South Asians in Canada." dans *Canadian Diaspora: Asia-Pacific Immigration*, ed. Begum, Jameela et Hariharan, B., 71-89. New Delhi: Nice Printing Press.
- Georgiou, Stelios N. 1999. "Parental Attributions as Predictors of Involvement and Influences on Child Achievement." *British Journal of Educational Psychology* 63(3): 409-429.
- Ghuman, Paul Avtar Singh. 1994. "Canadian or Indo-Canadian: A Study of South Asian Adolescents." *International Journal of Adolescence and Youth* 4: 229-243.
- Giles, Wenona. 2002. *Portuguese Women in Toronto: Gender, Immigration and Nationalism*. Toronto: University of Toronto Press.
- Henry, Frances. 1994. *The Caribbean Diaspora in Toronto: Learning to Live with Racism*. Toronto: University of Toronto Press.
- Hill, Nancy E., Castellino, Domini R., Lansford, Jennifer E., Nowlin, Patrick, Dodge, Kenneth A., Bates, John E. et Pettit, Gregory, S. 2004. "Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations across Adolescence." *Child Development* 75(5):1491-1509.
- Hortaçsu, Nuran. 1995. "Parents' Education Levels, Parents' Beliefs, and Child Outcomes." *The Journal of Genetic Psychology* 156(3): 373-383

- Institute for Social Research. 2009. <http://www.isr.yorku.ca/home.html>
- Juyal, Shreesh. 2001. "Unequal Citizens: South Asians in Canada." dans *Canadian Diaspora: Asia-Pacific Immigration*, ed. Begum, Jameela et Hariharan, B., 71-89. New Delhi: Nice Printing Press.
- Kanungo, Rabindra N. 1984. *South Asians in the Canadian Mosaic*. Montréal: The Kala Bharati Foundation.
- Kaur, Inderjeet. 2001. "Indian Immigrants and Canadian Politics from Non-Entity to Visible Participants." dans *Canadian Diaspora: Asia-Pacific Immigration*, ed. Begum, Jameela et Hariharan, B., 71-89. New Delhi: Nice Printing Press.
- Kingston, Paul W. 2001. "The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory." *Sociology of Education* 74 (Extra issue): 88-99.
- Kingston, Paul W., Hubbard, Ryan., Lapp, Brent., Schroeder, Paul. et Wilson, Julia. 2003. "Why Education Matters." *Sociology of Education* 76(1):53-70.
- Lareau, Annette et Weininger, Elliott B. 2003. "Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment." *Theory and Society* 32(5-6): 567-606.
- Lee, Jung-Sook et Bowen, Natasha K. 2006. "Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children." 2006. *American Educational Research Journal* 43(2):193-218.
- Melby, Janet N., Conger, Rand D., Fang, Shu-Ann., Wickrama, K.A.S. et Conger Katherine, J. 2008. "Adolescent Family Experiences and Educational Attainment During Early Adulthood." *Developmental Psychology* 44(6):1519-1536.
- Nakhaie, M. Reza et Curtis, James. 1998. "Effects of Class Positions of Parents on Educational Attainment of Daughters and Sons." *The Canadian Review of Sociology and Anthropology* 35(4): 483-515.
- Nayar, Kamal Elizabeth et Sandhu, Jaswinder Singh. 2006. "Intergenerational Communication in Immigrant Punjabi Families: Implications for Helping Professionals" *International Journal for the Advancement of Counseling* 28(2): 139-152.
- Noivo, Edite.1997. *Inside Ethnic Families: Three Generations of Portuguese-Canadians*. Montreal: McGill-Queens University Press.
- Nunes, Fernando. 1986. *Problems and Adjustments of the Portuguese Immigrant Family in Canada*. Porto: Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas.
- Nunes, Fernando. 1998. *Portuguese-Canadians from Sea to Sea: a National Needs Assessment*. Toronto: Portuguese-Canadian National Congress.
- Nunes, Fernando. 2004. "Portuguese-Canadian Youth and Their Academic Underachievement." *Portuguese Studies Review* 11: 41-87.

- Nunes, Fernando. 2006. "Striking a Balance in Canada's Diversity Dialogue: The Case of the Portuguese-Canadian Community." *Canadian Diversity* 6(2):121-125.
- Ornstein, Michael. 2006. *Ethno-Racial Groups in Toronto, 1971-2001: A Demographic and Socio-Economic Profile*. Institute for Social Research. York University.
- Oxford Dictionary of Sociology. 2005. New York: Oxford University Press.
- Ramcharan, Subash. 1984. "South Asian Immigration: Current Status and Adaptation Modes." dans *South Asians in the Canadian Mosaic*, ed. Kanungo, Rabindra N., 33-47. Montréal: The Kala Bharati Foundation.
- Ryan, B.A. et Adams, G.R. 1999. "How Do Families Affect Children's Success in School?" *Education Quarterly Review* 6(1):30-43.
- Statistics Canada. 2007. *The South Asian Community in Canada*, produit n 6 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ontario, Série «Profils de communautés ethniques au Canada», Recensement de 2001, version mise à jour le 16 Juillet 2007,  
<http://www.statcan.gc.ca.proxy.bib.uottawa.ca/pub/89-621-x/89-621-x2007006-eng.htm>
- Statistique Canada. 2007. *La Communauté Jamaïcaine au Canada*, produit n 13 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ontario, Série « Profils de communautés ethniques au Canada », Recensement de 2001, version mise à jour le 28 août 2007,  
<http://www.statcan.gc.ca/pub/89-621-x/89-621-x2007012-fra.htm>
- Statistique Canada. 2009. *Visible Minority*, produit dans le Canada Définitions, sources de données et méthodes au catalogue Canada, Ottawa, Ontario, Série «Comprendre les statistiques»  
<http://www.statcan.gc.ca/concepts/definitions/minority-minorite1-fra.htm>
- Stevenson, David L. et Baker, David P. 1987. "The Family-School Relation and the Child's School Performance." *Child Development* 58(5):1348-1357.
- Stocké, Volker. 2007. "Explaining Educational Decision and Effects of Families Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment." *European Sociological Review* 23(4): 505-519.
- Sullivan, Alice. 2001. "Cultural Capital and Educational Attainment." *Sociology* 35(8):893-912.
- Tavani, Christopher M. et Losh Susan C. 2003. "Motivation, Self-Confidence, and Expectations as Predictors of the Academic Performances among our HighSchool Students." *Child Study Journal* 33(3):141-151.



- Teixeira, Carlos. 1998. "Cultural Resources and Ethnic Entrepreneurship: A Case Study of The Portuguese Real Estate Industry in Toronto." *The Canadian Geographer* 42(3): 267-281.
- Teixeira, Carlos et Da Rosa, Victor M. P. 2000. *The Portuguese in Canada: From the Sea to the City*. Toronto: University of Toronto Press.
- Teixeira, Carlos et Da Rosa, Victor M. P. 2009. *The Portuguese in Canada: Diasporic Challenges and Adjustment*. Toronto: University of Toronto Press.
- Weber, Max. 1971. *Économie et Société*. Paris: Plon.
- Wildhagen, Tina. 2009. "Why Does Cultural Capital Matter for High School Academic performance? An Empirical Assessment of Teacher-Selection and Self-Selection Mechanisms as Explanations of the Cultural Capital Effect." *The Sociological Quarterly*. 50 (1): 173-200.