

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN CLASSE D'ACCUEIL AU  
SECONDAIRE : INTÉGRATION ET REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES  
NOUVELLEMENT ARRIVÉS

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR  
SARA ARIAS PALACIO

MARS 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma gratitude à ma directrice de recherche, Valérie Amireault : merci pour ta disponibilité et tes précieux conseils, et surtout pour ton empathie et ton soutien constants. Je me sens extrêmement privilégiée d'avoir participé à ce beau projet sous ta direction.

Un grand merci à Marilyn Steinbach et Simon Collin, professeurs à l'Université de Sherbrooke et à l'UQAM respectivement, pour avoir accepté de me lire. Vos conseils et votre encouragement m'ont été d'une grande aide. Marilyn, merci pour ton attitude accueillante envers moi : tu es un exemple de comment joindre le geste à la parole en matière d'intégration des migrants.

Finalement, je remercie ma famille en Colombie, qui m'ont soutenue dans les moments de difficulté et de solitude associés à la construction d'un projet de vie dans un nouveau pays. Merci à mon compagnon de vie pour m'avoir accompagnée dans cette aventure avec un amour inébranlable.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES FIGURES .....	vi
LISTE DES TABLEAUX .....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
ABSTRACT .....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Quelques particularités de l’immigration au Québec.....	3
1.2 L’intégration des élèves nouvellement arrivés.....	5
1.2.1 Programme d’intégration linguistique, scolaire et sociale.....	7
1.2.2 Défis d’intégration des élèves migrants.....	9
1.3 Objectif et question de recherche .....	12
1.4 Pertinence de la recherche.....	12
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	14
2.1 Représentations .....	14
2.2 Intégration .....	18
2.3 L’intégration linguistique, scolaire et sociale.....	23
2.3.1 Intégration linguistique.....	24
2.3.2 Intégration scolaire .....	26
2.3.3 Intégration sociale.....	27
2.4 Intégration et représentations des jeunes migrants au Québec.....	31

CHAPITRE III	MÉTHODOLOGIE.....	37
3.1	Nature de la recherche.....	37
3.2	Profil des participants.....	38
3.3	Collecte des données.....	41
3.3.1	Instrument d'enquête : l'entrevue.....	41
3.3.2	Protocole d'entrevue.....	42
3.3.3	Démarche suivie.....	43
3.4	Analyse des données.....	44
3.4.1	Transcription et traduction des données.....	44
3.4.2	Codage des données.....	45
3.5	Calendrier de réalisation.....	46
CHAPITRE IV	RÉSULTATS.....	47
4.1	Intégration linguistique.....	47
4.1.1	Usage de la langue maternelle.....	48
4.1.2	Usage de l'anglais.....	48
4.1.3	Usage du français.....	50
4.1.4	Apprentissage du français.....	51
4.1.5	Représentations du français.....	54
4.2	Intégration scolaire.....	57
4.2.1	Représentations de l'école.....	57
4.2.2	Participation aux activités scolaires.....	58
4.2.3	Expérience dans la classe d'accueil.....	59
4.2.4	Représentations de la classe d'accueil.....	61
4.2.5	Interactions avec les classes d'accueil et les élèves migrants.....	62
4.2.6	Interactions avec les classes régulières et les élèves québécois.....	63
4.2.7	Représentations des classes régulières.....	67
4.3	Intégration sociale.....	70
4.3.1	Représentations de la société d'accueil.....	70
4.3.2	Sentiment d'appartenance.....	71
4.3.3	Rapport culture d'origine – culture de la société d'accueil.....	75
CHAPITRE V	DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	78
5.1	Intégration linguistique.....	78
5.1.1	Dynamisme des pratiques linguistiques.....	79

5.1.2	Pratiques linguistiques et représentations de l'anglais .....	80
5.1.3	Pratiques linguistiques et représentations du français .....	81
5.2	Intégration scolaire .....	85
5.2.1	Expérience et représentations de l'école.....	85
5.2.2	Expérience et représentations de la classe d'accueil .....	87
5.2.3	Interactions avec les élèves de l'accueil ou d'origine migrante .....	88
5.2.4	Interactions et représentations des élèves du régulier.....	89
5.2.5	Représentations de la transition au régulier.....	93
5.3	Intégration sociale .....	94
5.3.1	Représentations de la société d'accueil .....	94
5.3.2	Sentiment d'appartenance.....	95
5.3.3	Rapport culture d'origine – culture de la société d'accueil .....	98
CONCLUSION.....		101
ANNEXE A PROTOCOLE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE .....		108
ANNEXE B FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT... ..		111
BIBLIOGRAPHIE.....		115

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Modèle des profils d'acculturation de personnes des minorités ethnoculturelles/immigrantes .....	20

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Portrait des participants .....	38
3.2 Calendrier de réalisation du mémoire .....	45

## RÉSUMÉ

Cette recherche vise à mieux connaître les représentations des élèves d'une classe d'accueil au secondaire par rapport à leur intégration linguistique, scolaire et sociale. Pour répondre à cet objectif, nous avons mené des entrevues individuelles semi-dirigées auprès de onze élèves nouvellement arrivés inscrits à une classe d'accueil d'une école secondaire francophone à Montréal. Les résultats révèlent le dynamisme des pratiques linguistiques des jeunes, qui varient selon des facteurs divers. Les élèves se servent de toutes les langues de leur répertoire linguistique dans des contextes variés et ils valorisent l'apprentissage des langues de même que le bilinguisme français-anglais. Par ailleurs, ils acceptent le rôle du français comme moteur de l'intégration et comme condition préalable à leur participation scolaire et sociale au Québec. De manière générale, l'apprentissage du français est stimulant pour les participants et offre une promesse de bien-être et d'opportunités dans leur société d'accueil. De plus, les jeunes sont conscients des enjeux linguistiques et identitaires de la province, y sont sensibles et se montrent disposés à s'y adapter. Nous constatons également que les participants ont des représentations favorables à l'égard du français et de son apprentissage à l'accueil. Toutefois, ils estiment que le registre de langue appris ne leur permet pas de comprendre et de socialiser avec les élèves francophones. Par ailleurs, l'école est perçue positivement, de même que la société d'accueil et ses membres. Ces représentations tendent vers l'idéalisation, particulièrement à cause du manque de contact avec les membres de la communauté d'accueil. En effet, les jeunes rapportent se sentir séparés des élèves des classes régulières à l'école et font face à plusieurs défis pour interagir avec ces derniers. Finalement, les participants remarquent l'existence des frontières linguistiques au sein de la société, et associent l'identité québécoise à la maîtrise du français québécois. De ce fait, la plupart d'entre eux n'ont pas développé de sentiment d'appartenance au Québec.

Mots clés : intégration, représentations, classe d'accueil, élèves immigrants.

## ABSTRACT

This research aims to better understand the representations of immigrant students in relation to their linguistic, academic and social integration. We conducted semi-structured individual interviews with eleven newly arrived students enrolled in a welcome class (*classe d'accueil*) at a francophone high school in Montreal. The results reveal the dynamism of young people's linguistic practices, which vary according to various factors. Students use all the languages of their linguistic repertoire in a variety of contexts, and they value language learning as well as French-English bilingualism. In addition, they accept the role of French as the driver of their integration process and as a prerequisite for their academic and social participation in Quebec. In general, learning French is stimulating for the participants and offers a promise of well-being and opportunities in their host society. Moreover, the adolescents are aware of the province's linguistic and identity issues and are sensitive and willing to adapt to them. We also note that the participants have favorable representations about French and French learning in the welcome class. However, they feel that the type of French they learn does not allow them to understand and socialize with Francophone students. Furthermore, the school is perceived positively, as is the host society and its members. These representations tend towards idealization, particularly because of the lack of contact with members of the host community. In fact, young people report feeling separated from students in regular stream classes at school and face several challenges in interacting with them. Finally, participants note the existence of linguistic boundaries within society, and associate Quebec identity with the mastery of Quebec French. As a result, most of them have not developed a sense of belonging to Quebec.

Keywords: integration, representations, welcome class, immigrant students.

## INTRODUCTION

La ville de Montréal constitue le principal pôle d'attraction des nouveaux arrivants au Québec. La diversité linguistique et culturelle croissante se voit reflétée dans le réseau scolaire de la ville : en 2016, la proportion d'élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais surpassait celle des élèves francophones (Grenier, 2017). Dans ce contexte, l'intégration des jeunes nouvellement arrivés acquiert une importance prédominante. Le Québec vise à faciliter l'intégration linguistique, scolaire et sociale de cette population par le biais des classes d'accueil. Toutefois, des études récentes mettent en exergue les nombreux défis d'intégration auxquels ces élèves font face et qui ont un impact non seulement sur l'insertion de l'élève dans la société d'accueil, mais aussi sur la société elle-même. Afin de mieux soutenir l'insertion des élèves migrants dans la communauté scolaire et dans la société québécoise et de favoriser le vivre-ensemble, l'étude des représentations des élèves nouvellement arrivés devient essentielle. En effet, tel qu'argumenté dans ce mémoire, les représentations sont susceptibles d'influer sur l'apprentissage d'une langue, sur les pratiques linguistiques et sociales, ainsi que sur la construction identitaire. De ce fait, cette recherche se propose d'examiner les représentations des élèves nouvellement arrivés en classe d'accueil au secondaire par rapport à leur processus d'intégration dans le cadre du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS).

Dans le premier chapitre, nous présentons la problématique de base de notre recherche. Après avoir introduit les dispositions politiques se rapportant à l'intégration des migrants, nous nous concentrons sur le programme destiné à l'intégration des élèves nouvellement arrivés. Ensuite, nous exposons certains défis d'intégration de ces élèves, ce qui nous mènera à poser notre objectif et notre question de recherche. Pour finir cette

section, nous précisons la pertinence de la présente étude. Le deuxième chapitre met en exergue les notions théoriques sous-jacentes de notre recherche, à savoir les représentations et l'intégration. Il présente également l'état de la recherche en lien avec le sujet qui nous concerne. Dans le troisième chapitre, nous exposons la démarche méthodologique suivie, de même que le profil des participants. Le quatrième chapitre fait état des résultats des entrevues individuelles, qui sont présentés selon les trois niveaux d'intégration étudiés (linguistique, scolaire et sociale). Dans le cinquième chapitre, nous discutons des résultats obtenus à la lumière des concepts présentés dans le cadre théorique ainsi que des recherches préalables. Pour conclure, nous récapitulons les principaux résultats et présentons les limites soulevées ainsi que quelques recommandations pour de futures recherches.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous exposerons tout d'abord certaines particularités de l'immigration au Québec, notamment en ce qui a trait aux dispositions politiques touchant l'intégration des nouveaux arrivants. Nous nous concentrerons ensuite sur la politique et le programme éducatif conçus pour favoriser l'intégration des élèves non-francophones, ainsi que sur les défis affrontés par cette population en matière d'intégration. Pour terminer, nous présenterons notre objectif et notre question de recherche, ainsi que les principales contributions que cette étude pourrait apporter sur le plan pédagogique.

#### 1.1 Quelques particularités de l'immigration au Québec

Le Québec se classe deuxième parmi les provinces canadiennes par rapport au nombre de migrants accueillis chaque année (Gouvernement du Québec, 2015). L'île de Montréal constitue la principale destination des nouveaux arrivants, une population de plus en plus hétérogène au niveau linguistique et culturel. En raison du nombre élevé de migrants, la stabilité économique, politique et sociale du territoire dépend en grande partie de leur intégration (Allen, 2006). Cependant, dans un contexte comme le Québec,

qui constitue une minorité linguistique au Canada, cette intégration se voit influencée par divers facteurs qui engendrent des tensions complexes.

Au début des années 1960, la province faisait face au déclin de la vitalité de la langue française car, en plus du faible taux de natalité, la majorité des migrants nouvellement arrivés optaient pour l'anglais comme langue d'usage principale (Koninck et Armand, 2012). En conséquence, afin d'assurer la pérennité du français, le Québec s'est donné pour objectif d'intégrer les nouveaux arrivants à la communauté francophone. Or, au travers des politiques linguistiques et d'immigration, la province a tenté de préserver le « fait français » et l'identité québécoise tout en reconnaissant l'apport des groupes minoritaires, favorisant ainsi le vivre-ensemble (Allen, 2006; Steinbach, 2015).

La situation d'insécurité linguistique générée par le statut minoritaire des Québécois francophones au Canada a mené le Québec à prendre une position différente à celle du Canada anglais par rapport aux politiques d'immigration et d'intégration. Dans les années 1970-1980, le Canada a adopté une politique de multiculturalisme appuyant le maintien et le développement des différentes communautés culturelles, ainsi que l'inclusion et la participation équitable de tous les groupes ethnoculturels (Berry, 2013). Le Québec, pour sa part, a pris des mesures particulières d'intégration pour ses migrants : il n'a pas adhéré à la politique du multiculturalisme, politique perçue comme une menace à l'identité linguistique et culturelle québécoise qui, dans ce modèle multiculturel, « se trouvait reléguée au même rang que les cultures immigrantes » (Calinon, 2009, p. 77). Afin de protéger sa langue et sa culture distinctes, le Québec a développé une politique non-officielle d'interculturalisme : un modèle en partie assimilationniste et en partie multiculturel qui assurait la prédominance de la langue et de la culture du groupe majoritaire tout en encourageant la diversité et l'interaction interculturelle (Berry, 2013; Magnan et Larochelle-Audet, 2018). La langue française dépasse ainsi sa dimension fonctionnelle et devient le fondement de l'identité québécoise et de la participation sociale (Calinon, 2009).

La volonté de protéger l'héritage francophone s'est vue reflétée dans la Charte de la langue française, adoptée en 1977, laquelle a confirmé le statut du français comme langue de la vie publique, de travail et de scolarisation. Considérée comme la première initiative mise en place pour favoriser la conservation du français au Québec, cette loi a significativement modifié l'insertion des nouveaux migrants à la société en matière linguistique (Bouchamma, 2015). Le volet scolaire de la Charte a rendu obligatoire la fréquentation de l'école francophone pour l'ensemble des élèves issus de l'immigration, avec quelques exceptions. Par la suite, le secteur éducatif a vu une augmentation importante du nombre d'élèves migrants inscrits dans les écoles francophones, notamment à Montréal, ce qui a amené de nouveaux défis et de nouvelles responsabilités (Koninck et Armand, 2012).

## 1.2 L'intégration des élèves nouvellement arrivés

Les premières initiatives d'intégration des élèves non francophones nouvellement arrivés avaient pour objectif premier la francisation (Koninck et Armand, 2012). Contrairement au modèle d'insertion directe en classe ordinaire avec soutien linguistique utilisé dans les provinces anglophones, le Québec a opté pour un modèle de classe d'accueil fermée (McAndrew, 2010). Les classes d'accueil ont été créées vers la fin des années 1960, dans un effort d'apprendre le français à un public majoritairement homogène aux plans linguistique et socioéconomique (Armand, 2005). Basées sur l'apprentissage du français, ces classes offraient aux élèves migrants un enseignement intensif de la langue séparément des classes ordinaires et jusqu'à ce qu'ils développent des compétences langagières suffisantes pour intégrer le système régulier (Allen, 2006).

Toutefois, la diversification linguistique et culturelle de la clientèle issue de l'immigration a mené à une remise en question de l'efficacité des classes d'accueil (Messier, 1997). En effet, depuis les années 80, le profil des élèves de l'accueil est

extrêmement varié : il diverge « en termes d'âge, de niveau de scolarisation, de niveau socioéconomique, d'origine culturelle et, bien sûr, de langue première et de niveau de maîtrise du français » (Collin *et al.*, 2011, p. 53). Certains effets négatifs du modèle de classe d'accueil fermée sur l'intégration sociale et linguistique des élèves migrants, dont la marginalisation au plan scolaire, sont devenus visibles à partir des années 1990 (McAndrew, 2000). Les difficultés les plus importantes étaient éprouvées par les élèves adolescents, donc arrivés au secondaire, notamment lorsqu'ils étaient sous-scolarisés.

Afin de favoriser l'intégration scolaire des élèves nouveaux arrivants, le ministère de l'Éducation a publié la première Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, intitulée *Une école d'avenir*, en 1998 (Gouvernement du Québec, 1998). Cette politique définissait les principes ministériels visant à préparer l'élève migrant pour réussir et participer à l'école, ainsi qu'à vivre dans une société francophone, démocratique et pluraliste. De même, la politique sollicitait la participation de l'ensemble du personnel scolaire pour favoriser l'intégration au travers de la francisation, la scolarisation et la socialisation (Bouchamma, 2015). Suite à la publication de ce document, plusieurs programmes et interventions dirigés à l'accueil ont été développés, particulièrement en réponse aux inquiétudes sur l'intégration scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (McAndrew, 2010).

Actuellement, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) propose quatre modèles d'intégration destinés aux élèves dont la maîtrise du français n'est pas suffisante pour intégrer une classe ordinaire : la classe d'accueil fermée, l'intégration partielle, l'intégration totale avec soutien et l'intégration totale sans soutien. La plupart des élèves migrants qui s'installent dans la région de Montréal apprennent le français en classe d'accueil fermée (Steinbach, 2015). Ces élèves doivent apprendre le français pour s'intégrer à la vie scolaire (intégration linguistique et scolaire), ainsi qu'adopter de nouveaux codes socioculturels leur permettant de développer des relations avec leurs pairs et de participer à la communauté (intégration

sociale). L'intégration de cette population est donc en lien avec l'importance 1) d'apprendre et de maîtriser le français, langue commune au Québec; 2) de participer à la vie scolaire; et 3) d'établir des liens significatifs avec les membres de la communauté d'accueil ainsi que d'apprendre et d'utiliser les référents culturels propres à la société d'accueil (Gouvernement du Québec, 1998).

### 1.2.1 Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale

Au secondaire québécois, la Politique d'intégration et d'éducation interculturelle se traduit par le *Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale* (ILSS). Ce programme fait partie du Programme de formation de l'école québécoise et en partage les fins, à savoir « la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action » (Gouvernement du Québec, 2013, p. 3). Par le biais des classes d'accueil, le programme d'ILSS a pour objectif principal de préparer l'élève non-francophone nouvellement arrivé à intégrer les classes ordinaires. Pour ce faire, il vise le développement de trois compétences : 1) communiquer oralement en français dans des situations variées; 2) lire et écrire des textes variés en français; et 3) s'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise.

Les deux premières compétences du programme de l'accueil sont liées à l'intégration linguistique, ce qui expose la place prédominante de la maîtrise de la langue dans ce que le Québec entend par intégration. En effet, le programme stipule que « l'intégration de l'élève à son nouveau milieu se réalise grâce à la connaissance de la langue et à sa capacité à l'utiliser » (Gouvernement du Québec, 2013, p. 19). L'intégration linguistique, qui est étroitement liée à l'intégration scolaire, est définie comme la capacité à utiliser le français dans des situations différentes de la vie courante et scolaire en reconnaissant les codes sociaux appropriés et en adaptant son discours au contexte de communication. De plus, dans une culture axée sur l'écrit, la maîtrise des compétences à lire et à écrire occupe également une place privilégiée dans l'intégration

scolaire. La deuxième compétence implique donc la compréhension et la production de différents types de textes dans le domaine scolaire, social et personnel de l'élève, ainsi que l'appropriation de la terminologie propre à chaque discipline scolaire.

L'intégration scolaire et sociale, laquelle constitue la troisième compétence du programme, est censée être la finalité de la classe d'accueil et le résultat de l'apprentissage de la langue (Gouvernement du Québec, 2013). Ses composantes incluent l'adaptation aux pratiques scolaires québécoises, le développement de conduites citoyennes adaptées à la société québécoise, ainsi que l'appropriation des éléments culturels, historiques et géographiques de la province. En outre, la politique d'intégration met l'accent sur l'importance de la qualité des relations entre les élèves nouveaux arrivants et la communauté scolaire pour que cette intégration puisse avoir lieu.

Récemment, les résultats de plusieurs études indiquent que le programme d'ILSS n'est pas nécessairement un gage de réussite pour l'intégration des élèves issus de l'immigration (Bouchamma, 2015). La politique d'intégration du Québec perçoit l'intégration comme un processus bidirectionnel impliquant la participation tant des élèves nouvellement arrivés que de la société d'accueil (Gouvernement du Québec, 1998). Toutefois, quelques chercheurs argumentent que les rôles et les responsabilités de la société d'accueil dans l'intégration des élèves migrants sont négligés dans les pratiques éducatives (Allen, 2006; Steinbach, 2015). Dans la réalité, ce qui est demandé aux élèves migrants est plus important que ce qui est demandé à la communauté d'accueil : les jeunes sont ainsi responsabilisés de leur intégration et de la construction d'une identité de citoyens québécois (Steinbach, 2015).

### 1.2.2 Défis d'intégration des élèves migrants

Même si « Le bilan de plus de 30 ans d'interventions en matière d'intégration linguistique à l'école s'avère globalement positif » (McAndrew, 2010, p. 190), les élèves issus de l'immigration continuent de faire face à de nombreux défis qui dépassent l'apprentissage de la langue. Plusieurs études canadiennes mettent en évidence les difficultés des élèves nouvellement arrivés, dont la création des liens d'amitié avec leurs pairs canadiens, des expériences de discrimination, l'isolement à l'école, le choc culturel au niveau des stratégies éducatives, entre autres (Jacquet et Masinda, 2014; Wilson-Forsberg, 2018). Ces résultats ne s'éloignent pas des constats des recherches en contexte québécois.

Le programme d'ILSS suggère que l'apprentissage du français, couplé à la compréhension de la culture québécoise acquise en classe d'accueil, devraient permettre à l'élève de s'intégrer aisément à la classe régulière et à la société (Gouvernement du Québec, 2013). Toutefois, plusieurs recherches menées à Montréal et en région ont mis en lumière les difficultés d'intégration des élèves des classes d'accueil au secondaire (Allen, 2006; Kanouté, 2002; Magnan et Darchinian, 2014; Messier, 1997; Steinbach, 2010a, 2010b). Les études d'Allen (2006) et Steinbach (2010b) ont montré que les élèves de l'accueil percevaient le français comme un obstacle au lieu d'un élément facilitateur à leur intégration. Leurs résultats indiquent également que les frontières intergroupes entre les jeunes issus de l'immigration et les élèves québécois, le manque de contact avec ces derniers, les discours exclusionnistes de l'école, ainsi que l'isolement causé par les classes d'accueil fermées constituent des éléments problématiques à l'intégration linguistique, scolaire et sociale des jeunes migrants (Lafortune et Kanouté, 2007; Magnan et Darchinian, 2014; Steinbach, 2010b).

D'autres études rapportent que les représentations des élèves issus de l'immigration vis-à-vis le français et l'école sont généralement positives. Par exemple, Potvin *et al.*

(2013) ont trouvé que les élèves migrants de première génération perçoivent l'école francophone comme un espace de socialisation, d'inclusion et de développement d'un projet de vie futur. Pourtant, une proportion élevée de jeunes migrants scolarisés en français ne poursuit pas des études en français au postsecondaire. En effet, dans une étude auprès de jeunes migrants ayant décidé d'intégrer le système anglophone au niveau postsecondaire, Magnan et Darchinian (2014) rapportent que les participants avaient établi un rapport instrumental et stratégique face à l'école francophone. De plus, la plupart d'entre eux n'ont pas développé un sentiment d'appartenance au Québec, et les interactions scolaires au secondaire étaient marquées par un rapport Nous « immigrants » / Eux « francophones québécois ». Même après la transition aux études postsecondaires ou au marché du travail, les jeunes issus de l'immigration continuent de ressentir des frontières ethnolinguistiques difficiles à franchir en dépit de leur maîtrise du français (Lamarre, 2013; Magnan et Larochelle-Audet, 2018).

La recherche récente en matière d'intégration des élèves nouvellement arrivés fait état d'une réalité complexe, particulièrement en ce qui concerne la population adolescente, qui vit des transformations identitaires importantes (Berry, 2018a). Si l'apprentissage du français est censé être le moteur de la participation sociale et du développement d'une identité québécoise, les recherches montrent qu'il n'y a pas nécessairement de corrélation entre la maîtrise de la langue et l'intégration socio-scolaire (Calinon, 2009).

Tel que décrit dans la Politique d'intégration et d'éducation interculturelle, l'intégration est achevée lorsque le migrant participe à la vie collective et a développé un sentiment d'appartenance à la société d'accueil (Gouvernement du Québec, 1998). Pour que cette intégration puisse se produire, la participation active de l'ensemble des acteurs du système éducatif est impérative. La classe d'accueil étant le principal espace de socialisation et d'intégration des élèves nouvellement arrivés, il s'avère nécessaire de comprendre l'expérience de ces jeunes afin de mieux intervenir au niveau pédagogique.

D'origines linguistiques et culturelles diverses, les élèves de l'accueil sont susceptibles d'avoir des représentations différentes sur leur processus d'intégration et l'apprentissage du français. Cette diversité des représentations, lorsqu'elle est comprise et reconnue, peut constituer une richesse pour le vivre-ensemble et le processus global d'intégration (Collin *et al.*, 2011). En effet, les classes d'accueil représentent un contexte particulier d'apprentissage et, dans le but d'offrir un soutien efficace à l'intégration des élèves migrants, il importe de comprendre les enjeux pédagogiques et sociaux propres à ce contexte (Collin *et al.*, 2011).

Jusqu'à présent, peu d'études se sont intéressées aux représentations par rapport à l'intégration des élèves des classes d'accueil au secondaire en contexte québécois. À cet égard, Pagé et Lamarre (2010) indiquent que les données sur le sens que les élèves migrants attachent au français, à son usage et à sa place dans leur intégration sont encore peu connues. Également, Potvin *et al.* (2013) ajoutent qu'il y a peu de recherches qui tiennent compte de la perspective du jeune migrant à l'égard de ses apprentissages et de l'école. De même, pour Jacquet et Masinda (2014), étant donné le rôle primordial de l'école dans l'intégration des jeunes migrants dans la société, il devient essentiel de se pencher sur leur intégration, « sachant que la qualité de leur expérience scolaire détermine pour une bonne part leur intégration socio-économique future dans la société d'accueil » (p. 278).

Par ailleurs, les recherches en didactique des langues ont mis en évidence l'influence des représentations non seulement sur les acquisitions langagières, mais aussi sur la construction identitaire et des connaissances, de même que sur le rapport que l'apprenant établit avec les autres (Castellotti et Moore, 2002, p. 21). Ces éléments constituent des facteurs fondamentaux pour une intégration linguistique, scolaire et sociale réussie. En effet, l'expérience scolaire, les pratiques linguistiques, tout comme les interactions sociales sont susceptibles d'être influencées par les représentations des élèves (Moore, 2001).

Nous constatons ainsi l'importance de s'intéresser aux représentations des élèves migrants concernant leur intégration et leur expérience dans le programme d'ILSS. L'exploration de ces représentations pourrait en effet guider les actions à prendre pour faciliter l'inclusion des élèves à l'école et dans la société.

### 1.3 Objectif et question de recherche

Cette étude descriptive se donne pour objectif d'examiner les représentations des élèves nouvellement arrivés en classe d'accueil au secondaire par rapport à leur processus d'intégration dans le cadre du programme d'ILSS. Nous tiendrons compte des trois dimensions d'intégration décrites dans ce programme, soit la dimension linguistique, scolaire et sociale, même si les frontières entre ces dernières s'estompent. Conséquemment, nous visons à répondre à la question suivante :

- Quelles sont les représentations des élèves des classes d'accueil au secondaire par rapport à leur intégration linguistique, scolaire et sociale?

### 1.4 Pertinence de la recherche

Dans une société pluriethnique comme le Québec, le système scolaire devient l'espace privilégié dans lequel l'apprentissage des compétences interculturelles peut avoir lieu. Les efforts de l'école pour promouvoir le savoir vivre-ensemble doivent « se concrétiser, entre autres, par l'élaboration de stratégies pédagogiques où les enseignants tiennent compte de cette diversité des nouveaux arrivants afin de favoriser leur scolarisation, leur francisation et leur socialisation » (Bouchamma, 2015, p. 22). Des pratiques éducatives efficaces auprès des jeunes issus de l'immigration doivent être basées sur une compréhension approfondie des particularités, des besoins et des perceptions de cette population diverse.

Comprendre les représentations des élèves des classes d'accueil par rapport à leur expérience d'intégration permettra de mieux intervenir sur le plan pédagogique et de développer des pistes d'intervention pertinentes pour une intégration davantage réussie. En outre, cette recherche pourrait éventuellement donner des outils aux intervenants du milieu (enseignants de l'accueil et du régulier, enseignants en soutien linguistique, directions d'école, etc.) afin de mieux prendre en compte la réalité complexe des élèves issus de l'immigration, et d'agir de façon encore plus adéquate et informée. Cela pourra aussi contribuer à l'amélioration des programmes d'éducation interculturelle dirigés à l'ensemble de la communauté scolaire, si essentiels pour le vivre-ensemble dans une société multiculturelle (Collin *et al.*, 2011; Steinbach, 2010b).

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

La principale contribution de cette étude est en lien avec l'avancement des connaissances dans le domaine des représentations des élèves des classes d'accueil au secondaire par rapport à leur expérience d'intégration. Dans ce chapitre, il sera question de définir les notions clés de notre recherche : les représentations et l'intégration. Nous décrirons ensuite les trois niveaux d'intégration dont nous tenons compte dans ce projet : linguistique, scolaire et social. Finalement, nous présenterons les principaux travaux de recherche menés en lien avec l'intégration et les représentations des jeunes issus de l'immigration au Québec.

#### 2.1 Représentations

Dans un contexte plurilingue comme le Québec, les représentations que les migrants se font du français, de son apprentissage et de ses locuteurs donnent sens aux pratiques sociales et linguistiques, façonnent les relations intergroupes et l'identité (Moore et Py, 2008). Il est également reconnu dans la littérature scientifique que les représentations informent et orientent l'apprentissage des langues (Castellotti et Moore, 2002). Ainsi, pour être en mesure de mieux comprendre et de mieux agir sur le processus

l'intégration des élèves issus de l'immigration, l'exploration de leurs représentations s'avère primordiale.

La notion de représentation sociale, proposée initialement par le psychologue social S. Moscovici, se situe au carrefour de plusieurs disciplines. Son caractère multidisciplinaire rend cette notion complexe et polysémique, touchant tous les aspects de la vie sociale (Stratilaki, 2011). Les représentations sociales résultent de l'interaction entre l'individu, le monde social qui l'entoure et la place qu'il occupe dans ce monde. Elles constituent des prises de position symboliques (Doise, 2003); un ensemble organisé d'attitudes, de croyances, d'informations et d'opinions permettant aux individus de découvrir, d'organiser et de s'adapter à la réalité (Abric, 2011; Rubinfeld *et al.*, 2006). Jodelet (2003) ajoute que « les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales » (p. 53). De ce fait, elles donnent sens aux comportements, façonnent les pratiques et la façon dont nous établissons des relations avec les autres et avec notre environnement (Araya, 2002).

À caractère malléable et mutable, les représentations évoluent en fonction des interactions interindividuelles et intergroupes, ainsi que selon des facteurs historiques et sociaux. Ainsi, l'individu construit ses représentations à partir de l'histoire de sa vie, de son identité, de ses images intérieures, et de sa place dans le contexte social (Stratilaki, 2011). Or, l'individuel et le collectif, la pensée et l'action, le symbolique et le social se rejoignent dans la notion de représentation (Araya, 2002).

Selon Moscovici, deux processus sont impliqués dans l'élaboration d'une représentation sociale : l'objectivation et l'ancrage (Pianelli *et al.*, 2010). Le premier permet de concrétiser une notion abstraite, ce qui fait que la complexité de l'environnement social devient plus compréhensible pour l'individu. Le processus d'ancrage, quant à lui, permet d'incorporer le nouvel élément ou représentation dans

un système de pensée déjà existant, donc familier. En ce faisant, ce qui est étranger pour l'individu devient familier et intelligible. Dans cet ordre d'idées, les représentations doivent être conçues non seulement comme des contenus, mais aussi comme des processus; en effet, leur nature est à la fois statique et dynamique (Stratilaki, 2012; Valence, 2010). Cette double nature permet de relever des traces des représentations dans le discours d'un individu à un moment donné, ainsi que de suivre des traces de leur évolution (Castellotti et Moore, 2002).

Dans les pratiques et les dynamiques sociales, Abric (2011) explique que les représentations remplissent quatre fonctions fondamentales : a) une fonction de savoir permettant de comprendre et d'expliquer la réalité; b) une fonction identitaire permettant de définir et protéger la spécificité et l'identité des groupes; c) une fonction d'orientation permettant de guider les comportements et les pratiques; d) une fonction justificatrice permettant de justifier les comportements et les prises de position.

En didactique des langues, la recherche sur les représentations est devenue de plus en plus fréquente en raison de leur forte influence sur les processus d'apprentissage et les pratiques linguistiques. En effet, de nombreuses études indiquent que les représentations des élèves sur une langue, son apprentissage, ses locuteurs et ses contextes d'utilisation peuvent renforcer et mettre en valeur l'apprentissage de la langue ou, au contraire, l'entraver (Castellotti et Moore, 2002). Par ailleurs, la complexité de la notion de représentation devient particulièrement utile pour rendre compte de l'hétérogénéité des facteurs (de nature sociale, affective, idéologique, cognitive, entre autres) impliqués dans le processus d'apprentissage (Castellotti et Moore, 2002). Ainsi, étant donné l'importance des représentations dans l'apprentissage d'une langue, leur étude peut orienter la mise en œuvre de pratiques éducatives plus propices aux appropriations linguistiques.

Dans ce domaine, les représentations sur les langues, soit l'ensemble des images d'un individu à propos des langues, ont été amplement étudiées (Lory et Armand, 2016). Toutefois, les représentations vont au-delà des langues dans les pratiques langagières : elles y interviennent « sous la forme de connaissances linguistiques, de repères interprétatifs, de valeurs identitaires ou même de marqueurs de rapports symboliques convoqués, négociés et reformulés sans cesse dans les interactions entre acteurs sociaux » (Stratilaki, 2011, p. 31). De ce fait, les représentations dans le domaine de la didactique des langues concernent également les relations avec les autres, le positionnement dans le monde et l'identité (Moore, 2001). Ainsi, dans notre projet, nous tenons compte de ce rôle multidimensionnel des représentations non seulement dans l'apprentissage d'un système langagier, mais aussi dans la participation sociale et l'image de soi.

Dans ce même ordre d'idées, les représentations, élaborées et mobilisées dans les interactions sociales, jouent un rôle unificateur dans la construction identitaire personnelle et groupale dans la mesure où elles informent l'auto-catégorisation et la détermination des traits distinctifs par rapport à l'Autre. À cet effet, Cohen-Scali et Moliner (2008) soulignent le lien étroit entre les représentations et l'identité :

[...] le sentiment qu'un individu a de lui-même, le sentiment qu'il a de sa place dans l'environnement social, de son intégrité, de sa continuité et de son évolution, résulte en partie des cognitions dont il dispose sur le monde qui l'entoure. Dans cette mesure, le concept de représentation paraît incontournable pour la compréhension du fait identitaire (Cohen-Scali et Moliner, 2008, p. 11).

L'étude de l'intégration des jeunes migrants, qui inclut leur construction identitaire, passe donc nécessairement par l'étude des représentations. Migrer dans un nouveau pays génère des déstabilisations importantes chez les jeunes. Ceci mène à l'évolution des représentations existantes et à la création de nouvelles représentations qui permettront au jeune migrant de comprendre et de s'adapter à une nouvelle réalité. Ces

représentations guideront également la façon dont le jeune redéfinit et reconstruit son identité et ses appartenances.

En outre, les élèves issus de l'immigration ont des représentations dynamiques et instables de la culture et de la langue de la société d'accueil qui évoluent au cours des processus d'apprentissage et d'intégration et qui orientent la façon dont ils apprennent et interagissent avec les autres (Neuner, 2003). À cet effet, Castellotti et Moore (2002) argumentent que les représentations doivent être intégrées dans les politiques linguistiques et les pratiques pédagogiques visant l'ouverture nécessaire à l'apprentissage des langues. Effectivement, l'enseignement/apprentissage des langues constitue un contexte privilégié pour travailler l'ouverture à l'altérité et le rapprochement interculturel, tout en favorisant le développement des représentations positives liées à la xénophilie (Rubinfeld *et al.*, 2006). De telles représentations favoriseraient non seulement l'intégration de l'élève au niveau linguistique, mais également son intégration à l'école et à la société d'accueil.

## 2.2 Intégration

Le concept d'intégration est polysémique et chargé des sens des notions telles que l'adaptation et l'assimilation (Sayad, 1994). Dans cette section, nous présenterons la définition proposée par Berry (1990), l'un des principaux chercheurs dans le domaine de la psychologie des relations interculturelles, ainsi que les éléments d'intégration mis de l'avant par le Gouvernement du Québec (1998). Étant donné que nous nous proposons d'explorer l'intégration aux niveaux linguistique, scolaire et social, nous poserons également les fondements théoriques de ces niveaux en nous basant sur la littérature scientifique pertinente aux fins de notre projet.

Berry (1997) conçoit l'intégration comme un mode d'acculturation. La notion d'acculturation est définie comme « un processus global d'adaptation psychologique et socioculturelle, pour un individu ou un groupe, au contact d'une ou de cultures autres que sa culture de première socialisation » (Kanouté *et al.*, 2016, p. 15). Ainsi, ce concept comprend les phénomènes et les transformations produits par le contact direct et continu entre des groupes d'individus, qui génèrent des changements dans leurs éléments culturels d'origine. Abdallah-Preteuille (2017) précise également que l'acculturation est un processus complexe qui varie, entre autres, selon les conditions historiques, économiques, psychologiques, politiques, selon les groupes en contact et la langue. Il s'agit ainsi d'une dynamique d'adaptation et d'évolution normale, pouvant néanmoins engendrer des conflits et faire l'objet de plusieurs interprétations et réinterprétations.

L'immigration engendre un processus d'acculturation dans lequel le migrant est poussé à réagir et à se réajuster aux déséquilibres causés par son nouvel environnement ainsi que par ses rencontres interculturelles. Dans ce processus, « la personne d'origine immigrante négocie les termes du rapport à la société d'accueil au mieux de ses capacités, de ses intérêts et des possibilités qu'offre le contexte » (Kanouté, 2002, p. 186). Selon le modèle d'acculturation de Berry (1990), le migrant est confronté à deux questions fondamentales : 1) Devrait-il valoriser et conserver son identité culturelle d'origine? 2) Devrait-il chercher ou éviter des interactions quotidiennes avec les membres du groupe dominant? Les réponses positives ou négatives à ces deux questions constituent la base de quatre orientations d'acculturation : l'intégration, l'assimilation, la marginalisation et la séparation. Dans leur révision du modèle de Berry, Bourhis *et al.* (1998) proposent l'ajout de l'individualisme comme stratégie d'acculturation. Le modèle qui en résulte (voir figure 2.1) est donc organisé autour du croisement des positionnements des individus par rapport au besoin d'être en contact avec la société d'accueil ou de préserver leur culture d'origine. Depuis sa création, ce

modèle a été utilisé dans de nombreuses études auprès d'adultes et dans quelques études auprès d'adolescents (Kanouté, 2002).

		Dimension 1: Est-il important de garder son identité culturelle d'origine?	
		Oui	Non
Dimension 2: Est-il important d'adopter l'identité culturelle de la société d'accueil?	Oui	Intégration Individualisme	Assimilation
	Non	Séparation	Marginalisation

Figure 2.1 : Modèle des profils d'acculturation de personnes des minorités ethnoculturelles/immigrantes (Kanouté, 2002, p. 179)<sup>1</sup>

Dans ce modèle, *l'intégration* implique une synthèse et une possible réconciliation de deux codes culturels : celui de la société d'origine et celui de la société d'accueil. Les individus choisissent cette option lorsqu'ils répondent positivement aux deux questions posées dans le modèle; c'est-à-dire qu'ils souhaitent préserver leur culture d'origine tout en adoptant des éléments culturels de la communauté d'accueil. Lorsqu'il n'y a pas d'intérêt à préserver la culture d'origine, mais à participer de façon intégrale à la communauté dominante, *l'assimilation* est choisie. *La marginalisation* a lieu lorsqu'il y a un distancement de la culture d'origine sans pour autant adopter celle de la société d'accueil (souvent à cause des pratiques d'exclusion ou de discrimination). Les individus qui valorisent leur culture d'origine mais qui rejettent la culture de la société d'accueil choisissent *la séparation*, une attitude liée à l'ethnocentrisme. Finalement, *l'individualisme* implique une dissociation des deux cultures et une préférence à se définir en tant qu'individu (Kanouté, 2002).

---

<sup>1</sup> Cette figure représente une synthèse des modèles de Berry *et al.* (1989) et de Bourhis *et al.* (1997).

En Amérique du Nord et en Europe, les recherches montrent que l'intégration est le mode d'acculturation préféré des minorités, suivi de l'assimilation et de la séparation (Kanouté, 2002). Il s'agit également de la stratégie ayant le moins de conséquences psychologiques, alors que la marginalisation et la séparation sont liées à des niveaux significatifs de stress d'acculturation. Ceux qui choisissent l'intégration jouissent en effet d'un niveau de bien-être plus élevé et s'adaptent mieux au système scolaire et à la communauté d'accueil (Berry et Sabatier, 2010). Kanouté (2002) ajoute que, chez les jeunes, il y a souvent une multiplicité des appartenances, et que la conciliation entre les deux cultures est simplifiée lorsque les valeurs des cultures impliquées ne divergent pas de façon significative.

Même si le processus d'intégration dépend en grande partie de l'individu, Berry (1990) précise qu'il s'agit d'un processus réciproque exigeant un accommodement mutuel entre l'élève nouvellement arrivé et la communauté d'accueil. L'intégration requiert donc l'adoption de valeurs communes de la société d'accueil de la part du nouvel arrivant, ainsi que l'adaptation de la part des différentes institutions de la société d'accueil pour mieux répondre aux besoins de l'élève migrant (Berry et Sabatier, 2010). À ce sujet, Bourhis *et al.* (1998) ont proposé un modèle d'acculturation interactif tenant compte non seulement des orientations d'acculturation adoptées par les migrants, mais aussi des orientations de la société d'accueil envers ces derniers. Dans ce cadre de référence, l'intégration a lieu lorsque les membres de la communauté d'accueil valorisent le maintien de la culture d'origine des migrants et, au même temps, favorisent l'adoption de la culture d'accueil. Ce caractère dialogique et bidirectionnel est primordial pour la réussite de l'intégration. En effet, ce mode d'acculturation peut être choisi et poursuivi avec succès seulement lorsque la société d'accueil adopte des orientations positives et inclusives envers la diversité (Berry et Sabatier, 2010). De ce fait, dans notre projet, l'intégration est associée à l'inclusion : un processus dans lequel l'école est également responsable de s'adapter et dont le rôle inclut la réduction des

inégalités et de la discrimination au lieu de leur maintien, voire leur aggravation (Allen, 2006).

L'intégration constitue la notion et le mode d'acculturation privilégiés dans la politique d'intégration du Québec, qui ne fait pas mention des autres types de stratégies acculturatives décrites par Berry (1997), à part l'assimilation. Dans ce projet, nous adoptons le terme « intégration », souvent pour faire référence au processus global d'acculturation, dans le but de garder une certaine cohérence avec la politique d'intégration du Québec et le programme d'ILSS. Nous reconnaissons toutefois le caractère dynamique, multidimensionnel, évolutif et non-linéaire du processus d'intégration/inclusion à la communauté d'accueil (Calinon, 2016).

La définition d'intégration proposée dans la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Québec reprend certains éléments du modèle de Berry (1990) :

[...] un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation qui, elle, renvoie à l'adoption intégrale de la culture de la société d'accueil et à la fusion avec le groupe majoritaire. Le processus d'intégration, qui postule l'acceptation de références à l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance. (Gouvernement du Québec, 1998, p. 1).

Cette définition favorise la conservation des éléments culturels d'origine et oppose l'intégration à l'assimilation, qui implique le rejet de la culture d'origine. La pleine participation à tous les volets de la vie sociale, tout comme le sentiment d'appartenance au Québec, constituent également des éléments primordiaux de l'intégration telle que définie par le MEES. De plus, il est important de souligner que, dans cette politique, la dimension culturelle est inhérente à la langue, qui va au-delà de son aspect

communicatif et devient porteuse de culture. En effet, pour le Québec, la maîtrise de la langue française constitue le moteur de l'intégration à la société et un marqueur identitaire primordial. De plus, l'apprentissage du français est censé jouer un rôle unificateur et vise à « contrer l'exclusion et la marginalisation et favorise chez les élèves un sentiment d'appartenance à la société québécoise et une pleine participation à l'interaction sociale et culturelle » (Gouvernement du Québec, 1998, p. 7). L'intégration est également perçue comme un long processus qui ne finit pas avec l'insertion dans les classes régulières, mais qui continue à évoluer dans le temps (Piché, 2004). À cet effet, Sayad (1994) précise que l'intégration est « un processus continu auquel on ne peut assigner ni commencement ni aboutissement, un processus de tous les instants de la vie, de tous les actes de l'existence » (p. 8). Finalement, ce processus peut être compris selon une approche externe ou selon une approche interne (Calinon, 2009). La première approche évalue l'impact de l'immigration dans la société d'accueil du point de vue politique et social. Selon une approche interne, l'intégration concerne le domaine privé de la vie des migrants, y compris leurs représentations concernant leur insertion à la communauté d'accueil. Ce projet s'intéresse au point de vue interne, c'est-à-dire à l'intégration telle que perçue par les élèves issus de l'immigration.

### 2.3 L'intégration linguistique, scolaire et sociale

Au Québec, l'intégration des élèves nouvellement arrivés est définie aux niveaux *linguistique, scolaire et social* (Gouvernement du Québec, 2013), niveaux dont nous tenons compte pour examiner les représentations des élèves des classes d'accueil au secondaire. Cependant, il est important de souligner que ces trois formes d'intégration sont interreliées et interdépendantes : elles s'informent et s'influencent entre elles de façon continue. Nous présenterons, dans ce qui suit, une description de ces trois dimensions d'intégration.

### 2.3.1 Intégration linguistique

Dans le programme d'ILSS, l'intégration linguistique constitue le fondement d'une insertion réussie à l'école et à la société québécoise. Le français est au cœur de l'identité québécoise : il est non seulement l'élément intégrateur par excellence permettant la communication et la participation sociale, mais aussi l'élément d'identification principal des Québécois (Gouvernement du Québec, 2013). De ce fait, l'apprentissage du français contribue à la participation et au développement du sentiment d'appartenance à la communauté québécoise, qui constituent les buts essentiels du processus d'intégration dans la politique d'intégration du Québec.

Les indicateurs d'intégration linguistique québécois ont varié selon la période historique et les politiques en place. Piché indiquait, en 2004, que l'indicateur privilégié était l'usage du français dans la sphère publique. De ce point de vue, l'intégration linguistique est réussie si les interactions dans l'espace public se déroulent en français. En outre, cette intégration dépend de nombreux facteurs liés aux caractéristiques des migrants (par ex. l'âge, la durée de résidence), au contexte québécois (par ex. la politique interculturelle, la réceptivité sociale, le plurilinguisme), au contexte d'origine (par ex. le système éducatif) et au contexte mondial (par ex. la place de l'anglais dans l'économie mondiale) (Piché, 2004).

La langue étant le principal moyen de participation à la société d'accueil, il est pertinent d'aborder le rôle de la compétence de communication dans le processus d'intégration. Il existe, en effet, une corrélation positive entre ces deux variables (Doucerain *et al.*, 2015; Kim, 2001). La recherche auprès de la population migrante indique que plus l'individu maîtrise la langue de la société d'accueil, plus il se sent intégré à cette société (Amiot et de la Sablonnière, 2008; Bouchamma, 2015; Calinon, 2009). Or, la maîtrise de la langue de la société d'accueil n'est pas limitée à la connaissance du système langagier : elle implique aussi les aspects pragmatiques et socioculturels de la communication. Afin de communiquer efficacement, l'élève nouvellement arrivé doit

non seulement maîtriser les règles de la langue orale et écrite, mais aussi les codes de communication régissant les différents types d'interactions dans son nouvel environnement. Ces codes, de nature implicite pour la plupart, sont appris et compris au travers des interactions quotidiennes avec des locuteurs natifs (Kim, 2001). Des difficultés dans la maîtrise de la langue peuvent faire obstacle aux interactions interculturelles et engendrer des sentiments de frustration et d'anxiété chez les locuteurs natifs et non-natifs (Doucerain *et al.*, 2015). À leur tour, ces réactions de stress face à la communication interculturelle en L2 sont susceptibles d'avoir un impact négatif sur le bien-être de l'élève migrant ainsi que sur son processus d'apprentissage de la langue cible. À ce sujet, plusieurs études menées au Canada montrent que l'intégration linguistique est facilitée par les liens d'amitié avec des jeunes natifs du pays, qui peuvent mitiger les émotions négatives causées par les difficultés dans la communication. Les élèves natifs peuvent également apprendre aux élèves migrants la variété linguistique parlée par les jeunes de la communauté d'accueil dans des contextes informels. Ainsi, Calinon (2016) affirme que l'intégration linguistique n'est pas concevable sans intégration sociale, « mais est bien le fruit de rencontres et d'interactions significatives » (p. 77). De plus, si l'indicateur officiel d'intégration linguistique est l'usage du français en public, pour les migrants, « leur intégration linguistique et sociale est réussie s'ils arrivent à tisser des relations ancrées avec des Québécois francophones » (Calinon, 2009, p. 105). Allen (2007) ajoute que l'apprentissage du français n'est pas le fondement de l'intégration : c'est au travers de l'inclusion et de la participation aux activités scolaires et sociales que le jeune pourra apprendre la langue et s'intégrer plus facilement à la communauté d'accueil.

L'intégration linguistique a été étudiée sous plusieurs angles, dont la compétence communicative, la structuration de l'interlangue, et l'identité linguistique et culturelle (Adami, 2011). D'après Calinon (2013), la plupart des études sur l'intégration linguistique des migrants examinent davantage le niveau de compétence langagière. Ces recherches parlent peu d'intégration car, en réalité, la compétence en langue

n'implique pas nécessairement l'intégration d'un individu. Par conséquent, cette chercheuse argumente que l'expression « intégration linguistique » est seulement opérante lorsqu'elle concerne les représentations, les pratiques déclarées des migrants et leur rapport à la langue. La présente recherche analyse donc l'intégration linguistique à partir de cette perspective en explorant les représentations des élèves migrants sur leur expérience d'intégration et d'apprentissage du français au sein du programme de la classe d'accueil. De ce fait, nous concevons l'intégration linguistique comme « le résultat et la cause » (Calinon, 2013, p. 36) de l'intégration scolaire et sociale : un processus allant au-delà de la maîtrise langagière, ou encore des contextes d'utilisation du français.

### 2.3.2 Intégration scolaire

L'intégration scolaire et sociale constitue la troisième compétence du programme d'ILSS et en est la finalité. Elle dépend directement des deux premières compétences du programme liées à l'intégration linguistique (communiquer oralement en français dans des situations variées; lire et écrire des textes variés en français). L'intégration scolaire est perçue comme l'adaptation de l'élève à l'école et à ses façons de faire, et semble laisser de côté le rôle de la communauté scolaire ainsi que la nature complexe de cette intégration. À cet effet, Jacquet et Masinda (2014) définissent l'intégration scolaire comme « un processus multidimensionnel et non linéaire d'acquisition de compétences sociales, culturelles, psychologiques et académiques que les élèves immigrants acquièrent à l'école dans un processus relationnel avec leurs pairs, le personnel scolaire et dans leur rapport à l'institution scolaire » (p. 286). Ce processus, mobilisé par les apports de l'élève ainsi que de l'environnement scolaire, mènerait au développement d'un sentiment de bien-être et d'épanouissement de l'élève à l'école. De manière générale, plus l'élève migrant est inclus et participe à la vie scolaire, plus il se sent intégré et motivé par l'apprentissage de la langue (Allen, 2006).

Par ailleurs, plusieurs recherches nord-américaines visant à explorer l'intégration scolaire des élèves migrants révèlent plusieurs facteurs favorables à cette intégration, dont l'intensité et la qualité des relations avec les pairs, le fait de se sentir apprécié à l'école, les relations positives avec les enseignants, l'investissement de l'élève à l'école, le lien émotif envers l'école et l'adhésion aux valeurs scolaires, des facteurs socioéconomiques, entre autres (Jacquet et Masinda, 2014). Il s'agit, en effet, d'un processus dynamique dans lequel jouent non seulement l'élève et son adaptation aux pratiques scolaires, mais aussi son vécu pré- et post-migratoire, ainsi que la communauté scolaire dans son ensemble.

### 2.3.3 Intégration sociale

Dans le programme d'ILSS, l'intégration sociale inclut la connaissance des éléments culturels et historiques du Québec, ainsi que l'adoption de conduites citoyennes de base. De façon plus compréhensive, Pagé *et al.* (1999, p. 5) identifient six dimensions d'intégration sociale : 1) le rapport au groupe d'origine; 2) la qualité des relations intergroupes; 3) l'attitude face à la société d'accueil; 4) la participation à la culture de la société d'accueil; 5) l'implication au niveau scolaire et parascolaire; et 6) la qualité des relations interpersonnelles. Ainsi, les représentations par rapport aux communautés d'origine et d'accueil, tout comme la participation active et les interactions sociales, constituent des aspects primordiaux de l'intégration sociale qui vont au-delà de la connaissance des faits culturels.

Dans cet ordre d'idées, le succès de l'intégration sociale dépend en grande partie du développement des liens sociaux avec les membres de la communauté d'accueil. En effet, le lien entre l'intensité et la qualité des interactions d'un migrant avec les individus du groupe majoritaire et l'intégration à la société d'accueil est bien documenté (Calinon, 2009; Pagé *et al.*, 1999; Wilson-Forsberg, 2018). De nombreuses études indiquent que la communication interpersonnelle constitue une condition

nécessaire à l'intégration des migrants (Doucerain *et al.*, 2015; Kim, 2001). Or, la quantité tout comme la qualité des interactions dans la société d'accueil s'avèrent cruciales pour une insertion réussie. À leur tour, ces interactions offrent au nouvel arrivant l'opportunité de cultiver sa compétence à communiquer en L2.

L'intégration est donc étroitement liée à la socialisation (Wieviorka, 2008). Selon Khellil (2005), la socialisation est « un processus d'interaction sociale qui implique que la culture n'est pas figée dans une sorte d'unicité mais suppose la coexistence de cultures différentes, voire de subcultures, dans une même société » (p. 25). Après avoir migré, les individus passent par une re-socialisation (une première socialisation ayant eu lieu à l'époque de l'enfance), dans laquelle ils adoptent de nouvelles représentations, habitudes, pratiques et connaissances qui leur permettront de s'insérer dans leur nouvel environnement (Calinon, 2009). Ceci ne signifie pas toutefois pour le migrant de se conformer de façon absolue à la communauté majoritaire. En fait, la socialisation permet à tous les membres d'une communauté de « communiquer entre eux, ce qui implique qu'ils parlent le même langage, au sens linguistique et idéologique du terme » (Khellil, 2005, p. 38).

La place fondamentale des relations significatives tissées entre les membres d'une communauté ainsi que la participation à des activités partagées dans l'intégration sociale sont mises de l'avant par Cuisson (1992) :

L'intégration sociale est définie par la qualité et la fréquence des relations qui se nouent au sein d'un groupe ainsi que par le degré d'engagement de ses membres dans les activités communes. Un groupe est intégré quand ceux qui le composent se connaissent, se parlent, s'apprécient, s'aident mutuellement et sont engagés dans des activités partagées (Cuisson, 1992, p. 34).

Ainsi, l'intégration sociale est favorisée par le développement du capital social. Pour Putnam (2007), le capital social comprend les réseaux sociaux et les normes de

réciprocité et de loyauté associées à ces derniers. Cet auteur distingue deux formes de capital social : affectif (*bonding*) et relationnel (*bridging*). La première concerne les liens entre les personnes qui partagent des caractéristiques communes (qui appartiennent à un même groupe ethnique, par exemple). Le deuxième type implique les liens avec les individus qui sont différents ou qui n'appartiennent pas à la même communauté. De façon générale, un niveau élevé de capital social a un impact positif sur le degré d'éducation, de santé et de bien-être global des individus et, au niveau sociétal, sur les secteurs économique et démocratique. Pourtant, l'augmentation de l'immigration et de la diversité ethnique soulève des défis pour le développement et le maintien du capital social, dont les sentiments de méfiance et de séparation entre les groupes. Toujours selon Putnam (2007), ces défis pourraient être surmontés par le renforcement d'identités partagées. En effet, les individus qui partagent une identité commune et un sentiment d'appartenance au même groupe perçoivent une distance sociale insignifiante entre eux. Afin de réduire la distance sociale perçue par les individus dans une société, il faudrait créer un nouveau sens de « Nous », plus compréhensif et élargi, qui permettrait aux migrants et aux groupes préalablement séparés de développer un sentiment d'appartenance au groupe majoritaire. Pour ce faire, Putnam (2007) argumente qu'il est nécessaire de fournir plus d'opportunités d'interaction entre les différents groupes ethniques. Malgré l'importance de la maîtrise de la langue dans l'intégration, certaines recherches montrent qu'elle n'est pas une condition suffisante au développement d'un sentiment d'appartenance ou même à la participation sociale (Calinon, 2013). Selon Wilson-Forsberg (2018), les liens d'amitié avec des élèves natifs de la société d'accueil favoriseraient le développement du sentiment d'appartenance à la communauté, ainsi que du capital social relationnel nécessaire pour l'intégration.

Pour les jeunes migrants, les amis représentent une source importante de capital social (Wilson-Forsberg, 2018). Les réseaux d'amis migrants fournissent du support pour

surmonter certains défis propres au processus d'intégration. Toutefois, la socialisation avec les élèves natifs de la communauté d'accueil s'avère essentielle pour s'adapter au nouvel environnement, apprendre les pratiques sociales et la langue parlée dans des contextes non-académiques. Toutefois, selon Wilson-Forsberg (2018), plusieurs études canadiennes examinant les interactions sociales d'élèves migrants indiquent que les jeunes rencontrent de nombreuses difficultés pour se faire des amis natifs du Canada. En effet, ces jeunes ont tendance à se renfermer et à se regrouper entre eux à cause des barrières linguistiques et culturelles (réelles ou perçues) souvent aggravées par la séparation physique et le manque de contact avec les élèves des classes ordinaires.

L'intégration implique un processus d'identification avec les membres de la société d'accueil (Bouchamma, 2015). Pour que cette identification ait lieu, la création de nouveaux réseaux sociaux avec des jeunes natifs de la communauté d'accueil est fondamentale pour les jeunes migrants. Pour le Québec, le sentiment d'appartenance est une acquisition progressive qui implique la reconnaissance du migrant comme membre intégral de la société d'accueil (Gouvernement du Québec, 1998). Ce sentiment est construit au travers d'interactions sociales et de relations interpersonnelles positives et significatives. En plus d'être bénéfique pour l'intégration et le bien-être des migrants, le sentiment d'appartenance permet aux membres d'une société de créer une identité commune, ce qui peut favoriser la cohésion sociale et la poursuite d'objectifs collectifs (Wilson-Forsberg, 2018). Ici, l'école joue un rôle prioritaire en tant qu'espace de socialisation et d'intégration privilégié. Kim (2001) argumente que l'école exerce un pouvoir remarquable sur le processus d'intégration des jeunes car elle constitue un contexte de participation où l'élève peut interagir avec ses pairs et sa communauté. Ainsi, l'école peut influencer les opportunités d'interaction en adoptant une posture réceptive, ou encore en exerçant une pression de conformité qui force l'élève à se conformer au système culturel et langagier du groupe dominant. Finalement, tout comme d'autres institutions de la société d'accueil, l'école doit

« fournir des lieux de rencontre, des activités sociales, des espaces sociaux favorables à des rencontres interculturelles où les individus nouent des contacts, mènent des projets en commun, dans le but de rendre cohérente et intégrée une société cosmopolite » (Calinon, 2009, p. 333).

#### 2.4 Intégration et représentations des jeunes migrants au Québec

Plusieurs sondages et études menés après l'instauration de la loi 101 et jusqu'aux années 90 indiquent que les jeunes issus de l'immigration ont des opinions positives de la langue française, se montrent préoccupés par sa défense et s'identifient avec les valeurs québécoises (Lapierre Vincent, 2004). Ces données sont alignées avec l'intégration telle que définie par le Gouvernement du Québec (1998). Nous rappelons que, dans la politique d'intégration, cette dernière dépend beaucoup de la qualité des relations avec les membres de la communauté d'accueil et inclut un sentiment d'appartenance et « d'engagement à l'égard de la pérennité du français » (p. 25). Toutefois, les résultats des recherches plus récentes font état d'une réalité plus complexe et parfois contradictoire avec les idéaux d'intégration exposés dans la politique. Dans cette section, nous présentons plusieurs recherches menées auprès de jeunes migrants (adolescents ou jeunes adultes) au Québec concernant leur intégration à l'école et la société québécoises, ainsi que leurs représentations par rapport aux langues et à la communauté d'accueil.

En contexte montréalais, Allen (2006) a mené une étude ayant pour objectif d'examiner l'intégration basée sur la langue du pays d'accueil (*host-language-based integration*), telle que perçue par de nouveaux arrivants adolescents inscrits dans une classe d'accueil au secondaire francophone. Les entrevues individuelles ont révélé que certains participants expérimentaient des sentiments d'auto-rejet, de dépression et

d'anxiété à cause de leur performance linguistique et académique considérée insuffisante. En outre, les classes d'accueil étaient associées à l'incompétence langagière, au décalage académique et à l'immaturité. Ainsi, la plupart des jeunes percevaient le français et le programme de l'accueil comme des obstacles à leur intégration. Pour l'auteure, ces résultats suggèrent que les programmes d'intégration basés sur l'apprentissage de la langue doivent être questionnés, et que des démarches plus inclusives pour les jeunes migrants sont nécessaires non seulement pour favoriser l'intégration des jeunes, mais aussi la protection du français. Selon Allen (2007), en plaçant les élèves migrants dans des classes isolées du reste de la communauté scolaire, l'école les qualifie comme ayant des déficiences langagières qui les rendent également incompetents au niveau académique et social. La chercheuse ajoute que c'est à travers la participation que les nouveaux arrivants s'intègrent à la société d'accueil, et que l'apprentissage de la langue résulte de l'inclusion à la communauté.

Alors que l'expérience scolaire des participants de l'étude d'Allen (2006) est perçue de manière plutôt négative, les participants de la recherche de Potvin *et al.* (2013) vivent cette expérience comme une réussite. Ces auteures ont exploré l'expérience scolaire et sociale d'élèves issus de l'immigration de première et de deuxième génération dans un quartier défavorisé à Montréal. De façon générale, les adolescents de première génération se montrent ouverts à adopter l'identité québécoise et perçoivent positivement la société et l'école québécoises en tant qu'ensemble d'opportunités pour développer un projet de vie. Ainsi, dans les représentations des participants, l'école est un espace d'inclusion, d'apprentissage et de socialisation. De plus, les jeunes adhèrent aux normes et aux promesses d'intégration sociale associées à l'école et à la diplomation.

Sur une autre note, les résultats d'une étude menée par Kanouté *et al.* (2016) révèlent la frustration ressentie par des élèves de l'accueil au primaire et au secondaire lorsqu'ils doivent « recommencer à zéro » (p. 19) et s'ajuster au programme d'études. Ces

chercheurs ont étudié le discours des élèves issus de l'immigration concernant leur expérience socio-scolaire ainsi que la prise en charge de leurs besoins par l'école et la communauté. En ce qui concerne l'intégration, les résultats confirment la nécessité de l'établissement de créer des liens entre l'école et la communauté qui permettent de décentrer les activités scolaires. Le discours des participants signale également le besoin de tenir compte de leurs expériences socio-scolaires, de leurs acquis d'apprentissage et de leurs identités multiples dans le programme. Par ailleurs, les participants sentaient que leur langue maternelle n'était pas prise en compte pour les aider à s'appropriier le français. À cet effet, les chercheurs soutiennent qu'il est important de promouvoir une vision positive du plurilinguisme à l'école, sans qu'il soit associé à une menace pour le français ou pour le vivre-ensemble. Dans le même ordre d'idées, dans une étude portant sur la diplomation au secondaire des jeunes québécois d'origine sud-asiatique, Bakhshaei et McAndrew (2011) ont rapporté que la méconnaissance de la langue d'enseignement n'explique pas nécessairement le retard scolaire de ces élèves. En fait, le soutien linguistique en français n'avait pas d'effet significatif sur leur niveau de réussite, tandis que le maintien de la langue maternelle semblait avoir un effet positif sur leurs progrès scolaires.

Steinbach (2010b) s'est intéressée au processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale des jeunes issus de l'immigration au secondaire. Son étude longitudinale a suivi les trajectoires de ces élèves durant leurs deux premières années dans une région à faible densité de migrants au Québec. Les résultats de l'étude rejoignent ceux d'Allen (2006) et mettent en exergue la problématique de l'intégration au sein des classes d'accueil, ainsi que les discours d'exclusion de l'école. Lors des entrevues, les participants ont rapporté éprouver des sentiments d'isolement, des conflits avec leurs pairs québécois francophones ainsi que des difficultés à établir des amitiés avec eux. En outre, certains élèves ont questionné l'authenticité du français appris dans les classes d'accueil séparément de leurs camarades québécois. Ils trouvaient également que les attentes linguistiques de l'école étaient trop élevées, ce qui renforçait leur

insécurité linguistique et la peur de l'hostilité de leurs camarades. Les données rendent également compte de la ségrégation entre les élèves migrants et les non-migrants, ainsi que des discours exclusionnistes de la communauté scolaire.

Dans le but de connaître l'autre côté de l'histoire, celui des élèves québécois francophones, Steinbach (2010a) a étudié les perceptions de ces élèves concernant l'intégration des nouveaux arrivants. Il en est ressorti que l'assimilationnisme, le protectionnisme et l'exclusion étaient les thèmes les plus récurrents dans les données. Les discours protectionnistes, fortement influencés par les discours des médias et de la société, étaient caractérisés par la peur d'être envahis par les migrants et de perdre leur identité culturelle. Les jeunes ont également exprimé leur crainte de perdre leurs libertés et leur droit de parler français. De plus, les discours d'exclusion ont confirmé les perceptions des élèves migrants concernant l'existence de deux groupes séparés en confrontation constante au sein de l'école. En effet, les mots les plus utilisés dans les entrevues étaient « *nous-autres* » et « *eux-autres* » ; une distinction représentative du discours assimilationniste.

Ces frontières intergroupes entre les jeunes issus de l'immigration et les francophones québécois ont également été mises en évidence dans les études de Laperrière et Beaulé (2003) et de Lafortune et Kanouté (2007). Dans une étude plus récente, Magnan et Darchinian (2014) ont tenté de mieux comprendre l'expérience scolaire et les logiques d'orientation des jeunes issus de l'immigration qui ont dû fréquenter l'école québécoise francophone et qui ont opté pour des études postsecondaires en anglais à Montréal. L'analyse des récits de vie a relevé que la plupart des participants avaient établi un rapport instrumental et stratégique face à l'école francophone, et que la langue française était perçue comme un instrument détaché de sa dimension symbolique et culturelle. De plus, pour plusieurs participants de l'étude, la frontière entre « *Nous, les immigrants* » et « *Eux, les Québécois* » vécue au secondaire persiste lors de la transition à l'enseignement supérieur. Les résultats révèlent également que les jeunes n'ont pas

développé de sentiment d'appartenance au Québec. Ce résultat concorde avec les constats d'autres recherches sur l'identité des jeunes issus de l'immigration à Montréal, selon lesquels les jeunes s'identifient à leur pays d'origine et au Canada, mais se montrent distants par rapport à l'« identité québécoise » (Magnan *et al.*, 2016).

La complexité des pratiques et des représentations linguistiques et identitaires des jeunes migrants est mise en évidence dans l'étude de Lamarre *et al.* (2015). Ces chercheuses ont suivi les trajectoires quotidiennes de jeunes adultes plurilingues issus de l'immigration récente pour examiner leurs pratiques et représentations langagières, leur intégration au Québec ainsi que leurs représentations de Montréal. Leurs résultats montrent que les pratiques langagières des jeunes migrants ne peuvent être comprises au travers des questions contraignantes limitant l'usage d'une langue à un contexte spécifique. Les participants ressentent également la présence d'une frontière ethnolinguistique au Québec, maintenue notamment par l'accent. En outre, tandis que l'identité canadienne est associée à un statut civique, l'identité québécoise renvoie davantage à des dimensions culturelles ou ethniques. De plus, plusieurs participants disent avoir plusieurs appartenances ou une double identification. En général, les jeunes ont des représentations positives de Montréal, ils reconnaissent la valeur instrumentale et identitaire du français dans la ville tout en valorisant le bilinguisme.

Dans ce chapitre, nous avons examiné les concepts de représentation et d'intégration, ainsi que les études pertinentes en lien avec l'intégration des élèves migrants au Québec. Nous avons exploré les trois types d'intégration décrits dans le programme d'ILSS et leur dynamique interdépendante, ainsi que l'importance de l'étude des représentations pour mieux comprendre et influencer l'intégration des élèves issus de l'immigration. Tel qu'expliqué dans cette section, au Québec, le français constitue l'élément mobilisateur de l'intégration, celui qui permettra potentiellement aux migrants de participer à la vie collective, d'établir des liens avec des membres de la société d'accueil et de développer un sentiment d'appartenance au Québec. Il y a néanmoins de nombreux facteurs, mis à

part la maîtrise du français, jouant un rôle déterminant dans l'intégration des élèves migrants, à savoir : les relations avec les élèves natifs, le rapport face à l'école, des aspects identitaires, le degré de participation scolaire et sociale, les perceptions du plurilinguisme, entre autres. Les participants des études présentées ci-dessus rapportent des expériences d'intégration très diverses. En effet, pour certains, l'expérience scolaire est perçue comme une opportunité d'inclusion et d'épanouissement. Pour d'autres, les sentiments de frustration, d'insécurité et d'exclusion marquent leur vécu à l'école québécoise. En effet, même après des années au Québec, beaucoup de jeunes continuent de sentir qu'ils ne peuvent traverser la frontière qui sépare les migrants des québécois francophones.

Les recherches présentées dans ce chapitre exposent une réalité complexe qu'il est nécessaire d'explorer davantage en contexte québécois. Elles réaffirment également la pertinence et le besoin de tenir compte des représentations des élèves vis-à-vis de leur processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale afin de mieux intervenir au niveau pédagogique. En effet, les recherches au Québec ne sont pas si nombreuses à tenir compte du point de vue de l'élève par rapport à son apprentissage, à son engagement à l'école, à ses pratiques langagières et sociales ou à ses appartenances (Pagé et Lamarre, 2010; Potvin *et al.*, 2013). Pour accéder aux représentations des jeunes, les productions discursives constituent les meilleurs instruments de collecte des données (Moore et Py, 2008). Dans le chapitre suivant, nous développerons la méthodologie choisie pour explorer les représentations des jeunes migrants d'une classe d'accueil.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Sur la base des concepts théoriques et des études préalables présentés dans le cadre théorique, nous présenterons dans ce chapitre les choix méthodologiques effectués pour répondre à notre question de recherche. À titre de rappel, ce projet s'intéresse aux représentations des apprenants des classes d'accueil au secondaire envers leur intégration linguistique, scolaire et sociale. Après avoir décrit la nature de la recherche et les participants, nous expliquerons l'instrument de collecte de données ainsi que la démarche de collecte suivie. Pour terminer, nous présenterons la méthode d'analyse et les étapes du développement de la recherche.

#### 3.1 Nature de la recherche

Étant donné que nous poursuivons des objectifs qui pourraient « déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 125), cette recherche adopte une démarche de nature qualitative/interprétative. Cette approche s'avère pertinente pour notre projet puisqu'elle met en relief le caractère interactif de l'intégration et de l'apprentissage, et vise à mieux comprendre la réalité afin de mieux intervenir sur elle. Par ailleurs, le courant qualitatif/interprétatif

présuppose que la réalité est co-construite et que l'expérience et le savoir subjectifs constituent des sources importantes de connaissance (Hesse-Biber et Leavy, 2011). En outre, ce courant vise à comprendre le sens de la réalité du sujet en se centrant non seulement sur son vécu, mais également sur l'interprétation qu'il accorde à ce vécu (Anadón et Guillemette, 2007). Dans ce sens, la connaissance produite est étroitement liée au contexte et à la culture à partir desquels elle a été bâtie, et elle dépend de la collaboration entre le chercheur et le sujet (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Partant de cette approche méthodologique et en concordance avec la nature de nos objectifs de recherche, notre étude se donne un caractère descriptif et exploratoire (Thouin, 2014). En effet, elle vise à décrire et à analyser les représentations des élèves dans l'environnement particulier qu'est la classe d'accueil.

### 3.2 Profil des participants

Ce projet s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus vaste menée par Mme Valérie Amireault, et c'est donc son terrain de recherche que nous avons utilisé aux fins de la présente étude. L'échantillon de notre recherche a été composé de onze élèves, huit filles et trois garçons, inscrits dans une classe d'accueil d'une école secondaire montréalaise. L'école, qui comptait un peu plus de mille élèves en 2018-2019 (données internes de la commission scolaire concernée), se trouve dans un quartier multiethnique et à forte densité ethnoculturelle. En effet, elle se situe dans le deuxième arrondissement le plus peuplé de la ville de Montréal, où plus de deux habitants sur trois sont issus de l'immigration. En 2016, cet arrondissement accueillait plus de onze mille nouveaux migrants (Montréal en Statistiques, 2018). En ce qui concerne le niveau socioéconomique, l'école est classée parmi les trente premières écoles secondaires les plus défavorisées de l'île de Montréal, selon l'indice de défavorisation (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2019).

En ce qui a trait au profil des participants, la nature des classes d'accueil et de la population immigrante à Montréal fait en sorte que le portrait linguistique et socioculturel des élèves de cette classe soit très hétérogène. Le Tableau 3.1 expose le profil des participants<sup>2</sup> et regroupe les réponses obtenues aux six premières questions du protocole d'entrevue (Annexe A).

Tableau 3.1  
Portrait des participants

<b>Pseudonyme</b>	<b>Pays d'origine</b>	<b>Âge</b>	<b>Genre</b>	<b>Langue maternelle</b>	<b>Autres langues parlées</b>	<b>Début des études au Québec</b>	<b>Français avant de migrer</b>
Samia	Algérie (née) Arabie Saoudite (11 ans)	16	F	Arabe	Anglais Français Coréen	01/2018	Oui
Manuela	Argentine	17	F	Espagnol	Anglais Français	08/2016	Non
Beth	Canada (Manitoba)	13	F	Anglais	Français	09/2017	Oui
Ana	Colombie	15	F	Espagnol	Anglais Français	09/2017	Non
Danae	Mexique	16	F	Espagnol	Français Anglais	10/2017	Oui
José	Pérou	17	M	Espagnol	Français Anglais	10/2017	Oui
Ayla	Syrie (née) Dubai	13	F	Arabe	Anglais Français	09/2017	Oui
Yara	Syrie (née) Dubai	16	F	Arabe	Anglais Français	08/2017	Oui
Xuan	Vietnam	12	M	Vietnamien	Français	10/2017	Oui
Luisa	Venezuela	14	F	Espagnol	Français Anglais	10/2017	Non

<sup>2</sup> Des pseudonymes ont été attribués aux participants pour préserver leur anonymat.

Camilo	Chili	15	M	Espagnol	Français Anglais Portugais	09/2017	Oui
--------	-------	----	---	----------	----------------------------------	---------	-----

Dix participants ont immigré au Québec avec leur famille, et une participante est arrivée seule pour rejoindre sa mère, qui réside au Québec depuis plusieurs années. Ils ont tous commencé la classe d'accueil peu après leur arrivée à Montréal, et huit d'entre eux parlaient déjà un peu le français à leur arrivée. Ces élèves ont appris les bases de la langue soit à l'école, dans une institution privée, ou dans un contexte où la langue seconde est le français. De façon générale, tous les participants avaient un niveau de français intermédiaire ou avancé au moment de la collecte des données et pouvaient comprendre et communiquer facilement en classe.

Pour recruter les participants, une description du projet a été envoyée à plusieurs écoles de la commission scolaire où s'est déroulée notre recherche. Dans le cadre du projet de Mme Amireault, nous devons compter sur la participation d'un enseignant de l'accueil ainsi que d'un enseignant du régulier, qui nous ouvriraient les portes d'une de leurs classes d'étudiants. Après quelques mois d'attente et avec l'appui d'un conseiller pédagogique de la commission scolaire, deux enseignants ont accepté de participer au projet. Pour les fins de la présente étude, nous nous sommes servis uniquement des données recueillies auprès du groupe d'élèves de l'enseignant de l'accueil.

Préalablement à la rencontre avec les élèves, nous avons rencontré les deux enseignants ayant accepté de participer à l'étude de Mme Amireault. Par la suite, nous avons fait la rencontre du groupe d'élèves de l'enseignant de la classe d'accueil dans le but de leur exposer les buts poursuivis par la recherche, de répondre à leurs questions, ainsi que de distribuer les formulaires de consentement (voir Annexe B) aux élèves qui se sont montrés intéressés. Les élèves ont eu l'option de recevoir un formulaire en français, en anglais, ou en espagnol, selon leur langue de préférence ou celle de leurs parents.

### 3.3 Collecte des données

Dans cette section, nous présenterons l'instrument de recherche employé, ainsi que la démarche suivie pour la collecte de données.

#### 3.3.1 Instrument d'enquête : l'entrevue

Pour investiguer les représentations des élèves de la classe d'accueil, nous avons privilégié l'utilisation de l'entretien. Cette méthode de collecte de données a lieu dans une rencontre entre un interviewé et un intervieweur et se situe quelque part entre la conversation et le questionnaire, selon le degré de directivité (Baribeau et Royer, 2012; Van der Maren, 2004). L'entretien permet, au travers d'un processus de construction de sens (Hesse-Biber et Leavy, 2011), de saisir « le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné » (Baribeau et Royer, 2012, p. 26). Dans ce sens, cet instrument est particulièrement adéquat pour comprendre l'expérience et les représentations des individus en partant du sens qu'ils confèrent à ces expériences et représentations. De plus, afin d'avoir accès à ces informations, l'établissement d'un rapport suffisamment égalitaire entre le sujet et le chercheur devient une condition primordiale (Blanchet et Gotman, 2015).

Pour notre étude, la pertinence de l'entrevue réside également dans le fait qu'elle « est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal [...] Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés) » (Blanchet et Gotman, 2015, p. 23). En effet, notre projet vise à explorer ces deux types de faits, communiqués et partagés principalement par le langage oral. Étant donné la relation étroite qui existe entre la langue et les représentations (Amireault et Lussier, 2008), les productions discursives

constituent la voie d'accès principale aux représentations car elles fournissent le contexte nécessaire pour l'articulation de ces dernières (Moore et Py, 2008).

Plus spécifiquement, nous avons opté pour l'entrevue semi-dirigée, basée sur un schéma préétabli composé d'une série de thèmes en lien avec la question de recherche et provenant du cadre théorique (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Cette forme d'entretien comporte plusieurs caractéristiques ayant motivé ce choix méthodologique, à savoir : elle part du monde interne du sujet; elle tient compte des ambiguïtés et des changements, ainsi que de la sensibilité de l'intervieweur; elle implique une interaction interpersonnelle; et elle peut constituer une expérience positive pour l'interviewé (Boutin, 2006, pp. 48-49).

Bien que ce type d'entrevue vise à assurer une certaine constance d'une entrevue à l'autre, il permet à l'interviewé de s'exprimer librement sur les sujets qui l'intéressent ou qui sont importants pour lui ou elle (Hesse-Biber et Leavy, 2011). Ainsi, ce choix d'instrument nous a permis de trouver un équilibre entre un discours libre et un discours rapporté aux objectifs de la recherche. Par ailleurs, il est possible que les jeunes interviewés aient bénéficié des entrevues puisqu'ils ont eu l'occasion de s'exprimer à propos de sujets très personnels et souvent chargés d'émotions, qui ne font pas régulièrement l'objet d'échanges à l'école ou à la maison.

### 3.3.2 Protocole d'entrevue

Le protocole d'entrevue a été construit et validé initialement par un comité d'experts dans le cadre du projet de recherche de Mme Amireault. Il a été modifié postérieurement afin de mieux cibler les objectifs de la présente étude (voir Annexe A).

Le protocole est composé de vingt-cinq questions divisées en trois sections : renseignements sociodémographiques; intégration linguistique, scolaire et sociale; et représentations. La première section comporte cinq questions visant à avoir un portrait

global des participants. La deuxième section inclut sept questions liées aux pratiques linguistiques des participants, à leurs interactions en milieu scolaire et à leur participation à la vie de l'école. Finalement, la troisième section est composée de treize questions portant sur les perceptions des élèves à l'égard du français et de son apprentissage, ainsi que de l'intégration à la classe ordinaire, à l'école et à la société québécoise.

Le protocole d'entrevue a été validé auprès d'un comité d'experts (professeurs, conseillers pédagogiques, enseignants), et a fait l'objet d'un test pilote auprès de deux élèves de la classe d'accueil participante. Les entretiens pilote nous ont permis de restructurer les questions, d'adapter le langage utilisé et de créer des sous-questions permettant de mieux supporter les questions principales (Boutin, 2006). La version modifiée a ensuite été validée par la responsable du projet.

### 3.3.3 Démarche suivie

Une fois que l'enseignant de l'accueil a reçu les formulaires de consentement signés par les parents, l'étudiante-chercheuse a commencé à mener les entrevues individuelles. Au début de chaque rencontre, nous avons expliqué aux participants l'objectif poursuivi par l'étude ainsi que le sujet de l'entrevue. Nous avons également rassuré les élèves concernant la confidentialité ainsi que l'anonymat de toutes les informations données. De plus, nous avons précisé que leurs réponses ne feraient pas l'objet d'une évaluation et qu'aucun type de réponse n'était attendu de leur part. Chaque entrevue a été menée dans la langue choisie par les participants : l'espagnol (six entrevues), l'anglais (quatre entrevues) et le français (une entrevue). Les entrevues ont eu une durée moyenne de vingt minutes et ont été enregistrées audio. De plus, elles ont été conduites pendant les heures de classe dans des espaces différents de l'école (bibliothèque, cafétéria ou salle de classe lorsque disponible).

Étant donné les caractéristiques des participants de notre étude (des adolescents allophones nouvellement arrivés), il nous a semblé important d'essayer de réduire, au mieux de nos capacités, les facteurs pouvant générer des résistances ou des difficultés d'expression. Ainsi, nous avons trouvé que le fait que l'intervieweuse soit une jeune étudiante d'origine étrangère a permis l'établissement d'un rapport davantage égalitaire avec les participants, ce qui a favorisé la communication (Blanchet et Gotman, 2015). De plus, il nous semble qu'avoir permis aux participants de choisir la langue dans laquelle ils allaient être interviewés a promu un discours davantage spontané de leur part et a réduit l'anxiété de performance. Par ailleurs, en vue d'encourager cette spontanéité, nous avons suivi la pensée des jeunes en évitant des réorientations brusques, tout en conservant la structure essentielle du protocole (Van der Maren, 2004). Afin de valider et de clarifier les informations, nous avons donné aux élèves l'occasion de valider nos reformulations ou interprétations tout au long des entrevues. Néanmoins, plusieurs participants ont eu de la difficulté à élaborer sur certains thèmes en donnant des réponses courtes ou en disant ne pas savoir comment expliquer leur réponse. Dans ces cas, nous nous sommes servies des sous-questions et des questions de vérification nous permettant d'obtenir plus d'informations ou, au moins, de valider ce qui a été dit.

### 3.4 Analyse des données

Le processus d'analyse et d'interprétation des données a été inspirée par les étapes proposées par L'Écuyer (1990) et Van der Maren (2004). Avant de débiter l'analyse des données, les entrevues ont été transcrites et traduites en français. Ensuite, une analyse de contenu a été effectuée à l'aide du logiciel NVivo (Thouin, 2014).

#### 3.4.1 Transcription et traduction des données

Après la réalisation des entrevues, nous avons procédé à la transcription intégrale de chaque entrevue. Les prénoms des participants n'ont pas été transcrits et un pseudonyme a été assigné à chaque participant. Par la suite, les verbatim des dix

entrevues menées en espagnol et en anglais ont été traduits en français standard par l'étudiante-chercheuse, même si les participants se sont souvent exprimés dans un langage davantage familier. Ce choix a été fait afin d'éviter des interprétations erronées, notamment car le français est une langue étrangère pour l'étudiante-chercheuse. Pourtant, les traductions ont été réalisées soigneusement en essayant de rester fidèles au sens des énoncés dans la langue originale. Ces deux étapes nous ont permis de nous approprier les données grâce aux lectures détaillées ainsi qu'à l'effort de trouver des équivalents de sens en français. De plus, afin de s'assurer de la qualité de la transcription, la responsable du projet a vérifié la transcription d'une entrevue réalisée en espagnol, et la transcription d'une entrevue réalisée en anglais.

### 3.4.2 Codage des données

Avant de débiter l'analyse des données, nous avons fait une relecture du cadre théorique et de nos objectifs de recherche afin d'en extraire une liste des thèmes clés. Ainsi, nous avons adopté une logique d'induction modérée dans laquelle des catégories préliminaires ont été déterminées à partir du cadre conceptuel (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). À l'aide du logiciel d'analyse NVivo, ces catégories ont été utilisés pour trier et extraire les énoncés significatifs à coder dans une étape ultérieure (Van der Maren, 2004). Il est également important de noter que la liste des catégories préliminaires a été modifiée et complétée au cours de cette étape d'extraction de passages significatifs. En regroupant les passages qui avaient un dénominateur commun, nous avons réduit les données et dégagé ce qui était pertinent pour répondre à nos objectifs (L'Écuyer, 1990).

Lors de l'étape de codification, nous nous sommes servies des catégories déterminées au cours du premier triage pour coder les premières entrevues. Ceci nous a permis de regrouper et de subdiviser les catégories, ainsi que de bien les définir afin d'éviter des confusions pendant le codage (L'Écuyer, 1990). Après avoir validé cette première liste de catégories auprès de la responsable du projet, nous avons procédé au codage du reste des données. Pour terminer, nous avons relu tous les passages classés sous une même

catégorie afin d'assurer leur compatibilité avec la définition de ladite catégorie. Nous avons également comparé les passages entre eux en cherchant des inconsistances (L'Écuyer, 1990). Cette vérification nous a permis d'uniformiser les catégories, de préciser leurs définitions, ainsi que de réduire le nombre de codes.

### 3.5 Calendrier de réalisation

Le tableau suivant présente le calendrier de réalisations suivi pour le développement de ce projet.

Tableau 3.2  
Calendrier de réalisation du mémoire

<b>Période</b>	<b>Tâches</b>
Décembre 2017	Obtention du certificat d'éthique de l'UQAM et de la commission scolaire dans le cadre du projet mené par Mme V. Amireault  Préparation du protocole d'entrevue
Décembre 2017 – mars 2018	Recrutement des participants
Mars – mai 2018	Test pilote et modification du protocole d'entrevue  Réalisation des entrevues
Avril - juin 2018	Transcription et traduction des entrevues  Analyse des données
Juin - août 2018	Rédaction du mémoire
Septembre 2018	Dépôt initial du mémoire

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus en réponse à notre question de recherche : Quelles sont les représentations des élèves des classes d'accueil au secondaire par rapport à leur intégration linguistique, scolaire et sociale? Les résultats sont ainsi présentés selon les trois dimensions d'intégration étudiées. La première section comprendra les résultats se rapportant à l'expérience d'intégration linguistique des élèves : leurs pratiques linguistiques et leurs attitudes envers le français et son apprentissage. La deuxième section présentera les résultats en relation avec l'intégration scolaire : les expériences et leurs interactions scolaires des élèves, ainsi que leurs visions de l'école. Finalement, la troisième section exposera les résultats en lien avec l'intégration sociale des jeunes : des enjeux identitaires, les perceptions de la société d'accueil et le rapport établi entre la culture d'origine et la culture de la communauté d'accueil.

#### 4.1 Intégration linguistique

Cette section présente les réponses relatives à l'usage des différentes langues parlées par les élèves dans leur vie quotidienne (leur L1, l'anglais et le français), et expose

leurs représentations à l'égard du français, de sa place dans la société québécoise et du processus d'apprentissage.

#### 4.1.1 Usage de la langue maternelle

Les élèves parlent leur L1 avec leur famille, leurs amis, ou avec les personnes qui partagent leur L1. À l'école, plusieurs d'entre eux préfèrent utiliser un mélange de leur L1 et de l'anglais pour communiquer avec leurs camarades en classe et pendant la pause. Pour d'autres, l'utilisation de leur L1 est moins transparente : Samia note que l'arabe algérien et l'arabe saoudien sont différents et considère qu'elle ne parle aucune variété de façon courante. De son côté, Xuan ne parle pas souvent sa L1 et préfère parler français car son père lui dit qu'il doit apprendre la langue le plus rapidement possible.

#### 4.1.2 Usage de l'anglais

La plupart des participants ont appris l'anglais dans leur pays d'origine et l'utilisent fréquemment dans leurs interactions quotidiennes. À l'école, l'anglais joue le rôle de lingua franca : « je parle avec mes amis en anglais, parce qu'ils ne connaissent pas le français non plus »<sup>3</sup> (Samia, question 7). De même, les jeunes parlent anglais avec leurs amis qui ne parlent pas leur L1 ou avec ceux dont la L1 est l'anglais. Camilo, pour sa part, utilise l'anglais pour donner des explications lorsque quelqu'un ne comprend pas ce que quelque chose veut dire en français. Par ailleurs, pour Ana, l'anglais lui permet de combler les trous dans sa connaissance du français :

[...] la majorité de mes amis ici parlent anglais, alors presque tout le temps je le parle avec eux. Aussi comme je ne sais pas comment dire certaines choses en français, je me débrouille avec l'anglais ici, et de choses comme ça. Alors je le

---

<sup>3</sup> Toutes les entrevues, à l'exception de celle de Xuan, le seul participant qui s'est exprimé en français, ont été traduites en français par l'étudiante-chercheuse.

parle aussi comme, l'espagnol et l'anglais ce sont les langues que je parle le plus. (Ana, question 8)

De plus, l'anglais occupe une place importante dans le foyer des jeunes, et certains le parlent presque aussi fréquemment que leur L1 à la maison, selon leur pays d'origine. Yara, par exemple, rapporte parler « mixte » (anglais et arabe) avec sa famille. En tant qu'anglophone, Beth parle anglais habituellement à l'école et à l'extérieur, mais elle s'adapte à la langue parlée par interlocuteur et répond en anglais ou en français selon la langue dans laquelle on lui parle. En outre, même si ce n'est pas leur L1, l'anglais joue un rôle important dans la vie d'Ayla et de Samia : Ayla le parle à la maison, et Samia sent qu'elle peut mieux s'exprimer en anglais qu'en arabe, sa L1.

Trois participants ne se servent pas beaucoup de l'anglais car ils n'en ont que des connaissances de base. Toutefois, deux d'entre eux considèrent qu'il est nécessaire d'apprendre l'anglais, étant donné son importance au Canada et dans le monde : « Il est important de parler français et anglais, parce que le français est parlé ici, mais dans toutes les parties du monde on parle anglais, donc pour moi c'est important » (Luisa, question 17).

Dans cet ordre d'idées, cinq participants ont mentionné qu'ils préféreraient que l'anglais devienne la langue de communication principale dans leur vie. Danae et Ana soulignent l'importance de l'anglais à l'échelle mondiale comparé au français : « c'est surtout aussi une langue universelle, alors si tu vas dans un autre pays, tu peux te débrouiller en anglais. C'est plus universel que le français » (Ana, question 17). De plus, ces deux participantes souhaitent poursuivre leurs études postsecondaires en anglais. Danae s'explique :

Peut-être parce que je pense que c'est la langue principale et que je veux étudier beaucoup de choses, la plupart des choses que je veux étudier sont comme, socialiser avec l'étranger et avec des personnes étrangères et la plupart d'eux parlent anglais (Danae, question 9)

En plus de sa place privilégiée dans le monde, Manuela et Ana soulignent qu'elles aiment la langue anglaise en tant que telle : « Alors j'aimerais plus l'anglais pour l'apprendre, comme pour apprendre de nouveaux mots qu'on ne connaît pas » (Ana, question 17); « j'aime plus la façon dont ça sonne, comment les verbes sont conjugués dans la langue, je l'aime plus » (Manuela, question 9). Samia révèle que l'anglais lui permet de mieux s'exprimer et qu'elle apprécie l'universalité de la langue, ce qui facilite la communication : « donc je ne parle pas couramment l'arabe, comme, je parle arabe mais l'arabe algérien et l'arabe saoudien donc, c'est mélangé. Mais l'anglais, comme : un anglais, pas beaucoup d'anglais » (Samia, question 9).

Yara et Ayla ont toutes deux étudié dans une école bilingue pendant leur enfance et rapportent se servir de l'anglais pour communiquer la plupart du temps. Toutefois, elles indiquent qu'elles voudraient utiliser le français davantage dans leur vie. Finalement, trois participants ont exprimé le désir d'intégrer leurs trois langues dans leur vie à l'avenir, soit leur L1, l'anglais et le français.

#### 4.1.3 Usage du français

L'ensemble des participants parle français dans la salle de classe car, selon Ayla et Manuela, l'enseignant n'approuve pas l'emploi d'autres langues que le français, qui est la seule langue permise en classe : « L'enseignant dit que le français c'est oui ou oui » (Manuela, question 7). D'ailleurs, plusieurs élèves ne parlent français qu'avec leur enseignant et le personnel de l'école. Parmi eux, les jeunes parlent généralement en anglais ou en espagnol, le français n'étant utilisé que si leur interlocuteur ne maîtrise pas leur L1 ou l'anglais :

Avec mes amis qui ne parlent pas arabe ou ne parlent pas anglais, je parle avec eux en français (Yara, question 7)

Seulement avec l'enseignant, parce que tout le monde parle anglais (Beth, question 7)

Pourtant, quelques élèves choisissent de parler français avec leurs amis issus de l'immigration afin d'avoir l'occasion de pratiquer. À l'extérieur de la salle de classe, la majorité des élèves parlent français lorsqu'ils sortent dans la rue ou vont dans des endroits où ils sont censés communiquer, tels que les magasins ou le supermarché :

À l'hôpital, dans les supermarchés, avec mes voisins, quand je veux poser une question à propos d'un endroit, où est l'endroit, où se trouve cet endroit, avec les gens à l'extérieur (Yara, question 7)

Seulement quand je vais aller quelque part et que je dois parler ou demander quelque chose, là je parle. Mais aussi ici à l'école j'ai plusieurs collègues qui parlent surtout le français (Manuela, question 7)

Bref, les pratiques linguistiques des jeunes sont mixtes et influencées par des facteurs tels que la langue de l'interlocuteur, l'intention de communication (par ex. pratiquer une langue) ou le contexte où se déroule l'interaction. Les élèves se servent de toutes les langues de leur répertoire linguistique et valorisent l'utilité du bilinguisme anglais-français.

#### 4.1.4 Apprentissage du français

L'expérience d'apprentissage du français est perçue positivement par l'ensemble des participants. Certains profitent de cet apprentissage et voient le français comme une langue intéressante, amusante et réputée. D'autres prennent du plaisir dans leurs nouveaux apprentissages linguistiques et dans les défis qu'ils présentent. Manuela, José et Ayla se sentent attirés par la forme de la langue : « J'aime comment elle sonne, comment elle est » (José, question 20). De leur côté, Ana et Samia avouent qu'elles ne sont pas très intéressées par le français et qu'elles préféreraient parler anglais, mais elles apprennent à l'aimer progressivement.

Pour ce qui est des aspects plus pragmatiques de l'apprentissage de la langue, dix élèves expriment qu'ils trouvent l'apprentissage du français assez facile. Pour quelques élèves,

le fait d'avoir des connaissances de base avant d'immigrer au Canada leur a permis d'apprendre plus rapidement. Les élèves hispanophones, quant à eux, remarquent que les similarités entre les deux langues facilitent l'apprentissage : « Le français, je l'ai trouvé très, très, très facile, parce que c'est très similaire à l'espagnol. Il a les mêmes mots, les mêmes verbes parfois. Tout est très similaire, surtout la structure des phrases » (Camilo, question 19).

Malgré ces avantages, les élèves mentionnent quelques difficultés rencontrées au cours de l'apprentissage, dont des aspects grammaticaux (par ex. le genre, les accents et la conjugaison). Pour José, le cours de mathématiques en français représente un défi car, en plus du nouveau lexique à apprendre, il existe un décalage entre ce qu'il a appris dans son pays et ce qui est enseigné dans sa classe. Plusieurs participants ont également de la difficulté à comprendre le français parlé. En effet, ils ont l'impression que les Québécois francophones « parlent si vite et si collé que tu ne comprends pas bien ce qu'ils disent » (Manuela, question 19).

À cet égard, trois élèves font référence au type de français appris en classe d'accueil : le « français français » (Ana, question 22), un français plus formel qui n'est pas utilisé avec les amis, mais dans un contexte d'études ou de travail. Le français québécois, du moins celui parlé dans des contextes plus informels, n'est pas parlé ou enseigné en classe d'accueil.

Par contre, nous le parlons comme de manière très réservée, en plus, en classe d'accueil on nous apprend comme le français français, et quand tu veux socialiser avec une autre personne, comme avec un ami, tu ne parles pas français français, tu le parles comme des amis, comme plus libre. Alors jusqu'à présent nous utilisons le français, comme le français « régulier » pour ainsi dire, le typique celui que tu utilises plus pour les études, comme avec des mots composés mais, tu sais que tu vas l'utiliser seulement comme pour les études ou pour le travail (Ana, question 22)

En outre, six participants font mention des stratégies qu'ils utilisent pour s'approprier le français en dehors de la salle de classe. Quatre d'entre eux essaient de parler français avec leurs amis à l'école pour le pratiquer. Par exemple, Yara évoque une stratégie qu'elle utilise avec ses amis : « moi et mes amis avons choisi le dernier jour de la semaine pour parler français, juste français. Donc, nous pouvons pratiquer la langue française » (Yara, question 7). Dans la salle de classe, Danae choisit de ne pas s'asseoir à côté de ses deux amies hispanophones afin de pouvoir parler français avec son amie arabophone. De plus, cette participante a l'habitude de se familiariser avec les thèmes qui vont être travaillés en classe :

[...] chez moi je me mets à lire ou à chercher quelque chose sur Internet. L'enseignant nous donne toujours un script ou un guide de la semaine, ce que nous allons faire, et parfois je commence à lire avant de voir le sujet pour le comprendre, et quelques mots que je ne comprends pas, pour les connaître déjà quand il est en train d'expliquer, pour savoir de quoi il parle. La plupart du temps je cherche des mots que je n'ai pas compris ce jour-là et j'essaie de les apprendre. Et je les retiens comme ça. Bon, c'est ce que je fais (Danae, question 7)

En dehors de l'école, les élèves se montrent ouverts à parler français à chaque opportunité qui se présente, mais les interactions orales ne sont pas toujours leur premier choix. Pour Samia, interagir avec les gens constitue un défi et, afin d'améliorer sa capacité à communiquer oralement, elle emprunte des livres en français et les lit à voix haute en imaginant qu'elle parle avec quelqu'un : « Je pense que la lecture est la meilleure façon d'apprendre une langue parce qu'elle ressemble à une situation réelle. Il y a de vrais dialogues et tout » (Samia, question 7).

En résumé, les représentations quant à l'apprentissage du français à l'accueil sont favorables, et les élèves se montrent engagés dans leur appropriation de la langue. Ils notent toutefois que la variété linguistique apprise en classe diffère de celle parlée par les élèves francophones à l'école en contexte informel.

#### 4.1.5 Représentations du français

Cette sous-section présente les perceptions des participants liées au français et à sa place dans leur intégration. Dans les représentations de cinq élèves, le français est associé à la France ou à des éléments liés à ce pays, dont la Tour Eiffel, Paris et des dessins animés français. La grammaire, la prononciation et les règles sont également évoquées, et une seule participante fait mention de la classe d'accueil lorsqu'elle pense au français. De plus, quelques participants associent le français à des sentiments : la curiosité, l'émotion, la nervosité et la fierté.

[...] comme de l'émotion, de la nervosité, parce que je ne l'ai pas encore comme, complet, alors quand on dit « français », on change le *shift* tout à coup, comme « oh, je dois parler français, change les mots vite! » (Ana, question 18)

Comme, c'est quelque chose de *wow*. Parce que j'aime vraiment la prononciation des mots et tout, et j'aime beaucoup cette langue. Je sens, comme quand on parle français, « oh, tu parles français », je suis si heureuse, je suis fière de moi-même que je parle français maintenant. (Ayla, question 18)

De son côté, Samia a développé une certaine antipathie à l'égard de la langue car elle trouve que les personnes de sa communauté d'origine parlent français pour se faire remarquer, même s'ils ne le parlent pas bien. Malgré cette représentation, elle perçoit le français comme une belle langue et pense pouvoir apprendre à l'aimer avec le temps.

Nous avons également demandé aux jeunes de décrire quelle place ils souhaiteraient accorder au français dans leur avenir et quelle langue ils préféreraient utiliser davantage. Tous les participants désirent apprendre le français et l'utiliser dans leur vie quotidienne au Québec. Ils veulent s'en servir dans leur vie sociale et professionnelle, ainsi que pour voyager. Même ceux qui souhaitent se servir principalement de l'anglais pour leurs études post-secondaires et pour le travail aimeraient inclure le français dans d'autres domaines de leur vie : « le français, comme plus avec les amis, plus comme pour parler des choses normales, comme pour socialiser » (Ana, question 17). Pour les

jeunes, le choix de langue dépend du lieu où ils habiteront, de leurs besoins, et de la situation de communication donnée. De façon générale, ils voudraient communiquer en français et en anglais, avec une préférence pour le français s'ils habitent au Québec :

E4: Oui. Pas vraiment ma langue mais je veux être capable de parler en français. Je veux dire, tout comme l'anglais.

I: Ok. Quelle langue aimerais-tu parler le plus?

E4: Puisque nous sommes au Québec, je préfère le français, mais oui, c'est le français ou l'anglais, ça ne me dérange pas vraiment. C'est les deux.

I: Ok, mais en ce moment, tu avais dit que tu préférerais l'anglais?

E4: Oui, en ce moment ... Non, non, je préférerais le français. Si on me parle en français, alors je peux m'améliorer en parlant français. (Samia, question 9)

D'un point de vue plus immédiat, pour Xuan, apprendre le français signifie principalement qu'il pourra passer aux classes régulières, car son père lui dit qu'il ne peut être en classe d'accueil tout le temps et qu'il doit intégrer le régulier le plus tôt possible.

Pour s'intégrer au Québec, les élèves considèrent qu'il est primordial de parler français. Ils partagent tous la vision que le Québec est une province essentiellement francophone et qu'il faut maîtriser le français pour y vivre : « Oui, je pense qu'il est essentiel ici au Québec, pour vivre ici, pour communiquer. C'est une province française, nous devons donc parler français pour parler avec les autres et communiquer avec eux » (Yara, question 17).

De plus, certains participants ont une notion des dynamiques sociales et linguistiques du Québec et sont donc conscients de la place du français dans l'identité québécoise :

[...] d'après le peu que je connais de l'histoire d'ici, ils ont toujours voulu devenir indépendants, c'est-à-dire, le Québec et toute la francisation et tout ça, pense que oui (Danae, question 17)

Oui, parce que les gens ici parlent français, et puisque je suis étranger qui est en train d'apprendre leur culture. Il y a des Québécois qui pensent que c'est un manque de respect qu'une personne leur parle anglais. C'est pour ça, pour respecter les coutumes, je trouve ça important de parler français (Camilo, question 17)

Pour Samia, l'apprentissage du français est conditionnel à ce qu'une personne souhaite faire au Québec. Cependant, elle affirme qu'apprendre le français est un « must » si l'on désire vivre une meilleure vie dans cette province.

Si tu veux étudier, tu dois parler français. Mais si tu veux juste vivre au Québec, comme vivre, sans travailler, presque tous les gens parlent anglais, alors ça va. Mais si tu veux travailler et comme vivre ta vie pour toujours ici, tu dois apprendre le français (Samia, question 17)

Par ailleurs, Beth et Luisa soulignent qu'il est important de parler non seulement le français, mais aussi l'anglais afin de trouver un bon travail au Canada ou dans le reste du monde.

[...] pour avoir un bon travail ici au Canada, il faut connaître les deux langues, le français et l'anglais. (Beth, question 17)

[...] le français est parlé ici, mais dans toutes les parties du monde on parle anglais (Luisa, question 17)

Nous concluons en soulignant que, dans les représentations des élèves, le français occupe une place primordiale dans l'intégration à la société québécoise. Certains d'entre eux ont conscience des enjeux historiques relatifs à la langue et se montrent disposés à s'y adapter, tout en restant ouverts à l'utilisation d'autres langues, particulièrement l'anglais, selon leurs besoins.

## 4.2 Intégration scolaire

Dans cette deuxième partie, nous nous penchons sur l'expérience des élèves à l'école et à l'accueil, ainsi qu'aux représentations associées. Nous examinons également leurs représentations des classes régulières ainsi que leurs interactions avec des élèves des classes d'accueil et des élèves du régulier.

### 4.2.1 Représentations de l'école

La majorité des participants de notre étude rapportent avoir des perceptions positives de leur école au Québec. En général, ils la trouvent meilleure que leurs écoles dans leurs pays d'origine; ils y aiment le sens de liberté, les ressources disponibles et la qualité de l'enseignement. Ils apprécient également la gentillesse des enseignants envers eux, ainsi que l'ambiance globale de l'école. Ana et Luisa aiment le fait de pouvoir sortir librement de l'école et se sentent plus indépendantes :

J'aime bien, c'est cool. Je ne sais pas, je sens qu'on te donne la liberté de faire ce que tu veux, mais en suivant les règles. Comme, on t'apprend à être indépendant, mais à la fois, une personne indépendante mais bonne. (Ana, question 13)

Pour Ayla, l'école au Québec est « comme un rêve » et « comme les écoles dans les films » (question 13). Elle explique que l'horaire de son ancienne école était trop chargé et que l'ambiance était difficile à cause des cas d'intimidation. Au Québec, elle se sent bien accueillie par les enseignants et les élèves. En outre, Ayla et Yara aiment pouvoir étudier avec des garçons à l'école, car elles étudiaient dans une école réservée aux filles. Par ailleurs, plusieurs élèves remarque l'amabilité des enseignants et le fait qu'ils rendent l'apprentissage agréable. Ils trouvent également que l'école est bien adaptée et offre des activités pour le plaisir :

« Elle est meilleure que l'école où j'allais avant, parce que dans notre école nous n'avions pas vraiment de cours de sport, d'art, ou comme si nous n'avions pas de cours de musique, et ici, c'est mieux, et les enseignants sont meilleurs » (Samia, question 13)

Finalement, Beth est la seule qui préfère son ancienne école, notamment à cause du style d'enseignement de son enseignant à l'accueil, qui lui conviennent moins.

#### 4.2.2 Participation aux activités scolaires

Seulement deux élèves participent à des activités sportives ou artistiques à l'école, et quatre affirment ne pas connaître les activités offertes. Ayla voudrait s'inscrire à une activité si elle connaissait les options, et Yara pense que les activités sont seulement disponibles pour les élèves des classes régulières :

E8: Je ne sais pas s'il y a des activités dans cette école pour les classes d'accueil.

I: Non? Ok, donc tu ne connais pas vraiment les activités qui sont offertes ici?

E8: Non, je pense que la plupart des activités sont pour les classes régulières. »  
(Yara, question 12)

Danae, de son côté, voulait s'inscrire à un cours de sport, mais sa peur de ne pas pouvoir communiquer en français l'a empêché de le faire :

[...] je n'étais pas sûre parce que je parlais très peu français. Je n'avais pas comme, je ne pouvais pas bien communiquer. C'était au début des cours, donc je pense que peut-être l'année prochaine je vais faire du sport ou prendre un cours parce que maintenant, non, jusqu'à ce que j'apprenne un peu plus. (Danae, question 12)

Les autres élèves disent connaître les activités disponibles, mais ne se montrent pas intéressés à y participer. Quelques-uns n'aiment pas les activités offertes ou le sport en général, d'autres indiquent avoir de la difficulté à interagir dans ces contextes. Finalement, seulement deux élèves participent à des activités sportives à l'extérieur de l'école.

#### 4.2.3 Expérience dans la classe d'accueil

La plupart des participants ont trouvé que les premiers jours à l'accueil ont été difficiles. Ils rapportent avoir eu peur, se sentir tristes, nerveux, étranges et mal à l'aise. Ces sentiments étaient notamment motivés par le manque de compétences en français et l'insécurité que cela causait.

Et bon, mon arrivée à l'accueil ne m'a pas semblé très difficile, mais ça reste difficile. Je veux dire, ce n'est pas si difficile, mais c'est en partie comme, je ne sais pas, on se sent peu sûr de soi. Comme, on ne peut pas parler, on ne peut pas s'exprimer très bien. (Ana, question 14)

Je me suis sentie, j'avais comme peur parce que vu que je ne parlais pas français, et c'était la première fois que je socialisais avec des gens qui ne parlent pas la même langue, comme un peu bizarre et étrange. (Luisa, question 14)

José avait peur de ne pas pouvoir s'exprimer, ainsi que d'être placé dans une classe où les autres élèves parlaient mieux français que lui. Il a toutefois été soulagé lorsqu'il a été placé dans une classe où tous les élèves étaient dans les mêmes conditions : « [...] ils nous ont fait sentir comme si nous étions tous dans la même classe parce que nous avons tous, nous ne savons pas comment parler français. Nous sommes tous égaux ici » (José, question 14).

Certains participants ont mentionné que les enseignants ont joué un rôle important pour qu'ils se sentent plus confortables à l'école : « Les enseignants m'ont fait sentir beaucoup mieux, les journées en septembre, et ils m'ont beaucoup aidée » (Ayla, question 14). À son arrivée en classe d'accueil, Ana pouvait seulement communiquer en anglais, ce qui n'a pas représenté un problème important car sa première enseignante lui donnait des explications en anglais. Contrairement aux autres élèves, le style d'enseignement de l'enseignant de l'accueil était et continue d'être un défi pour Beth, car elle a de la difficulté à comprendre les explications en français. De son côté, Samia s'est sentie mal à l'aise car elle trouvait que ses camarades de classe parlaient trop fort,

et qu'ils se connaissaient déjà depuis le début de l'année, alors que Samia est arrivée quelques mois plus tard. C'est également ce qui est arrivé à Luisa, qui a été transférée d'une autre classe d'accueil vers la fin de l'année scolaire : « Sincèrement, je ne me sens pas intégrée dans cette nouvelle classe, parce que je sens comme un rejet de la part des gens qui sont là. [...] c'est comme s'ils avaient déjà leur petit groupe, et puis c'est difficile de s'intégrer » (Luisa, question 15).

En réponse à la question concernant leur expérience dans la classe d'accueil, tous les participants ont rapporté avoir eu des expériences positives, malgré les défis qu'ils ont rencontrés. Ayla décrit avec enthousiasme son expérience à l'école québécoise et les nouveaux liens d'amitié qu'elle a établis :

E5: J'étais un peu triste, parce que je ne connaissais personne ici, et mes amis me manquaient et tout ça. Mais après je me suis vraiment amusée. C'était très amusant.

I: Comment? Qu'est-ce qui était amusant?

E5: Rencontrer de nouveaux amis, voir comment ça marche ici. Je n'avais jamais pensé qu'il y avait des écoles comme ça, à cause de comment c'était à Dubaï. Donc, j'étais vraiment surprise et je m'amusais vraiment. C'était une bonne expérience. (Ayla, question 14)

Pour sa part, Danae a été agréablement surprise lorsqu'elle a commencé à développer des liens d'amitié peu après son arrivée, car elle avait peur de se retrouver seule ou d'être discriminée en raison de son pays de provenance ou de sa L1. Elle s'explique :

[...] j'étais nerveuse. C'était plus comme l'intimidation comme genre « ah, pourquoi tu es mexicaine, pourquoi tu parles espagnol? » ou des choses comme ça. Mais non, ici, ils ont tous été comme très bons, parce que je ne sais pas, tous les amis que j'ai, je les aime bien. (Danae, question 14)

Par ailleurs, les élèves exposent plusieurs avantages de la classe d'accueil, principalement l'apprentissage du français

Alors maintenant je sens que j'ai déjà un bon niveau de français, un niveau intermédiaire-avancé, et j'aime ça parce que c'est le français, je l'ai appris vite. J'aime ça que l'accueil a fait en sorte que j'apprenne plus vite des trucs en français. Mon expérience a été cool. (Ana, question 15)

Comme Ana, Luisa et Yara se sentent plus détendues qu'au début car elles peuvent maintenant communiquer et socialiser en français. De plus, pour Luisa, étudier le français semble être une condition de son bien-être à l'école. José note que la classe d'accueil l'a aidé à s'intégrer au système scolaire, et Camilo souligne qu'elle lui a permis de comprendre certaines expressions québécoises. Samia s'habitue progressivement à la dynamique de la classe et remarque que l'accueil l'a poussée à communiquer en français, ce qu'elle trouve bénéfique pour son apprentissage. Finalement, Ana ajoute que la classe d'accueil a été utile pour apprendre à connaître de nouvelles cultures. Grâce au fait qu'elle a rencontré des personnes d'origines diverses, ses perceptions par rapport à certaines cultures ont changé :

Parce qu'avant on avait d'autres pensées, avant on disait comme : « non, les Arabes sont de mauvaises personnes » et des choses comme ça. J'ai même plein d'amis arabes et ils sont très cool et tout. J'aime ça parce que j'ai appris à connaître comme de nouvelles cultures et à connaître comme, s'ils sont cool ou non, apprendre à les différencier, à les respecter, des choses comme ça (Ana, question 16)

En résumé, malgré les difficultés rencontrées à l'arrivée en classe d'accueil, les participants apprécient leur expérience et trouvent que cette classe fournit des éléments importants à leur intégration, en particulier linguistique, mais aussi scolaire.

#### 4.2.4 Représentations de la classe d'accueil

En lien avec la section précédente, l'ensemble des participants a des représentations positives de la classe d'accueil. En général, les élèves trouvent que cette classe est bénéfique pour eux et leur permet d'apprendre le français, de socialiser et de s'adapter

à la culture scolaire. Pour les jeunes, l'objectif principal de l'accueil est de leur apprendre le français afin qu'ils puissent intégrer les classes régulières :

C'est parler français, comme, je suis au Québec, et cette langue est la langue principale ici au Québec. Je devrais parler cette langue, c'est ce que je suppose... Je pense qu'ils accomplissent leur but. Ils vont bientôt l'atteindre, parce que je suis vraiment bonne maintenant (Ayla, question 16)

Te préparer pour le régulier. Renforcer tes faiblesses en français, comme peut-être si tu parles français avec des gens, mais tu ne sais pas comment écrire en français, tu es ici pour mieux écrire ou parler ou tout ce dont tu as besoin pour améliorer. Et puis, quand tu es complètement prêt pour être au régulier, quand les enseignants pensent que tu es capable d'étudier en français comme ça, ça c'est l'objectif, ce serait le but, être capable d'étudier en français. (Samia, question 16)

De plus, quelques élèves ajoutent que le but de la classe d'accueil inclut l'intégration des nouveaux arrivants à la société québécoise : qu'ils s'habituent aux coutumes, comprennent la vie au Québec et se sentent plus à l'aise dans un pays inconnu. Finalement, quelques participants estiment que les classes d'accueil sont plus faciles que les classes régulières car, à l'accueil, ils étudient seulement le français et les mathématiques.

#### 4.2.5 Interactions avec les classes d'accueil et les élèves migrants

Nous décrivons dans cette partie les expériences d'interaction avec les élèves issus de l'immigration inscrits ou non à une classe d'accueil.

À l'école, tous les participants interagissent soit exclusivement ou presque exclusivement avec des élèves des classes d'accueil ou avec quelques élèves d'origine migrante qui, pour la plupart, sont passés par l'accueil. Ceux qui interagissent avec des élèves des classes régulières indiquent que ceux-ci proviennent généralement des pays où leur L1 est parlée.

[...] j'interagis plus avec mon copain qui est dans une classe régulière. Il est né au Salvador et est allé vivre là-bas la majorité des années. Alors j'interagis surtout avec ses amis à lui qui sont aussi du régulier, et la majorité de mes amis à moi, de mon propre côté, sont aussi de l'accueil, et ils sont latinos. Bon, moitié-moitié, ils sont latinos et les autres parlent anglais (Ana, question 10)

Oui, pratiquement tous mes amis sont de classe d'accueil, sauf un qui était en classe d'accueil et qui est passé au régulier (Camilo, question 10)

Danae est l'une des plus âgées dans sa classe et, afin d'avoir plus d'amis de son âge, la plupart de ses amis sont d'origine arabe provenant d'autres classes d'accueil. Beth et Samia, qui se considèrent moins sociables, interagissent seulement dans leur classe et préfèrent se limiter à répondre lorsque quelqu'un d'autre leur parle, au lieu de prendre l'initiative. Par ailleurs, même si tous les amis d'Ayla sont syriens ou sont issus des classes d'accueil, elle se montre ouverte à avoir des amis d'autres origines :

I: La plupart de tes amis viennent de Syrie?

E5: Ça ne me dérange pas s'ils ne venaient pas de Syrie, mais c'est ma ... Je les ai rencontrés, c'est pourquoi ils sont syriens, mais j'aime bien avoir des amis québécois, espagnols, du monde entier. (Ayla, question 10)

Bref, les réseaux d'amitié des participants sont principalement constitués des jeunes issus de l'immigration, la plupart de l'accueil, qui partagent une même L1 ou une même origine ethnique.

#### 4.2.6 Interactions avec les classes régulières et les élèves québécois

Tel qu'exposé ci-dessus, les participants interagissent notamment avec des élèves de l'accueil, mais certains interagissent aussi avec des élèves des classes régulières d'origine migrante. Pourtant, seulement trois participants rapportent avoir quelques contacts avec des élèves d'origine québécoise. Toutefois, ces élèves ne semblent pas considérer ces contacts comme des amitiés, étant donné qu'ils ne les ont pas

mentionnés lorsqu'ils ont décrit leurs amis. Le reste des participants rapporte ne pas avoir d'interactions avec des élèves québécois, et peu ou pas d'interactions avec des élèves des classes régulières.

[...] je n'ai pas rencontré des amis qui soient québécois. Ils viennent surtout d'autres pays ou par exemple ils ne parlent même pas anglais, alors là on se fait comprendre avec le français, mais non, des Québécois, je n'ai rencontré aucun.  
(Ana, question 11)

Il n'y a quelqu'un de mes amis qui est dans une classe régulier (Xuan, question 10)

E9 : Je ne sais pas, je ne parle pas avec eux. Dans les classes régulières, j'ai mes cousins. Mais sinon, je n'ai pas pensé à leur parler ... Je n'y ai pas pensé.

I: Des amis québécois, tu n'en as pas?

E9: Non, aucun (Manuela, question 11)

Les participants ont également évoqué des difficultés d'ordre social, scolaire, personnel et linguistique pour se faire des amis du régulier ou d'origine québécoise. Comme Manuela, Ana affirme que le français rend difficile la communication avec les élèves québécois :

Ouf, parce qu'ils parlent trop vite. Ils parlent trop vite et trop collé, alors on ne les comprend pas beaucoup et ils ont leur propre sens, le sens des mots, je ne le comprends pas parfois, ou des choses comme ça. Ou ils parlent aussi super vite et tu ne comprends pas la moitié de ce qu'ils ont dit dans une phrase, alors c'est difficile, parce que j'aime ça, parce que mon enseignant le parle, mais il le parle lentement et on comprend tous les mots qu'il dit. Mais pour le reste, avec les Québécois ça me semble difficile. (Ana, question 11)

Danae et Xuan ont eu des expériences moins positives avec certains élèves du régulier. Pour Xuan, il y a beaucoup d'élèves qu'il décrit comme méchants, et Danae se montre appréhensive à cause d'un conflit qui a eu lieu entre ses amis et un élève québécois :

[...] parfois je ne m'entends pas avec eux car ici, à l'école, il y a des élèves qui sont comme un peu lourds. Ils vont toujours aller embêter quelqu'un. J'essaie donc de les éviter, j'essaie de ne pas traîner avec eux, et ceux avec qui je m'entends, je les aime bien. » (Danae, question 11)

Elle remarque, toutefois, qu'il s'agit juste d'un groupe d'élèves, et que ce ne sont pas tous les élèves québécois qu'elle trouve « lourds ». De son côté, Camilo considère qu'il n'a pas d'amis d'origine québécoise car il est timide et, même s'il les trouve agréables, il ne trouve pas de points en commun avec eux :

[...] je n'ai trouvé personne avec qui je pourrais avoir une conversation, comme « hé, j'aime ça, est-ce que tu aimes ça aussi? » Je veux dire, ils n'aiment pas tous les mêmes choses. [...] Par exemple, tous les Québécois que je connais aiment le hockey et je ne comprends rien du hockey. (Camilo, question 11)

Comme Camilo, approcher les gens est difficile pour Samia, mais elle aimerait interagir davantage avec les élèves du régulier s'ils le voulaient. Cependant, elle n'est pas certaine qu'ils seraient intéressés à interagir avec elle :

E4: Je ne sais pas. Peut-être que je les dérangerais ou quelque chose comme ça.  
I: Ok, pourquoi penses-tu que tu les dérangerais?  
E4: Je ne sais pas, peut-être que certaines personnes n'aiment pas passer du temps avec toi. Comme, ils n'aiment pas parler avec toi. Comme, si tu parles avec eux, ils se forcent à parler avec toi et ce sera gênant, s'ils se forcent à parler avec toi. (Samia, question 11)

De plus, elle a l'impression qu'elle pourrait déranger les autres élèves si elle les approche, notamment à cause de son hijab :

Ils pensent que toutes les personnes qui les portent sont comme de mauvaises personnes. [...] Donc, je ne sais pas, peut-être que je vois quelqu'un, et je veux me lier d'amitié avec eux, puis je ne sais pas s'ils ont un jugement envers les gens avec des hijabs ou pas, donc je ne peux vraiment approcher n'importe quelle personne (Samia, question 10)

Sur une autre note, même si Yara n'a pas d'amis d'origine québécoise, elle pense qu'ils pourraient être intéressés à interagir avec elle car, d'après elle, ils pourraient apprendre à connaître des cultures différentes. En outre, Yara et Ayla ont fait ressortir une dernière raison pour laquelle elles trouvent difficile de se faire des amis québécois : elles trouvent que les classes d'accueil sont isolées des classes régulières et qu'il n'y a aucune occasion pour interagir avec les élèves du régulier.

E5: Ici à l'école, ce n'est pas leur norme. Nous, les classes d'accueil, c'est comme si nous étions un peu seuls. Nous ne sommes pas vraiment ... Je ne sais pas comment le dire.

I: Comme intégrés?

E5: Oui, avec les classes régulières.

I: Ok, vous êtes un peu séparés?

E5: Oui, c'est comme ça que je me sens. (Ayla, question 11)

E8: Je ne sais pas. Il n'y a pas de temps, il n'y a aucune possibilité pour rencontrer les gens dans les classes régulières, je ne connais personne dans les classes régulières.

I: Oh, tu n'as aucune chance d'interagir avec eux?

E8: Non. Aucune opportunité.

I: Non? Pourquoi, selon toi?

E8: Parce que nous n'avons pas de journées pour travailler avec eux. Les classes régulières, on ne communique pas avec eux (Yara, question 11)

Ayla affirme qu'elle n'aime vraiment pas cette situation, et qu'elle aimerait avoir plus d'amis. De plus, la plupart des participants ont mentionné qu'ils aimeraient rencontrer des amis des classes régulières et d'origine québécoise. En effet, Manuela, Yara et Ana trouvent que cela présenterait une opportunité pour pratiquer le français québécois.

I: Mhm. Et tu aimerais les rencontrer ?

E1 : Oui, ouf, j'adorerais pour pratiquer plus le français et comme apprendre à écouter les Québécois et comme à habituer mon oreille à les écouter et leur façon de parler, parce que je vais vivre ici, je suppose, je dois m'y habituer. (Ana, question 11)

Oui, bien sûr, oui. Comme ça, je peux parler français avec eux. (Yara, question 11)

De son côté, Danae semble ne pas avoir un intérêt pour avoir des contacts avec les élèves du régulier et se sent satisfaite avec les amis qu'elle a déjà.

Je ne sais pas. C'est juste que, avec les gens avec qui je m'entends, je sens que ça va. Je veux dire, j'en ai déjà vu d'autres et je les connais, je connais quelques-uns par leurs noms, et je les ai vus à l'école, dans le couloir, autour des casiers. Mais non, je ne voudrais pas passer du temps avec eux. (Danae, question 11)

Pour récapituler, les contacts entre les participants et les élèves du régulier, qu'ils soient québécois ou non, sont très rares. Les élèves évoquent certaines difficultés pour interagir avec ces derniers : des compétences en français limitées, des caractéristiques personnelles (la timidité), le manque d'espaces de rencontre, et la peur d'être discriminé. Toutefois, plusieurs participants souhaitent tisser des liens d'amitié avec les élèves des classes régulières et estiment que cela pourrait être également avantageux pour eux.

#### 4.2.7 Représentations des classes régulières

Étant donné que la plupart des participants n'ont jamais eu de contacts avec les élèves ou les enseignants des classes régulières, il y a une méconnaissance générale des dynamiques de ces classes. Certains élèves croient que les classes ordinaires sont plus difficiles et qu'ils devront travailler plus fort à cause du français et des autres disciplines enseignées. En général, les élèves ne savent pas à quoi s'attendre, et quelques-uns ont des idées sur le fonctionnement de ces classes basées sur des commentaires qu'ils ont entendus. Par exemple, Danae a entendu dire que lorsqu'un élève de l'accueil intègre le régulier, les cours sont introduits progressivement. En général, les élèves voient la classe régulière comme un but qui, une fois atteint, leur permettra d'avancer dans leurs études.

Il est probable que la plupart des participants intégreront les classes régulières l'année qui suit la réalisation de cette étude. Ils disent se sentir excités par cette intégration, mais aussi nerveux et inquiets. Comme plusieurs élèves, Yara pense que ce sera un défi au début à cause du français, mais elle pense qu'elle pourra s'y habituer :

Je pense que la chose la plus difficile sera que nous allons apprendre toutes les matières en français. Oui, il y a peut-être des mots que nous ne connaissons pas et des choses difficiles dans ces matières, mais avec le temps, ça va bien se passer (Yara, question 23)

Ana et Danae voient l'intégration au régulier comme une opportunité pour continuer leurs études, car elles sentent que ce qu'elles apprennent à l'accueil est très limité par rapport à ce qu'elles souhaitent apprendre. Ayla se montre également contente car elle pourra finalement parler français et apprendre les sciences en français. De plus, Ana imagine cette transition comme si c'était un film étranger :

Ouf, j'ai beaucoup d'attentes. Je ne sais pas, je sens qu'elle va être très cool, comme un film étranger. Qu'elle va être comme agréable, en plus parce j'aime beaucoup étudier, alors je sens que, dans les classes d'accueil, j'ai senti que j'ai étudié, mais comme j'ai seulement étudié le français, je sens que je n'ai pas assez étudié, parce j'aime beaucoup les sciences, des choses comme ça. Alors j'ai envie d'étudier, alors je veux déjà passer au régulier (Ana, question 23)

Samia dit se sentir « à moitié excitée et à moitié inquiète » (question 23), vu qu'elle sera dans un groupe plus nombreux et étudiera plusieurs matières. Le niveau de français est une source de préoccupation pour plusieurs élèves. José et Luisa se sentent nerveux de ne pas être au même niveau que les autres élèves en ce qui a trait au français. José trouve que communiquer avec les autres sera un défi car il peut parler à son rythme dans sa classe d'accueil, tandis que tout se passe plus rapidement au régulier. Pour sa part, Luisa a peur d'être remise en classe d'accueil si elle se trompe ou si son niveau de français n'est pas suffisant.

Nous avons demandé aux participants comment ils voient les élèves du régulier et s'ils perçoivent des différences entre ceux-ci et leurs camarades de l'accueil et eux-mêmes. Pour la plupart d'entre eux, la seule différence qu'ils remarquent réside dans le fait que les élèves des classes régulières parlent couramment le français :

Ils savent déjà parler français comme avec des amis, et ils savent s'exprimer et de tout, alors que nous l'avons comme plus réduit (Ana, question 22)

Je pense moi et mon ami dans la classe c'est la même chose, mais moi et les autres élèves dans la classe régulière sont différents. Parce que peut être je parle français pas bien que eux, ils parlent français plus que moi (Xuan, question 23)

Danae, Ayla et Yara ne connaissent pas beaucoup d'élèves du régulier, mais elles croient qu'ils sont gentils, polis et, selon Ayla, compréhensifs de ce qu'elle ressent en tant que migrante. De plus, Yara pense qu'ils « veulent communiquer avec les nouveaux arrivants au Québec pour leur parler de leur pays, leur province » (Yara, question 23). Pour Danae et Xuan, les élèves du régulier peuvent aussi être *lourds* et méchants, mais comme les autres, ils n'ont jamais eu l'occasion de les rencontrer.

José et Camilo notent deux différences de comportement entre ces deux groupes d'élèves. Pour José, les élèves de l'accueil sont plus calmes car ils apprennent à connaître la société québécoise et ce qu'ils peuvent faire ou pas; les élèves du régulier, quant à eux, sont très expressifs et connaissent déjà le fonctionnement de la société. Pour sa part, Camilo souligne les attitudes individualistes qu'il perçoit chez les Québécois. Le reste des participants trouve que, en ce qui concerne les comportements ou la façon de penser, il n'y a aucune différence entre les élèves de l'accueil et les élèves du régulier.

En résumé, les participants se montrent désireux d'intégrer les classes régulières, même s'ils ne connaissent pas leur fonctionnement. Par ailleurs, ils ont en général des

représentations positives des élèves du régulier, mais pas nécessairement basées sur des rencontres réelles avec ces élèves. Finalement, les participants ne perçoivent pas de différences significatives entre les élèves de l'accueil et les élèves du régulier. Pour eux, la maîtrise du français serait l'élément distinctif principal entre ces deux groupes d'élèves.

### 4.3 Intégration sociale

Nous présentons dans cette section les résultats se rapportant à l'intégration sociale des élèves, soit les représentations de la communauté d'accueil, le sentiment d'appartenance au Québec, ainsi que le rapport que les jeunes établissent entre leur culture d'origine et la culture de la société d'accueil.

#### 4.3.1 Représentations de la société d'accueil

Les participants de notre étude ont des représentations positives de Montréal et du Québec. Ils trouvent que le Québec est une belle province où les gens sont gentils, aidants et ouverts, et qui offre une multitude d'attractions et d'activités. Camilo et Ana aiment l'infrastructure et l'architecture de la ville, qui varient selon le secteur et qu'Ana considère classiques et « du passé ». De plus, certains participants font mention du climat au Québec pour décrire la province : pour quelques-uns, le changement parfois drastique des saisons est beau, alors que pour d'autres, l'hiver est un défi.

Manuela apprécie la diversité de la ville, ce qui lui permet d'être en contact avec des gens de nombreuses origines ethniques, religieuses et linguistiques. Ayla remarque la simplicité de la vie au Québec et la compare aux attitudes discriminatoires de sa culture d'origine. Là, elle se sentait seule et limitée, alors qu'au Québec, elle dit se sentir soutenue et comprise : « Ici, c'est si simple. Tout est si simple. Comme, tu peux vivre ta vie comme tu veux. Personne ne peut te dire quoi faire, ça c'est bien d'ici. » (Ayla, question 24). Comme Ayla, d'autres élèves soulignent l'ouverture des Québécois

envers les personnes de différentes orientations sexuelles et envers les nouveaux arrivants de n'importe quelle origine :

Parce que les gens en Arabie Saoudite sont très très racistes. Par exemple, si tu n'es pas de leur pays, ils pensent que tu es un intrus, comme, tu n'appartiens pas ici. Alors ici, on t'accueille peu importe d'où tu viens, alors c'est une bonne chose (Samia, question 24)

Sur une autre note, Camilo remarque que les Québécois ont tendance à être individualistes et à ne pas avoir un sens de communauté, mais ceci n'affecte pas sa vision positive de la province. Bref, pour les participants, la société d'accueil est ouverte et diverse, et Montréal est perçue comme une ville accueillante où il fait bon vivre.

#### 4.3.2 Sentiment d'appartenance

Nous avons demandé aux participants s'ils se définissent en tant que québécois et nous avons reçu trois types de réponses : se sent québécois (n=2), ne s'identifie pas comme québécois (n=8), et a une identité partagée (n=1).

Manuela et Yara ont répondu positivement à cette question. Manuela affirme qu'elle pourrait dire qu'elle est québécoise, mais qu'il lui faut parler le français québécois : « Oui, je pourrais. Il me faut parler comme les Québécois, le français. Ils ont un accent très étrange. » (Manuela, question 25). Pour sa part, Yara indique qu'elle se sent québécoise car elle aime le Québec et les Québécois : « Oui, je peux dire, oui. J'aime beaucoup le Québec et j'aime les gens ici, les Québécois. » (Yara, question 25). Camilo est le seul qui dit avoir deux appartenances, soit au Québec et à son pays d'origine : « Je me définirais comme moitié latino-américain et moitié adapté à la culture du Québec. » (Camilo, question 25). Il importe de noter ici que sa mère est québécoise d'origine.

Les autres élèves ont donné des raisons différentes pour expliquer pourquoi ils ne sentent pas québécois ou pourquoi ils n'appartiennent pas au Québec. Ana affirme qu'elle ne se sent pas encore québécoise car elle doit apprendre le français parlé au Québec et adopter les attitudes des Québécois :

Je dois socialiser plus avec mes amis ... Je dois socialiser plus avec d'autres personnes d'ici, du Québec ou qui ont appris le langage du Québec et leurs attitudes, comme pour essayer, pas de les copier, mais comme les intégrer à moi-même. Et comme devenir québécoise (Ana, question 25)

Plusieurs élèves partagent la perception qu'ils doivent apprendre le français québécois avant de sentir qu'ils appartiennent à la province. Par exemple, Ayla pense qu'elle pourrait se sentir québécoise une fois qu'elle sera au régulier et parlera français comme une Québécoise :

Parce que je suis toujours à l'accueil, et j'apprends, je suis encore dans le processus, mais peut-être que l'année prochaine si j'allais aux classes régulières je pense que je vais dire que je suis québécoise. [...] Je ne peux pas vraiment dire que je suis québécoise en ce moment, parce que mon français ne me le permet pas (Ayla, question 25)

Elle ajoute qu'adopter l'identité québécoise serait offensant pour les personnes natives du Québec car elle ne parle pas leur langue, qu'elle doit d'abord maîtriser parfaitement :

[...] je ne peux pas prendre l'identité d'un Québécois, parce que je serais comme une insulte pour eux. Parce que je ne parle pas vraiment leur langue maintenant. (Ayla, question 25)

Même si Ayla ne se sent pas encore québécoise, elle sent qu'elle fait partie du Québec et qu'elle aime son environnement. D'autres élèves sentent également qu'ils ne sont pas québécois, mais qu'ils font partie du Québec. C'est le cas de Luisa, qui ajoute qu'elle pourrait un jour se sentir québécoise, mais qu'elle ne l'est pas car elle a des

racines vénézuéliennes. Comme Luisa, José se sent partie du Québec, mais il pense qu'il ne pourrait jamais se sentir québécois puisqu'il n'a pas de racines québécoises. Il dit également qu'il ne se sent pas comme chez lui au Québec, et que sa maison est dans son pays. Il ajoute :

E3 : [...] Je me sens dans une maison où on m'invite à être conforme.

I: Alors tu n'as pas vraiment l'impression d'appartenir au Québec.

E3: Non, non. Tu peux m'inviter à en faire partie, mais je n'atteindrai jamais cette limite de ... Je peux atteindre la limite d'en faire partie, mais d'être québécois... (José, question 25)

Ce sentiment est partagé par Beth, qui affirme que, même si elle habite au Québec, elle n'est pas québécoise car ce n'est pas où son cœur est : « Parce que je ne suis pas d'ici. Comme, je vis ici, mais je ne suis pas d'ici. Ce n'est pas où mon cœur est. Ce n'est pas mon chez moi » (Beth, question 25). Danae se sent très attachée à son pays et à sa culture d'origine. Elle dit qu'elle habite au Québec et s'y est habituée, mais qu'elle aime son pays : « j'aime beaucoup le Mexique, c'est comme, j'aime les traditions là-bas et non, vraiment, non. Je ne pense pas être québécoise ou quelque chose comme ça. J'aime vraiment d'où je viens. Je suis très patriotique. » (Danae, question 25).

Contrairement à Danae, Samia ne se sent attachée à aucun pays à cause de ses déménagements au cours de son enfance, et trouve que ce serait difficile d'appartenir à un environnement aussi différent de celui d'où elle vient.

Je ne sais pas, puisque je n'ai jamais senti qu'un pays était mon chez moi, parce que je ne suis jamais restée trop longtemps dans un pays. Donc, je ne pense pas que je me sentirai comme chez moi, parce que même mon pays, je ne sens pas comme si c'était mon chez moi. (Samia, question 25)

Xuan est le seul participant qui est citoyen canadien depuis son enfance et il semble percevoir un conflit entre sa citoyenneté canadienne et l'appartenance au Québec.

Toutefois, il croit que, même s'il n'est pas québécois présentement, il pourrait un jour le devenir s'il parle le français québécois : « Si après je parle québécois, mais si je suis un citoyen canadien, je peux pas être un Québécois » (Xuan, question 25).

Au total, cinq participants associent l'identité québécoise à la maîtrise de la variété du français parlée au Québec. Afin de devenir québécois, ces élèves pensent qu'ils doivent parler comme les personnes d'origine québécoise, avec un accent et un lexique uniques et différents du français de France :

E1 : C'est juste que, les Québécois, la différence est surtout comment ils parlent. Alors le français d'ici du Québec a beaucoup beaucoup de mots qui ont des significations différentes, entre par exemple le français de France ou le français d'ici. Alors, c'est comme, on veut apprendre ces expressions pour s'exprimer plus, qu'on nous comprenne plus, et pour essayer de devenir Québécois et parler vite et des choses comme ça.

I: Alors pour devenir Québécoise, tu dois...

E1 : Surtout parler (Ana, question 25)

Tout comme Ana, Manuela pense qu'être québécois « C'est simplement parler français, le québécois, savoir te situer ici, mais à part ça, pas grand-chose. » (Manuela, question 25). De plus, Camilo et José remarquent que, pour être québécois, il faut également de l'expérience et du temps, ainsi que connaître la culture et participer dans la société. Pour Camilo, il faut aussi connaître les expressions purement québécoises, dont les jurons.

Pour récapituler, la plupart des participants n'ont pas encore développé un sentiment d'appartenance au Québec. L'identité québécoise est associée à la maîtrise du français parlé au Québec, avec son accent et son lexique particuliers. Ainsi, l'apprentissage de cette variété du français devient, pour les élèves, une condition nécessaire au développement d'un sentiment d'appartenance. De plus, pour certains, même ils

sentent qu'ils font partie du Québec, leur attachement à leur pays d'origine les empêche de se sentir québécois.

#### 4.3.3 Rapport culture d'origine – culture de la société d'accueil

Cette dernière partie expose les représentations des élèves en lien avec l'adaptation à la culture de la société d'accueil, le maintien de la culture d'origine et les conflits entre ces deux cultures.

Pour s'intégrer au Québec, la plupart des élèves ne considère pas qu'il soit nécessaire de modifier leurs comportements ou leurs pensées. En général, les participants affirment leur désir de conserver leur culture et leur langue d'origine, tout en essayant d'inclure des éléments de la culture québécoise. Ana souligne qu'elle ne veut pas « copier » les attitudes des Québécois, mais les intégrer à son identité. De même, Ayla et Danae déclarent qu'elles ne veulent pas perdre leur L1, mais qu'elles souhaitent se servir davantage du français ou de l'anglais dans leur vie quotidienne.

Je ne veux pas perdre ma langue, l'arabe, mais j'aimerais utiliser davantage l'anglais et le français, car je n'ai plus vraiment besoin de l'arabe ici au Québec. (Ayla, question 9)

L'espagnol, évidemment avec ma famille. Quand je parle avec eux, ils me disent qu'ils ne veulent pas que j'oublie l'espagnol. Et je dis « non, je n'oublierai pas, je l'aurai toujours là » (Danae, question 8).

En outre, pour se sentir comme chez elle au Québec, Danae essaie d'intégrer des pratiques lui rappelant de son pays d'origine, telles qu'aller souper chez son amie qui habite dans « une maison de maman latina » (Danae, question 25). Camilo, qui se définit comme étant moitié latino-américain et moitié québécois, explique qu'il souhaite intégrer ces deux cultures : « je veux prendre les deux cultures, je ne veux pas perdre ma culture latino-américaine. Mais je ne veux pas non plus m'abstenir de la

culture québécoise » (Camilo, question 25). Comme les autres élèves, Camilo ne croit pas qu'il doive changer pour s'intégrer au Québec car il trouve que sa personnalité ressemble à celle des Québécois. Toutefois, il pense que c'est aux migrants de s'adapter aux coutumes québécoises lorsque les habitudes de leurs pays d'origine entrent en conflit avec celles du Québec.

Par ailleurs, Camilo et Samia ont mis en lumière des conflits entre leur culture d'origine et la culture québécoise. Tel que mentionné auparavant, Camilo remarque l'individualisme du Québec, comparé au sens communautaire de son pays d'origine :

[...] au Chili, tout le monde s'inquiète pour tout le monde.

I: Et ici?

E: Ici, Montréal est une île avec des gens qui sont des îles. Peut-être, personne ne se soucie de rien, c'est ça. (Camilo, question 22)

Samia a de la difficulté à établir des liens avec des gens de son âge à l'école, car elle sent que son niveau de pensée ne correspond pas à celui des autres. Pour elle, les jeunes au Québec pensent aux choses qu'elle considère banales :

Comme, les choses qui sont, pas vraiment enfantines mais, je pense que c'est inutile. Pas inutile, mais je pense que, je veux dire, ils pensent comme si la vie était une blague, quelque chose comme ça. Ils ne comprennent pas vraiment ce qu'est la vie. Donc, comme, leur pensée n'est pas vraiment mature. Ils pensent toujours à des choses amusantes. Ils pensent que tout ce que nous faisons dans la vie c'est jouer et jouer, donc je n'aime pas ça (Samia, question 10)

De plus, pour cette participante, ce qui est important dans la vie c'est de s'améliorer constamment, de réfléchir sur ses erreurs et sur soi-même afin d'atteindre la meilleure version de soi. Cette vision n'est selon elle pas partagée par les jeunes de son école, ce qui fait en sorte que Samia se sent incomprise.

En général, les jeunes souhaitent conserver leur langue et leur culture d'origine, ainsi qu'adopter le français et certains éléments de la culture québécoise. Pourtant, certains participants vivent des conflits entre ces deux cultures dont la réconciliation n'est pas toujours évidente.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats de notre étude en relation avec l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés. Nous avons également mis en évidence leurs représentations à l'égard du français, de l'école et de la société québécoises, ainsi que leur rapport avec ces dernières. Dans le chapitre suivant, ces résultats seront discutés à l'aide des études préalables et des concepts clés.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION DES RÉSULTATS

Après avoir présenté les résultats de notre analyse, il sera question dans ce chapitre de discuter de ces résultats à la lumière des notions théoriques et des recherches exposées dans les sections précédentes. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'intégration linguistique des jeunes, en nous centrant sur leurs pratiques linguistiques et les représentations associées. Nous nous pencherons ensuite sur plusieurs aspects touchant à leur intégration scolaire, dont les représentations de l'école, de l'accueil et de la transition aux classes régulières, ainsi que leurs réseaux d'amitié à l'école. Finalement, nous réfléchirons à l'intégration sociale des participants : leurs visions de la société d'accueil et de leur appartenance (ou non) à cette société, tout comme les rapports qu'ils établissent entre leur culture d'origine et la culture québécoise.

#### 5.1 Intégration linguistique

L'intégration linguistique étant le fondement de l'intégration globale d'un individu à la société québécoise, nous commençons par nous intéresser aux usages que les jeunes font de l'anglais et du français, de même qu'à la place qu'ils confèrent à ces langues dans leur intégration.

### 5.1.1 Dynamisme des pratiques linguistiques

Le discours des participants par rapport aux contextes d'utilisation des langues nous permet de constater que leurs pratiques linguistiques ne sont pas délimitées par des espaces physiques précis. S'il existe des régularités (le français est parlé en classe et avec l'enseignant, par exemple), la description des pratiques linguistiques des jeunes est marquée par une certaine fluidité. En effet, plusieurs participants ont eu de la difficulté à décrire avec exactitude dans quelles situations ou avec quels interlocuteurs ils utilisent les langues qu'ils connaissent. En général, leurs pratiques linguistiques se voient influencées par plusieurs facteurs, dont le désir de pratiquer une langue, le lieu, les interlocuteurs et l'intention de communication.

Ainsi, les pratiques linguistiques des participants semblent refléter les caractéristiques sociolinguistiques de la Ville de Montréal. Calinon (2016, p. 82) affirme que « La vie linguistique montréalaise est liée aux différents individus, lieux, enjeux et réseaux qui se rencontrent et se configurent dans la dynamique fluide, multilingue et spécifique de la ville » (p. 82). Ces caractéristiques font en sorte que les pratiques linguistiques à Montréal ne peuvent pas être décrites au travers des questions délimitant une langue à un contexte particulier (Lamarre, 2013). En effet, plusieurs études menées avec des jeunes plurilingues à Montréal, dont celle de Lamarre (2013), exposent que ces jeunes emploient un « multilinguisme flexible » (p. 53) dans lequel les frontières d'utilisation des différentes langues deviennent souples et ne respectent pas toujours les conceptions traditionnelles des dynamiques linguistiques de Montréal. En effet, les participants de notre étude semblent franchir ces limites langagières et se sentent à l'aise en le faisant. Ils s'adaptent à la langue préférée par leur interlocuteur et adoptent des « parlars bilingues ou multilingues » (Lamarre *et al.*, 2015, p. 77) lorsqu'ils interagissent avec des personnes partageant les mêmes ressources linguistiques, notamment avec la famille et entre amis. Les participants de l'étude de Lory et Armand (2016), des élèves plurilingues en fin de cycle du primaire, ajustaient eux aussi « leurs comportements et

leurs discours quant aux langues présentes dans leur répertoire » (p. 35) en fonction de leurs interlocuteurs.

En outre, les jeunes semblent être conscients des dynamiques linguistiques à Montréal et de l'existence des sensibilités par rapport à la langue utilisée en public. Ainsi, même si l'anglais est la langue qu'ils maîtrisent le mieux après leur L1, ils choisiront de communiquer en français en dehors de l'école ainsi qu'avec les enseignants dans le but de respecter ces sensibilités identitaires perçues. De ce fait, tout comme les jeunes plurilingues des études de Lamarre (2013) et de Lory et Armand (2016), les participants de cette étude ont rapidement compris les dynamiques linguistiques de leur société d'accueil et se montrent prêts à s'y adapter lorsqu'ils le croient nécessaire. En effet, les participants de l'étude de Lory et Armand (2016) exprimaient « une conscience aiguë » (p. 34) des enjeux linguistiques environnants et étaient conscients du rôle du français comme langue dominante et privilégiée de l'école.

Par ailleurs, les réponses des élèves concernant la langue qu'ils préféreraient utiliser davantage dans leur vie ou dans l'avenir indiquent que ce choix n'est pas lié à des aspects identitaires, mais surtout stratégiques. Effectivement, pour plusieurs d'entre eux, la notion de « langue de préférence » dépend de plusieurs facteurs, dont leur lieu de résidence ou leurs projets académiques. En outre, ils expriment le désir d'utiliser toutes les langues de leur répertoire dans leur vie, notamment selon l'utilité qu'elles peuvent avoir dans un contexte donné.

### 5.1.2 Pratiques linguistiques et représentations de l'anglais

En ce qui concerne l'utilisation de l'anglais, cette langue occupe une place importante dans la vie quotidienne et dans le projet de vie de la majorité des jeunes. À l'école, l'anglais a une fonction de langue véhiculaire : elle permet aux élèves de communiquer avec des personnes de différentes origines et de combler des trous linguistiques en français. De plus, l'anglais est préféré par plusieurs élèves pour des raisons liées aux

études, au travail et aux voyages. Le caractère universel de cette langue et les possibilités qu'elle offre en matière de mobilité et de communication internationales sont également appréciés. À ce sujet, Piché (2004, p. 15) affirme qu'« En lien avec la mondialisation des marchés du travail, la connaissance de l'anglais devient partout dans le monde un outil parfois indispensable de promotion sociale et économique » (p.15). En outre, la connaissance des deux langues officielles du Canada, l'anglais et le français, est largement valorisée par les participants. D'après Lamarre (2013), même si le français est nécessaire pour l'intégration économique et sociale des migrants à Montréal, le bilinguisme français-anglais devient la norme parmi les jeunes.

Par ailleurs, plusieurs participants ont exprimé le désir de poursuivre leurs études postsecondaires dans le secteur anglophone ou de faire de l'anglais leur langue de communication principale. En effet, dans les représentations des élèves, l'anglais est associé à des avantages que le français, seul, ne fournit pas. Les résultats de la recherche de Magnan et Darchinian (2014) ont révélé que le choix des jeunes issus de l'immigration de poursuivre leurs études postsecondaires en anglais était très souvent guidé par une logique économique. Ainsi, au lieu de refléter un sentiment d'appartenance à la langue et à la culture québécoises ou un rejet du secteur francophone, ce choix reflèterait l'avantage perçu du bilinguisme et le pouvoir symbolique de l'anglais (Magnan et Larochelle-Audet, 2018).

### 5.1.3 Pratiques linguistiques et représentations du français

Pour ce qui est des pratiques linguistiques du français, cette langue reste restreinte à la salle de classe et aux endroits publics, ce qui peut être expliqué par le manque de contacts avec des élèves francophones ainsi que par l'insécurité linguistique que les participants continuent de ressentir en tant qu'élèves migrants nouvellement arrivés. De façon générale, les élèves se montrent curieux et intéressés par le français et son apprentissage. De plus, plusieurs d'entre eux trouvent du plaisir dans l'apprentissage des langues et disent aimer le français ou l'anglais pour leur sonorité ou leur beauté.

Ainsi, en plus des motivations davantage utilitaires de l'apprentissage de ces langues (pour le travail ou les études), le plaisir d'apprendre et la poursuite des avantages d'intégration sociale du bilinguisme constituent des motivations intégratrices qui mobilisent l'apprentissage (Gardner, 1968).

Les élèves décrivent le processus d'apprentissage du français en classe d'accueil comme une expérience positive, facilitée soit par la similarité entre leur L1 et le français, par leurs connaissances du français avant de migrer, ou par le support de l'enseignant. La compréhension orale reste un défi pour certains élèves, notamment lorsqu'ils sont exposés au français québécois parlé par les élèves du régulier. En effet, la variété de français apprise en classe d'accueil, le « français français », est associée à un registre formel, ce qui limite son utilité dans les contextes familiaux et de socialisation avec d'autres jeunes. Ce résultat concorde avec ce que Steinbach (2010b) a trouvé dans son étude auprès de jeunes migrants au secondaire, qui ont questionné l'authenticité du français appris dans les classes d'accueil en isolation des élèves québécois. En effet, les participants affirment avoir de la difficulté à comprendre le français parlé par les élèves québécois et souhaitent apprendre un français plus adapté aux situations réelles en dehors de la salle de classe. Des connaissances linguistiques limitées, couplées au manque de compétences socioculturelles ou pragmatiques (appries en interaction) peuvent, selon Doucerain *et al.* (2015), augmenter le stress d'acculturation relié à la communication.

De façon globale, les participants se montrent motivés par l'apprentissage du français, et seulement un participant souligne une pression externe, de la part de son père, pour apprendre le français le plus vite possible et passer au régulier. À ce sujet, la recherche de Kanouté *et al.* (2008) a permis d'éclairer les attentes de performance parfois trop élevées des parents migrants envers leurs enfants à l'école car, souvent, le succès du projet migratoire familial repose sur la réussite scolaire des enfants (Potvin *et al.*, 2013).

La motivation des élèves est corroborée par les différentes stratégies qu'ils adoptent pour renforcer leur apprentissage. Leur désir de communiquer couramment en français les pousse à parler français avec leurs amis non-francophones ou à chercher des ressources autres que celles offertes par l'école pour pratiquer ou consolider les apprentissages. Même si nous n'avons pas abordé ce thème de manière approfondie lors des entrevues, l'emploi de ces stratégies suggère un certain degré d'indépendance et d'autonomie chez les participants par rapport à l'apprentissage du français. Ces caractéristiques sont liées à la régulation, l'autoévaluation et la planification, des stratégies d'apprentissage permettent à l'élève de mieux gérer son processus d'apprentissage et d'y prendre un rôle plus actif et participatif (Cyr, 1998). Effectivement, la plupart des participants de notre étude ont été capables de s'exprimer par rapport à leurs difficultés, à ce qui facilite leur apprentissage, ainsi qu'aux actions mises en place pour le favoriser. Selon Presseau (2004), le développement de l'autonomie dans l'apprentissage d'une langue est associé aux aspects motivationnels et affectifs, ce qui inclut les représentations de la langue cible.

Dans les représentations des participants, le français est la langue de l'intégration à l'école et à la société québécoises. Elle est présente dans le projet de vie des jeunes en tant que langue de communication principale ou secondaire, associée à la socialisation ainsi qu'à l'accès aux études et au travail. En outre, les représentations analysées indiquent que le français évoque des images et des sentiments positifs pour la plupart. En plus de l'associer aux images plus stéréotypées liées au français (la France ou la Tour Eiffel, par exemple), qu'ils auraient développées dans leur société d'origine, les jeunes disent ressentir de la curiosité, de l'excitation et même de la fierté à l'égard de la langue. Cependant, si le français est un motif de fierté pour quelques élèves, il est une cause d'inquiétude et d'antipathie pour d'autres. Ces représentations peuvent être influencées par une multitude de facteurs, dont la place du français dans le pays de provenance et la trajectoire migratoire. Certains participants, par exemple, ont mentionné la place réputée de la langue dans leur pays d'origine ainsi que sa vitalité

linguistique dans le monde, ce qui les motive à l'apprendre. Ces représentations résonnent avec celles des participants des études de Calinon (2009) et de Lamarre *et al.* (2015), qui reconnaissaient les qualités intégratives indispensables du français ainsi que sa valeur instrumentale à Montréal. En effet, les participants de notre étude partagent et acceptent la norme du français comme langue privilégiée au Québec et, comme nous l'avons mentionné, se montrent sensibles aux enjeux linguistiques et identitaires de la province.

En outre, comme le suggèrent Castellotti et Moore (2002), les représentations positives à l'égard du français peuvent avoir un impact favorable sur l'apprentissage de la langue. Le fait que les jeunes trouvent le français intéressant et amusant peut faciliter l'adoption d'une attitude ouverte aux nouveaux apprentissages, et les avantages attribués à la maîtrise de la langue sont susceptibles de les motiver à persévérer au travers des difficultés. En effet, comme nous allons l'aborder dans les sections suivantes, les jeunes se montrent positifs et résilients vis-à-vis de leur intégration au Québec.

Pour conclure, nous constatons que le français constitue le moteur de la mobilité sociale, scolaire et professionnelle au Québec. Pour plusieurs participants, cette langue est synonyme de possibilités, mais elle est aussi une source de plaisir et de curiosité. Il faut également noter que ces élèves sont issus de l'immigration récente et il est possible qu'ils soient toujours dans une phase de découverte de toutes les nouveautés, incluant la langue, de leur nouvel environnement. Ainsi, dans cette étape, le français représente pour les jeunes la porte d'entrée à une nouvelle société et à une nouvelle vie. Pourtant, ces représentations sont susceptibles d'évoluer au cours du processus d'intégration.

## 5.2 Intégration scolaire

Dans cette section, nous présentons l'analyse que nous avons faite de l'expérience scolaire et des représentations à l'égard de l'école et de la classe d'accueil. Ensuite, nous étudierons les réseaux d'amitié des participants, incluant leurs interactions avec des élèves des classes d'accueil et des classes régulières. Nous aborderons finalement les perceptions des élèves concernant leur transition aux classes régulières.

### 5.2.1 Expérience et représentations de l'école

Pour les participants, l'école au Québec est globalement meilleure que l'école dans leur pays de provenance. Ils y apprécient les différentes ressources et les espaces offerts, le sens de liberté ressenti ainsi que la qualité de l'enseignement. Ces représentations mènent à une certaine idéalisation de l'école québécoise, qui est comparée aux écoles « dans les films ». Des recherches réalisées auprès des jeunes migrants indiquent que les représentations, tout comme les relations qu'entretiennent les jeunes avec l'école et leurs enseignants, influencent leur motivation (Bouchamma, 2015). Il est donc probable que ces représentations favorables à l'égard de l'école (même si elles semblent peu réalistes) jouent un rôle facilitateur à l'intégration et l'apprentissage et diminuent le stress d'acculturation (Berry, 2018b). Un lien peut être tissé avec l'étude de Potvin *et al.* (2013), qui révèle des orientations positives de jeunes migrants par rapport à l'école québécoise. Ces élèves ont vécu leur expérience scolaire comme une réussite, et semblaient « disposer d'un capital culturel et d'un milieu familial qui les poussent vers la résilience, la performance et les projets d'avenir [...] Ces élèves admettent avoir de fortes ambitions scolaires et sociales, et très peu se sentent en situation d'échec » (Potvin *et al.*, 2013, p. 536). En effet, les participants de notre étude ont continuellement fait des références à leur désir de réussir à l'école, à leurs projets futurs ainsi qu'à l'expectative de rester au Québec pour poursuivre ces projets. De ce fait, comme les participants de l'étude de Potvin *et al.* (2013), ils se montrent prêts à

s'adapter aux orientations normatives de l'école – qu'ils trouvent plus adéquates que celles de leur école précédente – et croient « aux promesses d'intégration et de mobilité sociales associées à la diplomation » (Potvin *et al.*, 2013, p. 536).

Ces résultats correspondent également à ceux de l'étude de Mangan et Darchinian (2014), qui ont trouvé que les participants, des jeunes adultes issus de l'immigration, voulaient réussir leur intégration linguistique, s'insérer dans le milieu professionnel au Québec et satisfaire aux aspirations de leurs parents. Dans ce sens, leur rapport face à l'école francophone au secondaire avait un caractère stratégique et instrumental. Même si nous n'avons pas posé de questions spécifiques par rapport au milieu familial, il est probable que le désir des participants de s'intégrer et de performer à l'école soit fortement influencé par le support et les attentes de la famille.

En ce qui a trait à la participation aux activités scolaires, nous remarquons non seulement le manque d'engagement dans ces activités, mais aussi la méconnaissance des activités offertes et de leur fonctionnement. En effet, une élève pense que les activités sont réservées aux élèves des classes régulières et ne sont donc pas ouvertes aux élèves de l'accueil. La compétence limitée en français constitue également un facteur empêchant la participation à la vie scolaire, et certains élèves trouvent qu'il est mieux d'attendre que leur compétence soit plus développée avant d'intégrer une activité. D'autres recherches ont trouvé que les jeunes migrants sont moins susceptibles de participer aux activités de l'école (Bouchamma, 2015). Dans l'étude de Potvin *et al.* (2013), par exemple, les jeunes migrants du premier cycle du secondaire connaissaient moins les activités et les intervenants de l'école et s'y sentaient moins intégrés. Khellil (2005) souligne l'importance des activités ludiques dans la socialisation des jeunes migrants puisqu'elles sont propices à l'échange et au partage avec leurs camarades francophones. À cet égard, Steinbach (2010b) et Allen (2006) argumentent que l'importance accordée à la maîtrise du français comme condition à la participation à l'école et à la société québécoises est ancrée dans les discours entourant les élèves

migrants. Ainsi, dans les représentations des jeunes, il est nécessaire de maîtriser la langue avant de participer pleinement à tous les volets de la vie scolaire et sociale, ce qui est susceptible de limiter et de ralentir leur processus d'intégration.

### 5.2.2 Expérience et représentations de la classe d'accueil

Plusieurs recherches montrent que l'intégration au système scolaire peut s'avérer déstabilisante pour les jeunes migrants de première génération (Magnan et Larochelle-Audet, 2018). Ceci a été le cas pour la plupart des participants de notre étude, qui ont expérimenté de la tristesse et de l'insécurité à leur arrivée à l'accueil, le manque de compétences en français étant la principale cause de malaise. Toutefois, peu de temps après leur arrivée, le support reçu de la part de l'enseignant ainsi que de leurs camarades de l'accueil a favorisé l'adaptation et le développement d'un sentiment de bien-être. D'ailleurs, suivant cette étape de déstabilisation, plusieurs élèves vivent une période de découverte et d'amusement provoquée par un nouvel environnement et la création des nouveaux liens d'amitié.

La classe d'accueil est perçue positivement par les participants, ce qui correspond aux résultats d'autres recherches auprès d'adolescents issus de l'immigration à Montréal (Kanouté *et al.*, 2016; Potvin *et al.*, 2013). L'accueil concrétise pour les participants le désir de l'école et de la société québécoises de les aider à s'intégrer à la vie scolaire et de fournir un environnement sécurisant pour apprendre la langue. Si plusieurs études indiquent que les classes d'accueil sont perçues plutôt négativement par les élèves (Allen, 2006), les participants de cette recherche les perçoivent comme une opportunité pour apprendre la langue et pour socialiser. Or, la classe d'accueil est vue par les élèves comme une période de préparation pour intégrer le système régulier, un prérequis à l'avancement de leurs études. En plus de viser l'intégration scolaire et linguistique, elle a également une fonction d'intégration dans la société qui est basée sur la maîtrise de la langue. Ces représentations correspondent aux objectifs décrits dans le programme d'ILSS, ce qui suggère que les élèves sont conscients du rôle de l'accueil dans leur

parcours scolaire et se montrent en accord avec ce rôle. Les seuls défis soulignés par les participants relèvent des aspects plus immédiats à l'intérieur de la salle de classe, dont la difficulté à s'intégrer dans le groupe lorsqu'ils arrivent au milieu de l'année scolaire, ce qui est fréquent dans les classes d'accueil. Il est aussi important de noter que certains élèves ont mentionné se sentir limités à l'accueil car ils voudraient étudier d'autres matières qu'ils aiment et regrettent le fait de n'étudier que le français. Ainsi, nous remarquons un certain dépêchement dans le discours des jeunes : même s'ils apprécient ce que l'accueil leur a permis d'apprendre jusqu'à présent, ils souhaitent avec impatience intégrer les classes régulières pour apprendre ce qu'ils veulent vraiment apprendre. Sur une autre note, la classe d'accueil peut constituer pour les jeunes un espace de réflexion sur leurs propres représentations à l'égard d'autres cultures et langues. En effet, l'une des participants a souligné que la classe d'accueil, de par sa nature multiculturelle, lui a permis de questionner ses idées préconçues concernant d'autres cultures.

Finalement, même si l'expérience scolaire des élèves a jusqu'à présent été positive et qu'ils font l'éloge de la qualité de l'enseignement, ils regrettent le type de français appris dans la classe d'accueil : un français qui ne leur permet pas d'interagir ou de comprendre leurs pairs québécois francophones.

### 5.2.3 Interactions avec les élèves de l'accueil ou d'origine migrante

Les participants de notre étude interagissent principalement avec d'autres élèves des classes d'accueil ou d'origine migrante ayant passé par l'accueil. En général, ils construisent leurs réseaux d'amitié avec des jeunes de leur même origine ethnique et qui parlent leur L1. À ce sujet, plusieurs études indiquent que les jeunes issus de l'immigration ont tendance à se regrouper ensemble à l'école, ainsi qu'à avoir peu de contacts avec les élèves de la communauté d'accueil (Magnan et Darchinian, 2014; Steinbach, 2010b; Wilson-Forsberg, 2018). Pour les adolescents nouvellement arrivés, l'amitié est la clé du sentiment d'appartenance : le sentiment d'appartenir

académiquement et socialement à l'école dépend de l'habileté à se faire des amis (Simmons, 2018). Ainsi, le sentiment d'appartenance est fondamentalement construit à partir du capital social, dont les amis constituent une source importante (Wilson-Forsberg, 2018). Or, tisser des liens d'amitié avec d'autres jeunes migrants, notamment avec ceux qui partagent la même origine ethnique, fournit un sens de familiarité qui peut être particulièrement réconfortant pour un nouvel arrivant. Souvent, les réseaux des élèves d'origine migrante rassemblent des jeunes dont les expériences, les langues parlées ou les valeurs sont semblables. Ces caractéristiques partagées peuvent offrir aux jeunes le soutien nécessaire pour surmonter certains défis du processus d'acculturation (Wilson-Forsberg, 2018). En effet, plusieurs participants ont fait mention du rôle déterminant de leurs amis pendant les premiers mois à l'école.

Ces réseaux d'amitié créent du capital social affectif (*bonding*), un type de capital social qui établit des liens entre les gens qui se ressemblent de façon significative (Putnam, 2007). Malgré son importance, cette forme de capital social est essentielle mais pas suffisante pour l'intégration et la pleine participation des jeunes dans leur nouvelle société. D'après Wilson-Forsberg (2018), les amis natifs de la société d'accueil peuvent contribuer au développement du sens d'appartenance et du capital social relationnel (*bridging*), qui est fondamental pour l'intégration. Toutefois, comme nous le verrons dans la section suivante, divers facteurs dépassant les barrières linguistiques font obstacle à la création des liens sociaux relationnels.

#### 5.2.4 Interactions et représentations des élèves du régulier

Plusieurs recherches canadiennes montrent que les témoignages d'amitié entre les jeunes migrants et les jeunes natifs du Canada sont l'exception plutôt que la règle (Wilson-Forsberg, 2018). En effet, les interactions entre les participants de notre étude et les élèves des classes régulières sont rares, voire inexistantes, particulièrement avec les élèves d'origine québécoise. En outre, certains participants remarquent qu'il existe des frontières entre les classes d'accueil et les classes régulières, et rapportent se sentir

isolés à l'école. Ceci concorde avec l'expérience des participants de l'étude de Magan et Darchinian (2014), qui ont vécu les interactions scolaires au secondaire francophone dans un rapport Nous « immigrants »/ Eux « Québécois francophones ». Steinbach (2010b) rapporte des résultats semblables : les élèves de l'accueil trouvaient qu'ils n'avaient aucune opportunité pour entrer en contact avec les élèves québécois et qu'il était difficile de devenir amis avec eux. De plus, les références au sentiment d'isolement étaient récurrentes dans les entrevues. Comme ces élèves, les participants de notre étude regrettent le manque d'opportunités pour interagir avec les élèves québécois. Même si, dans les représentations de quelques-uns, leurs pairs québécois sont accueillants, ouverts et compréhensifs de ce qu'ils ressentent en tant que migrants, les occasions de les rencontrer sont extrêmement rares. De ce fait, ces représentations ne sont pas entièrement basées sur des expériences de rencontre réelles.

Les jeunes font référence à plusieurs difficultés pour interagir avec les élèves québécois. L'obstacle principal constitue la maîtrise et la compréhension du français parlé par leurs pairs. Tel que mentionné auparavant, les jeunes migrants apprennent une variété standard du français et ont du mal à comprendre le lexique et la prononciation du français québécois. La littérature scientifique au Canada indique que les barrières linguistiques, couplées aux différences de valeurs ou d'intérêts, constituent l'un des obstacles principaux que les élèves migrants doivent surmonter pour tisser des liens d'amitié avec leurs pairs natifs (Wilson-Forsberg, 2018). Ces études montrent également que les classes d'accueil fermées, avec un accès limité à un réseau de pairs au-delà de leur cercle d'amis migrants, font en sorte que les jeunes se sentent exclus et séparés. Vu qu'ils sont séparés physiquement à l'école, ils ont de la difficulté à apprendre l'argot et l'accent des jeunes de la communauté d'accueil. Pour les participants, apprendre et pratiquer le français parlé par les élèves québécois francophones constitue l'une de leurs motivations principales pour interagir avec eux. D'ailleurs, les réseaux sociaux incluant des locuteurs natifs peuvent, selon Doucerain

*et al.* (2015, p. 9) « to some extent protect migrants against the negative psychological effects of intercultural communication difficulties ».

En outre, selon Wilson-Forsberg (2018), les difficultés d'interaction éprouvées ou perçues par les élèves issus de l'immigration sont susceptibles de les mener à rester dans leur zone de confort et à éviter la construction du capital social relationnel. Ceci est vrai pour certains participants qui trouvent que leur cercle d'amis est suffisant et ne souhaitent pas ou n'ont jamais pensé à prendre le risque d'interagir avec leurs pairs québécois francophones.

Le manque de points en commun avec les élèves Québécois francophones est également ressorti dans les données, ce qui concorde avec les résultats obtenus par Magnan et Darchinian (2014). En effet, les adolescents choisissent généralement des amis dont les intérêts et les comportements sont similaires aux leurs (Wilson-Forsberg, 2018), mais afin de déterminer qui pourrait potentiellement intégrer leur cercle d'amis, ils doivent avoir des opportunités de rencontre avec les élèves du régulier et d'origine québécoise. Si la construction du capital social relationnel est primordiale pour l'intégration des élèves nouvellement arrivés, la simple proximité avec les élèves d'origine québécoise est une condition fondamentale mais pas suffisante pour favoriser les contacts intergroupes (Wilson-Forsberg, 2018). Ainsi, même si les jeunes partagent des espaces communs avec les élèves des classes régulières à l'école, les espaces d'interaction doivent être fournis intentionnellement par l'école (Calinon, 2009). À ce sujet, Kanouté *et al.* (2016) rapportent que les participants de leur étude tiraient des bénéfices importants des espaces extrascolaires leur permettant de mieux connaître la société d'accueil et d'intensifier le processus d'acculturation.

En ce qui a trait aux différences perçues par les jeunes entre les élèves des classes d'accueil et les élèves du régulier, une réponse prévaut : la différence repose sur la maîtrise du français. De ce fait, la plupart d'entre eux ne perçoivent pas de différences

de comportements ou de façons de penser entre ces deux groupes. Un participant a pourtant mentionné que les élèves de l'accueil ont tendance à être moins expressifs que les élèves québécois car ils ne savent pas encore comment se comporter dans leur nouvel environnement. Ici encore, l'amitié avec des jeunes natifs du Québec pourrait faciliter l'apprentissage des règles et des pratiques implicites (Kim, 2001) et permettre aux élèves nouvellement arrivés de devenir plus confiants à l'école. D'ailleurs, le développement des liens d'amitié entre les élèves de ces deux groupes peut être favorable non seulement pour les jeunes migrants, mais aussi pour les élèves québécois. Tel que souligné par une élève, ces derniers peuvent bénéficier de la connaissance d'autres cultures et d'autres façons de voir le monde (Wilson-Forsberg, 2018).

Il est également intéressant de mentionner que, comme les élèves de l'étude de Potvin *et al.* (2013), les participants ne se sentent pas en situation d'échec ou de désavantage par rapport à leurs pairs du régulier. Toutefois, certains d'entre eux se sentent inquiets de ne pas avoir le niveau de maîtrise du français nécessaire pour réussir académiquement dans les classes régulières.

Finalement, seulement deux participants ont mentionné avoir vécu des conflits avec les élèves québécois. Ce résultat peut être en partie expliqué par le manque de contacts entre ces deux groupes d'élèves car, en fait, plusieurs recherches indiquent que ce type de conflits sont fréquents et qu'ils nuisent à l'intégration et au bien-être des élèves issus de l'immigration (Steinbach, 2010b). En plus des conflits intergroupes, les défis d'intégration à l'école sont exacerbés lorsque les élèves migrants vivent des expériences de discrimination. En effet, l'une des participantes de notre recherche perçoit que les élèves du régulier portent un jugement sur elle à cause de son hijab. Même si elle n'a pas mentionné un incident discriminatif particulier, il est possible que les discours qui l'entourent, les regards des autres et sa difficulté à interagir nourrissent cette représentation et l'empêchent d'aller vers les autres. Au Québec, les arabomusulmans sont parmi les groupes les plus discriminés (Bouchard et Taylor, 2008).

L'histoire québécoise récente est marquée par plusieurs crises liées à l'accommodement raisonnable, caractérisées par des discours racistes et intolérants, ainsi que par l'autovictimisation de certains membres du groupe majoritaire (Magnan et Larochelle-Audet, 2018). L'utilisation des symboles religieux dans des institutions publiques étant le centre d'attention des débats, les femmes portant le hijab sont devenues les principales victimes de discrimination. Pour Magnan et Larochelle-Audet (2018), ces débats démontrent l'écart qui existe entre les discours pluralistes et inclusifs et la persistance de la discrimination, ainsi que des frontières identitaires « Nous/Eux » au Québec. Ici, il nous semble pertinent de rappeler les résultats de l'étude de Steinbach (2010a), qui a trouvé que le discours des jeunes Québécois francophones au secondaire était marqué par des expressions d'exclusion à l'égard des élèves migrants. Tout effort en vue d'élargir le capital social relationnel des jeunes issus de l'immigration doit donc nécessairement tenir compte des représentations et de la disposition des élèves natifs du Québec, et non seulement des élèves migrants.

#### 5.2.5 Représentations de la transition au régulier

Nous remarquons dans les données une méconnaissance générale des dynamiques et du fonctionnement des classes régulières : les élèves ne savent pas à quoi s'attendre lors de leur transition au système régulier. Encore une fois, ce manque d'information pourrait être attribué au contact limité entre les élèves de l'accueil et du régulier, mais également au manque de renseignements pertinents fournis par l'école concernant cette transition. Le manque d'accompagnement de l'école pendant la transition au régulier a été documenté (Allen, 2006), mais la préparation à la transition constitue également une responsabilité des acteurs scolaires.

Chez certains participants, cette méconnaissance semble générer une idéalisation des classes régulières, associées à celles des « films étrangers ». Par ailleurs, les élèves accordent une grande importance à la transition au régulier, ce qui engendre des sentiments contrastés pour la plupart. En effet, les participants disent se sentir excités

et inquiets d'intégrer la classe régulière, notamment car ils ont peur de ne pas être au même niveau linguistique que les autres élèves. Cette insécurité peut être basée sur des attentes personnelles ou externes très élevées puisque, même s'ils parlent trois langues ou plus, plusieurs jeunes croient qu'ils devraient atteindre un niveau de maîtrise du français comparable à celui des Québécois francophones (Steinbach, 2010b). Néanmoins, les élèves se montrent optimistes et considèrent que, après une période d'adaptation, ils pourront bien s'intégrer.

### 5.3 Intégration sociale

Après avoir exploré l'intégration scolaire des élèves, qui est très liée à l'intégration sociale, nous procéderons à l'étude des représentations de la communauté d'accueil et des aspects se rapportant aux positionnements identitaires des jeunes. Nous terminerons avec une réflexion sur l'orientation acculturative des participants au moment de l'entrevue.

#### 5.3.1 Représentations de la société d'accueil

Tous les participants ont rapporté avoir des représentations positives de leur société d'accueil. Ils apprécient le caractère multilingue et multiculturel de Montréal et s'y sentent accueillis. Les Québécois sont également perçus positivement comme une communauté ouverte, respectueuse et gentille. Un participant a toutefois remarqué l'individualisme qu'il perçoit dans la ville, contrairement au sens de communauté caractéristique de son pays d'origine. Pour cet élève, les Québécois seraient comme « des îles », séparés les uns des autres et pas intéressés par ce qui se passe autour d'eux. Cette représentation correspond aux différences culturelles perçues par les participants de l'étude de Steinbach (2010b), qui trouvaient que l'individualisme qui prime dans les écoles et la société québécoises contrastait avec leur sens de communauté. Alors que pour les jeunes de la recherche de Steinbach (2010b), ceci constituait un obstacle à

l'intégration, le participant de notre étude affirme s'identifier avec cette façon individualiste de voir le monde. Cette préférence individuelle joue à son avantage, mais ceci peut ne pas être le cas pour d'autres élèves migrants qui s'identifient avec un sens de communauté différent de celui des Québécois.

En outre, plusieurs élèves estiment que leur société d'accueil est meilleure que leur pays d'origine, notamment en ce qui a trait aux attitudes envers la différence. En effet, ils trouvent que le Québec est caractérisé par l'ouverture, l'inclusion et une posture antidiscriminatoire. Ces représentations positives peuvent constituer un moteur significatif du désir exprimé par les jeunes d'intégrer la communauté québécoise francophone. En effet, Potvin *et al.* (2013) ont trouvé que les jeunes issus de l'immigration récente, qui voyaient pour la première fois ce que leur nouvelle société avait à leur offrir, étaient plus disposés à se définir en tant que Québécois que les jeunes de la deuxième génération.

### 5.3.2 Sentiment d'appartenance

D'après Wilson-Forsberg (2018), devenir un membre actif de la société d'accueil au travers de l'intégration implique l'établissement de liens significatifs avec les natifs de cette société et le développement d'un sentiment d'appartenance. Ce dernier occupe une place primordiale dans la politique d'intégration du Québec : conjointement avec la pleine participation à l'ensemble de la vie sociale, le sentiment d'appartenance au Québec constitue le but de l'intégration (Gouvernement du Québec, 1998). D'après Rocher (1968, p. 135, cité dans Khellil, 2005, p. 37), appartenir à une communauté, c'est « partager avec les autres membres assez d'idées ou de traits communs pour se reconnaître dans le Nous qu'elle forme [...] ; c'est s'identifier assez à ce Nous pour y puiser, du moins pour une part sa propre identité psychique et sociale ».

Dans cette étude, seulement deux participantes indiquent s'identifier comme Québécoises. Pour l'une d'elles, ce sentiment d'appartenance est associé aux émotions

favorables à l'égard du Québec : elle aime ce qu'il représente pour elle, et ce sentiment constitue la base de son appartenance. Pour d'autres élèves, l'attachement émotionnel à leur société d'origine les empêche de se sentir Québécois. Ainsi, ils se montrent fidèles à leurs racines et semblent voir l'appartenance au Québec et l'appartenance à leur société d'origine comme mutuellement exclusives. Un seul participant indique avoir cette double appartenance, ce qui peut être attribuable au fait que sa mère est d'origine québécoise. Comme cet élève, les jeunes migrants de l'étude de Lamarre *et al.* (2015) proposaient une double identification, qui est susceptible de favoriser l'intégration (Abdallah-Preteuille, 2017).

Les discours de la grande majorité des participants indiquent qu'ils n'ont pas développé de sentiment d'appartenance au Québec, particulièrement à cause de leurs représentations de ce qu'être québécois implique. En général, pour les jeunes, le Québec est leur lieu de résidence; ils ont l'impression d'en faire partie mais pas d'y appartenir, ce à quoi ils associent une charge émotionnelle. Dans leurs représentations, le trait distinctif des Québécois est leur langue : un Québécois est quelqu'un qui parle la variété du français parlée au Québec, caractérisée par son accent et son lexique particuliers. Magnan et Darchinian (2014) ont obtenu un résultat semblable : les participants ne s'identifiaient pas au Québec, mais à leur pays d'origine ou au Canada. De plus, la relation instrumentale qu'ils avaient établie avec le français et l'école francophone a eu un impact sur le développement du sentiment d'appartenance au Québec. Par ailleurs, dans le discours des participants de l'étude de Lamarre *et al.* (2015), « le terme québécois renvoie à une dimension plus culturelle, qui doit être apprise, ou encore ethnique, donc non accessible » (Lamarre *et al.*, 2015, p. 79). De son côté, l'identité canadienne est associée à un statut civique. Pour les participants de notre étude, il ne suffit pas d'habiter au Québec ou d'adopter certaines caractéristiques culturelles ou comportementales pour être Québécois. Dans leur discours, le français unique du Québec est ancré dans l'identité collective et en constitue la base.

L'importance centrale de la langue dans la construction identitaire québécoise est perçue par une participante, qui affirme qu'adopter l'identité québécoise alors qu'elle ne parle pas parfaitement la langue serait comme « une insulte » pour les Québécois. D'ailleurs, le fait d'être en classe d'accueil semble être un obstacle additionnel au sentiment d'appartenance de cette élève, qui pense pouvoir se sentir québécoise une fois qu'elle sera au régulier. Ainsi, certains traits distinctifs faisant ressortir le statut de migrant ou de nouvel arrivant peuvent avoir une influence sur l'identification en tant que membre de la société d'accueil.

Il est également intéressant de mentionner le conflit entre l'identité canadienne et l'identité québécoise mentionné par un élève : il affirme ne pas pouvoir être québécois s'il est canadien. Ce conflit est représentatif de la rivalité historique entre le Québec et le reste du Canada par rapport à la fidélité des migrants en ce qui a trait aux aspects linguistiques et symboliques (Magnan et Larochelle-Audet, 2018, p. 265).

Par ailleurs, une participante remarque le rôle des liens d'amitié dans le sentiment d'appartenance : elle trouve qu'afin de se sentir Québécoise, elle doit socialiser davantage avec des personnes natives du Québec. Cette représentation est soutenue par plusieurs recherches qui soulignent l'importance des relations avec les membres de la société d'accueil pour l'intégration des migrants (Magnan et Larochelle-Audet, 2018; Wilson-Forsberg, 2018). En effet, l'identification avec les Québécois passe nécessairement par la rencontre et la socialisation avec ces derniers (Calinon, 2009). De plus, Khellil (2005, p. 38) précise que « Par la socialisation, l'individu s'adapte à son environnement social. Mais adaptation ne signifie pas conformité absolue. Tous les individus formant un milieu social doivent ainsi communiquer entre eux, ce qui implique qu'ils parlent le même langage, au sens linguistique et idéologique du terme ».

Enfin, nous souhaitons faire remarquer le caractère dynamique et complexe des identifications des jeunes issus de l'immigration. Des dimensions culturelles, ethniques,

géographiques et civiques peuvent influencer la façon dont ils se définissent (Lamarre *et al.*, 2015), et ceci est susceptible de varier selon les interlocuteurs et les contextes (Potvin *et al.*, 2013). Dans le cas de notre étude, nous remarquons l'influence des représentations sur le sentiment d'appartenance des élèves, et ces derniers semblent être conscients du caractère dynamique de leur identité. Même s'ils ne s'identifient pas encore comme Québécois, ils pensent pouvoir le devenir un jour s'ils ont *ce qu'il faut*, selon leurs représentations : parler québécois, habiter longtemps au Québec et avoir un réseau d'amis québécois. Il faut noter que la pleine participation à la vie sociale comme marqueur d'appartenance au Québec n'est mentionnée qu'une fois alors que, par définition, le sentiment d'appartenance se base sur la participation intégrale dans la société (Wilson-Forsberg, 2018).

### 5.3.3 Rapport culture d'origine – culture de la société d'accueil

Les réponses des participants indiquent que la plupart d'entre eux se situent dans l'intégration comme mode d'acculturation. En effet, ils ont une orientation positive envers le maintien de leur identité culturelle d'origine ainsi qu'envers l'adoption des éléments de la culture du groupe dominant. Bouchamma (2015) précise que l'intégration implique un compromis entre ces deux codes culturels, et les élèves semblent trouver des espaces dans leur vie quotidienne pour favoriser cette coexistence. Les jeunes affirment également qu'ils ne doivent pas changer leurs comportements ou leur façon de penser pour s'intégrer à la société québécoise. Une élève explique qu'il ne s'agit pas de « copier » les caractéristiques des Québécois, mais de faire siens certains éléments pouvant l'amener à s'intégrer et à développer un sentiment d'appartenance.

Le discours de l'une des participantes s'éloigne en quelque sorte des autres dans la mesure où elle ne se sent pas attachée à sa culture d'origine et se distancie de la culture de sa société d'accueil. Dans ce sens, cette élève semble adopter davantage la marginalisation comme stratégie d'acculturation. Dans le modèle de Berry (1997), la

marginalisation implique une réponse négative aux deux dimensions du modèle (isolement de la culture d'origine tout en restant distant par rapport à la culture d'accueil). Il est également important de mentionner que ce mode d'acculturation est lié aux pratiques de discrimination et d'exclusion, ainsi qu'à la difficulté à concilier les deux cultures (Bouchamma, 2015). Tel que mentionné auparavant, cette participante exprime sa perception que les autres se sentent mal à l'aise de parler avec elle à cause de son hijab, qu'ils la jugent même s'ils ne disent rien, et que sa façon de penser est trop différente de celle des élèves au Québec. Ainsi, elle perçoit un écart important entre ses référents culturels et ses valeurs et ceux des élèves de la société d'accueil. Ceci donne comme résultat un repli sur elle-même qui l'empêche de s'ouvrir aux autres. Toutefois, comme le reste des participants, cette élève souhaite tisser de nouveaux liens d'amitié et adopte un rôle actif dans son apprentissage du français. Il est possible que l'isolement auquel elle fait face à l'accueil, le manque d'espaces de rencontre avec les autres membres de la communauté scolaire, ainsi que les préjugés à l'égard de son origine ethnique contribuent à ses difficultés d'intégration.

Pour clore ce chapitre, il nous paraît pertinent de souligner l'interconnexion entre les trois niveaux d'intégration étudiés dans cette recherche. L'apprentissage du français occupe une place prédominante dans les représentations que les participants se font de leur intégration scolaire et sociale au Québec. L'intégration linguistique constitue ainsi le « billet d'entrée » à la participation à la vie collective, à l'épanouissement social et académique, de même qu'au sentiment d'appartenance à la société d'accueil. Les représentations positives des élèves à l'égard du français, de l'école et de la société d'accueil les permettent de rester motivés, optimistes et désireux de construire un nouvel avenir au Québec. Toutefois, comme nous l'avons mentionné, ces représentations semblent être fondées davantage sur des idéalizations que sur des expériences réelles de rencontre avec des membres de la communauté d'accueil.

L'école, en tant qu'espace de socialisation principal des jeunes migrants, constitue le pont entre l'élève nouvellement arrivé et la société d'accueil dans son ensemble. Elle doit assumer, selon la Politique d'intégration, autant de responsabilité dans l'intégration des élèves migrants que les élèves eux-mêmes. Cependant, si les jeunes ont exprimé leur désir d'apprendre la langue et de construire leurs projets de vie au Québec, ils rencontrent des barrières linguistiques et identitaires qui rendent difficile le développement des liens d'amitié, la participation aux activités extrascolaires, ainsi que le sentiment d'appartenance au Québec. Ces barrières se concrétisent par la séparation physique des classes d'accueil, mais surtout par le manque d'opportunités de rencontre et d'interaction avec les élèves de la communauté d'accueil susceptibles de favoriser l'intégration.

## CONCLUSION

Cette étude avait pour objectif de mieux connaître les représentations des élèves d'une classe d'accueil vis-à-vis de leur intégration linguistique, scolaire et sociale. Nous voulions donc explorer, du point de vue des jeunes, leur expérience d'intégration dans le cadre du programme d'ILSS. Les participants de notre étude étaient onze adolescents nouvellement arrivés inscrits à une classe d'accueil dans une école secondaire francophone à Montréal. Afin d'explorer les représentations des participants, nous avons mené des entrevues individuelles semi-dirigées.

Premièrement, nos résultats indiquent que les pratiques linguistiques des jeunes se caractérisent par leur dynamisme et varient en fonction de facteurs divers, dont l'interlocuteur (les langues qu'il ou elle parle, sa provenance ou sa relation avec l'élève), l'intention de communication ou le contexte dans lequel l'interaction se déroule. De plus, si les jeunes souhaitent se servir de toutes les langues de leur répertoire dans l'avenir, leur langue d'utilisation principale serait définie stratégiquement, selon leur lieu d'habitation, leurs projets académiques ou leurs aspirations professionnelles.

Par ailleurs, nous constatons qu'en ce qui concerne l'intégration linguistique, les élèves acceptent le rôle du français en tant que condition à leur participation scolaire et sociale au Québec. Ils reconnaissent la fonction identitaire de la langue et se montrent réceptifs aux sensibilités qu'ils perçoivent chez des membres de la communauté d'accueil par rapport à l'emploi du français dans certains contextes publics. Ainsi, ils s'adaptent à leur interlocuteur, et adoptent un « parler multilingue » lors des interactions avec ceux qui partagent leurs ressources linguistiques. À l'école, les participants respectent la place du français comme langue prioritaire et communiquent uniquement en français

en classe avec leurs enseignants. En dehors de la salle de classe, leurs interactions ont lieu en anglais, dans leur L1, dans un mélange des deux, ou parfois en français.

Pour ces jeunes non-francophones, l'anglais remplit une fonction de langue véhiculaire, facilitant la mobilité et la communication interculturelle. Cette langue est perçue comme une langue privilégiée au niveau mondial et dont les avantages surpassent souvent ceux du français. En effet, plusieurs participants souhaitent poursuivre leurs études supérieures en anglais. Pourtant, le bilinguisme anglais-français est hautement valorisé, particulièrement si le Québec est leur lieu de résidence principal. De ce fait, les participants attribuent au français des avantages sociaux importants qui les motivent à l'apprendre. Pour la plupart, le français évoque chez les élèves de la curiosité et de l'excitation liées à de nouveaux projets de vie. Son apprentissage constitue ainsi le prérequis au développement social, scolaire et professionnel. De même, la perception de l'importance du français au Québec engendre chez plusieurs participants de l'inquiétude et de la peur de ne pas réussir à l'école ou d'être remis en classe d'accueil.

Les élèves évaluent positivement leur expérience d'apprentissage du français en classe d'accueil, mais ils remarquent que le registre de langue appris dans cette classe ne leur est pas utile pour comprendre et interagir avec les élèves québécois francophones. Or, ils estiment qu'ils apprennent un registre formel, employé dans le cadre des études ou du travail, mais pas pour socialiser. Malgré cette perception, le désir d'apprendre le français mène les jeunes à mettre en place des stratégies leur permettant de renforcer leurs apprentissages.

Pour ce qui est de l'intégration scolaire, les participants perçoivent l'école et la classe d'accueil comme étant au service de leur intégration et de leur réussite scolaire et sociale. En plus d'être perçue positivement, l'école est souvent idéalisée et comparée à ce qu'ils voient dans les films. À l'école québécoise, les jeunes se sentent libres, accueillis, et disposent de ressources auxquelles ils n'avaient pas accès dans leur école

de provenance. Par ailleurs, la classe d'accueil constitue pour les participants un endroit sécurisant où ils commencent à découvrir leur nouvel environnement et à se faire de nouveaux amis. De plus, l'accueil représente l'effort de la société québécoise de les intégrer, en leur apprenant ce dont ils ont besoin pour intégrer le système régulier et pour vivre au Québec : la langue française. L'accueil est également perçu comme une classe de transition, un prérequis à l'avancement du projet académique. De ce fait, les élèves reconnaissent le rôle que la classe d'accueil est censée jouer dans leur processus d'intégration et se montrent disposés à s'adapter aux dispositions du programme. Dans leurs représentations, la maîtrise du français constitue un préalable à la participation aux activités scolaires et extrascolaires.

Pour ce qui est des interactions scolaires, les réseaux d'amitié des participants sont composés d'élèves des classes d'accueil ou d'élèves du régulier ayant passé par l'accueil. Les interactions avec les élèves du régulier, notamment avec les Québécois, sont très rares. À ce sujet, les participants évoquent plusieurs difficultés pour interagir avec ces élèves : le manque d'espaces de rencontre, des compétences en français limitées, des caractéristiques personnelles (par ex. la timidité), le manque de points en commun, et la peur d'être discriminés. Pourtant, les jeunes expriment leur désir d'étendre leur cercle d'amis pour y inclure des élèves francophones, motivés entre autres par l'apprentissage du français québécois. Cependant, ils signalent se sentir isolés et séparés des classes régulières, et n'avoir aucune occasion d'interagir avec les élèves de ces dernières.

La transition aux classes régulières est attendue avec enthousiasme et nervosité. Ces classes sont perçues comme un but à atteindre et l'opportunité d'étudier les matières qu'ils aiment, mais elles génèrent des préoccupations au niveau linguistique. Les données suggèrent également une méconnaissance globale du fonctionnement du système régulier et de la transition de l'accueil, ce qui donne lieu, comme pour l'école, à une certaine idéalisation.

En ce qui concerne les représentations de la société d'accueil, celle-ci est vue comme une société multiculturelle inclusive et accueillante. Toutefois, les jeunes repèrent des frontières linguistiques limitant qui peut s'identifier comme membre de la société québécoise, et qui ne le peut pas. Pour être québécois, selon eux, il faut avant tout parler le français québécois. Ainsi, la majorité des jeunes n'ont pas développé un sentiment d'appartenance au Québec. Dans leurs représentations, ils pourraient devenir québécois une fois qu'ils rempliront des conditions précises, à savoir la maîtrise du français québécois, un réseau d'amis québécois francophones, et des années de résidence dans la province. Outre les barrières linguistiques, certains élèves se sentent très attachés à leurs racines et perçoivent un conflit entre l'adoption de l'identité québécoise et leur appartenance d'origine.

Par ailleurs, nos résultats indiquent que l'intégration est le mode d'acculturation préféré des participants. Effectivement, les jeunes souhaitent conserver leur langue et leur identité culturelle d'origine, et désirent au même temps adopter la langue et des éléments culturels de la société d'accueil. En outre, dans leurs représentations, ils ne doivent pas changer leurs habitudes ou leurs façons de penser pour s'intégrer, mais s'adapter suffisamment pour créer un projet de vie au Québec.

Pour terminer, il nous semble pertinent de rappeler que la participation active à la vie collective de même que le développement d'une identité québécoise constituent des fins essentielles de l'intégration d'un élève migrant, selon la Politique d'intégration. Ces fins sont censées être atteintes principalement au travers de l'apprentissage du français. Pourtant, nos résultats nous permettent de constater que, malgré la volonté des élèves d'apprendre le français et de s'intégrer à la vie scolaire et sociale, ils rencontrent des obstacles liés au manque d'occasions pour établir des réseaux sociaux avec les membres de la communauté d'accueil. Les représentations favorables à l'égard de la langue, de l'école et des membres de la société exercent une influence bénéfique dans l'intégration des élèves en facilitant l'apprentissage, la résilience et la motivation de

s'adapter au nouvel environnement. Pourtant, la réciprocité est nécessaire pour une intégration réussie. En dépit de leurs intentions, les jeunes font face à des frontières linguistiques et culturelles qui rendent difficiles la participation et l'établissement des liens d'amitié avec les élèves québécois. Ces frontières, nourries entre autres par la séparation physique et le manque d'espaces de rencontre et d'interaction, nuisent également à l'intégration linguistique et au sentiment de faire partie intégrante du Québec. De ce fait, la qualité de l'intégration des jeunes va au-delà de la compétence linguistique en français : elle est liée à l'inscription dans des réseaux sociaux divers composés en partie d'élèves québécois francophones, de même qu'aux occasions de pratiquer la langue dans des interactions sociales significatives pour les jeunes.

#### *Limites et recommandations*

Cette recherche comporte quelques limites. En premier lieu, le petit nombre de participants ne nous permet pas de généraliser les résultats pour avoir un portrait général de la réalité des élèves nouveaux arrivants en classe d'accueil. De plus, le profil des participants de notre étude est très divers en termes d'origine, de situation socioéconomique, de niveau de langue ou de trajectoire migratoire. Toutefois, cette limite relève de la nature hétérogène propre aux classes d'accueil.

Une autre limite est en lien avec la population étudiée. En effet, il n'était pas toujours facile pour les adolescents de s'exprimer à propos de certains sujets, notamment en raison des types de réflexion demandés ou de la timidité de quelques-uns. Dans ce même ordre d'idées, nous nous sommes servis uniquement des entrevues individuelles pour analyser les représentations des participants. Il aurait été pertinent d'utiliser un deuxième instrument de mesure, par exemple les productions écrites ou encore le questionnaire écrit, pour avoir une vision plus approfondie des représentations. En outre, une deuxième entrevue individuelle aurait permis de valider les informations et de poser des questions supplémentaires pour enrichir les données. De plus, les

représentations des participants ont été exprimées à un seul moment, et peuvent bien sûr évoluer.

À la lumière de nos résultats et des limites de recherche mentionnées, nous proposons quelques recommandations pour de recherches futures, ainsi que pour les acteurs scolaires dans le but de favoriser l'intégration des élèves nouveaux arrivants.

Cette étude a exploré les représentations des élèves migrants avant leur transition au régulier. Il serait intéressant de mener une étude longitudinale pour suivre les élèves nouvellement arrivés dans leurs premières années d'intégration à l'école québécoise, au-delà de leur séjour en classe d'accueil. Une telle étude permettrait d'examiner l'évolution des représentations, ainsi que de mieux cerner les défis d'intégration et les besoins de ces jeunes lors de la transition au régulier. De plus, tel que mentionné, l'étude des représentations des élèves adolescents pourrait profiter de l'emploi d'autres instruments de recherche (en plus de l'entrevue individuelle) facilitant l'expression des élèves. Également, une étude tenant compte des représentations des élèves du régulier suivant l'intégration des élèves de l'accueil offrirait un portrait plus complet du processus d'intégration de ces derniers, incluant les discours qui les entourent, des dynamiques d'exclusion et de discrimination ou, au contraire, d'ouverture et de réceptivité.

Pour ce qui est des pratiques pédagogiques en classe d'accueil, même s'il est nécessaire d'apprendre aux élèves un registre du français formel en contexte scolaire, il serait également important d'inclure l'exposition à un registre informel, au lexique et à la prononciation québécois. Ceci permettrait aux élèves nouvellement arrivés de commencer à se familiariser avec le français parlé au Québec, qui est souvent très différent du français qu'ils apprennent dans leur pays d'origine.

Au-delà de l'enseignement en contexte formel, les apprentissages linguistiques, et surtout l'intégration scolaire et sociale, se voient considérablement bénéficiés par la création des liens d'amitié entre les élèves migrants et les élèves de la société d'accueil. Les espaces de rencontre doivent néanmoins être fournis intentionnellement par l'école. Nous soulignons encore une fois l'importance du rôle proactif de l'école dans la création de ces espaces, aussi bien en contexte scolaire qu'extrascolaire. Dans ce sens, des activités de rencontre interculturelles s'avèrent particulièrement pertinentes pour favoriser la création des réseaux sociaux diversifiés et l'évolution des représentations de l'ensemble des élèves. Des expériences de rapprochement interculturel faciliteraient également l'ouverture du sens de « Nous », la réduction des frontières intergroupes, l'intercompréhension et d'autres habiletés de communication interculturelle si nécessaires dans une société où les frontières ethnolinguistiques s'estompent.

## ANNEXE A

### PROTOCOLE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Comme je t'ai expliqué lors de la présentation du projet, nous nous intéressons à ton intégration au Québec et à ton école. Dans cette conversation, j'aimerais te connaître un peu : ton expérience dans ta classe d'accueil, ce que tu penses de ton apprentissage du français, du Québec et de ton école.

Tu peux t'exprimer librement, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, on ne s'attend pas à ce que tu répondes d'une certaine manière. Tu peux être assuré(e) que les informations que tu me donnes sont confidentielles (je n'en parlerai pas avec ton enseignant, ton école ou ta famille), et on n'utilisera pas ton nom.

#### **a) Renseignements sociodémographiques**

Parle-moi un peu de toi.

1. Quel âge as-tu?
2. D'où viens-tu? / Quel est ton pays d'origine?
3. Quelle est ta langue maternelle? Parles-tu d'autres langues?
4. Quand es-tu arrivé au Québec? Avec qui as-tu immigré au Québec?
5. Quand as-tu commencé l'école/la classe d'accueil?

#### **b) Intégration linguistique, scolaire et sociale**

6. Parlais-tu un peu français à ton arrivée en classe d'accueil?

7. Dans quelles situations parles-tu français? En dehors de l'école, parles-tu souvent en français? Avec qui? Si non, pourquoi?
8. Dans quelles situations utilises-tu les autres langues que tu connais (langue maternelle, autre langue)? (Quand utilises-tu le \_\_\_?)
9. Quelle langue aimerais-tu parler dans ta vie quotidienne (dans l'avenir ?) ? (à l'école, avec ta famille, futur travail, avec tes amis...)
10. Avec qui interagis-tu le plus à l'école? (Qui sont tes amis) (Élèves de l'accueil, du régulier...) Pourquoi?
11. As-tu des contacts avec des élèves du régulier à l'école?  
Si oui, dans quelles situations? Comment sont ces contacts? (Plutôt positifs/négatifs?) Pourquoi?  
  
Si non, pourquoi?  
Aimerais-tu avoir plus de contacts avec eux?
12. Participes-tu à des activités dans l'école, à l'extérieur de ta classe d'accueil?  
En dehors de l'école?  
Si non, pourquoi? Quels types d'activités aimerais-tu faire à l'école ou en dehors de l'école? / Connais-tu les différentes activités offertes à ton école?

### **c) Représentations**

13. Parle-moi de ton école. Que penses-tu de l'école au Québec? Est-ce que l'école au Québec, c'est différent de l'école dans ton pays d'origine? Pourquoi? Comment?
14. Comment s'est passée ton arrivée en classe d'accueil? Comment t'es-tu senti(e) les premiers jours?
15. Que penses-tu de la classe d'accueil? Comment trouves-tu ton expérience jusqu'à présent?
16. Selon toi, quel est l'objectif de la classe d'accueil ? Qu'est-ce que cette classe t'apporte?

17. Selon toi, est-ce que c'est important de parler français pour t'intégrer au Québec? Pourquoi? / Dans quelles situations de ta vie voudrais-tu utiliser le français davantage?

Est-ce que le français est une langue que tu pourrais utiliser comme ta langue de communication principale?

18. Quand tu penses au français, qu'est-ce qui te vient en tête? / À quoi penses-tu quand tu penses au français? (Mots, images, expériences, sentiments...)

19. Peux-tu me parler de ton apprentissage du français? Qu'est-ce que tu trouves facile/difficile? (Parler, lire, écrire, vocabulaire des différentes matières?)

20. Aimes-tu apprendre le français? Aimes-tu parler en français à l'école/ à l'extérieur? Pourquoi?

21. Qu'est-ce que tu penses de la classe régulière? Des élèves? Des enseignants? Des activités? Du niveau de français?

22. Vois-tu des différences importantes entre toi ou tes amis de l'accueil et les élèves du régulier?

Si oui, est-ce que ces différences ont un impact sur tes relations avec eux? Ou sur la façon dont tu te sens à l'école?

Sens-tu que tu dois devenir plus comme eux (changer ou adopter leurs comportements/ façons de penser) pour t'intégrer? Pourquoi?

23. Comment vois-tu ta future intégration au régulier? Comment te sens-tu par rapport à cette transition? As-tu hâte? As-tu des inquiétudes?

24. En général, qu'est-ce que tu penses de Montréal/ Québec? Comment te sens-tu dans ta société d'accueil?

25. Comment tu te définis? Dirais-tu que tu es Québécois? Pourquoi? / Te sens-tu comme chez toi ici? / Dirais-tu que tu appartiens au Québec?

## ANNEXE B

### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

**Titre du projet de recherche :** *L'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves d'accueil au secondaire : expériences et représentations dans le contexte de participation à un programme d'activités interculturelles.*

**Chercheur responsable :** Valérie Amireault, Ph.D., Université du Québec à Montréal

**Organisme de financement :** Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC)

---

Bonjour,

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche.

Merci de prendre le temps de bien lire et de comprendre les informations ci-dessous avant d'accepter que votre enfant participe à ce projet et de signer ce formulaire. N'hésitez pas à nous poser des questions si ce n'est pas clair.

#### **Objectifs du projet**

Ce projet de recherche vise à mieux comprendre l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves d'accueil au secondaire, telle que vécue par ces élèves et par ceux du régulier, dans le contexte de participation à un programme d'activités interculturelles.

#### **Nature de la participation**

Votre enfant est invité à participer à ce projet de la façon suivante :

- a) Rencontrer la chercheuse principale pour une entrevue individuelle qui portera sur son intégration linguistique, scolaire et sociale et sur ses idées par rapport au français, à l'apprentissage du français et à sa future intégration à la classe ordinaire. L'entrevue durera

environ 45 minutes. L'entrevue se déroulera en français, en anglais ou en espagnol, selon la préférence de votre enfant. Elle sera enregistrée audio numériquement. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à déterminer avec l'intervieweur. Votre enfant ne sera pas identifié dans la transcription de l'entrevue.

- b) Participer à des activités interculturelles avec des élèves du régulier dans le cadre de son apprentissage en classe d'accueil et avec son enseignant à l'accueil. Ces activités auront lieu deux fois par mois, pendant quatre mois, et dureront entre une et deux heures chaque fois. Après chaque activité, votre enfant répondra à une courte fiche de rétroaction. Remplir la fiche de rétroaction prendra environ 10 minutes.
- c) Participer à une entrevue de groupe, avec d'autres élèves de sa classe d'accueil, à la fin du programme d'activités interculturelles. Cette entrevue fera un retour sur les expériences vécues par les élèves de l'accueil pendant ces activités. L'entrevue durera environ 45 minutes et se déroulera aussi à l'école de votre enfant. Cette entrevue sera enregistrée audio numériquement. Votre enfant ne sera pas identifié dans la transcription de l'entrevue.

### **Avantages**

Avec ce projet, votre enfant aura la chance de participer à des activités interculturelles, de développer des liens avec d'autres élèves (de l'accueil et du régulier), de pratiquer le français et de réfléchir à sa propre intégration. Ce projet permettra aussi à votre enfant de mieux connaître le système régulier et les classes ordinaires.

### **Risques et inconvénients**

Il n'y a pas de risque important associé à la participation de votre enfant à cette recherche. Les activités interculturelles font partie des activités de classe de votre enfant.

Par contre, la chercheuse principale sera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation. Nous savons que l'intégration dans un nouveau milieu est complexe et peut amener des difficultés (linguistiques, sociales, psychologiques, etc.). Ce projet permettra à votre enfant de s'exprimer sur son intégration, mais si votre enfant trouve difficile de partager son expérience, il n'est pas obligé de répondre à toutes les questions d'entrevue. De plus, il peut arrêter l'entrevue à tout moment. C'est aussi la responsabilité de l'équipe de recherche d'arrêter la participation de votre enfant si nous croyons que son bien-être est compromis. Si jamais votre enfant éprouvait des problèmes majeurs d'intégration, nous pourrions lui suggérer certaines ressources, comme la participation à des groupes de soutien à l'école ou une rencontre avec le/la psychologue de l'école.

### **Compensation**

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte pour la participation de votre enfant à cette recherche.

### **Confidentialité**

Tous les renseignements recueillis pendant la recherche sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Les données de recherche de votre enfant et son formulaire de consentement seront gardés séparément au bureau de la chercheuse principale pour la durée totale du projet. Pour assurer son identité et la confidentialité de ses données, il sera toujours identifié par un pseudonyme. Ce pseudonyme ne sera connu que des membres de l'équipe de recherche. Son enregistrement audio sera effacé à la fin du projet. Aucune publication ou communication scientifique sur la recherche ne contiendra de renseignements permettant de l'identifier. Les données seront détruites cinq ans après les dernières publications.

### **Participation volontaire et droit de retrait**

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela veut dire que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe au projet, il est libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation, en tout temps, sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les données le concernant seront détruits. Dans le cas de l'entrevue de groupe, les énoncés produits par votre enfant seront conservés sur l'enregistrement audio, mais ne seront pas transcrits.

La responsable du projet peut mettre fin à sa participation, sans votre consentement, s'il estime que son bien-être ou celui des autres participants est compromis ou bien s'il ne respecte pas les consignes du projet.

### **Recherches futures**

Les données de recherche de votre enfant ne seront pas utilisées pour des recherches futures.

### **Responsabilité**

En acceptant que votre enfant participe à ce projet, vous ne renoncez pas pour lui à aucun de ses droits. Vous ne libérez pas non plus la chercheuse, ou l'institution impliquée, de leurs obligations civiles et professionnelles.

### **Personnes-ressources :**

Vous pouvez contacter la responsable du projet (Valérie Amireault) au numéro (514) 987-3000 poste 2077 pour parler du projet et lui poser des questions.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et est responsable de son suivi. Pour toute information, vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : [ciereh@uqam.ca](mailto:cierreh@uqam.ca).

Pour toute question concernant les droits de votre enfant en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel: [ombudsman@uqam.ca](mailto:ombudsman@uqam.ca); Téléphone: (514) 987-3151).



## BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteuille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Adami, H. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. Dans J. M. Mangiante (dir.), *L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*. Arras : Artois Presses Université.
- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263. doi: 10.1080/13603110500256103
- Allen, D. (2007). Just who do you think I am? The name-calling and name-claiming of newcomer youth. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 165-175.
- Amiot, C. et de la Sablonnière, R. (2008). Immigrants in Québec: Toward an Explanation of How Multiple and Potentially Conflictual Linguistic Identities Become Integrated. *Diversité urbaine*, 145-161.
- Amireault, V. et Lussier, D. (2008). *Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise. Étude exploratoire*. Montréal : Office québécois de la langue française.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive?, *Actes du colloque RECHERCHE QUALITATIVE : LES QUESTIONS DE L'HEURE* (p. 26-37). RECHERCHES QUALITATIVES. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction: L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica : FLACSO.

- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité*, (1), 141-152.
- Bakhshaei, M. et McAndrew, M. (2011). La Diplomation au secondaire des jeunes Québécois de la communauté sud-asiatique. *Canadian Ethnic Studies*, 43(1), 109-128. doi: 10.1353/ces.2011.0015
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Berry, J. W. (1990). *Applied Cross-Cultural Psychology*. Dans. Thousand Oaks  
Thousand Oaks, California : SAGE Publications, Inc. Récupéré de  
<http://sk.sagepub.com/books/applied-cross-cultural-psychology> doi:  
10.4135/9781483325392 pages 232-253  
<http://dx.doi.org/10.4135/9781483325392>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34. Récupéré de  
<http://www.ucd.ie/mcri/resources/Dermot%20Ryan%20Reading.pdf>
- Berry, J. W. (2013). Research on multiculturalism in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(6), 663-675. doi:  
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.09.005>
- Berry, J. W. (2018a). Acculturation and Well-Being of Immigrant Youth. Dans S. Wilson-Forsberg et A. M. Robinson (dir.), *Immigrant youth in Canada : theoretical approaches, practical issues, and professional perspectives* (p. 49-65). Ontario : Oxford University Press.
- Berry, J. W. (2018b). Acculturation and Well-being of Immigrant Youth. Dans S. Wilson-Forsberg et A. M. Robinson (dir.), *Immigrant Youth in Canada* (chap. 3, p. 49-66). Canada : Oxford University Press.
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M. et Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural society. *Applied Psychology : An International Review*, 38(2), 185-206.
- Berry, J. W. et Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(3), 191-207. doi:  
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.11.007>

- Blanchet, A. et Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bouchamma, Y. (2015). *L'école et l'immigration. Défis et pratiques gagnantes*. Lévis : Les éditions de la Francophonie.
- Bouchard, G. r. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir: le temps de la réconciliation*. (Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles). Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de <https://www.mce.gouv.qc.ca/publications/CCPARDC/rapport-final-integral-fr.pdf>
- Bourhis, R. Y., Moïse, C. L., Perreault, S. et Lopicq, D. (1998). *Immigration et Intégration: Vers un modèle d'acculturation interactif*. (Cahiers des Conférences et Séminaires Scientifiques) (Vol. 6). Montréal : Chaire Concordia -- UQAM en études ethniques.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Calinon, A.-S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal*. Université de Montréal et Université de Franche-Comté. Récupéré de [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9122/CALINO\\_N\\_Anne-Sophie\\_2009\\_these.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9122/CALINO_N_Anne-Sophie_2009_these.pdf?sequence=6&isAllowed=y)
- Calinon, A.-S. (2013). L'« intégration linguistique » en question. *Langage et société*, 144(2), 27-40. doi: 10.3917/lis.144.0027
- Calinon, A.-S. (2016). Appropriation linguistique et spatiale à Montréal : les espaces interstitiels du parcours migratoire. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 10(2), 77-100. doi: 10.3917/cisl.1602.0077
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré de <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/castellottimoorefr.pdf>
- Cohen-Scali, V. et Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(4), 465-482.

- Collin, S., Karsenti, T., Fréchette, S., Murataj, V. et Fleury, R. (2011). Les élèves allophones au Québec : le FLS revisité ?. *Québec français*, (163), 52-53.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2019). *Classification des écoles primaires et classification des écoles secondaires selon leur indice de défavorisation*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. Récupéré de <http://www.cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/473-class-ecoles-prim-sec-2nov2018/file>
- Cuisson, M. (1992). Déviance. Dans R. Boudon (dir.), *Traité de sociologie* (chap. 10, p. 389-422). Paris : Les Presses Universitaires de France.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Doise, W. (2003). Attitudes et représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (chap. 10, p. 240-258). Presses Universitaires de France.
- Doucerain, M. M., Varnaamkhaasti, R. S., Segalowitz, N. et Ryder, A. G. (2015). Second language social networks and communication-related acculturative stress: the role of interconnectedness. *Frontiers in Psychology*, 6(1111). doi: 10.3389/fpsyg.2015.01111
- Gardner, R. C. (1968). Attitudes and Motivation: Their Role in Second-Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 2(3), 141-150. doi: 10.2307/3585571
- Gouvernement du Québec. (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2013). Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale. Dans *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/5c-pfeq\\_intlingccolcocial.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/5c-pfeq_intlingccolcocial.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2015). *Fiche synthèse sur l'immigration au Québec - 2015*. Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE\\_syn\\_an2015.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2015.pdf)

- Grenier, S. b. (2017). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. Récupéré de <http://www.cgtsim.qc.ca/en/documents-site-web/311-portrait-socioculturel-2017-2018/file>
- Hesse-Biber, S. N. et Leavy, P. (2011). *The Practice of Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Jacquet, M. et Masinda, M. T. (2014). Réflexions sur la notion d'intégration scolaire des jeunes immigrants. *International Journal of Canadian Studies*, 50(50), 277-295.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France. doi: 10.3917/puf.jodel.2003.01
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13-25.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire1. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: Étapes et approches*. ERPI.
- Khellil, M. (2005). *Sociologie de l'intégration*. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.
- Kim, Y. (2001). *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Thousand Oaks, California. Récupéré de <http://sk.sagepub.com/books/becoming-intercultural>
- Koninck, Z. D. et Armand, F. o. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. Rapport public*. Montréal : CEETUM. Récupéré de <https://www.ceetum.umontreal.ca/fileadmin/documents/publications/2012/de-koninck-armand-2012.pdf>

- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec. Récupéré de <http://deslibris.ca.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/IDFR/422680>
- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1ère et de 2ème génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 33-71.
- Lamarre, P. (2013). Catching "Montréal on the Move" and Challenging the Discourse of Unilingualism in Québec. *Anthropologica*, 55(1), 41-56.
- Lamarre, P., Lamarre, S. p. et Lefranc, M. (2015). *LA SOCIALISATION LANGAGIÈRE COMME PROCESSUS DYNAMIQUE. SUIVI D'UNE COHORTE DE JEUNES PLURILINGUES INTÉGRANT LE MARCHÉ DU TRAVAIL*. Quebec : Conseil Supérieur de la Langue Française. Récupéré de <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf329/f329.pdf>
- Laperrière, A. et Beaulé, D. (2003). Franco-Québécois et Québécois des minorités ethniques: lignes de fracture et de suture. Dans L. Guilbert (dir.), *Médiation et francophonie interculturelle* (p. 55-81). Québec : Presses de l'Université Laval. Récupéré
- Lapierre Vincent, N. (2004). *L'INTÉGRATION LINGUISTIQUE AU QUÉBEC RECENSION DES ÉCRITS*. CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48126>
- Lory, M.-P. et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6(1), 27-38. doi: 10.7202/1038276ar
- Magnan, M.-O. et Darchinian, F. (2014). Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques : le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *McGill Journal of Education*, 49(2), 373-398.
- Magnan, M.-O., Darchinian, F. et Larouche, É. (2016). École québécoise, frontières ethnoculturelles et identités en milieu pluriethnique. *Minorités linguistiques et société*, (7), 97-121.

- Magnan, M.-O. et Larochelle-Audet, J. (2018). Immigrant-background youth in Quebec: portrait, issues and debates. Dans S. Wilson-Forsberg et A. M. Robinson (dir.), *Immigrant youth in Canada : theoretical approaches, practical issues, and professional perspectives* (chap. 10, p. 251-269). Ontario : Oxford University Press.
- McAndrew, M. (2000). *Immigration et diversité à l'école : Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation: Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal. Récupéré de <http://deslibris.ca.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/ID/434859>
- Messier, M. (1997). *Les modèles de services réservés aux élèves, nouveaux arrivants : une étude comparée entre Montréal et Toronto*. Montréal : Immigration et métropoles.
- Montréal en Statistiques. (2018). *Profil sociodémographique (recensement 2016)*. Montréal : Récupéré de [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL\\_STATS\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL\\_SOCIOD%20MO\\_VILLERAY%20ST-MICHEL%20PARC-EX%202016.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%20MO_VILLERAY%20ST-MICHEL%20PARC-EX%202016.PDF)
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*. France : Didier.
- Moore, D. et Py, B. (2008). Discours sur les langues et représentations sociales. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. J. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 271-279). Paris : Éditions des Archives Contemporaines. Récupéré
- Neuner, G. (2003). Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Dans M. Byram (dir.), *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré de [www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/.../interculturalcompetence\\_fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/.../interculturalcompetence_fr.doc)
- Pagé, M. et Lamarre, P. (2010). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec*. Montréal : Étude IRPP.
- Pagé, M., McAndrew, M., Jodoin, M. et Lemire, F. (1999). Densité ethnique et intégration sociale des élèves d'origine immigrante au Québec. *Canadian Ethnic Studies = Etudes Ethniques Au Canada*, 31(1), 5-25.

- Pianelli, C., Abric, J.-C. et Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 86(2)*, 241-274. doi: 10.3917/cips.086.0241
- Piché, V. (2004). Immigration et intégration linguistique : vers un indicateur de réceptivité sociale. *Les Cahiers du Gres, 4(1)*, 7-22.
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation, 39(3)*, 515-545.
- Presseau, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Putnam, R. D. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century The 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies, 30(2)*, 137-174. doi: 10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x
- Rubinfeld, S., Clément, R., Lussier, D., Lebrun, M. et Auger, R. (2006). Second Language Learning and Cultural Representations: Beyond Competence and Identity. *Language Learning, 56(4)*, 609-631. doi: 10.1111/j.1467-9922.2006.00390.x
- Sayad, A. (1994). Qu'est-ce que l'intégration ? *Hommes & Migrations*, 8-14.
- Simmons, A. B. (2018). A complicated Welcome: Canadian Immigration and Multicultural Settlement Policies. Dans S. Wilson-Forsberg et A. M. Robinson (dir.), *Immigrant Youth in Canada* (chap. 1, p. 1-32). Canada : Oxford University Press.
- Steinbach, M. (2010a). Eux autres versus nous autres: adolescent students' views on the integration of newcomers. *Intercultural Education, 21(6)*, 535-547. doi: 10.1080/14675986.2010.533035
- Steinbach, M. (2010b). Quand je sors d'accueil: linguistic integration of immigrant adolescents in Quebec secondary schools. *Language, Culture and Curriculum, 23(2)*, 95-107. doi: 10.1080/07908311003786711
- Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine, 15(1)*, 69-85.

- Stratilaki, S. (2011). *Discours et représentations du plurilinguisme*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Stratilaki, S. (2012). Plurilingualism, linguistic representations and multiple identities: crossing the frontiers. *International Journal of Multilingualism*, 9(2), 189-201. doi: 10.1080/14790718.2011.644559
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MultiMondes.
- Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.valen.2010.01
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2ème éd.). Belgique : Éditions De Boeck Université.
- Wieviorka, M. (2008). L'intégration : un concept en difficulté. *Cahiers internationaux de sociologie*, 125(2), 221-240. doi: 10.3917/cis.125.0221
- Wilson-Forsberg, S. (2018). Just trying to fit in: the importance of friendship for immigrant youth. Dans S. Wilson-Forsberg et A. M. Robinson (dir.), *Immigrant youth in Canada : theoretical approaches, practical issues, and professional perspectives* (p. 121-137). Ontario : Oxford University Press.