

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DE LA CLASSE D'ACCUEIL À LA CLASSE ORDINAIRE : PERCEPTIONS D'ÉLÈVES NOUVELLEMENT
ARRIVÉS SUR LEUR INTÉGRATION LINGUISTIQUE ET SOCIOCULTURELLE AU FIL DE LEUR
PARCOURS SCOLAIRE

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

PAR

RACHELLE DUTIL

JANVIER 2024

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.04-2020). 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

Ce mémoire est la somme de tous ceux et celles qui m'ont tenu la main au fil de la rédaction.

Je réserve mes premiers remerciements à ma directrice, Madame Valérie Amireault, qui a posé chacune des pierres le long du chemin pour éviter que je ne m'égarer. Valérie, j'admire tes qualités d'écoute et ta souplesse au moins autant que la finesse de tes réflexions. Merci pour les encouragements permanents, la disponibilité sans limite, les échanges passionnants qui m'ont fait grandir comme apprentie chercheuse. Je mesure ma chance.

Je tiens également à remercier très chaleureusement mes lectrices, Mesdames Véronique Fortier et Geneviève Audet. Vos conseils m'auront permis de progresser et de raffiner mon projet de recherche. Sachez que vous m'avez bien accompagnée : je vous ai eues en tête à chaque étape de la rédaction. Véronique, merci également pour le début de maîtrise absolument mémorable. Tu donnes le goût d'apprendre.

J'ai aussi une pensée sincère pour Madame Gina Lafortune, qui a si généreusement proposé de partager le contexte de ses recherches pour que j'y greffe la mienne. Gina, tu m'auras donné l'occasion de faire mes premiers pas en recherche. Merci de ta confiance et de ton ouverture ! Je remercie également le Centre Lasallien pour son accueil, en particulier Charles Gauthier. Ton engagement social mérite le plus grand respect. Je suis aussi infiniment reconnaissante aux jeunes, absolument brillants, qui ont accepté de participer à cette étude. Vous en êtes le cœur.

Mes copines de l'école Saint-Barthélemy, merci pour le soutien constant et votre aide précieuse pour arriver à concilier ce mémoire avec la tâche d'enseignement. Vous êtes les magiciennes du quotidien de tant d'enfants. Je ne vous oublie pas. Ma famille, mes amis, vous êtes aussi derrière ce mémoire. Henri, mais aussi Marie, Joanie et Benjamin, je vous remercie d'avoir su me rappeler aux moments opportuns qu'il y a un monde à explorer au-delà du mémoire. Maman, merci de croire en moi et d'ouvrir les portes que j'hésite à franchir. Papa, merci de m'avoir transmis ton amour pour les mots justes. Enfin, Mostafa, tu aurais pu l'écrire, ce mémoire, tant je te l'ai raconté. Merci pour les mots doux et toutes les attentions. Surtout, merci d'être enthousiaste vis-à-vis de mes projets. Il reste encore à déterminer qui de nous deux préfère l'école.

DÉDICACE

À tous mes élèves en classe d'accueil,
petits oiseaux curieux et prêts à plonger,
vous êtes émouvants de sincérité,
vous qui voyez l'humain avant de voir l'Autre.

L'OISEAU AMPHIBIE

Un jeune oiseau prend son envol pour la première fois au-dessus d'un lac. Apercevant les poissons sous l'eau, il est pris d'une curiosité immense envers ces animaux sublimes, si différents de lui. Alors qu'il plonge pour les rejoindre, la nuée des oiseaux, sa tribu, le rattrape aussitôt et l'avertit : « Ne va jamais vers ces créatures. Elles ne sont pas de notre monde, nous ne sommes pas du leur. Si tu vas dans leur monde, tu mourras ; tout comme eux mourront s'ils choisissent de venir vers nous. Notre monde les tuera et leur monde te tuera. Nous ne sommes pas faits pour nous rencontrer. »

Les années passant, une mélancolie profonde le gagne, observant ces poissons sans pouvoir les atteindre. Par une sublime journée où il se rend au lac pour les admirer, un vertige le saisit : « Je ne peux pas vivre ainsi ma vie durant, dans le manque de ce qui me passionne. Je préfère mourir que de vivre la vie que je mène. » Et il plonge. Mais son amour pour ce qui est différent est si grand, qu'à l'instant même où il traverse la surface de l'eau, des ouïes poussent et lui permettent de respirer. Au milieu des poissons, il leur dit : « C'est moi, je suis l'un des vôtres, je suis l'oiseau amphibie. »

Légende perse, racontée par Wajdi Mouawad

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
DÉDICACE.....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	v
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Immigration au Québec.....	3
1.2 Intégration des immigrants au système scolaire québécois.....	3
1.3 Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale	4
1.4 Politique d'intégration et d'éducation interculturelle.....	6
1.5 Liens langue-culture dans le processus d'intégration	6
1.6 Défis liés au parcours scolaire des élèves immigrants.....	8
1.7 Objectif général et pertinence de la recherche.....	10
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	12
2.1 Concept d'intégration.....	12
2.1.1 Intégration linguistique	14
2.1.2 Intégration socioculturelle	18
2.1.2.1 Intégration sociale.....	18
2.1.2.2 Intégration culturelle.....	21
2.1.2.3 Intégration socioculturelle en contexte scolaire	23
2.2 Perceptions.....	25
2.3 État de la recherche sur l'intégration des nouveaux arrivants en contexte scolaire québécois	26
2.4 Objectifs spécifiques.....	31
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	32
3.1 Approche méthodologique et type d'étude.....	32

3.2	Contexte de la recherche.....	33
3.3	Description sommaire des participants.....	33
3.3.1	Participants au « Temps 1 »	34
3.3.2	Participants au « Temps 2 »	35
3.4	Écoles fréquentées par les participants.....	35
3.5	Recrutement des participants	36
3.6	Instruments d'enquête	36
3.6.1	Questionnaire « Temps 1 »	37
3.6.2	Entrevue « Temps 1 ».....	38
3.6.3	Entrevue « Temps 2 ».....	40
3.7	Déroulement de la recherche.....	41
3.7.1	Calendrier de la recherche	41
3.7.2	Questionnaire « Temps 1 »	42
3.7.3	Pilotage de l'entrevue semi-dirigée « Temps 1 »	43
3.7.4	Passation de l'entrevue semi-dirigée « Temps 1 ».....	43
3.7.5	Pilotage de l'entrevue semi-dirigée « Temps 2 »	44
3.7.6	Passation de l'entrevue semi-dirigée « Temps 2 ».....	44
3.8	Analyse des données	46
3.8.1	Analyse des données du questionnaire.....	46
3.8.2	Transcription des entrevues.....	46
3.8.3	Codage des <i>verbatim</i>	46
3.9	Considérations éthiques	48
CHAPITRE 4 RÉSULTATS		50
4.1	Questionnaire.....	50
4.1.1	Intégration linguistique	50
4.1.2	Intégration socioculturelle	51
4.2	Entrevues « Temps 1 »	55
4.2.1	Intégration linguistique	55
4.2.1.1	Apprentissage du français	56
4.2.1.2	Compétence en français.....	57
4.2.1.3	Pratiques linguistiques perçues.....	58
4.2.1.4	Rapport aux langues.....	60
4.2.1.5	Rôle de la langue dans l'intégration	62
4.2.1.6	Ouverture des élèves et des enseignants à la diversité linguistique.....	62
4.2.2	Intégration socioculturelle	63
4.2.2.1	Lieux de socialisation et activités parascolaires	64
4.2.2.2	Conflits et adultes de confiance à l'école	64
4.2.2.3	Amitiés, origine des amis, meilleurs amis, amis scolarisés en classe ordinaire.....	65
4.2.2.4	Perceptions des jeunes des classes ordinaires.....	68
4.2.2.5	Intérêt, connaissance et mise en relation de la culture d'accueil avec la culture d'origine....	68
4.2.3	Classe d'accueil et classe ordinaire	71
4.2.3.1	Classe d'accueil.....	71

4.2.3.1.1	Rôle et pertinence de la classe d'accueil.....	71
4.2.3.1.2	Améliorations à apporter à la classe d'accueil.....	72
4.2.3.1.3	Moments les plus et les moins appréciés pendant le passage en classe d'accueil.....	73
4.2.3.1.4	Impressions relatives à la scolarité en classe d'accueil au fil du parcours scolaire.....	74
4.2.3.2	Classe ordinaire.....	77
4.2.3.2.1	Connaissance de la classe ordinaire.....	77
4.2.3.2.2	Différences entre la classe d'accueil et la classe ordinaire.....	78
4.2.3.2.3	Appréhensions relatives à l'intégration en classe ordinaire.....	79
4.3	Entrevues « Temps 2 ».....	80
4.3.1	Intégration linguistique.....	80
4.3.1.1	Compétence perçue en français.....	80
4.3.1.2	Pratiques linguistiques perçues.....	83
4.3.1.3	Rapport aux langues.....	86
4.3.1.4	Ouverture des autres à la diversité linguistique et identité francophone.....	89
4.3.2	Intégration socioculturelle.....	91
4.3.2.1	Réseau social, amitiés et relations avec les enseignants.....	91
4.3.2.2	Lieux fréquentés à l'école et activités parascolaires.....	96
4.3.2.3	Expériences de conflits.....	97
4.3.2.4	Familiarité avec la culture d'accueil et place des cultures d'origine à l'école.....	98
4.3.2.5	Identité et sentiment d'appartenance au Québec et au Canada.....	101
4.3.3	Classe ordinaire.....	102
4.3.3.1	Débuts en classe ordinaire, défis et aide à l'intégration.....	103
4.3.3.2	Place des participants au sein de la classe ordinaire.....	106
4.3.3.3	Préparation à la classe ordinaire et améliorations possibles.....	107
4.3.3.4	Différences perçues entre la classe d'accueil et la classe ordinaire.....	109
4.3.3.5	Perceptions de la classe ordinaire.....	110
CHAPITRE 5	DISCUSSION.....	113
5.1	Intégration linguistique.....	113
5.1.1	Apprentissage et compétence en français.....	113
5.1.2	Pratiques linguistiques perçues.....	115
5.1.3	Rapport aux langues et identité.....	120
5.1.4	Rôle de la langue dans l'intégration.....	124
5.2	Intégration socioculturelle.....	128
5.2.1	Composante sociale de l'intégration socioculturelle.....	128
5.2.1.1	Réseau social à l'école.....	128
5.2.1.2	Amitiés et liens avec le personnel de l'école.....	132
5.2.2	Composante culturelle de l'intégration socioculturelle.....	138
5.2.2.1	Perceptions des jeunes des classes ordinaires.....	138
5.2.2.2	Apprentissages culturels portant sur la société d'accueil.....	139
5.2.2.3	Place de la culture d'origine à l'école.....	143
5.2.2.4	Sentiment d'appartenance au Québec.....	144
5.3	Perceptions de la classe d'accueil et de la classe ordinaire.....	145
5.3.1	Perceptions de la classe d'accueil et différences perçues avec la classe ordinaire.....	146
5.3.2	Perceptions de la classe régulière.....	148

5.3.3	Perceptions du parcours scolaire	150
5.3.4	Pistes proposées par les participants pour faciliter le parcours scolaire des élèves nouvellement arrivés.....	153
5.4	Synthèse des principaux résultats	155
CONCLUSION		161
	<i>Rappel de l'étude</i>	161
	<i>Limites méthodologiques</i>	162
	<i>Pistes de recommandations</i>	163
	<i>Pistes de recherches futures</i>	165
ANNEXE A QUESTIONNAIRE.....		167
ANNEXE B GUIDE D'ENTREVUE « TEMPS 1 »		172
ANNEXE C CLASSIFICATION DES QUESTIONS DU QUESTIONNAIRE ET DES ENTREVUES SELON LES OBJECTIFS DE RECHERCHE		177
ANNEXE D GUIDE D'ENTREVUE « TEMPS 2 »		180
ANNEXE E FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR L'ENTREVUE PILOTE		186
ANNEXE F FORMULAIRE DE RAPPEL DU CONSENTEMENT : ENTREVUE « TEMPS 2 »		187
ANNEXE G EXTRAIT D'UNE TRANSCRIPTION - ENTREVUE « TEMPS 2 » (OSCAR)		188
ANNEXE H EXTRAIT DU CODAGE – Entrevue « Temps 1 »		191
ANNEXE I FORMULAIRE DE CONSENTEMENT		192
ANNEXE J CERTIFICAT ÉTHIQUE		196
BIBLIOGRAPHIE		197

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Thème et sous-thèmes des pratiques linguistiques perçues	191
---	-----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Portrait des participants.....	34
Tableau 3.2 Nombre d'items du questionnaire par objectif spécifique de recherche ainsi que pour décrire notre échantillon.....	38
Tableau 3.3 Calendrier de la recherche	42
Tableau 4.1 Réponses à l'item # 17	51
Tableau 4.2 Réponses à l'item # 22	51
Tableau 4.3 Réponses à l'item # 23	52
Tableau 4.4 Réponses à l'item # 24	52
Tableau 4.5 Réponses à l'item # 26 (b et c)	53
Tableau 4.6 Réponses à l'item # 27 (a et b)	53
Tableau 4.7 Réponses à l'item # 31	54
Tableau 4.8 Réponses à l'item # 33	54
Tableau 4.9 Réponses à l'item # 35	55

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ILSS Intégration linguistique, scolaire et sociale

RÉSUMÉ

Cette étude longitudinale a comme objectif de mieux comprendre l'évolution du processus d'intégration d'élèves immigrants nouvellement arrivés à Montréal au fil de leur parcours scolaire, soit de la classe d'accueil à la classe ordinaire. À cet effet, nous avons recueilli les perceptions de 10 jeunes (Me d'âge = 12,8 ans) à l'égard de leur intégration, dans ses dimensions linguistique et socioculturelle, ainsi qu'au sujet de la classe d'accueil et de la classe ordinaire. Ils ont d'abord été rencontrés à la fin de leur passage en classe d'accueil. Les instruments d'enquête qui ont été utilisés sont le questionnaire et l'entrevue individuelle semi-dirigée. Par la suite, huit de ces participants ont participé à une seconde entrevue semi-dirigée individuelle, sept mois après leur intégration en classe ordinaire. Les résultats laissent croire que l'environnement scolaire offre un soutien considérable aux jeunes immigrants dans leur intégration linguistique. Celle-ci débute en classe d'accueil et se poursuivrait en classe ordinaire. Au fil de leur apprentissage de la langue, les jeunes ont un rapport de plus en plus favorable au français et constatent son rôle majeur comme outil de communication et d'intégration à la société d'accueil. Ils ne se perçoivent toutefois pas comme francophones, même après avoir intégré la classe ordinaire. Les participants rapportent avoir des pratiques linguistiques marquées par le plurilinguisme; ils mettraient à profit l'ensemble de leurs compétences linguistiques pour communiquer et s'adapteraient aux préférences linguistiques de leurs interlocuteurs. Par ailleurs, les jeunes immigrants seraient en mesure de reconstruire leur réseau social à l'école. Bien qu'ils perçoivent leur intégration socioculturelle comme plus ardue lors de la première année en classe d'accueil, ils semblent tout de même nouer des liens d'amitié et ceux-ci se multiplieraient avec le temps. En classe d'accueil, ils auraient des contacts limités avec les jeunes des classes ordinaires et semblent surtout socialiser avec des élèves de même origine ethnoculturelle et linguistique qu'eux ou encore avec des pairs immigrants. Leur réseau social apparaît bouleversé par l'arrivée en classe ordinaire. Ils s'y feraient de nouveaux amis, participeraient à davantage d'activités parascolaires, mais socialiseraient peu avec les autres élèves nés au Québec. En outre, les participants se disent intéressés par la culture de la société d'accueil, mais semblent en avoir une connaissance limitée avant l'intégration en classe ordinaire. À la suite de la transition, la plupart déclarent être à la fois à l'aise dans leur culture d'origine et dans la culture d'accueil. En termes d'acculturation, leurs témoignages révèlent qu'ils tendent majoritairement vers l'intégration. Ces jeunes immigrants développeraient surtout leur sentiment d'appartenance à la société québécoise après l'intégration en classe ordinaire. Ainsi, dans l'ensemble, l'intégration socioculturelle apparaît se réaliser davantage en classe ordinaire. Enfin, les participants font état de perceptions positives vis-à-vis de la classe d'accueil, qu'ils considèrent comme nécessaire pour les jeunes allophones nouvellement arrivés. Selon eux, elle permet avant tout d'apprendre le français et de se préparer à la classe ordinaire, qu'ils imaginent particulièrement ardue. Les participants ont généralement apprécié leur séjour au sein de la classe d'accueil, même si la première année est souvent dépeinte comme une période plus sombre en raison de la barrière de la langue et de l'isolement vécu. A posteriori, ils jugent la transition vers la classe ordinaire comme étant un ajustement exigeant, mais moins laborieux que l'arrivée en classe d'accueil. En classe ordinaire, ils perçoivent vivre des défis en lien avec les nouvelles matières du curriculum, mais entrevoient ce nouveau milieu de manière plus favorable qu'auparavant.

MOTS-CLÉS : intégration, classe d'accueil, classe ordinaire, perceptions, élèves immigrants

ABSTRACT

This longitudinal study aims to better understand the evolution of the integration process of immigrant students newly arrived in Montreal throughout their schooling, moving from *classes d'accueil* (welcome classes) to regular stream classes. Using a survey and semi-structured individual interviews, we first gathered the perceptions of 10 participants (Me of age = 12.8 years) at the end of their stay in welcome classes, regarding their integration, in its linguistic and socio-cultural dimensions, as well as about both class types. Subsequently, 8 of these participants took part in a second individual semi-structured interview, seven months after their integration into regular classes. The results suggest that the school environment offers considerable support to young immigrants in their linguistic integration. This process begins in welcome classes and continues in regular stream classes. As they learn the language, immigrant students develop an increasingly favorable relationship with French, seeing its major role as a tool for communication and integration into the host society. However, they do not see themselves as Francophones, even after their integration into mainstream classes. The participants' linguistic practices seem to be marked by plurilingualism; they declare using all of their language skills to communicate and adapt to the language preferences of their interlocutors. Moreover, participants manage to rebuild their social network at school. Although they perceived their socio-cultural integration as more difficult during the first year in welcome class, they made friendships over time. In welcome class, they had limited contact with students from regular classes and seemed to socialize mainly with students from the same ethnocultural and linguistic background or with immigrant peers. Their social network appears affected by their arrival in regular classes. They made new friends and participated in more extracurricular activities but socialized little with other Quebec-born students. In addition, the participants say they are interested in the culture of the host society but seem to have limited knowledge of it before joining the mainstream classes. After the transition, most of them report feeling comfortable in both their home and host cultures. In terms of acculturation, the data reveal that they tend towards integration. These young immigrants mainly develop their sense of belonging to Quebec society after entering regular classes. All things considered, socio-cultural integration seems to be fostered by the transition to mainstream classes. Finally, participants report positive perceptions about welcome classes, which they see as necessary for newly-arrived allophone youth. According to the participants, it enables them to learn French and prepares them to enter regular classes, which they imagine to be particularly difficult. Participants generally enjoyed their stay in welcome classes, even if the first year is often portrayed as a darker period due to the language barrier and the isolation experienced. Retrospectively, they see the transition to regular classes as a demanding adjustment, but less laborious than the arrival in welcome classes. Once in mainstream, they encounter challenges with the new curriculum subjects, but perceive regular classes in a more favorable light than before.

KEYWORDS : integration, welcome classes, regular classes, perceptions, immigrant students

INTRODUCTION

Dans les écoles montréalaises, les jeunes immigrants sont nombreux. En 2022, les élèves nés à l'étranger de parents également nés à l'étranger représentaient 24,3% de l'ensemble des jeunes scolarisés (Danisi, 2023). La diversité qui caractérise ce réseau scolaire est également d'ordre linguistique, alors que 23,5% des élèves scolarisés dans les écoles publiques de Montréal sont allophones¹ (Danisi, 2023). Dans ce contexte, un certain nombre d'élèves immigrants en apprentissage du français ont droit à des mesures d'aide à l'intégration (Ministère de l'Éducation, 2014a) et en bénéficient. Concrètement, les jeunes allophones nouvellement arrivés et scolarisés à Montréal fréquentent généralement des classes d'accueil, avant d'être intégrés en classe ordinaire (De Koninck et Armand, 2012a). C'est à travers ce parcours scolaire que se réalisent notamment leur intégration linguistique et leur intégration socioculturelle. Plusieurs études ont révélé des défis relatifs à la classe d'accueil, notamment en ce qui a trait à la socialisation des élèves immigrants (Allen, 2006; Steinbach, 2010, 2015), ainsi qu'en lien avec le passage parfois abrupt vers la classe ordinaire (Proulx, 2015). Toutefois, peu de recherches récentes en milieu montréalais portent sur le phénomène de l'intégration tel qu'il est perçu par ces jeunes au fil de leur parcours scolaire. Pourtant, puisque les perceptions traduisent le point de vue d'un individu (Sokoty, 2011), cet angle de recherche permettrait de saisir de quelle façon l'accompagnement offert aux élèves immigrants sert leur intégration. En ce sens, cette étude longitudinale a pour objectif de mieux comprendre l'évolution du processus d'intégration de jeunes nouvellement arrivés à Montréal en s'intéressant aux perceptions de ces élèves vis-à-vis de leur intégration linguistique et de leur intégration socioculturelle, ainsi qu'à l'égard de la classe d'accueil et de la classe ordinaire.

Au cours du premier chapitre, nous exposerons la problématique de recherche. Il sera notamment question de l'intégration des élèves immigrants au système scolaire québécois, du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale destiné aux jeunes en apprentissage du français et des défis rapportés par la littérature en ce qui a trait au parcours scolaire de ces élèves. Après avoir présenté notre objectif général de recherche, nous poursuivrons avec le chapitre deux. Nous y détaillons les concepts théoriques qui sous-tendent notre recherche, soit le processus d'intégration de façon globale, puis ses dimensions linguistique et socioculturelle. Nous définirons également la notion de perception. Par ailleurs, nous passerons en revue les études portant à la fois sur la classe d'accueil et l'intégration des élèves

¹ Terme utilisé pour désigner un individu dont la langue première n'est ni le français ni l'anglais.

nouvellement arrivés et qui mettent de l'avant la vision de ces jeunes immigrants. Enfin, nous préciserons nos trois objectifs spécifiques de recherche. Au troisième chapitre, nous décrirons en détail la méthodologie retenue de même que nos participants. Par la suite, le quatrième chapitre sera l'occasion de présenter les résultats de notre collecte de données, et ce, pour chaque instrument d'enquête. Les résultats seront regroupés en fonction des objectifs spécifiques de recherche. Le cinquième chapitre permettra de mettre en relation nos résultats avec les notions théoriques et les études abordées au second chapitre. Cette discussion sera également organisée selon les objectifs de recherche. Nous terminerons avec la conclusion, qui constituera principalement en un survol des résultats les plus saillants de notre recherche. Nous y exposerons aussi les limites de la présente étude, certaines recommandations à l'intention des établissements scolaires et quelques pistes de recherche à explorer.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Cette recherche porte sur les perceptions d'élèves nouvellement arrivés au sujet de leur intégration linguistique et socioculturelle au fil de leur parcours scolaire. Dans ce chapitre, il sera d'abord question de l'immigration au Québec (1.1) et plus spécifiquement, de l'intégration des immigrants au système scolaire québécois (1.2). Par la suite, nous présenterons le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (1.3) ainsi que la politique d'intégration et d'éducation interculturelle (1.4). Cela nous mènera à aborder les liens langue-culture dans le processus d'intégration (1.5), puis à exposer quelques défis des élèves immigrants au fil de leur parcours scolaire (1.6). Enfin, nous terminerons en précisant notre objectif général de recherche et sa pertinence sociale et scientifique (1.7).

1.1 Immigration au Québec

En 2021, le Canada a reçu près de 406 000 immigrants permanents (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2022). De ce nombre, 50 253 ont été admis au Québec et 68,4% d'entre eux projetaient d'élire domicile dans la région de Montréal (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2023). En plus de leurs apports économique et démographique, ces immigrants viennent enrichir la métropole et ses institutions, dont les écoles, sur les plans linguistique et ethnoculturel. Les mouvements migratoires ne sont pas inédits au Québec et la province profite déjà de nombreuses générations d'immigrants (Toussaint, 2010).

1.2 Intégration des immigrants au système scolaire québécois

Historiquement, les immigrants qui s'établissaient au Québec intégraient le plus souvent le réseau scolaire anglophone et de confession protestante, le réseau francophone étant surtout l'apanage de la population « canadienne-française » (McAndrew, 2010). Tel que le rappelle l'auteure, au cours des années 60, alors que le Québec vivait de bouillonnants changements culturels et identitaires, cet état de fait s'est révélé être une problématique à laquelle il fallait s'attaquer. En effet, si les francophones s'affirmaient alors comme la majorité au Québec, elle se devait d'intégrer les nouveaux arrivants au sein de sa population (McAndrew, 2010). Dans la foulée de la Révolution tranquille, la Charte de la langue française, aussi connue sous l'appellation « Loi 101 », fut instaurée en 1977. Celle-ci vint concrétiser de façon légale le nouveau statut symbolique et identitaire du français. Ce dernier devint entre autres la langue de l'État, de

la vie courante, des affaires, du travail, mais aussi de l'enseignement (Éducaloi, 2021; *Charte de la langue française*. RLRQ, c. C-11). Depuis l'adoption de la loi 101, les nouveaux arrivants² en sol québécois doivent réaliser leur scolarité à travers le système d'éducation de langue française, ce qui a contribué à modifier le caractère autrefois homogène de ce réseau scolaire (Armand, 2005). En réponse à l'arrivée massive d'allophones dans les écoles francophones, le Québec a offert plus largement un service éducatif jusqu'alors marginal, la classe d'accueil. Le mandat de cette classe était à la fois d'amener les immigrants allophones à développer un français fonctionnel leur permettant de rejoindre la classe régulière³ et de s'initier à la culture francophone du Québec (McAndrew, 2001).

Aujourd'hui encore, l'on peut supposer qu'une certaine part des nouveaux arrivants intégrant les réseaux préscolaire, primaire et secondaire doit apprendre le français pour poursuivre sa scolarisation. Dans son rapport annuel 2020-2021, le Centre de services scolaire de Montréal, dont plus du quart des élèves sont nés à l'étranger, rapportait que 6707 élèves étaient scolarisés en classe d'accueil ou bénéficiaient d'un soutien linguistique (Centre de services scolaire de Montréal, 2021). C'est que les jeunes rejoignant le réseau scolaire francophone et ne pouvant réaliser leur scolarité en classe régulière pour des raisons linguistiques ont droit à des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014a). Bien qu'il existe différents modèles de service à cet effet, c'est celui de la classe d'accueil fermée qui reste le plus fréquent au primaire et au secondaire dans les centres de services scolaires du Grand Montréal (De Koninck et Armand, 2012a). En classe d'accueil fermée, les élèves allophones suivent leurs cours ensemble, généralement jusqu'au moment où leurs compétences linguistiques en français sont suffisantes pour intégrer la classe ordinaire (Armand, 2011).

1.3 Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale

L'enseignement en classe d'accueil est régi par deux programmes spécifiques, l'un au primaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014c) et l'autre au secondaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013), enchâssés dans le Programme de formation de l'école québécoise. Les visées poursuivies sont énoncées dans l'intitulé même de ces programmes, nommés « Intégration linguistique, scolaire et sociale ». Si chacun comporte ses spécificités, les deux s'articulent autour du développement de

² Nous utiliserons le terme « nouvel arrivant » tout au long du texte pour faire référence à des immigrants dont l'arrivée au pays d'accueil remonte à moins de cinq ans.

³ Les expressions « classe régulière » et « classe ordinaire » sont utilisées à titre de synonymes au fil de ce texte.

compétences menant à la fois à l'apprentissage du français et à la compréhension de la culture de son milieu.

En ce qui a trait aux compétences langagières, les programmes ont des objectifs ambitieux. D'une part, le jeune allophone doit apprendre à communiquer en français. À cet effet, les textes officiels mettent l'accent sur le développement de la compétence orale, particulièrement en début d'apprentissage. L'assise pédagogique préconisée est celle de *l'approche communicative*. Ainsi, la langue est d'abord envisagée comme « un instrument de communication et d'interaction sociale » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014c, p. 8). D'autre part, puisque l'élève se prépare à poursuivre ses études en français, il importe qu'il apprenne également la « langue de scolarisation, qui est plus abstraite et décontextualisée » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014c, p. 1). Dans ce contexte, l'apprenant est aussi invité à réfléchir au fonctionnement de la langue seconde et à enrichir son vocabulaire lié aux différentes disciplines et au monde scolaire. En outre, l'école québécoise est caractérisée par la culture de l'écrit (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013). Le développement des compétences en lecture et en écriture s'avère donc crucial, particulièrement au secondaire. En résumé, l'intégration linguistique implique à la fois de savoir maîtriser la langue comme activité sociale et de pouvoir l'aborder comme un objet de savoirs.

Les programmes ILSS comprennent également une compétence d'ordre socioculturel. Au primaire, elle se nomme *S'adapter à la culture de son milieu*. On y exprime entre autres que la langue et la culture sont des éléments indissociables. Plus précisément, il est indiqué que l'apprenant devrait connaître la culture portée par le français pour s'intégrer à son environnement immédiat et à sa société d'accueil (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014c). Au secondaire, la compétence analogue, *S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise*, est non seulement au centre du programme, mais elle en constitue aussi la finalité. Il est souligné que l'intégration socioculturelle serait tributaire de l'intégration linguistique : « 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 » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013, p. 19).

Les programmes ILSS du primaire et du secondaire évoquent tous deux les liens qui unissent les différentes compétences participant à l'intégration linguistique et à l'intégration socioculturelle. Au primaire, il est mentionné qu'elles « s'alimentent mutuellement » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014c, p. 2), et il est ajouté, au secondaire, qu'elles « se développent en interrelation » (Ministère de l'Éducation,

du Loisir et du Sport, 2013, p. 1). Nous pouvons ainsi en déduire qu'elles ne devraient pas être abordées en silo. Enfin, il est précisé dans les deux documents que l'intégration, dans ses composantes linguistique et socioculturelle, est un phénomène long et complexe (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013, p. 7 ; 2014c, p. 6).

1.4 Politique d'intégration et d'éducation interculturelle

Parallèlement aux programmes de formation, la politique ministérielle *Une école d'avenir* (Ministère de l'Éducation, 1998) propose plusieurs orientations visant à soutenir l'intégration des élèves immigrants et à promouvoir l'éducation interculturelle dans les milieux scolaires. Elle détaille la vision du gouvernement sur ces enjeux et se retrouve en filigrane tout au long des programmes ILSS.

Selon cette politique, la responsabilité d'intégrer les élèves nouvellement arrivés revient à l'ensemble du personnel scolaire. Cela s'explique d'abord par la durée que requiert ce processus, qui s'échelonne au-delà de la période durant laquelle l'élève immigrant reçoit des services de francisation. On mentionne également que l'arrivée en classe ordinaire représente une étape cruciale du parcours d'intégration, en raison des nouveaux défis qu'elle occasionne sur le plan des apprentissages et de la socialisation. L'élève aura donc besoin d'être accompagné en classe ordinaire et de s'y familiariser de façon progressive. De plus, pour que le jeune immigrant développe un sentiment d'appartenance à son milieu scolaire, condition nécessaire à son intégration, l'école tout entière doit l'accueillir et lui offrir la place qui lui revient. L'intégration y est donc dépeinte comme une démarche qui nécessite un effort d'ouverture autant chez le nouvel arrivant que chez la société d'accueil. Enfin, le document ministériel met en exergue l'importance que revêt la langue française comme outil de communication, porteur de culture et richesse commune.

Les programmes ILSS ainsi que la politique *Une école d'avenir* témoignent des nombreux rôles que la langue française joue dans le processus d'intégration. Elle permet à la fois d'entrer en relation avec l'Autre, d'apprendre et d'être scolarisé, d'avoir accès à la culture de la société d'accueil et de faire partie de la communauté francophone du Québec. En somme, il ressort de ces écrits que l'intégration linguistique et l'intégration socioculturelle s'influencent et s'enrichissent à travers le temps.

1.5 Liens langue-culture dans le processus d'intégration

Les documents officiels dont il a été question plus haut dénotent aussi l'importance des interactions sociales dans le processus d'intégration. C'est en entrant en relation avec l'Autre que le nouvel arrivant

apprend à connaître sa communauté et à s’y négocier une place. À cet effet, le français est vu comme un instrument de communication privilégié. Considérant cette perspective, apprendre une langue, c’est avant tout apprendre à communiquer avec ses locuteurs. Selon Canale et Swain (1980), la compétence communicative implique une certaine maîtrise du code linguistique, l’habileté à mettre en œuvre des stratégies permettant de maintenir la communication et la connaissance des règles sociales régissant l’utilisation de la langue. Ce dernier élément, relatif à la dimension sociolinguistique, désigne la capacité à utiliser la langue adéquatement selon le contexte (Lussier, 2011). Or, qu’en est-il lorsque deux interlocuteurs aux référents culturels distincts interagissent ? Plusieurs auteurs (p. ex., Byram, M., 2015; Coste, Moore et Zarate, 2009; Lussier, 2011) soutiennent que dans ce cas, la compétence communicative n’est plus suffisante pour assurer la compréhension mutuelle ; il faudrait également prendre en compte les éléments culturels véhiculés et façonnés par la langue.

L’élève immigrant porte en lui un bagage culturel avec lequel il s’explique son univers. Pour s’intégrer habilement à son nouveau milieu, il doit apprendre à jongler avec son filtre culturel d’origine et avec celui de sa société d’accueil (Lussier, 2011), ce qui implique de s’être familiarisé avec la culture de la société d’accueil. Pour l’apprenant d’une langue seconde, cette découverte de l’Autre se réalise sur plusieurs fronts. D’une part, il bénéficie d’un enseignement formel. Selon Lussier (2011), les enseignants devraient guider les apprenants en rendant explicites les références historiques et sociales, les valeurs et les concepts culturels sous-entendus dans les textes oraux et écrits. D’autre part, l’apprenant profite de son nouvel environnement pour vivre des expériences qui le renseignent sur la culture (Byram et Feng, 2005). Les programmes ILSS, qui visent le développement de compétences linguistiques et socioculturelles pour favoriser l’intégration, préconisent ces deux types d’opportunités d’apprentissage.

Si la langue et la culture s’entremêlent lorsqu’il est question de communication et d’interactions, les dimensions linguistique et socioculturelle de l’intégration devraient se développer de pair, et ce, à travers des apprentissages en contextes formels et informels. Pour les nouveaux arrivants allophones de la région du Grand Montréal, ce processus débute généralement en classe d’accueil fermée. Ce service, rappelons-le, est spécialement conçu pour favoriser l’intégration linguistique et socioculturelle de ces élèves. Pourtant, la littérature scientifique a révélé, comme nous le montrerons ci-dessous, un certain nombre de défis auxquels sont confrontés ces jeunes lors de leurs premières années dans le système scolaire québécois.

1.6 Défis liés au parcours scolaire des élèves immigrants

Le parcours scolaire des élèves immigrants allophones à Montréal est particulier en ce sens où il implique généralement la fréquentation de deux structures : la classe d'accueil, puis la classe ordinaire. Ainsi, la classe d'accueil peut être envisagée comme un espace qu'investit temporairement le jeune allophone. Il y relève le double défi d'apprendre une langue tout en s'ouvrant à une autre culture. D'un point de vue social, il est amené à participer à une variété de situations de communication et à s'impliquer graduellement dans la vie de son école et de son milieu. Le passage en classe d'accueil est en quelque sorte un premier point d'ancrage dans la société québécoise.

Quelques chercheurs se sont intéressés à la classe d'accueil sous l'angle de l'intégration et ont cerné certains éléments qui semblent gêner l'intégration de ces jeunes. D'abord, les premiers temps en classe d'accueil seraient déstabilisants et marqués par un manque d'informations au sujet du système scolaire (Kanouté *et al.*, 2008), en plus du sentiment de devoir recommencer à zéro (Kanouté *et al.*, 2016). Ensuite, la classe d'accueil fermée, de par sa nature, isolerait les jeunes en apprentissage du français. Cela diminuerait les opportunités de communiquer avec les élèves francophones (Allen, 2007; Steinbach, 2010). Pour sa part, Coehlo (2012, dans De Koninck et Armand, 2012a) indique que les nombreux désavantages de la classe d'accueil (manque de contacts réguliers avec les pairs des classes ordinaires pour socialiser, inquiétudes en lien avec un retard académique éventuel engendré par la fréquentation de la classe d'accueil, impossibilité de maîtriser la langue nécessaire aux apprentissages scolaires au terme de la classe d'accueil, etc.) supplantent ses avantages potentiels. De plus, selon des élèves de l'accueil, la variété de français apprise en classe manquerait d'authenticité et s'éloignerait de celle employée par les jeunes des classes ordinaires (Arias Palacio, 2019; Steinbach, 2010). Enfin, les séjours prolongés en classe d'accueil pourraient amener certains jeunes à percevoir l'apprentissage du français comme un frein à leur intégration (Allen, 2006). La scolarisation en classe d'accueil ne serait donc pas synonyme d'une intégration réussie en tout point. Il faut toutefois mentionner que la plupart des études sur le sujet accusent un certain âge. Une mise à jour des connaissances scientifiques serait donc nécessaire.

Lorsque ces élèves quittent la classe d'accueil pour rejoindre leurs pairs des classes ordinaires, ils doivent s'adapter à un nouveau milieu d'apprentissage. Si nous en savons peu sur le processus d'intégration de ces jeunes pendant leur passage en classe d'accueil, les données sur la transition vers la classe ordinaire et au-delà de celle-ci sont encore moins nombreuses. Une recherche de Proulx (2015) souligne toutefois le manque d'uniformité au sein des écoles vis-à-vis du passage vers la classe ordinaire (comment réaliser

la transition, quels critères considérer pour évaluer les élèves en vue de la transition, etc.) et rapporte les attentes souvent très élevées des enseignants des classes régulières relativement aux compétences linguistiques des élèves intégrant leur classe. Ceci dit, cette recherche étudie le passage entre la classe d'accueil et la classe ordinaire du point de vue des acteurs scolaires. Elle ne nous permet donc pas de connaître les perceptions des jeunes en ce qui a trait à cette transition et sur la façon dont elle favorise ou non leur intégration. L'étude ne nous informe pas non plus sur ce que pensent ces élèves, a posteriori, de leur séjour en classe d'accueil. Une autre recherche portant sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration a toutefois mis en lumière plusieurs obstacles supplémentaires en lien avec l'intégration en classe ordinaire. Les regards croisés d'enseignants, d'élèves et de leurs parents ont révélé qu'à la suite de la transition, les jeunes doivent tisser un nouveau réseau relationnel, trouver leur place au sein d'un groupe d'élèves maîtrisant davantage le français et s'adapter à un enseignement plus rapide ainsi qu'à un curriculum teinté de référents propres à la société d'accueil (Kanouté *et al.*, 2008). Enfin, l'étude de Steinbach (2010), qui porte sur l'intégration d'adolescents immigrants, certains en classe d'accueil et d'autres en classe ordinaire, a révélé que les élèves immigrants intégrés au régulier vivent des conflits avec les élèves non immigrants. Ils font aussi mention de valeurs difficiles à concilier sur le plan de la socialisation ainsi que d'un souci à se faire des amis nés au Québec. Il semble donc que le passage vers la classe régulière soit ponctué d'obstacles pour les élèves nouvellement arrivés.

À la vue de tels défis rapportés dans la littérature scientifique, certains constats émergent. D'une part, le parcours scolaire des jeunes allophones nouvellement arrivés apparaît ardu. Par ailleurs, nous avons peu d'échos récents de la part de ces élèves sur la façon dont se déroule leur intégration en classe d'accueil et après le passage en classe ordinaire. D'autre part, il semble que l'intégration linguistique et l'intégration socioculturelle de ces élèves n'évoluent pas tout à fait de pair, malgré ce que préconisent les orientations ministérielles. L'élève allophone étant invité à rejoindre la classe ordinaire lorsque ses compétences en français sont suffisantes (Armand, 2011), il est plausible que l'intégration linguistique soit priorisée en classe d'accueil, d'autant plus que l'intégration socioculturelle de l'élève ne fait l'objet d'aucune évaluation sommative (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011, 2014b). En outre, l'intégration, dans sa dimension socioculturelle, semble s'apparenter à un « événement » vécu au moment où l'élève est admis en classe ordinaire, plutôt qu'à une démarche dynamique (Allen, 2006, 2007). Si ces deux types d'intégration ne sont pas foncièrement séquentiels, l'on peut tout de même se questionner sur la façon dont ils s'actualisent à l'école.

1.7 Objectif général et pertinence de la recherche

L'étude que nous souhaitons réaliser a comme **objectif général** de mieux comprendre l'évolution du processus d'intégration de jeunes immigrants nouvellement arrivés au fil de leur parcours scolaire, alors qu'ils cheminent de la classe d'accueil vers la classe ordinaire. Ce projet de recherche nous apparaît nécessaire puisque la majorité des études empiriques que nous avons recensées porte sur l'intégration d'élèves nouvellement arrivés au Québec à un moment précis de leur parcours scolaire. Or, nous croyons que l'on gagnerait à étudier ce phénomène complexe à long terme. C'est en menant une recherche longitudinale que nous pourrions rendre compte du caractère changeant et progressif de l'intégration, ainsi que de la façon dont elle se déploie dans les deux types de classe, depuis l'arrivée en classe d'accueil jusqu'à la scolarisation en classe ordinaire. À notre connaissance, seule l'étude de Steinbach (2015) a documenté l'intégration de jeunes immigrants au Québec à travers le temps. Plus précisément, cette chercheuse a mis en lumière les parcours d'intégration d'adolescents récemment immigrés sur une période de deux ans. Cette étude a été menée dans la région de Sherbrooke, une ville moins marquée par la diversité ethnoculturelle que l'est la métropole montréalaise, lieu où se déroulera notre recherche. Vu le peu d'études longitudinales sur le sujet choisi, particulièrement en contexte montréalais, notre projet de recherche contribuerait à enrichir la littérature scientifique en ce sens.

Par ailleurs, puisque l'intégration est avant tout personnelle (Gauthier *et al.*, 2010), nous croyons que pour en avoir une compréhension juste et profonde, il est essentiel d'écouter d'abord ce que l'individu qui la vit a à en dire. Comme l'indique Steinbach (2010), c'est ainsi que « l'on obtiendra des informations *de l'intérieur* sur l'expérience d'intégration, tout en donnant une voix à une population marginalisée » (p. 98). Ainsi, cette étude s'intéressera au processus d'intégration tel qu'il est perçu par les jeunes nouvellement arrivés. De telles données sont rares, surtout en ce qui concerne l'évolution de l'intégration après le séjour en classe d'accueil.

Mieux comprendre comment se déroule l'intégration des nouveaux arrivants fréquentant le système scolaire québécois est d'un intérêt certain pour les acteurs du milieu de l'éducation. L'existence d'un système de classes d'accueil se justifie par la volonté d'intégrer habilement les jeunes immigrants au monde scolaire et, plus largement, à la société québécoise. Par conséquent, le fait de connaître les perceptions de ces jeunes pourrait permettre de repenser la façon dont on intervient auprès d'eux, en classe d'accueil et en classe ordinaire, pour faciliter leur intégration linguistique et socioculturelle. Ainsi, cette recherche vise également à offrir des pistes de recommandations concrètes aux établissements

scolaires et aux décideurs en éducation. Plus largement, cette étude pourrait servir à déceler, à travers les témoignages d'élèves immigrants, comment se déploient les dimensions linguistique et socioculturelle de l'intégration au fil du temps. De telles informations pourront aussi aiguiller les professionnels de l'éducation soucieux de proposer un accompagnement à long terme aux nouveaux arrivants fréquentant le système scolaire québécois.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre vise à définir les concepts sur lesquels repose notre étude. En ce sens, nous traiterons de la notion d'intégration (2.1) et, de façon plus détaillée, de ses dimensions linguistique (2.1.1) et socioculturelle (2.1.2). Également, nous définirons le concept de perceptions (2.2). Nous enchaînerons en présentant l'état de la recherche relativement à l'intégration des nouveaux arrivants à l'école québécoise (2.3). Nous concluons en exposant nos objectifs spécifiques de recherche (2.4).

2.1 Concept d'intégration

L'intégration à un nouveau milieu est un concept pour lequel il existe autant d'interprétations que d'individus investis dans le processus (Gauthier *et al.*, 2010). Ce terme polysémique est donc particulièrement ardu à définir. D'un point de vue sociétal, et plus spécifiquement politique, l'intégration est souvent employée pour désigner la stratégie de gestion de la diversité ethnoculturelle mise en place par l'état (Calinon, 2013). Au Québec, c'est le modèle de l'interculturalisme qui prévaut. Il vise à la fois à protéger la langue française et à valoriser son rôle identitaire au Québec, tout en favorisant un vivre ensemble dans le respect de la diversité ethnoculturelle (Laaroussi et Steinbach, 2010). Cette vision de l'intégration teinte notamment les publications gouvernementales, dont la politique ministérielle *Une école d'avenir*, qui propose une explication du concept où cette dualité transparait.

On peut définir l'intégration comme 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 à son égard. (Ministère de l'Éducation, 1998, p.1)

Cette définition, qui place l'élève immigrant au centre de son intégration, dépeint la langue française comme une clé facilitant l'adaptation. Elle énonce également que le jeune devrait s'ouvrir à son nouveau milieu tout en conservant son identité culturelle d'origine.

Pour le nouvel arrivant, la découverte du pays d'accueil s'accompagne d'un sentiment de décalage plus ou moins marqué entre la culture, les valeurs et le quotidien propre à son pays d'origine et à son milieu

d'adoption (Kanouté, 2002). L'immigrant vit alors ce qu'on appelle un processus d'acculturation, au cours duquel se produisent des adaptations d'ordres psychologique et socioculturel, incluant une redéfinition des identités culturelles et des attitudes en contexte social (Berry *et al.*, 2006; Kanouté *et al.*, 2016). L'intégration constitue l'une des finalités possibles du processus d'acculturation, dont il sera davantage question à la section 2.1.2.

Par ailleurs, la qualité évolutive de l'intégration semble faire consensus parmi nombre d'auteurs, dont Piché (2016) et Vermeulen (2010). Le premier note que l'intégration est « un processus dynamique qui évolue dans le temps » (Piché, 2016, p. 13), alors que le second indique qu'il s'agit « d'un processus non linéaire qui s'actualise d'une multitude de façons » (Vermeulen, 2010, cité dans Nadeau-Cossette, 2012a, p. 250). Pour leur part, Gauthier *et al.* (2010) précisent que l'intégration se ressent comme un processus *en spirale*, puisque la conviction d'être intégré ou non varie en fonction des événements qui ponctuent l'existence. Le fait de reconnaître l'intégration comme un processus continu nous semble nécessaire pour ce projet de recherche, considérant que l'on s'intéressera à l'intégration au fil de la scolarisation des élèves immigrants.

De surcroît, si l'intégration est perçue par certains comme une responsabilité devant être investie par l'immigrant (Li, 2003), les recherches plus récentes sur le sujet (Calinon, 2013; Gauthier *et al.*, 2010; Steinbach, 2015; Winnemore et Biles, 2006) mettent de l'avant l'aspect bidirectionnel de l'intégration. Selon cette perspective, celle-ci ne peut se réaliser que si l'immigrant et la société d'accueil s'y impliquent conjointement. Comme l'explique Kanouté, « l'intégration est un processus à double sens, qui allie une détermination individuelle et celle d'une société qui a une volonté d'intégrer. » (dans Brouillette, 2010, p.24). Vue sous cet angle, l'intégration appartient autant à l'immigrant qu'à son nouveau milieu et nécessite des ajustements de la part de chacun. Le Gouvernement du Québec, dans sa politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle *Une école d'avenir*, insiste également sur le rôle des institutions dans le processus d'intégration. En effet, on y affirme « qu'il revient à l'ensemble du personnel de l'établissement d'enseignement de contribuer à l'intégration des élèves nouvellement arrivés » (Ministère de l'Éducation, 1998, p. 19). Enfin, l'on peut penser que cette responsabilité partagée s'impose dans chacune des dimensions du processus.

L'intégration se réalise sur plusieurs plans, ce qui a donné lieu dans la littérature à des définitions de celle-ci se rapportant tour à tour à la sphère sociale, linguistique, culturelle, économique, pour ne nommer que

celles-là. Ainsi, l'intégration doit être comprise comme un concept multidimensionnel (Gauthier *et al.*, 2010). Tel que le spécifient ces auteurs, les différentes facettes qui la composent sont en interrelation, bien que le processus d'intégration ne s'accomplisse pas nécessairement de façon simultanée dans chacune d'entre elles.

Considérant les différentes composantes de l'intégration dont il a été question précédemment, nous retenons qu'il s'agit d'un concept multidimensionnel qui se réalise sur une certaine période de temps. Il réfère à un processus d'adaptation bidirectionnel impliquant l'immigrant et son nouveau milieu. Au cours de celui-ci, l'individu cherche à faire le pont entre sa culture d'origine et sa culture d'accueil, soutenu par une société qui s'adapte pour l'accueillir. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons tout particulièrement aux dimensions linguistique, sociale et culturelle de l'intégration.

2.1.1 Intégration linguistique

Tout comme l'intégration dans son sens plus général, l'expression *intégration linguistique* peut porter différentes significations. Cela dit, elle fait le plus souvent référence à la compétence et à l'emploi que font les immigrants d'une langue spécifique, généralement celle du groupe linguistique majoritaire de la société d'adoption (Calinon, 2013). Au Québec, le français est en quelque sorte perçu comme le ciment, le liant permettant l'harmonie culturelle et sociale (Calinon, 2013; Pagé, 2010). Dans le discours politique, la connaissance de celle-ci est la condition *sine qua non* permettant l'intégration sociale (Calinon, 2013). S'il est vrai que la maîtrise adéquate de la langue de la société d'accueil est un élément pouvant faciliter le processus d'intégration, il importe d'éviter l'amalgame selon lequel l'intégration linguistique garantirait l'intégration sociale (Calinon, 2013). D'ailleurs, Pagé (2010) insiste sur le fait que ce sont plutôt les échanges de qualité entre individus qui permettraient l'intégration linguistique. Cette dernière serait dépendante, selon l'auteur, de l'intégration sociale et économique des immigrants. La vision de Pagé inclut donc une prémisse à l'intégration linguistique : l'existence, dans la société d'accueil, d'attitudes d'ouverture face à la diversité linguistique et de partage, relativement à la langue de la collectivité. Une telle compréhension de l'intégration linguistique est appuyée par Calinon (2013) et Piché (2016).

Du côté européen, Beacco (2015) propose également une conception de l'intégration linguistique qui engage le nouveau locuteur et sa société d'installation, tout en mettant l'accent sur la nature asymétrique de la relation ; l'effort requis dans ce processus étant nettement plus important pour l'immigrant. L'auteur explique qu'au-delà de sa fonction communicative, la langue est un marqueur identitaire qui positionne

l'individu, volontairement ou malgré lui, sur l'échiquier social et culturel. Ainsi, la pratique d'une nouvelle langue peut venir redéfinir la ou les identités du locuteur, un processus potentiellement enrichissant, mais qui n'est pas toujours sans heurts. Pour certains, l'apprentissage d'une langue se fait au détriment des précédentes ou fait obstacle à leur transmission, ce qui peut brouiller les appartenances. Inversement, il peut aussi mener à endosser de nouvelles identités.

Dans le cas du français au Québec, sa maîtrise permettrait de « participer à un univers culturel et politique » (Pagé, 2010, p. 11) commun et peut mener au développement d'un sentiment d'appartenance au groupe francophone. Comme le souligne Calinon (2013) « l'apprentissage d'une langue de communication publique contient une implication identitaire » (p. 35). Par contre, cette vision de l'identité (québécoise) francophone n'est possible que si l'immigrant et la société admettent que le français n'est pas uniquement l'apanage des Québécois francophones d'implantation ancienne (Calinon, 2015; Pagé, 2010).

Par ailleurs, les desseins linguistiques que la société élabore pour l'immigrant ne sont pas toujours les siens. En effet, la façon dont celui-ci réorganise son répertoire linguistique au contact de son nouveau milieu est résolument intime (Beacco, 2015). Alors, chacun peut avoir une conception unique de ce que constitue l'intégration linguistique. Parmi les nombreuses finalités possibles, certaines personnes peuvent se limiter à une faible intégration de la langue cible et s'appuyer plus souvent qu'autrement sur un tiers pour communiquer dans cette langue, en plus de mettre à profit les autres langues connues du répertoire. D'autres visent à atteindre une compétence fonctionnelle, qui leur permet de prendre part efficacement en langue cible à la majorité des situations de communication auxquelles ils font face. Dans cette optique d'efficacité, les erreurs fossilisées ou « l'accent » ne constituent pas nécessairement un enjeu. Enfin, les immigrants en apprentissage de la langue peuvent rechercher l'intégration des langues du répertoire, lors de laquelle la langue cible « trouve sa place à côté des langues déjà maîtrisées » (Beacco, 2015, section sur les formes de l'intégration linguistique) et acquiert un statut identitaire. Dans ce cas, les langues peuvent être employées de façon naturelle et en alternance dans la vie quotidienne.

En cherchant à comprendre le projet linguistique de l'individu, centré sur ses besoins, l'intégration linguistique est envisagée dans une perspective dite « interne » (Beacco, 2015). Cela permet d'aller au-delà des attentes de certains locuteurs natifs, qui peuvent amalgamer intégration et assimilation. En effet, la personne intégrée linguistiquement est souvent perçue comme en mesure d'utiliser la langue au même

titre que les locuteurs natifs, un « idéal » qui n'est pas à la portée de tous (Byram, Michael et Wagner, 2018) et qui peut venir altérer le jugement que l'immigrant porte sur sa compétence linguistique (Wilson-Forsberg, 2018).

Au Québec, quelle compétence en français permet d'être considéré – et de se sentir engagé – dans l'ensemble francophone ? Une étude de Calinon (2015), réalisée auprès de 110 adultes immigrants suivant des cours de francisation, a montré que ces nouveaux arrivants hésitent à s'inclure au sein de la société francophone en raison, notamment, de leur compétence linguistique partielle. N'ayant pas atteint un niveau dit « natif » dans la langue seconde, ils seraient nombreux à vivre de l'insécurité linguistique et à s'exclure du groupe francophone. Similairement, Ahooja et Ballinger (2022) se sont intéressées à la socialisation langagière de huit élèves d'origine migrante fréquentant des classes régulières d'une école primaire francophone montréalaise. À la suite d'observations en classe et d'entretiens avec les élèves, leurs enseignants et deux parents, les chercheuses concluent que ces jeunes, en tant que francophones non-natifs, sont vus comme des locuteurs déficients et se perçoivent aussi ainsi, et ce même si le français est la langue qu'ils utilisent le plus à la maison, avec leurs amis et à l'école. Il semble donc y avoir une certaine relation entre le niveau de maîtrise de la langue, réel ou imaginé, et la perception d'être intégré à une communauté linguistique.

Le degré de compétence en langue seconde a toutefois ses limites pour apprécier la qualité évolutive de l'intégration linguistique. En ce sens, Calinon (2013) propose de circonscrire la définition du concept d'intégration linguistique à sa composante la plus concise, soit l'intégration microlinguistique. Elle concernerait « les pratiques individuelles telles qu'on les retrouve dans les représentations et les perceptions des individus s'exprimant sur leur propre intégration et leur rapport aux langues » (p.36). Ces pratiques déclarées permettent d'entrevoir la manière dont le répertoire linguistique se transforme à travers les liens sociaux et de façon à intégrer de nouveaux groupes de locuteurs ; bref, comment l'intégration « est permise par une langue » (Calinon, 2013, p. 36). Dans le contexte de notre étude, lors de laquelle nous aurons l'occasion d'entendre les jeunes immigrants au sujet de leur intégration linguistique à deux moments de leur scolarisation, la recommandation de Calinon (2013) paraît prometteuse.

En ce qui a trait aux pratiques linguistiques plus précisément, elles peuvent être étudiées en fonction des contraintes à même de les influencer. Certains contextes de communication, telles les interactions dans

les services publics, présentent des contraintes plus importantes pouvant guider l'individu dans le choix d'une langue par rapport à une autre. Dans ces cas-là, les pratiques linguistiques renseignent sur la langue publique commune privilégiée par le locuteur (Pagé, 2010) ainsi que sur sa capacité à se conformer à la langue qu'on lui suggère. À l'inverse, d'autres contextes d'interactions sont généralement libres de contraintes, comme les échanges entre amis ou au sein du domicile familial. Les pratiques linguistiques propres à ces situations révèlent alors les préférences de tout un chacun (Pagé, 2010).

Il faut toutefois considérer qu'au-delà des conditions imposées par la situation, les interlocuteurs influencent aussi les usages des personnes plurilingues (Lamarre et Dagenais, 2003; Lamarre *et al.*, 2015; Pagé, 2010). Chez les jeunes plurilingues, « l'emploi d'une langue plutôt qu'une autre n'est pas un enjeu » (Lamarre *et al.*, 2015, p. 77) et s'impose notamment selon les compétences et préférences des autres locuteurs. Ils sont conscients du caractère sensible du choix de la langue pour certains Québécois et vont laisser à leur interlocuteur le soin de sélectionner la langue dans laquelle s'exprimer (Lamarre *et al.*, 2015).

Lamarre et Dagenais (2003), dont l'étude comparative porte sur les représentations et pratiques linguistiques de jeunes plurilingues à Montréal et à Vancouver, ont pour leur part mis en lumière la flexibilité linguistique dont font preuve les adolescents et les jeunes adultes. Dans les contextes informels en particulier, leurs participants déclarent avoir des pratiques plurilingues lorsque les personnes en présence ont les compétences nécessaires pour mener des échanges en plusieurs langues. Ils perçoivent le plurilinguisme comme un atout et notent aussi que leurs connaissances linguistiques variées leur permettent d'intégrer différents groupes sociaux (Lamarre et Dagenais, 2003). Ainsi, les jeunes plurilingues ne se limitent pas à une seule catégorie linguistique (Lamarre et Dagenais, 2003; Lamarre *et al.*, 2015; Pagé, 2010) et semblent mobiliser l'ensemble de leurs ressources au profit de la communication et de la socialisation.

Pour cette étude, et dans l'objectif de brosser un portrait nuancé de l'intégration linguistique, nous nous intéresserons à l'évolution de l'intégration linguistique sous différents angles. Il sera question de l'apprentissage de la langue, de la finalité recherchée et de la compétence perçue. Nous aborderons également les pratiques linguistiques perçues et le rapport aux langues des participants. Enfin, nous les inviterons à raconter le rôle que joue la langue, à leurs yeux, dans l'ensemble du processus d'intégration.

2.1.2 Intégration socioculturelle

La présente section portera d'abord sur l'intégration sociale, puis sur l'intégration culturelle. Nous proposerons ensuite le concept d'intégration socioculturelle, qui sera traité spécifiquement en lien avec le contexte scolaire.

2.1.2.1 Intégration sociale

L'intégration sociale est une dimension déterminante du processus global d'intégration (Nadeau-Cossette, 2012b). Elle consiste, pour le nouvel arrivant, à rebâtir son réseau social (Gauthier *et al.*, 2010). En plus de contribuer à son bien-être (Nadeau-Cossette, 2012b), les liens sociaux qu'il tissera lui serviront de soutien dans sa compréhension des codes de son nouveau milieu (Calinon, 2009; Cardu et Sanschagrín, 2002) et faciliteront son adaptation relativement à d'autres sphères de l'intégration (Simich *et al.*, 2004), notamment son intégration linguistique (Pagé, 2010). Son réseau pourra aussi être mobilisé pour surmonter les épreuves marquant le processus d'intégration (Gauthier *et al.*, 2010). La définition de l'intégration sociale proposée par Cusson (1992) nous apparaît particulièrement compréhensible : « 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 des activités communes. » (p. 408).

Chez les jeunes nouvellement arrivés, l'intégration sociale se réalise majoritairement à l'école (Nadeau-Cossette, 2012b; Wilson-Forsberg *et al.*, 2018). Il s'agit d'un lieu de socialisation significatif (Kanouté, 2002), notamment parce que l'école est l'un des seuls lieux investis par la grande majorité des jeunes d'un même âge et qu'elle transmet des valeurs que tous doivent respecter au sein de cet espace (Marchand, 2008). Ainsi, nous nous intéresserons particulièrement à l'intégration sociale dans le cadre scolaire. Les programmes ILSS proposent une définition de l'intégration scolaire et sociale qui repose sur la compréhension de la culture du milieu d'accueil, autant éducative que sociale, (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013, 2014c) et sur le développement de conduites et d'attitudes favorisant l'intégration au nouvel environnement (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013).

Il est possible d'apprécier l'intégration sociale de l'élève nouvellement arrivé par le « taux d'implication du jeune immigrant dans les réseaux sociaux de son école » (Jacquet et Masinda, 2014, p. 284). Cela fait écho à Calinon (2013), qui pose l'intégration – de façon globale – comme « l'accroissement d'une mobilité sociale » (p. 34). Plus concrètement, McAndrew (1994, dans Aghasi-Sorkhabi, 2009) identifie différents indicateurs, dont « la participation individuelle ou collective aux diverses instances et activités scolaires »

(p. 38). Les activités organisées par l'école soutiendraient l'intégration des jeunes immigrants en favorisant l'établissement de liens d'amitié avec des pairs (Bouchamma *et al.*, 2009), en offrant des occasions pour pratiquer la langue et en permettant l'inclusion au sein d'une communauté (Allen, 2006). Puisque les activités peuvent avoir un impact déterminant sur la vie sociale des jeunes issus de groupes minoritaires (Gonzales *et al.*, 2005), nous recueillerons les perceptions des participants quant à leur participation à des activités artistiques et culturelles ainsi que sportives.

Nous avons aussi retenu un second indicateur d'intégration sociale proposé par McAndrew (1994, dans Aghasi-Sorkhabi, 2009), soit : « le contact potentiel entre les membres du groupe d'accueil et ceux du groupe d'origine » (p. 38). Le lien entre l'intégration et les relations que l'immigrant noue avec des membres de sa société d'accueil a été souligné dans plusieurs écrits, en contexte québécois et canadien (Calinon, 2009; Wilson-Forsberg, 2018), comme à l'étranger (de Miguel Luken et Tranmer, 2010; Van Ngo et Schleifer, 2005). Ceci dit, considérant le fort taux d'élèves immigrants de première génération dans les écoles montréalaises (24,7% en 2022 (Danisi, 2023)), nous ne nous limiterons pas à étudier ces contacts uniquement, et nous chercherons à décrire plus largement le réseau social de nos participants à l'école. Nous comptons en explorer la structure, c'est-à-dire sa taille ainsi que la diversité et la nature des liens qui le constituent (Santé Canada, 2006).

Plusieurs études ont mis en évidence le fait que les élèves nouvellement arrivés vivent de l'isolement social à l'école (Allen, 2006; Arias Palacio, 2019; Steinbach, 2010, 2015). Malgré l'important bassin d'amis potentiels que représente un établissement scolaire, la méconnaissance de la langue entraverait la naissance de relations entre les jeunes immigrants et les élèves nés dans la société d'accueil (Wilson-Forsberg, 2018). Les jeunes nouvellement arrivés seraient aussi victimes de discrimination (Steinbach, 2015) et tenus à l'écart des autres élèves de l'école, ce qui rendrait particulièrement ardue leur intégration dans des réseaux sociaux extérieurs à ceux de leur groupe d'élèves immigrants en apprentissage de la langue (Wilson-Forsberg, 2018). Il apparaît donc nécessaire, dans un premier temps, de savoir si ces jeunes perçoivent avoir un nombre suffisant de camarades et si ce nombre croît avec le temps.

Par ailleurs, il existe une relation entre la composition du réseau et l'intégration sociale (Nadeau-Cossette, 2012a). D'une part, les rapports avec des membres de la communauté d'origine seraient particulièrement précieux au plan affectif (Arias Palacio, 2019; Nadeau-Cossette, 2012a; Wilson-Forsberg, 2018). L'implication au sein de réseaux liés au groupe ethnique d'origine permet à la communauté de rester

soudée et de s'entraider pour affronter le stress découlant de la migration (Calinon, 2009). Similairement, les élèves de même origine partagent souvent un vécu semblable et sont donc plus à même de se comprendre. Par exemple, lorsque le monde de l'école et le cercle familial entrent en conflit, les jeunes immigrants peuvent faire appel à leurs amis issus de la même communauté pour obtenir du soutien (Wilson-Forsberg, 2018). Par contre, la tendance à se regrouper et à socialiser en marge des autres groupes sociaux peut amener les membres d'une communauté à être la cible de préjugés et de discrimination (Calinon, 2009).

D'autre part, les liens avec des membres de la société d'accueil apporteraient un soutien complémentaire et nécessaire à l'intégration sociale de l'immigrant (Arias Palacio, 2019). Déjà, en lien avec ce qui a été énoncé précédemment, les relations entre des groupes d'appartenance différente permettent de diminuer « la méfiance envers l'Autre » (Nadeau-Cossette, 2012a, p. 21). Elles offrent aussi l'opportunité, dans le cas des élèves immigrants, de se familiariser avec l'établissement scolaire et de mieux comprendre le fonctionnement de l'école ainsi que les non-dits qui permettent de s'y adapter (Wilson-Forsberg, 2018). Ces réseaux d'amitiés fournissent également des occasions de participer à la culture d'accueil et nourriraient le sentiment d'appartenance à la société d'accueil (Wilson-Forsberg, 2018). Ainsi, les relations de ce type sont « un indicateur significatif de l'intégration sociale des nouveaux arrivants, et ce, particulièrement en milieu scolaire » (Nadeau-Cossette, 2012a, p. 22). Il faut toutefois noter que de telles amitiés ne sont pas uniquement dépendantes de la volonté des jeunes nouvellement arrivés; elles exigent aussi une ouverture des membres de la société d'accueil.

Comme le précise Steinbach (2015), c'est à l'école que revient la responsabilité d'outiller les élèves - immigrants ou non - relativement aux attitudes et comportements à adopter lors de leurs relations avec des individus d'origine ethnoculturelle différente. En effet, la socialisation des élèves constitue l'une des trois grandes missions de l'école (Ministère de l'Éducation, 1997). Celle-ci a comme mandat d'assurer la cohésion de sa population, notamment par l'apprentissage du vivre-ensemble (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). Il s'agit de la capacité à composer avec la diversité, à respecter l'altérité et à célébrer ce qui nous rassemble (Ministère de l'Éducation, 1998). Vu l'importance d'outrepasser les différences culturelles pour socialiser dans un monde pluraliste, nous estimons que l'intégration sociale est fortement reliée à l'intégration culturelle.

2.1.2.2 Intégration culturelle

L'intégration culturelle est un processus qui prend naissance là où il y a contact entre plusieurs cultures. Pour le nouvel arrivant, la découverte du pays d'accueil s'accompagne d'un sentiment de décalage plus ou moins marqué entre la culture, les valeurs et le quotidien propre à son pays d'origine et à son milieu d'adoption (Kanouté, 2002). L'immigrant vit alors ce qu'on appelle un processus d'acculturation, au cours duquel se produisent des adaptations d'ordres psychologique et socioculturel, incluant une redéfinition des identités culturelles et des attitudes en contexte social (Berry *et al.*, 2006; Kanouté *et al.*, 2016). Le processus d'acculturation peut prendre différentes voies, dont celle de l'intégration (Berry *et al.*, 2006).

Berry *et al.* (2006) ont développé un modèle permettant de catégoriser le processus d'acculturation chez les jeunes. À cet effet, le modèle s'appuie sur le degré d'attachement de l'immigrant à sa culture d'origine et sur son ouverture à la culture d'accueil. Le modèle se décline en quatre modes d'acculturation, soit les profils *ethnique*, *national*, *diffus* et de type *intégration*.

Les immigrants dont l'acculturation se traduit par une plus grande appartenance à la culture d'origine qu'à celle de la culture d'accueil font partie du groupe ayant un profil *ethnique*. Inversement, ceux qui délaissent davantage leur culture d'origine et qui adoptent plutôt celle de leur nouveau milieu, une tendance que l'on nomme parfois assimilation, sont regroupés sous le profil *national*. En outre, les nouveaux arrivants qui paraissent davantage désorientés et dont le processus d'acculturation ne semble pas pointer dans une direction en particulier sont associés au profil *diffus*. Enfin, ceux qui ont su unir leur culture d'origine et leur culture d'accueil dans un tout qui fait sens à leurs yeux font partie du profil *intégration*.

On reconnaît là l'un des fondements de la définition de l'intégration proposée dans la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du gouvernement du Québec *Une école d'avenir* (1998), qui découle de l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration *Au Québec, pour bâtir ensemble* (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, 1990), et qui insiste sur l'importance de préserver l'attachement à la culture d'origine (Ministère de l'Éducation, 1998). Concrètement, les jeunes de ce profil peuvent adjoindre à leur identité des éléments provenant des deux cultures, multipliant ainsi leurs appartenances culturelles (Kanouté, 2002). Aussi, ils connaissent et emploient leur langue d'origine et celle de la société d'installation (dans l'éventualité où elles sont

différentes), en plus d'entretenir des relations harmonieuses avec des membres des différentes communautés culturelles (Berry *et al.*, 2006).

L'étude de Berry *et al.* (2006), réalisée auprès de 5366 adolescents de 13 à 18 ans ayant immigré dans treize pays, a déterminé que davantage de jeunes tendent vers un profil d'acculturation de type *intégration* (36,4% d'entre eux). Ce serait particulièrement le cas de ceux évoluant dans la société d'accueil depuis plus longtemps, signe que l'intégration se réalise sur un horizon temporel. Il semble également y avoir une corrélation entre le mode d'acculturation et la composition ethnoculturelle du milieu dans lequel s'établissent les immigrants (Berry *et al.*, 2006), ce qui laisse croire que l'individu n'est pas seul responsable de la façon dont s'actualise son processus d'acculturation. Dans leur article, les auteurs précisent que le profil *intégration* mènerait à une meilleure adaptation psychologique et socioculturelle. En contexte scolaire, l'intégration culturelle consiste principalement en « l'harmonisation des cultures d'origine avec celle de l'école » (Jacquet et Masinda, 2014, p. 284), une interprétation qui fait écho au profil *intégration* de Berry *et al.* (2006).

Il va sans dire que le contact des cultures peut être plus ou moins stressant pour le nouvel arrivant, selon le degré d'écart caractérisant la culture d'origine et la culture du nouveau milieu, entre autres choses (Berry, 2006) : « La rencontre de deux univers culturels entraîne nécessairement une réorganisation et un réaménagement des valeurs, des codes, ainsi que des référents socioculturels » (Gauthier *et al.*, 2010, p. 21), un processus qui peut avoir des répercussions sur le plan identitaire (Berry, 2019). C'est donc dire qu'au contact de l'Autre, l'immigrant réinterprète sa propre culture (McAndrew, citée dans Marchand, 2008). En effet, il vit des expériences culturellement situées qui peuvent l'amener, s'il y est disposé, à affiner sa compréhension de la culture d'accueil, mais aussi à mieux se connaître dans ce qu'il est et ce qu'il n'est pas (Amireault, 2007). En ce sens, l'intégration culturelle ne requiert pas nécessairement de l'immigrant qu'il adhère à tous les éléments culturels qu'il découvre, mais surtout qu'il soit en mesure d'évoluer et de progresser à travers les différences culturelles de son nouveau milieu. Cette capacité relèverait de la compétence interculturelle (Rakotomena, 2005, cité dans Steinbach, 2015). Cette vision est appuyée par Kasongo (2015), qui signale que les compétences interculturelles permettent de « mieux se mouvoir dans son nouvel environnement [...] afin de communiquer efficacement avec l'ensemble des résidents et de les valoriser socialement » (p.11). La compétence interculturelle nous renseigne sur le processus d'intégration culturelle, car elle implique de chercher à comprendre la culture de l'Autre en profondeur et de contribuer à ce que son interlocuteur découvre sa culture (Sercu, 2002), mais aussi parce

qu'elle permet d'agir à titre de médiateur entre des individus aux référents linguistiques et culturels différents (Byram, Michael et Wagner, 2018). La personne compétente au plan interculturel, au-delà d'être sensible aux autres cultures, assure « la gestion des rapports entre soi et les autres » (Conseil de l'Europe, 2007, cité dans Armand, Dagenais et Nicollin, 2008, p. 51) lorsqu'en présence de perspectives distinctes et de différences culturelles.

Plusieurs cadres de référence ont été conçus pour définir et répertorier les différents savoirs qui composent la compétence interculturelle, dont celui de Lussier (2007). Ce dernier comprend trois catégories d'éléments à maîtriser : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Dans ce modèle, les *savoirs* font référence à des connaissances déclaratives que l'on possède au sujet d'un groupe social donné. Il peut s'agir d'éléments liés à la mémoire collective (p.ex., l'histoire d'un peuple, sa littérature ou sa musique), à la vie quotidienne (p.ex., l'horaire type) et aux normes (coutumes, valeurs, etc.) (Čaňková *et al.*, 2007). Ensuite, les savoir-faire relèvent des compétences procédurales permettant de s'ajuster à l'environnement culturel (p.ex., comment négocier, comment signifier son désaccord, etc.) et impliquent une forme d'expérimentation de la culture (être en mesure de participer à diverses activités (culinaires, sportives, festives) propres à la culture d'accueil) (Čaňková *et al.*, 2007). Ils incluent aussi le fait de pouvoir interagir dans la société en employant efficacement la langue cible (Lussier, 2007). Enfin, les *savoir-être* sont des dispositions individuelles telles des attitudes d'ouverture, de respect et de curiosité. Ils évoluent entre autres à travers les contacts avec l'Autre (Čaňková *et al.*, 2007). Ils renvoient à la capacité d'interpréter les manifestations ou valeurs des autres cultures, mais aussi à l'aptitude à porter un regard extérieur sur son propre système culturel (Lussier, 2007). À un niveau élevé, les savoir-être peuvent mener à l'intégration d'éléments culturels extérieurs à sa culture d'origine (Čaňková *et al.*, 2007).

2.1.2.3 Intégration socioculturelle en contexte scolaire

La culture module la communication et par le fait même les interactions sociales. À leur tour, les interactions sociales, parce qu'elles engendrent un contact entre les cultures, peuvent ouvrir la voie à l'intégration. Il semble donc que l'intégration sociale et l'intégration culturelle s'entrecroisent à un certain point pour former l'intégration socioculturelle. Masgoret et Ward (2006), qui emploient plutôt le terme « adaptation socioculturelle », expliquent qu'il s'agit de l'habileté à trouver sa place ou à négocier efficacement les interactions sociales dans un nouveau milieu culturel. Cela nécessiterait une maîtrise de la langue de la société d'accueil, de façon à ce que les interactions sociales puissent se réaliser efficacement, mais aussi une capacité d'adaptation aux normes, valeurs et visions du monde nouvelles.

L'intégration socioculturelle dans l'espace scolaire inclut plusieurs champs de recherche, rapportés par Jacquet et Masinda (2014, p. 182) :

Ce concept très large englobe l'étude de différents enjeux, comme les difficultés liées à l'acquisition de nouvelles compétences langagières dans le pays d'accueil; la variété de langue utilisée; les modes d'interactions personnelles; les valeurs scolaires; les conceptions de la discipline, de l'autorité, de la réussite scolaire; les conflits entre les cultures d'origine et celle de l'école; la construction d'une nouvelle identité et les conflits intergénérationnels entre les jeunes et les parents (Kanouté et Lafortune 2011; Tyler et coll. 2008; Hohl et Normand 1996).

De cette définition, nous retenons une notion complémentaire à ce que nous avons déjà évoqué dans les sections sur l'intégration sociale et l'intégration culturelle, soit la construction identitaire. Pour tous les jeunes élèves, l'identité se forgerait en interaction avec les camarades et les enseignants (Beauregard, Papazian-Zohrabian et Rousseau, 2018). Toutefois, pour l'élève immigrant, la rencontre des cultures l'amène à devoir « donner un sens à une identité personnelle transformée par son contact avec son nouvel environnement » (Beauregard, Papazian-Zohrabian et Rousseau, 2018, p. 26). Le regard que portent les acteurs du monde scolaire sur l'élève et sa ou ses communautés d'appartenance teinte la construction et l'expression identitaire de l'élève immigrant (Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2001). En ce sens, si la culture et l'identité d'origine sont valorisées par l'école, alors il est plus probable que le jeune développe une identité harmonieuse. L'école a donc « un potentiel de transformation identitaire très important » (Beauregard, Papazian-Zohrabian et Rousseau, 2018, p. 27), parce qu'elle renvoie à l'élève une vision de lui-même qui lui est inédite et qui influence sa propre perception de lui-même. Par ailleurs, le milieu scolaire peut aussi être un lieu propice à la naissance d'une identité partagée, par le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école ou plus largement, à la société (Arias Palacio, 2019). C'est à travers les liens sociaux et les relations positives que se développerait ce sentiment. Dans le contexte scolaire, il serait tributaire, notamment, de la perception d'être « accepté pour ce que l'on est, respecté, inclus au sein du groupe et soutenu par ses pairs » (Goodenow, 1999, dans Wilson-Forsberg, 2018, p. 124, notre traduction). L'école aurait donc avantage à mettre en place des opportunités d'interactions riches et inclusives pour ses élèves et à mettre en place un climat de tolérance.

Pour conclure, l'intégration socioculturelle à l'école implique des interactions entre l'immigrant et la communauté scolaire, au sein d'un espace social partagé et culturellement marqué. Nous en étudierons la dimension sociale sous les angles du réseau social construit par le nouvel arrivant et de sa participation aux activités du monde scolaire. Quant à la dimension culturelle, nous l'aborderons en nous référant au

concept d'intégration comme mode d'acculturation et sous les prismes de la compétence interculturelle et de l'identité.

2.2 Perceptions

Les études qui portent sur l'intégration des nouveaux arrivants renvoient à plusieurs termes lorsqu'elles font part de la vision des principaux intéressés sur leur expérience. En effet, l'on emploie tour à tour « représentations », « perceptions » ou encore « points de vue ». Ces notions sont étroitement liées, mais puisque nous avons retenu le concept de « perceptions », il nous semble avisé d'en clarifier la définition. De façon générale, la perception est définie par Legendre (2005) comme une « activité, processus par lequel une personne acquiert de l'information de son environnement » (p. 1027). Similairement, Raynal et Rieunier (2014) notent qu'il s'agit d'un processus par lequel une personne acquiert de l'information de son environnement, mais dont le traitement dépend de son vécu. La nuance est éclairante puisqu'elle exprime la nature personnelle – ou individuelle – de la perception. Cette dernière est avant tout une construction intime. La perception, qui peut s'apparenter à une idée, à une image ou à une impression (Amireault, 2007), naîtrait d'un jugement (Rousseau, cité dans Rey-Debove et Rey, 2016). À ce sujet, Viau (1999) précise que la perception est un jugement qui s'appuie sur un processus souvent inconscient et sur ses propres connaissances. Selon cet auteur, « nous sommes constamment en train d'interpréter, d'expliquer et de comprendre ce qui nous arrive » (Viau, 1999, p. 33). En ce sens, les perceptions peuvent évoluer et se modifier avec le temps (Ozdamli et Uzunboylu, 2015).

Pour sa part, Pajares (1992) indique que « les perceptions proviennent d'un système de croyances » (dans Fauteux, 2018, p. 41). Sokoty (2011) les entrevoit encore plus largement puisqu'il soutient entre autres que la perception révèle « un ensemble de connaissances, de croyances, de représentations et de sentiments, traduisant le point de vue de l'individu sur une réalité dont il a la faculté de prendre conscience. » (p. 61). Nous retenons cette définition pour sa souplesse et parce qu'elle met de l'avant toute la richesse de la perception. Enfin, Beaudoin et Nadeau (2020) ajoutent que dans le cas de l'élève, la perception lui permet aussi « de comprendre et éventuellement d'agir sur le monde qui l'entoure » (p. 151). Ainsi, en s'intéressant aux perceptions, il est possible d'acquérir une compréhension profonde de la façon dont un individu fait la lecture d'une situation et même potentiellement d'entrevoir comment il compte y réagir.

Les perceptions peuvent porter sur soi-même, sur l'autre ou encore sur un événement (Viau, 1999). Celles-ci incluent entre autres la façon dont une personne s'explique les expériences vécues et le sens qu'elle y attribue, ce qui nous apparaît particulièrement intéressant dans le contexte de cette recherche. Puisque les perceptions ne peuvent s'observer, c'est en demandant à un individu de partager ses pensées que l'on y a accès (Wesely, 2012), d'où l'importance, dans cette étude, de donner une voix aux participants.

Bien peu de recherches mettent en relation les concepts de perception et d'intégration. Pourtant, Ertorer *et al.* (2022) notent qu'en portant attention aux expériences vécues par les immigrants au quotidien et à leur perception de l'intégration, l'identification des éléments faisant obstacle à ce processus se trouve facilitée. Pour sa part, Calinon (2009) semble plutôt avoir mis en lumière des facilitateurs de l'intégration à partir de perceptions. En effet, dans le contexte de sa thèse de doctorat qui porte sur les facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration d'immigrants à Montréal, Calinon (2009) a documenté, entre autres choses, la perception du degré d'intégration d'immigrants inscrits à des cours de francisation à Montréal. L'instrument de mesure utilisé à cet effet était l'entrevue semi-dirigée. Au total, 96 des 110 participants de l'auteure ont répondu à la question « Vous sentez-vous intégré à la société québécoise ? ». Les résultats montrent que les participants qui se considèrent les plus « intégrés » mettent de l'avant le rôle qu'ils ont eux-mêmes joué dans leur intégration (leur investissement personnel, le temps qu'ils ont passé sur le territoire). Aux yeux de ces participants, la connaissance du français ressort également comme une condition essentielle à l'intégration.

2.3 État de la recherche sur l'intégration des nouveaux arrivants en contexte scolaire québécois

Nous avons pu recenser quelques recherches s'étant penchées sur l'intégration des immigrants à l'école québécoise. Elles mettent en relief le caractère complexe et multidimensionnel de l'intégration, ainsi que la variété des expériences vécues. Nous présentons celles que nous jugeons les plus pertinentes à notre projet de recherche.

En ce qui a trait à l'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants, Nadeau-Cossette (2012b) a réalisé une étude qualitative exploratoire auprès de 12 participants âgés de 13 à 17 ans, originaires de six pays et établis dans la ville de Québec. Ils fréquentaient des classes d'accueil dites « ouvertes », c'est-à-dire qu'ils étaient en partie scolarisés en classe ordinaire et en partie dans des classes dédiées à l'apprentissage du français. L'on précise également qu'ils avaient immigré il y a au moins un an (Nadeau-Cossette, 2012a). C'est à travers des entrevues semi-dirigées que l'auteure a pu mettre en lumière

différents facteurs influençant le processus d'intégration sociale de ces jeunes. De prime abord, les adolescents se sentent bien intégrés au sein de leur école et évaluent la réussite de leur intégration sociale en fonction de la profondeur et de la qualité de leurs amitiés. Les adolescents rencontrés signalent par ailleurs avoir peu d'amis *québécois* et s'expliquent notamment cette situation en lien avec l'influence de la langue, qui serait en trame de fond de la plupart des facettes de leur vie et servirait l'intégration. Par exemple, le français permettrait le rapprochement entre élèves et faciliterait la naissance d'amitiés. Toutefois, la langue agirait également comme barrière sociale. En effet, les jeunes ont rapporté vivre un stress important relativement à leur performance en français, allant jusqu'à éviter d'interagir dans certaines situations de communication. Vue ainsi, la langue ne constituerait pas toujours un outil au service de la communication et de l'intégration.

Allen en était venue à une conclusion similaire au terme d'une étude menée en 2006 en contexte montréalais. L'auteure s'est intéressée à l'intégration de cinq élèves du secondaire qui, à la suite d'une première année en classe d'accueil, se sont vus dans l'obligation de poursuivre leur scolarité au sein de ce même type de classe, en raison d'une maîtrise insuffisante du français. Les entrevues ont révélé qu'au fil du temps en classe d'accueil, les perceptions des élèves à l'égard d'eux-mêmes, de la classe d'accueil et du français changeaient. Plus précisément, ils en venaient à vivre du ressentiment envers la classe d'accueil et à douter de sa légitimité, ce qui n'était pas le cas au départ. Qui plus est, ces jeunes avaient de plus en plus la conviction d'être en difficulté d'un point de vue langagier, plutôt qu'en apprentissage. Au final, ces élèves ont identifié le français comme un obstacle à leur intégration, puisque c'est sa maîtrise insuffisante qui justifiait leur exclusion des classes régulières. La chercheuse propose de repenser l'intégration pour qu'elle soit synonyme d'inclusion. À cet égard, elle recommande aux chercheurs et aux éducateurs d'aborder la langue comme « quelque chose que l'on apprend et que l'on utilise en partie parce que l'on est inclus dans une communauté donnée » (notre traduction, p. 262) et non pas comme un laissez-passer à posséder pour accéder à l'intégration sociale.

La proposition d'Allen vient remettre en doute la structure même de la classe d'accueil, puisqu'elle isole les jeunes en apprentissage du français de ceux des classes régulières. C'est aussi ce qu'évoque Steinbach, dans une recherche menée dans une région du Québec où l'on retrouve peu d'immigrants et datant de 2010. L'objectif de cette étude de cas multiples était de fournir des recommandations aux acteurs du monde de l'éducation quant aux facteurs qui favorisent ou nuisent à l'intégration sociale et scolaire des adolescents immigrants. À cet effet, 15 jeunes issus d'une même école, évoluant en classe d'accueil ou en

classe régulière, ont fait l'objet d'observations et ont participé à des entrevues semi-dirigées. Tout comme dans l'étude d'Allen (2006), les jeunes perçoivent leurs défis en français comme la source de leurs difficultés à socialiser. Steinbach estime que la séparation physique des élèves, qui résulte de la présence de classes d'accueil et de classes régulières, légitime les discours d'exclusion présents dans les institutions. Cette ségrégation réduirait aussi les possibilités, pour les nouveaux arrivants, de communiquer en français. Ils se disent isolés et jugent apprendre un français artificiel, loin de celui employé par les élèves des classes régulières. Lors des entrevues, les jeunes ont aussi révélé vivre des conflits avec les *Québécois*, qui s'expliquent en partie par la distance culturelle entre chacun : les immigrants sont conscients de porter des valeurs communautaires qui s'éloignent de celles, plus individuelles, des membres de la société d'accueil. L'auteure conclut en soulignant l'urgence d'offrir une éducation interculturelle à tous les élèves.

En outre, Arias Palacio (2019) s'est penchée sur les représentations d'élèves des classes d'accueil du secondaire à l'égard de leur intégration linguistique, scolaire et sociale. À cet effet, 11 jeunes nouvellement arrivés ont participé à des entrevues individuelles semi-dirigées. Les résultats ont mis en lumière les pratiques linguistiques dynamiques des participants, qui se servent de l'ensemble de leur répertoire linguistique en fonction de la situation. Ils sont également conscients des enjeux linguistiques présents au Québec. Ces élèves considèrent le français comme un élément favorisant l'intégration et nécessaire à leur pleine participation scolaire et sociale. Par ailleurs, ils ont des représentations favorables de cette langue et de la classe d'accueil. Ceci dit, ils sont d'avis que la variété de français enseignée en classe d'accueil ne leur permet pas de socialiser avec des jeunes francophones. Ils rapportent se sentir isolés des jeunes des classes régulières et avoir peu de contacts avec des membres de la société d'accueil. Enfin, ils n'ont pas développé de sentiment d'appartenance à leur nouvelle communauté, associant identité québécoise à la maîtrise du français québécois. L'auteure recommande de dresser un portrait plus complet du processus d'intégration de ces jeunes, notamment par l'étude de ce phénomène pendant les premières années à l'école québécoise, au-delà du séjour en classe d'accueil.

Par ailleurs, l'étude de Potvin, Audet et Bilodeau (2013) s'est intéressée à l'expérience scolaire de jeunes élèves. Cette étude qualitative et exploratoire a porté sur 24 jeunes, fréquentant trois écoles pluriethniques montréalaises, dont 14 immigrants de première génération. Parmi les participants, neuf avaient déjà fréquenté une classe d'accueil. Les jeunes, âgés de 10 à 18 ans, ont été rencontrés entre quatre et sept fois afin de participer à des entrevues de groupe. Les résultats montrent que l'expérience scolaire est perçue comme une réussite par l'ensemble des jeunes. Malgré des situations familiales et

sociales parfois pénibles, ils auraient un capital culturel et un soutien familial qui les encouragent à performer et à entretenir de fortes ambitions. Les élèves adhèrent aux promesses de mobilité sociale et d'intégration qui entourent la diplomation et croient en l'utilité sociale de l'école. Cela dit, le rapport à l'école varie selon la génération et le parcours migratoire, en plus de l'âge des participants. Cette recherche présente également des résultats portant sur l'intégration culturelle des élèves. Si certains jeunes décrivent l'univers culturel de l'école comme distinct du monde culturel familial ou social, la majorité des participants sait se positionner stratégiquement sur le continuum culturel qui les sépare. En d'autres mots, ils sont en mesure d'assumer le rôle de médiateur culturel en fonction de leur interlocuteur. Les conclusions de cette étude apparaissent donc particulièrement positives.

Une autre recherche qualitative, cette fois de Kanouté *et al.* (2016), a aussi pour sujet l'expérience scolaire en contexte montréalais. Les auteures se sont intéressées au regard « d'élèves issus de l'immigration dans des environnements scolaires qui conjuguent immigration récente et défavorisation » (tiré du résumé). Les entretiens semi-dirigés menés auprès de 32 jeunes de 8 à 16 ans ont permis de dégager plusieurs constats. En ce qui a trait à l'apprentissage du français, les propos des participants laissent croire que l'école ne valorise ni ne met suffisamment à profit les compétences linguistiques des jeunes en langue d'origine dans leur appropriation du français. Du point de vue de l'intégration sociale, il semble que les jeunes construisent leur réseau social en considérant les origines ethnoculturelles de leurs pairs; ils préfèrent nouer des amitiés avec des jeunes qui leur ressemblent. En ce sens, les écoles auraient avantage à soutenir les initiatives favorisant la rencontre entre élèves issus de divers horizons.

La recherche de Proulx (2015) est également d'intérêt puisqu'elle est à notre connaissance l'une des seules ayant porté spécifiquement sur le passage des élèves de la classe d'accueil à la classe ordinaire en contexte québécois. Des entrevues individuelles et de groupe ont été menées auprès de 18 participants issus de six écoles (enseignants de classes d'accueil et de classes ordinaires, enseignants en soutien linguistique, orthopédagogues et directions d'école) dans l'objectif de décrire cette transition et d'identifier des pistes pouvant favoriser l'intégration des jeunes allophones. Les résultats obtenus mettent en lumière le fait qu'il n'existe pas de processus d'évaluation normalisé à mettre en œuvre préalablement à l'intégration en classe ordinaire. Ainsi, les élèves qui sont invités à passer en classe ordinaire peuvent avoir un niveau linguistique variable, selon les exigences de leur enseignant. Les participants suggèrent de mettre en place un cadre d'évaluation commun au sein de la commission scolaire afin de faciliter le classement des élèves et d'assurer une certaine uniformité des normes de passage. Les résultats révèlent également un manque

de connaissances chez les enseignants de la classe ordinaire vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue seconde et de la réalité de la classe d'accueil. Ils auraient parfois des attentes irréalistes envers les élèves récemment intégrés et ne saisiraient pas nécessairement que ces jeunes sont toujours en apprentissage du français et qu'ils ont besoin d'adaptations au moment où ils intègrent la classe ordinaire. Pour cette raison, les participants soulignent la nécessité d'offrir des formations à ces enseignants, notamment sur le programme de la classe d'accueil et ses finalités, dans l'objectif de faciliter l'intégration des élèves.

Enfin, nous résumons l'étude de Steinbach (2015), qui présente la particularité d'étudier l'intégration linguistique, scolaire et sociale d'élèves immigrants sur une période de deux ans. L'objectif de cette recherche longitudinale était de documenter le parcours d'immigration ainsi que les réponses des jeunes face aux défis rencontrés. À cet effet, 31 élèves ont été sélectionnés peu de temps après leur arrivée dans la ville de Sherbrooke. Ils étaient alors âgés entre 12 et 16 ans, avaient presque tous le statut de réfugiés et fréquentaient trois écoles secondaires différentes. Ils ont participé à trois entrevues, menées en français. La première a eu lieu au moins six mois après l'arrivée, la seconde a été réalisée après une année et la troisième entrevue fut menée deux ans après l'installation. Cette méthodologie a l'avantage de décrire l'évolution de l'intégration, mais comporte ses limites en raison des capacités d'expressions limitées des participants en français, du moins les premiers temps suivant la migration.

Les idées qui ont émergé de l'analyse font écho aux résultats des études décrites précédemment. L'on mentionne entre autres le désir des immigrants de se faire des amis *québécois* et les difficultés qui y sont associées. Les participants s'expliquent ces difficultés par la faible maîtrise de la langue, mais aussi par la présence de différences culturelles qui influenceraient notamment les comportements sociaux. Pour ces jeunes, il semble plus facile de nouer des liens d'amitié avec d'autres immigrants. Le fait de vivre la migration, avec toutes les expériences que cela implique, leur permettrait de mieux se comprendre. Les jeunes relèvent également les barrières institutionnelles liées à la classe d'accueil fermée, l'exclusion sociale qui suit l'intégration en classe ordinaire, le rôle de facteurs individuels (p. ex. la timidité) dans l'intégration, ainsi que la discrimination. La recherche, en plus de corroborer de nombreux enjeux constatés dans les études antérieures, met en relief le caractère sinueux de l'intégration. Les données s'échelonnant dans le temps, il est possible d'apprécier l'aspect contradictoire et parfois ambigu qui teinte les propos et attitudes des jeunes. Enfin, en comparant les entrevues, la chercheuse a été à même de déceler les changements dans les perceptions et les attitudes des immigrants à travers le temps : leur perception des jeunes nés au Québec s'est améliorée, ils arrivent à expliquer avec plus de finesse les

différences culturelles qui peuvent influencer leurs amitiés, mais attribuent de plus en plus leurs défis d'intégration sociale à des difficultés personnelles plutôt qu'à des causes institutionnelles. L'auteure invite tous les acteurs du milieu scolaire (l'ensemble des élèves, les enseignants et les intervenants) à s'outiller en matière d'interculturalité.

2.4 Objectifs spécifiques

En s'appuyant sur la littérature existante, il nous a été possible de définir certains concepts essentiels à notre projet de recherche, soit l'intégration, dans sa globalité et dans ses dimensions linguistique et socioculturelle, ainsi que les perceptions. Nous avons aussi proposé un bref tour d'horizon de la recherche portant sur l'intégration des jeunes élèves nouvellement arrivés au Québec. Pour notre part, nous désirons mieux comprendre comment évolue l'expérience d'intégration de jeunes immigrants nouvellement arrivés au fil de leur parcours scolaire, soit de la classe d'accueil à la classe ordinaire. Notre étude se déroulera en milieu montréalais. De plus, notre recherche se veut assez flexible pour laisser émerger la voix des participants. En effet, nous souhaitons leur laisser l'espace nécessaire pour qu'ils puissent s'exprimer sur leur intégration, comme ils la perçoivent, en abordant les thèmes qui les interpellent. Pour cette raison, nous avons choisi des **objectifs spécifiques** peu contraignants :

- Décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire quant à leur intégration linguistique;
- Décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire au sujet de leur intégration socioculturelle;
- Décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire à l'égard de ces différentes classes.

L'étude de ces perceptions devrait offrir une vision d'ensemble de la façon dont le processus d'intégration des participants s'actualise et évolue à l'école montréalaise, et pourrait mettre en lumière la qualité du soutien offert à ces jeunes dans cette entreprise.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous aborderons d'abord l'approche méthodologique et le type d'étude retenus (3.1). Nous continuerons en détaillant le contexte de la recherche (3.2), en présentant les participants (3.3) et leurs écoles (3.4). Nous préciserons aussi comment nous les avons recrutés (3.5). Par la suite, il sera question des instruments d'enquête (3.6). Nous poursuivrons en présentant le déroulement la recherche (3.7), puis les méthodes d'analyse de données (3.8). Nous terminerons en exposant les considérations éthiques (3.9).

3.1 Approche méthodologique et type d'étude

Pour rappel, ce projet de recherche vise à mieux comprendre comment évolue l'expérience d'intégration de jeunes immigrants au fil de leur parcours scolaire, alors qu'ils cheminent de la classe d'accueil à la classe ordinaire. Dans ce contexte, nous avons privilégié une recherche de type descriptif, qui vise à décrire un phénomène (Fortin et Gagnon, 2016), et dont l'approche est mixte, avec une forte prévalence qualitative. L'approche qualitative serait tout indiquée pour les recherches qui s'intéressent à des phénomènes difficilement mesurables à l'aide de données chiffrées (Thouin, 2014), comme le sont les perceptions, ce qui explique pourquoi le volet qualitatif prend davantage d'ampleur dans notre recherche. Dans l'objectif de mieux comprendre l'évolution de l'intégration, nous avons recueilli des données à deux moments de ce processus auprès du même groupe de participants; nous avons donc mené une étude longitudinale. Pour des raisons contextuelles qui seront détaillées plus loin (voir section 3.5), des données quantitatives ont été collectées au « Temps 1 » par l'entremise d'un questionnaire, en plus de données qualitatives provenant d'une entrevue. Les données quantitatives ont servi de données d'appoint permettant d'affiner notre compréhension du phénomène. Ce choix méthodologique explique le recours à une approche mixte, et plus précisément, à un devis concomitant imbriqué. Selon Fortin et Gagnon (2016), ce devis « comporte une phase de collecte de données au cours de laquelle des données qualitatives et quantitatives sont recueillies de façon concomitante » (p. 253), ce qui correspond bien à ce que nous avons effectué au « Temps 1 ». Lors de la seconde prise de données, seules des données qualitatives ont été recueillies, encore une fois à travers une entrevue. C'est uniquement suite à l'ensemble de la collecte de données que celles-ci ont été analysées. Puisque notre sujet d'étude est peu documenté, particulièrement d'un point de vue longitudinal, cette recherche descriptive est de nature

exploratoire. En ce sens, elle comporte une composante inductive (Thouin, 2014), car nous nous intéressons d'abord à la perspective des participants.

3.2 Contexte de la recherche

Notre étude s'insère dans une recherche de plus grande envergure, soit le projet « Soutenir la francisation et l'intégration socioculturelle d'élèves allophones récemment immigrés: exploration des effets d'un camp éducatif estival », mené par Lafortune et Amireault (CRSH – Engagement partenarial, 2021-2022, prolongation jusqu'en décembre 2023). Nous y participons à travers un assistantat de recherche. Réalisée en partenariat avec l'organisme communautaire Centre Lasallien Saint-Michel, cette recherche s'intéresse aux pratiques et aux activités proposées lors d'un camp éducatif conçu pour des élèves allophones récemment immigrés⁴. Le camp estival, d'une durée de cinq semaines, a eu lieu du 12 juillet au 13 août 2021. Il importe de bien départager notre étude de cette recherche. Notre étude est menée auprès d'une partie des participants recrutés pour la recherche de Lafortune et Amireault (2021-2022). Cela dit, nos objectifs de recherche diffèrent et notre étude inclut des instruments de mesure complémentaires à ceux de la recherche originale. Ils ont été élaborés spécifiquement pour notre projet de recherche et seront décrits plus amplement au cours du chapitre.

3.3 Description sommaire des participants

Parmi les participants de la recherche de Lafortune et Amireault (2021-2022), 21 d'entre eux étaient en classe d'accueil pendant l'année scolaire 2020-2021. De ce nombre, dix jeunes allaient intégrer la classe régulière au début de l'année scolaire suivante (2021-2022). Puisque nous souhaitons décrire l'expérience d'intégration d'élèves immigrants au fil de leur parcours scolaire en classe d'accueil et en classe régulière, ces dix jeunes ont été recrutés pour notre étude. Il s'agit donc d'un échantillon intentionnel, car les participants ont été choisis en fonction d'une caractéristique particulière propre à la population à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016) et selon les objectifs poursuivis par la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

⁴ La recherche a comme objectifs spécifiques 1) d'identifier et d'analyser les pratiques et les activités ayant contribué au maintien et à la progression des compétences en français oral et écrit, 2) d'identifier et d'analyser les pratiques et les activités ayant contribué à l'intégration socioculturelle des jeunes et 3) de dégager les caractéristiques de ces pratiques et activités. La collecte de données, qui s'est terminée en même temps que le camp d'été, a été réalisée à l'aide de plusieurs instruments : un questionnaire, des observations lors du camp et des entrevues de groupe avec les jeunes et les intervenants (notamment les animateurs du camp).

Nous présentons maintenant un tableau regroupant les données sociodémographiques de nos participants, à qui nous avons attribué un pseudonyme par souci de confidentialité. Les informations relatives au genre, à l'âge, au pays d'origine et au moment de l'arrivée au Québec sont tirées du questionnaire. Quant aux données relatives aux langues connues, elles proviennent de l'entrevue « Temps 1 ». Nous avons également cru bon de préciser dans ce tableau quels sont les jeunes ayant participé aux deux entrevues.

Tableau 3.1 Portrait des participants

Pseudonyme	Genre	Âge au Temps 1	Durée de la présence au Canada au Temps 1	Pays d'origine	Langue première	Langues additionnelles au Temps 1	École fréquentée	Participation aux deux entrevues
Flor	F	13	2 ans et 8 mois	Mexique	espagnol	français	École secondaire A	x
Hanh	F	14	1 an et 9 mois	Vietnam	vietnamien	français	École secondaire A	x
Lucas	M	14	3 ans et 10 mois	Mexique	espagnol	français, anglais	École secondaire A	x
Amitabh	M	12	2 ans et 5 mois	Inde	tamoul	anglais, français	École primaire A (école secondaire A au Temps 2)	x
Oscar	M	14	3 ans et 4 mois	Salvador (a immigré aux États-Unis à 6 ans)	espagnol	anglais, français	École secondaire A	x
Clara	F	11	3 ans et 5 mois	Mexique	espagnol	français	École primaire A	
Ali	M	14	1 an et 10 mois	Burkina Faso	moré	français	École secondaire A	x
Sebastian	M	13	1 an et 10 mois	Colombie	espagnol	anglais, français	École secondaire A	
Yulia	F	9	1 an	Ukraine	ukrainien	russe, anglais, français	École primaire B (école primaire C au Temps 2)	x
Rafaela	F	14	1 an et 11 mois	Mexique	espagnol	anglais, français	École secondaire B	x

3.3.1 Participants au « Temps 1 »

Les dix jeunes dont il est question dans le tableau précédent ont participé à la première collecte de données (Temps 1). Plus précisément, il s'agit de cinq filles et de cinq garçons, âgés de 9 à 14 ans (Me = 12,8 ans) et originaires de sept pays. Notons que 6 jeunes (60%) sont nés en Amérique latine et que quatre d'entre eux (40%) viennent du Mexique. Les participants sont arrivés au Canada il y a en moyenne 2 ans et 5 mois (ET= 0,9 an), mais la durée de leur présence au pays est assez variée.

En ce qui a trait à la scolarisation, trois jeunes (30%) étaient à l'école primaire pendant l'année scolaire 2020-2021, alors que les sept autres (70%) allaient à l'école secondaire à ce même moment. Au total, les participants étaient issus de quatre écoles, mais six d'entre eux (60%) fréquentaient un même établissement lors de l'année scolaire 2020-2021. Par ailleurs, si l'on tient compte de l'ordre d'enseignement, l'on remarque que six des sept jeunes du secondaire (85,7%) étaient scolarisés dans une même institution, tout comme deux des trois élèves du primaire (66,7%). Au « Temps 1 », ils ont déclaré être en classe d'accueil depuis 2 ans en moyenne (ET = 0,5 an). Toutefois, cette donnée a ses limites puisque de nombreux participants ont indiqué lors de l'entrevue « Temps 1 » être arrivés en classe d'accueil en cours d'année scolaire.

3.3.2 Participants au « Temps 2 »

Lors de la seconde prise de données (Temps 2), il a été possible de s'entretenir avec huit des dix participants de départ (80%), ce qui a sensiblement modifié la teneur de notre échantillon. Il se composait alors de 4 filles et de 4 garçons, originaires de six pays. En comparaison avec le « Temps 1 », l'on note que l'Amérique latine est légèrement moins représentée (quatre des participants (50%) en sont originaires) au « Temps 2 » et que la proportion de jeunes Mexicains ($3/8 = 37,5\%$) reste importante. Pour ce qui est des écoles, quelques changements ont eu lieu. En effet, Amitabh a effectué le passage entre l'école primaire et l'école secondaire à l'automne 2021, en plus de la transition entre la classe d'accueil et la classe régulière. De surcroît, Yulia, la seule participante toujours au primaire, a changé d'école. Ainsi, au « Temps 2 », les participants étaient scolarisés dans trois écoles et six d'entre eux (75%) fréquentaient un même établissement scolaire. Tout comme au « Temps 1 », la majorité des jeunes du secondaire ($6/7 = 85,7\%$) allait à la même école.

3.4 Écoles fréquentées par les participants

Au « Temps 1 », les participants scolarisés au primaire fréquentaient l'école primaire A ou l'école primaire B. La première est située dans le quartier Saint-Michel et avait un indice de défavorisation (IMSE) de dix (la cote maximale) (Ministère de l'Éducation, 2022). La seconde se trouve dans le quartier Rosemont, à Montréal et son indice de défavorisation est de huit (Ministère de l'Éducation, 2022). L'école A compte 382 élèves, dont 38,74% sont nés à l'étranger, alors que l'école B compte 305 élèves, dont 40,98% sont nés à l'étranger (Danisi, 2023). Au « Temps 2 », une participante poursuit sa scolarité à l'école primaire C, située dans l'arrondissement Ahunatic-Cartierville. Elle compte 324 élèves, dont 28,39% sont nés à l'étranger (Danisi, 2023). Son indice de défavorisation est également de huit (Ministère de l'Éducation,

2022). En ce qui a trait aux participants du secondaire, ils sont presque tous scolarisés à l'école secondaire A, au sein du quartier Saint-Michel. Celle-ci compte 1282 élèves, dont 49,69% sont nés à l'étranger (Danisi, 2023). Enfin, une participante fréquente l'école secondaire B, à Montréal-Nord. Elle compte 1954 élèves, dont 49,44% sont nés à l'étranger (Danisi, 2023). Ces deux écoles secondaires ont un indice de défavorisation de dix (Ministère de l'Éducation, 2022).

3.5 Recrutement des participants

Le recrutement des participants pour notre projet de recherche et celui de Lafortune et Amireault (2021-2022) s'est déroulé de façon simultanée. Dans un premier temps, les assistantes de recherche, dont nous faisons partie, ont contacté les parents des jeunes inscrits au camp éducatif estival par téléphone. Cela fut l'occasion de leur fournir des informations sur l'étude principale et de leur présenter notre projet de recherche. Dans les deux cas, les objectifs ainsi que la nature de la participation des jeunes ont été décrits. Une attention particulière a été portée à la compréhension de ces éléments. Lorsque la famille n'était pas à l'aise en français, d'autres langues communes ont été employées (anglais, espagnol ou créole) pour transmettre le message. De plus, le fait que la participation à la recherche principale ainsi qu'à notre projet était facultative et qu'elle ne constituait pas une condition à la participation au camp d'été a été souligné à grands traits. Lorsque les parents se montraient ouverts à ce que leur enfant participe à la recherche principale et/ou à notre projet de recherche, ils étaient informés que nous devons obtenir leur consentement écrit (voir section 3.9 pour les détails concernant le consentement des participants et de leurs parents).

3.6 Instruments d'enquête

De façon à répondre à nos objectifs spécifiques de recherche (voir section 2.4), trois instruments d'enquête ont été utilisés. En premier lieu, certaines questions issues du **questionnaire** de la recherche de Lafortune et Amireault (voir 3.6.1) ont été analysées, soit parce qu'elles permettent de dresser le portrait des participants ou parce qu'elles touchent directement l'intégration linguistique ou socioculturelle des jeunes. Ce questionnaire ayant été complété peu de temps avant la collecte de données spécifique à notre étude, il aurait été incohérent de reposer les mêmes questions plutôt que de s'appuyer sur les informations du questionnaire. En second lieu, **une première entrevue individuelle semi-dirigée** a été réalisée et enregistrée (audio seulement) avec chacun de nos dix participants au cours du camp estival. Elle a été conçue spécifiquement pour notre projet de recherche. Pour tous les jeunes, cette entrevue est survenue entre la fin du parcours en classe d'accueil et le début de la scolarisation en

classe régulière. En dernier lieu, **une seconde entrevue individuelle semi-dirigée** et enregistrée (audio seulement) a été menée environ sept mois après l'intégration des participants en classe régulière. Nous avons retenu l'entrevue semi-dirigée comme instrument d'enquête, car elle permet aux participants d'exprimer leur perspective et leur ressenti relativement au sujet traité (Fortin et Gagnon, 2016). C'est aussi l'un des outils employés dans plusieurs études recensées sur notre sujet (p. ex., Allen, 2006; Steinbach, 2010, 2015). Selon Van der Maren (2004), « l'entrevue vise [...] à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (p. 312). C'est donc à travers le témoignage des participants que nous avons pu recueillir leurs perceptions quant au phénomène de l'intégration.

3.6.1 Questionnaire « Temps 1 »

Dans le cadre de leur recherche, les chercheuses Lafortune et Amireault ont élaboré un questionnaire (voir Annexe A), dont l'objectif est de brosser le portrait de l'ensemble des participants au camp éducatif estival. Ce questionnaire comporte 40 questions et se compose de trois sections : *Identification et parcours socio-migratoire* (9 questions), *Parcours scolaire et soutien à l'apprentissage du français* (12 questions) ainsi qu'*Intégration socioculturelle* (19 questions). Il inclut une majorité de questions fermées (des choix de réponses et des échelles de Likert) et quelques questions ouvertes pour lesquelles les réponses sont très courtes (des questions spécifiques, de clarification ou à réponse courte).

Les thèmes de ce questionnaire recoupant en partie ceux de notre projet de recherche, il a été décidé, avec l'accord des chercheuses, que certaines questions (items) seraient analysées pour notre étude. Ces questions, au nombre de 16, sont en surbrillance dans le questionnaire (voir Annexe A). Ainsi, les items 2, 3, 4, 5, 6, 15 et 16 ont été sélectionnés parce qu'ils permettent de qualifier notre échantillon d'un point de vue sociodémographique. Nous avons également conservé l'item 17 parce qu'il est en lien direct avec l'intégration linguistique. D'autres items sont aussi en relation avec le premier objectif de recherche (p.ex., les items 18 et 27), mais nous les avons exclus parce qu'ils touchent des sujets qui seront abordés plus en profondeur dans l'entrevue « Temps 1 ». Les questions qui s'attardaient davantage à la réussite scolaire ainsi qu'au cheminement scolaire au pays d'origine ont été écartées. Les items figurant dans la section sur l'intégration socioculturelle ont été sélectionnés lorsqu'ils faisaient écho à notre cadre théorique (p.ex., les questions sur les réseaux sociaux, sur les activités parascolaires, etc.). Pour cette raison, nous avons

choisi les items 22, 23, 24, 26bc, 27ab, 31, 33 et 35. Le tableau suivant présente le nombre d'items sélectionnés pour servir chaque objectif spécifique de recherche et pour décrire nos participants.

Tableau 3.2 Nombre d'items du questionnaire par objectif spécifique de recherche ainsi que pour décrire notre échantillon

Objectifs spécifiques de recherche et description de l'échantillon	Nombre d'items sélectionnés
Décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire quant à leur intégration linguistique.	1
Décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire au sujet de leur intégration socioculturelle.	8
Décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire à l'égard de ces différentes classes.	0
Décrire les participants d'un point de vue sociodémographique	7

3.6.2 Entrevue « Temps 1 »

En prévision de l'entretien « Temps 1 », un guide d'entrevue a été élaboré (voir Annexe B). Comme point de départ, nous nous sommes basée sur les concepts au cœur de nos objectifs spécifiques ainsi que sur la littérature scientifique relative à notre sujet. Cette méthode correspond à ce que proposent Karsenti et Savoie-Zajc (2018): « Dans l'entrevue semi-dirigée [...], le chercheur établit un schéma d'entrevue qui réunit une série de thèmes liés à la recherche. Ces thèmes proviennent du cadre théorique, à l'intérieur duquel les concepts étudiés sont définis et leurs dimensions clarifiées. » (p. 200). Ainsi, pour l'intégration linguistique, nous avons élaboré six questions (items 2, 3, 4, 5, 6 et 8) portant sur des thèmes tels que les pratiques individuelles, l'attitude des pairs francophones face aux compétences linguistiques des jeunes allophones et les rapports aux langues des participants. Nous avons aussi rédigé cinq questions en lien avec l'intégration socioculturelle (items 15, 16, 17, 21 et 23). On y traite notamment des amitiés, du lien de confiance avec les adultes de l'école et des activités sociales auxquelles participent les jeunes. De plus, six questions (items 10, 11, 12, 13, 18 et 24) au sujet des perceptions des participants quant à la classe d'accueil et quant à la classe régulière ont été incluses. Ces questions permettent entre autres d'aborder l'aspect hermétique de la classe d'accueil, l'expérience de séjours prolongés en classe d'accueil et la préparation à la classe régulière. Finalement, sept questions supplémentaires (items 1, 7, 9, 14, 19, 20 et

22) contribuant à mieux comprendre l'expérience d'intégration des participants ont été ajoutées au canevas. Étant donné que les différentes dimensions de l'intégration sont liées, la classification des 24 questions reste flexible (voir Annexe C pour une proposition de classification des questions des entrevues et du questionnaire selon les objectifs de recherche). Afin de bâtir notre canevas, nous avons aussi consulté des guides d'entrevue d'études portant sur des sujets similaires (Amireault, 2007; Arias Palacio, 2019). Enfin, le questionnaire a également été considéré lors de l'élaboration des questions, de façon à aller chercher des informations complémentaires et des précisions, lorsqu'approprié. C'est le cas notamment de la question 22, « As-tu des amis au Québec ? », pour laquelle nous souhaitons davantage de détails. Au cours de l'entrevue « Temps 1 », le sujet est donc abordé de nouveau, lorsque pertinent, à travers la formulation suivante : « As-tu des amis qui étaient au régulier cette année ? » (voir Annexe B, question 20).

Le guide d'entrevue ainsi complété a ensuite été éprouvé lors de deux entrevues pilotes. Ces entretiens ont été d'une grande utilité, car ils ont montré que la plupart des formulations utilisées étaient trop complexes pour les participants. Les questions étaient souvent incomprises et ont donc été simplifiées linguistiquement. Par exemple, des énoncés comme « Crois-tu que la classe d'accueil t'ait bien préparé.e à intégrer la classe régulière ? » et « As-tu des amis fréquentant les classes régulières ? » sont devenus « Est-ce que tu penses que la classe d'accueil, ça prépare bien pour la classe régulière ? » ainsi que « As-tu des amis qui étaient au régulier cette année ? ». Pour certaines questions, des exemples ont été ajoutés pour soutenir la compréhension des participants. C'est le cas de la question « À l'école, fais-tu des activités à l'extérieur de la classe d'accueil ? », pour laquelle nous avons formulé des pistes : « Par exemple, fais-tu des activités organisées sur l'heure du midi ou après l'école ? ». Sur une autre note, il a été difficile lors de ces entrevues d'amener les participants à produire des réponses riches. En effet, une question telle « Peux-tu me parler de comment s'est passé ton apprentissage du français ? » pouvait engendrer une réponse se limitant à « bien ». Pour cette raison, nous avons formulé des questions permettant de relancer les participants en prévision de réponses succinctes, comme par exemple « Selon toi, le français est-il plutôt facile ou difficile à apprendre ? », ou encore « Qu'est-ce que qui t'a aidé.e à apprendre la langue (et qui) ? ». Au final, le guide d'entrevue modifié est plus complet, tout en étant plus facile à comprendre que la version originale pour des apprenants du français. Enfin, l'étape du pilotage nous a donné l'occasion de nous familiariser avec la passation d'une entrevue ainsi qu'avec le canevas.

3.6.3 Entrevue « Temps 2 »

Le canevas de l'entrevue « Temps 2 » (voir Annexe D) a été conçu de façon similaire à celui de l'entrevue « Temps 1 », tout en sachant que les participants seraient cette fois rencontrés après leur intégration en classe régulière. D'abord, nous nous sommes appuyée sur le cadre théorique de la recherche pour élaborer des questions qui sont en lien avec les définitions retenues pour chacun des concepts relatifs à nos objectifs spécifiques (voir section 2.4 pour rappel). Par exemple, nous avons choisi d'aborder l'intégration linguistique en nous intéressant notamment aux pratiques linguistiques rapportées par les participants. Alors, à partir de la littérature sur le sujet, nous avons élaboré des questions comme « Toi, quand tu dois communiquer, comment choisis-tu dans quelle langue tu vas parler ? ». Ainsi, pour « l'intégration linguistique », nous avons formulé sept questions (items 1 à 7) qui, en plus des pratiques individuelles, touchent le répertoire linguistique, la compétence perçue en français et le rapport aux langues. Quant à « l'intégration socioculturelle », elle fait aussi l'objet de sept questions (items 8 à 14), qui portent sur les réseaux sociaux des jeunes, particulièrement à l'école, sur leur processus d'acculturation ainsi que sur la compétence interculturelle des participants. Enfin, les huit dernières questions (items 15 à 22) ont été pensées de façon à recueillir les perceptions des participants au sujet de la classe d'accueil et de la classe régulière, maintenant qu'ils sont intégrés à cette dernière. Ces questions visent à mieux comprendre comment se déroule le passage entre ces deux classes, à déterminer quels sont les défis des jeunes et de quelle façon ils pourraient être mieux préparés à leur nouvelle réalité.

Par ailleurs, l'on retrouve parmi les questions (et les sous-questions associées) certains énoncés élaborés pour la première entrevue. Elles ont été posées à nouveau aux participants, de façon à pouvoir apprécier l'évolution de l'expérience d'intégration (items 1, 10, 14, 18, 19 et 20). À titre d'exemple, la question « Est-ce que tu penses que la classe d'accueil, ça prépare bien pour la classe régulière ? » a été reprise, maintenant que les jeunes ont expérimenté les deux types de classes. Pour la même raison, l'une des propositions du questionnaire (item 33) se retrouve dans le second canevas d'entrevue (item 12). Il s'agit de la question : « Penses-tu que les autres élèves de tes classes sont ouverts, intéressés, à apprendre des choses sur [pays d'origine], [langue maternelle], sur ta culture ? ». Elle s'avérait particulièrement intéressante à revisiter considérant que les jeunes étaient alors intégrés en classe ordinaire. Notons que la classification des questions par objectif de recherche est disponible à l'Annexe C.

Le guide d'entrevue « Temps 2 » a aussi fait l'objet d'une entrevue pilote. Cet entretien a été utile à plusieurs égards, puisqu'il a permis d'éliminer certaines questions pour lesquelles les réponses étaient

presque identiques. C'est le cas de la question « C'est quoi les plus grands défis au régulier pour toi ? » qui, bien que pertinente, n'était pas nécessaire puisque les défis ressortent naturellement dans la question « Comment ça se passe en classe régulière depuis la rentrée ? ». Elle a donc été intégrée comme sous-question de ce dernier énoncé. Le fait de mettre le canevas d'entrevue à l'essai a aussi permis de simplifier certains énoncés d'un point de vue linguistique, tout comme ce fut le cas lors de l'entretien pilote au « Temps 1 ». À titre d'exemple, la question « Est-ce que tu intègres des éléments du français québécois quand tu parles » a été reformulée de la façon suivante : « Est-ce que tu utilises des façons de parler « plus québécoises » ? », un énoncé qui a aussi été accompagné d'exemples (expressions, vocabulaire, prononciation). Enfin, l'entrevue pilote a permis de cerner les questions auxquelles il semblait plus difficile de répondre, soit celles d'ordre culturel, et de raffiner les sous-questions associées.

3.7 Déroulement de la recherche

La présente recherche, de par sa nature longitudinale, s'est échelonnée sur une période de 22 mois (excluant la rédaction du mémoire). Dans cette section, nous proposerons d'abord un calendrier de la collecte et de l'analyse des données (3.7.1). Par la suite, nous détaillerons la collecte de données. Le déroulement de chacune des activités entourant la prise de données sera présenté en ordre de réalisation, ce qui inclut la passation du questionnaire (3.7.2), le pilotage de l'entrevue « Temps 1 » (3.7.3), la passation de l'entrevue « Temps 1 » (3.7.4), la mise à l'essai de l'entrevue « Temps 2 » (3.7.5) et la conduite de l'entrevue « Temps 2 » (3.7.6).

3.7.1 Calendrier de la recherche

Le calendrier présenté à la page suivante expose les différentes activités de la collecte et de l'analyse des données, ainsi que les dates réelles de réalisation.

Tableau 3.3 Calendrier de la recherche

Phases du projet de recherche	Réalisation
Recrutement	juin 2021
Passation du questionnaire « Temps 1 »	6, 8 et 9 juillet 2021
Conception de l'entrevue « Temps 1 »	12 au 15 juillet 2021
Pilotage de l'entrevue « Temps 1 »	16 juillet 2021
Passation des entrevues « Temps 1 »	21 juillet au 6 août 2021
Transcription des données de l'entrevue « Temps 1 »	janvier, février et mars 2022
Conception de l'entrevue « Temps 2 »	février 2022
Pilotage de l'entrevue « Temps 2 »	25 février 2022
Passation des entrevues « Temps 2 »	25 mars au 5 avril 2022
Transcription des données de l'entrevue « Temps 2 »	avril à juin 2022
Analyse de contenu des verbatim « Temps 1 »	septembre 2022 à décembre 2022
Analyse de contenu des verbatim « Temps 2 »	janvier 2023 à mars 2023
Analyse des questionnaires	avril 2023

3.7.2 Questionnaire « Temps 1 »

Conformément à la volonté des chercheuses Lafortune et Amireault, le questionnaire a été rempli par les participants environ une semaine avant le début du camp d'été, ce qui correspond au début du mois de juillet 2021. Pour ce faire, les assistantes de recherche ont contacté les familles des jeunes par téléphone et ont convenu d'une rencontre d'environ trente minutes avec les participants afin de compléter le questionnaire. Dans la majorité des cas, les jeunes se sont rendus dans les locaux du Centre Lasallien Saint-Michel pour cette étape de la collecte de données. Chaque jeune a alors été rencontré par une assistante de recherche, qui lui a posé les questions du formulaire oralement. Lorsque nécessaire, elle pouvait expliquer la teneur d'une question en des mots plus simples. C'est l'assistante qui a noté les réponses du jeune. En ce sens, le questionnaire s'apparente jusqu'à un certain point à une entrevue dirigée. Cette méthode a été choisie par les chercheuses pour faciliter l'administration du formulaire et favoriser une compréhension plus juste des questions, considérant que les participants avaient des compétences en français oral et écrit très variables.

3.7.3 Pilotage de l'entrevue semi-dirigée « Temps 1 »

Afin de valider la clarté du canevas d'entrevue « Temps 1 », nous avons procédé à deux entretiens pilotes le 16 juillet 2021, à même les installations du camp d'été. À cet effet, nous avons demandé à deux participants de la recherche principale, qui sont scolarisés en classe d'accueil, mais qui ne prévoyaient pas intégrer la classe régulière en septembre 2021, de se prêter à l'exercice. Ils ont été rencontrés individuellement pour une durée d'environ 45 minutes. Après nous être présentée et avoir introduit notre recherche, nous avons rappelé ce en quoi consiste une entrevue pilote. Nous leur avons notamment expliqué que leurs propos ne seraient pas analysés, mais que ces échanges permettraient d'améliorer nos entretiens futurs. Par ailleurs, ces entrevues n'ont pas été enregistrées. Les jeunes ont été invités à répondre aux questions de manière naturelle et à nous signaler tout élément problématique. De notre côté, nous avons posé les questions telles qu'elles étaient formulées dans le guide d'entrevue et pris en note toutes les clarifications et modifications ayant été nécessaires au fil de l'échange. Une fois les entretiens terminés, nous avons remercié les jeunes et ils ont réintégré leur groupe au camp.

3.7.4 Passation de l'entrevue semi-dirigée « Temps 1 »

La passation de la première série d'entrevues a eu lieu sur une période d'un peu plus de deux semaines pendant les mois de juillet et d'août 2021, ce qui signifie que les participants avaient terminé leur année scolaire en classe d'accueil lors de la prise de données. Puisque les entretiens avaient lieu pendant les activités du camp éducatif, nous les avons coordonnés avec l'horaire des activités, de façon à ce que les participants s'absentent à un moment qui leur convenait, ainsi qu'aux animateurs. Pour cette raison, nous avons mené un maximum de deux entrevues par jour. Celles-ci se déroulaient toujours de façon similaire, dans un local où l'entretien n'était pas susceptible d'être interrompu. D'abord, nous rappelions la raison de l'entretien, le contenu de celui-ci, et le fait qu'il serait enregistré audio-numériquement. Nous précisions ensuite au participant que ses propos seraient confidentiels et anonymes et nous demandions au jeune de réaffirmer son consentement à participer. Par la suite, les échanges se déroulaient en suivant l'ordre établi dans le guide d'entrevue. À la fin, nous remercions le participant et nous le reconduisons jusqu'à son groupe. Les entrevues ainsi réalisées ont une durée variant entre 42 minutes et 1 heure 24 minutes, et ont été menées en français. Le fait que nous participions également au camp d'été à titre d'assistante de recherche a permis de développer une certaine familiarité avec les participants. Ils paraissaient donc relativement enthousiastes et à l'aise à l'idée de répondre à nos questions. Cela dit, malgré nos efforts pour formuler des questions simples et précises, il n'était pas toujours aisé pour les jeunes de communiquer en français. Souvent, ils précisaient leur pensée en peu de mots et ils

abandonnaient parfois une idée qui semblait trop complexe à expliquer. Il nous a semblé à plusieurs moments que les participants n'avaient pas le vocabulaire pour s'exprimer avec justesse. De notre côté, nous avons tenté de nous adapter à cette limite en proposant aux jeunes d'employer un mot ou de formuler une phrase dans une autre langue commune lorsque nécessaire. Nous avons aussi offert tout le temps nécessaire aux jeunes pour se raconter, ce qui explique la longueur relative de certaines entrevues. Enfin, nous sommes restée alerte pour détecter les pertes de compréhension et proposer des reformulations ou des exemples au besoin.

3.7.5 Pilotage de l'entrevue semi-dirigée « Temps 2 »

Comme pour la première entrevue, nous avons préféré mener un entretien pilote pour nous assurer de la clarté des questions et de leur efficacité à générer les données recherchées. Contrairement au premier pilotage, où il avait été possible de solliciter deux jeunes à même le camp d'été, il a fallu faire appel à notre réseau. Ainsi, nous avons contacté une jeune fille de notre connaissance qui, après deux années scolaires passées en classe d'accueil, avait été intégrée en classe de sixième année régulière au primaire en septembre 2021. Nous avons obtenu l'accord de ses parents par téléphone, puis par écrit par l'entremise d'un formulaire de consentement (voir Annexe E). L'entrevue pilote a eu lieu le 25 février 2022 à l'école que fréquente la jeune fille. Plus précisément, celle-ci a été rencontrée sur l'heure du dîner dans un lieu calme où elle pouvait s'exprimer de façon confidentielle. Lors de son arrivée, la jeune fille connaissait déjà la raison de sa présence et son rôle, car cela avait été expliqué lorsque nous lui avions demandé son aide pour l'entretien pilote et lorsque nous lui avions remis le formulaire de consentement à faire signer. Ainsi, l'entrevue a pu débuter rapidement. Tout comme lors du premier pilotage, nous avons posé les questions en suivant le guide d'entrevue et la jeune fille y a répondu volontiers. Tout au fil de l'échange, nous avons annoté les énoncés en vue de les améliorer. L'entrevue pilote, qui n'a pas été enregistrée, a duré 52 minutes. Une fois le tout terminé, nous avons remercié notre interlocutrice et nous l'avons raccompagnée à son groupe. Notons que la jeune fille n'a manqué aucun moment de classe dans le cadre de sa participation.

3.7.6 Passation de l'entrevue semi-dirigée « Temps 2 »

La deuxième séquence d'entrevues semi-dirigées, qui a aussi duré environ deux semaines, s'est déroulée en mars et au début du mois d'avril 2022. On peut donc déduire que les participants avaient une expérience de près de sept mois en classe régulière au moment des entretiens. L'organisation des entrevues a commencé au début du mois de mars. Nous avons alors recontacté les familles des jeunes

par téléphone afin de savoir si nous pourrions les revoir. L'ensemble des parents que nous avons été en mesure de rejoindre (9/10) a accepté que leur enfant réalise une seconde entrevue. Les jeunes en question ont également signifié leur intérêt. Lors de cet appel, nous avons pris soin de rappeler les objectifs de ce projet de recherche et les modalités de l'entrevue. Nous avons également décidé d'envoyer par la poste un document rappelant ces informations (voir Annexe F). Les parents ont été invités à renouveler leur consentement à même ce document. De façon concomitante à ces démarches, nous avons recontacté le Centre Lasallien Saint-Michel, où nous avons réalisé les premières entrevues, afin de vérifier si nous pouvions mener cette nouvelle collecte de données dans les locaux de l'organisme. Nous avons obtenu l'accord du centre et avons donc pu planifier le moment des entrevues pour chacun des jeunes. Nous devons toutefois mentionner qu'il n'a pas été possible de suivre l'horaire que nous avons élaboré. En effet, même si les jeunes semblaient enclins à nous rencontrer, il est arrivé à plusieurs reprises qu'ils ne se présentent pas à l'heure choisie ou qu'ils ne soient pas en mesure de se rendre au Centre Lasallien le jour prévu. Il a donc fallu se montrer flexible et reporter certains rendez-vous à plusieurs reprises. Au final, il aura été possible de rencontrer huit des dix jeunes ayant participé au « Temps 1 ».

Lors de l'arrivée d'un jeune au Centre Lasallien, nous nous installions dans un local calme et, puisque nous ne l'avions pas vu depuis plusieurs mois, nous prenions quelques minutes pour discuter avec lui avant de commencer. Puis, nous énoncions la raison de l'entrevue, nous mentionnions les thèmes généraux abordés et nous rappelions au jeune qu'il serait enregistré et que son témoignage serait anonyme et confidentiel. Avec l'accord du participant, nous démarrions ensuite l'entretien en suivant le guide d'entrevue. Une fois toutes les questions posées, nous remercions le jeune et nous le raccompagnions à l'entrée du Centre Lasallien Saint-Michel. Les entrevues « Temps 2 » ont une durée qui varie entre 40 minutes et 1 heure 39 minutes, certains jeunes ayant été plus volubiles que d'autres. Il faut dire que malgré nos efforts pour mettre les jeunes à l'aise, une distance s'était installée avec quelques participants, probablement en raison du temps qui s'était écoulé entre les deux entrevues. Il est plausible que des jeunes aient été moins généreux dans leurs réponses. Pour la même raison, il nous a paru à différents moments que les participants recherchaient la « bonne » réponse à fournir, ce qui n'avait pas été observé auparavant. Enfin, pour certains participants, le fait de s'exprimer en français constituait encore un défi, bien que d'autres semblaient plus habiles qu'avant à ce niveau.

3.8 Analyse des données

Puisque nous avons employé deux types d'instruments d'enquête, le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée, nous avons dû analyser différemment les informations obtenues. Dans cette section, nous discuterons du traitement des données issues du questionnaire (3.8.1). Par la suite, il sera question de la transcription des entrevues (3.8.2) et du codage des *verbatim* (3.8.3).

3.8.1 Analyse des données du questionnaire

Les réponses aux items du questionnaire qui servaient nos objectifs de recherche ont fait l'objet d'un traitement quantitatif. L'analyse a débuté par la saisie des données sous forme de codes dans le logiciel Excel. Il est à noter que tous les items sélectionnés consistent en des questions fermées (majoritairement des choix de réponse et quelques échelles de Likert). Par la suite, nous avons réalisé des statistiques descriptives sous la forme de calculs de fréquence. Dans quelques cas liés aux données sociodémographiques (p.ex., durée de la résidence au Québec, âge, etc.), nous avons calculé la moyenne et l'écart type. Les résultats de l'analyse sont présentés à la section 4.1.

3.8.2 Transcription des entrevues

En prévision de l'analyse des données issues des entretiens, il a fallu procéder à la transcription des entrevues. Celles-ci ayant été enregistrées audio-numériquement, il a été nécessaire de les réécouter et de les transcrire intégralement dans un logiciel de traitement de texte. Nous avons saisi les propos des participants le plus fidèlement possible, sans corriger les erreurs. Puisque les participants sont des locuteurs du français langue additionnelle, il s'est avéré plus efficace de transcrire les *verbatim* manuellement, plutôt que d'employer un logiciel de transcription. C'est aussi à cette étape que nous avons attribué un pseudonyme à chacun des jeunes, de façon à garantir leur anonymat. Nous avons également retiré des transcriptions tous les renseignements susceptibles d'identifier nos participants, notamment le nom des écoles qu'ils fréquentent ou qu'ils ont fréquentées. Enfin, l'un des *verbatim* a été soumis à la direction de recherche afin d'en assurer la qualité, notamment en ce qui a trait aux conventions de transcription. Il est possible de consulter un extrait de transcription en Annexe G.

3.8.3 Codage des *verbatim*

Les *verbatim* réalisés à partir des entretiens constituent une source abondante d'informations à analyser. Selon Van Der Maren (2014), les entrevues génèrent habituellement une quantité de matériel qui va au-

delà de ce qui s'avère nécessaire à la recherche, puisqu'il est difficile de réguler la teneur et l'ampleur des propos des participants. Pour cette raison, il importerait de débiter en « séparant l'information du bruit » (Van der Maren, 2004, p. 400), ce qui peut s'effectuer par une analyse de contenu. Cette dernière consiste à « analyser de manière réflexive des documents pour documenter et comprendre « la communication de sens » qui s'y trouve, de même que pour valider des liens théoriques » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 326). Par ailleurs, l'analyse de contenu est la méthode la plus souvent employée pour analyser les données qualitatives, d'après Fortin et Gagnon (2016). Ces mêmes auteurs indiquent que l'analyse de contenu débute par une première lecture des éléments textuels, de façon à les organiser en catégories. Au fil des relectures, il est possible que de nouvelles catégories émergent. Ensuite, des thèmes plus larges sont dégagés et permettent de décrire le phénomène à l'étude.

La qualité d'une analyse de contenu serait notamment tributaire de la pertinence des catégories - ou codes - choisies par rapport à la recherche et au cadre théorique (Thouin, 2014). De plus, la validité de l'analyse serait aussi liée à la nature des codes et, plus spécifiquement, à la clarté de leur définition (Van Der Maren, 2014). En ce sens, l'attention portée à l'élaboration de la grille d'analyse s'avère essentielle. De notre côté, nous avons fait le choix de procéder à un codage dit « mixte », en établissant dès les premières lectures un certain nombre de catégories relatives à nos questions de recherche et en bonifiant ces catégories au fil de l'analyse, en fonction des éléments émergents. Ce choix méthodologique est judicieux en contexte de recherche exploratoire (Van der Maren, 2004) ; il permet à la fois de s'appuyer sur le cadre théorique tout en adoptant une « posture d'ouverture vis-à-vis des données » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 321). Nous croyons que le codage mixte s'avère un compromis qui permet « d'honorer le témoignage rendu » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 188), sans pour autant fermer les yeux sur l'influence de nos propres référents, expériences et connaissances (Paillé et Mucchielli, 2021).

D'un point de vue plus technique, nous avons choisi d'utiliser le logiciel d'analyse qualitative NVivo, qui permet de réaliser un codage mixte (Thouin, 2014). Afin d'élaborer les catégories préliminaires, nous avons procédé à une relecture du cadre théorique. Par exemple, en ce qui a trait à l'intégration linguistique, nous avons identifié les catégories « répertoire linguistique », « apprentissage du français », « compétence perçue en français », « pratiques linguistiques », « rôle de la langue dans l'intégration », etc. Puis, chacun des *verbatim* a été découpé en courts segments auxquels nous avons attribué l'un des codes initiaux (Thouin, 2014). Lorsque l'énoncé ne correspondait pas aux catégories choisies, mais qu'il nous semblait tout de même significatif pour répondre aux objectifs de recherche, nous lui attribuions un

nouveau code. Au cours de l'exercice, les codes ont été remaniés et hiérarchisés à plusieurs reprises (Thouin, 2014). Par la suite, les segments associés à une même catégorie ont été révisés pour s'assurer qu'ils correspondaient tous à la définition dudit code, une étape qui vise à améliorer la fidélité de l'analyse (Van Der Maren, 2014). Certains énoncés ont alors été écartés ou reclassés. Cela a également donné lieu à diverses manipulations de la grille d'analyse, tel que le raffinement de certains codes par la création de sous-catégories, mais aussi la fusion de codes similaires. Les données ainsi organisées ont ensuite pu être appréciées en fonction des objectifs de recherche. Il est possible de consulter un extrait du codage en Annexe H.

3.9 Considérations éthiques

Comme mentionné, le recrutement des participants pour notre projet de recherche et celui de Lafortune et Amireault a été mené en même temps, dans le cadre d'une même démarche (voir section 3.5). Le formulaire de consentement que les parents et les jeunes ont rempli et signé, disponible en Annexe I, détaille entre autres de quelles façons le jeune allait être impliqué dans les deux recherches (complétion d'un questionnaire, présence lors d'observations, participation à un entretien de groupe et à des entretiens individuels) et invitait le parent et le mineur à donner leur autorisation pour chacune des étapes de la collecte de données. Les parents avaient alors l'opportunité de compléter avec leur enfant le formulaire de consentement par courriel, ou encore de remplir une copie papier. Très peu de familles ont opté pour le formulaire de consentement par courriel. Lorsque ce fut le cas, nous en avons expliqué de façon explicite chacune des sections. La majorité des familles a demandé à recevoir une copie papier et nous avons donc convenu de les rencontrer directement à domicile pour leur remettre et leur présenter le formulaire. Ces rencontres en personne, d'une durée variant entre quinze et trente minutes, nous ont permis d'expliquer en détail le formulaire de consentement, et furent l'occasion, pour les familles, de poser toutes leurs questions. Selon la préférence et la disponibilité des familles, certains formulaires ont été signés lors de ce rendez-vous. Dans d'autres cas, nous avons offert un temps de réflexion plus long aux familles et avons récupéré les documents quelques jours après. À notre avis, ces rencontres ont favorisé la construction d'un lien de confiance entre l'équipe de recherche, les parents ainsi que les jeunes.

Par ailleurs, la confidentialité des participants est assurée par différents moyens. Les formulaires de consentement et les questionnaires sont gardés sous clé par la chercheuse principale du projet. De notre côté, nous détenons les enregistrements des entrevues. Afin d'assurer l'anonymat des participants, un pseudonyme a été attribué à chacun lors de la transcription des entretiens. En outre, les enregistrements

seront détruits une fois le mémoire déposé et tous les renseignements personnels des participants seront détruits sept ans après la fin de l'étude principale.

Enfin, il est à noter que l'étude chapeautant notre projet de recherche a reçu son certificat éthique (voir Annexe J) et qu'il est valide jusqu'au 1^{er} mai 2023.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous nous emploierons à exposer les résultats obtenus à la suite de la conduite de la collecte de données. Nous débuterons par les analyses statistiques produites à partir du questionnaire (4.1). Nous poursuivrons avec les analyses de contenu, d'abord celle réalisée à partir des entrevues « Temps 1 » (4.2), puis la seconde, en lien avec les entrevues « Temps 2 » (4.3). Ces résultats permettront de répondre à nos trois objectifs spécifiques de recherche, soit : 1) Décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire quant à leur intégration linguistique ; 2) Décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire au sujet de leur intégration socioculturelle ; 3) Décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire à l'égard de ces différentes classes.

4.1 Questionnaire

À titre de rappel, le questionnaire dont il est question dans cette section a été conçu dans le cadre du projet « Soutenir la francisation et l'intégration socioculturelle d'élèves allophones récemment immigrés: exploration des effets d'un camp éducatif estival », mené par Lafortune et Amireault (CRSH – Engagement partenarial, 2021-2022, prolongation jusqu'en décembre 2023), et dans lequel s'insère notre propre recherche. Nous avons obtenu la permission d'analyser les items du questionnaire qui servaient nos objectifs de recherche. Les réponses obtenues pour chacun des items retenus (voir section 3.6.1) sont présentées à l'aide de tableaux de fréquences absolues. Nous avons choisi de ne pas inclure les fréquences relatives étant donné que le total de réponses pour chacune des questions est toujours dix. Enfin, notons que les items sont regroupés et présentés en fonction des objectifs de recherche auxquels ils sont rattachés.

4.1.1 Intégration linguistique

Les résultats de l'item # 17 sont en lien avec l'intégration linguistique des participants.

Item # 17 : Comment juges-tu tes compétences en français ?

Tableau 4.1 Réponses à l'item # 17

Réponses possibles	Fréquence absolue
Très mauvaises	0
Mauvaises	0
Moyennes	6
Bonnes	4
Très bonnes	0
Nombre de répondants : 10	

Les résultats à cette question montrent que six répondants perçoivent leurs compétences en français comme étant « moyennes » et que quatre participants les jugent « bonnes ». Aucun participant (0/10) ne juge avoir des compétences linguistiques « très mauvaises », « mauvaises » ou « très bonnes ».

4.1.2 Intégration socioculturelle

Les résultats qui suivent portent sur les liens sociaux qu'entretiennent les participants ainsi que sur leur intégration culturelle.

Item # 22 : As-tu des amis au Québec ?

Tableau 4.2 Réponses à l'item # 22

Réponses possibles	Fréquence absolue
Aucun	0
Un peu	2
Assez	4
Beaucoup	4
Nombre de répondants : 10	

Cet item nous apprend que tous les participants sondés (10/10) ont des amis. Plus précisément, deux participants ont « un peu » d'amis, quatre participants en ont « assez » et quatre autres en ont « beaucoup ».

Item # 23 : Qui sont tes meilleurs amis ?

Tableau 4.3 Réponses à l'item # 23

Réponses possibles	Fréquence absolue
Des jeunes de même origine que moi	3
Des jeunes d'origine immigrée en général	4
Des jeunes d'origine québécoise	0
Des jeunes de toutes origines	3
Je n'ai pas de meilleurs amis	0
Nombre de répondants : 10	

Lorsqu'on demande aux participants de spécifier l'origine de leurs meilleurs amis, trois participants indiquent qu'ils sont « de même origine que moi », quatre répondants choisissent « d'origine immigrée en général » et trois participants mentionnent qu'ils sont « de toutes origines ». Notons qu'aucun participant (0/10) n'a de meilleurs amis « d'origine québécoise ».

Item # 24 : Où rencontres-tu le plus souvent tes amis ?

Tableau 4.4 Réponses à l'item # 24

Réponses possibles	Fréquence absolue
À l'école	8
Dans le quartier	2
Dans un lieu de culte	0
Dans mon équipe de sport	0
Nombre de répondants : 10	

Les réponses à cette question montrent que la majorité des répondants (8/10) rencontre le plus souvent ses amis à « l'école ». Les deux autres répondants précisent que les rencontres se déroulent davantage « dans le quartier ». Aucun répondant (0/10) n'a sélectionné les réponses « dans un lieu de culte » et « dans mon équipe de sport ».

Item # 26 (b et c) : Comment décrirais-tu tes relations avec les personnes suivantes ?

Tableau 4.5 Réponses à l'item # 26 (b et c)

	Très mauvaises	Mauvaises	Moyennes	Bonnes	Très bonnes	Aucune relation	Nombre de répondants
b) Les élèves	0	0	3	4	3	0	10
c) Les enseignants et autres adultes de l'école	0	0	0	4	6	0	10

Les participants se sont exprimés relativement à leurs relations sociales. À ce sujet, trois participants mentionnent avoir des relations « moyennes » avec les autres élèves, quatre participants considèrent ces mêmes relations comme étant « bonnes » et trois participants les jugent « très bonnes ». En ce qui a trait aux relations avec les enseignants et autres adultes de l'école, quatre participants sont d'avis qu'elles sont « bonnes ». Les six autres participants estiment que ces relations sont « très bonnes ». L'on remarque donc que pour les deux sous-items, les relations ne sont jamais « très mauvaises », ni « mauvaises ». En outre, il semble que les relations avec les enseignants et autres adultes soient plus positives (10/10 des répondants qualifient ces relations de bonnes ou très bonnes) que les relations avec les élèves (7/10 des répondants qualifient ces relations de bonnes ou très bonnes).

Item # 27 (a et b) : Depuis ton arrivée au Québec, as-tu participé aux activités suivantes ?

Tableau 4.6 Réponses à l'item # 27 (a et b)

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Nombre de répondants
a) Activités artistiques et culturelles	4	3	1	2	10
b) Activités sportives	2	1	2	5	10

Cet item porte sur la pratique de diverses activités au Québec. À propos des activités artistiques et culturelles, quatre répondants déclarent ne « jamais » y participer, trois répondants signalent participer « rarement », un répondant indique participer « parfois » et deux répondants précisent participer « souvent » à ce type d'activités. Quant aux activités sportives, deux répondants déclarent ne « jamais » y

participer, un répondant mentionne y participer « rarement », deux répondants disent y participer « parfois » et enfin, la moitié des répondants (5/10) révèle y participer « souvent ». Ces résultats mènent à croire que les répondants pratiquent davantage d'activités sportives (7/10 répondants en font parfois ou souvent) que d'activités artistiques et culturelles (seulement 3/10 répondants en font parfois ou souvent).

Item # 31 : Serais-tu intéressé.e à en apprendre davantage sur le Québec et le Canada (le patrimoine et la culture en général : régions, musique, cuisine, arts, contes, histoire...)

Tableau 4.7 Réponses à l'item # 31

Réponses possibles	Fréquence absolue
Pas du tout intéressé	0
Un peu ou moyennement	0
Assez intéressé	1
Très intéressé	9
Nombre de répondants : 10	

La majorité des participants (9/10) se dit « très intéressé » à en apprendre plus sur le Québec et le Canada et un participant considère être « assez intéressé ». C'est donc dire que tous les participants sont intéressés par leur terre d'accueil.

Item # 33 : Penses-tu que les autres (tes amis, les intervenants, etc.) sont ouverts à entendre parler et à en apprendre sur ton pays, ta langue et ta culture d'origine ?

Tableau 4.8 Réponses à l'item # 33

Réponses possibles	Fréquence absolue
Pas du tout ouverts	0
Moyennement ouverts	9
Très ouverts	1
Nombre de répondants : 10	

Les résultats de cet item montrent que la majorité des répondants (9/10) perçoit les autres comme étant « moyennement ouverts » à leur pays, leur langue et leur culture d'origine. De plus, un participant estime

que les autres sont « très ouverts » à ces mêmes éléments. Notons enfin qu'aucun répondant (0/10) n'a sélectionné la réponse « pas du tout ouverts ».

Item # 35 : Te sens-tu Québécois.e ?

Tableau 4.9 Réponses à l'item # 35

Réponses possibles	Fréquence absolue
Pas du tout	5
Un peu	3
Assez	2
Beaucoup ou tout à fait	0
Nombre de répondants : 10	

En ce qui a trait à l'identité québécoise, la moitié des participants, soit cinq répondants, ne se considère « pas du tout » Québécois. Cela dit, trois participants révèlent se sentir « un peu » Québécois et deux participants annoncent se sentir « assez » Québécois. Aucun participant (0/10) ne se sent « beaucoup ou tout à fait » Québécois.

4.2 Entrevues « Temps 1 »

Dans cette section, nous ferons état des résultats de l'analyse de contenu réalisée à partir des entrevues « Temps 1 ». Ces résultats, qui nous permettent de mieux comprendre le processus d'intégration des participants, sont regroupés en fonction de l'objectif spécifique de recherche auquel ils se rapportent. Ainsi, nous débuterons par le thème de l'intégration linguistique (4.2.1), avant de poursuivre avec l'intégration socioculturelle (4.2.2). Nous aborderons enfin les résultats liés plus spécifiquement à la classe d'accueil et à la classe régulière (4.2.3).

4.2.1 Intégration linguistique

Les résultats qui suivent visent à répondre à notre premier objectif de recherche, soit : décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire quant à leur intégration linguistique. À cet effet, nous présenterons les témoignages des participants en lien avec leur apprentissage du français (4.2.1.1), leur compétence en français (4.2.1.2), leurs pratiques linguistiques (4.2.1.3), leur rapport aux langues (4.2.1.4), le rôle de la langue dans leur intégration (4.2.1.5) et enfin, leur point de vue quant à l'ouverture des autres à la diversité linguistique (4.2.1.6).

4.2.1.1 Apprentissage du français

Au fil de l'entrevue, les participants se sont exprimés relativement à leur apprentissage du français. Les neuf jeunes qui n'avaient aucune connaissance de la langue à leur arrivée au Québec ont commenté ce thème en termes de durée. Plus précisément, cinq participants ont dit que cela prenait du temps, comme Hanh, qui précise « Moi j'ai, je viens ici 2 ans, c'est long. » (Hanh, question 2), un participant a dit que c'était moyennement long et trois participants considèrent avoir appris le français rapidement. C'est le cas de Rafaela : « C'est très rapide parce que c'est comme seulement j'apprends le français un an [...] j'ai, j'ai apprend le français seulement un an, ne pas deux ans comme toutes les, les jeunes, alors. » (Rafaela, question 6). Par ailleurs, sept participants ont des propos qui soulignent l'aspect évolutif du processus d'apprentissage. Ces participants mentionnent tous des débuts difficiles, à l'instar des deux jeunes suivants :

Ah, dans le moment, c'est vraiment difficile parce que j'ai dit « Ah non, j'ai peut pas parler cette langue. », c'est vraiment difficile y après, j'ai dit, ok je va essayer d'apprendre. [...] Eum, maintenant c'est facile, mais avant c'est difficile. (Flor, question 2).

C'était difficile parce que je ne voulais pas parler français, premièrement. Eum, y avant, j'ai n'aime pas le français, parler français [...] c'était difficile pour moi, c'était plus difficile y c'était la même chose que l'espagnol, je peux pas prononcer quelques mots [sons] (Oscar, question 2).

Sur une autre note, il semble que les jeunes aient employé des stratégies très variées pour apprendre le français. C'est l'utilisation de la technologie, que ce soit des vidéos, des applications, de la musique ou des séries télé, qui a été nommée par le plus de participants. C'est le cas de Sebastian : « Ah, ici, quand j'ai arrivé, j'écoutais de la musique en français et j'ai, j'ai mis les, les films, tous les séries, avec des sous-titres. [...] j'ai amélioré à comprendre et à lire le français. Pas, et pas l'oral. » (Sebastian, question 2). En outre, cinq participants ont noté que ce qui les avait aidés à apprendre le français, c'était le fait de travailler fort et de faire de leur mieux. Sebastian nous dit candidement : « Tout dépend de toi [...] si tu veux apprendre le français de vrai, tu, tu sors le meilleur de toi pour apprendre le français. » (question 2). Plusieurs participants mentionnent aussi avoir mémorisé et copié des mots, avoir lu et avoir étudié à la maison. Enfin, trois participants précisent que c'est en parlant souvent français que l'on peut apprendre la langue. Clara précise que ce qui l'a le plus aidé, c'est « de faire amis en qu'ils parlent français. » (question 2).

Nous avons aussi questionné les participants au sujet du soutien qu'ils ont reçu au cours de leur apprentissage. Les sources de soutien sont au nombre de trois : les amis (mentionné par six jeunes), la

famille et les enseignants (tous deux cités par cinq jeunes). Les participants expliquent que les amis peuvent offrir de l'aide en traduisant, en expliquant, en corrigeant, en collaborant en classe et aussi en étant des modèles avec qui pratiquer la langue. La famille, quant à elle, prodiguerait des encouragements. Flor explique comment sa mère, qui n'est pas francophone, l'a appuyée en lui disant : « tu es capable, tu es intelligente y tu drois [dois]. [...] des fois je dis à maman : « Non, je veux pas, je suis fatiguée, je comprends pas rien, ça y est, je veux pas. ». Y maman m'a dit : « Non, je sais que tu es capable d'essayer le français. » (Flor, question 2). Également, certaines familles apporteraient un soutien académique au jeune (p.ex., faire lire le jeune à voix haute et corriger la prononciation, offrir des activités supplémentaires à faire pendant les vacances, etc.). Les participants soutiennent aussi avoir pratiqué le français avec des membres de leur famille en apprentissage de la langue, comme l'exprime Oscar : « Eum, mon mère, il va à l'école. Ah, c'est à la maison, mais il est en école. Y elle aime parler beaucoup le français, alors je, elle m'a dit « comment tu dis ça, comment tu dis ça », alors je, nous parlons le français. » (question 2). Pour ce qui est des enseignants, ils fourniraient de l'aide en traduisant, en donnant des conseils, en expliquant les notions à apprendre et agissant comme modèle, notamment pour la prononciation.

4.2.1.2 Compétence en français

Lors de l'entrevue, les participants ont été amenés à qualifier leur compétence en français. Plusieurs l'ont estimée au regard de leur compétence linguistique antérieure, en mettant l'accent sur leur progression. Lucas, par exemple, fait la distinction entre son niveau de l'an dernier « je ne parlais pas bien le français », et celui qu'il a au moment de l'entrevue « je pense que je parle mieux le français » (question 12). Malgré le temps qui a passé depuis le début de leur apprentissage, deux participantes se disent encore faibles aujourd'hui, soit Hanh, qui qualifie son français de « pas bien » (question 6) et Rafaela, qui n'est pas non plus pleinement satisfaite : « je ne suis pas contente parce que je sais que je sais pas comment parler bien le français, alors. » (question 6).

Certains participants comparent plutôt leur compétence à celle de locuteurs francophones d'origine, notamment en termes du débit de parole et de la facilité à s'exprimer. En ce sens, Oscar formule : « Parce que eux, ils parlent naturellement, ils juste parlent, ils pensent rien. Mais pour moi, c'est plus difficile. Je dois penser qu'est-ce que je va dire avant. » (question 7). Toujours dans cette optique comparative, quelques participants notent qu'ils n'ont pas le même accent en français. Amitabh avoue que « C'est vraiment bon quand ils [les Québécois] parlent. Je n'arrive pas. » (question 5). Clara va encore plus loin dans sa comparaison avec les autres francophones et déclare : « On n'a pas le même problème de

français. » (question 21). Enfin, notons que deux participants n'arrivent pas à juger de leur compétence, dont Sebastian, qui nous explique : « c'est difficile parce que moi je sais pas c'est quoi mon niveau de français, c'est, c'est comment. Donc j'ai pas d'idée. » (question 12).

Afin de mieux cerner les perceptions des participants quant à leur compétence linguistique, nous leur avons demandé de juger de leurs forces et défis en français. Les jeunes ont davantage été en mesure de nommer leurs difficultés, mais cinq d'entre eux ont tout de même noté une force, soit la fluidité à l'oral. Ils disent parler de façon « naturelle », « normale », sans trop devoir penser au message. Par ailleurs, les dix participants disent être confrontés à des défis en écriture, notamment en conjugaison. Yulia souligne : « conjugaison je sais pas trop bien et pour moi c'est difficile. [...] je sais beaucoup, mais je reste juste le présent. Je sais pas bien le présent. » (question 3). La maîtrise de la grammaire et de l'orthographe est aussi évoquée. Ali et Clara approfondissent un peu plus ce dernier élément.

Parce que il y a des mots que je connais pas, mais je l'écris comme la façon que je l'entends et souvent, c'est pas ça. (Ali, question 3).

Il y a des mots qui se prononcent comme (...) que ils se prononcent comme. (...) Attends. C'est comme les mots, ils, ça finit avec un « e », mais le « e » ça dit pas. Et moi je sais pas. (Clara, question 3)

En plus de l'écriture, cinq participants allèguent avoir des difficultés en compréhension orale et trois participants expliquent avoir des ennuis avec l'acquisition du vocabulaire.

4.2.1.3 Pratiques linguistiques perçues

De façon à mieux comprendre comment les participants utilisent les langues de leur répertoire, nous les avons questionnés sur leurs pratiques linguistiques. Nous présentons d'abord les langues utilisées dans des contextes ayant certaines contraintes pouvant influencer l'emploi du français, puis dans des contextes libres de contraintes linguistiques. Enfin, nous décrivons les pratiques individuelles que prévoient avoir les participants dans le futur.

Les participants se sont exprimés sur les langues utilisées en salle de classe. Huit jeunes ont mentionné utiliser plus d'une langue en classe. Dans tous les cas, le français faisait partie des langues déclarées. Les deux autres jeunes ont indiqué parler uniquement français en classe. Pour ce qui est de l'école, mais à l'extérieur de la classe, les réponses sont légèrement différentes. En effet, trois jeunes ont déclaré utiliser

leur langue maternelle dans ce contexte, notamment parce que leurs amis parlent cette langue. À l'inverse, un jeune a révélé utiliser uniquement le français. Les six autres participants emploieraient différentes langues, selon leur interlocuteur. Quand ils se retrouvent dans d'autres lieux du quartier, par exemple pour faire des achats ou participer à une activité sportive, sept participants disent utiliser le français et trois participants précisent employer plus d'une langue. C'est le cas d'Oscar, qui suit des cours de boxe. Lors de ses entraînements, il emploie le français et l'anglais, selon la personne à laquelle il s'adresse : « Maintenant, je parle au à interné [l'entraînement], c'est boxe, la boxe. Alors, je parle anglais avec le entraîneur, mais avec autres, je parle français. [...] Les autres personnes qui entraînent, qui fait le boxe aussi. ». (Oscar, question 1)

Nous avons également demandé aux participants de nous informer sur les langues qu'ils emploient avec leurs amis. À cette question, deux jeunes ont répondu qu'ils communiquent en langue première, alors que quatre jeunes ont plutôt dit utiliser le français. Les quatre autres jeunes ont révélé parler plus d'une langue. Rafaela, qui fait partie de ce dernier groupe, explique comment elle et ses amis passent d'une langue à l'autre lors de leurs échanges.

Mes amis qui parlent espagnol, ils mélangent l'espagnol et le français. Alors, elle me parlent comme « Hola, como estas ? Ça va ? Oui, ça va et toi ? Ah, très bien. Oh, vamos a ir a parc, je sais pas », elle mélangent comme toute. [...] C'est vraiment bon. (Rafaela, question 11)

Quant aux langues utilisées à la maison, les réponses sont également partagées. La moitié des jeunes indique parler uniquement en langue première, et l'autre moitié précise employer plusieurs langues. Dans ce dernier cas, les langues semblent différer en fonction des membres de la famille. D'ailleurs, plusieurs participants disent parler français avec un frère ou une sœur et plus rarement, avec un parent. Les témoignages de Clara, Sebastian et Amitabh, entre autres, indiquent une certaine flexibilité linguistique au sein du domicile familial.

Espagnol. [...] Mais quand ma sœur veut parler français, on parle. (Clara, question1)

Espagnol, mais avec mon frère il y a des fois qu'on parle français. (Sebastian, question 1)

Tamoul. Des fois français. Avec ma mère. Et ma sœur. (Amitabh, question 1)

Enfin, quand on les questionne sur les langues qu'ils envisagent employer dans le futur, quatre jeunes évoquent le français. Yulia, comme d'autres, explique ce choix parce qu'elle projette de vivre au Québec :

« Je pense que je va être (...) en français (rires). Parce que ma mère elle m'avait dit que, elle parlé avec mon père, que elle a décidé qu'on, on, sais pas, elle pensait qu'on va rester ici. Elle pense qu'on va rester ici. » (question 1). À cette même question, trois jeunes nomment plutôt l'anglais, qu'ils perçoivent comme « plus facile pour l'apprendre que le français » (Lucas, question 1). Aussi, malgré l'importance des pratiques plurilingues déclarées aux autres questions de cette section, une seule participante déclare croire qu'elle parlera plusieurs langues dans le futur. Enfin, les deux derniers participants apparaissent incertains ou même attirés par d'autres langues, comme Rafaela :

Ça c'est une bonne question. Je pense que j'écoute beaucoup japonais et parce que je regarde beaucoup de choses en japonais et aussi j'aime comme les choses de Japon et je pense que quand je suis grande je va aller pour habiter dans Japon et tout, toute, toute ma vie c'est en (...) japonais. (Rafaela, question 1)

4.2.1.4 Rapport aux langues

Lors des entrevues, nous avons discuté avec les jeunes de l'importance qu'ils accordent à l'apprentissage du français ainsi que de leur attachement à cette langue.

L'intérêt d'apprendre et de connaître le français a été soulevé par tous les participants. Parmi les raisons mentionnées, l'on note entre autres l'avantage de maîtriser plusieurs langues. En effet, six jeunes perçoivent le plurilinguisme comme un atout, que ce soit pour leur avenir professionnel ou encore pour être plus mobile au sein de la francophonie. Les témoignages de Lucas et Oscar montrent bien comment l'apprentissage du français leur apparait comme un avantage pour le futur.

Parce que ici, on, parce que nous, maintenant, on n'est pas acceptés pour la résidence au Canada pis si on retourne au Mexique, je parle français, et anglais aussi, je peux travailler comme dans les aéroports, dé traducteur. (Lucas, question 4)

Aussi, dans la vie, si tu parles plusieurs langues, tu peux aller en France, ils parlent français là-bas, alors c'est plus facile pour communiquer avec les autres. (Oscar, question 4)

Par ailleurs, neuf jeunes signalent l'importance d'apprendre le français pour s'intégrer à leur société d'accueil, d'une part parce que cette nouvelle société est francophone et, d'autre part, parce qu'ils ont besoin du français pour communiquer. Abitabh et Flor évoquent ces deux éléments quand on leur demande s'ils jugent important d'apprendre le français.

Oui, surtout au Canada, au Québec. [...] C'est langue maternelle c'est ici c'est français au Québec. Alors, on est obligé d'apprendre en moins communiquer quand on va au magasin, comme ça. (Abitabh, question 4).

Parce que nous sommes dans un pays qui on parle la langue. [...] Si tu vas n'importe où, dans ce pays ou dans le pays qui parle français, tu dois parler en français parce que il n'y a pas beaucoup de personnes qui parlent ta langue. (Flor, question 4).

Même si tous les participants reconnaissent l'importance d'apprendre le français, trois d'entre eux ont tenu un discours plus ambivalent lors des entretiens, précisant qu'à l'échelle nationale, ou mondiale, le français n'est pas une langue essentielle à connaître. C'est la vision de Sebastian : Parce que par exemple, on vit ici à Canada. Il, le, est, c'est le seul partie de Canada qu'on parle français. Mais à l'extérieur, on parle anglais. Aussi, tu peux arriver à Frange [France] ou Afrique y, y, il va avoir des régions qui parlent anglais. Donc, je crois que c'est plus important l'anglais. (Sebastian, question 4).

En ce qui a trait à l'attachement au français, une forte majorité des participants dit aimer la langue, la qualifiant de « bon », « belle », « d'intéressant » et « d'originale ». Lucas, par exemple, explique qu'il aime le français parce qu'il « aime communiquer avec les autres personnes » (Lucas, question 5). Quelques participants disent aussi aimer spécifiquement la variété québécoise, comme le montre cet extrait : « C'est vraiment beau et aussi l'accent c'est vrai. Le Québécois. C'est tellement beau. » (Rafaela, question 5). Similairement, cet autre jeune répond par l'affirmative lorsqu'on lui demande s'il aime parler français : « Oui. Car cette langue est vraiment bon. Et c'est vraiment original. [...] Ah, les prononciations. C'est les, comment, les façons qu'on prononce. Ouais. Surtout comme, que Québécoises parlent. C'est vraiment bon quand ils parlent. » (Amitabh, question 5). D'autres participants ont donné des réponses qui viennent souligner leur affection pour le français, mais aussi leurs préférences linguistiques. C'est le cas de Sebastian, qui nous dit : « Je trouve que c'est très, c'est un bon, belle langue. », tout en précisant plus tard dans l'entrevue : « [...] j'aime plus l'anglais que le français. », « C'est plus belle et plus facile. Aussi, c'est parce que c'est langage mondial, universel. » (Sebastian, question 5). Seule une participante entretient une relation plus conflictuelle avec le français, comme le révèle ce court dialogue avec Clara :

C'est comme j'aime pas parler, mais je parle. [*Est-ce que tu aimes le français ?*] Non (Rires). Parce que je pense qui (...) que je vas oublier l'espagnol. (Rires) Tout l'espagnol. [*Est-ce que tu as peur ?*] Oui. Parce que il y a des mots que je dis en espagnol mal. (question 5)

4.2.1.5 Rôle de la langue dans l'intégration

Pendant les entretiens, les participants ont exprimé à plusieurs reprises les difficultés d'intégration qu'ils ont vécu avant de maîtriser le français, rapportant s'être senti « triste », « gêné », « exclu » et avoir eu « peur ». Ainsi, la moitié des participants a évoqué avoir déjà voulu arrêter ou ne plus aller à l'école en raison de sa faible compétence en français. À ce sujet, certains jeunes expliquent que c'est le fait de ne pas comprendre en classe et de ne pas pouvoir s'exprimer qui leur pesait tout particulièrement.

Je suis fatiguée et je veux arrêter l'école. C'est comme, j'ai pas compris des choses, beaucoup choses. (Hanh, question 23).

J'avais peur parce que le, je ne comprends pas, je ne comprends rien du français, alors c'était difficile. [...] Pendant, je pense que, toute le première année. (Oscar, question 10).

Je voulais arrêter, j'ai essayé, j'ai dit à maman : « Non, ça y est, je veux pas continuer l'école. Je comprends pas, je me sens mal parce que je peux pas parler, je peux pas m'expliquer. Je, je peux pas faire rien parce que je connais pas la langue. [...] Comme deux mois, trois mois. (Flor, question 23).

Pour d'autres, le fait de ne pas parler français aurait engendré des difficultés de communication et de socialisation. Lucas indique : « j'avais pas d'amis » (question 2), une situation similaire à celle de Clara, qui a déclaré : « C'était difficile. Parce que je parlais, je parlais à rien. » (question 16) , mais aussi à ce qu'a rapporté Rafaela : « le primer année, c'est juste comme trois personnes qui je parle, c'est tout.» (question 11).

Cela dit, le discours des participants est différent lorsqu'ils s'expriment sur leur situation actuelle. Par exemple, Flor précise que « maintenant, je peux parler. Je peux me communiquer avec des personnes, dire les choses que je voulais dire comme si je parle en espagnol. » (question 11). Yulia explique qu'en premier, elle a « étudié un peu français. Après, j'ai commencé de trouver les amis. » (question 16). Elle ajoute que grâce à sa connaissance du français, elle peut participer à une variété d'activités : « Une activité qu'on fait maintenant dans le classe, le carreau, le tag, le basket, le ballon carré, tout ça j'ai compris. Je comprends qu'est-ce qu'il parle. » (question 6).

4.2.1.6 Ouverture des élèves et des enseignants à la diversité linguistique

Les entretiens avec les participants nous ont aussi permis de les entendre sur la tolérance des autres élèves vis-à-vis de leur compétence comme locuteur d'une langue seconde ainsi que sur l'ouverture des

enseignants à la diversité linguistique en classe. La majorité des jeunes nous a ainsi assuré ne pas avoir reçu de commentaires déplacés en lien avec son niveau de français. Cela dit, trois participants se rappellent qu'un autre jeune ait déjà corrigé leurs erreurs de français avec des intentions plus moins louables, comme le montre les deux extraits suivants.

Un gars, en 6e, qui dérangeait trop, qui de rire de trop. [...] De, si je parle, il va me dire : « c'est pas comme ça, tu dois pas parler comme ça », c'est, tu dois, tu dois dire comme ça, il me corrige comme ça. Parfois énervant, parfois ok. [...] Me sentais pas, me sentais comme, pas bien, pas. Pas vraiment bien. (Amitabh, question 23).

J'ai a un ami que elle rit toutes les jours pour ça. Elle me corrige, me corrige et toutes les, toutes les fois que je dis « deux », elle me corrige. Et alors, il y a une fois que c'est comme très fa, c'est fatigant qui fait toutes les jours ça et je le dis à elle. Elle me dit comme beaucoup de choses que moi je sais pas comment prononcer. Et c'est comme « ahhh, ok. ». C'est, c'est triste parce que elle sait comment parler bien le français et moi non. Et aussi, c'est triste parce que ok, ya, si c'est mon amie. (Rafaela, question 8).

La moitié des jeunes a mentionné que le fait d'utiliser d'autres langues de leur répertoire en classe était interdit ou est à limiter. Clara est l'une d'entre eux : « Il est pas d'accord. [...] Non, il aime pas ça. Il veut qu'on parle espa euh, français. Si on parle espagnol, il, il a dit non, vous pouvez pas parler en espagnol. Il nous mettait des équipes différents. » (question 12). Il n'y a qu'un seul participant qui dit avoir été autorisé à parler sa langue première en classe. Par ailleurs, deux participants ont expliqué que l'utilisation d'une autre langue était permise à certains moments précis.

Des fois oui, des fois non. Par exemple, si elle doit m'expliquer les zens, [...] les gens doit m'expliquer quelque chose que je comprends pas en français, c'est là qu'on peut parler l'espagnol. Mais, souvent, quand on fait les équipes, on parle espagnol parce qu'il y a beaucoup de personnes qui parlent l'espagnol et la madame dit : « Ah non, tu peux pas parler en espagnol sinon tu vas aller à un autre équipe où personne parle espagnol ». (Flor, question 1).

4.2.2 Intégration socioculturelle

Les résultats qui suivent visent à répondre à notre second objectif de recherche, qui consiste à décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire quant à leur intégration socioculturelle. À cet effet, nous présenterons les témoignages des participants en lien avec les lieux de socialisation qu'ils fréquentent ainsi que les activités parascolaires auxquelles ils s'adonnent (4.2.2.1), leur relation avec les adultes de l'école et les conflits qu'ils rapportent (4.2.2.2), leurs

amitiés (4.2.2.3), leurs perceptions des jeunes des classes ordinaires (4.2.2.4) ainsi que leur intérêt, connaissance et mise en relation de la culture d'accueil avec la culture d'origine (4.2.2.5).

4.2.2.1 Lieux de socialisation et activités parascolaires

Nous rapportons d'abord dans cette section les déclarations des participants au sujet des différents endroits qu'ils fréquentent à l'intérieur même de l'école. Nous avons choisi d'inclure uniquement les jeunes du secondaire pour cet élément (n=7), parce que les élèves du primaire ont peu d'occasions d'explorer leur école sans supervision ou encore de socialiser à l'extérieur de la classe ou de la cour d'école. Il ressort des entrevues que cinq des participants passent beaucoup de temps en classe et s'aventurent peu à l'extérieur de celle-ci. Un jeune, Oscar, explique pourquoi il préfère rester dans la classe d'accueil : « à l'extérieur de la classe, je me, j'avais peur y toute ça, parce qu'il y avait plusieurs jeunes que étaient plus grands. » (question 12). Les deux participants ayant un discours différent disent fréquenter d'autres endroits à l'école, là où sont organisées des activités ludiques.

À la pause ou le matin très tôt, je me promène, et je, je fais les jeux de société qui sont dans, dans l'école. (Ali, question 14)

Mais dans le première année, il y a comme dans le, dans le dîner, il y a comme des petites groupes, il y a un de LGBT, il y a pour des animés [films d'animation japonais et mangas], il y a de danse, il y a de, de karaoké et il y a pour faire toi la nourriture. Et, y, ça c'est la cafétéri, et ça, c'est le deuxième (...) entré, entrée ? Et ici, il y a un local pour des jeux et les enseignants de le local ils font comme des activités aussi. [Est-ce qu'il y a quelque chose auquel tu as participé ?] Ping-pong, la raquette dans le hiver et (...) on fait des citrons pour, à l'Halloween. (Rafaela, question 14).

En outre, quatre participants sur dix ont signalé participer à des activités parascolaires. Dans presque tous les cas, il s'agissait d'activités sportives. Par exemple, Lucas et Clara jouent dans une équipe de soccer, alors qu'Oscar suit des cours de boxe. Les participants expliquent employer le français et d'autres langues lors de ces activités.

4.2.2.2 Conflits et adultes de confiance à l'école

Au fil des entretiens, il a aussi été question des relations qu'entretiennent les participants avec les adultes de l'école. Nous avons notamment demandé aux jeunes s'ils ont confiance en au moins un adulte de l'établissement. Six participants ont répondu par l'affirmative. Pour plusieurs jeunes, comme Amitabh, il s'agit de l'enseignant ou de l'enseignante titulaire : « Seulement, j'ai confiance en beaucoup sur ma,

seulement sur mon enseignante, en 6e. » (question 17). De plus, trois participants ont mentionné un autre adulte, possiblement une technicienne en éducation spécialisée ou encore une psychoéducatrice. Lucas précise qu'il a confiance en quelqu'un qui est « comme le psychologue ». Selon lui, « elle est là pour ça. Pis si j'ai un problème je peux aller avec elle. J'ai la confiance pour lui, lui dire. » (question 17). Les quatre autres participants n'étaient pas en mesure d'identifier un adulte à qui ils pourraient se confier à l'école. Flor est l'une d'entre eux : « Non, pas à l'école. Mais oui, dans la maison. ». Quand on lui demande ce qu'elle ferait si elle avait besoin d'aide à l'école, elle répond simplement : « (...) Je sais pas (rires). » (Flor, question 17).

Pendant l'entrevue, quelques participants ont aussi évoqué avoir vécu des conflits, même s'ils n'ont pas été questionnés spécifiquement sur ce thème. En effet, trois participants ont révélé avoir été intimidés par un autre élève pendant leur passage en classe accueil. Dans tous les cas, ces jeunes ont demandé de l'aide à un adulte, comme le montrent ces deux extraits.

Une fois, une fille elle avait fâché sur moi, elle avait fait comme ça [se frappe le visage] et j'avais pleuré parce que c'était mal pour moi. [...] Parce que c'était beaucoup de fois qu'elle m'a déjà frappée. Quand le première fois elle m'avait frappée, j'ai dit à rien, personne, mais après quand elle a frappé encore une fois, j'avais dit à Madame. (Yulia, question 11).

Ici, il y a un fille, je connais le, je sais pas comment s'appelle, mais elle fait comme de intimidation à moi, parce que je sais pas comment prononcer beaucoup de mots. Aussi il y a une fois que, comment on dit ça, il y a une fois que je le dis comme des choses, alors elle est fâchée avec moi. Et comme, elle va frapper à moi, comme ça. Et, n'a pas, n'a pas frappé à moi. Parce qu'il y a comme un ami qui, il arrive, il dit comme « Hey, qu'est-ce qui se passe ? ». Alors, je suis allée avec la psychologue. Elle est expulsée comme trois jours. (Rafaela, question 23).

4.2.2.3 Amitiés, origine des amis, meilleurs amis, amis scolarisés en classe ordinaire

Le thème des amis a été abordé par les participants à plusieurs moments de l'entrevue. Notons déjà que pour six participants, il a été globalement facile de se faire des amis, notamment parce qu'ils partagent une langue avec d'autres élèves de l'école. Lucas en fait d'ailleurs mention : « Oui [c'est facile], parce que je parle espagnol. Il y a beaucoup de personnes qui parlent espagnol. » (question 16). Pour sa part, Rafaela explique que le fait d'interagir avec des personnes qui partagent sa culture d'origine ou qui s'intéressent à sa langue lui a permis de se faire facilement des amis.

C'est facile parce que il y a des gens qui viennent de le même pays que toi y qui connaît les mêmes choses que toi dans le (...) pa, dans le Mexique, exemple. Alors, pour ça c'est facile. Et aussi, il y a des personnes qui a, qui, qui, il veut apprendre l'espagnol. Alors, parle avec toi. Et ça, c'est facile. (Rafaela, question 16)

Les quatre autres participants sont plus mitigés dans leur réponse, disant avoir eu une certaine difficulté à ce niveau. Ils n'offrent pas d'explications à ce sujet, à l'exception d'Oscar, qui juge avoir noué peu d'amitiés lors de sa première année à l'accueil et qui, même l'année suivante, n'avait pas d'amis proches.

Je dis pas vraiment, parce que le premier année, j'avais comme 8 amis, 7. Pour le deuxième j'avais plus, mais je parle pas beaucoup avec lui, avec eux. Alors, c'était plus difficile [de se faire des amis à l'école parce qu'il y a peu d'activités de groupe]. (Oscar, question 16).

Pour la moitié des participants, la classe d'accueil était l'endroit privilégié pour se faire des amis. En outre, de nombreux participants précisent avoir surtout des amis de même langue maternelle qu'eux, comme Oscar : « Je parlais plus avec mes amis de l'accueil, je parlais espagnol, c'était plus facile. ». (question 20). Également, nous avons discuté avec les jeunes pour en savoir plus sur la profondeur de leurs amitiés. Sept participants mentionnent avoir un meilleur ami et plusieurs jeunes précisent avoir rencontré leurs meilleurs amis peu de temps après leur arrivée au Québec.

Ouais. Euh, trois ans. Un ami que je connais, c'est dans les primers moments où j'ai été dans l'école. En primer c'est moi qui est arrivée, après elle est arrivée y elle a pas des amis y c'est moi qui a parlé avec elle y on a vraiment, on a une bonne amitié. (Flor, question 16)

À Valeria c'est de l'an pass, de le primer année ici et à Catherine aussi. Parce que j'habite dans le même maison que Catherine. Alors, je connais elle, elle connaît tout de moi et je connais tout de elle. (Rafaela, question 16)

Il faut tout de même souligner que trois des dix jeunes n'avaient toujours pas de meilleur ami au moment de l'entrevue, dont Sebastian, qui révèle : « je sais que je peux pas les rencontrer [raconter] tout. Que, par exemple, des amis que je connais ici, j'ai pas la confiance de parler de tout. » (question 16). Pour ce participant, ses meilleurs amis sont toujours ceux résidant dans son pays d'origine.

Lors des entretiens, il a également été question de l'origine des amis. Il faut dire que huit participants ont presque uniquement des amis d'origine immigrée. Les jeunes expliquent cela de différentes façons. Pour certains, c'est simplement parce qu'ils ont eu plus d'occasions de socialiser avec d'autres jeunes immigrants, notamment à travers la classe d'accueil. Par exemple, Hanh, qui a des amis « de Mexique, et

Arabe et Chinois », n'a pas d'amis nés ici « parce que j'ai pas rencontré » (question 16). Pour d'autres, c'est le fait de pouvoir parler une langue commune qui explique ce choix d'amitié. C'est notamment le discours d'Amitabh : « Car, je peux parler plus, communiquer avec eux. Car ils se connaient plus, plus de, en anglais. Ben, je dirais, ben des, des, les personnes parler en tamoul, alors je peux leur communiquer en mon langue. C'est tout. ». Ce participant précise toutefois qu'aujourd'hui : « j'ai plus d'amis de tous les pays ». (Amitabh, question 20). Enfin, trois participants avouent préférer avoir des amis immigrants parce qu'ils partagent une même réalité.

Plusieurs Amérique du Sur (sud). O Afrique. C'est toute ça. Comme ici, il a plusieurs qui vient de différents origines. [...] Immigrants comme moi. Parce que c'était plus facile de communiquer avec eux, il savait qu'est-ce que je passais parce qu'ils aussi, ils ont passé pour ça. Pour les immigrer. Alors, c'était plus facile parler avec eux. (Oscar, question 16).

Oh, beaucoup [d'amis immigrants] (rires). C'est comme (...) c'est la même situation de vienne ici et rien connaît. Alors, comme, immigrants et immigrants, je sais pas c'est comme bon la combinaison. (Rafaela, question 16).

Enfin, nous avons sondé les participants afin de savoir s'ils ont aussi des amis scolarisés en classe régulière. C'est le cas de la moitié des jeunes. Parmi ces élèves, plusieurs nous disent que ces amis, « ils étaient dans l'accueil pis maintenant, ils sont dans au régulier. » (Lucas, question 20). En outre, le fait d'avoir un ami au régulier pourrait faciliter le développement de nouvelles amitiés, comme l'explique Rafaela.

Parce que le primer année, c'est juste comme trois personnes qui je parle, c'est tout. [...] De les trois personnes, il y a un garçon qui s'appelle Samuel. Alors, dans le 2e année, el allé à régulière et comme je te, je parle avec lui, el me dit comme « Ah, regarde, ça c'est, exemple, ça c'est Catherine, ça c'est toute ça ». [...] [Il] me dit « Ok, ça c'est des réguliers, réguliers ». Alors, toute des régulières parlent français. Alors, je m'intégré avec des personnes qui parlent français. (Rafaela, question 11).

Les autres participants n'ont pas d'amis scolarisés en classe ordinaire et s'expliquent majoritairement la situation par le fait qu'ils ont déjà des amis en classe d'accueil et qu'ils ne cherchent pas nécessairement à socialiser avec les jeunes du régulier. C'est le cas de Clara qui ne « parle pas avec des réguliers » (question 20) et de Yulia, qui dit : « j'étais pas dans le classe régulier. Je connais pas les amis de le classe régulier. » (question 20). Sebastian a un discours similaire.

C'est parce que, oui j'ai fait des amis à la classe d'accueil puis c'est pour ça que j'ai plus d'amis immigrants que nés ici. [...] J'a pas parlé avec des personnes qui sont en régulier. (Sebastian, question 20)

4.2.2.4 Perceptions des jeunes des classes ordinaires

Comme rapporté précédemment, les entrevues ont permis de mieux comprendre les relations qui existent entre les participants et leurs camarades des classes ordinaires. Nous avons également questionné les jeunes afin de connaître leurs perceptions de ces élèves, et elles s'avèrent assez variées. Quatre participants ont une image positive de ces jeunes, qu'ils imaginent « gentils », plus avancés au plan scolaire, particulièrement en français. Toutefois, deux participants ont une perception plus négative, précisant notamment que ces jeunes s'en prennent parfois aux élèves des classes d'accueil. Enfin, quatre jeunes ne sont tout simplement pas en mesure d'émettre une opinion, disant ne pas les connaître suffisamment, telle Hanh : « Je sais pas parce que j'ai pas parlé beaucoup. » (question 21) Nous présentons deux témoignages, l'un plus positif et l'autre moins.

Ils sait plus de choses que nous qui sont dans la classe de accueil. Ah, plus, par exemple, dans, plus de la science, plus de la géographie, plus de l'histoire, plus de français, plus. Ils parlent plus que toi parce que ils connaît, ils sait déjà dans une classe plus avancée. (Flor, question 21).

Il y a un groupe dans [nom de l'école secondaire], qui intimide les jeunes de accueil. [...] Exemple, le gars, le garçon de régulière a dit « Ah, tu sais pas comment parler, tu » elle dit comme des choses ne pas gentils, alors c'est comme triste pour nous. [...] C'est que nous sommes comme très proches de nous, comme. Ok, comment on dit ça. Dans le, exemple, un Arabe et un Mexicain, c'est comme, ils se aident dans le même temps. Comment on dit ça. (...) Ok, les deux se protègent. [...] Mais, à régulière, c'est comme, il y a beaucoup de problèmes. [...] Des bagarres. Et aussi que, il fait comme, les garçons c'est irrespectueuse avec les enseignants. (Rafaela, question 21).

4.2.2.5 Intérêt, connaissance et mise en relation de la culture d'accueil avec la culture d'origine

Au fil des entrevues, les participants ont parlé de leur intérêt pour la culture d'accueil et de leurs apprentissages à cet égard. Ils ont aussi discuté de leur attachement au Québec et s'ils prévoient y rester dans le futur.

La presque totalité des participants croit qu'il est important de s'informer sur la culture d'accueil. Pour beaucoup, cela permet « de mieux connaître le Québec » (Sebastian, question 15), de « connaît le pays dans [...] que tu habites. » (Flor, question 15), bref, d'en savoir davantage sur son nouveau milieu. D'autres participants pensent plutôt que l'apprentissage de la culture d'accueil permet d'enrichir sa culture générale et même de se préparer à intégrer la classe ordinaire. En ce sens, Ali nous dit : « Si quelqu'un te pose, par exemple, une question sur le sport préféré des Canadiens, tu le sais déjà. » (question 15). Pour

sa part, Lucas explique : « Si je passe, je passe au régulier, pis, je dois me souvenir des choses de le Québec. Pour l'histoire. ». (question 15). Enfin, une minorité de participants, dont Yulia, croit que les apprentissages culturels permettent d'être plus autonome dans la société d'accueil et de participer à cette nouvelle culture : « Si tu vas dans quelques endroits et tu le connais pas, toi tu, si tu le connais, c'est dire que tu peux, tu sais où ta maison, où tu es maintenant. [...] Si je connais les fêtes, on pouvait aller où le fête ça fait, où les autres fêtes ça fait, et si j'avais connais pas le fête, je avais resté juste à la maison. » (question 15).

En ce qui a trait aux différences et similarités culturelles, les participants n'en font peu ou pas mention. Cela dit, quelques participants nomment un changement dans leur mode de vie : ils n'ont plus autant le loisir de se promener seul dans le quartier, de rentrer tard et de visiter leur famille élargie de façon autonome. Flor en parle à deux moments de l'entretien et exprime le plaisir de retrouver cette ancienne habitude.

Si je voulais sortir pour aller avec ma tante, deux, quatre, cinq pas y j'arrivais à la maison. Ou je tournais à droite y la maison de mon autre tante y comme ça, comme ça. Y ici non. C'est vraiment différent d'ici, juste ma tante, mais ma tante vit plus loin de la maison y ça y est, je veux pas (rires) retourner à la maison trop tard. (Flor, question 15)

On est allés pour une pizza, ici à Pizza Pizza. Y ça me faire ah!, comme d'aller avec de mes amis, de manger avec mes amis tout ça, parce que au Mexique, moi je suis comme ça. Y ça me, ah je pense avec tous mes amis du Mexique y tout ça, y ça me recontré [je me remémore] comme ah, ça y est. Y j'ai dit « Oh, c'est bon! ». (Flor, question 11).

Malgré leur intérêt certain pour la culture d'accueil, les participants peinent à nommer les éléments culturels qu'ils connaissent pendant l'entrevue. Six participants font référence à des notions d'histoire et de géographie, dont « les Amérindiens » (Flor, question 13), « Jacques Cartier » (Hanh, question 13) et les « provinces canadiennes » (Oscar et Rafaela, question 15). À ce sujet, Sebastian nous dit que « c'était intéressant l'histoire de comment les personnes vivent là-bas à l'époque » (question 15), alors que Lucas pense plutôt que « Oui [c'est intéressant], mais j'aime, j'aime plus apprendre les choses qui sont maintenant. » (question 15). Quelques participants mentionnent aussi connaître certaines fêtes, sports et plats traditionnels du pays, comme Rafaela, qui « adore le paté chinois » (question 15). En terminant, trois participants précisent connaître Montréal et leur quartier, comme Lucas : « J'ai connais lé, lé ville de Montréal. Il y avait une patinoire et on allait. » (question 11).

De façon à en savoir plus sur l'appartenance des participants à la société d'accueil, nous avons demandé aux jeunes s'ils se sentent chez eux au Québec. Ils ont tous répondu en se référant à leur pays d'origine. Trois jeunes révèlent se sentir pleinement chez eux « ici », dont Hanh et Lucas.

Les deux [pays]. Parce que j'ai habite, j'habite ici. Et mon cœur est ici. (Hanh question 15)

[...] Plus ici. Ça a passé le temps et comme ça. (Lucas, question 15)

Cinq jeunes offrent des réponses plus mitigées, disant se sentir « un peu » chez eux dans leur nouveau pays, mais tout de même plus attachés au pays d'origine.

Un peu [chez moi ici]. Je dirais plus en Inde. J'aime plus là-bas et mon famille, ma, mes amis, tout ça est là-bas. Alors, je dirais, compare Québec, mon pays je préfère plus. (Amitabh, question 15)

Un peu [chez moi ici]. Parce que souvent je pense dans mon pays ou que je suis en train de m'amuser avec mes amis, comme cela. [...] Un peu ici, mais plus au Burkina. (Ali, question 15)

Finalement, les deux autres participants indiquent de façon plus catégorique ne pas se sentir chez eux au Québec.

[Je me sens chez moi aux] États-Unis ou Salvador. J'ai a plusieurs de familles là-bas, alors c'est ça. [...] Pour moi c'était plus facile de communiquer, comprendre. Aussi, on avait la plage à côté de nous, chez nous, c'était plus facile. (Oscar, question 15).

Non [je ne me sens pas chez moi ici]. Parce que pour moi c'est un peu difficile être au Canada parce que j'ai été beaucoup dans le Ukraine. C'était ma maison dans le Ukraine. (Yulia, question 15).

Par la suite, les participants ont indiqué s'ils croyaient vivre au Québec dans le futur. Quatre participants ont répondu par l'affirmative, trois sont incertains, deux souhaiteraient rentrer au pays d'origine et un participant aimerait vivre dans un autre pays. Nous rapportons ici le discours de deux participants qui se disent « un peu chez eux ici » au moment de l'entrevue, mais qui ont une vision différente de l'avenir.

Ouais [je me sentirai chez moi ici]. Ça va être ici, mais je vais retourner là-bas de temps en temps pour les voir [les amis] et dire bonjour. (Ali, question 15).

Car, je veux, je veux aller là-bas [dans mon pays d'origine]. Car, j'ai pas vraiment, vous voyez ici, je peux pas sortir seul la à la parc [nom d'un parc]. Ma mère va pas me laisser. Mais si, je

suis dans ma l'Inde, je peux sortir plus loin que ça. Ma mère m'a laissé. Ici, je trouve pas vraiment sécuritaire. (Amitabh, question 15).

4.2.3 Classe d'accueil et classe ordinaire

Les résultats qui suivent visent à répondre à notre troisième objectif de recherche, soit : décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire à l'égard de ces différentes classes. À cet effet, nous présenterons les témoignages des participants au sujet de la classe d'accueil (4.2.3.1), puis de la classe ordinaire (4.2.3.2).

4.2.3.1 Classe d'accueil

Dans cette section, il sera question du rôle et de la pertinence de la classe d'accueil (4.2.3.1.1), des améliorations à lui apporter (4.2.3.1.2) ainsi que des moments les plus et les moins appréciés des jeunes pendant leur passage en classe d'accueil (4.2.3.1.3). Par la suite, les impressions des jeunes par rapport à leur scolarité en classe d'accueil seront présentées pour différentes périodes charnières de leur parcours (4.2.3.1.4).

4.2.3.1.1 Rôle et pertinence de la classe d'accueil

Au cours des entrevues, nous avons demandé aux participants de nous expliquer ce à quoi sert la classe d'accueil, à leurs yeux. Tous les jeunes ont répondu qu'elle visait à apprendre le français. La réponse de Sebastian représente bien la vision des participants : « Je crois que la classe d'accueil, elle a comme fonction de apprendre le français. (...) De, enseigner le français. » (question 11). Seule Rafaela formule une réponse qui va au-delà de l'apprentissage de la langue : « Pour apprendre, pour (...) oui, pour le français. Après, ah je sais pas, je pense maintenant que c'est pour apprendre le français et (...) aider à les gens pour intégrer dans le pays. » (question 11). De plus, lorsqu'on demande aux participants si la classe d'accueil a sa place à l'école québécoise, ou si l'on devrait plutôt intégrer directement les jeunes allophones en classe ordinaire, ils sont catégoriques : le passage en classe d'accueil est préférable à une intégration directe. Six participants précisent qu'un jeune intégré en classe ordinaire sans connaissance du français aurait des difficultés de compréhension. Amitabh abonde dans ce sens.

Car il va pas parler, les gens va parler français, il va comprend rien [...], ça va être très difficile de communiquer entre les, les gens. Je dirais plus mieux que les élèves qui parlent pas français aille comme, classe d'accueil, et après ils entrer, après ils va parler ensemble. Alors, ça va être facile pour communiquer.» (Amitabh, question 11).

Cette idée, qu'il est souhaitable d'apprendre le français avant d'intégrer la classe ordinaire, a été évoquée par plusieurs jeunes. Un seul participant, ayant fréquenté la classe ordinaire avant d'intégrer la classe d'accueil, voit les choses différemment.

Je pense que on, on doit les mettre comme un mois dans (...) au régulier seulement, y après en accueil. Parce qu'il peut savoir qu'est-ce que, qu'est-ce que on donne [comme matières et devoirs] y les différences. (Oscar, question 11).

Également, neuf participants ont l'impression que la classe d'accueil prépare efficacement à la classe ordinaire par l'apprentissage du français d'abord, mais aussi en permettant aux élèves de faire d'autres apprentissages (en mathématiques, sur leur quartier, etc.) et en se pratiquant à faire « comme au régulier ».

Oui [la classe d'accueil prépare bien au régulier]. Parce que là-bas ils t'ont, ils te, ils t'enseignent de comme parler, les verbes et toute ça, et l'oral. (Sebastian, question 13).

Ils te font des activités non, par exemple, des devoirs, que vous allez faire ça au régulier et que, si toi tu l'as déjà fait en accueil, arrivé au régulier tu comprends déjà. Donc, tu n'as pas besoin de réviser et tout. Tu comprends déjà tout. (Ali, question 13).

4.2.3.1.2 Améliorations à apporter à la classe d'accueil

Malgré qu'ils considèrent la classe d'accueil comme étant utile, certains participants suggèrent des améliorations à y apporter. Par exemple, pour améliorer l'intégration linguistique, quelques jeunes proposent d'apprendre en jouant. Sebastian avance qu'il faudrait « des classes plus dynamiques et didactiques. Comme [nom de l'école primaire], que il avait des jeux y toute ça pour apprendre le français. » (question 11). Rafaela croit aussi que le jeu peut soutenir les apprentissages : « Alors, ça c'est, c'est vraiment bon parce que tu joues, mais tu apprends dans le même temps. » (question 11).

Tous les participants ne s'entendent pas sur les compétences à prioriser : certains proposent de parler davantage et d'écrire moins, alors que d'autres voudraient mettre l'écriture de l'avant. Un participant évoque le besoin d'étudier particulièrement le vocabulaire.

Exemple, dans le prime année que j'a, c'est comme toute le classe, c'est comme écrit, écrit écrit, écrit et c'est tout. Mais dans le deuxième, c'est comme, écrit, parlé et joué aussi. On fait beaucoup de choses différentes et c'est pour ça que je parle bien le français. (Rafaela, question 11).

Enfin, l'idée d'interdire les langues autres que le français en classe est aussi formulée, entre autres par Lucas : « Parler juste le français. S'il y a des personnes de la, del, qui parlent juste espagnol, qui doit parler juste le français pour mieux l'apprendre. ». (Lucas, question 11)

Les participants ont aussi quelques idées pour faciliter l'intégration socioculturelle. Ils invitent les enseignants à proposer plus de travaux d'équipe ainsi qu'à améliorer l'ambiance et à solutionner les chicanes. Ils aimeraient aussi visiter Montréal et faire plus de sorties. Lucas propose de « visiter la ville de Montréal, sortie, sortir à des parcs que je connais pas. [...] J'aime connaître la ville. » (question 11), tout comme Ali : « Des sorties. Aller partout. Parce que j'aimerais bien connaître le Canada. » (question 11).

4.2.3.1.3 Moments les plus et les moins appréciés pendant le passage en classe d'accueil

Durant l'entrevue, nous avons aussi voulu en savoir plus sur l'expérience des jeunes en classe d'accueil. Nous leur avons donc demandé de nous raconter leurs meilleurs souvenirs. Il semble que la majorité des jeunes ait particulièrement apprécié les activités ludiques et les fêtes. Ils se rappellent aussi avoir aimé les sorties ainsi que les périodes de spécialités.

C'est quand nous sommes allés au parc avec toute la classe y nous, nous a joué aussi avec le prof, professeur, y toute ça. C'est au plusieurs, soccer, basketball, c'est seulement ça. Et c'était fun. (Oscar, question 11)

Quand on a fêté le Noël. Halloween, tous, tous les fêtes qu'on fait, c'est bon. (Flor, question 11)

En sixième, j'ai a beaucoup je pense. On a sorti, non, on a allé au piscine. Chaque vendredi. Ça j'ai adoré. On a un sujet comme piscine gymnase à [nom de l'école]. (Amitabh, question 11)

Quand il est question de souvenirs négatifs, les participants évoquent surtout le fait de ne pas comprendre ce qui est demandé et de ne pas être en mesure de répondre aux exigences. Souvent, ces souvenirs remontent aux débuts en classe d'accueil, alors que les jeunes étaient moins avancés en français. Les témoignages d'Hanh et d'Amitabh expriment bien ces défis.

C'est appris de français, beaucoup français le jour [chaque jour]. C'est comme, livre, lire Le Petit Prince en classe et conjugaison le verbe et fait des phrases avec, avec adjectifs à verbe. Je fatiguée avec livre, parce que, beaucoup beaucoup de lettres, mais je comprends pas. (Hanh, question11)

Mauvais souvenirs. C'est comme, moi, quand j'ai parti, je connais pas c'est quoi verbe. Je connais pas c'est quoi ! Alors, la madame a demandé, mais je comprends rien en français. Alors, elle m'a demandé des, à tout le monde, d'écrire un verbe. Alors moi je sais pas, alors moi, je connais pas comment faire le devoir. Alors j'ai parti comme ça. Et elle avait pas aimé, elle avait vraiment été, elle avait toujours crié, de ne pas laisser jouer, quand on voit le film elle nous fait tourner notre chaise, des choses comme ça. (Amitabh, question 11)

Nous avons aussi demandé aux jeunes s'ils qualifient leur séjour en classe d'accueil de plutôt positif ou de plutôt négatif. À cette question, six jeunes ont dit avoir eu une bonne expérience, une jeune a révélé ne pas avoir apprécié la classe d'accueil et trois jeunes ont expliqué avoir eu une expérience difficile au départ, mais plus positive par la suite. Le parcours à l'accueil ne semble donc pas nécessairement homogène pour tous les jeunes. D'ailleurs, six d'entre eux mentionnent pendant l'entrevue que les années à l'accueil ne se ressemblent pas. Nous les avons donc questionnés sur différentes périodes du parcours.

4.2.3.1.4 Impressions relatives à la scolarité en classe d'accueil au fil du parcours scolaire

L'arrivée en classe d'accueil a été vécue de plusieurs manières par les jeunes. Deux évoquent des souvenirs positifs, dont Amitabh : « Tout le monde m'a parlé. J'ai dit en, en anglais, je parle seulement [anglais]. Après, ils m'ont demandé d'écrire d'écrire comment, de moi, de, quand j'ai arrivé, j'aime quoi, comme ça. M'a demandé pour écrire dans une feuille. En, même en anglais. Après, on a joué. J'ai aimé. » (Amitabh, question 10). Cela dit, quatre jeunes ont plutôt une perception négative des premiers temps, en raison de toute la nouveauté à apprivoiser.

[L'arrivée, c'était] Mal. Oui, parce que c'est comme, c'est un nouveau langue, aussi c'est un nouveau pays et des nouveaux personnes pour connaît. Alors. (Rafaela, question 10)

J'avais (...) plus peur parce que c'était une école plus grand, il y avait plusieurs des personnes, des gens, alors je ne savais pas, ah, qu'est-ce que va arriver, pour moi, y comme toujours je avais quelques peurs et je ne veux pas aller à l'école, toute ça. (Oscar, question 10)

Les quatre autres jeunes ont une perception nuancée ou ont tout oublié des débuts. Sebastian, pour sa part, décrit une arrivée en demi-teinte : « C'est, c'était trop amusant parce que c'était l'Halloween. Mais aussi j'étais gêné de ne pas parler le français et je ne comprends pas les autres personnes. Donc, j'ai, je me sentais exclu. » (question 10)

Enfin, quelques participants précisent qu'ils auraient apprécié avoir plus de soutien pour passer à travers cette période charnière. Oscar, qui avait peur dans les premiers temps, nous dit ce dont il aurait eu besoin :

« Je pense que pour quelqu'un me dit l'école, pour connaître l'école, comment c'est marche tout y (...), qu'est-ce que je dois faire et tout. » (question 10). Amitabh, qui révèle avoir eu peu de soutien à l'arrivée, tient des propos similaires : Je connais personne là-bas. Les règles, j'ai appris toute seul. C'est seulement quand on fait pas bien le règle, ils vont me dire. [J'aurais voulu] De m'aider comment ça fonctionne. Qu'est-ce qu'on doit faire le matin (question 10).

Quand nous avons questionné les participants sur leur première année à l'accueil, la moitié d'entre eux a abordé le défi de se faire des amis, comme Lucas, qui dit : « Dans les récréations, j'étais tout seul » (question 10). En fait, une majorité de jeunes raconte avoir trouvé cette première année éprouvante, quelques-uns au point de ne plus vouloir fréquenter l'école.

Je suis triste parce que comme, je sais pas comme, dans le primer année, je connais rien de français et j'ai rien compris. [...] Et pour moi, c'est triste parce que j'ai fait comme l'efforsse pour apprendre mais, j'ai pas compris et c'est tout, c'est ça. (Rafaela, question 11)

Je pense que, toute le première année. Je ne veux pas aller à l'école. (Oscar, question 12)

Quand je suis venu, c'était déjà vers la fin de l'école. Donc, (...) donc j'ai pas suivi plein de trucs qu'ils ont fait à l'école. Euh, ça fait que le prof explique des choses que eux ils ont compris et que toi tu n'as pas compris parce que tu viens d'arriver. (Ali, question 12)

Parmi les dix jeunes, neuf ont poursuivi leur scolarité à l'accueil pour une deuxième année. Lorsqu'on leur a appris la nouvelle, plusieurs participants étaient heureux ou soulagés, parce qu'ils jugeaient que leur niveau de français n'était pas suffisant pour aller en classe ordinaire. Flor a raconté comment elle s'est sentie lors de cette annonce : « J'ai dit : « Ah, c'est bon de faire une deuxième année à la classe de accueil. » (question 12). C'est parce que pour moi, je sais que je vas réussir plus y aussi pour apprendre plus. Pas aller directement. ». Inversement, quelques participants étaient déçus, comme Rafaela, qui s'est sentie « mal », « parce que j'ai pas, j'ai rien compris » (question 12).

Les propos des participants montrent que, pour la plupart, la deuxième année s'est mieux déroulée que la première. Ils disent « avoir plus d'amis », « mieux comprendre », et avoir « beaucoup appris » grâce à de bons enseignants. Flor et Oscar décrivent une expérience positive.

Dans le deuxième année, je connais plus de choses, je peux parler avec des personnes y je suis capable de me communiquer avec toutes les personnes. (Flor, question 12)

Après que je pouvais comprendre plus, je avais moins peur, j'avais plusieurs amis, toute ça, alors je dis le deuxième année c'était plus relax. (Oscar, question 12)

Même si globalement, les jeunes dressent un portrait positif de la seconde année, certains mentionnent avoir eu des moments de découragement. Les apprentissages peuvent s'avérer laborieux, et d'autres doivent relever des défis en lien avec le processus migratoire, comme Rafaela.

C'est le deuxième année, que je sens comme, que je, je sais pas comment dire, je vas aller autre fois au Mexique parce que ici c'est comme très difficile pour moi. [...] Parce que je suis fatiguée de jamais regarder à ma famille. Et aussi parce que c'est comme difficile pour moi parce qu'à Mexique, j'ai a tout. Une maison, des, ok toutes les choses c'est à moi. [...] Et ici, n'a pas beaucoup. J'ai, mais pas beaucoup comme en Mexique. Et des fois, mes parents c'est comme très estressés pour le process de immigration et toute ça. Alors, en Mexique, c'est comme, ils fait, seulement ils travaillent, mais ils n'est pas stressés comme maintenant. Alors, pour moi c'est comme difficile de voir toute ça. (Rafaela, question 17)

Les trois jeunes qui sont restés à l'accueil une troisième année établissent un bilan similaire à celui de la seconde année à l'accueil. Rétrospectivement, ces participants sont satisfaits d'avoir passé une année supplémentaire à l'accueil. Ils disent avoir eu des enseignants déterminés à leur apprendre le français. Pour Amitabh, c'était l'année la plus agréable : « C'était, c'était facile. La madame était vraiment bonne. [...] Elle était gentille, elle t'expliquait, elle était vraiment, dire ne pas laisser les gens avoir peur, tu dois, elle est pas sévère. » (question 10) Enfin, les mêmes types de défis, en lien avec l'apprentissage de la langue et l'adaptation au pays, sont évoqués.

Nous terminons cette section en décrivant les réactions des participants quand ils ont appris qu'ils allaient intégrer la classe ordinaire l'année suivante. La très grande majorité des participants nomme des sentiments de joie, de fierté. Toutefois, deux participants font part d'appréhensions à l'idée d'intégrer le régulier.

Oh! Je me sentais très contente parce que j'ai dit : « Oh, je suis, j'ai fait deux années, j'ai travaillé forte pour apprendre et pour réussir y que je vas aller à un endroit où je sais que tout le monde attend, et c'est très bon de savoir ça ». Ah, je me sentais vraiment, vraiment contente. (Flor, question 12)

Elle [l'enseignante] m'a pas dit. Elle, elle a dit seulement à ma mère. Après ma mère m'a dit. J'ai senti bien. [...] J'ai senti fier, j'ai senti joy, joyeux, content Car, j'ai fai beaucoup d'efforts pour partir à la secondaire, pour apprendre mieux français. C'est tout. (Amitabh, question 12)

Je suis contente parce que mon effort c'est bon mais, je ne suis pas contente parce que je sais que je sais pas comment parler bien le français, alors. [...] Ah, c'est comme les deux choses dans le même temps. [J'aurais préféré faire une] troisième année en accueil. (Rafaela, question 12).

4.2.3.2 Classe ordinaire

À cette étape, nous décrivons les perceptions des participants quant à leur connaissance de la classe ordinaire. (4.2.3.2.1) Nous présenterons aussi les différences qu'ils discernent entre les deux types de classe (4.2.3.2.2) ainsi que leurs appréhensions vis-à-vis de leur intégration en classe ordinaire (4.2.3.2.3).

4.2.3.2.1 Connaissance de la classe ordinaire

Au cours des entrevues, il a été question de la classe ordinaire avec les jeunes, notamment de ce qu'ils savent sur celle-ci. Il faut d'abord spécifier que seule une minorité de jeunes a eu l'occasion de réaliser des activités scolaires dans le contexte de la classe ordinaire. Il y a Oscar, qui a été intégré en classe ordinaire pendant un mois au secondaire, avant d'être dirigé vers la classe d'accueil. Il n'a par contre plus eu de contacts avec les classes ordinaires par la suite. L'on compte également Amitabh, qui a eu l'opportunité de faire un projet en collaboration avec des élèves d'une classe ordinaire. Il garde un bon souvenir du projet.

Ils ont posé des questions à, ils ont fait un projet de réfugiés. Alors, ils ont demandé comment, notre position dans la question de réfugiés, qu'est-ce que, comment on va venir ici, dans quelles situations, comme ça.[...] Alors, nous on a, on a expliqué à eux. Ben moi, je suis pas un réfugié, mais j'ai dit qu'est-ce que, je fais. J'ai trouvé amusant de dire les réponses (Amitabh, question 19).

L'expérience d'Amitabh est assez unique puisqu'il s'agit du seul participant ayant eu l'occasion de faire une activité en décroissement. Tous les autres jeunes, à l'exception d'Oscar, ont révélé n'avoir jamais assisté à un cours en classe ordinaire. Ainsi, ce qu'ils connaissent de la classe régulière leur a été rapporté. Plus spécifiquement, huit jeunes mentionnent avoir reçu « un peu » d'informations sur celle-ci. Ils ont noté avoir entendu, ça et là, des commentaires sur le sujet. Les deux autres indiquent ne pas avoir été informés sur la classe ordinaire ou, si oui, ne pas avoir compris. Parmi les huit jeunes à qui l'on a dépeint cette classe, cinq révèlent que les propos tenus étaient négatifs. Les remarques portaient principalement sur la quantité de travaux et de devoirs, sur le niveau de difficulté et sur le débit des enseignants. En outre, une participante a spécifié que son enseignante préférait ne pas lui parler du régulier, de peur de la stresser davantage. Cette vision peu attrayante de la classe ordinaire transparait des extraits suivants.

Il va avoir beaucoup de travail. C'est ça qui, la enseignante dé accueil nous a dit. C'est pour ça qu'on doit travailler dur. [Elle a dit] Que ça va être plus difficile. Que les enseignants vont être plus durs avec nous. (Lucas, question 18).

Parce que [l'enseignante de 2e année d'accueil], elle me dit, c'est très, c'est très difficile parce que les personnes, les enseignants parlent très rapide. (Rafaela, question 12). L'enseignante de régulière qui me donne les mathématiques, elle dit que c'est difficile [...] que c'est beaucoup de matières. (Rafaela, question 18)

Deux autres participants ont reçu des informations plus neutres, entre autres sur le fait qu'il y aurait une plus grande variété de matières. Enfin, sur une note plus positive, un jeune s'est fait dire que la classe ordinaire allait ressembler à la classe d'accueil et que « ça va pas être trop, tu vas pas être difficulté avec les matériels de français, comme ça. » (Amitabh, question 20). La majorité des commentaires venait des enseignants et, parfois, des amis. Il faut aussi préciser que les remarques faites aux élèves étaient très peu élaborées. D'ailleurs, quatre participants ont souligné ne pas vraiment connaître la classe régulière, dont Ali, qui indique « Je ne sais pas [comment ce sera], ils m'ont rien dit » (question 18), et Amitabh, qui précise « Je sais pas comment va être les gens, comment va réagir, comment ils va parlent [...] J'ai pas vu encore. » (question 6).

4.2.3.2.2 Différences entre la classe d'accueil et la classe ordinaire

Ceci étant dit, plusieurs participants ont évoqué les différences qu'ils perçoivent entre la classe d'accueil et la classe ordinaire lors des entretiens. Ainsi, la plupart des jeunes relèvent qu'ils auront davantage de matières en classe régulière. En outre, plusieurs mentionnent que la classe régulière est plus exigeante en raison du grand nombre de devoirs, mais aussi de travaux à réaliser en classe. Oscar précise qu'« ils écrit beaucoup, on doit écrire. [...] On doit travailler plus que au accueil » (question 18). Les occasions de s'amuser seraient donc moindres, comme l'indiquent notamment Lucas.

Il va avoir beaucoup de travail. [...] C'est comme, quand j'étais dans la classe dé accueil, si des fois, on dit, disait à la madame : « Est-ce qu'on peut sortir au parc ? » et on sortait. Y dans lé classe de régulier, je pense que ça va pas être comme ça. (question 18)

Certains ont aussi l'impression que la classe d'accueil constitue une sorte de mise à niveau, alors que la classe ordinaire est l'endroit où se font les apprentissages plus complexes. Clara explique : « C'est comme, dans la classe d'accueil, tu sais pas lire, il t'apprend de lire. Il t'apprend les maths, tout. Mais, dans la classe régulière, il t'apprend des plus des choses compliquées. » (question 18). En fait, huit jeunes sont d'avis que le niveau de difficulté des cours sera plus élevé en classe ordinaire. C'est ce qu'exprime Flor.

Parce que dans le français et dans la classe a régulière, tu vas parce que tu connais déjà des choses. Y dans la classe d'accueil, non, tu vas parce que tu dois apprendre. À la classe régulière, c'est plus, plus, un peu plus difficile. (question 18)

La majorité des jeunes a également la perception que les enseignants des classes ordinaires sont gentils et justes. De plus, un certain nombre de participants les croient moins permissifs que ceux des classes d'accueil, utilisant des termes tels que « *mas duros* », « *straight* » et « stricts ». Quelques participants s'attendent à ce qu'ils soient moins disponibles pour les aider.

Enfin, Oscar, qui a passé un mois en classe ordinaire, évoque des éléments bien différents relativement à la scolarisation en classe ordinaire. Il note l'abondance de cours magistraux, la nécessité de porter ses livres entre les cours, l'importance d'arriver à l'heure et le rythme d'enseignement plus rapide.

On doit porter toute pour deux périodes, alors on prendre plusieurs [livres]. On doit courir pour le temps, si nous sommes en retard on doit aller chercher le billet. [...] Quand j'étais au régulier, ils ont, ils ont (...) parlé beaucoup. [...] On avait pas le temps de parler avec les autres amis. Si on parle il dit « arrête de parler, toi aller là-bas », y comme ça. (question 18)

4.2.3.2.3 Appréhensions relatives à l'intégration en classe ordinaire

Huit jeunes ont aussi fait part de leurs appréhensions relativement à leur arrivée en classe ordinaire. Les craintes des participants portent principalement sur leur capacité à réussir les cours. Plus spécifiquement, ils s'inquiètent d'avoir des difficultés en français (trois jeunes) et en mathématiques (deux jeunes). Ali est l'un des participants soucieux de sa performance en mathématiques.

Je comprends pas (...) bien tous les activités. Par exemple, en mathématiques, j'ai plein de difficultés. [...] Cette année, j'étais au secondaire deux mathématiques, j'étais livre secondaire deux, mais je sais pas, si ils vont, si ça va être le même livre ou si ça va être plus dur [l'année prochaine] » (question 24).

D'autres jeunes, comme Clara, paraissent ressentir un certain stress en lien avec les matières qui s'ajoutent en classe ordinaire : « Je me sens pas prête pour. C'est quoi l'histoire, c'est quoi (...). Connais pas ça (question 6). Quelques jeunes craignent aussi de ne « pas comprendre » ce qui est demandé par les enseignants. Sur une autre note, trois jeunes appréhendent de se faire des amis, dont Amitabh, qui dit : « que je va trouver (...), on va être ensemble, on va être des amis, lui il veut pas être des amis. C'est ça [qui me rend nerveux]. » (question 6).

En terminant, il faut préciser que pour les trois participants du primaire, l'arrivée en classe ordinaire coïncide avec un changement d'établissement scolaire. Yulia, comme les deux autres jeunes, redoute un peu ce déplacement : « Pour moi j'ai un peu peur quand j'arrive dans le nouveau classe, dans le nouvelle école, le nouvelle amis. Les autres ils va rire de moi. » (question 24).

4.3 Entrevues « Temps 2 »

Nous rapporterons à cette étape les résultats de l'analyse de contenu réalisée à partir des entrevues « Temps 2 ». Pour rappel, les seconds entretiens ont été menés environ neuf mois après ceux du « Temps 1 », alors que les participants étaient en classe ordinaire depuis près de sept mois. Tout comme dans la section précédente, ces résultats sont regroupés par objectif spécifique de recherche. Alors, nous traiterons des thèmes de l'intégration linguistique (4.3.1) et de l'intégration socioculturelle (4.3.2), avant de présenter les résultats liés plus spécifiquement à la classe d'accueil et à la classe régulière (4.3.3).

4.3.1 Intégration linguistique

Les éléments suivants ont pour but de décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire quant à leur intégration linguistique, ce qui constitue notre premier objectif de recherche. À cet effet, nous consignerons les réflexions des participants en lien avec leur compétence en français (4.3.1.1), leur pratiques linguistiques (4.3.1.2), leur rapport aux langues (4.3.1.3) et l'ouverture des autres à la diversité linguistique ainsi que leur perception d'être francophone (4.3.1.4).

4.3.1.1 Compétence perçue en français

Lors de la seconde entrevue, les huit participants se sont exprimés de nouveau sur leur compétence en français. À ce sujet, six jeunes affirment avoir progressé en français depuis qu'ils ont quitté la classe d'accueil. Ils mentionnent s'être améliorés dans une variété de compétences. Par exemple, Hanh pense avoir un meilleur niveau en compréhension écrite, parce qu'elle est en mesure de réaliser des lectures plus complexes : « Parce que accueil, il n'a pas de lire un roman, mais, mais cette année je déjà lis, déjà lu, trois romans » (question 3). Pour sa part, Oscar note un changement positif au plan de l'expression orale : « Oui [je me suis amélioré en français], parce que je me sens plus à l'aise pour le parler, maintenant. » (question 3). Ali, de son côté, remarque avoir progressé à la fois en compréhension orale et en écriture :

Maintenant c'est bien, maintenant j'arrive à bien comprendre et écrire. [...] Parce que souvent, quand j'écrivais des mots, je faisais souvent beaucoup d'erreurs. Mais maintenant, quand j'écris un mot et que le prof corrige, il dit que c'est mieux. (question 3)

À leur avis, les jeunes ne se sont toutefois pas nécessairement améliorés dans l'ensemble des compétences linguistiques. D'ailleurs, trois jeunes, dont Rafaela et Amitabh, ont l'impression d'avoir stagné ou même régressé à certains niveaux.

Je sais pas, quand j'écoute, quand je parle français, je pense que c'est le même [niveau]. [...] Avant, j'écris bien y je lis bien, maintenant non. C'est comme dans l'accueil, on est un petit groupe, alors c'est plus que l'enseignant il m'explique très bien les choses. Mais dans régulière, il est un grand [groupe]. Alors, des fois j'ai pas compris quelque chose et pour la madame peut répondre à l'autre personne y manque de temps pour répondre à toutes les personnes. (Rafaela, question 3)

À l'accueil, j'étais meilleur. J'étais plus, plus bon que maintenant. Écrire, j'étais meilleur en accueil, là. Parce que je faisais chaque fois, chaque fois je pratique la même chose, comme des verbes. J'apprenais tout. Mais ici, je fais seulement des exercices en cahier, alors j'ai oublié tout, presque. Alors, il faut que je recommence. J'ai oublié le verbe, comme ça des conjugaisons, c'est quoi les terminaisons, je sais pas. À l'accueil, j'étais plus à l'aise. [...] En lecture, je suis correct. Il y a pas de différence. (Amitabh, question 3)

Les participants s'appuient aussi sur leurs résultats scolaires à la première étape pour évaluer leur compétence en langue seconde. En ce qui a trait au cours de français, la moitié des jeunes croit que leur niveau dans cette langue est suffisant pour réussir. Ali déclare qu'il a « souvent des bonnes notes en français » (question 3) et Oscar précise qu'il réussit en français, « mais avec un « 62 » ». (question 3). De plus, quelques jeunes soulignent avoir obtenu la note de passage dans certaines compétences uniquement, notamment « l'oral ». En outre, au moment de l'entrevue, trois participants se considèrent en échec en français. Flor et Hanh sont parmi ces élèves.

L'étape ça comptait par 40% et dans les premières examens, j'ai jamais sorti 60. Jamais. J'ai sorti 50, 54, 50, 54. Y cette étape, je, je, j'espère que je vas réussir à sortir plus. (Flor, question 3)

Je crois que non [je ne suis pas en réussite en français] parce que, parce que, dans le bulletin, le français moi c'est 58%. C'est, à l'oral, c'est 57. Écriture c'est, c'est 56. En lecture, c'est 55. (Hanh, question 3)

Quelques participants suggèrent aussi que leur niveau de français ne soit pas suffisant pour réussir dans certaines matières du curriculum : « Histoire, c'est 48. Parce que c'est beaucoup de [efforts], beaucoup de

mots, c'est beaucoup de lecture. Moi je suis pas bien de lecture. » (Hanh, question 3). Pour sa part, Rafaela attribue ses difficultés en sciences à ses connaissances limitées du vocabulaire spécifique à cette matière.

Ah sciences, c'est un peu difficile parce que des fois j'ai pas compris comme les mots qui utilisent les mots de sciences, le vocabulaire du science, je sais pas comment traduire ça dans ma tête en espagnol, parce que c'est difficile comme les mots. (Rafela, question 3)

Par ailleurs, une forte majorité de participants souligne avoir toujours des défis en français. Si certaines difficultés sont spécifiques à un ou deux jeunes, comme l'apprentissage du vocabulaire, la compréhension orale ou encore la maîtrise de « l'accent », d'autres semblent toucher un plus grand nombre de participants. En fait, six des huit jeunes évoquent avoir des défis en écriture. Yulia mentionne notamment ses difficultés avec « les verbes, les mots et les phrases » (question 3) alors que Lucas peine avec sa « grammaire » (question 3). La lecture causerait aussi des ennuis à la moitié des participants, dont Rafaela.

Je mélange les langues parce que des fois, je lire quelque chose, mais je lire mal, alors j'ai compris autre chose en espagnol, que c'est exemple, en espagnol papa, et je lis papa, alors c'est comme les patates, mais c'est comme le père. C'est comme ça. (question 2)

En raison de ces enjeux, six jeunes déclarent qu'ils voudraient encore s'améliorer en français. Quand on les questionne en détails sur le niveau qu'ils souhaiteraient atteindre dans le futur, deux se disent satisfaits de leur compétence actuelle, puisqu'ils considèrent avoir un bon niveau, bien qu'ils fassent encore des erreurs à l'occasion. Flor, l'une de ces jeunes, précise : « Non [il n'y a rien à améliorer], je crois que dans mon niveau que j'a maintenant, je vas lente, je crois que je vas lente, mais quand même je appris des choses. Et je me sens bien avec ça. » (question 3). Quatre autres jeunes ont aussi comme idéal d'avoir un niveau de français élevé, sans qu'il ne soit parfait, mais jugent qu'ils devront encore se perfectionner pour y arriver. Par exemple, Oscar souhaiterait avoir un niveau « beaucoup mieux, beaucoup plus mieux que maintenant. Assez [bon] pour travailler. [...] C'est correct si c'est pas parfait » (question 7) En outre, deux jeunes aimeraient avoir une maîtrise de la langue qui soit à l'image de celle des locuteurs natifs.

Les participants évaluent aussi leur compétence en se comparant aux autres élèves de leur école. Trois jeunes se disent dans la moyenne, comme Amitabh : « Il y a des gars plus meilleur que moi, il y a faible que moi et moyen. [Je suis au] milieu. » (question 3), et cinq jeunes s'estiment plus faibles que les autres, dont Hanh .

Dans ma classe, c'est plus faible, c'est moi. Parce que les gens dans ma classe, ils parlent, c'est comme, accent, c'est beaucoup, c'est bien, c'est comme ils parlent beaucoup et comme c'est bien eux et moi non. (question 3)

Ceci dit, même si plusieurs croient être moins avancés en français que les autres élèves de leurs classes, plus de la moitié d'entre eux sont à l'aise avec cet état de fait, comme l'explique Rafaela : « Je pense que c'est normal [de ne pas avoir le même niveau que les autres], parce que même si je suis dans régulière, j'apprends aussi le français. Alors, mon niveau c'est comme normal. » (question 3).

4.3.1.2 Pratiques linguistiques perçues

La seconde entrevue a également été l'occasion de discuter de l'utilisation que font les participants des différentes langues de leur répertoire. Pour l'ensemble des jeunes, la décision d'employer une langue ou une autre est réalisée en fonction de l'interlocuteur. Si ce dernier maîtrise la langue première, presque tous feront le choix d'utiliser leur langue maternelle, ce qu'illustre Flor : « Si la personne parle espagnol, on parle espagnol. C'est plus bon. Mais, si la personne parle pas espagnol, on parle français. » (question 2). En fait, un seul jeune préfère s'exprimer dans une autre langue, l'anglais, dès que la situation le permet.

En outre, quelques participants mentionnent aussi pouvoir s'ajuster à la préférence de l'autre personne, comme Amitabh : « J'ai des amis, son origine c'est tamoul, mais ils sont nés ici, alors ils préfèrent français, mieux tamoul. Alors, je communique en français. » (question 1). Enfin, plusieurs jeunes précisent ne pas nécessairement s'en tenir à une langue lors de leurs conversations, mais plutôt mettre à profit l'ensemble de leurs ressources linguistiques pour communiquer. C'est ce que décrit Yulia : « Si quelqu'un me parle en anglais, je lui parle un peu, mais après je continue de parler français parce que je parle pas trop anglais. Si je sais pas comment dire un mot en français, je le dis en ukrainien. » (question 2) et également Rafaela : « Si il est Latino, il parle français et espagnol, je mélange les deux, alors c'est ça comment je parle. » (question 2).

Fait intéressant, six jeunes déclarent parler davantage français depuis leur arrivée en classe ordinaire, notamment avec des amis. Les extraits suivants attestent cette nouvelle réalité.

Ça a changé parce que maintenant je le parle beaucoup [français] avec mes amis. Pis avant, je parlais juste espagnol dans la classe y un peu français. (Lucas, question 3)

L'année passée, je parlais presque tout le temps en anglais, mais maintenant je parle tout le temps en français. Et je réponds, genre, si quelqu'un me pose une question, je réponds pas en anglais, je réponds en français. (Yulia, question 1)

Comme j'ai dit, je parle plusieurs, je parle avec plusieurs amis francophones, qui parlent plusieurs français, alors je dis oui. (Oscar, question 1)

Nous avons aussi voulu en savoir plus sur leurs pratiques linguistiques dans des contextes pouvant présenter certaines contraintes à même d'influencer leurs choix linguistiques. Il a d'abord été question de la salle de classe. Dans ce lieu, la moitié des participants parle exclusivement français. Il est possible que ce soit d'ailleurs une exigence dans certaines écoles. Par exemple, Rafaela dit qu'il est possible de parler sa langue maternelle en classe, « mais quand le professeur donne la permission. » (question 2). Selon son expérience, le non-respect de cette règle pourrait mener à une sanction.

Si je parle espagnol des fois, à le monsieur ou le madame qui est là, le professeur oui c'est ça, il me dit comme « arrête de parler français ou tu vas aller au local de retrait ». Alors, j'arrête de parler espagnol, et je parle français, tout ça. (question 1)

Les quatre autres participants ont des pratiques plurilingues, comme Hanh : « Ouais [je parle plus français en classe], mais anglais aussi parce que dans mon classe, dans ma classe, il y a personnes qui vient une Angleterre, une États-Unis. (question 1). Par contre, avec les enseignants, sept participants conversent « en français, juste en français », comme le dit Flor (question 1).

À l'école, dans les espaces communs, deux participants révèlent parler en français uniquement et inversement, deux jeunes indiquent utiliser exclusivement leur langue première, dont Flor.

Tout le temps on parle espagnol. Par exemple, l'heure de dîner, on parle. J'avais, dans le groupe que j'a avec mes amis, on est quinze personnes. Juste quinze personnes. Y les quinze personnes parlent espagnol. Mais aussi on parle le français, mais jamais on parle français entre nous. (Flor, question 1)

Les quatre autres jeunes affirment employer plusieurs langues dans l'établissement scolaire, encore une fois en fonction de la personne à qui ils s'adressent. Oscar est l'un d'entre eux : « Je comme deux amis, que je parle espagnol seulement. C'est avec eux que je dîne. Ils [les autres amis] sont plus en français. » (question 1). À cet égard, presque tous les participants ont affirmé se sentir à l'aise de parler la langue de leur choix dans les espaces communs de l'école et aucun jeune n'a mentionné explicitement le contraire.

Les jeunes ont aussi évoqué les langues qu'ils utilisent lors de leurs interactions dans le quartier. À ce sujet, trois jeunes attestent parler en français et les cinq autres emploient plus d'une langue, dont le français. Dans ce cas, le choix semble à la fois motivé par les endroits visités et les personnes rencontrées, mais aussi par les personnes qui accompagnent les jeunes, comme le montrent ces témoignages.

Oui [je parle français], c'est dans quartier ou au magasin. [...] Ouais [je parle vietnamien]. C'est restaurant. Tu connais le soupe tonkinois ? C'est la pho. C'est la plat populaire de vietnamien. [Je vais au restaurant] avec ma famille. (Hanh, question 1)

À l'église. Parfois, je parle français avec des personnes y, mais, c'est plus souvent en espagnol. [...] Presque moitié-moitié. (Oscar, question 1)

Par exemple, on s'en va des endroits qu'on parle espagnol, je parle espagnol. Et on va à des endroits qu'on parle français et je parle français. Ou quand on s'en va à des endroits qui sont parle français, je parle français espagnol parce que j'ai avec ma famille. Y si j'ai avec des amis qui parlent français et on est dans des endroits qu'on parle français, on parle français. (Flor, question 1)

Les participants ont également décrit leurs pratiques linguistiques dans des situations où ils sont possiblement plus libres d'utiliser les langues de leur choix, tels que les échanges avec la famille et avec les amis. Ainsi, au sein du domicile familial, quatre jeunes disent utiliser essentiellement leur langue première et les quatre autres affirment s'exprimer dans plus d'une langue. De façon générale, ces derniers semblent surtout utiliser leur langue maternelle avec leurs parents, mais emploieraient une langue seconde avec des membres de leur fratrie et parfois, avec un parent. La situation d'Amitabh illustre bien cette flexibilité linguistique : « À la maison, un peu français, un peu tamoul. Je parle toujours avec ma soeur en français maintenant et avec mon père c'est seulement tamoul, car il connaît pas [le français]. Et avec ma mère, parfois français, parfois tamoul. » (question 1).

En ce qui a trait aux amitiés, trois participants précisent parler français avec leurs copains et les cinq autres utilisent plusieurs langues, incluant le français, selon les camarades à qui ils s'adressent. Par ailleurs, les jeunes n'utilisent pas nécessairement les langues de façon égale, certains usant majoritairement de leur langue maternelle et d'autres, surtout du français. Par exemple, Lucas se sert davantage de l'espagnol « parce que la plupart ils [les amis] parlent espagnol » (question 2), ce qui n'est pas le cas d'Oscar : « Avec mes amis, je parle plus français maintenant. C'est plus français qu'espagnol. » (question 1).

Pour conclure, nous avons demandé aux participants, tout comme lors de la première entrevue, de prédire quelles langues ils emploieront dans le futur. Cette fois, quatre jeunes ont nommé le français, dont Amitabh, qui a révélé : « je suis habitué au français, maintenant. J'aime parler. » (question 1) et deux jeunes l'anglais, parce que « c'est plus facile » (Oscar, question 1) . Les deux derniers participants se sont dit incertains, incluant Rafaela : « Ça c'est une bonne question, je sais pas ! » (question 1).

4.3.1.3 Rapport aux langues

La section précédente a fait état des langues que les participants mettent à contribution dans leurs interactions. De façon à mieux comprendre le rapport qu'ils entretiennent entre les langues de leur répertoire, nous présentons à cette étape leurs impressions quant au plurilinguisme ainsi que les faits saillants en lien avec l'évolution de leur répertoire linguistique. Enfin, nous rapportons les préférences linguistiques des participants.

En ce qui touche le plurilinguisme, les participants parlent d'une seule et même voix en affirmant qu'il s'agit d'un atout. Ils y voient de nombreux avantages, notamment pour leur avenir professionnel : « C'est positif pour le futur, pour, exemple, pour mon travail, si je connais beaucoup de langues, je pense que c'est plus facile pour une personne pour me (...) contracter. » (Rafaela, question 5). De plus, le plurilinguisme faciliterait la communication en toutes circonstances et permettrait d'être autonome à l'étranger : « Parce que quand tu voyages quelque part, tu as besoin des langues pour communiquer avec les gens. » (Amitabh, question 5). Cela favoriserait aussi la socialisation, comme le résume simplement Hanh : « Ça fait ajouter des amis ! » (question 5). Enfin, de nombreux participants racontent comment leur maîtrise de plusieurs langues, et spécifiquement du français, leur permet d'obtenir des services ou de l'aide pour eux-mêmes et pour les autres.

Quand, quand je parle, j'appelai pour faire un rendez-vous à mes parents, dans le hôpital, chose comme ça. Ça m'aider beaucoup, parce qu'ils parlent pas le français très bien. (Lucas, question 5)

Il y a des fois que j'ai, il y a des amis qui parlent pas français et qui parlent espagnol et qui me demandent de, de l'acheter de la nourriture. C'est moi que les acheter la nourriture parce que c'est moi qui es confortable. [...] Par exemple, dans le moment, il y a eu une personne de ma famille qui a eu le covid y tout le temps ils nous appelaient y c'est moi qui traduisais en espagnol, français, espagnol, français. (Flor, question 5)

Bien que les participants apparaissent certains du potentiel positif du plurilinguisme, il y a lieu de se demander si cela a toujours été le cas. En effet, Flor énonce de façon éloquente comment sa perception a évolué dans les trois dernières années : « Au début, comme, on ne connaît pas [la langue], y tu es plus à l'aise avec ton, ta langue maternelle. Y tu te dis pourquoi on doit apprendre une autre langue si déjà on parle une langue. Tu sais ? (...) Mais, c'est ça, j'avais dix ans quand j'ai pensé ça. » (question 5). Sa vision ayant changé avec le temps, Flor identifie plusieurs atouts au plurilinguisme au moment de l'entrevue (p.ex., pouvoir être autonome dans divers pays, soutenir les membres de sa famille qui ne sont pas plurilingues, etc.).

Depuis l'arrivée en classe ordinaire, le répertoire linguistique de la moitié des jeunes s'est transformé. En effet, pour quatre jeunes, le fait d'avoir des cours d'anglais leur permet d'apprendre une langue supplémentaire et, pour certains, de se découvrir un nouvel intérêt, comme Hanh : « J'aime l'anglais. Tout le monde parle anglais. Je veux, je veux apprendre anglais. » (question 1). Même s'ils jonglent avec plusieurs langues, la majorité des participants ne les perçoit pas comme étant en opposition. En fait, une seule participante s'inquiète d'oublier sa langue maternelle : « Oui [j'ai peur] à cause que même des fois quand, quand je parle avec ma famille, quand je parle en ukrainien, genre, des fois je parle en français à cause que j'oublie des mots. » (Yulia, question 5). Aussi, un autre jeune note perdre du vocabulaire : « Des fois. J'oublie des mots » (Lucas, question 5), mais ne s'en effraie pas.

Au-delà de la maîtrise des différentes langues de leur répertoire, les participants ont également développé des préférences linguistiques. À l'école, de façon générale, deux jeunes précisent avoir un penchant pour l'anglais et deux autres participants préfèrent employer leur langue maternelle. Un participant ne s'est pas prononcé sur la question. Par ailleurs, trois jeunes rapportent préférer utiliser le français à l'école. C'est le cas de Rafaela, qui perçoit le français comme étant la *lingua franca* pour des jeunes parlant différentes variétés d'une même langue première.

À l'école, [je parle] le français. C'est plus facile, je sais pas, c'est comme, des fois, tu dis quelque chose, si tu parles avec un Latino qui vient d'un autre pays, alors tu parles espagnol et tu parles les mots qui vient de ton pays. Mais il parle les mots qui viennent de son pays, alors des fois ça marche pas les mots ou j'ai compris autre chose ou il comprit toute ça, alors le français c'est comme [pareil pour tous]. (question 2)

De plus, quand on leur demande quelle est leur langue préférée pour lire et écrire, trois jeunes estiment qu'il s'agit du français, trois nomment l'anglais et les deux autres jeunes révèlent préférer effectuer ces

actions en langue maternelle. Pour cet élément, les préférences évoquées semblent influencées par la maîtrise que les jeunes ont des langues, comme le montrent les extraits suivants.

Je crois que le français parce que avant j'avais plus de difficulté avec l'écriture et tout ça, et maintenant je crois que je me suis améliorée plus avec le, écrire le français, que l'espagnol. (Flor, question 2)

Lire et écrire. Anglais. Ouais, anglais, ouais, anglais. Facile. (Amitabh, question 2)

Pour ce qui est de parler, la moitié des jeunes dit apprécier s'exprimer autant en français qu'en langue première, sans avoir de préférence marquée, comme Ali : « Genre, je peux parler les deux langues. Ouais, [je n'ai pas de préférence]. » (question 2). Les quatre autres participants ont tous des inclinaisons différentes : l'un préfère sa langue première, l'autre le français, une troisième apprécie parler en français et en anglais de façon égale parce que « je veux découvrir [l'anglais] » (Hanh, question 2), et le dernier préfère l'anglais.

Nous avons également voulu savoir quelles sont les langues préférées des jeunes lorsqu'ils consomment des produits culturels. Concernant la musique, trois jeunes disent préférer l'anglais, notamment « parce que la musique de anglais, c'est mieux que français (rires) » (Hanh, question 2), mais aussi pour « essayer d'apprendre à parler anglais » (Ali, question 2). Deux autres participants aiment à la fois la musique en anglais et celle produite dans leur langue maternelle. En outre, un jeune apprécie surtout la musique réalisée dans sa langue maternelle. Les deux derniers jeunes disent écouter de la musique dans une variété de langues, incluant des langues qu'ils ne comprennent pas. À ce sujet, Rafaela précise : J'écoute la musique en espagnol. Non, des fois en anglais aussi. Ou en, parce que aussi j'écoute du K-POP. Alors, en coréen, en japonais, en chinois. » (question 2).

En terminant, il a été question des préférences linguistiques des participants relativement aux vidéos et à la télévision. Les jeunes ont offert une variété de réponses : trois jeunes disent apprécier d'abord et avant tout les productions en langue maternelle. La réponse de Rafaela montre qu'au-delà des considérations purement linguistiques, le choix de la langue se fait aussi en fonction de la culture qu'elle véhicule.

Je sais pas pourquoi, mais je sens que [...] el humour, en espagnol c'est différent qu'en français. Alors, en espagnol, je peux rire trop, toute ça, mais en français, des fois, j'ai pas compris les, les blagues. (question 2)

Flor esquisse une réponse qui tend vers cette même direction : « [...] j'aime pas les séries, parce que si je vois des vidéos en espagnol, je dors pas, mais si je vois en français, je dors. Ça, ça même pas passé une minute, je vais déjà dormir. C'est ça tout le temps. [...] Je les comprends, mais j'aime pas. ». (question 2)

Deux autres participants soulignent avoir une préférence pour les vidéos et séries télévisées en anglais. Enfin, trois jeunes déclarent ne pas avoir de préférences claires et regarder des vidéos dans plusieurs langues, incluant le français. Hanh précise : « Dans tiktok, il y a le, beaucoup de langues. C'est coréen et chinois, c'est comme beaucoup. Oui et français aussi. Ouais ! C'est comme mélange. » (question 2)

4.3.1.4 Ouverture des autres à la diversité linguistique et identité francophone

Les seconds entretiens ont aussi permis de savoir si les jeunes, maintenant intégrés en classe ordinaire, subissent des moqueries en lien avec leur usage du français. Les résultats montrent que c'est le cas pour la moitié des participants. Ceux-ci rapportent avoir été la cible de commentaires en lien avec leur accent, leur vocabulaire ou parce qu'ils faisaient « des erreurs ».

C'est un garçon, il m'a parlé comme « je suis », c'est comme je immigré et mon accent c'est pas bien, comme ça. [C'est arrivé] quelques fois. Je triste. (Hanh, question 1)

Des fois genre, quand je parle, quand je dis pas des fois un bon mot, il y a des personnes, des élèves, qui rient de moi et qui dit que je sais pas parler français. Ben, ça me fait mal. [...] À l'école, je l'avais dit à les élèves, j'avais dit à les élèves d'arrêter. Des fois genre ils dit ok désolé, mais après ils continuent. C'est arrivé 2-3 fois à le mois. (Yulia, question 1)

Une seule participante, qui ayant fait les frais de corrections non sollicitées, mentionne avoir réussi à se détacher de ces commentaires et à les percevoir comme des occasions d'apprentissage : « ouais c'est [des commentaires] négatifs, mais à la fois, je me sens pas mal parce que ça me corrige. J'ai appris à ça. [...] Avant je le fais, je le pris comme « ah, pourquoi ils ont fait ça y tout ça » y ça me fait mal, mais maintenant je sais que, ils me dit ça, ils me sont dit ça, et je peux, je les (...) rattraper comme plus, comme un peu corriger. » (Flor, question 1).

Cette participante raconte d'ailleurs lors de l'entrevue être libérée de la crainte de s'exprimer en français dans la vie quotidienne : « J'ai perdu comme le peur que j'avais avant. Parce que, par exemple, pour les aider [mes parents], pour le aide de le gouvernement, ou pour l'internet, ou pour n'importe quoi, c'est

moi qui parle. C'est pas ma mère ou c'est pas mon père ou c'est pas une autre personne. [...] Y j'ai me déjà perdu la peur de ça. (Flor, question 4). Par contre, ce ne sont pas tous les participants qui ont vaincu leur insécurité linguistique. Plusieurs font état de situations de communication toujours anxiogènes, notamment dans le cadre scolaire.

Des fois quand tu parles, ta prof, si tu dis pas bien un mot, pourra pas comprendre et ça te fait genre stresser. (Yulia, question 15)

Parfois, j'aime pas lire devant toute monde, devant la classe, et parfois quand l'enseignant me dit de lire quelque chose, parfois je dis non. (Oscar, question 1)

Dans ma classe, je parle pas beaucoup. Je juste parler pendant dîner ou après l'école avec mes amis. Parce que je suis timide [en français]. (Hanh, question 1)

Enfin, les participants offrent des réflexions au sujet de leur identité francophone et nous rapportons leurs perceptions à ce sujet pour conclure cette section. Lors des entrevues, trois jeunes se disent francophones, mais deux sont tout de même ambivalents, disant l'être « à moitié » ou alternant entre « je sais pas » et « ouais, ouais, je suis un francophone ». Les cinq autres participants ne se considèrent pas francophones et la majorité d'entre eux se justifie en évoquant un niveau de français insuffisant, comme le montrent les extraits suivants.

Comment, je voulais [voudrais] être comme un francophone, mais pour ça je dois apprendre bien y tout ça. (Flor, question 6)

Maintenant non. Parce que maintenant, moi, sais le français, mais pas bien. (Hanh, question 6)

Pas vraiment. Il me manque un peu de choses. [...] L'accent et... oui, l'accent. (Lucas, question 6)

Un seul participant propose une explication différente. Il semble moins attaché à la culture francophone et à la société d'accueil : « Non. Parce que j'aime pas le musique français. Montréal je l'aime, mais je préfère les États-Unis où j'étais avant. » (Oscar, question 6).

Cela dit, parmi les quatre jeunes qui ne s'estiment pas francophone en raison de leur compétence en français, trois sont d'avis qu'ils le deviendront dans le futur, comme Lucas : « Oui oui, je crois ! Ah, j'aimerais bien parler la langue. » (question 6). Par ailleurs, sept des huit participants croient qu'il est

possible de concilier plusieurs identités langagières, notamment si la maîtrise des langues est suffisante. Rafaela déclare qu'elle connaît « des gens qui parlent trop bien le français, trop bien l'espagnol, trop bien l'anglais, toute ça, alors [c'est possible]. » (question 6).

4.3.2 Intégration socioculturelle

Les éléments suivants visent à décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire quant à leur intégration socioculturelle, ce qui constitue notre deuxième objectif de recherche. À cet effet, nous présenterons en premier lieu les résultats en lien avec l'intégration sociale, soit le réseau social des participants, leurs amitiés et leurs relations avec les enseignants (4.3.2.1), les activités parascolaires auxquelles ils s'adonnent et les lieux qu'ils fréquentent (4.3.2.2) ainsi que leurs expériences de conflits dans le cadre scolaire (4.3.2.3). En second lieu, les résultats en lien avec l'intégration culturelle seront rapportés. Nous traiterons de la familiarité des participants avec la culture d'accueil ainsi que de la place des cultures d'origine à l'école (4.3.2.4), puis nous aborderons le thème de l'identité et du sentiment d'appartenance au Québec et au Canada (4.3.2.5).

4.3.2.1 Réseau social, amitiés et relations avec les enseignants

Depuis leur arrivée en classe ordinaire, six jeunes ont la perception d'avoir un réseau social plus large. Plusieurs justifient ce changement en disant que leur compétence en français leur permet maintenant d'aller vers les autres. Flor déclare : « Ben, parce que, dans, quand j'étais à l'accueil, je peux pas français, ben je parlais, mais je me sentais pas comme à l'aise pour parler à des personnes, pour avoir comme ça des amis qui parlent français, ou parler français avec eux. Mais maintenant que je sais que je peux et que je parle un peu plus le français, je me débrouille avec ça. » (question 8). Yulia abonde dans le même sens : « L'année passée, j'avais pas trop des amis à cause que j'avais pas parlé trop français, mais maintenant je parle français et j'en ai plein des amis. » (question 8). Une autre raison souvent évoquée par les participants est le fait qu'ils ont davantage d'occasion de rencontres. En effet, certains expliquent qu'ils ne socialisaient qu'avec les jeunes de l'accueil auparavant et qu'il y avait moins d'élèves scolarisés en classe d'accueil par rapport au bassin de jeunes en classe ordinaire. Lucas et Ali ont un discours qui se rejoint à ce sujet.

Parce que quand on était en accueil, on parlait juste dans la classe avec juste les personnes qui étaient dans la classe. Et maintenant, je crois, je parle à des gars des autres classes et comme ça. (Lucas, question 8)

Parce que l'année dernière, j'avais pas encore beaucoup d'amis. C'était les amis de la classe de l'année passée parce qu'on était comme 9 dans la classe. Mais maintenant, on est comme 20 ou 30, comme ça. On est amis, alors j'en ai plus. (Ali, question 8)

Enfin, un participant explique comment il a pu connaître de nouvelles personnes par l'entremise de son équipe de soccer. Cet élève a joint « une option sportive » en début d'année, ce qui lui permet de rencontrer des jeunes d'autres classes et même d'autres écoles : « Parce que, il y a des personnes que je connais pas [avant] et il y a des personnes de ma classe en plus de autres classes que je connais par rapport au sport. [...] Comme ça je connais 5-6 garçons. Aussi les élèves de autres, en autre école. Comme je joue contre [nom d'une autre école secondaire], comme je connais quelqu'un. » (Amitabh, question 8).

Ainsi, il apparaît que la majorité des participants s'est fait de nouveaux amis. Parmi les huit jeunes, sept soutiennent avoir des amis qui étaient auparavant scolarisés en classe d'accueil et des amis rencontrés en classe régulière. Les jeunes ne semblent donc pas avoir rompu les liens avec leurs anciens amis, comme le montrent les témoignages suivants.

J'ai beaucoup d'amis, mais j'ai toujours mes anciens amis. (Ali, question 8)

Ben, il y a certains des amis que j'ai eu, c'est pas déjà mes amis. Mais, il y a plusieurs des personnes qui sont dans ma classe l'an passé qui encore me parlent. (Flor, question 8).

Par contre, quand on questionne les participants sur leurs camarades restés en classe d'accueil, au-delà de la moitié des jeunes déclare ne plus être en contact avec ces jeunes. On peut penser que les participants continueraient donc davantage d'entretenir leurs amitiés avec les autres jeunes ayant intégré la classe ordinaire. Pour ceux ayant maintenu des liens avec des élèves toujours scolarisés à l'accueil, les contacts seraient « pas souvent » (Oscar, question 8) et « juste [avec] une personne » (Rafaela, question 8).

En ce qui a trait à la facilité à se faire des amis dans leur nouveau contexte scolaire, les participants sont mitigés. Trois jeunes croient que ce n'est ni plus facile, ni plus difficile qu'en classe d'accueil. De plus, trois jeunes ont l'impression que c'est plus facile au régulier, car ils sont plus confiants en français et parce qu'ils sont en contact avec plus d'élèves.

À régulière, parce que comme avant, j'ai, j'avais peur de parler, y maintenant non. [...] Je crois que c'est plus facile maintenant, ici au régulier, parce que, avant comme je vous dis, je connais des personnes par mes amis et je connais des personnes qui parlent espagnol par mes amis

qui parlent espagnol. Pas parce que c'est moi qui les fais. Mais maintenant, c'est bon. (Flor, question 8)

Au régulier parce que ils sont plus de personnes, alors je peux parler avec eux. Mais en accueil [...] c'est difficile parce que ils sait pas comment parler le français, moi je sais pas aussi comment parler le français, ou l'anglais ou je sais pas. (Rafaela, question 8)

Les deux autres participants ont le sentiment qu'il est plus difficile de se faire des amis en classe ordinaire. Lucas souligne que c'était « plus facile de faire des amis à l'accueil, parce que on changeait pas de classe pis on était tous ensemble tout le temps. » (question 8). Pour sa part, Oscar révèle également qu'il était plus simple de socialiser en classe d'accueil « parce que je parlais l'espagnol et l'anglais, et eux ils parlaient l'espagnol et l'anglais. C'est encore difficile pour moi de parler [français], alors j'ai moins (...) de distance avec eux [avec les jeunes qui partagent les autres langues de son répertoire] ». (question 8)

Le cas d'Oscar semble quand même peu représentatif de l'ensemble des participants, puisque tous les autres déclarent lors des secondes entrevues ne plus rechercher des amis qui parlent impérativement leur langue d'origine ou une langue additionnelle autre que le français. Rafaela affirme : « Ça m'intéresse pas le langue qu'il parle. Avant ouais parce que je sais pas comment parler le français, alors juste je parle avec des personnes qui, avant je peux parler avec des personnes qui parlent espagnol y toute ça. [Ce n'est plus important depuis que] l'école a commencé cette année. » (question 9).

Toutefois, cette évolution ne signifie pas nécessairement que les participants n'aspirent pas à se faire des amis de la même origine qu'eux. En effet, la moitié d'entre eux précise qu'un jeune originaire du même pays ou de la même région du monde a plus de chance de devenir son ami, comme Lucas qui dit « Je me sens plus à l'aise avec eux [les latinos] » (question 9). De son côté, Ali mentionne « si on venait du même quartier, mais on s'est jamais rencontrés, genre, on a plus de chance de faire ami. » (question 9). Ce participant semble conscient qu'il partage quelque chose d'unique avec les jeunes ayant grandi au même endroit que lui, mais n'arrive pas lors de l'entrevue à expliquer la source de cette affinité.

Les autres participants ont un discours différent. Certains, comme Amitabh, remarquent un changement dans leurs habitudes de socialisation : « Quand je suis arrivé, je parlais seulement avec des Indiens. Maintenant, je parle avec tout le monde. » (question 13). Oscar, lui, ne semble pas du tout se préoccuper de l'origine des autres : « Je sais pas, je m'en fous de son, où il vient, toute ça. » (question 9).

Flor élabore davantage sur la question et dévoile avoir suffisamment de points communs avec les autres élèves de sa classe pour ne plus se limiter à développer des amitiés avec des jeunes de la même origine qu'elle.

J'étais une fille qui parlait plus de, de, ma vie sociale, comme de personnes qui a le même pays que moi ou le même langue que moi. Maintenant non, ils ont pas le même pays, ils ont pas la même [langue]. Par exemple, dans mon cours avant, il y a des personnes qui vient de où je venu. Y comme, on connaît des choses, nos référents, mais maintenant comme, j'ai appris des autres pays ou des autres choses qui sont plus connues dans différents pays. (question 8)

Comme Flor, plusieurs jeunes soutiennent avoir des amis de différentes nationalités. Hanh affirme : « mes amis c'est comme moi [...] parce que ils sont vient d'un autre pays, comme moi. » (question 13). Par ailleurs, si les participants disent tous avoir des amis avec qui ils interagissent presque uniquement en français, aucun ne mentionne explicitement avoir un ami né au Québec. Selon Hanh, c'est tout simplement parce que « j'ai pas vu » (question 13). Par contre, Flor s'explique la situation différemment : « c'est parce que je me donne pas la possibilité de parler avec de personnes que ici, de ici. » (question 13). Quand on lui demande d'élaborer davantage, elle explique avoir des connaissances natives du Québec, mais ne pas nécessairement vouloir développer des amitiés profondes. Elle se dit plus à l'aise avec des immigrants.

S'il y a une personne qui parle comme ça ou qui est Québécoise, ok, on est des amis, mais c'est pas (...) « Ok, on va sortir cette fin de semaine » Non. C'est pas comme ça. Je sais même pas [pourquoi je n'ai pas de bons amis nés ici]. Parce que j'avais plus habitué avec des personnes qui parlent espagnol ou des autres choses comme ça. J'ai plus à l'aise avec ça. (Flor, question 13)

Au-delà de l'origine et de la langue, les participants considèrent différents critères lorsque vient le temps de se faire des amis, notamment l'apparence, le genre, s'il est digne de confiance et enfin, les valeurs et la personnalité. C'est ce dernier élément qui a été mentionné le plus souvent, entre autres par Amitabh : « s'ils ont de bonnes habitudes [nous pouvons être amis] » (question 9) et par la jeune Yulia.

Je vois sur la gentillesse et s'ils m'aident ça veut dire que c'est une bonne amie, mais genre si il dit, [inaudible], si je me suis tombée et je me suis fait mal, si lui il dit vient, vient, c'est pas grave, il va se lever tout seul, ça veut dire que c'est pas un ami qui m'aide et c'est pas un ami qui est gentil. (question 9)

Les participants ont l'air d'avoir une vie sociale bien remplie. Cinq d'entre eux soulignent avoir au moins un meilleur ami et un autre, s'il ne se prononce pas directement sur la question, discute abondamment de

ses amis lors de l'entrevue. En fait, seuls deux jeunes disent clairement ne pas avoir d'amis de confiance à qui ils peuvent tout dire. L'un aimerait bien nouer ce genre d'amitié, mais l'autre précise « j'en veux pas [de meilleur ami] ». (Ali, question 9). Pour deux jeunes, les meilleurs amis sont les mêmes que l'an dernier, mais pour les trois autres, il s'agit de nouvelles amitiés. Les participants ont rencontré ces personnes à l'école.

Elle vient du Guatemala. Quand je suis allée à l'école pour les photos sur les cartes alimentaires y toute ça et j'ai regardé à une amie, alors je l'ai dit allo. Mais, elle était avec une petite fille. [...] Je l'ai dit allo et elle me dit allo et je l'ai dit que si elle a de Instragram. Elle me dit oui. Alors, j'ai parlé avec elle y toute ça et c'est comme ça [qu'elle est devenue mon amie]. (Rafaela, question 9)

Au fil des entrevues, les participants font relativement peu de commentaires au sujet de leurs nouveaux enseignants. Oscar explique qu'il ne « parle vraiment pas beaucoup avec eux » (question 10). Cela dit, cinq participants déclarent connaître au moins un adulte de confiance. Il s'agit majoritairement d'enseignants, comme pour Flor et Rafaela.

C'est ma prof de français. Parce que, elle va tout le temps nous aider, elle nous donne des, des, par exemple, elle nous dit « tu dois traiter les gens comme tu veux qu'il te trate », c'est ça. Ouais, j'ai une bonne relation avec la madame. (Flor, question 10)

Le monsieur d'histoire, que c'est mon tuteur, alors lui, avec la madame d'anglais. Je marche après il vient y toute ça et je parle. J'ai une relation comme bon avec lui. (Rafaela, question 10)

Pour Ali, l'adulte de confiance est la même que l'année dernière, soit une technicienne en éducation spécialisée. Il affirme : « Souvent, elle cause avec moi sur Teams. Et quand j'ai un problème, je la demande et là elle m'explique ou seulement dire comment ça marche. » (question 18). Il faut tout de même souligner que trois des huit jeunes ne peuvent nommer aucun adulte à qui ils seraient susceptibles de se confier.

En outre, il n'y a que trois jeunes qui continuent de côtoyer leur enseignant de la classe d'accueil, les autres ayant cessé tout contact. Amitabh, qui a changé d'école, communique avec son ancienne enseignante par le biais de l'application Teams. Quant à Flor et Rafaela, elles déclarent échanger très fréquemment avec leur titulaire à l'accueil.

Oui. Aujourd'hui, je suis allée avec elle, j'ai a parlé avec elle parce qu'elle m'a dit « comment ça a passé mon, le examen passé du français » et je le dis que mal et elle me dit « comment ça ?, non ! » [...] À quelle fréquence [je lui parle ?], comme tous les jours, je pense. (Rafaela, question 10)

4.3.2.2 Lieux fréquentés à l'école et activités parascolaires

Nous avons discuté avec les sept participants scolarisés au secondaire des différents endroits qu'ils fréquentent à l'école. Les jeunes semblent pour la plupart bien connaître leur école. Ils se rassemblent surtout à la cafétéria. Pour quelques participants, cette dernière a remplacé le parc comme lieu où se réunir pendant l'heure du dîner.

Oui, tout le temps [à la cafétéria]. Ouais, avec mes amis et au midi. [Et l'an dernier ?] Non, je restais au parc, je sortais au parc avec mes amis. (Lucas, question 11)

Oui, je va à tous les jours. [Et l'an dernier ?] Pas souvent, c'était plusieurs au parc. (Oscar, question 11)

Plusieurs jeunes fréquentent la cafétéria ainsi que les commerces avoisinants, dont Flor et Ali, qui aiment dîner chez *Rebecca*, «la pizzéria en face » (Ali, question 11). Hanh aussi dit avoir commencé à explorer les alentours : « Avant je comprends pas, mais maintenant je, je connais. Maintenant, je promène avec mes amis autour de l'école. [Avant tu faisais pas ça ?] Non ! » (question 15).

Les jeunes vont également à la bibliothèque « pour faire mes devoirs » (Amitabh, question 11) et à la salle de musculation. Une participante souligne se rendre au café étudiant : « Je connais bien mon école. Des fois, je vas dans le, comment s'appelle ça, dans la bibliothèque, dans le café azimuth. Des fois pour parler, des fois pour l'internet. » (Rafaela, question 11)

En plus d'aller à l'école, cinq participants font aussi des activités sportives et de loisir. Si l'on inclut les équipes sportives des établissements scolaires, alors ce sont six participants qui s'adonnent à au moins une activité. Les sports sont particulièrement populaires, comme le montrent les témoignages ci-dessous. D'ailleurs, six jeunes pratiquent au moins une activité sportive.

Je joue le badminton a vendredi. (Hanh, question 1)

La natation, le vendredi, y le mardi. (Rafaela, question 11)

Je suis dans l'équipe de basket. (Ali, question 1)

Maintenant je va au gym ici, à Ecofitness (Lucas, question 11)

Certains jeunes cumulent les activités, comme Rafaela, qui fait de la musique après l'école en plus de la natation. Yulia aussi a un agenda chargé depuis son arrivée en classe ordinaire : « Ben à l'accueil, j'avais rien fait, mais maintenant j'ai commencé de faire les arts plastiques et le basket et les échecs. » (question 11). Enfin, deux participantes déclarent participer à des activités ponctuelles organisées par l'école, lorsqu'elles obtiennent une place. Flor dit : « J'ai t'allée à la montagne ! Y on peut faire, j'ai pas eu de place, mais on peut avoir, pour aller à faire le ski, cette année. Mais j'ai pas eu de place. » (question 11)

4.3.2.3 Expériences de conflits

En débutant cette section, soulignons que près de la moitié des jeunes affirme ne pas avoir été impliqué dans un conflit depuis son arrivée au régulier. De plus, l'ensemble des participants n'a pas l'impression de subir de racisme dans le cadre scolaire.

Les expériences de conflits ont en partie été rapportées à la section 2.1.3.4, lorsqu'il a été question de discrimination linguistique. Les autres problèmes nommés par les participants sont des chicanes entre amis, des « *peleas* » [bagarres ou disputes] en lien avec les relations amoureuses et des divergences d'opinion. Nous rapportons les propos d'Ali sur ce dernier élément. S'il n'a pas souhaité élaborer sur le sujet de discorde, ce participant révèle qu'il y a plus de diversités d'opinions dans son nouvel environnement scolaire, ce qui peut créer des frictions.

Je crois qu'au régulier, j'ai plus de conflits parce que souvent, quand on fait des activités, genre s'il y a plusieurs personnes qui posent des questions différentes, il y a d'autres qui sont contre, donc ils disent qu'ils sont pas d'accord. Donc, ça rime avec des conflits comme ça. [...] C'était sur un projet de science, je crois. Chacun devait poser une idée différente, je crois, et personne était d'accord. (question 10)

Inversement, Oscar a l'impression d'être moins impliqué dans des disputes depuis qu'il est au régulier et qu'il peut s'exprimer plus clairement : « Je pense que c'est parce que je parle plus français avec eux y comme ça je peux me défendre. » (question 10).

Fort heureusement, nous avons peu de conflits à décrire. Toutefois, les participants soutiennent que les problèmes entre élèves sont nombreux à leur école. Deux jeunes en particulier, qui fréquentent des écoles

secondaires différentes, dépeignent une ambiance assez sombre. Ils précisent tous deux être en mesure de rester à l'écart des problèmes.

Il y a trop de violence ici. Comme trop de batailles. À [nom de l'école secondaire], il y a trop. [...] L'école est bon, sauf les élèves. Parce que c'est eux qui fait les batailles. [Secondaire] un, ils font pas des grandes batailles. Mais les secondaire 5 et les secondaires 6, ils ont des couteaux, des choses comme ça. (Amitabh, question 22)

L'on peut penser qu'il n'est pas aisé pour les jeunes de rester indifférent à une telle atmosphère. Amitabh avoue être inquiet, « parce que c'est dangereux » (question 22).

4.3.2.4 Familiarité avec la culture d'accueil et place des cultures d'origine à l'école

En ce qui a trait à l'intégration culturelle, la majorité de jeunes se dit à l'aise d'évoluer à la fois dans sa ou ses cultures d'origine et dans sa culture d'accueil. D'ailleurs, plusieurs participants précisent prendre part à des activités et célébrations propres à différentes cultures, comme Rafaela.

Euh, maintenant j'apprends, des fois, dans Éthique et culture religieuse, les choses du Canada. Ma famille est mexicaine et mon père a des amis mexicains, alors on fait les traditions, toute ça. Alors c'est comme, des fois, on mélange les deux, parce que je fais comme, je fais aussi, ici je fais l'action de grâce, pas au Mexique. (question 13)

Certains jeunes déclarent se sentir bien dans les deux cultures, mais avoir une préférence pour leur culture d'origine. Lucas, par exemple, avoue s'ennuyer de sa culture d'origine : « Il me manque ma culture, mais ça va. [...] Les fêtes, je sortais tout le temps avec mes familles dans les fêtes. » (question 13). De son côté, Flor soulève qu'elle a grandi dans la culture d'accueil et qu'elle en a une bonne connaissance aujourd'hui. Elle reste toutefois plus à l'aise avec la culture mexicaine.

Ben, maintenant, je plus à l'aise à les trucs qu'on fait ici, qui fête ici au Canada et comme ça. Parce que en de vrai, au Mexique, quand j'habitais, j'avais 10 ans. Je savais pas de la vie, comme. Non, je savais pas. [...] [Je suis] plus proche de la culture mexicaine, parce que ma mère tout le temps fait des choses, des plats mexicains, tout le temps des choses mexicains dans ma famille et tout le temps il va avoir des choses mexicaines. (question 13)

Fait intéressant, Flor explique qu'elle se sent davantage Mexicaine à la maison, alors qu'à l'école, cette partie d'elle-même est en quelque sorte occultée.

Dans ma maison, comme on parle plus espagnol, on a plus certains des choses qui de nous, notre culture, pour moi c'est normal. Mais je viens ici [à l'école], je suis une fille qui s'oublie de ça, comme normal. Les trucs du Mexique y tout ça, je m'oublie que je suis Mexicaine. [Et quand tu rentres chez toi ?] Je me rappelle les choses, comme ça. (question 13)

Les deux jeunes qui se disent moins à l'aise dans la culture d'accueil déclarent ne pas bien la connaître, comme Hanh, qui demande : « Mais la culture ici, c'est quoi ? (Rires) [...] C'est comme toutes les choses c'est, toutes les choses sont nouveaux, nouveaux avec moi. (question 13). Cette participante est tout de même consciente qu'il existe des différences culturelles entre son environnement familial et scolaire et déclare s'y ajuster : « C'est à ma maison, je vis c'est comme en vietnamien, à l'école, je vis comme les personnes ici. » (Hanh, question 13)

Ali se dit aussi plus proche de sa culture d'origine, qui lui apparaît plus riche en termes de festivités.

Parce que je crois là-bas, pendant les fêtes, tout le monde fête je crois, et là, nous, on s'amuse bien. Mais ici, à part Noël et Pâques... Dans mon pays, ils font beaucoup de fêtes. Comme le Ramadan et je crois, et Tabaski et d'autres fêtes comme ça. Mais juste ici, que, ils fêtent souvent Noël je crois, et Pâques et Halloween. Oui [je connais moins la culture du Canada]. (question 13)

Les participants discutent également des différences culturelles qu'ils ont remarquées entre leur pays d'origine et leur nouveau pays. Ils perçoivent tous un glissement culturel entre ces deux mondes, mais ne sont pas toujours en mesure d'expliquer en quoi la culture diffère. Ali souligne « Non [la culture n'est pas la même], mais je sais pas pourquoi ! ». D'autres jeunes arrivent à cerner des éléments un peu plus spécifiques, dont Lucas, qui allègue : « Je crois [que les différences sont] surtout dans les traditions. », ainsi qu'Oscar : « Au Salvador, c'est plusieurs [plus] la famille, parce que au Salvador, on a pas presque beaucoup d'argent. Mais, si quelqu'un a besoin d'aide, on va être là pour lui. » (question 13).

D'autres jeunes mentionnent des éléments de leur environnement, telles la neige et la présence de déchets. Amitabh, lui, énumère : « Les vêtements, la langue, les nourritures. Les fêtes ! » (question 13). Enfin, Rafaela note des différences au plan de la religion, de la nourriture et des premières nations : « Les personnes sont différentes [...] les autochtones, la culture des autochtones, ça aussi c'est différent. » (question 13). Fait à noter, les jeunes n'ont pas abordé de ressemblances culturelles.

Au fil des entrevues, il a également été question de la place des cultures d'origine à l'école. Cinq des huit jeunes ont l'impression que les autres élèves sont peu ou pas intéressés par leur culture et que ça ne

constitue pas un sujet de discussion à privilégier. Lucas avoue : « On parle pas souvent de notre pays de origine. » (question 12), un fait que les propos de Flor semblent confirmer : « On parle pas beaucoup de les pays comme ça. On pas parlé de nous, on ne parle juste de la matière ou des, des choses. » (question 12). Toutefois, quelques jeunes précisent que les élèves de leurs classes ont un certain intérêt pour leur langue d'origine.

J'ai un ami [...] des fois il me dit « ok, maintenant, je va prendre [apprendre] l'espagnol, dis-moi des choses en espagnol ». Alors je dis des choses en espagnol y toute ça. (Rafaela, question 12)

Il y a plein de gens qui me demandent de parler ukrainien quand je parle avec eux. (Yulia, question 12)

Parce que quand je dis vietnamien, là c'est cri beaucoup, je sais pas pourquoi. Ouais [ils veulent apprendre]. (Hanh, question 12)

Enfin, un participant se remémore une activité sur la musique traditionnelle de son pays qui avait été bien reçue : « Une fois dans la musique, il ça fait comme différentes cultures. Alors mon pays était là, alors genre tout le monde [en parlant des élèves] a aimé. » (Amitabh, question 12).

Les résultats sur l'ouverture des enseignants pour la culture d'origine des élèves sont mitigés. La moitié des participants croient que leurs enseignants sont intéressés à en apprendre plus sur leur culture, notamment parce qu'ils leur posent des questions ou abordent le sujet à l'occasion.

Juste [nom du prof d'histoire] et la madame de, de anglais. Parce que les autres professeurs, c'est juste comme son travail y toute ça. [...] Parce que on parle de l'actualité, alors je parle, on parle des choses qui passent dans mon pays ou je sais pas. Alors, ils sont intéressés dans mon pays y toute ça. (Rafaela, question 12)

Oui, un peu [intéressés]. Des fois, ils nous demandent des choses de notre pays. (Lucas, question 12)

Les quatre autres jeunes ne perçoivent pas de curiosité de la part des enseignants, disant « ne pas parler de ça », ou vont eux-mêmes prendre l'initiative de mettre en valeur leur culture. C'est le cas de Flor : Des fois quand on a des expositions, on peut parler de nos pays ou exposer quelque chose de nos pays, mais pas parce que la madame dit comme « Oh, parle-moi de les plats plus connus au Mexique » Non [ils ne sont pas très intéressés]. (question 12)

De façon générale, les participants n'ont pas l'impression que l'école est un lieu d'échange culturel. Ils sont nombreux à répondre « non », lorsque nous leur demandons s'ils parlent de leur pays et de leur culture à l'école. Les occasions d'aborder leurs origines seraient donc peu nombreuses en classe, à l'exception du cours *Éthique et culture religieuse*, où l'on aborderait certains éléments culturels.

Des fois, dans Éthique et culture, je regarde les cultures ou les religions des autres pays et je dis les choses aussi de mon pays y toute ça. (Rafaela, question 12)

Le court dialogue suivant montre toutefois que les sujets abordés restent circonscrits au programme de formation.

En classe, ils parlent jamais de pays ou de culture, sauf en éthique. [*Dans le contexte de l'éthique, est-ce que tu penses que les gens aimeraient ça en savoir plus sur le Burkina Faso, sur le Moré ?*] Pas vraiment parce qu'en éthique, la prof parle seulement de la religion. (Ali, question 12)

4.3.2.5 Identité et sentiment d'appartenance au Québec et au Canada

Les participants se sont exprimés sur leurs identités lors des entrevues. Les huit jeunes se disent « fiers » de leurs origines. Oscar précise que sa « famille, ils sont tout, ils viennent tous du Salvador, alors je me sens Salvadorien. » (question 14). Pour sa part, Hanh fait référence à la langue pour expliquer son attachement au Vietnam et Rafaela déclare tout simplement « [le Mexique], c'est mon pays » (question 14). De plus, cinq des participants sont d'avis que l'on peut multiplier les identités. Yulia déclare : « Je pense qu'on peut être Ukrainienne et Québécoise » et, dans la même veine, Rafaela soutient que « On a pas besoin [de choisir entre nos identités], c'est juste, si tu te sens confortable avec, comment on dit, si tu te sens confortable avec toi. » (Rafaela, question 14). Ainsi, la moitié des participants révèle se sentir « Québécois », précisant tour à tour « vivre ici » (Hanh, question 14), « parler plus français qu'ukrainien » (Yulia, question 14) et être « plus Québécois que Mexicaine, bon, pour la langue, les cultures et aussi parce que aussi les amitiés. (Rafaela, question 14). Certains témoignages rapportés ci-dessus laissent croire que les identités des jeunes puissent toutefois être en concurrence l'une par rapport aux autres.

Les jeunes qui ont plutôt la conviction qu'il faut chérir une seule appartenance mentionne qu'il s'agit d'une décision individuelle, comme Flor : « Moi, j'aime mes racines. [...] Ben je crois pas qu'on peut les mélanger [les identités] parce que pour de vrai, je crois que c'est plus à toi que tu décides de quoi être ou de quoi suivre ici. Si ta nationalité ou de autre. Il faut choisir, oui. [...] Tout le temps dans ma maison, va avoir la

culture mexicaine et on va parler tout le temps l'espagnol et on va parler de nos trucs mexicains. » (Flor, question 14). Amitabh, pour sa part, fait état d'une « préférence » pour « son origine maternelle » (question 14).

Cette section se termine en exposant les réflexions des participants quant à leur sentiment d'appartenance vis-à-vis du Québec. Sept jeunes se sont prononcés à ce sujet. Ils sont un peu plus nombreux à se sentir davantage « à la maison » au pays d'origine, bien que trois jeunes disent que c'est au Québec qu'ils se sentent véritablement chez eux. Parmi les éléments qui font pencher la balance d'un côté ou de l'autre, on compte la présence – ou l'absence – de la famille, comme le montrent les deux extraits suivants.

Pas trop [chez moi ici]. Parce que ici, n'a pas toute ma famille, ici c'est juste ma soeur, mon père et ma mère. Mais, mon cousin et mes deux grands-mères et mes deux grands-pères, ils sont là-bas en Ukraine. (Yulia, question 14)

Ouais [je sens que c'est ici ma maison]. Parce que ma famille est plus importante dans ma vie. C'est comme, ma famille est plus importante que tout le monde. C'est la maison ici parce que ma famille est ici. (Hanh, question 14)

Une autre raison évoquée est le fait de participer à la culture d'origine et/ou à la culture d'accueil, ainsi que d'avoir à sa disposition les biens nécessaires pour accomplir certaines pratiques culturelles, notamment culinaires.

Non [je ne me sens pas chez moi au Québec]. Parce que, par exemple, parce qu'on a beaucoup de certains trucs mexicains comme ça, on a plus la qualité ou les trucs qui sont de notre pays. Comme par exemple, la qualité de las cosas [des choses], de las comidas [des plats]. (Flor, question 14)

Pas vraiment [chez moi ici] parce que on parle, on parle plus espagnol, on a des choses qui sont de Salvador y on mange la même chose qu'on mange au Salvador. (Oscar, question 14)

Avant non, maintenant oui [je me sens chez moi au Québec] parce que je suis habituée déjà être là. Alors, comme, mélanger les cultures et toute ça, pour moi c'est comme normal. Alors, je suis ici. (Rafaela, question 14)

4.3.3 Classe ordinaire

Les résultats présentés dans cette dernière partie sont en lien avec notre troisième objectif de recherche, soit : décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire à l'égard de ces différentes classes. Dans un premier temps, nous rapporterons les témoignages

des participants au sujet de leurs débuts en classe ordinaire, leurs défis et l'aide à l'intégration (4.3.3.1). Par la suite, nous aborderons la place des participants au sein de la classe ordinaire (4.3.3.2). Puis, il sera question de la préparation à la classe ordinaire et des améliorations possibles (4.3.3.3). Nous poursuivrons avec les différences perçues entre les deux types de classes fréquentées (4.3.3.4) avant de terminer en évoquant les perceptions actuelles qu'ont les participants de la classe ordinaire (4.3.3.5).

4.3.3.1 Débuts en classe ordinaire, défis et aide à l'intégration

Au moment des entrevues « Temps 2 », les participants étaient scolarisés en classe ordinaire depuis environ sept mois. Lors des entretiens, ils se sont remémoré leurs débuts en classe ordinaire. La majorité a noté avoir vécu du « stress », et plusieurs ont eu à s'adapter à de nouvelles façons de faire, ce qui transparait dans les extraits suivants.

Ben, j'étais stressée à cause que j'étais connais personne dans mon classe. (Yulia, question 15)

Les premières semaines, j'arrivé tout le temps au retard. J'avais un retenue pour ça, mais ça passe. C'est difficile parce que je change de, du local toute, toutes les jours, tout le temps y toute ça. Et pour moi c'est difficile de me acoplar [m'adapter], je sais pas si ça se dit comme ça, à cette manière. (Rafaela, question 15)

Plusieurs participants soulèvent également avoir ressenti de la peur dans les premiers temps, notamment parce qu'ils avaient de la difficulté à comprendre les enseignants, les tâches et les nouvelles matières. Lucas révèle qu'il avait « peur de pas comprendre. Pis quand on arrive, c'est difficile à comprendre, à faire tous nos devoirs. » (Lucas, question 15). Les participants associent leurs difficultés de compréhension à deux causes principales, soit leur compétence linguistique en développement et leur manque de référents et de connaissances préalables sur les sujets enseignés.

Ainsi, la connaissance de la langue d'enseignement constituerait un obstacle à la compréhension en classe régulière dans les débuts. À ce sujet, Hanh avoue : « J'ai pas compris qu'est-ce que la prof a dit. C'est juste la langue [le problème]. Si je connais la langue, je peux passer toutes les matières. » (question 15). En fait, la moitié des jeunes évoque que la variété du vocabulaire employée en classe ordinaire représente un obstacle à leur compréhension, comme l'expliquent Flor et Rafaela.

Oui [je comprends en classe], mais il y a des mots qui sont enrichis, que je connais pas. Là-bas [en classe d'accueil], ils sont te dit « c'est beau », mais ici « c'est magnifique » et c'est plus de mots enrichis. (Flor, question 17)

Non. J'ai pas compris bien de tout. Des fois, j'ai compris il parle de quelque chose, j'ai pas compris trop bien. Pour le vocabular. Des fois, dans le français, le vocabular, c'est bizarre. En espagnol, on pas les mêmes choses que ici. Alors je pense que c'est pour ça. Pour le vocabular que j'ai pas compris trop bien. [...] C'est plus riche. Alors pour moi c'est comme, c'est quoi, attends, j'ai pas compris bien du tout. (Rafaela, question 17)

Au moment des entrevues, six des huit jeunes soutiennent « bien comprendre » en classe, signe que cette difficulté fut passagère pour la plupart.

Par ailleurs, la compréhension de la matière enseignée représenterait le défi le plus important des jeunes en début de parcours. Ils sont six à y avoir fait référence, dont Flor : « Ben en premier, je me sentais nulle, dans les premières fois je me sentais comme nulle. [...] Je comprends pas, mais j'essaie de comprendre. [...] Comme je vous dis, il y a plus de matières ici. C'est ça qui est le plus difficile parce que comme tu connais pas, rien, comme tu l'as [pas] appris, mais c'est pour ça que tu es là, pour les apprenne. » (Flor, question 15)

D'autres participants, comme Amitabh et Rafaela, font état de leur manque de connaissances en lien avec des sujets spécifiques, notamment en sciences, en histoire et en anglais.

Ouais, eux [les jeunes déjà au régulier], ils connaissent, ils ont déjà appris plein de choses que j'avais pas appris. Comme des cellules. Dans primaire, ils ont appris, mais moi j'avais rien appris. Dans histoire, la même chose. Comme ligne du temps. Ils ont déjà appris, alors c'était plus facile pour eux. Quand, minitest ou examen qui vient. (Amitabh, question 17)

Oui, la première semaine qu'on était dans l'école, le professeur de science il parle de sujets qu'ils avaient regardé avant, l'année passée, et moi j'arrive comment ça. Et après, il fait un examen sur ça. Alors, je suis comme, qu'est-ce que je dois faire, non ? Je sais pas comment, mais j'ai écrit des choses. Les choses que je pense et j'ai pas réussi. (Rafaela, question 3)

Contrairement à la langue, les enjeux liés aux nouvelles matières du curriculum semblent persister davantage. Par exemple, quand nous avons demandé à Rafaela si ses difficultés en sciences étaient derrière elle, elle a répondu : « Non ! (rises). Des fois je dis comme « c'est quoi ça », j'allais aussi à récupération de sciences, mais j'ai pas compris. Je sais pas pourquoi et je sais pas comment on fait pour

réussir. » (question 3). Les commentaires récurrents des participants à ce sujet seront rapportés tout au long de cette section du chapitre.

En marge des défis mentionnés, plusieurs jeunes admettent avoir reçu de l'aide pour s'intégrer lors de leur arrivée, souvent de la part d'un autre élève. Ces camarades leur ont offert du soutien sur plusieurs plans, que ce soit pour comprendre les tâches, se repérer dans l'école et même pour prendre confiance, comme le révèle Flor : « Ils m'ont dit comme de pas avoir peur si je eu une erreur, la madame peut me corriger y comme ça, des affaires comme ça. » (question 15). Trois jeunes ont aussi pu compter sur l'aide d'un adulte pour ces mêmes éléments. Par exemple, Yulia indique que sa prof et ses amis, « ils m'avaient montré la classe, où se trouvent les classes, genre, des autres matières [...], où on peut sortir à la récréation, où on dine. » (question 15).

Il semblerait toutefois que cette aide ait été relativement ponctuelle et improvisée, puisque la majorité des jeunes dit s'être surtout débrouillé seul pour comprendre son nouvel environnement ou encore avoir reçu de l'aide uniquement lorsque sollicité, tel Lucas, qui précise : « [j'ai de l'aide] juste si je demande » (question 16). Cette perception, de porter sur ses épaules la responsabilité de son intégration, se manifeste aussi dans le conseil que six participants offrent aux élèves qui s'apprêtent à rejoindre la classe ordinaire : travailler dur et aller chercher de l'aide au besoin. Les extraits suivants en témoignent.

[Je lui dis] de travailler beaucoup parce que il aura besoin. Que c'est pas difficile si tu travailles forte. (Lucas, question 21)

Je vais dire seulement que s'il a pas compris de poser des questions, de prendre plein de récus, genre comme ça il va mieux comprendre. (Ali, question 21)

Malgré les défis en lien avec leur intégration en classe ordinaire, sept des huit participants révèlent que l'arrivée en classe d'accueil fut plus laborieuse. Oscar explique qu' « à l'accueil [c'était plus dur] parce que je parlais pas le français et quand j'ai arrivé à régulier, c'était plus facile pour exprimer. » (question 18). Rafaela évoque aussi sa méconnaissance du français pour justifier son choix : « L'arrivée à l'accueil [fut plus difficile] parce que tu sais pas comment, tu sais pas le français, tu as peur de parler avec les personnes parce que tu sais pas comment parler le même langue (question 18). ». En fait, seul Ali, l'unique participant qui avait des connaissances du français à son arrivée en classe d'accueil, a une opinion différente. Selon lui, la scolarisation en classe ordinaire s'accompagne d'une certaine pression de réussir : « Ouais [l'arrivée

en classe ordinaire est plus stressante] parce que là-bas, si t'as genre pas bien compris un truc et si t'es tout le temps en échec, je crois que tu peux redoubler ou recommencer la classe. » (question 18).

4.3.3.2 Place des participants au sein de la classe ordinaire

La plupart des participants estiment avoir un statut particulier à l'école. En effet, six jeunes ont le sentiment que leurs enseignants savent qu'ils étaient en classe d'accueil l'année précédente, soit parce qu'ils ont été informés de leur parcours scolaire particulier : « il y a déjà un dossier, la madame connaît déjà mon dossier. » (Flor, question 16), ou alors parce que ce serait manifeste dans leur façon de s'exprimer : « ça se voit quand je parle, quand je parle, quand je dis pas genre bien les mots. » (Yulia, question 16). De plus, les autres élèves seraient également au courant. Cinq participants disent avoir annoncé à leurs camarades qu'ils arrivent d'une classe d'accueil, dont Rafaela.

Parce que j'avais dit aussi. J'ai dit je viens de où, de accueil y toute ça. Des fois les autres élèves, ils me posent des questions de comment ça passe dans l'accueil y toute ça. [*Pourquoi tu leur as dit ?*] Si des fois j'ai pas compris trop bien les choses que, que ils ont dit ou toute ça. Pour ça. (question 16)

Du côté des enseignants, cette information n'aurait, selon les jeunes, peu ou pas d'influence sur leurs attentes. En effet, sept jeunes considèrent que tous leurs enseignants, ou presque, ont les mêmes exigences à leur égard, « c'est pareil pour tout le monde » (Hanh, question 16). Les participants croient que cette façon de faire « c'est normal. C'est l'égalité. Alors. » (Rafaela, question 16). Fait intéressant, deux jeunes expliquent avoir remarqué une sensibilité particulière de la part d'un enseignant plurilingue, qui serait à même de leur offrir de l'aide dans une langue autre que le français.

Ma prof de français y sciences, en parle un peu espagnol y elle peut, ben des fois elle me traduit les trucs que je comprends pas. Par exemple, il y a des fois que elle parle y que je connais le mot en espagnol, je le dis en espagnol à elle y elle le traduit en français. (Flor, question 16).

Quant aux autres élèves des classes ordinaires, ils offriraient de la rétroaction en français et expliqueraient les notions complexes aux jeunes et ce, dans une variété de matières. Ces camarades de classe seraient donc des alliés pour sept participants. Selon Hanh, « ils sont gentils. Ils m'aident beaucoup. » (question 16), une opinion partagée par Amitabh et par bien d'autres : « Ils m'aident quand je comprends pas en mathématiques ou soit en français quand je comprends pas quelque chose qu'on doit faire dans l'exercice, ils m'aident. » (Amitabh, question 16).

4.3.3.3 Préparation à la classe ordinaire et améliorations possibles

Lorsqu'on a questionné les participants pour savoir si la classe d'accueil les avait préparés efficacement à la classe ordinaire, six jeunes ont répondu positivement. Selon eux, la classe permet de faire des apprentissages qui seront consolidés en classe ordinaire, comme l'explique Flor : « Oui [ça prépare bien], parce que il te donne un peu de quoi ça concerne, de quoi tu vas voir, parce que tu comme, les choses que tu vois dans la classe d'accueil, tu le vois après au secondaire » (question 20). Ali croit également que la classe d'accueil lui a permis de savoir « à quoi je m'attendais au régulier » (question 20). Amitabh est encore plus élogieux, arguant qu'à la fin de sa dernière année d'accueil, il avait acquis davantage de connaissances en français que les jeunes du régulier.

Non, classe d'accueil, c'est déjà, c'est assez. J'ai déjà 90% c'est déjà bien. Car quand je suis venu ici [en classe ordinaire], y a des, ils sont dans mon école, en classe régulier, mais moi je connais plus des choses qu'eux. Alors, moi j'ai entraîné, surtout en français, je connais plus de choses qu'eux. Alors, classe accueil a aidé beaucoup. (question 20)

Pour sa part, Oscar, qui observe des lacunes en lien avec sa préparation, mentionne que certaines matières du cursus régulier ne sont pas couvertes en classe d'accueil : « Parce que en accueil, on a seulement français, math, arts plastiques, éducation physique, mais au régulier, on a plusieurs sujets, alors c'est plus difficile ! » (question 20).

Qui plus est, les jeunes ont émis quelques suggestions afin de faciliter la transition entre la classe d'accueil et la classe ordinaire. Ils proposent notamment de réaliser, au moins en partie, les mêmes apprentissages que les élèves des classes ordinaires.

[Je pense qu'il serait bien que l'enseignant de la classe d'accueil] donne comme un cours ou deux, ou trois, une semaine, qui donne des cours comme à régulière. [...] Faire des cours comme à régulière, faire la même chose que à régulière y toute ça pour quand on arrive dans régulière, on, on comprend bien. (Rafaela, question 20)

Ainsi, cinq participants ont exprimé explicitement le souhait de commencer à faire des apprentissages en lien avec les « nouvelles matières » avant leur arrivée en classe ordinaire. Ali est l'un d'entre eux.

Genre, quand j'étais en accueil, avant si j'étais en accueil, genre si y avait, je sais pas, activités en anglais où les élèves pouvaient faire des activités, comprendre et savoir écrire en anglais, ça va être plus facile. Mais genre, comme ça, ils m'ont juste mis, anglais secondaire 2, et là, je comprends pas trop. [...] En anglais, ça va carrément pas parce que, je sais même pas, parce

que je parle pas anglais, je comprends pas. [...] Genre, je savais que je parle pas anglais, je savais que j'allais avoir un cours d'anglais au régulier. Genre s'ils avaient mis un cours d'anglais en accueil et qu'ils expliquaient genre, apprendre à parler anglais ou écrire, ça allait bien avancer, je crois. (question 18)

Cet écart entre les compétences disciplinaires des jeunes des classes d'accueil par rapport aux élèves des classes ordinaires a fait l'objet d'un nombre important d'interventions de la part des participants. Comme Ali, Flor s'est sentie démunie lors de ses premiers cours d'anglais : « Dans la classe d'anglais, j'étais comme « je sais pas l'anglais » parce que tout le monde parle anglais moins [sauf] moi. Y la madame a dit comme « pourquoi ? ». Et j'ai dit : « parce que je viens d'une classe de accueil ! » (question 16).

En outre, Rafaela encourage la mise en place d'un système de jumelage entre des jeunes des classes d'accueil et des classes ordinaires, une solution récemment implantée dans son école secondaire. Elle propose ceci :

Donner quelques personnes du régulière à les personnes de accueil pour expliquer un peu les choses dans régulière. Comme, maintenant c'est ça la chose qu'elle a fait [nom de l'école]. Elle a donné un demi-jour, une personne de régulière à une personne de accueil. Alors, le personne de régulière il explique les choses qui se passe à régulière. Comme ça passe les cours, comment on fait les choses y toute ça. Pour les personnes d'accueil qui passe cette année à régulière, c'est plus facile. (Rafaela, question 18)

La possibilité de réaliser une intégration partielle ou progressive en classe ordinaire a également été abordée avec les participants. S'ils ne sont pas unanimes, cinq d'entre eux estiment qu'il s'agit d'une « bonne idée » pour se familiariser avec ce nouveau contexte. Oscar est de ceux qui auraient apprécié vivre une telle intégration : « Oui [j'aurais aimé ça], comme ça, je plus imaginé comment ça va être, s'il y a beaucoup de devoirs ou non, si ça va être stressant. » (question 18), tout comme Ali : « Au moins, j'aurais bien compris ce que, à quoi je m'attendais, ou quelque chose comme ça. Mais, nah, ça s'est pas passé. » (question 18).

Quoi qu'il est soit, la presque totalité des participants maintient avoir été scolarisée en classe d'accueil pendant une durée qu'elle estime satisfaisante, ni trop longue ni trop courte. Par exemple, Oscar explique qu'il a eu besoin de temps pour développer sa motivation à apprendre la langue : « [Je suis resté] assez longtemps, parce que le première année, quand j'étais en accueil, j'avais pas envie d'apprendre le français, mais la deuxième, c'était plus comme, ok, je dois apprendre le français pour aller au régulier. » (question 20). De son côté, Hanh a également l'impression qu'il faut compter plus d'une année pour développer

suffisamment sa compétence en français : « C'est parfait. C'est deux ans accueil, c'est bon pour le préparer le français. » (question 20).

4.3.3.4 Différences perçues entre la classe d'accueil et la classe ordinaire

Les jeunes ont aussi réfléchi lors des entrevues aux différences qu'ils perçoivent à ce jour entre la classe d'accueil et la classe ordinaire. Les réponses sont très variées et vont parfois dans des directions contraires. Les participants s'entendent sur le fait qu'il y a plus de matières, mais aussi plus d'études et de devoirs à faire en classe ordinaire, comme l'indique Oscar : « C'était plus comme sérieux, à faire les devoirs, à faire les pages à demander. Ils donnent plusieurs devoirs à faire, des pages à faire » (question 19).

Plusieurs commentaires pointent également vers un style d'enseignement et de travaux différent entre les deux types de classe. En classe ordinaire, les enseignants auraient davantage recours à l'enseignement magistral et les élèves seraient plus souvent évalués. De surcroît, les jeunes réaliseraient des tâches que l'on retrouverait peu en classe d'accueil, telles des présentations orales. Selon un jeune, il y aurait aussi plus de travail individuel.

[En classe régulière, il y a] plus de présentations. Des affaires comme ça, c'est difficile. Des présentations, l'exposition orale, des expositions, tout ça. (Flor, question 19)

L'enseignant il parle beaucoup, après il demande de faire une page. Comme, il explique, après il donne un devoir qu'on doit faire, y c'est plusieurs, on le fait individuel. En accueil, c'était comme, explique, on travaille, mais on peut demander des questions, ils vont venir y explique. (Oscar, question 19)

La composition des classes est un autre élément qui varierait entre la classe d'accueil et la classe ordinaire. En effet, toujours selon les participants, il y aurait plus de jeunes dans les classes ordinaires et davantage d'élèves ayant des défis au plan du comportement.

Il y a des élèves vraiment dérangeants. Presque chaque cours ils niaient en français. Quand il y a une remplaçante ou un remplaçant, ils niaient le remplaçant. Alors, l'année passée, il y avait pas des trucs comme ça. (Amitabh, question 15)

C'est le, c'est les élèves, c'est les élèves en accueil, c'est comme 13 ou 14 élèves, et dans la classe régulière, c'est comme 19 et 20 élèves. C'est beaucoup. (Hanh, question 19)

Peut-être est-ce la raison pour laquelle certains jeunes perçoivent la classe ordinaire comme étant un environnement plus strict avec davantage de règlements. Rafaela donne en exemple le fait qu'en classe d'accueil « si je me lève sans permission, c'est normal. Mais, dans régulière [ce ne sont pas les mêmes règles]. » (question 18) et Oscar évoque qu' « en accueil, on parlait tout la même langue, on fait des blagues, et quand je suis arrivé au régulier, c'était plus comme, je sais pas, *serious* ? » (question 19).

Enfin, d'autres éléments ont été mentionnés à l'occasion, dont le rythme d'enseignement plus rapide, le nombre élevé d'enseignants ainsi que l'omniprésence du français en classe. Lucas, entre autres, remarque que contrairement à la classe d'accueil « les gens qui parlent juste français » (question 19) sont nombreux en classe ordinaire.

4.3.3.5 Perceptions de la classe ordinaire

Les participants ont eu l'occasion de revisiter les perceptions qu'ils avaient de la classe ordinaire à la lumière de leur nouvelle expérience de scolarisation. Globalement, la moitié des jeunes allègue avoir bien imaginé à quoi ressemblerait la classe ordinaire et l'autre moitié soutient que l'idée qu'ils avaient de celle-ci ne correspondait pas à la réalité. Il est difficile de lister les aspects plus ou moins bien envisagés par les jeunes en raison du nombre important de différences individuelles. Parmi les constats qui s'imposent, notons que plusieurs jeunes croyant que le niveau de difficulté en français ou de la classe ordinaire de façon générale serait très élevé ont été surpris de constater que ce n'était pas aussi exigeant qu'imaginé.

Il s'avèrerait donc que des participants se représentaient la classe ordinaire comme étant plus ardue qu'en vérité. Par ailleurs, plusieurs jeunes qui envisageaient positivement la classe ordinaire en ce qui a trait au degré de difficulté ont dit que leur perception préalable a été confirmée.

C'est pas la chose que je croyais, non. Il y a des choses que je, on parle de les choses que je connais déjà, que j'ai souvenir de ça. [*C'est moins difficile que prévu ?*] Ouais, pour le français, oui. La grammaire, c'est plus, moins difficile que je croyais. (Flor, question 15)

J'imaginai plus difficile, mais c'est plus facile. [...] Comme les matières. Je pensais que ça allait être difficile, mais sauf mathématiques, tous sont faciles. [*Et pour le niveau en français ?*] C'est facile. J'ai pensé il y aurait vraiment des choses que je dois améliorer, mais je suis correct maintenant. (Amitabh, question 15)

Paradoxalement, près de la moitié des jeunes ont admis avoir sous-estimé la charge de travail, comme Hanh : « Dans mon aginé [imaginaire], c'est dans la classe régulier, c'est pas étudié beaucoup, mais, mais

dans la classe faut étudier beaucoup. » (question 15), un résultat qui concorde avec les différences que les jeunes ont relevées entre les types de classe.

Sur une autre note, plusieurs participants notent avoir été surpris par les autres élèves du régulier, qui ne correspondaient pas nécessairement à l'image qu'ils s'en faisaient. Trois jeunes jugent qu'ils ont des comportements inadéquats et Rafaela les trouve aussi « bizarres ».

Juste le comportement des élèves [m'a surpris] parce que, parce qu'au régulier, les élèves, ils aiment genre, ils respectent pas beaucoup la matière et genre, ils parlent quand la madame parlent et ils insultent devant la madame aussi. (Ali, question 18)

Je pense [pensais] que régulière, c'est tranquille, mais ça passe [qu'il se passait]un peu de chicanes y toute ça. Mais pas comme de vrai ! [...] Ils frappent y toute ça, ils lancent des choses, des fois. (Rafaela, question 15)

Il semble que plusieurs participants soient conscients que leur représentation de la classe ordinaire n'était peut-être pas tout à fait juste avant d'y être intégrés. Parmi les conseils que les participants aimeraient offrir aux jeunes des classes d'accueil, l'on retrouve cette idée selon laquelle il vaudrait mieux apprendre à connaître la classe ordinaire en amont.

Je donne un conseil à tout le monde d'avoir des amis qui sont au secondaire, qui sont plus grands parce qui sont déjà passés par les choses que tu vas passer. Ben qui sont déjà passés à l'accueil y aussi qui sont déjà au régulier y qui ont déjà vu la première année. Y qui peut expliquer de quoi ça concerne de être dans là-bas. (Flor, question 21)

[*Qu'est-ce que tu aimerais dire aux jeunes qui s'en vont au régulier ?*] Régulier, ça change rien dans accueil, selon [seulement] beaucoup de matières. Il y a pas grand-chose comme « de régulière ». (Amitabh, question 21)

[Je veux leur dire que] c'est pas facile, mais c'est le même truc que tu vas voir dans la classe d'accueil, dans la même classe de secondaire un, ben, de régulière, mais dans des mots plus enrichis. (Flor, question 21)

Pour finir, nous rapportons les propos de Rafaela, qui illustrent de façon éloquente la vision potentiellement déformée qu'ont les jeunes scolarisés en classe d'accueil de ce qui les attend :

[L'enseignant de la classe d'accueil], il fait penser que le régulière c'est difficile, il [l'enseignant du régulier] parle rapide comme j'avais dit l'autre fois. Mais c'est pas, c'est pas comme ça. Dans l'accueil, tous les élèves ont un visionnement différent du régulière. Ils pensent que c'est

difficile, que ils sont pas [capables]. Mais c'est pas comme ça. C'est juste que les enseignants, des fois, ils mettent des peurs. (question 20).

Au fil de ce chapitre, nous avons fait état des résultats de notre étude pour chacune des prises de données, soit le « Temps 1 » et le « Temps 2 ». Les résultats ont été regroupés en fonction de nos objectifs spécifiques de recherche sous les thèmes de l'intégration linguistique, l'intégration socioculturelle ainsi que la classe d'accueil et la classe ordinaire. Dans le prochain chapitre, ces résultats seront discutés au regard des éléments théoriques et des études présentés précédemment.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Le présent chapitre a pour but de discuter des résultats précédemment exposés au regard des écrits théoriques et des études empiriques rapportés dans le second chapitre de ce mémoire. Cet exercice sera exécuté en suivant l'ordre des objectifs spécifiques de recherche et permettra de faire ressortir les résultats les plus saillants pour chacun d'entre eux. Nous aborderons donc les perceptions des participants au sujet de leur intégration linguistique (5.1), quant à leur intégration socioculturelle (5.2) ainsi qu'à l'égard de la classe d'accueil et de la classe ordinaire (5.3).

5.1 Intégration linguistique

L'intégration linguistique constitue l'une des facettes du processus d'intégration des participants que nous souhaitons mieux comprendre par cette recherche. À titre de rappel, le libellé exact de notre objectif spécifique se lit comme suit : « Décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire quant à leur intégration linguistique ». Dans cette section, il sera question de quatre thèmes, soit l'apprentissage et la compétence en français (5.1.1), les pratiques linguistiques (5.1.2), le rapport aux langues et l'identité (5.1.3), ainsi que le rôle de la langue dans l'intégration (5.1.4).

5.1.1 Apprentissage et compétence en français

Les témoignages des participants au sujet de leur apprentissage du français font écho à plusieurs caractéristiques théoriques du concept général d'intégration. En effet, au « Temps 1 », ceux-ci évoquent leur apprentissage linguistique comme un processus qui s'inscrit dans la durée, et qui serait particulièrement exigeant au commencement. Le processus d'apprentissage ne serait donc pas immuable. De plus, lors des deux entrevues (« Temps 1 » et « Temps 2 »), les jeunes évaluent leur compétence en français par rapport à celle qu'ils avaient précédemment, mettant ainsi l'accent sur le fait qu'elle n'est pas statique. Le discours des participants concorde avec celui de Piché (2016), qui soutient que l'intégration linguistique devrait être abordée dans une perspective longitudinale, notamment parce que l'intégration est « un phénomène dynamique qui évolue dans le temps » (Piché, 2016, p.16). Par ailleurs, les propos de certains participants au « Temps 2 », qui mentionnent avoir stagné ou régressé en français sur certains points, ou qui évaluent leur compétence au regard d'une note obtenue à un moment précis, rappellent

l'analogie de Gauthier *et al.* (2010), selon laquelle l'intégration ne serait pas linéaire et s'apparenterait davantage à un processus *en spirale*. Selon ces auteurs, la perception d'être intégré varierait selon les situations et les événements vécus, ce qui semble être le cas des jeunes entretenus avec lesquels nous sommes entretenus (p.ex., le passage en classe ordinaire, le fait de nouer des amitiés avec des francophones, la pratique d'activités parascolaires en français et l'obtention de « bonnes » notes sont toutes des situations ayant influencé positivement la perception d'être intégré linguistiquement chez les participants).

En termes de compétence linguistique, les données de l'item # 17 du questionnaire laissent entendre que les jeunes ont une perception assez positive de leurs capacités générales. Ceci dit, la plupart des participants font état de défis spécifiques lors des deux entretiens. Au « Temps 1 », tous les participants ont soulevé avoir de la difficulté en écriture (conjugaison, grammaire ou orthographe) et la moitié d'entre eux a également confié peiner en compréhension orale. Au « Temps 2 », 75% des jeunes mentionnent toujours l'écriture comme étant un souci pour eux et 62,5% des jeunes disent maintenant éprouver des difficultés en lecture. Il est possible que les textes à lire soient plus longs, plus riches sur le plan du vocabulaire et qu'ils portent sur des sujets moins connus par les participants que ceux étudiés en classe d'accueil. Les défis liés à la langue écrite peuvent être attribuables à une moins grande maîtrise de la langue de scolarisation, celle-ci nécessitant davantage de temps pour s'affiner (Cummins, 2008). En outre, au « Temps 2 » également, la compréhension orale ne semble plus un problème de premier plan. Cela s'explique potentiellement par le fait que 75% des jeunes perçoivent avoir davantage d'interactions en français depuis leur arrivée en classe ordinaire. En effet, plusieurs recherches s'étant intéressées à l'apprentissage d'une langue seconde dans une perspective socioculturelle ont mis en lumière l'importance des interactions orales, notamment avec les pairs, dans le développement de la langue cible (Carhill-Poza, 2015), en raison de la négociation de sens qui s'opère lors des échanges (Long, 2015).

Par ailleurs lors du premier entretien, les participants ont aussi évoqué les stratégies mobilisées au fil de leur apprentissage. Les stratégies nommées (p.ex., travailler fort, mémoriser du vocabulaire, écouter des vidéos, etc.) laissent croire que les jeunes sont particulièrement engagés dans leur apprentissage de la langue. En outre, leur réseau social, composé de leur famille, mais aussi d'enseignants et d'amis, leur a offert un soutien important dans cette entreprise. Cela dit, au « Temps 2 », 75% des jeunes disent vouloir encore s'améliorer en français et la moitié d'entre eux apprécierait avoir davantage de soutien de la part de l'école pour y arriver. Ainsi, sans pour autant minimiser l'aide que les participants ont reçue, il semble

que les jeunes se perçoivent comme les grands responsables de leur intégration linguistique. Potvin, Audet et Bilodeau (2013), qui ont étudié l'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration résidant à Montréal, dressent un constat similaire en précisant que ces jeunes attribuent la majorité de leurs réussites et de leurs échecs à leurs efforts personnels. C'est aussi le cas de nos participants, qui justifient leurs difficultés par un manque d'investissement et de sérieux dans leurs études, et qui proposent généralement des solutions pour s'améliorer en français qui n'impliquent qu'eux-mêmes (p.ex., étudier et lire davantage). Bissonnette *et al.* (2019), dont l'étude porte sur les « perceptions de membres de la communauté éducative des facteurs de réussite et d'échec des élèves issus de l'immigration d'écoles secondaires défavorisées et pluriethniques montréalaises » (p. 1), expriment qu'aux yeux des élèves immigrants, le fait de s'appliquer et d'écouter en classe, de faire ses devoirs ainsi que de réviser, sont des éléments importants à considérer dans la réussite scolaire.

5.1.2 Pratiques linguistiques perçues

Lors des entrevues, les participants nous ont décrit leurs perceptions relativement à leurs pratiques linguistiques. Selon Pagé (2010), les situations de communication du quotidien présentent des contraintes variées influençant les choix linguistiques de chacun. En s'intéressant à des contextes différents, il est possible de mieux comprendre l'intégration linguistique des immigrants. D'une part, l'analyse des situations de communication présentant des contraintes apparentes, par exemple l'utilisation de la langue dans les services publics, peut nous renseigner sur l'utilisation du français comme « langue publique commune » (Pagé, 2010, p. 8). D'autre part, les situations de communication dénuées - ou presque - de contraintes, comme la langue parlée avec la famille et les amis, ou encore celles utilisées pour consommer des produits culturels, nous renseignent davantage sur les préférences linguistiques.

Les propos des jeunes montrent que l'un des contextes de communication présentant le plus de contraintes linguistiques constitue celui de la salle de classe. En effet, en classe d'accueil, 50% des jeunes mentionnent que l'utilisation de leur langue maternelle était découragée, voire interdite, et à peine 10% des jeunes soutiennent explicitement qu'elle y était permise. Cette intransigeance linguistique est malheureusement rapportée par d'autres auteures, dont Breton-Carbonneau et Cleghorn (2010). Ces dernières se sont entretenues avec quatre enseignantes de classe d'accueil au primaire à Montréal qui ont toutes soutenu exiger la pratique exclusive du français en classe dans l'optique de promouvoir cette langue et d'en faciliter l'apprentissage. Une étude de Thamin, Combes et Armand (2013) en contexte montréalais a également permis de déceler différents profils d'enseignant en classe d'accueil, en fonction de leur

ouverture à la diversité linguistique et culturelle. En croisant les perceptions des jeunes avec les positionnements proposés par ces auteures, l'on peut conclure que plusieurs enseignants décrits par nos participants semblent s'inscrire dans une logique de « refus » de la diversité. Pour ces enseignants, « il importe de favoriser l'exposition à la langue cible en limitant au maximum, voire en interdisant, les possibilités d'échanges en langue(s) première(s) » (Thamin, Combes et Armand, 2013, p. 26). Ils ne perçoivent pas non plus le répertoire linguistique de leurs élèves comme une ressource sur laquelle ceux-ci peuvent s'appuyer au fil de leur apprentissage de la langue seconde. Pourtant, la langue première peut tout à fait servir de tremplin dans l'apprentissage de la langue seconde (Schleifer et Ngo, 2005). Elle permet notamment de mieux comprendre son fonctionnement et certaines habiletés en langue première peuvent être transférées vers la langue seconde (Thamin, Combes et Armand, 2013). Le manque d'ouverture envers la diversité linguistique chez les enseignants explique probablement pourquoi 100% des participants ont déclaré parler français en classe d'accueil. Toutefois, les discussions avec les participants révèlent qu'ils sont tout de même 80% à parler une autre langue en plus du français en salle de classe.

L'étude d'Ahojja et Ballinger (2022), qui s'est intéressée aux pratiques linguistiques de huit jeunes du primaire scolarisés en classe ordinaire et « d'origine migrante », révèle que même si le français domine dans les interactions scolaires, plusieurs participants mettent à profit l'ensemble de leurs ressources linguistiques alors qu'ils n'y sont pas encouragés, parfois dans un esprit de « résistance » et parfois pour soutenir leurs apprentissages. Les discours des jeunes au « Temps 1 » pointent dans ces mêmes directions, disant utiliser tour à tour leurs langues d'origine pour traduire, s'entraider et bavarder, malgré les règles imposées.

Après l'intégration en classe ordinaire, ils sont 50% à parler uniquement français en classe et 50% maintiennent leurs pratiques linguistiques plurilingues (incluant le français) dans ce même contexte. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce changement, notamment une plus grande aisance en français oral, la présence d'un nombre important de francophones (ou inversement, moins de jeunes avec qui partager une autre langue) et l'obligation de parler français en classe régulière.

La situation dans les espaces communs de l'école serait légèrement différente puisqu'aux yeux des participants, le plurilinguisme y serait davantage toléré. Ainsi, la majorité de jeunes déclare employer plus d'une langue dans ce contexte, au « Temps 1 » comme au « Temps 2 ». Ceci dit, le français serait tout de même plus utilisé après l'intégration en classe ordinaire : au « Temps 1 », 10% des jeunes soutiennent

parler uniquement français dans ces espaces, alors qu'au « Temps 2 », ils sont 25%. Cela fait écho à l'étude de Mc Andrew *et al.* (2001) qui s'est penchée sur les usages linguistiques informels entre élèves à l'extérieur de la classe dans une vingtaine d'écoles primaires et secondaires de l'île de Montréal. Les résultats ont montré que le français est la langue dominante dans la plupart des situations de communication étudiées et ce, même dans les écoles particulièrement diverses d'un point de vue ethnolinguistique. Il est donc probable que le français agisse aussi comme langue commune dans les écoles de nos participants. Par ailleurs, l'étude de Lory et Armand (2016) portant sur les représentations de cinq élèves plurilingues en fin de cycle du primaire au sujet de leur répertoire linguistique a montré que leurs jeunes participants avaient « une conscience aiguë [des] enjeux linguistiques environnants » (p. 34). Il est tout à fait possible que nos participants aient également constaté le statut particulier du français (déjà au « Temps 1 », les jeunes disaient avoir besoin du français pour s'intégrer à la société québécoise) et que cette prise de conscience contribue à ce qu'ils emploient cette langue dans leurs interactions au sein de divers lieux de l'école.

Les usages linguistiques des jeunes à l'école, un lieu où s'exercent certaines contraintes linguistiques, donnent l'impression que les participants sont en mesure d'utiliser le français lorsque la situation le requiert et qu'ils sont de plus en plus nombreux à faire ce choix linguistique avec le temps. L'importance du français à l'école, que ce soit en classe ou ailleurs dans l'établissement, est un résultat qui concorde avec celui de l'étude d'Ahooja et Ballinger (2022). En effet, leurs participants ont déclaré parler uniquement français à l'école (N=5) ou encore français et au moins une autre langue (N=3), et cela a été corroboré par les observations des chercheuses. Ces dernières allèguent que les jeunes pourraient vivre de la peur à l'idée d'employer d'autres langues que le français à l'école, ce qui expliquerait la place prépondérante de cette langue dans leurs interactions. Cette hypothèse est également la nôtre en ce qui a trait aux échanges au sein de la salle de classe, plusieurs jeunes ayant mentionné les conséquences associées à l'utilisation d'une langue autre que le français. Par contre, la peur d'être sanctionné n'explique pas, dans notre cas, la place importante qu'occupe le français dans les espaces publics de l'école, particulièrement au « Temps 2 », puisque les jeunes ont tous exprimé se sentir à l'aise d'employer leurs langues d'origine dans ce contexte. En plus du rôle du français comme langue commune, il est possible que les nouvelles amitiés des jeunes au moment des seconds entretiens, dont il sera question plus loin dans ce chapitre, expliquent en partie la progression du français.

Parmi les contextes de communication plus libres, l'on compte les interactions avec la famille. Les pratiques linguistiques ne semblent pas avoir évolué entre les deux entrevues puisque dans les deux cas, la moitié des jeunes a noté parler uniquement en langue première et l'autre moitié a déclaré utiliser plusieurs langues, dont le français pour plusieurs. Il est possible que d'autres contraintes linguistiques (p.ex., le fait qu'un parent ne maîtrise que la langue première du participant) influencent les choix linguistiques dans le foyer familial et expliquent ce résultat. Les langues employées avec les amis n'ont pas non plus varié de façon importante et il s'avère qu'une majorité de jeunes emploie plusieurs langues avec leurs camarades. Ce résultat est appuyé par les propos de Pagé (2010), qui note que « la grande majorité des immigrants et de leurs enfants ne font pas le choix d'un groupe linguistique en opposition à un autre » (p. 29). D'ailleurs, Lamarre et Dagenais (2003), dans leur étude comparative sur les représentations et pratiques linguistiques de jeunes plurilingues de Montréal et de Vancouver, ont conclu que la maîtrise de plusieurs langues permet aux jeunes de traverser les frontières linguistiques et d'intégrer des groupes sociaux variés. Cela semble être particulièrement le cas au « Temps 2 », alors que beaucoup de jeunes rapportent avoir à la fois des amis francophones et des copains avec qui ils partagent une autre langue. Les participants de notre recherche apparaissent aussi voir les langues comme des outils complémentaires à mettre à profit pour servir la communication. Ainsi, plusieurs rapportent « passer » d'une langue à une autre au fil d'une même conversation avec leurs amis. Cela concorde une fois de plus avec les écrits de Pagé (2010), qui soutient que les pratiques linguistiques des jeunes sont souvent multilingues lors d'interactions informelles et que les échanges dans une seule langue sont réservés à ceux qui n'ont pas la compétence pour faire autrement ou pour qui « la question linguistique constitue un sujet délicat » (p. 29). Pour nos participants, il semble que les choix linguistiques soient au moins autant influencés par les interlocuteurs que par les contraintes en présence. C'est d'ailleurs ce que les jeunes déclarent au « Temps 2 », disant d'abord choisir la langue dans laquelle communiquer en fonction de la compétence linguistique et des préférences de ceux avec qui ils communiquent. Cela correspond également aux résultats de Lamarre *et al.* (2015), qui précisent que les jeunes plurilingues « sont toujours prêts à aider leur interlocuteur » (p.77) et donc, à faire preuve de flexibilité au plan linguistique.

En raison de la forte tendance pour les usages plurilingues, il est difficile de déduire les préférences linguistiques des participants à partir des usages libres précédents. Toutefois, si l'on tient compte des déclarations des participants lors du « Temps 2 », alors qu'ils ont évoqué leurs préférences linguistiques personnelles, il est possible de tirer quelques conclusions. Déjà, en contexte scolaire, davantage de jeunes ont déclaré préférer utiliser le français (de façon générale) que toute autre langue (première ou

additionnelle). À l'oral, la moitié des participants juge ne pas avoir de préférence entre le français et sa langue première. En ce qui a trait aux compétences écrites, les préférences des jeunes semblent concorder avec leur compétence dans ces mêmes langues. Plus précisément, l'anglais et le français ont chacune la préférence de 37,5% des jeunes. Parmi les trois jeunes préférant l'anglais, deux d'entre eux ont été scolarisés dans cette langue avant leur arrivée au Québec.

Quant aux préférences en lien avec les produits culturels, elles ne concorderaient pas avec les compétences linguistiques. Dans ce cas précis, la musique et les vidéos (à la télévision et sur internet) en anglais et réalisées dans les langues premières des jeunes sont fortement privilégiées, alors que les productions en français suscitent très peu d'engouement. Les inclinaisons des jeunes seraient davantage en lien avec des particularités culturelles, comme les styles musicaux et l'humour, ainsi qu'avec certaines tendances du moment. Elles pourraient aussi être tributaires de l'offre et de l'accessibilité des différentes productions en ligne. Nos résultats diffèrent de Lamarre *et al.* (2015), qui se sont penchées sur la consommation culturelle et virtuelle de jeunes adultes plurilingues issus de l'immigration. Elles rapportent que la majorité des participants écoute surtout de la musique en anglais et navigue sur internet en français et en anglais. Quant aux participants qui regardent la télévision, ils sont plus nombreux à consommer des émissions à la fois en français et en anglais. L'importance du bilinguisme français-anglais ne ressort pas de la même manière dans nos données. Cet écart entre nos résultats s'explique peut-être par le fait que les participants de cette étude étaient significativement plus âgés que les nôtres au moment de la recherche et qu'ils vivaient à Montréal depuis plus longtemps. Ainsi, ils peuvent avoir des habitudes de consommation différentes des jeunes du secondaire récemment immigrés. Par ailleurs, les applications permettant de regarder des vidéos en ligne se sont multipliées dans les dernières années, ce qui a certainement eu un impact sur l'offre disponible. À ce sujet, nos participants sont nombreux à évoquer la variété et la quantité de vidéos offertes dans une panoplie de langues, notamment sur l'application TikTok, développée en 2016.

Enfin, en ce qui a trait aux prédictions des jeunes relativement aux langues qu'ils emploieront dans le futur, les résultats sont assez similaires dans le temps, bien qu'il y ait une préférence légèrement plus marquée pour le français au « Temps 2 ». Plus précisément, 40% des participants envisageaient vivre leur vie en français au « Temps 1 » et 30% en anglais. Puis, au « Temps 2 », 50% d'entre eux ont dit s'imaginer vivre en français et 25% en anglais. Il est révélateur qu'après quelques années dans le système scolaire québécois, la moitié des participants se projette comme locuteur du français dans ses futures activités

quotidiennes. On ne peut prédire les comportements linguistiques qu'auront les participants une fois adultes. Cela dit, les conclusions de l'étude de Girard-Lamoureux, Québec . Conseil supérieur de la langue et Québec . Conseil supérieur de la langue (2004) nous indiquent que les allophones scolarisés dans un établissement de langue française après l'adoption de la Charte de la langue française utilisent le français comme langue d'usage public dans une proportion de 70%. Ils sont également 62% à travailler en français et 52% d'entre eux emploient cette même langue avec leurs amis. Il est donc tout à fait possible que les perceptions de nos participants soient justes.

5.1.3 Rapport aux langues et identité

Pour l'immigrant, l'intégration linguistique s'accompagne d'une réorganisation du répertoire linguistique, pouvant être vécue plus ou moins positivement. En effet, l'apprentissage d'une nouvelle langue peut notamment être perçu « comme un enrichissement identitaire, mais aussi comme une forme de vulnérabilité » (Beacco, 2015, section l'intégration linguistique : un processus dissymétrique). Au « Temps 1 » comme au « Temps 2 », les propos des participants relativement à leur arrivée en classe d'accueil sont empreints d'une certaine souffrance liée au fait de ne pas pouvoir s'exprimer, un élément dont il sera plus amplement question à la section 5.3.3. Toutefois, au moment de la première entrevue (à la fin du parcours à l'accueil), 90% des jeunes semblaient avoir un rapport plus positif au français et ont déclaré « aimer » cette langue. Arias Palacio (2019), qui s'est entretenue avec des jeunes en classe d'accueil au sujet de leur intégration linguistique, scolaire et sociale, a aussi noté qu'ils étaient « curieux et intéressés par le français et son apprentissage » (p. 81). Nos résultats penchent vers ces mêmes attitudes, qui se seraient donc développées suite à l'exposition à la langue. Tout comme ceux d'Arias Palacio (2019), nos participants en apprécient certaines particularités phonétiques (l'accent, la prononciation) et en vantent la beauté.

De plus, au « Temps 1 » comme au « Temps 2 », la forte majorité des participants a déclaré ne pas avoir le sentiment que les langues de son répertoire sont en compétition : ils n'ont pas l'impression que l'apprentissage d'une nouvelle langue influence leur compétence en langue première. Par contre, les deux participantes les plus jeunes de notre recherche ont indiqué avoir peur d'oublier leur langue maternelle au profit du français. Elles percevaient toutes les deux avoir oublié des mots et être moins à l'aise pour s'exprimer que par le passé. Même si ces participantes ne donnaient pas l'impression de rejeter leur langue première, il est possible que le français, omniprésent à l'école, soit entré en concurrence avec la langue maternelle. Il arrive en effet que l'apprentissage de la langue de la société d'accueil se fasse au détriment de la langue première (Hamers, 2005, dans Armand, Dagenais et Nicollin, 2008). L'école peut

contribuer à contrer ce phénomène en reconnaissant la valeur et la richesse du bagage linguistique et culturel des jeunes plurilingues (Armand, 2011). En effet, l'utilisation « de stratégies d'apprentissage qui permettent à l'élève de faire des ponts entre sa ou ses langues d'origine et sa ou ses langues secondes, favorisera [...] l'émergence de situations de bilinguisme additif et le transfert positif d'habiletés et de connaissances entre les langues » (Thamin, Combes et Armand, 2013, p. 33). Les attitudes et pratiques monolingues adoptées par les enseignants de ces participantes n'ont probablement pas contribué à apaiser leurs craintes vis-à-vis du maintien de leur compétence en langue maternelle.

L'intégration linguistique est personnelle à chacun et peut se réaliser sous différentes formes, selon la compétence linguistique recherchée et nécessaire aux projets de vie (Beacco, 2015). Nos participants se sont exprimés au sujet de la compétence qu'ils aimeraient atteindre. Fait intéressant, 75% des jeunes ont déclaré se satisfaire d'un niveau de compétence élevé, suffisant pour étudier et travailler en français, mais ne pas viser une compétence « parfaite », dénuée de toute erreur (p.ex., plusieurs sont à l'aise d'avoir « un accent »). Parmi ces jeunes, deux se sont dits satisfaits par leur niveau actuel, qu'ils entendent comme étant déjà suffisamment avancé pour leurs besoins. Cela pourrait correspondre à une réorganisation fonctionnelle du répertoire linguistique (Beacco, 2015), au sein duquel la compétence en langue additionnelle suffit pour participer efficacement à la majorité des situations de communication qui se présentent.

Les autres participants souhaiteraient développer une compétence linguistique à l'image de celle d'un locuteur natif. Il est possible qu'un tel souhait soit lié au désir d'appartenir à ce groupe de locuteurs. Nos participants rapportent recevoir des commentaires sur leur compétence linguistique de la part des autres élèves de l'école. Au « Temps 1 », 30% des jeunes ont exprimé avoir subi des moqueries en lien avec leurs compétences (« c'est pas comme ça, tu dois pas parler comme ça », « j'ai un ami que elle rit toutes les jours pour ça. Elle me corrige, me corrige... »). Au « Temps 2 », une fois en classe ordinaire, 50% des participants ont fait référence à ce genre de commentaires négatifs (« ils me corrigent », « je suis immigrant et mon accent n'est pas bon », « je ne sais pas parler français », « je ne dis pas un bon mot et il y a des élèves qui rient de moi »). Tous ne réagissent pas de la même manière aux corrections non sollicitées et autres propos désobligeants. Par exemple, quelques jeunes arrivent à percevoir ces situations comme des occasions d'apprentissage. Toutefois, pour d'autres, ces souvenirs sont associés à de la tristesse et à un sentiment de malaise. La discrimination verbale peut s'avérer particulièrement blessante et constitue une barrière importante à l'intégration sociale (Steinbach, 2015). Steinbach (2010), qui a

réalisé des entrevues avec 15 adolescents issus de l'immigration, a mis en évidence le fait que le groupe majoritaire (dans son cas, de jeunes Québécois unilingues) peut avoir des attentes sociolinguistiques démesurées et irréalistes envers les jeunes plurilingues. Ces derniers auraient l'impression de ne pas parler assez vite et assez bien pour être compris par leurs pairs, ce qui nuirait notamment à leur intégration. Dans notre cas, le mépris viendrait à la fois des élèves nés au Québec et des jeunes en apprentissage de la langue, notamment ceux dont la compétence orale est particulièrement fine. Il est possible que ces élèves, qui maîtrisent la langue à l'oral, s'identifient au groupe de locuteurs dominant et reproduisent ces comportements d'exclusion. Un tel manque d'empathie de la part des autres élèves peut avoir contribué à ce que certains participants souhaitent acquérir une compétence proche de celle d'un natif, pour ainsi se fondre dans le groupe. Pour les jeunes adolescents immigrants, la réussite du projet migratoire dépend d'abord de leur capacité à s'insérer dans leur nouvelle communauté, dont l'école constitue bien souvent le cœur (Wilson-Forsberg, 2018).

Ceci dit, la compétence en langue seconde a longtemps été envisagée en opposition à celle du locuteur natif, dont la connaissance est estimée parfaite dans toutes ses dimensions, productives comme réceptives (Coste, Moore et Zarate, 2009; Firth et Wagner, 2007). Pourtant, la recherche d'une compétence similaire à celle du locuteur natif est un « idéal » très peu accessible pour les apprenants (Byram, Michael et Wagner, 2018). Elle conduit à comparer la compétence des apprenants à celle des natifs, sans que ne soient prises en compte les autres ressources linguistiques des locuteurs en apprentissage (Cook, 1999). Cela peut s'avérer préjudiciable pour les apprenants (Lory et Armand, 2016). Une vision étroite et incomplète des compétences linguistiques peut les amener à développer le sentiment d'être des locuteurs déficients (*linguistically deficient speaker*) (Ahooja et Ballinger, 2022; Wilson-Forsberg, 2018). D'ailleurs, Allen (2007) a pointé le fait que les jeunes des classes d'accueil sont parfois identifiés comme étant *French-deficient*, une étiquette qui pourrait renforcer cette perception. Nos résultats au « Temps 2 » montrent que ce ne sont pas tous les participants qui s'identifient ainsi. Plusieurs jeunes sont à l'aise avec leur compétence linguistique et ne semblent pas vivre d'insécurité à ce niveau (ils ont « perdu la peur » de parler français). Ils indiquent que leur compétence partielle est due au fait qu'ils sont encore en apprentissage de la langue. Par ailleurs, plusieurs de ces participants ont en commun le fait d'avoir avoué au « Temps 2 » que les autres élèves des classes régulières ne sont pas tous des locuteurs parfaits, une prise de conscience qui n'avait pas encore eu lieu au « Temps 1 ». À ce sujet, Arias Palacio (2019) mentionne dans son étude que les élèves des classes d'accueil ont tendance à idéaliser la classe ordinaire et ses membres, notamment en raison d'un manque de contacts avec ce milieu. Il est probable

qu'après la transition, les perceptions de nos participants se soient ajustées en fonction de leur nouvelle réalité.

D'autres participants mettent toutefois l'accent sur le fait qu'ils ne parlent pas comme les autres jeunes de leurs classes et qu'ils sont plus faibles qu'eux en français. Ces perceptions peuvent découler des fortes attentes linguistiques du milieu scolaire (Proulx, 2015; Steinbach, 2010). C'est du moins ce qu'expose Proulx (2015) dans son mémoire de maîtrise, dont le sujet est le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire au primaire du point de vue des acteurs scolaires. Les résultats de sa recherche, réalisée en contexte montréalais, montrent qu'en raison d'une méconnaissance de la classe d'accueil, les enseignants « croient que les enfants des classes d'accueil intègrent leur groupe avec un français équivalent à celui des autres enfants francophones » (p. 88).

Certains des participants de notre étude semblent souffrir de la comparaison avec les locuteurs natifs (p.ex., ils déclarent ne pas *bien* parler français parce qu'ils ne sont pas nés ici, parce que leur accent n'est pas *parfait*, etc.). Elle engendrerait de l'insécurité linguistique chez ces jeunes (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Lory et Armand, 2016) au point où ils déclarent modifier leurs pratiques linguistiques en classe. Ceux-ci mentionnent éviter de prendre la parole ou de lire à voix haute en groupe classe. Ils sont également stressés à l'idée de ne pas être compris par les enseignants et de devoir s'expliquer. Nadeau-Cossette (2012b) explique que les jeunes en apprentissage de la langue « font l'examen des situations où ils auront à parler français et évaluent les risques associés » (p. 257). Plutôt que de s'adapter aux différentes situations de communication « en mettant de l'avant ou non certaines langues de leur répertoire » (Lory et Armand, 2016, p. 36), ces participants restent muets. Cela porte à croire que ces jeunes se perçoivent potentiellement comme des locuteurs déficients ; ils communiquent peu parce que leur compétence en français n'atteint pas un niveau natif et que les autres langues de leur répertoire ne sont pas officiellement admises en salle de classe. Ainsi, les exigences linguistiques très élevées que perçoivent et auxquelles adhèrent ces jeunes (Steinbach, 2010), associées au peu d'ouverture à la diversité linguistique en classe, affectent leur possibilité de prendre part pleinement aux activités éducatives.

Par ailleurs, les langues étant des marqueurs identitaires, la pratique du français peut être la source d'une redéfinition identitaire chez les locuteurs (Beacco, 2015). Pour leur part, au « Temps 2 », la majorité des participants de notre étude n'avait pas la perception d'être « francophone ». En fait, seul le participant qui avait déjà des connaissances en français à son arrivée au Québec s'est dit résolument francophone. Deux

autres participants ont noté partiellement se reconnaître dans ce terme (p.ex., « à moitié »). Ces résultats concordent avec les écrits de Calinon (2009, 2015), qui ont montré que les individus adultes francisés à Montréal ne se définissent pas comme francophones. Parmi ses conclusions, l’auteure soutient entre autres que les immigrants vivent une forte insécurité linguistique vis-à-vis de leur compétence en français, mais aussi qu’ils s’excluent de la communauté francophone de leur milieu d’accueil parce qu’ils ne considèrent pas les locuteurs plurilingues originaires d’autres lieux que le Québec comme de véritables francophones (Calinon, 2015).

La première explication offerte par Calinon (2015) est aussi celle de nos participants. Dans tous les cas, à une exception près, le fait de ne pas se sentir francophone (ou pas totalement) était justifié par la perception de ne pas avoir une compétence suffisante du français et ce, malgré le fait que les jeunes soient intégrés en classe ordinaire. Par contre, nos participants semblent plus ouverts que ceux de Calinon (2015) à inclure des locuteurs plurilingues et aux origines variées dans leur définition d’un francophone. En effet, bien que quelques jeunes fassent référence à des pays d’origine spécifiques (le Canada, la France, l’Algérie, etc.) et dans un cas, à l’affection pour le territoire et la culture, la très grande majorité se base surtout sur la maîtrise du français, qui se doit d’être excellente pour accéder au titre de francophone. Les résultats d’Ahooja et Ballinger (2022) vont dans le même sens que les nôtres, puisque leurs jeunes participants ne se reconnaissent pas non plus comme francophones en raison de leur compétence en français, perçue comme déficiente. D’autres recherches auprès des jeunes en apprentissage du français seraient nécessaires pour mieux comprendre quel niveau de français ou quelles caractéristiques (p.ex., la variété, l’accent, l’appartenance d’origine à une communauté francophone) sont associés au statut de francophone (Lamarre *et al.*, 2015). Enfin, sur une note plus positive, presque tous les participants pensent qu’il est possible de cumuler les identités linguistiques et plusieurs se disent confiants de « devenir francophone » dans le futur.

5.1.4 Rôle de la langue dans l’intégration

L’intégration est un phénomène comportant plusieurs dimensions, dont celle de l’intégration linguistique. Ces différentes facettes sont interreliées, bien que l’intégration ne se réalise pas nécessairement de façon simultanée pour chacune d’elles (Gauthier *et al.*, 2010). Nous avons voulu savoir comment l’intégration linguistique contribue ou gêne l’intégration générale des participants au fil du temps. Les résultats au « Temps 1 » montrent une certaine évolution sur ce plan. En effet, 80% des jeunes ont noté avoir d’abord perçu le français comme une entrave à l’intégration. Lors des débuts en classe d’accueil, et même pendant

toute la première année pour une minorité de jeunes, la langue était vue comme un obstacle à la communication et à la socialisation. Les jeunes ressentait de la peur, de la gêne, de l'inquiétude et un sentiment de malaise parce qu'ils ne comprenaient pas les autres et qu'ils ne pouvaient s'exprimer. Certains ont aussi ressenti de la solitude et ont eu la perception d'être exclus. Ces résultats font écho à ceux d'autres auteures, qui ont mis en évidence la difficulté pour les jeunes immigrants de s'intégrer à l'école québécoise avant d'avoir une pleine maîtrise du français (Allen, 2006; Arias Palacio, 2019; Steinbach, 2010, 2015).

Aux yeux des participants, la méconnaissance de la langue a aussi affecté négativement leur intégration scolaire. Potvin, Audet et Bilodeau (2013) rapportent que les jeunes évoquent « leur arrivée dans le système scolaire québécois avec beaucoup d'émotion » (p. 534), ce que nous avons aussi constaté. Leurs participants attestaient ne pas avoir été en mesure de mettre à profit tout leur bagage académique, entre autres en raison de la barrière de la langue, et avoir été perçus injustement comme des élèves en décalage d'un point de vue scolaire. Les jeunes de notre recherche ont aussi rapporté des événements vécus en classe lors desquels ils n'étaient pas en mesure de répondre aux attentes en raison de la langue (p.ex., ne pas pouvoir faire les devoirs, devoir reprendre un travail parce que les consignes ont été mal comprises, etc.). Les participants se sont sentis diminués par ces situations, qu'ils ont perçues comme des échecs. D'ailleurs, 50% d'entre eux ont exprimé qu'à certains moments, ils ne voulaient plus aller à l'école, en raison des éléments évoqués ci-dessus. Les défis perçus par les jeunes comme étant tributaires de leur intégration linguistique ne se limitent pas uniquement aux premiers moments en classe d'accueil. L'intégration n'étant pas linéaire (Vermeulen, 2010), les épisodes de découragement et l'envie de ne plus fréquenter l'école se sont manifestés à différentes périodes, le plus souvent au fil de la première année de francisation.

À la fin de leur parcours à l'accueil, la moitié de ces jeunes avait des propos plus positifs, expliquant que la langue était devenue un outil leur permettant de s'exprimer, de participer aux activités scolaires et de créer des liens d'amitié. Il semble qu'il ait fallu du temps à certains participants pour discerner les possibilités que pouvait leur offrir la maîtrise d'une nouvelle langue, puisque plusieurs d'entre eux ont expliqué qu'ils ne désiraient pas apprendre le français à leur arrivée en classe d'accueil (une volonté qui a pu perdurer jusqu'à un an). Lors de la première entrevue, tous les participants, à des degrés variables, ont reconnu l'importance d'apprendre le français. Ils sont 60% à voir leur plurilinguisme comme un atout pour le futur, précisant que la connaissance du français constitue un avantage d'un point de vue professionnel

(p.ex., c'est nécessaire pour travailler au Québec ou pour certains métiers tels qu'agent de bord ou traducteur) et un outil leur offrant plus de mobilité dans la francophonie.

De surcroît, 90% des jeunes jugent que l'apprentissage de la langue leur permettra de s'intégrer à la société d'accueil. Kanouté *et al.* (2016), qui ont mené des entrevues avec des jeunes issus de l'immigration afin de mieux comprendre leur expérience scolaire en milieu pluriethnique et défavorisé, rapportent les propos d'une participante qui aime apprendre le français parce qu'il s'agit de la langue parlée là où elle vit. Nos participants perçoivent aussi le français comme étant la langue commune du Québec et reconnaissent en avoir besoin pour communiquer avec les membres de cette société. La recherche d'Arias Palacio (2019), qui présente l'avantage de porter sur des participants également en classe d'accueil, met en lumière des résultats tout à fait similaires. Pour les jeunes de cette étude, le français « est la langue de l'intégration à l'école et à la société québécoise » (p. 83) et ils en parlent aussi comme d'un instrument de communication, de socialisation et d'accès aux études et au travail. Il apparaît donc que les jeunes scolarisés en classe d'accueil perçoivent le français comme une langue indispensable pour pouvoir participer à leur nouvelle société, une conclusion qui s'impose aussi chez les adultes immigrants (Calinon, 2009; Lamarre *et al.*, 2015).

Au « Temps 2 », tous les participants font l'éloge du plurilinguisme. Ils nomment les opportunités professionnelles que la connaissance de plusieurs langues peut leur procurer, notant que cela permet de voyager ou de s'établir ailleurs plus facilement ainsi que de se faire davantage d'amis. Ils sont conscients que la maîtrise de plusieurs langues est un avantage au Québec comme à l'étranger (Lamarre et Rossel Paredes, 2003, dans Pagé, 2010). Quant à la connaissance du français spécifiquement, il s'agirait d'un atout pour communiquer au Québec et pour obtenir des services et des opportunités (p.ex., faire appel à des policiers, comprendre les conseils de l'infirmière, obtenir un emploi, etc.), des résultats qui n'ont pas particulièrement évolué depuis le « Temps 1 ». Ces derniers résonnent avec ceux de Magnan et Darchinian (2014), qui rapportent que les jeunes adultes issus de l'immigration ayant été scolarisés en français à Montréal perçoivent cette langue comme « un vecteur de communication et de réussite plutôt qu'un vecteur identitaire auquel s'identifier » (p. 384-385). Les participants de notre étude, qui ne se reconnaissent pas nécessairement comme francophones, mais qui perçoivent les possibilités que leur offre la maîtrise du français, aborderaient également la langue de façon instrumentale.

Pendant ce deuxième entretien, les participants reviennent aussi sur le rôle du français dans leur intégration scolaire. Ils justifient fréquemment leurs difficultés scolaires en disant qu'ils ne sont pas tout à fait à l'aise en français (p.ex., une participante juge que si elle connaissait le français, elle pourrait réussir toutes les matières, ce qui n'est pas le cas à ce moment-là). Les jeunes de notre étude ont donc un discours semblable à certains des participants plurilingues de Kanouté *et al.* (2016), qui « font un lien explicite avec le fait que le français n'est pas leur langue maternelle pour expliquer leurs difficultés d'apprentissage » (p. 19). Il apparaît donc que même après l'intégration en classe ordinaire, les jeunes ne perçoivent pas nécessairement le français comme étant un outil au service de leur intégration scolaire.

En outre, du point de vue des jeunes, il semble que l'intégration linguistique ait d'abord été un obstacle à l'intégration sociale, puis un facilitateur. Au « Temps 1 », plusieurs participants disent avoir quasiment exclusivement des amis immigrants, souvent de même langue maternelle qu'eux. Ils auraient ainsi tendance à socialiser davantage avec les membres de leur communauté linguistique ou avec d'autres élèves immigrants, avec qui il serait moins gênant d'employer la langue seconde (Nadeau-Cossette, 2012a). On peut imaginer que ces jeunes immigrants, potentiellement plurilingues, sont peut-être plus tolérants et compréhensifs en ce qui a trait à la compétence en français. Il faut également mentionner que les écoles de nos participants présentent un fort pourcentage de jeunes issus de l'immigration, ce qui contribue certainement à teinter le réseau social de tous les élèves de ces écoles (Magnan et Darchinian, 2014; Magnan, Darchinian et Larouche, 2016). Malgré cette nuance, il apparaît tout de même que l'intégration linguistique n'ait pas nécessairement été garante de l'intégration sociale des participants lors de leur parcours à l'accueil. Bien que la maîtrise du français aide à tisser des liens sociaux, elle ne serait pas suffisante en soi pour assurer l'intégration sociale (Calinon, 2013), qui implique aussi de nouer des liens avec des membres de la société d'accueil (Arias Palacio, 2019; Wilson-Forsberg, 2018). La composition du réseau social des participants fera l'objet de davantage de réflexions aux sections 5.2.1.1 et 5.2.1.2.

Dans sa recherche, Nadeau-Cossette (2012a) rapporte que parfois, les jeunes en apprentissage de la langue peuvent attendre d'être à l'aise en français avant de se donner le droit d'aller vers des « Québécois ». Pour notre part, le passage en classe ordinaire apparaît comme un moment charnière lors duquel les participants ont osé aborder des francophones. En effet, au « Temps 2 », 75% des jeunes disent que la langue maternelle n'est plus un critère dans le choix de leurs amis et tous nous informent avoir des copains avec qui les discussions se font principalement ou exclusivement en français. Il apparaît donc que

le passage en classe ordinaire a permis aux jeunes de prendre confiance en leur capacité à socialiser en français. C'est du moins ce que soutient l'une des participantes au « Temps 2 », qui avoue qu'avant son arrivée en classe ordinaire, elle ne s'autorisait pas à adresser la parole à des « personnes d'ici ». Bien que d'autres facteurs aient pu contribuer à ce que les participants entrent en relation avec des francophones, les participants perçoivent généralement l'intégration linguistique comme le levier leur ayant permis d'intégrer de nouveaux groupes de personnes.

5.2 Intégration socioculturelle

L'intégration socioculturelle correspond à la seconde dimension de l'intégration dont il est question dans cette étude. En effet, notre second objectif de recherche consiste à « Décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire au sujet de leur intégration socioculturelle ». Pour faciliter l'argumentation, les résultats seront d'abord discutés selon une perspective sociale (5.2.1), puis à travers le prisme culturel (5.2.2), sans pour autant que ces deux regards ne soient étanches l'un à l'autre.

5.2.1 Composante sociale de l'intégration socioculturelle

L'intégration sociale est fortement liée au réseau social que se créent les immigrants (Calinon, 2015; Gauthier *et al.*, 2010). Dans notre recherche, nous avons questionné les participants au sujet de la taille de leur réseau au sein de l'école (5.2.1.1), l'établissement scolaire étant un lieu de socialisation particulièrement significatif pour ceux-ci (Kanouté, 2002; Wilson-Forsberg, 2018). Nous nous sommes aussi intéressée à la composition du réseau social, notamment en termes d'amitiés et des liens entretenus avec leurs enseignants (5.2.1.2).

5.2.1.1 Réseau social à l'école

En ce qui a trait au réseau social, 60% des jeunes mentionnent qu'au « Temps 1 », ils ont eu de la facilité à se faire des amis en classe d'accueil, entre autres parce qu'il y avait des jeunes de même origine ou qui parlaient la même langue qu'eux dans leur environnement scolaire. La présence de communautés ethnoculturelles à l'école jouerait un rôle positif dans le développement du réseau social chez les jeunes issus de ces mêmes communautés (Hsin-Chun Tsai, 2006). Les autres participants ont plutôt eu l'impression d'avoir de la difficulté à se faire des copains, notamment parce qu'ils parlaient peu avec les autres jeunes. Certains commentaires pendant l'entrevue laissent croire qu'ils perçoivent leur difficulté à aller vers les autres comment résultant de facteurs individuels (p.ex., la gêne et la timidité), à l'image des

participants de Steinbach (2015), également de jeunes immigrants. Similairement, les adolescents immigrants interviewés par Nadeau-Cossette (2012a) sont d'avis que « la personnalité » est déterminante dans l'intégration sociale en milieu scolaire.

Ceci dit, à notre avis, d'autres causes doivent aussi être considérées, notamment les lieux investis à l'école. Lors de la première entrevue, 60% des participants ont mentionné passer la majorité de leur temps à l'intérieur de leur classe, le plus souvent parce qu'ils s'y sentaient plus confortables et en sécurité. Il est donc possible que ces jeunes aient eu moins de contacts avec les élèves de l'école scolarisés dans d'autres classes, ce qui a pu, jusqu'à un certain point, nuire à leur intégration sociale. Cette dernière s'apprécie par un développement de la mobilité sociale à travers différents groupes sociaux (Calinon, 2013). Nos participants sont pour la plupart restés cantonnés à l'environnement social des classes d'accueil, composés de nouveaux arrivants, même s'ils fréquentaient à l'occasion des jeunes de la classe ordinaire auparavant scolarisés à l'accueil. L'aspect hermétique des classes d'accueil a été critiqué par plusieurs auteurs (Allen, 2007; Arias Palacio, 2019; Steinbach 2010, 2015) et sera discuté plus amplement dans ce chapitre. Certains participants ont tout de même mentionné fréquenter d'autres lieux propices aux échanges et aux amitiés (corridors, parc jouxtant l'école).

Les jeunes étaient aussi nombreux à faire des activités parascolaires (soccer, boxe, ping-pong). Les réponses à l'item # 27 (a et b) du questionnaire montrent que les activités sportives sont plus populaires (80% des participants en pratiquent) que les activités artistiques et culturelles (60% des participants en pratiquent) et qu'elles sont aussi réalisées à une plus grande fréquence (50% des jeunes font *souvent* du sport, alors que seulement 20% d'entre eux font souvent des activités artistiques et culturelles). Les activités sportives ont potentiellement la préférence des jeunes parce qu'elles leur permettent de coopérer vers un but commun qui n'est pas de nature linguistique. Le sport peut donc leur offrir un moment de répit et leur permettrait d'exister au-delà de leur statut d'immigrant en apprentissage du français (Nadeau-Cossette, 2012a).

Une analyse fine des témoignages montre que même parmi les participants ayant perçu leur intégration sociale comme relativement aisée, la première année se serait souvent avérée être une période lors de laquelle peu d'amitiés se sont nouées. À ce sujet, certains participants nous ont dit qu'ils étaient seuls lors des récréations et qu'ils avaient à peine quelques amis cette année-là. Le sentiment d'isolement décrit par nos participants peut être particulièrement souffrant (TCRI, 2011) et est également rapporté par Steinbach

(2010). La situation serait par ailleurs plus éprouvante pour les adolescents en apprentissage de la langue parce qu'à cet âge, les liens se créent à travers la parole et non plus par le jeu (TCRI, 2011). Fort heureusement, la situation aurait évolué positivement au fil du parcours en classe d'accueil puisque tous les jeunes ont indiqué à l'item # 22 du questionnaire avoir des amis et 80% des jeunes jugeaient en avoir « assez » ou « beaucoup ». Le nombre de relations sociales augmenterait donc avec le temps (Godri, 2004, dans Nadeau-Cossette, 2012a), d'une part parce que les immigrants acquièrent une meilleure compréhension des codes sociaux (Nadeau-Cossette, 2012a) et d'autre part, parce qu'ils maîtrisent mieux la langue de la société d'accueil (Gauthier *et al.*, 2010).

Au « Temps 2 », 75% des jeunes indiquent que leur réseau social est plus étendu depuis leur arrivée en classe ordinaire. Plusieurs participants expliquent qu'ils parlent davantage français, ce qui leur permet d'aller vers les autres. Cela dit, d'autres jeunes signalent que leur réseau social s'est élargi parce qu'ils ont davantage d'occasions de se faire des amis. Par exemple, certains expriment que le fait de fréquenter la classe ordinaire, et donc d'être inclus dans différentes classes, leur permet de tisser des amitiés diverses. Un autre estime qu'en comparaison avec son expérience en classe d'accueil, le ratio plus élevé d'élèves dans la classe ordinaire favorise le développement d'amitiés. Ces témoignages tendent à confirmer que les jeunes des classes d'accueil ont « un accès limité à un réseau de pairs au-delà de leur cercle d'amis migrants » (Arias Palacio, 2019, p. 90), une réalité également attestée par Wilson-Forsberg (2018). Inversement, la fréquentation des classes ordinaires, parce qu'elle peut entraîner davantage d'interactions avec de jeunes francophones, serait un facteur d'intégration sociale aux yeux des participants (Nadeau-Cossette, 2012a).

En ce qui a trait aux lieux fréquentés, les participants font référence au « Temps 2 » à de nombreux endroits tels que la bibliothèque, la cafétéria, le café étudiant, la salle de musculation, etc. En classe ordinaire, les élèves sont amenés à se déplacer de local en local pour suivre leurs cours, ce qui exige une certaine connaissance de l'environnement scolaire. De surcroît, les jeunes ne peuvent plus nécessairement se rassembler dans un local spécifique, comme c'était le cas en classe d'accueil. Ils se doivent donc d'investir d'autres lieux. Une participante note d'ailleurs qu'elle connaît mieux son école et qu'elle s'y promène maintenant avec ses amis, ce qui n'était pas le cas l'année précédente. Le fait que les participants aient en partie attendu d'être intégrés en classe ordinaire avant d'occuper des espaces favorables aux contacts avec les élèves des classes ordinaires semble indiquer qu'étudier dans un même établissement ne suffit pas à provoquer de véritables rencontres entre ces jeunes (Wilson-Forsberg *et al.*, 2018; TCRI,

2011). Au-delà des lieux communs, les établissements scolaires doivent mettre à la disposition de tous les élèves des espaces générateurs d'interactions s'ils souhaitent favoriser les contacts intergroupes entre les jeunes des secteurs de l'accueil et du régulier (Arias Palacio, 2019; Calinon, 2009) et ainsi assumer leur part de responsabilité dans le processus d'intégration de ces jeunes (Ministère de l'Éducation, 1998).

Parallèlement, au second entretien, 75% des participants déclarent participer à des activités extra et parascolaires, ce qui correspond à une augmentation de 50% par rapport au « Temps 1 ». Tout comme Nadeau-Cossette (2012a), nous croyons que les activités extra et parascolaires ont servi de « catalyseur d'intégration sociale » (p.256), en permettant aux jeunes de développer de nouvelles relations avec des membres de la société d'accueil et de s'enraciner dans leur communauté (Allen, 2006; Calinon, 2009). À ce propos, l'un de nos participants relève que le fait d'être dans un programme particulier, par l'entremise duquel il a l'occasion de jouer au soccer de façon soutenue, lui a permis de se faire des amis dans son équipe sportive, mais aussi de nouer des amitiés avec des jeunes d'autres équipes sportives (issues de différentes écoles) qu'il rencontre. Les bénéfices des activités extra et parascolaires pour les jeunes immigrants apparaissent particulièrement nombreux dans la littérature (apprentissage des codes sociaux, socialisation avec des adultes significatifs et d'autres enfants, développement de la confiance en soi et de l'esprit d'équipe, apprentissages sur la société d'accueil, etc.) (Calinon, 2009; Kanouté *et al.*, 2016; TCRI, 2011) et nos participants apparaissent vouloir en tirer profit. Par exemple, ils sont plusieurs à s'être montrés intéressés par les activités de découverte d'activités communes au Québec telles la randonnée pédestre et la raquette.

Ceci dit, lors du second entretien, deux participantes expliquent qu'elles n'étaient pas au courant des différentes activités auxquelles elles pouvaient s'inscrire lorsqu'elles étaient en classe d'accueil. La méconnaissance des services disponibles chez les élèves des classes d'accueil était aussi manifeste chez certains participants des études d'Arias Palacio (2019) et de Potvin, Audet et Bilodeau (2013). Il est possible que les méthodes permettant de diffuser de l'information en classe ordinaire ne soient pas aussi efficaces pour rejoindre les jeunes des classes d'accueil. À ce propos, Van Ngo et Schleifer (2005) soutiennent qu'il est « moins probable que les jeunes immigrants participent aux activités de l'école sans soutien adéquat » (p. 32, notre traduction) et qu'une connaissance limitée des options disponibles dans leur communauté explique en partie leur faible représentation dans les activités extrascolaires. Selon Wilson-Forsberg (2018), les jeunes ayant des difficultés d'intégration sociale à l'école pourraient compenser en s'investissant davantage dans les activités extra et parascolaires. Pour cette raison, il nous apparaîtrait

avisé que les jeunes en début de parcours à l'accueil soient mieux informés au sujet des activités disponibles et qu'ils reçoivent un accompagnement pour effectuer les démarches d'inscription.

Les résultats de cette section révèlent que les élèves immigrants intégrés en classe ordinaire perçoivent bénéficier de possibilités plus nombreuses pour socialiser que les jeunes des classes d'accueil, ces derniers tissant leur réseau surtout en classe (Arias Palacio, 2019; Wilson-Forsberg, 2018). Dans la majorité des cas, nos participants disent avoir su saisir les opportunités qui se sont offertes à eux une fois en classe ordinaire et auraient fait usage de leur compétence en français pour se faire de nouveaux amis. Ainsi, du point de vue de la densité des réseaux sociaux, l'intégration sociale se réaliserait dès le séjour à l'accueil, bien que plus modestement la première année de scolarisation, et s'accomplirait encore davantage après l'intégration en classe ordinaire.

Parallèlement, les discussions avec les participants sur la teneur de leur réseau dévoilent que si presque tous les jeunes intégrés en classe ordinaire conservent des amis rencontrés en classe d'accueil, plus de la moitié d'entre eux ont mis fin à leurs relations avec les jeunes n'ayant pas fait le saut vers la classe ordinaire. Ainsi, en intégrant la classe régulière, les jeunes traverseraient en quelque sorte une frontière qui les éloignerait, socialement parlant, de la classe d'accueil. Cette fracture apparaît aussi dans les relations avec les enseignants, puisque les participants sont peu nombreux à maintenir le contact avec leur enseignant de la classe d'accueil. Selon Breton-Carbonneau et Cleghorn (2010), la classe d'accueil serait perçue comme un espace subordonné à la classe ordinaire, dont la valeur est moindre. Elle symboliserait la différence et participerait à maintenir les élèves immigrants à distance des réseaux sociaux des élèves des classes ordinaires (Hsin-Chun Tsai, 2006). Il est possible qu'une fois intégrés au régulier, les jeunes aient préféré se dissocier des classes d'accueil ; les élèves de cet âge recherchent généralement la « normalité » et l'acceptation des pairs (TCRI, 2011).

5.2.1.2 Amitiés et liens avec le personnel de l'école

En plus de la taille du réseau social, la diversité et la nature – ou profondeur – des relations, peuvent aussi contribuer à la compréhension de l'intégration sociale (Aghasi-Sorkhabi, 2009). En ce sens, nous avons voulu entendre les participants s'exprimer plus en détail sur leurs amitiés ainsi que sur les relations qu'ils entretiennent avec les adultes de leur école.

Les participants ont discuté abondamment de leurs amis lors des entrevues, ce qui s'explique par l'importance accordée aux amitiés à l'adolescence, y compris pour les jeunes nouvellement arrivés (TCRI, 2011). Au « Temps 1 », 70% des jeunes estiment avoir au moins un meilleur ami. À l'exception d'une participante, ils ont tous rencontré cette personne significative à l'école, ce qui montre bien toute l'importance de l'école comme lieu de socialisation (Beauregard, Papazian-Zohrabian et Rousseau, 2018; Wilson-Forsberg, 2018). À ce sujet, 80% des jeunes indiquent à l'item # 24 du questionnaire qu'ils rencontrent surtout leurs amis à l'école. La plupart des participants spécifient que les jeunes dont ils sont les plus proches sont des amis de longue date. Ce résultat positif laisse tout de même entendre que 30% des jeunes n'ont pas de « meilleur ami » à la fin de leur passage à l'accueil, alors qu'ils sont au Québec depuis plus de deux ans en moyenne. L'un de ces participants explique qu'il n'a pas suffisamment confiance en ses amis « d'ici » pour aborder tous les sujets. C'est donc dire que pour près du tiers des participants, les relations sociales pourraient s'avérer relativement superficielles. Les résultats de l'item # 26b du questionnaire, bien qu'ils ne portent pas spécifiquement sur les amis, laissent aussi entendre que les liens avec les autres jeunes de l'école sont de qualité « moyenne » pour 30% des participants. Cette situation perdurerait au « Temps 2 », puisque le pourcentage de jeunes ayant un meilleur ami y est similaire. Les adolescents immigrants « trouveraient souvent difficile de créer des liens d'amitié parce qu'ils arrivent à un âge où leurs pairs ont déjà un réseau social bien établi » (Hsin-Chun Tsai, 2006, p. 30, notre traduction), une situation que les participants ont probablement expérimentée à leur arrivée en classe ordinaire, mais peut-être aussi en classe d'accueil pour tous ceux arrivés en cours d'année (90% des participants ont déclaré au « Temps 1 » avoir intégré la classe d'accueil après la rentrée scolaire). Les participants d'Arias Palacio (2019) avaient d'ailleurs soulevé la difficulté de s'intégrer tardivement à un groupe d'élèves déjà soudés.

Par ailleurs, lors de cette entrevue, les commentaires des participants montrent que les amitiés profondes ne sont plus nécessairement les mêmes qu'au « Temps 1 ». En effet, seuls 25% des jeunes expriment avoir le même meilleur ami que l'année précédente. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces bouleversements, notamment le plus grand bassin d'élèves en classe ordinaire, et donc d'amis potentiels, tout comme les déménagements des camarades et les changements d'école de certains participants. Ainsi, l'arrivée en classe ordinaire constituerait une nouvelle déstabilisation, notamment parce qu'elle exige de l'élève qu'il s'intègre à un autre réseau relationnel (Kanouté *et al.*, 2008).

Il apparaît tout de même que la plupart des jeunes reconstruisent leur réseau social au fil de leur scolarisation et qu'ils sont en mesure de nouer des relations profondes avec leurs pairs. Les participants prennent en compte différents critères pour se faire des amis (p.ex., la personnalité, les valeurs), recherchant surtout des copains qui leur ressemblent (Wilson-Forsberg, 2018). Au « Temps 2 », 50% d'entre eux révèlent être davantage portés à se faire des amis de la même origine ou de la même communauté culturelle qu'eux (p.ex., latino-américains). La tendance, chez les jeunes issus de l'immigration, à bâtir leur réseau social en fonction de l'identité ethnoculturelle et linguistique, est déjà attestée par la littérature (Arias Palacio, 2019; Duong et Kanouté, 2007; Magnan et Darchinian, 2014). Les amitiés nouées avec des jeunes ayant des référents semblables aux siens offriraient un soutien particulier à l'immigrant dans son processus d'acculturation (Wilson-Forsberg, 2018) puisque celui-ci peut se tourner vers ces personnes lorsqu'il vit des conflits d'ordre culturel. En d'autres mots, les pairs de même origine « représentent une passerelle entre une culture initiale et celle de la société d'accueil » (Calinon, 2009, p. 106). En plus de permettre une compréhension mutuelle fluide, ces amitiés donnent l'occasion de parler en langue première (Lafortune et Kanouté, 2007), ce qui est apprécié de nos participants et de ceux de Nadeau-Cossette (2012a).

Qui plus est, comme mentionné à la section 5.1.4, les participants tendent aussi à se rapprocher des jeunes d'origine immigrée (de diverses appartenances ethnoculturelles). Au « Temps 1 », lors de l'entrevue, 80% des participants indiquent avoir uniquement – ou presque – des amis immigrants. Similairement, les réponses à l'item # 23 du questionnaire révèlent que les meilleurs amis de 70% des jeunes sont d'origine immigrée (amis de même origine dans 30% des cas et amis d'origine immigrée en général dans 40% des cas). Le manque de mixité entre les jeunes issus de l'immigration et les « québécois francophones » a été documenté à Montréal. Par exemple, Magnan, Darchinian et Larouche (2016) rapportent que « les jeunes issus de l'immigration se regroupent ensemble dans l'école et ont peu de contacts avec les « francophones québécois » (p. 109) ; ils auraient le sentiment de mieux se comprendre entre eux. Lafortune et Kanouté (2007) offrent un constat similaire : les jeunes Haïtiens de leur étude, qu'ils soient de première ou de deuxième génération, se disent plus à l'aise de fraterniser avec d'autres immigrants qu'avec ceux qu'ils identifient comme « Québécois ». Les jeunes issus de l'immigration auraient donc la perception de ne pas avoir de points communs avec les Québécois (Arias Palacio, 2019; Magnan et Darchinian, 2014; Magnan, Darchinian et Larouche, 2016). Dans notre cas, les participants ne tracent pas nécessairement la ligne entre Québécois d'implantation ancienne et Québécois d'implantation récente, probablement parce qu'au « Temps 1 », ils côtoyaient tout simplement peu de jeunes nés au Québec. Notons toutefois qu'à l'item #

23 du questionnaire, aucun participant n'a déclaré avoir des meilleurs amis d'origine québécoise. Nous croyons que cela n'est pas étranger au fait qu'ils fréquentaient surtout des jeunes des classes d'accueil. Selon, Wilson-Forsberg (2018) « à moins d'efforts concrets de la part des acteurs scolaires pour favoriser les contacts entre les élèves nés au Canada, les jeunes immigrants sont isolés dans les classes d'accueil et ont un accès limité aux réseaux de pairs s'établissant au-delà de leur groupe d'immigrants immédiat » (p. 126, notre traduction). La moitié des participants a d'ailleurs indiqué n'avoir aucun ami scolarisé en classe ordinaire lors de la première entrevue. Quant aux autres, leurs camarades des classes ordinaires s'avèrent le plus souvent d'anciens élèves de l'accueil rencontrés avant leur intégration au régulier.

Steinbach (2010) révèle que les jeunes des classes d'accueil ont peu d'occasions de socialiser avec des élèves nés au Québec et scolarisés en classe ordinaire. Par ailleurs, la plupart perçoivent les jeunes de la société d'accueil comme étant peu ouverts et ont l'impression qu'il n'est pas possible de tisser des amitiés avec eux. Une jeune de l'étude nuance toutefois cette affirmation en disant que les immigrants ont aussi tendance à rester entre eux et qu'ils participent donc à maintenir une distance entre les groupes. Les participants de notre recherche, à l'exception d'évènements isolés, n'ont pas nécessairement perçu d'attitude d'exclusion généralisée de la part des jeunes nés au Québec. En fait, les discours des participants portent à croire que s'ils ne sont pas exclus ou discriminés systématiquement, ces jeunes sont en quelque sorte ignorés par leurs camarades des classes ordinaires. Nos participants n'ont que très peu côtoyé ces élèves pendant leur passage en classe d'accueil. En ce sens, nous croyons que le modèle de la classe d'accueil fermée gêne l'intégration sociale des jeunes immigrants en les maintenant à l'écart des élèves des classes régulières (Allen, 2006; Arias Palacio, 2019; Steinbach, 2010, 2015). En outre, considérant le peu de contacts institués entre ces deux groupes d'élèves, le rôle de la société d'accueil dans le processus d'intégration des jeunes immigrants est potentiellement plus difficile à concevoir et à endosser pour les élèves du régulier. En d'autres mots, l'intégration sociale n'apparaît pas bidirectionnelle lors du séjour en classe d'accueil (Steinbach, 2015).

Par ailleurs, dans une seconde étude, Steinbach (2015) indique que les jeunes immigrants ont généralement le désir de se faire des amis québécois, bien qu'ils aient parfois des discours contradictoires en ce sens et des appréhensions. Les jeunes que nous avons interrogés ne semblaient pas rechercher la compagnie de jeunes nés au Québec de la même façon, potentiellement parce que leur présence est plus diffuse au sein de l'école (Magnan, Darchinian et Larouche, 2016). En outre, Wilson-Forsberg (2018) indique que les jeunes immigrants satisfaits de leur cercle d'amis n'ont pas nécessairement la volonté

d'interagir avec leurs pairs nés au Québec ou n'y ont peut-être jamais pensé. Cette explication apparaît plausible dans notre contexte et pourrait également justifier pourquoi nos participants sont moins critiques que ceux de Steinbach (2010, 2015) en ce qui a trait au phénomène de séparation engendré par la fréquentation des classes d'accueil. Ces conclusions sont corroborées par Nadeau-Cossette (2012a), qui note également que les jeunes immigrants de son étude n'envisageaient pas le manque de contacts entre les jeunes de l'accueil et du régulier « comme une ségrégation excessivement dommageable, ni permanente » (p. 151). Par contre, contrairement à nos participants, ces jeunes étaient scolarisés dans des classes d'accueil avec intégration partielle et étaient donc davantage en contact avec les jeunes des classes ordinaires. Nos données montrent que même pour nos participants scolarisés en classe d'accueil fermée, la volonté d'aller vers l'Autre n'est pas si forte.

Au « Temps 2 », plus du tiers des jeunes expriment de leur propre chef préférer interagir avec des jeunes immigrants plutôt qu'avec des élèves nés au Québec, et aucun ne mentionne avoir un ami d'origine québécoise lors de cette entrevue. Sans conclure que les participants n'ont pas d'amis nés au Québec, nous croyons qu'ils continuent à se regrouper avec d'autres jeunes porteurs de la culture immigrée, qui comprennent mieux les implications « d'être entre deux mondes » (Marchand, 2008, p. 4). C'est par exemple le cas de Hanh, une participante d'origine vietnamienne, dont la meilleure amie est née au Brésil. Les jeunes qui partagent l'expérience de la migration arriveraient à une certaine compréhension mutuelle de leurs réalités (Steinbach, 2015). C'est ce que soulignent les participants de l'étude de Magnan, Darchinian et Larouche (2016), qui perçoivent qu'entre immigrants, « on est plus portés à accepter les différences et on trouve les moyens pour contourner ces différences beaucoup plus facilement. » (p. 109). Nos participants, lors des deux entrevues, font aussi état de leur facilité à interagir avec des personnes qui partagent un vécu similaire au leur et n'ont pas tous d'intérêt à développer de véritables amitiés avec les jeunes nés au Québec. C'est aussi le cas des participants d'Arias Palacio (2019). Ils cherchent des copains avec qui ils ont des points communs et sont heureux de leurs relations avec des pairs immigrants. Ainsi, en plus du fossé linguistique, il semble que « les différences de valeurs, de comportements et de pratiques culturelles » (Steinbach, 2015, p. 58) font obstacle à la naissance d'amitiés entre ces deux groupes (Wilson-Forsberg, 2018).

Bien que les participants apparaissent pour la plupart satisfaits de la composition de leur réseau social, nous posons l'hypothèse qu'ils ne sont pas totalement intégrés socialement. Wilson-Forsberg (2018) met de l'avant la nécessité, pour les jeunes nouvellement arrivés, d'avoir des amis natifs de la société d'accueil.

Ces camarades sont précieux puisqu'ils permettraient aux jeunes immigrants de se familiariser avec le monde scolaire, notamment l'établissement, les règles et les codes sociaux. Ils seraient aussi un rempart contre la discrimination et permettraient de développer un sentiment d'appartenance à son milieu (Wilson-Forsberg, 2018). Qui plus est, comme le soutiennent Lusigan (2009) et Marchand (2008), « la socialisation à la société d'accueil et l'apprentissage de la culture se fait à l'école de façon informelle et naturelle » (Nadeau-Cossette, 2012a, p. 155). Pour cette raison, les interactions sociales avec des pairs natifs apparaissent au moins aussi importantes que les activités culturelles organisées par l'école pour mieux comprendre la société d'accueil. Enfin, les relations avec les pairs nés au Québec pourraient aussi influencer l'intégration linguistique. Cette dernière se réalise pleinement lorsque les échanges sociaux, réalisés dans la langue du milieu d'accueil, sont source « de connaissances sur la société d'installation et sur les règles sociales qui en sous-tendent le fonctionnement » (Calinon, 2009, p. 333). Ces interactions à forte valeur intégrative pourraient être plus rares entre jeunes récemment immigrés. Nos données ne nous permettent toutefois pas de savoir si les amis de nos participants au « Temps 2 » sont des jeunes nouvellement arrivés ou immigrés depuis un certain temps. D'autres recherches seraient donc nécessaires pour mieux comprendre le rôle des pairs immigrants dans le processus d'intégration des jeunes nouvellement arrivés.

Les relations avec les enseignants seraient aussi un élément favorisant l'intégration sociale des élèves immigrants (Aghasi-Sorkhabi, 2009; Nadeau-Cossette, 2012a). Les résultats de notre étude montrent toutefois que les liens développés avec les adultes de l'école ne semblent d'aucune commune mesure avec ceux que les participants tissent avec les autres élèves de l'école, ces derniers étant plus significatifs que les adultes pour les jeunes (Fortier *et al.*, 2001, dans Lévesque, 2013). Cela dit, les réseaux sociaux sont un agent de soutien et de protection (Gauthier *et al.*, 2010) dont le personnel de l'école peut faire partie. Les enseignants, notamment, participeraient à l'intégration des élèves immigrants en offrant des encouragements et en agissant pour solutionner les conflits (Bouchamma, 2009, dans Nadeau-Cossette, 2012a). Les données de l'item # 26c laissent croire que les relations avec les enseignants et les autres adultes de l'école sont perçues positivement par les participants. En effet, 100% d'entre eux ont mentionné avoir de *bonnes* ou *très bonnes* relations avec ces adultes. En outre, lors de l'entretien du « Temps 1 », 60 % des jeunes ont dit avoir un adulte de confiance à l'école à qui s'adresser en cas de besoin, et ce pourcentage s'est maintenu au « Temps 2 ». Les enseignants et les professionnels (probablement des techniciens en éducation spécialisée) sont cités par plusieurs jeunes. Ces derniers mobiliseraient leur réseau pour surmonter divers obstacles rencontrés dans le cadre scolaire et même au-

delà. Par exemple, le personnel de l'école aiderait les jeunes à s'adapter à leur nouvelle réalité (p.ex., apprendre à ouvrir un cadenas) et il serait une oreille attentive lorsque les jeunes vivent des difficultés sociales et familiales (p.ex., des conflits). Il pourrait aussi apporter du soutien à ceux qui vivent certaines souffrances en lien avec le processus migratoire (p.ex., l'envie de rentrer au pays d'origine). Il importe tout de même de mentionner qu'un nombre significatif de jeunes n'entretiennent peu ou pas de relations avec les adultes de l'école (ces participants indiquent ne pas parler aux adultes) et précisent qu'ils n'iraient pas se confier à ces personnes en cas de problème. Cette réserve pourrait découler de la perception qu'ont ces jeunes des adultes de l'école. Potvin, Audet et Bilodeau (2013) rapportent notamment qu'une part de leurs participants, soit les jeunes issus de l'immigration et scolarisés au premier cycle du secondaire, jugent que « les professeurs ne sont pas des confidents ni des modèles » (p. 532) et que leur relation est de nature pédagogique. Similairement, Bissonnette *et al.* (2019) rapportent les propos d'élèves issus de l'immigration qui précisent qu'un enseignant ayant une influence positive doit avant tout bien expliquer les notions, être patient et prodiguer des encouragements. Il n'est pas nécessairement question de l'établissement d'un lien de confiance. Il est possible que certains de nos participants envisagent ainsi leurs rapports avec les adultes de l'école et qu'ils mobilisent d'autres ressources en cas d'ennuis.

5.2.2 Composante culturelle de l'intégration socioculturelle

L'intégration à une nouvelle société implique la rencontre entre deux univers culturels (Gauthier *et al.*, 2010). Ce rapprochement se réalise notamment à travers les contacts avec les élèves des classes ordinaires. Dans cette section, nous discuterons des perceptions qu'ont les participants des jeunes scolarisés au régulier (5.2.2.1). Il sera également question des apprentissages culturels réalisés par nos participants (5.2.2.2). Nous aborderons aussi la place réservée à la culture d'origine à l'école (5.2.2.3) et le sentiment d'appartenance des participants au Québec (5.2.2.4).

5.2.2.1 Perceptions des jeunes des classes ordinaires

Nous avons précédemment mis en lumière qu'au « Temps 1 », nos participants avaient eu des contacts limités avec les jeunes nés dans la société d'accueil (fort probablement scolarisés en classe ordinaire). En ce sens, leur intégration socioculturelle s'est déroulée principalement dans le cadre de la classe d'accueil. La situation au « Temps 2 » a évolué ; les jeunes intégrés en classe ordinaire s'entourent d'amis, généralement immigrants, scolarisés en classe ordinaire. Ce changement se reflète dans les perceptions qu'ont les participants des jeunes des classes ordinaires. Au « Temps 1 », près de la moitié des participants disent ne pas être en mesure de qualifier ces élèves et ne pas savoir, par exemple, s'ils leur ressemblent

ou non, tout simplement parce qu'ils ne les connaissent pas et ne leur parlent pas. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les interactions informelles en français avec « des locuteurs du français au sein de la société d'accueil » (Cuko et Amireault, 2021, p. 175) sont l'occasion de se familiariser avec une variété d'éléments culturels et de les mettre en relation avec ses propres référents (Cuko et Amireault, 2021). Or, au « Temps 1 », nos participants semblent avoir eu des occasions d'interactions limitées avec des membres de la société d'accueil extérieurs à leur groupe classe. Ainsi, nous croyons que le modèle de la classe d'accueil fermée n'est pas uniquement préjudiciable à l'intégration sociale, mais bien à l'intégration socioculturelle dans son ensemble.

Ceci dit, parmi les jeunes s'étant exprimés au « Temps 1 » au sujet des élèves des classes ordinaires, ils sont plus nombreux à en avoir une opinion positive, les percevant notamment comme étant *gentils* et *connaisseurs*. Dans son étude, Arias Palacio (2019) souligne que plusieurs jeunes des classes d'accueil se représentent les élèves du régulier comme étant « accueillants, ouverts et compréhensifs » (p. 90), mais note que ces représentations ne sont pas fondées sur de véritables rencontres. Nous croyons qu'il en est de même pour nos participants, d'autant plus que leurs perceptions ne sont plus les mêmes après avoir quitté la classe d'accueil. Lors des secondes entrevues, plusieurs participants évoquent leur surprise vis-à-vis des comportements de certains des jeunes des classes ordinaires. Ils les perçoivent comme étant irrespectueux envers les adultes, indisciplinés et même bagarreurs. Les jeunes sentent une distance entre les élèves de la classe d'accueil et de la classe ordinaire à ce niveau (la classe d'accueil est notamment jugée plus paisible). Certains apparaissent particulièrement affectés par le climat scolaire et ne se sentent pas entièrement en sécurité. Le fait d'être témoin de ces situations, où les jeunes Québécois manqueraient de respect à leurs enseignants et à leurs pairs, pourrait être difficile « à supporter pour les jeunes provenant de sociétés qui ont des valeurs collectivistes » (Steinbach, 2015, p. 78). D'autres études (Magnan et Darchinian, 2014; Magnan, Darchinian et Larouche, 2016) ont d'ailleurs souligné que la culture libérale des Québécois n'est pas nécessairement attirante pour les jeunes dont les valeurs sont plus conservatrices, ce qui pourrait expliquer en partie pourquoi nos participants préfèrent se tenir loin des élèves qu'ils identifient comme « dérangeants ».

5.2.2.2 Apprentissages culturels portant sur la société d'accueil

Pour être en mesure d'évoluer à travers les différences culturelles de sa nouvelle société et d'interagir avec l'Autre dans son nouveau milieu, l'immigrant peut avoir à affiner sa compréhension de la culture d'accueil. Selon la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Québec, « il importe

que les établissements d'enseignement fassent partager, à l'ensemble des élèves et particulièrement à ceux et celles qui sont nouvellement arrivés, le patrimoine du Québec, son histoire, ses valeurs et ses coutumes, la fierté de ses acquis dans tous les domaines » (Ministère de l'Éducation, 1998). Plus particulièrement, le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale du gouvernement du Québec vise à ce que les jeunes scolarisés en classe d'accueil développent la compétence « S'adapter à la culture de son milieu » au primaire (Ministère de l'Éducation, 2014c) et « S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise » au secondaire (Ministère de l'Éducation, 2013). Au chapitre 2, nous avons décrit comment la compétence interculturelle, parce qu'elle permet d'interagir efficacement et de s'ajuster à des contextes où plusieurs cultures s'entrecroisent (Bennet *et al.*, dans Lussier, 2007), peut faciliter l'intégration socioculturelle. À ce sujet, nous nous sommes penchée sur l'intérêt des participants pour la culture d'accueil ainsi que sur les apprentissages culturels qu'ils perçoivent avoir réalisés.

Au « Temps 1 », la quasi-totalité des participants soutient vouloir connaître la culture de la société d'accueil pour mieux comprendre le Québec, enrichir sa culture générale et, dans certains cas, participer à cette culture. Cette volonté d'en apprendre davantage sur leur nouveau milieu est aussi évidente dans les résultats de l'item # 31 du questionnaire, puisque tous les jeunes se sont dits « intéressés » ou « très intéressés » à en savoir plus sur le Québec et le Canada. Les participants auraient donc des attitudes d'ouverture et de curiosité vis-à-vis de la culture d'accueil. Ces dispositions favorables constituent des *savoir-être* qui sont au cœur de la compétence interculturelle (Lussier, 2007). Par contre, même s'ils déclarent avoir fait des apprentissages culturels, entre autres en classe d'accueil, les participants peinent à les nommer concrètement. En termes de *savoirs*, la plupart des jeunes se souviennent qu'on leur ait enseigné certaines notions factuelles en lien avec l'histoire et la géographie, mais les apprentissages apparaissent fragiles. Les propos des participants laissent croire que ce sont surtout « les éléments de la culture liés à la mémoire collective » (Association canadienne d'éducation de langue française, 2015, p.6) qui ont fait l'objet d'un enseignement en classe. Quelques participants précisent aussi connaître des éléments relatifs aux célébrations (p.ex., la date de la fête nationale) et à la vie quotidienne, comme les sports et les plats traditionnels. Une petite minorité de jeunes ont également fait mention de *savoir-faire* au cours de l'entrevue (p.ex., pouvoir pratiquer un sport d'hiver, être en mesure de s'orienter dans son quartier, etc.).

Bien que les participants aient un certain bagage en lien avec la culture d'accueil, leur compréhension de celle-ci apparaît relativement superficielle. Ils semblent surtout avoir intégré des *savoirs*, et seulement en

petit nombre. La compétence interculturelle requiert toutefois d'aller au-delà de la connaissance de faits culturels et de développer également des compétences procédurales et des *savoir-être* (Lussier, 2007). Nous croyons tout de même que les participants, au fil du parcours à l'accueil, ont pu faire des découvertes d'ordre culturel et même s'approprier certaines pratiques culturelles, comme Rafaela qui adore le pâté chinois et Lucas, qui patine au Mont-Royal à l'occasion. Par contre, ils n'ont probablement pas bénéficié d'un accompagnement aussi important pour s'intégrer culturellement que, par exemple, linguistiquement. Bien qu'il ne s'agisse que d'une hypothèse, d'autres auteurs font état des défis liés à l'enseignement de la culture. Breton-Carbonneau et Cleghorn (2010) ont notamment rapporté que les enseignants des classes d'accueil ne sont pas toujours confiants lorsque vient le temps d'enseigner la compétence culturelle du programme de formation. Ils regrettent entre autres que les contenus à enseigner ne soient pas explicites et que la compétence soit difficile à évaluer. Pour sa part, Samoury (2014), qui s'est intéressée à la didactique de la compétence culturelle en classe d'accueil au primaire, suggère que l'enseignement de cette compétence pourrait en partie être mis de côté au profit d'un enseignement de la langue davantage orienté de façon à répondre à des « objectifs multidimensionnels, allant de la communication à la réussite scolaire » (p. 18).

Au « Temps 2 », tous les jeunes soutiennent percevoir un certain écart culturel entre leur communauté d'origine et la société d'accueil. Les différences perçues sont variées, et peuvent être en lien avec les habitudes de vie, la religion, les fêtes, les vêtements, les valeurs, etc. Les témoignages des participants montrent qu'ils ont acquis une variété de *savoirs* sur la culture d'accueil ainsi que des *savoir-être*, car ils arrivent à mettre en relation leur propre culture avec celle de leur nouvelle société. Par ailleurs, même s'il n'a pas été explicitement question de *savoir-faire* au « Temps 2 », le fait que la plupart des participants se disent maintenant à l'aise d'évoluer dans la culture d'accueil laisse croire qu'ils ont peut-être également développé cette dimension de la compétence interculturelle.

Toutefois, une minorité de jeunes indique ne pas être totalement confortable dans la culture d'accueil en raison de sa méconnaissance de celle-ci. Il serait donc simpliste de croire que l'arrivée en classe régulière s'accompagne nécessairement d'une meilleure compréhension de la culture de la société d'accueil. Une participante se plaint d'ailleurs au « Temps 2 » d'avoir de la difficulté à saisir certaines notions enseignées en raison d'un manque de connaissances culturelles (*savoirs*), ce qui montre bien que sept mois après leur intégration en classe ordinaire, les jeunes ne peuvent pas avoir tout intégré. Ce genre de difficultés

pourrait aussi découler d'un manque de *savoir-faire*, notamment la capacité d'analyser des textes (au sens large du terme) en prenant en compte les éléments culturels sous-jacents (Lussier, 2007).

La quantité et la qualité des relations entre ces participants et les porteurs de la culture d'accueil pourraient peut-être expliquer leur sentiment de ne pas s'être suffisamment approprié la culture de leur nouveau milieu. En effet, ces rencontres sont à la base du processus d'acculturation, dont l'une des finalités est l'intégration (Wilson-Forsberg *et al.*, 2018). Ainsi perçue, l'intégration implique de maintenir la culture d'origine tout en puisant dans la culture d'accueil pour se construire (Berry, 2018). Il y a lieu de se demander où en sont ces jeunes dans leur processus d'acculturation s'ils ont peu de contacts authentiques avec la culture d'accueil. Parallèlement, d'autres participants précisent qu'ils sont en mesure d'évoluer dans la culture d'accueil, mais qu'ils se considèrent plus près de leur culture d'origine. Ils auraient davantage d'occasions de participer à celle-ci, notamment à travers la nourriture, la langue et les traditions. Parmi ces jeunes, une minorité semble avoir un profil d'acculturation qui tend vers la stratégie *ethnique*. Ces jeunes cherchent surtout à préserver leur culture d'origine (Berry, 2018) et, il en sera question plus loin, se définissent uniquement par leur identité nationale d'origine. Ils ne croient pas aux identités multiples.

Ceci dit, la vaste majorité des participants explique être tout à fait à l'aise dans la culture d'accueil, telle qu'est vécue à l'école, comme dans leur culture d'origine. Ils disent « vivre » en accord avec leur culture d'origine lorsqu'ils sont à la maison et s'adapter sans difficulté à leur environnement scolaire lorsqu'ils y sont. Ils se positionneraient donc comme médiateurs de culture, à l'image des participants de Potvin, Audet et Bilodeau (2013), qui « jouent avec cet écart [culturel] de manière stratégique afin de conserver leur position de médiateur, entre les deux mondes dans lesquels ils naviguent avec une relative aisance. » (p. 537). Quelques-uns révèlent endosser des identités différentes à l'école et à la maison, « oubliant » leur identité d'origine une fois entre les murs de l'école. Labranche (2020), qui s'est penchée sur les facteurs d'intégration socioscolaire d'adolescents nouvellement arrivés à Sherbrooke, rapporte une situation comparable, disant que l'élève est en quelque sorte « à cheval entre deux cultures [...] Il est contraint de changer d'univers entre la vie à l'école et la vie à la maison, déchiré parfois par cette appartenance double ». (p. 53). S'il est vrai que nos participants perçoivent appartenir à deux mondes culturels, ils ne décrivent pas cet état comme générant de la souffrance ou du stress. Ils semblent avoir la capacité de jongler entre les différentes cultures assez habilement. Du point de vue de l'acculturation, l'on peut supposer qu'ils sont en train de *s'intégrer* ; ils apparaissent produire une synthèse de leur culture

d'origine et de celle de la société d'accueil. L'*intégration* serait la stratégie la plus fréquemment adoptée par les jeunes immigrants (Berry *et al.*, 2006) et plusieurs études en contexte montréalais confirment qu'elle est la voie la plus souvent empruntée (Aghasi-Sorkhabi, 2009; Arias Palacio, 2019). Une participante explique à ce sujet comment elle continue de célébrer des traditions de son pays d'origine et en intègre d'autres propres à son nouveau milieu. Elle précise avoir commencé à faire un dîner d'action de grâce avec son père et ses amis mexicains, ce qu'elle ne faisait pas auparavant.

5.2.2.3 Place de la culture d'origine à l'école

Le fait de légitimer l'identité culturelle du jeune immigrant à l'école permettrait « d'instaurer des conditions propices aux apprentissages scolaires » (Jacquet et Masinda, 2014, p. 285), puisque l'élève se permettrait alors de mobiliser ses ressources socioculturelles dans les situations d'apprentissage auxquelles il participe. Au « Temps 1 », les participants se sont exprimés, par l'entremise du questionnaire, sur la place des cultures d'origine à l'école. À l'item # 33, 90% des participants ont déclaré que leurs amis et les intervenants de l'école étaient moyennement ouverts à entendre parler et à en apprendre sur leur pays, leur langue et leur culture d'origine et 10% des participants ont répondu qu'ils y sont très ouverts. Ainsi, de prime abord, il apparaît que la classe d'accueil est un lieu tout désigné pour mettre de l'avant leur culture. Toutefois, ce résultat est à mettre en perspective avec le fait que la très grande majorité des participants a souligné ne pas pouvoir parler sa langue maternelle en classe. Selon Breton-Carbonneau et Cleghorn (2010), le fait d'autoriser uniquement la pratique du français en classe, de façon à mettre en valeur la langue et la culture dominante de la société d'accueil, laisserait peu de place pour les échanges interculturels. Ainsi, même si les participants perçoivent leurs pairs et les adultes de l'école comme étant plutôt ouverts, il y a lieu de se demander si la richesse de leur bagage culturel a réellement été reconnue en classe d'accueil.

Au « Temps 2 », les participants offrent des perceptions différentes, alors que seulement la moitié des jeunes croient que leurs enseignants et leurs camarades de classe sont intéressés par leur pays, leur langue et leur culture d'origine. Pour ce qui est des élèves plus spécifiquement, ils seraient surtout curieux d'en savoir plus sur les langues d'origine des participants. À l'inverse, les adultes s'intéressaient davantage au pays d'origine et à ce qu'on en dit dans l'actualité. Les jeunes qui jugent que leurs enseignants ou leurs pairs font preuve de peu d'ouverture expliquent que ces sujets ne sont pas abordés en classe et que seuls les contenus académiques font l'objet de discussions. Selon une participante, il revient aux élèves de négocier une place pour leur culture d'origine lorsque les activités scolaires s'y prêtent (p.ex., en proposant

de mettre de l'avant une pratique culturelle lors d'une présentation). Les enseignants des classes régulières n'ont possiblement pas le réflexe de mettre en place un espace d'échange pour valoriser le bagage culturel des élèves ou n'ont peut-être pas les compétences pour en tirer profit en classe (Breton-Carbonneau et Cleghorn, 2010). Cela est malheureux puisque le fait d'encourager les jeunes immigrants à maintenir leur culture d'origine tout en s'ouvrant à la culture d'accueil pourrait favoriser chez eux une saine adaptation psychologique et socioculturelle en les guidant vers un profil d'acculturation de type *intégration* (Berry *et al.*, 2006).

5.2.2.4 Sentiment d'appartenance au Québec

Les participants de notre étude ont fait état, lors des deux entrevues, de leur attachement à leur nouvelle société. Au « Temps 1 », chacun y est allé d'une comparaison avec le pays d'origine, ce qui peut laisser croire qu'il existe une sorte de dualité entre ces appartenances. La plupart des participants ont noté se sentir « un peu » chez eux au Québec, mais dans une moindre mesure que dans leur pays d'origine. La présence – ou l'absence – de la famille et des amis est l'élément le plus souvent mentionné par justifier leur sentiment. Lors de cet entretien, 40% des participants étaient d'avis qu'ils resteront au Québec une fois adultes. Cette proportion relativement faible est à mettre en relation avec le fait que la moitié des participants a déclaré à l'item # 35 du questionnaire ne « pas du tout » se considérer Québécois. À cette même question, 30 % ont indiqué se sentir « un peu » Québécois. Ces résultats rappellent ceux des études d'Aghasi-Sorkhabi (2009), Magnan et Darchinian (2014) et d'Arias Palacio (2019), qui notent que leurs participants n'ont pas développé d'appartenance au Québec. Aghasi-Sorkhabi (2009), dont la thèse porte spécifiquement sur l'intégration socio-scolaire et les stratégies identitaires d'adolescents iraniens à Montréal, a l'impression que ses participants, arrivés au Québec depuis cinq ans ou moins, n'ont pas eu suffisamment de temps pour développer un fort attachement. Cela pourrait aussi être le cas de nos participants. Pour sa part, Arias Palacio (2019) précise que ses participants se représentaient les Québécois de telle sorte (des gens parlant la variété de français québécoise) qu'ils ne pouvaient s'inclure dans le groupe. Pour eux, le fait de résider au Québec n'était pas suffisant pour se dire Québécois. Quant à elle, Lamarre (2015) estime que l'identité québécoise est associée à la culture, qui doit être intégrée, ou à l'origine, qui est impossible à acquérir. Nos participants n'ont pas fait de lien direct entre la langue, l'origine et le fait d'être Québécois. Les références à la famille et à l'importance des amitiés laissent croire que la composition du réseau social pourrait influencer le sentiment d'appartenance à la société d'accueil. C'est du moins ce que soutient Calinon (2009), qui précise que pour se sentir inclus parmi les Québécois, il faut nécessairement socialiser avec ceux-ci.

Au « Temps 2 », 50% des participants se disent « un peu » Québécois et 12,5% précisent qu'ils se définissent davantage comme Québécois que par leur identité d'origine, des chiffres qui laissent croire que les jeunes s'enracinent davantage avec le temps. Dans leur étude, Potvin, Audet et Bilodeau (2013) notent que les jeunes du secondaire immigrants de première génération avec lesquels elles se sont entretenues se définissent comme Québécois, notamment parce qu'ils voient la société d'accueil comme pleine de promesses pour leur futur. Pour leur part, nos participants expliquent leur appartenance au Québec par le fait qu'ils habitent ici, qu'ils parlent français et qu'ils ont des amitiés ici. Il est donc également possible qu'ils se projettent au Québec dans le futur. En plus de leur nouvelle appartenance, ces jeunes restent fiers et attachés à leurs origines.

Les participants qui ne s'identifient pas au Québec expliquent qu'à leurs yeux, il n'est pas possible de multiplier les identités et qu'il faut choisir dans quel univers se situer. Ils se définissent uniquement par leur identité d'origine, notamment parce qu'ils « aiment leurs racines », préfèrent s'ancrer dans une seule culture et se perçoivent d'abord comme membres d'une famille issue du pays d'origine. Par ailleurs, pendant cet entretien, la moitié des participants indique se sentir « à la maison » au Québec. Le temps passé sur le territoire et la présence de la famille semblent des éléments pouvant influencer positivement ce sentiment. Les autres participants indiquent se sentir davantage chez eux dans leur pays d'origine, notamment pour des raisons culturelles (l'accès aux éléments de la culture d'origine est facilité) et familiales (l'absence de la famille élargie). Enfin, un jeune révèle avoir de la difficulté à s'adapter au climat québécois.

5.3 Perceptions de la classe d'accueil et de la classe ordinaire

Puisque notre recherche vise globalement à mieux comprendre comment évolue le processus d'intégration d'élèves nouvellement arrivés, et que ceux-ci sont amenés à fréquenter la classe d'accueil et la classe ordinaire au fil de leur parcours scolaire, notre troisième objectif de recherche consiste à décrire leurs perceptions à l'égard de ces différentes classes. Il sera question des perceptions de la classe d'accueil et des différences qu'elle présente avec la classe ordinaire (5.3.1), puis des perceptions de la classe ordinaire (5.3.2). Par la suite, nous aborderons le parcours scolaire du point de vue des participants (5.3.3) et présenterons les pistes d'amélioration que ceux-ci souhaiteraient apporter aux différentes classes (5.3.4).

5.3.1 Perceptions de la classe d'accueil et différences perçues avec la classe ordinaire

Au « Temps 1 », les participants ont expliqué ce qu'ils perçoivent être la mission des classes d'accueil. Ils ont tous mis en valeur l'utilité de cette classe pour apprendre le français. Pour 90% d'entre eux, il s'agit du principal but de la classe d'accueil (le seul mentionné explicitement). Les programmes de formation ILSS primaire et secondaire font état de trois objectifs : l'intégration linguistique, scolaire et sociale (Ministère de l'Éducation, 2013, 2014c). Les participants, qui sont aussi bien conscients de la qualité transitoire de la classe d'accueil, semblent adhérer aux deux premières missions de cette-ci. Une seule participante a proposé une réponse différente, en déclarant que la classe d'accueil vise à la fois l'apprentissage du français et l'intégration à son nouveau milieu. Cette dernière visée, qui peut s'apparenter à l'intégration socioculturelle, apparaît donc moins évidente pour les participants.

La forte relation que perçoivent les jeunes entre la classe d'accueil et l'intégration linguistique pourrait découler des discours ambiants. L'importance de maîtriser le français pour pouvoir s'intégrer à l'école et à la société est une idée largement diffusée dans les écoles et intégrée par les jeunes immigrants (Steinbach, 2010). En ayant en tête que le français est un préalable à la participation sociale (Allen, 2006), alors il pourrait être tout naturel pour ces jeunes de percevoir la classe d'accueil comme la structure leur permettant de compléter cette première étape vers l'intégration. Il est aussi possible que cette perception découle des activités proposées en classe. Certains enseignants des classes d'accueil sont particulièrement investis à promouvoir la langue française auprès de leurs élèves (Breton-Carbonneau et Cleghorn, 2010) et pourraient axer leurs interventions de façon à prioriser le développement de la langue cible.

En outre, les participants ont de très bons mots pour la classe d'accueil; ils la perçoivent comme essentielle pour le nouvel arrivant. En fait, 90% des jeunes ont le sentiment qu'elle prépare efficacement à la classe régulière puisqu'elle permet aux élèves de réaliser une variété d'apprentissages sur la langue et au-delà. Une telle perception fait écho à celle des participants d'Arias Palacio (2019), qui jugent aussi que la classe d'accueil est l'occasion d'apprendre le français en prévision de l'entrée en classe ordinaire. En ce qui a trait à leur propre expérience, 60% des jeunes disent avoir apprécié leur passage en classe d'accueil et 30% d'entre eux expliquent que leur séjour est devenu de plus en plus agréable avec le temps. Ces résultats concordent avec ceux de quelques études réalisées auprès d'adolescents issus de l'immigration (Arias Palacio, 2019; Kanouté *et al.*, 2016; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013), qui décrivent leur expérience en classe d'accueil comme généralement positive. Nos participants sont pour la plupart ravis de l'enseignement reçu et reconnaissent les opportunités offertes par la classe d'accueil en termes

d'intégration linguistique et de socialisation au sein de cette structure. Ces résultats sont tout à fait similaires à ceux de Nadeau-Cossette (2012a), qui rapporte que la classe d'accueil permet aux jeunes immigrants « d'acquérir la langue de la société d'accueil » (p. 152) et de rencontrer « bon nombre d'amis en francisation » (p. 152).

Les participants ont aussi énuméré les différences qu'ils discernent entre la classe d'accueil et la classe ordinaire. La plupart des éléments mentionnés (nombre de matières, niveau de difficulté, charge de travail, ambiance plus ou moins sérieuse, etc.) portent à croire que les jeunes perçoivent la classe d'accueil comme étant une « version simplifiée » de la classe ordinaire, moins exigeante que celle-ci. Les apprentissages qu'on y ferait ne seraient pas de même ampleur, en termes de variété comme en termes de profondeur. La classe d'accueil serait donc moins prestigieuse que la classe ordinaire aux yeux des apprenants. Dans son étude, Arias Palacio (2019) rapporte aussi que la classe d'accueil est envisagée comme une classe préparatoire par les élèves qui la fréquentent. En ce sens, ils sont impatients de rejoindre la classe ordinaire. Certains de nos participants montrent aussi cet empressement et apparaissent enchantés lorsqu'ils apprennent qu'ils intégreront la classe ordinaire. Selon Zarate (2003), « la compétence linguistique est un marqueur qui fait souvent l'objet d'une association avec le statut social » (dans Kanouté *et al.*, 2008, p. 285). Alors, le fait d'être scolarisé en classe d'accueil, ce qui est signe d'une maîtrise moindre de la langue de scolarisation, peut amener ces jeunes à être perçus (et à se percevoir) comme des élèves plus faibles (Kanouté *et al.*, 2008). Suivant cette perspective, il est possible que les participants perçoivent également la structure dans laquelle ils sont scolarisés comme de moins grande valeur (Breton-Carbonneau et Cleghorn, 2010).

Lors du second entretien, 75% des participants sont toujours d'avis que la classe d'accueil prépare efficacement à la classe ordinaire. Ils reconnaissent que les apprentissages réalisés en classe d'accueil ont soutenu ceux qui ont suivi en classe ordinaire et ils sont satisfaits de l'enseignement qu'on leur a offert pour apprendre le français. En ce qui a trait aux différences entre les deux types de classes, certaines distinctions présumées se confirment (le nombre de matières, la charge de travail, etc.), mais d'autres éléments émergent également. Il semble que les participants aient dû s'adapter à une nouvelle culture éducative, rythmée par de nombreux examens, davantage de cours magistraux (présentation de la matière suivie d'exercices individuels) et des tâches de nature différente de celles de la classe d'accueil (p.ex., des exposés oraux ou l'analyse de romans). Ce défi a aussi été soulevé par des enseignants du régulier ayant reçu dans leur classe des jeunes issus des classes d'accueil (Proulx, 2015). Ils notent que ces élèves perdent

les repères qu'ils avaient en classe d'accueil (p.ex., les ressources disponibles en classe ne sont plus les mêmes ni aux mêmes endroits, les cahiers sont différents, les jeunes manquent parfois de connaissances antérieures sur certains sujets, etc.) et qu'ils doivent faire preuve d'une grande capacité d'adaptation à leur arrivée en classe ordinaire. Cette difficulté serait encore plus importante pour les élèves intégrés en cours d'année scolaire (Proulx, 2015), une situation que nous n'avons pas eu l'opportunité de documenter. Selon nos participants, l'environnement des classes d'accueil serait aussi plus permissif, les règles à respecter y étant moins nombreuses et plus flexibles. Cela pourrait s'expliquer par le rapport qui s'établit entre le petit groupe d'élèves de la classe d'accueil et l'enseignant titulaire, potentiellement différent de celui qui existe entre un enseignant spécialiste et les élèves, plus nombreux, de la classe ordinaire. L'ajustement à la culture éducative serait, aux dires de Steinbach (2010), un défi de moindre importance que celui de l'intégration sociale pour les élèves immigrants. Nos résultats sont moins tranchés et soutiennent l'hypothèse que pendant les premiers mois suivant l'intégration, les jeunes doivent mettre beaucoup d'énergie pour suivre le rythme de la classe ordinaire (TCRI, 2011).

5.3.2 Perceptions de la classe régulière

En marge des questions portant sur les différences entre les classes, nous avons questionné les participants sur leurs expériences de la classe ordinaire et sur leurs appréhensions vis-à-vis de leur intégration à cette nouvelle structure. Ces discussions mettent en lumière le manque d'occasions dont ils ont bénéficié pour se familiariser avec la réalité des classes ordinaires ainsi que le peu d'informations qu'ils détiennent à ce sujet. Plus précisément, l'entrevue « Temps 1 » a révélé qu'un seul jeune a eu la chance de participer à une activité pédagogique en collaboration avec des élèves d'une classe ordinaire. Notre recherche tend ainsi à confirmer le manque d'initiatives visant la rencontre entre les jeunes des classes d'accueil et des classes ordinaires (Allen, 2007; Armand, 2011; Proulx, 2015). Dans le seul cas que nous avons relevé, le participant explique que ce projet particulier, qui portait sur la réalité des réfugiés et qui aurait duré trois jours, présentait l'avantage de pouvoir raconter son parcours migratoire aux autres élèves, de donner son opinion sur la question des réfugiés et de nouer (ou consolider) des amitiés. Les activités organisées avec les élèves des classes d'accueil et des classes ordinaires peuvent en effet rapprocher ces deux populations scolaires et « permettre, de part et d'autre, une meilleure connaissance et compréhension de l'Autre » (Amireault et Lampron-de Souza, 2022, p. 54). Elles sont aussi l'occasion, pour les élèves des classes d'accueil, de mieux comprendre le fonctionnement de la classe ordinaire (Proulx, 2015).

Puisque 80% des jeunes de notre étude n'ont pas eu l'opportunité de réaliser des apprentissages avec les classes ordinaires ou d'assister à des cours donnés au régulier, ils n'ont pour la plupart pas pu se forger leur propre opinion de cette structure. Ceci explique potentiellement pourquoi 40% des participants n'étaient pas en mesure de répondre quand nous leur avons demandé comment ils imaginaient la classe ordinaire. Les jeunes semblent avoir « une méconnaissance générale des dynamiques et du fonctionnement des classes régulières » (Arias Palacio, 2019, p. 93). Les perceptions de nos participants au sujet de cette classe sont avant tout celles de ceux qui leur en parlent, notamment leurs enseignants et amis. Ces perceptions sont limitées puisque 80 % des participants ont dit avoir reçu peu d'informations, les autres n'en n'ayant pas reçus du tout. En ce qui a trait aux éléments transmis par les enseignants, il semble que les discussions aient été informelles et fragmentaires. Cela laisse croire qu'il n'y a pas de véritable réflexion sur les aspects à aborder en amont de la transition, une critique également formulée par Arias Palacio (2019), qui dénonce le manque de renseignements appropriés offerts par l'établissement scolaire au sujet de l'arrivée en classe ordinaire. Par ailleurs, la vision communiquée par les pairs et les adultes de l'école était le plus souvent négative et dépeignait la classe ordinaire comme particulièrement difficile. Proulx (2015) indique dans son étude qu'une compréhension suffisante des objectifs et caractéristiques de la classe d'accueil de la part des enseignants du régulier faciliterait l'intégration des élèves en classe ordinaire, notamment parce que cela leur permettrait d'ajuster leurs attentes envers ces jeunes. Nous croyons qu'il y aurait aussi lieu de questionner la connaissance qu'ont les enseignants des classes d'accueil du secteur régulier afin d'évaluer s'ils ont un bagage suffisant pour le dépeindre de façon juste et objective. L'accessibilité de l'information au sujet de la classe ordinaire semble être un enjeu sérieux pour nos participants et cela mériterait davantage de recherches afin d'en identifier les causes, mais aussi les conséquences. Par exemple, il pourrait s'avérer laborieux pour les élèves de s'impliquer dans leur parcours scolaire et de questionner, notamment, les décisions liées à leur orientation (nombre d'années passées en classe d'accueil, intégration du secteur régulier vs cheminement particulier, redoublement, etc.) s'ils ne savent pas à quoi ressemble la classe ordinaire.

Le fait d'ignorer ce en quoi consiste la classe ordinaire pourrait aussi expliquer certaines craintes communiquées par les jeunes en lien avec leur intégration en classe ordinaire. Arias Palacio (2019) rapporte que les participants de son étude étaient inquiets, en amont de la transition, de ne pas avoir une maîtrise du français comparable aux autres élèves de la classe ordinaire. Nos participants formulent également ce doute, bien qu'ils fassent état de craintes plus diversifiées. Ils appréhendent de ne pas réussir leurs cours, d'être dépassés par le contenu des nouvelles matières (une peur également présente

chez certains participants de Steinbach (2010)) et de ne pas être en mesure de se faire des amis. Au « Temps 2 », même s'ils énoncent certains défis, ils sont plusieurs à souligner que la classe ordinaire n'est pas aussi ardue que ce à quoi ils s'attendaient et estiment que la description angoissante qu'on leur en a faite n'était pas exacte. De plus, même s'ils peuvent avoir été décontenancés par la charge importante d'études et de travaux, ils perçoivent la réussite scolaire comme étant à leur portée, sauf pour certaines nouvelles matières. Les participants sont d'avis que les jeunes de l'accueil devraient avoir la possibilité de mieux connaître la classe ordinaire en amont pour réduire le décalage entre leurs perceptions et la réalité.

5.3.3 Perceptions du parcours scolaire

Le parcours scolaire des élèves nouvellement arrivés est marqué par la nécessité de s'intégrer à la classe d'accueil d'abord, puis à la classe ordinaire. En ce qui a trait à la classe d'accueil, les entrevues révèlent que les jeunes ne perçoivent pas leur expérience comme quelque chose d'homogène. L'arrivée apparaît, aux yeux de presque tous les participants, comme l'étape la plus exigeante de leur parcours, surtout en raison de la barrière de la langue. Ils rapportent aussi avoir dû s'adapter à de nouvelles façons de faire et s'être sentis seuls. Ces témoignages rejoignent ceux des participants d'Arias Palacio (2019) et soulignent à quel point l'arrivée dans un nouveau système scolaire peut être bouleversante pour les élèves immigrants (Magnan et Larochelle-Audet, 2018). Pour certains jeunes, ces difficultés ont caractérisé toute la première année scolaire. Quelques jeunes ont même indiqué qu'ils ne souhaitaient plus aller à l'école cette année-là. Dans les classes d'accueil étudiées par Breton-Carbonneau et Cleghorn (2010), les élèves ne pouvaient participer pleinement aux activités proposées avant d'avoir acquis une certaine maîtrise du français. En attendant ce moment, ils ne pouvaient communiquer avec leurs pairs et réalisaient des travaux individuels en marge du groupe. Les souvenirs les plus négatifs de nos participants, en ce qui a trait à la classe d'accueil, sont majoritairement en lien avec l'incapacité de répondre aux exigences de l'enseignant au début de leur scolarisation et des conséquences qui en découlent (p.ex., être exclu d'une période récompense, devoir recommencer un travail, ne pas être en mesure de suivre le groupe, etc.). Le fait que l'intégration ne soit possible qu'une fois la langue maîtrisée (Allen, 2007; Steinbach, 2010) pourrait expliquer, au moins en partie, pourquoi les jeunes ont trouvé la première année de scolarisation aussi pénible.

Par ailleurs, 90% des participants ont été scolarisés à l'accueil pendant plus d'une année. Leurs propos laissent croire que la deuxième année (et troisième année pour certains) a été vécue beaucoup plus positivement. Les jeunes ont bénéficié de ce temps supplémentaire pour développer leurs capacités en

français, faire des apprentissages et tisser des liens d'amitié. Ils évoquent des obstacles, notamment en lien avec le parcours migratoire familial, mais se disent satisfaits d'avoir pu poursuivre en classe d'accueil une seconde année. Il semble que cela leur ait apporté une stabilité dont ils avaient besoin. Ces résultats sont contraires à ceux d'Allen (2006), qui notait que le fait de poursuivre à l'accueil était considéré comme un échec par des jeunes en apprentissage du français. Plusieurs éléments peuvent expliquer cet écart. D'une part, la majorité de nos participants a débuté la classe d'accueil en cours d'année, ce qui peut avoir justifié à leurs yeux la nécessité de fréquenter la classe plus longtemps pour atteindre les objectifs poursuivis. D'autre part, plusieurs des participants d'Allen (2006) étaient des élèves très performants dans leur pays d'origine et ont particulièrement souffert d'avoir perdu leur aura d'excellence une fois en classe d'accueil. Selon des enseignants interviewés par Proulx (2015), le profil des jeunes immigrants scolarisés en classe d'accueil aurait changé dans les dernières années. Les jeunes ayant des parcours de vie plus difficiles et des retards de scolarisation seraient entre autres plus nombreux. Notre étude ne tient pas compte du parcours scolaire prémigratoire, mais les propos de nos participants laissent croire que de façon générale, ils n'avaient pas d'attentes personnelles aussi élevées que ceux d'Allen (2006) en ce qui a trait à leur réussite scolaire. Cette indulgence envers eux-mêmes pourrait expliquer pourquoi ils n'ont pas perçu négativement la nécessité de rester en classe d'accueil une ou deux années supplémentaires.

L'arrivée en classe ordinaire, même si elle s'est avérée moins déstabilisante que l'arrivée en classe d'accueil, a tout de même amené son lot de stress et de bouleversements. Dans les premiers temps, les jeunes avaient du mal à comprendre comment fonctionnait la classe ordinaire, mais également les explications des enseignants et les tâches à réaliser. Ils attribuent cela à la fois à leur compétence en français et à une méconnaissance de la classe régulière. En ce qui a trait au français, il est possible que le vocabulaire employé par les enseignants des classes ordinaires et présent dans les textes à l'étude soit plus riche et spécialisé qu'en classe d'accueil. Puisque la langue de scolarisation prend entre cinq et sept ans avant d'être maîtrisée (Cummins, 2008), cette situation n'apparaît pas surprenante ou problématique en soi, les participants étant toujours en apprentissage de la langue une fois intégrés en classe ordinaire. Il importerait toutefois que les enseignants des classes ordinaires soutiennent les élèves issus des classes d'accueil dans leur compréhension du vocabulaire (Proulx, 2015).

Sur une autre note, la variété de langue utilisée en classe ordinaire pourrait être différente de celle propre à la classe d'accueil. Concernant ce dernier élément, quelques études ont montré que les jeunes immigrants ont le sentiment d'avoir appris un français « artificiel » en classe d'accueil, particulièrement

formel, et différent du français québécois plus informel qui caractériserait l'environnement des classes ordinaires (Arias Palacio, 2019; Steinbach, 2010). Cette situation, attribuable aux contacts limités entre les élèves de la classe d'accueil et les jeunes francophones des classes ordinaires, pourrait engendrer des difficultés au plan de la compréhension orale (Arias Palacio, 2019). Nos participants rapportent cet obstacle sans toutefois faire le lien avec leur compétence à comprendre et à adapter leurs productions à la situation socioculturelle. Ceux-ci ont plutôt l'impression que leur compétence linguistique est la source de leur difficulté. Dans tous les cas, il semble qu'ils aient su s'adapter assez rapidement à cette nouvelle variété de langue puisqu'ils perçoivent, sept mois après leur intégration à la classe ordinaire, que leurs difficultés de compréhension se sont estompées.

Les participants disent également éprouver des défis en lien avec les nouvelles matières du curriculum, comme l'anglais, l'histoire et les sciences. Malgré leurs efforts, ils ne se sentent pas compétents dans ces matières. Ils se comparent aux élèves des classes ordinaires et ont l'impression de ne pas arriver à combler « leur retard » au plan des connaissances. Bien que peu de recherches ciblent cette problématique, Armand (2011) note que les élèves intégrés en classe ordinaire n'ont pas nécessairement les compétences nécessaires pour poursuivre leurs apprentissages dans toutes les matières au niveau correspondant à leur âge. Les enseignants des classes ordinaires n'étant pas au fait de cette réalité, il est possible que leurs attentes soient très élevées vis-à-vis des jeunes (Armand, 2011) et qu'ils n'aient pas le réflexe de réaliser des adaptations en classe pour faciliter la mise à niveau des élèves (Proulx, 2015). En ce sens, nous croyons que les enseignants des classes ordinaires pourraient bénéficier de formations au sujet des élèves immigrants et d'accompagnement supplémentaire en ce qui a trait à l'accueil de ces élèves en classe ordinaire (Armand, 2011; Proulx, 2015).

De plus, lorsque le séjour en classe d'accueil s'étire sur plusieurs années, comme c'est le cas de la majorité des élèves formant notre modeste échantillon, il y a lieu de se questionner sur le choix et le nombre de matières enseignées. D'autres recherches seraient nécessaires pour évaluer l'impact de cette décision, particulièrement au secondaire, sur la réussite scolaire et la diplomation des élèves issus des classes d'accueil. En sachant que les participants de notre étude perçoivent la seconde année en classe d'accueil comme étant moins laborieuse que la première, peut-être seraient-ils en mesure de débiter leur apprentissage d'une matière supplémentaire dès la seconde année de scolarisation. Par ailleurs, l'apprentissage du français peut aussi se réaliser à travers l'étude de contenus disciplinaires (De Koninck et Armand, 2012b), signe que l'ajout d'une matière au curriculum à un certain point du passage en classe

d'accueil ne nuirait pas nécessairement à l'intégration linguistique des jeunes. Une telle initiative pourrait être mise en place par l'entremise d'une intégration partielle en classe ordinaire. Ce modèle de service, bien que peu courant dans les écoles montréalaises, serait fort apprécié des jeunes en apprentissage de la langue (De Koninck et Armand, 2012b).

5.3.4 Pistes proposées par les participants pour faciliter le parcours scolaire des élèves nouvellement arrivés

Les discussions avec les participants ont permis de dégager plusieurs propositions d'amélioration pour la classe d'accueil. En ce qui a trait à l'intégration linguistique, les jeunes apprécieraient participer à davantage d'activités ludiques. Le jeu peut nourrir la motivation des apprenants et permet le développement d'habiletés de communication (Sauvé, Renaud et Gauvin, 2007). De plus, il est possible que les jeux auxquels se réfèrent les participants impliquent des interactions orales entre pairs. Le programme de formation ILSS au secondaire mentionne que c'est « dans l'interaction que l'élève pourra développer des habiletés à écouter, à comprendre, à interpréter des messages oraux et à y réagir de façon verbale ou non verbale » (Ministère de l'Éducation, 2013, p. 13). Les activités ludiques pourraient donc tout à fait avoir leur place en classe d'accueil. Les participants sont aussi d'avis que la réalisation de travaux en petits groupes pourrait faciliter leur intégration sociale. Pour les raisons évoquées en 5.2.1.2, nous sommes d'avis qu'il serait encore plus profitable que ces travaux d'équipe soient réalisés en collaboration avec les classes ordinaires. En ce qui a trait à l'intégration culturelle, les jeunes proposent d'inclure un plus grand nombre de sorties et d'activités visant à découvrir leur nouveau milieu. Ils semblent avoir le désir de « vivre » la culture de la société d'accueil plutôt que de se la faire raconter.

Les jeunes soulignent aussi qu'ils auraient apprécié bénéficier d'un soutien plus important à l'arrivée, notamment pour mieux comprendre le fonctionnement de l'école, les routines de la classe et pour apprendre à connaître leur groupe. Ce souhait est formulé de nouveau lorsque les jeunes abordent l'arrivée en classe ordinaire. Ils perçoivent avoir été en quelque sorte laissés à eux-mêmes et avoir reçu de l'aide uniquement lorsque sollicité. L'intégration des élèves immigrants, telle que définie par la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Québec, est une responsabilité partagée par l'ensemble de l'équipe école (Ministère de l'Éducation, 1998). Toutefois, selon les participants, aucun moyen n'est déployé lors de la transition vers la classe ordinaire pour les aider à prendre leurs marques. Dans la littérature, le manque de réflexion en ce qui a trait à cette étape du parcours scolaire est également soulevé par les acteurs du milieu scolaire (Cuko, 2014; Proulx, 2015). Nos données suggèrent que les

professionnels des établissements scolaires s'attendraient à ce que l'intégration des jeunes soit en quelque sorte terminée à leur arrivée en classe ordinaire, ce qui se traduirait par un soutien insuffisant aux élèves (Allen, 2006). Comme l'indique Armand (2011), « le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire constitue une étape cruciale dans le cheminement scolaire et mérite toute l'attention des différents intervenants » (p. 62). En ce sens, mettre en place un accompagnement pour ces jeunes pourrait diminuer l'incertitude et le stress lié à l'arrivée en classe ordinaire et permettrait d'anticiper certains obstacles susceptibles d'être rencontrés par les élèves (p.ex., repérer les locaux des cours, se procurer le matériel, comprendre l'horaire de cours, etc.).

Les participants évoquent aussi quelques idées visant à s'appropriier la réalité de la classe ordinaire. Une participante soulève l'intérêt d'organiser des jumelages entre les élèves des deux types de classe. Dans ce cas, le jeune du régulier peut jouer le rôle de mentor pour l'élève de la classe d'accueil en lui expliquant le fonctionnement de la classe ordinaire et en répondant à ses interrogations. Ce type de parrainage est également proposé par un participant de l'étude de Proulx (2015), qui estime que le fait de jumeler chaque élève nouvellement intégré à un pair de la classe ordinaire faciliterait la transition en permettant une meilleure compréhension des routines et des tâches. D'autres travaux, dont celui Armand (2011), mettent en évidence l'avantage de cette initiative. Pour notre part, nous croyons que les jumelages pourraient aussi faciliter les contacts et même la naissance d'amitiés entre ces jeunes.

En outre, les participants seraient nombreux à espérer que les apprentissages réalisés en classe d'accueil soient davantage arrimés à ceux du régulier. Ils apprécieraient profiter d'une introduction progressive aux matières enseignées en classe ordinaire, de façon à acquérir les connaissances de base leur permettant de poursuivre leurs apprentissages en classe ordinaire à la même cadence que leurs camarades de classe, un souhait également exprimé par des élèves et des parents rencontrés par Armand (2011). Plusieurs participants d'Arias Palacio (2019) faisaient également état de leur déception relativement au peu de matières enseignées en classe d'accueil et de leur désir de faire l'apprentissage de divers contenus scolaires. Présentement, à l'exception du français et des mathématiques, « l'intégration en classe ordinaire n'est pas vue comme une continuité et une progression en termes de connaissances acquises en classe d'accueil » (Cuko, 2014, p. 340). Par contre, d'autres modèles d'intégration, dont l'intégration partielle, pourraient permettre aux élèves en voie d'être intégrés en classe ordinaire de se familiariser avec les nouvelles matières. L'intégration partielle, lors de laquelle l'élève est en partie scolarisé en classe ordinaire tout en conservant son appartenance à la classe d'accueil, est perçue positivement par les jeunes

en apprentissage du français (Armand, 2011). Nos participants estiment également que cette mesure serait utile pour envisager de façon plus précise ce en quoi consiste la classe ordinaire.

5.4 Synthèse des principaux résultats

Premièrement, en ce qui a trait à l'intégration linguistique, les perceptions des participants révèlent un apprentissage de la langue qui s'inscrit dans la durée et qui serait ardu au départ. Les défis liés à la langue écrite apparaissent se maintenir davantage dans le temps que les obstacles relatifs à la communication orale. Par ailleurs, les jeunes se sentent responsables de leurs progrès comme de leurs difficultés en français. Leurs pratiques linguistiques, tel qu'ils les perçoivent, sont caractérisées par la diversité. En classe, les participants perçoivent le français comme la langue à privilégier, mais utilisent tout de même d'autres ressources linguistiques à l'occasion. Par contre, ils rapportent que l'utilisation d'autres langues en classe est le plus souvent découragée et que ces ressources ne sont pas mises à profit pour faire des apprentissages. Dans les espaces communs de l'école, les pratiques des jeunes sont souvent plurilingues, et cela serait davantage accepté qu'en classe. Dans ces deux lieux, les résultats montrent que les jeunes utilisent davantage le français après l'intégration en classe ordinaire. Avec leur famille et leurs amis, les participants ont des pratiques linguistiques plus stables au fil du temps. Dans les deux cas, ils ne se restreignent pas à une seule langue. Ils mettent à profit l'ensemble de leurs compétences linguistiques pour communiquer et s'adaptent aux autres locuteurs en présence. Leurs préférences pourraient varier pour chacune des compétences linguistiques (p.ex., certains n'ont pas de préférence à l'oral, mais privilégient une langue précise pour la lecture et l'écriture). En outre, au « Temps 2 », si le français est la langue préférée des jeunes en milieu scolaire, ils lui préfèrent l'anglais ainsi que leurs langues premières lorsqu'il est question de produits culturels (musique, vidéos, etc.).

Les perceptions des participants vis-à-vis de leur intégration linguistique portent aussi à croire qu'ils ont un rapport au français de plus en plus positif avec le temps. Ils voient de nombreux avantages au plurilinguisme (plus de mobilité, opportunités professionnelles, etc.) et perçoivent le français comme essentiel à leur intégration. Pour la plupart, cette langue n'entre pas en compétition avec les autres ressources linguistiques de leur répertoire. De plus, les participants semblent entrevoir le français comme un outil de communication et de socialisation plutôt qu'un symbole auquel s'identifier. Ainsi, la grande majorité ne se définit pas comme francophone lors des entretiens. Ils disent ne pas avoir une compétence suffisante pour faire partie de ce groupe. Même au « Temps 2 », la plupart des jeunes ne semblent pas percevoir que leur intégration linguistique est achevée ; ils souhaitent encore s'améliorer en français.

Ceux-ci visent généralement une compétence élevée, qui leur permettrait notamment d'étudier, de travailler et de réaliser la plupart de leurs interactions quotidiennes en français.

Par ailleurs, l'intégration linguistique serait personnelle à chacun. Au « Temps 2 », certains participants sont à l'aise avec leur compétence en français, se disant toujours en apprentissage, alors que d'autres vivent de l'insécurité linguistique. Celle-ci pourrait s'expliquer par les attentes élevées des enseignants des classes ordinaires ainsi que par l'attitude des pairs. À ce sujet, les participants sont plus nombreux au « Temps 2 » à rapporter subir des moqueries et des commentaires désobligeants en lien avec leur compétence linguistique. Certains jeunes n'apparaissent pas se sentir compétents en français, une perception qui fait obstacle à leur pleine participation en classe.

Enfin, les témoignages des participants montrent qu'ils perçoivent des liens étroits entre leur intégration linguistique et d'autres facettes de ce processus. Au début du parcours en classe d'accueil, le français (et sa méconnaissance) était perçu par les jeunes comme une barrière à l'intégration sociale et scolaire, au sens où les participants avaient l'impression qu'ils ne pouvaient ni communiquer avec l'ensemble de leurs camarades nés dans la société d'accueil ni répondre aux exigences académiques du monde scolaire. À la fin du parcours à l'accueil, aux dires des participants, la connaissance du français n'apparaît pas non plus suffisante en soi pour socialiser avec les jeunes nés dans la société d'accueil. Une fois en classe ordinaire, certains participants perçoivent toujours le français comme un élément faisant obstacle à leur réussite scolaire, mais indiquent que l'intégration linguistique permettrait l'intégration sociale à de nouveaux groupes de locuteurs francophones.

Deuxièmement, les perceptions des participants permettent de mieux cerner de quelle manière se réalise leur intégration socioculturelle. Pour ce qui est de la composante sociale, il semble d'une part que les participants soient en mesure de nouer des liens d'amitié à l'école, en classe d'accueil et en classe ordinaire. Ceci dit, la première année en classe d'accueil serait moins propice à l'établissement du nouveau réseau social. Plusieurs jeunes rapportent notamment s'être sentis seuls à cette période. Selon eux, leur méconnaissance de la langue et leur timidité les auraient empêchés d'aller vers les autres. Toutefois, à la fin du parcours à l'accueil, la majorité des participants perçoit avoir des amis en quantité suffisante. Ce sont pour la plupart d'autres élèves des classes d'accueil. Puis, au « Temps 2 », ils jugent avoir encore davantage d'amis. Cela peut être attribuable au fait qu'ils fréquentent des lieux plus variés au sein de leur

école, qu'ils perçoivent avoir davantage d'occasions de socialiser et qu'ils pratiquent de nouvelles activités parascolaires et extra scolaires.

En ce qui a trait à la composition du réseau social, quelques constats s'imposent. Pendant leur parcours à l'accueil, il semble que les participants se réunissent surtout avec des jeunes de la même origine qu'eux, ou alors avec d'autres élèves également immigrants. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les classes d'accueil évoluent souvent en parallèle des classes ordinaires. Alors, les occasions de socialiser avec des élèves des classes régulières ainsi qu'avec des jeunes nés dans la société d'accueil sont limitées. Les participants ne semblent toutefois pas percevoir cela comme un problème et seraient satisfaits de leur réseau social. D'ailleurs, la plupart déclarent avoir au moins un meilleur ami lors de la première entrevue. Au « Temps 2 », bien que les participants aient plus d'amis, ils notent pour la plupart avoir de nouveaux meilleurs amis et ne plus être en contact avec les élèves restés en classe d'accueil. L'intégration en classe ordinaire s'accompagnerait donc d'un certain bouleversement du réseau social. Les participants semblent continuer de socialiser majoritairement avec des jeunes de même origine ethnoculturelle et linguistique qu'eux ou encore avec des pairs immigrants. Ils se disent plus à l'aise avec ces derniers, qui comprendraient mieux leur réalité. Ils n'ont pas nécessairement le désir de se faire des amis nés dans la société d'accueil. La littérature sur l'intégration sociale met de l'avant l'intérêt d'entrer en relation avec les membres de la société d'accueil pour mieux comprendre son nouveau milieu (Wilson-Forsberg, 2018). D'autres études seraient nécessaires pour mieux comprendre de quelle façon un réseau de pairs composés essentiellement d'immigrants teinte le processus d'intégration des élèves nouvellement arrivés. Sur une autre note, les participants expriment entretenir des relations harmonieuses avec leurs enseignants et les adultes de l'école. Ils sont plus de la moitié à connaître un adulte de confiance à l'école. Les jeunes auraient recours à ces personnes pour mieux comprendre leur nouvel environnement scolaire, pour régler certains conflits et pour se confier. Ceci dit, une proportion importante de participants ne pouvait nommer d'adulte significatif lors des deux entrevues. Ces jeunes ne perçoivent pas nécessairement le personnel scolaire comme une ressource à mobiliser pour des considérations extérieures aux études.

Relativement à la composante culturelle, nos résultats indiquent que les jeunes des classes d'accueil sont curieux et intéressés par la culture de la société d'accueil, mais qu'ils ont peu de connaissances sur celle-ci. Ils ont de la difficulté à nommer des faits sur cette nouvelle culture (savoirs) et semblent avoir acquis un nombre limité de compétences procédurales (savoir-faire) à travers la participation à cette nouvelle culture. Nous supposons que le soutien à l'intégration linguistique a primé sur celui lié à l'intégration

socioculturelle lors du séjour en classe d'accueil. Le manque de contacts avec des jeunes des classes ordinaires ou nés dans la société d'accueil peut aussi expliquer, du moins en partie, cette relative méconnaissance.

Une fois en classe ordinaire, les participants semblent mieux informés sur la culture d'accueil et ont davantage conscience de l'écart qui existe entre celle-ci et leur culture d'origine. Ils sont en mesure de nommer plusieurs différences culturelles (habitudes de vie, célébrations, valeurs, etc.), signe qu'ils ont acquis certaines connaissances (savoirs) et la capacité à mettre en parallèle les cultures (savoir-être). Quelques jeunes soulignent qu'il leur reste encore des apprentissages à faire, notamment pour saisir les références culturelles dont il est question en classe ordinaire. Encore une fois, nous supposons que les contacts avec des jeunes porteurs de la culture d'accueil pourraient leur permettre de « vivre » la culture d'accueil et de mieux se l'approprier. Au « Temps 2 », plusieurs participants sont surpris par les comportements de nombreux élèves des classes ordinaires, qu'ils jugent irrespectueux et agressifs. Ils perçoivent que l'ambiance des classes ordinaires n'est pas aussi mesurée que celle des classes d'accueil.

Ceci dit, la majorité des participants a la perception d'être à l'aise dans les deux cultures et semble tendre vers un profil d'acculturation de type « intégration ». Plusieurs jeunes expliquent pouvoir s'adapter à la culture d'accueil quand ils sont à l'école tout en maintenant leur culture d'origine à la maison. Cette dualité leur apparaît naturelle et ne serait pas incommode. Quelques-uns précisent joindre des pratiques culturelles propres à la société d'accueil à leurs propres traditions. Ils restent tous fiers et attachés à leurs origines. Concernant l'ouverture à la diversité linguistique et ethnoculturelle, les participants étaient plus nombreux à croire que leurs enseignants et leurs pairs s'intéressent à leur langue et à leur bagage culturel lorsqu'ils étaient en classe d'accueil qu'après la transition en classe ordinaire. À leur avis, peu de place est accordée à ces éléments en classe ordinaire et il reviendrait aux jeunes de les mettre en valeur. Il est regrettable qu'aussi peu d'attention ne soit portée aux échanges culturels au secteur régulier alors que l'intégration socioculturelle des jeunes apparaît s'y réaliser de façon considérable.

D'un point de vue identitaire, la moitié des participants ne se sentent pas du tout Québécois au « Temps 1 », mettant davantage de l'avant leur attachement au pays d'origine. Ils sont peu nombreux à se projeter au Québec à l'âge adulte. Par contre, suite à l'intégration en classe ordinaire, 12,5% se disent avant tout « Québécois » et 50% déclarent être « un peu Québécois ». La moitié des participants indique aussi se sentir chez soi au Québec. Il semble que le sentiment d'appartenance se soit développé au fil du temps.

Les jeunes mentionnent qu'habiter au Québec depuis un moment, parler français, avoir des amis et des membres de la famille sur le territoire renforcerait ce sentiment. En ce sens, l'intégration linguistique ne semble pas tout à fait suffisante pour s'enraciner. L'appartenance au groupe passerait également par les liens sociaux, d'où l'importance d'accompagner aussi ces jeunes dans leur intégration socioculturelle.

Troisièmement, les perceptions des participants nous renseignent sur la façon dont se déploie le processus d'intégration au fil du parcours scolaire, soit de la classe d'accueil à la classe ordinaire. Au « Temps 1 », les jeunes perçoivent la classe d'accueil comme un lieu dédié à l'apprentissage du français et visant à se préparer à la classe ordinaire. Ils sentent qu'elle constitue une version simplifiée de la classe ordinaire et qu'elle serait donc de moins grande valeur. Toutefois, la majorité a le sentiment qu'elle est légitime et nécessaire; les jeunes la perçoivent positivement. D'ailleurs, ils sont nombreux à avoir apprécié leur séjour au sein de cette structure et à reconnaître les opportunités qu'elle leur a offertes. Ils jugent aussi l'avoir fréquentée pendant une durée raisonnable. Après l'intégration en classe ordinaire, la plupart des participants restent satisfaits des apprentissages et de la préparation proposée en classe d'accueil. Ils perçoivent tout de même la transition comme un ajustement exigeant. Ils sont surpris par une culture éducative différente de celle des classes d'accueil, marquée par un rythme soutenu, davantage d'exams et de cours magistraux ainsi que des tâches inédites. L'environnement est également plus strict : les élèves doivent s'adapter à ce contexte et en discerner les nouvelles normes.

La déstabilisation occasionnée par l'arrivée en classe ordinaire peut notamment s'expliquer par le fait qu'il existe peu d'occasions (voire aucune) de réaliser des apprentissages ou d'expérimenter la réalité de la classe ordinaire avant la transition. Au « Temps 1 », 80% des participants ont rapporté n'avoir jamais assisté ou participé à une activité en classe régulière pendant leur séjour en classe d'accueil. Pour cette raison, un nombre important de jeunes ne sont pas en mesure de s'imaginer la classe ordinaire avant de la rejoindre. Par ailleurs, presque tous les participants soulignent avoir reçu très peu d'informations concernant la classe ordinaire. À leurs yeux, les éléments dévoilés sont épars et dépeignent le plus souvent cette classe comme étant hostile et exagérément ardue. L'accès difficile à de l'information juste pourrait compliquer l'implication des jeunes dans les décisions relatives à leur parcours scolaire et est susceptible d'accentuer les craintes des participants vis-à-vis de la classe ordinaire. À ce sujet, avant leur intégration en classe ordinaire, les jeunes s'inquiétaient de ne pas être suffisamment compétents en français, d'échouer leurs cours au régulier, d'être submergés par les nouvelles matières du curriculum et de ne pas

réussir à se faire de nouveaux amis. Au « Temps 2 », ils sont plusieurs à signifier que malgré une charge de travail élevée, la classe ordinaire s'avère moins difficile que prévu.

En ce qui a trait au parcours scolaire dans son ensemble, les perceptions des participants montrent que l'intégration linguistique et l'intégration socioculturelle s'avèrent particulièrement laborieuses lors de l'arrivée en classe d'accueil et, plus généralement, tout au long de la première année. Beaucoup de jeunes se sentaient isolés, ne voulaient parfois plus aller à l'école et se disaient frustrés de ne pas pouvoir participer pleinement aux activités ni produire des travaux à la hauteur de leurs capacités, en raison de leur faible compétence en français. Ceci dit, il importerait de ne pas se représenter l'ensemble du parcours à l'accueil comme un séjour homogène. En effet, les participants indiquent que la deuxième (et troisième) année s'est généralement mieux déroulée. Plutôt que de percevoir la poursuite à l'accueil comme un échec, ils ont profité de la stabilité qu'elle leur offrait pour progresser en français et tisser leur réseau social. Pour ce qui est de la transition vers la classe ordinaire, la grande majorité des jeunes mentionne qu'elle leur est apparue comme plus aisée que l'arrivée en classe d'accueil. Ils rapportent avoir vécu des difficultés passagères en ce qui a trait à la compréhension du fonctionnement de la classe, des tâches et des propos des enseignants. Ce sont toutefois les nouvelles matières enseignées (histoire, anglais, sciences) qui occasionnent le plus de maux de tête aux jeunes. Ils peinent à comprendre les concepts par manque de connaissances antérieures et ne se croient pas en mesure de combler l'écart qu'ils perçoivent entre leur maîtrise de ces matières et celle de leurs camarades déjà scolarisés au régulier. Pour ces raisons, les participants regrettent de ne pas avoir débuté leur apprentissage de ces matières en classe d'accueil.

CONCLUSION

Rappel de l'étude

Par cette recherche, nous avons souhaité mieux comprendre le processus d'intégration d'élèves nouvellement arrivés et scolarisés en français à Montréal, en nous intéressant aux perceptions de ces jeunes. À cet effet, une étude descriptive et longitudinale a été privilégiée. Les objectifs spécifiques de l'étude étaient les suivants : 1) Décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire quant à leur intégration linguistique; 2) Décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire au sujet de leur intégration socioculturelle et 3) Décrire les perceptions d'élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire à l'égard de ces différentes classes. Pour répondre à ces objectifs, nous avons recueilli les perceptions d'élèves immigrants au sujet de leur intégration linguistique, socioculturelle et par rapport à la classe d'accueil et la classe ordinaire, à deux moments de leur processus d'intégration. Au « Temps 1 », nous avons réalisé des entrevues individuelles semi-dirigées avec dix jeunes qui venaient tout juste de terminer leur passage en classe d'accueil. Nous avons également recueilli des données complémentaires auprès de ces participants à l'aide d'un questionnaire. Sept mois plus tard, au « Temps 2 », huit des dix participants ont été rencontrés de nouveau pour un entretien individuel similaire au premier. Ils étaient alors scolarisés en classe ordinaire. Les entrevues ont été transcrites et ont fait l'objet d'une analyse de contenu, alors que des analyses descriptives ont été réalisées avec les données du questionnaire.

Les résultats indiquent que le processus d'intégration des jeunes nouvellement arrivés est unique à chacun. Il n'apparaît pas linéaire, même si le temps semble jouer un rôle important dans le développement de ses différentes dimensions. Nos résultats laissent croire que l'environnement scolaire et les structures mises en place pour accueillir ces élèves leur offrent une assistance soutenue en ce qui a trait à l'intégration linguistique. Au fil de leur apprentissage de la langue, les participants discernent son rôle majeur comme outil de communication et d'intégration à la société d'accueil. Qui plus est, les jeunes semblent en mesure de se reconstruire un réseau social à l'intérieur des murs de l'école, le plus souvent composé d'élèves de la même origine ethnoculturelle et d'autres jeunes immigrants. Ils sont par ailleurs intéressés à découvrir la culture de leur société d'accueil et apparaissent en avoir une meilleure connaissance une fois en classe ordinaire. Ils notent toutefois que peu d'attention est accordée à leur langue et à leur culture d'origine en classe régulière. En outre, les propos des jeunes mettent en lumière

leur appréciation de la classe d'accueil; elle préparerait efficacement à la classe ordinaire, notamment par l'apprentissage du français. Cela dit, les témoignages montrent qu'elle offre très peu d'occasions de se familiariser avec la classe ordinaire et de s'en faire une idée juste. Enfin, cette étude a permis de constater que le processus d'intégration des élèves nouvellement arrivés se vit alors qu'ils franchissent une série d'étapes distinctes (arrivée et première année en classe d'accueil, poursuite du séjour à l'accueil, transition vers la classe ordinaire, scolarité en classe ordinaire). Cette trajectoire projette les participants vers l'inconnu à plusieurs reprises. Les jeunes, qui doivent s'adapter à ces bouleversements successifs, mériteraient que l'on déploie un fil d'Ariane un peu plus robuste le long du chemin. En d'autres mots, l'intégration des élèves immigrants, en tant que responsabilité partagée, nécessite un accompagnement qui transcende les différentes phases du parcours scolaire.

Limites méthodologiques

La présente étude admet certaines limites méthodologiques que nous souhaitons exposer. D'abord, même si cela n'a jamais été notre intention, mentionnons que le petit nombre de participants à cette étude ne nous permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des élèves nouvellement arrivés. En effet, notre échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble de cette population. Nous avons également perdu deux participants au « Temps 2 », ce qui a réduit encore davantage notre échantillon. De plus, le profil des participants est particulièrement hétérogène, que ce soit au plan de l'âge, de l'origine ethnoculturelle, ou de la durée de la résidence et de la scolarité au Québec. Il présente également un certain déséquilibre en ce qui a trait à la diversité, puisque 60% des participants au « Temps 1 » étaient d'origine latino-américaine.

La population étudiée, des jeunes de 9 à 14 ans à la fin de leur séjour en classe d'accueil au « Temps 1 », entraîne aussi certains obstacles méthodologiques. Il n'était pas toujours facile d'amener les jeunes à s'exprimer sur certains sujets, ceux-ci faisant parfois preuve de pudeur (entre autres sur les thèmes des conflits et des difficultés scolaires). Leur volonté à répondre aux questions s'est aussi avérée vacillante pour certains. Il est vrai que les entrevues furent longues, ce qui a pu créer un effet de fatigue.

Par ailleurs, même s'ils avaient atteint un niveau de français suffisant pour que l'on puisse mener les entrevues, il nous a semblé à quelques moments que les participants renonçaient à exprimer leur pensée par manque de mots. De plus, certains concepts abstraits (p.ex., la culture, l'identité, l'intégration, etc.)

pouvaient être difficiles à comprendre et à commenter. Le fait que nous soyons nous-même enseignante en classe d'accueil, ce que les participants savaient, a aussi pu entraîner un biais de désirabilité.

En outre, bien que notre méthodologie ait permis d'obtenir un nombre important de données en raison des trois instruments de mesure utilisés, nous croyons que le moment de la première entrevue n'était pas optimal pour rendre compte du processus d'intégration en classe d'accueil. En effet, lors du « Temps 1 », les jeunes étaient en classe d'accueil depuis un certain temps (souvent plusieurs années). Il pouvait être ardu pour eux de se rappeler leurs premiers moments à l'école québécoise et il est possible que leurs perceptions vis-à-vis de la classe d'accueil aient évolué avec le temps. Aussi, dans un scénario idéal, nous aurions souhaité rencontrer les jeunes au « Temps 2 » peu de temps après leur arrivée en classe ordinaire ainsi qu'à la fin de la première année scolaire au sein de cette structure, de façon à mieux cerner la transition entre les deux types de classe et l'intégration à plus long terme.

Pistes de recommandations

Même si les limites méthodologiques évoquées précédemment nous incitent à entrevoir nos résultats avec humilité, nous croyons que cette étude contribue à sa mesure à mieux comprendre le processus d'intégration des élèves nouvellement arrivés. Nos résultats permettent notamment d'esquisser quelques propositions qui pourraient favoriser une meilleure intégration linguistique et socioculturelle de ces jeunes.

Pour ce qui est de la classe d'accueil, les difficultés d'intégration perçues par les jeunes lors de la première année laissent croire qu'ils bénéficieraient d'un soutien plus important pour mieux comprendre leur nouvelle école, notamment son fonctionnement et ses règles. À cet effet, les élèves en classe d'accueil depuis plus d'une année pourraient peut-être agir à titre de parrains pour leurs nouveaux camarades. Le fait d'ouvrir la porte à l'utilisation de la langue première en classe pourrait aussi, en plus de faciliter l'apprentissage du français, permettre à ces nouveaux élèves de participer davantage en classe et de mettre à profit leur bagage de connaissances dès le début de leur intégration linguistique.

En ce qui a trait à l'intégration socioculturelle, il apparaît essentiel de repenser la façon dont s'articulent les classes d'accueil et ordinaires pour permettre davantage d'échanges et une meilleure connaissance de ces deux structures par l'ensemble des élèves. Les jumelages interculturels pourraient notamment être explorés pour mettre en valeur le bagage linguistique et culturel de chacun et pour sensibiliser les jeunes

des classes ordinaires au rôle qui leur revient dans l'intégration des élèves nouvellement arrivés. Une telle initiative pourrait aussi permettre à tous les élèves de se rapprocher et potentiellement de se découvrir des points communs. Des mesures concrètes, que ce soit par des activités parascolaires (à la portée des jeunes des classes d'accueil) ou par la création de lieux communs inclusifs et propices aux interactions, devraient être mises en place dans les écoles pour permettre aux jeunes immigrants de tisser des amitiés plus variées (incluant des camarades des classes d'accueil et des classes régulières ; des copains de même origine ethnoculturelle, d'autres immigrants et des jeunes nés dans la société d'accueil) dès leur arrivée à l'école québécoise, avant même qu'ils aient une pleine maîtrise du français. Ces contacts positifs pourraient aussi contribuer à développer la compétence interculturelle de tous les élèves.

Les projets scolaires en décloisonnement pourraient aussi permettre aux jeunes du secteur de l'accueil de rencontrer leurs pairs des classes ordinaires, en plus de se familiariser avec l'enseignement au régulier. Ce serait aussi l'occasion pour les enseignants des classes ordinaires de mieux comprendre la réalité de ces élèves avant leur passage au régulier. Par ailleurs, la deuxième année d'accueil, qui était perçue comme étant moins exigeante par nos participants, pourrait être l'occasion de débiter progressivement l'intégration à la classe ordinaire, notamment par l'introduction d'une ou de nouvelles matières au curriculum. L'intégration partielle ou « un stage » en classe ordinaire pourrait aussi favoriser une meilleure connaissance de la classe ordinaire avant l'intégration et réduirait peut-être les appréhensions de ces élèves. Le fait de fournir des informations factuelles, complètes et objectives sur le fonctionnement de la classe d'accueil pourrait aussi diminuer leurs craintes.

L'arrivée en classe ordinaire, déstabilisante pour plusieurs participants, devrait également faire l'objet de plus de réflexions. En plus des idées énoncées précédemment, les participants pourraient profiter, une fois de plus, d'un soutien particulier dans les premiers temps. Par exemple, l'on pourrait leur assigner une personne-ressource à même de leur expliquer leur horaire et comment se rendre à leurs cours, entre autres choses. Il importerait que cet accompagnement soit offert d'emblée aux jeunes et que ceux-ci ne soient pas responsables de faire des démarches pour obtenir de l'aide. Une « période de grâce », lors de laquelle ces élèves ne seraient pas pénalisés pour des retards ou des travaux incomplets, pourrait aussi être envisagée, le temps qu'ils s'adaptent aux nouvelles exigences de la classe ordinaire. Un soutien académique, visant l'enrichissement du vocabulaire scolaire et l'apprentissage de connaissances préalables en lien avec les nouvelles matières enseignées, serait également bénéfique pour ces élèves.

Tout comme pour la classe d'accueil, il serait souhaitable que les enseignants des classes ordinaires reconnaissent la valeur de la langue et de la culture d'origine et qu'ils encouragent les élèves à y avoir recours en classe. Des formations à ce sujet pour l'ensemble du personnel enseignant devraient être considérées. Enfin, la frontière entre les classes d'accueil et les classes régulières est susceptible de s'incarner aussi à travers les relations entre enseignants de ces secteurs. Une meilleure concertation entre ces acteurs pourrait favoriser une intégration plus harmonieuse pour les élèves, notamment en tempérant les attentes de part et d'autre et en misant sur une conception de l'intégration qui se prolonge au-delà de la classe d'accueil.

Pistes de recherches futures

Cette recherche, qui a notamment exploré l'intégration linguistique et socioculturelle d'élèves nouvellement arrivés, génère un certain nombre de questions auxquelles seules de futures études pourraient répondre.

En ce qui a trait à l'intégration linguistique, davantage de données recueillies auprès de participants au début du parcours à l'accueil seraient indispensables pour apprécier de quelle façon la maîtrise de la langue affecte la participation en classe et la socialisation. Les stratégies mobilisées par les jeunes dans leur apprentissage de la langue, leurs défis et leurs sources de soutien, mériteraient aussi davantage d'attention en recherche. De telles informations pourraient permettre de mieux orienter nos pratiques pédagogiques en mettant à profit, par exemple, les technologies ou encore les réseaux sociaux (famille et pairs) des jeunes au fil de leur apprentissage du français.

Quant à l'intégration socioculturelle, nous croyons qu'il serait éclairant de connaître les perceptions des jeunes des classes ordinaires au sujet de leurs contacts, conflits et amitiés avec les jeunes nouvellement arrivés. Cela permettrait d'esquisser un portrait plus complet de l'intégration des élèves immigrés récemment. De plus, l'utilisation d'autres instruments de recherche, notamment les observations, pourrait enrichir notre compréhension des dynamiques entre les élèves des deux secteurs. Il pourrait aussi s'avérer pertinent de sonder les enseignants au sujet de leurs pratiques visant à rapprocher ces populations scolaires. Par ailleurs, considérant la tendance des jeunes immigrants à socialiser entre eux, des études sur le rôle et les limites des réseaux de pairs immigrants dans l'intégration socioculturelle des jeunes nouvellement arrivés seraient nécessaires.

En outre, les propos de nos élèves laissent croire qu'ils ont, à la fin de leur passage en classe d'accueil, une connaissance limitée de la culture de la société d'accueil, et ce malgré la présence d'une compétence culturelle au sein des programmes ILSS. D'autres études seraient essentielles pour savoir quels éléments culturels font l'objet d'un enseignement et de quelles façons les élèves des classes d'accueil sont exposés et amenés à participer à la culture d'accueil. Le thème de l'identité francophone et québécoise constituerait également un sujet de recherche intéressant considérant qu'il résonne peu chez nos participants.

En lien avec le parcours scolaire, les participants ont témoigné avoir souffert de solitude et de découragement la première année. L'arrivée en classe d'accueil est apparue particulièrement exigeante pour ces élèves, qui auraient apprécié plus de soutien. Des projets de jumelage avec d'autres jeunes du secteur accueil ou régulier pourraient être mis à l'essai et étudiés. Nous souhaiterions également que le passage entre la classe d'accueil et la classe ordinaire fasse l'objet de plus d'attention. Il importe de découvrir comment mieux accompagner ces jeunes dans cette transition, et ce en amont comme en aval. Il pourrait notamment être intéressant, dans une recherche future, de vérifier si le fait d'être immergé en classe ordinaire temporairement avant l'intégration complète pourrait favoriser une perception plus juste de l'écart qui existe entre les deux types de classe. Sur ce sujet, il y aurait aussi matière à explorer les points de vue véhiculés par les enseignants des classes d'accueil au sujet de la classe ordinaire et leur effet sur les perceptions des élèves.

Sur une autre note, les jeunes ont nommé plusieurs défis en lien avec les matières qui s'ajoutent au curriculum une fois en classe ordinaire. Nous croyons qu'il faudrait documenter l'impact d'enseigner un nombre limité de matières en classe d'accueil sur la réussite scolaire et la diplomation des jeunes ayant fréquenté les classes d'accueil plus d'une année au secondaire.

En terminant, d'autres études longitudinales similaires à la nôtre, mais dont les prises de données seraient plus nombreuses ou plus espacées (p.ex., lors de la première année en classe d'accueil, au moment du passage en classe ordinaire, un an après l'intégration au régulier, etc.) seraient aussi les bienvenues pour confirmer et enrichir nos résultats.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE

CRSH2020-Programme Engagement partenariat- Lafortune, Amireault et Centre lassalien - Soutenir la francisation et l'intégration socioculturelle d'élèves allophones récemment immigrés : exploration des effets d'un camp éducatif estival.

QUESTIONNAIRE : PORTRAIT DE DÉPART

A- IDENTIFICATION ET PARCOURS SOCIO-MIGRATOIRE

1. Numéro de questionnaire: _____
2. **Nom et prénom du jeune:** _____
3. **Age :** _____
4. **Sexe :** fille garçon
5. Date de naissance : _____
6. **Lieu de naissance :** _____ **Année et mois d'arrivée au Québec :** _____
7. Lieu de naissance des parents : mère _____ Père _____
8. Statut d'immigration du jeune à l'arrivée au Québec ?
 - Je ne sais pas
 - Réfugié/demandeur d'asile
 - Résident permanent
9. Le jeune habite-t-il actuellement avec ?
 - Papa et maman
 - Maman
 - Papa
 - Autre : _____

B- PARCOURS SCOLAIRE ET SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

10. Nombre d'années de scolarisation (ou dernière classe fréquentée au pays d'origine): _____
11. À ton arrivée au Québec, as-tu rencontré des difficultés? Oui non
Si oui, qu'est-ce qui a été le difficile ? _____
 - Le froid, l'hiver
 - La séparation avec les membres de la famille et les amis restés au pays d'origine
 - La situation économique de ma famille au Québec (emplois, logement, etc.)
 - Ne pas avoir d'amis au Québec
 - Ne pas comprendre les matières à l'école
 - Ne pas comprendre la langue (le français ou l'accent québécois)
 - Autre, préciser : _____
12. Comment étaient dans l'ensemble tes résultats scolaires au pays d'origine :
 - Excellents (plus de 90%)
 - Très bons (80-90%)
 - Bons (70-79%)
 - Moyens (60-69%)
 - Faibles (moins de 60%)
13. Pourrais-tu me parler de toi en tant qu'élève dans ton pays d'origine

- a. Tes forces : _____
- b. Tes défis (faiblesses) : _____
- c. Les matières que tu préférerais : _____
14. As-tu déjà redoublé au pays d'origine? Oui non
15. Depuis combien de temps fréquentes-tu la classe d'accueil?

16. Parlais-tu un peu français quand tu es arrivé.e en classe d'accueil?

17. Comment juges-tu tes compétences en français ?
- Très bonnes
 - Bonnes
 - Moyennes
 - Mauvaises
 - Très mauvaises
18. Quels sont tes forces et défis dans l'apprentissage du français depuis l'arrivée au Québec¹
- a. Forces : _____
- b. Défis : _____
19. De manière générale, à l'**extérieur de l'école**, reçois-tu de l'aide pour t'améliorer en français ou pour effectuer tes devoirs et travaux scolaires?
- Non, je me débrouille seul.e
 - Oui, je me fais aider par mes parents ou par un membre de ma famille
 - Oui, je me fais aider par des amis
 - Oui, je me fais aider dans un organisme communautaire/lieu de culte (église, mosquée...)
 - Oui, je me fais aider par un tuteur privé (payé par mes parents)
 - Autre, préciser _____
20. Tes parents ou responsables sont-ils satisfaits de ton cheminement scolaire ?
- Très satisfaits
 - Assez satisfaits
 - Pas du tout satisfaits
 - Je ne sais pas
- a. Pourquoi ? _____
21. As-tu déjà été démotivée dans tes apprentissages scolaires au point de vouloir arrêter l'école ?
- Jamais
 - Rarement
 - Parfois

¹ On peut aider le jeune à identifier ses défis qui peuvent par exemple être relatifs à : la prononciation, la compréhension (en général ou certaines expressions), la communication de ses idées à l'oral et à l'écrit (répondre à question, trouver les stratégies non verbales ou recours à la langue maternelle pour communiquer, etc.), le vocabulaire à l'oral et à l'écrit (variété des mots utilisés, capacité à les utiliser dans des contextes variés et de manière appropriée), l'utilisation des verbes et de leur temps, l'orthographe, la compréhension des codes sociaux (politesse, registre de langue, façon de prendre/céder la parole et d'interagir), etc. On peut aussi lui demander s'il connaît et est en mesure de partager l'avis de son enseignant.e de classe d'accueil à ce sujet ou ce qui est mentionné dans ses derniers bulletins.

C- INTÉGRATION SOCIOCULTURELLE

22. As-tu des amis au Québec ?

- Beaucoup
 Assez
 Un peu
 Aucun

a. Commentaires : _____

23. Qui sont tes meilleurs amis ?

- Des jeunes de même origine que moi
 Des jeunes d'origine immigrée en général
 Des jeunes d'origine québécoise
 Des jeunes de toutes origines
 Je n'ai pas de meilleurs amis

24. Où rencontres-tu le plus souvent tes amis ?

- À l'école
 Dans le quartier (maison de jeunes, centre de loisirs, etc.)
 Dans un lieu de culte (église, mosquée, etc.)
 Dans mon équipe de sport
 Autre, précise : _____

25. Depuis ton arrivée à l'école au Québec, as-tu déjà expérimenté les situations suivantes ? Coche la case correspondante dans le tableau

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
J'ai été impliqué.e dans des conflits et des bagarres				
J'ai été suspendu.e				
J'ai été victime d'intimidation				
J'ai été victime de discrimination ou de préjugés				

26. Comment décrirais-tu tes relations avec les personnes suivantes ? Coche les cases correspondantes dans le tableau

	Très mauvaises	Mauvaises	Moyennes	Bonnes	Très bonnes	Aucune relation
Famille						
Élèves						
Enseignants et autres adultes de l'école						
Intervenants communautaires						

27. Depuis ton arrivée au Québec, as-tu participé aux activités suivantes ?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
Activités artistiques et culturelles (danse, musique, photo, cinéma, etc.)				
Activités sportives				
Activités religieuses				

Activités bénévoles				
---------------------	--	--	--	--

- a. Si tu as déjà participé à de telles activités, c'était en quelle langue ? _____
28. Connais-tu bien ton quartier et ses ressources (bibliothèques, centres de loisirs et de sports, organismes, etc.) ?
- Très bien
 Assez bien
 Un peu/moyennement
 Pas du tout
- a. Commentaires : _____
29. As-tu déjà fréquenté les services et ressources de ton quartier (bibliothèques, centres de loisirs et de sports, organismes divers, etc.) ?
- Très souvent
 Assez souvent
 Un peu/rarement
 Pas du tout
- a. Si oui, quelles sont les ressources que tu utilises ? Pourquoi ?
- _____
- _____
30. Dirais-tu que tu connais bien le Québec et le Canada ? (le patrimoine et la culture en général : régions, musique, cuisine, arts, contes, histoire...) – C'EST QUOI QUE TU CONNAIS ?
- Très bien
 Assez bien
 Un peu
 Pas du tout
- a. Si oui, qu'est-ce que tu connais par exemple? _____
- _____
31. Serais-tu intéressé.e en apprendre davantage sur le Québec et le Canada (le patrimoine et la culture en général : régions, musique, cuisine, arts, contes, histoire...)
- Très intéressé.e
 Assez intéressé.e
 Un peu/moyennement intéressé.e
 Pas du tout intéressé.e
- a. Si oui sur quoi aimerais-tu en apprendre davantage? _____
- _____
32. Te sens-tu capable/en mesure de parler de ton pays, de ta langue et de ta culture d'origine ?
- Tout à fait
 Un peu
 Pas du tout
- Commentaires : _____

33. Penses-tu que les autres (tes amis, les intervenants, etc.) sont ouverts à entendre parler et à en apprendre sur ton pays, ta langue et ta culture d'origine ?

- Très ouverts
- Moyennement ouverts
- Pas du tout ouverts

Commentaires : _____

34. Jusqu'à maintenant, de manière générale, dirais-tu que ton adaptation est facile ou difficile ?

- Très facile
- Plutôt facile
- Plutôt difficile
- Très difficile

a. Commentaires : _____

35. Te sens-tu québécois.e ?

- Beaucoup/ Tout à fait
- Assez
- Un peu
- Pas du tout

a. Pourquoi? _____

36. As-tu des craintes concernant ton intégration à la société québécoise ?

- Beaucoup
- Assez
- Un peu
- Pas du tout

Pourquoi? _____

37. Où te vois-tu dans 10 ans ?

- Au Québec
- Dans une autre province que le Québec, ailleurs au Canada
- Dans mon pays d'origine
- Autre, préciser : _____

38. Quels sont tes projets d'avenir ? Sais-tu ce que tu aimerais devenir/réaliser plus tard (ex. domaine où tu aimerais étudier/travailler) ? _____

39. Es-tu confiant.e de pouvoir réaliser tes rêves, tes projets ? _____

40. Pour finir, aimerais-tu ajouter quelque chose ? _____

ANNEXE B
GUIDE D'ENTREVUE « TEMPS 1 »

Bonjour! Je suis contente de te revoir. J'ai eu l'occasion de te connaître un peu quand nous avons complété le questionnaire ensemble. Comme tu sais, je m'intéresse à ton expérience comme élève de la classe d'accueil. Si tu es d'accord, j'aimerais te poser quelques questions sur ton apprentissage du français, sur ton école et ton intégration. Je te rappelle que tout ce que tu vas me dire est confidentiel et anonyme : je ne vais rien partager avec ta famille ou ton école et ton nom ne sera pas utilisé. N'oublie pas, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Comme tu diras toute sorte de choses intéressantes et que je ne pourrai pas me souvenir de tout, j'aimerais enregistrer notre discussion. Est-ce que tu es d'accord ?

D'abord, voici ce que je me souviens de toi. Tu as ____ ans et tu viens du _____. Tu as immigré au Canada en _____. Cette année, tu étais à l'école _____ et l'an prochain tu seras à l'école _____. Est-ce que tout est exact ?

1. Quelles langues parles-tu? (faire la distinction entre L1 et Lx)

- Quelles langues parles-tu dans la classe ?
- Quelles langues parles-tu à l'école, quand tu n'es pas dans ta classe ?

Relances : p.ex. dans la cour, pendant l'heure du dîner ou les pauses, au service de garde, etc.

- Quelles langues parles-tu à la maison?
- Quelles langues parles-tu avec tes amis ?
- Parles-tu souvent français à l'extérieur de l'école ? Dans quels contextes ?
- Dans ton questionnaire, tu m'as dit vouloir (nommer les rêves. p.ex. : être architecte) quand tu seras grand.e. Dans quelle langue t'imagines-tu vivre et travailler quand tu seras grand.e ?

2. Peux-tu me parler de *comment c'était pour toi*, apprendre le français ?

Relances : facile ou difficile, long ou rapide, amusant ou stressant...

- Si l'élève a dit qu'il connaissait déjà le français en arrivant, demander comment il l'a appris. À quel point il le maîtrise par rapport à sa L1. Est-ce que c'est sa L1?
- Selon toi, est-ce que le français est plutôt facile ou plutôt difficile à apprendre ? Qu'est-ce qui t'a aidé.e à apprendre la langue (et qui)?

3. Dans ton questionnaire, tu disais avoir certains défis en français, comme _____. Pourquoi tu dis que c'est difficile ?

- Penses-tu que dans le futur, tu n'auras plus de difficulté avec _____ ? Simplification : Après, quand tu vas être grand, penses-tu que ça va être encore difficile ? Pourquoi ?

4. Penses-tu qu'il est important d'apprendre le français ?

Relances : Pourquoi? Est-ce qu'il y a d'autres raisons ?

5. Aimes-tu parler français ?

Relances : Pourquoi ? , Y a-t-il quelque chose de spécial que tu aimes *dans le* français ?

6. Crois-tu que tu connais assez le français pour réussir au régulier ?

- Penses-tu que tu seras capable de réussir dans le cours de français du régulier ?
 - Dans les autres matières ?
 - Connais-tu assez le français pour t'exprimer clairement/ facilement en français ? Simplification : Quand tu parles avec des gens qui parlent français, est-ce qu'il faut que tu penses beaucoup dans ta tête avant de parler français ou c'est naturel maintenant ?
7. Tu sais souvent, on met des vêtements différents selon les gens avec qui on a rendez-vous. Par exemple, si tu rencontres le président, comment tu vas t'habiller ? Pourrais-tu être en pyjama ? Si tu rencontres des amis ? Est-ce que c'est pareil ? Quand on parle, c'est un peu la même chose. Des fois, on va essayer de parler un peu différemment selon les personnes avec qui on est ou selon le contexte. Dans ta langue, est-ce que tu parles de la même façon à une personne importante (ex. le ou la directeur.trice de l'école) et à tes amis ? Si non, qu'est-ce qui change dans ta langue ? **En français, es-tu en mesure de modifier ta façon de parler selon la personne avec qui tu parles ?** Si oui, qu'est-ce qui change ? Si non, « quel français » parles-tu? (un français comme celui des jeunes ou davantage comme celui des adultes ?)

8. As-tu déjà vécu de mauvaises expériences à l'école à cause de ton français ?

Relances : Est-ce qu'il y a des gens qui ont déjà ri de ton français, de ton accent, parce que tu avais fait une erreur ou parce qu'ils trouvaient que tu ne parlais pas assez bien?

- Si oui : Comment t'es-tu senti.e ? Est-ce que tu as changé quelque chose dans ta façon de parler après ça ?
- À quelle fréquence est-ce que ces mauvaises expériences sont survenues ?

9. Quand as-tu commencé la classe d'accueil au Québec ?

- Sais-tu à quel niveau scolaire tu étais ?

10. Peux-tu me raconter tes premières semaines en classe d'accueil ?

- As-tu eu de l'aide pour t'intégrer (visiter les lieux, apprendre les règles, rencontrer des amis, comprendre comment commander à la cafétéria) ?
- Qui t'a accompagné.e /aidé.e/montré.e les différents endroits, présenté.e à des amis ?

- Est-ce qu'il y a des adultes aussi qui t'ont aidé ?

11. Que penses-tu de ton expérience en classe d'accueil ?

Relances : Toi ça fait X années que tu es en classe d'accueil. Tu as sûrement eu de bonnes journées, de moins bonnes journées. Peux-tu m'en parler ?

- Peux-tu me parler de tes meilleurs souvenirs ?
- Peux-tu me parler de quelque chose que tu as moins aimé ? Un mauvais souvenir ?
- Aurais-tu voulu que quelque chose soit différent ?
Relances : Est-ce qu'il y a quelque chose qu'il faudrait changer pour que la classe d'accueil soit meilleure, plus amusante, plus intéressante ?
- À quoi servent les classes d'accueil selon toi ?
- Penses-tu que c'est une bonne idée de mettre les élèves qui ne parlent pas français en classe d'accueil ? Pourquoi ? Est-ce que ce serait mieux d'aller en classe régulière dès le début ?

12. Quand on a complété ton questionnaire, tu as dit avoir fait X années d'accueil. Est-ce que ton expérience en classe d'accueil était plutôt *pareille* ou *différente* d'une année à l'autre ?

- Comment t'es-tu senti.e quand tu as appris que tu devais faire une autre année à l'accueil ?
Relances : Étais-tu d'accord avec cette décision ? Maintenant que tu as fini l'accueil, est-ce que tu penses que c'était une bonne idée ?
- Comment tu t'es senti quand on t'a dit que tu allais aller au régulier l'an prochain ?
- Élève qui n'a fait qu'un an d'accueil : Quand on t'a dit : _____, tu dois aller en classe d'accueil, comment tu t'es senti ? Pourquoi ? Maintenant que tu as fini, est-ce que tu penses que c'était une bonne idée ?

13. Est-ce que tu penses que la classe d'accueil, ça prépare bien pour la classe régulière ?

Relances : Pourquoi ? Comment ça t'a préparé.e pour la classe régulière ? Qu'est-ce que vous avez fait dans la classe qui t'a préparé.e pour le régulier ?

14. Fais-tu des activités à l'école, mais pas dans ta classe ?

Relances : des activités organisées sur l'heure du midi ou après l'école ?

15. Dans ton questionnaire, tu as dit connaître _____ le Québec et le Canada. Est-ce que vous avez parlé du Québec et du Canada dans ta classe d'accueil ? Qu'est-ce que ces apprentissages t'ont apporté ?

Relances : Quels apprentissages as-tu fait ? Qu'est-ce qu'on t'a dit ? Est-ce que c'était bien d'apprendre ça ? Pourquoi ?

- Te sens-tu chez toi au Québec ? Pourquoi ? (Si non : Crois-tu qu'un jour tu seras ici chez toi ?)

16. As-tu trouvé ça facile de te faire des amis à l'école au Québec ?

- Dans ton questionnaire, tu as dit que tes amis sont surtout _____. Pourquoi selon toi?
Relance : Comment tu fais pour te faire des amis ?
 - Est-ce que tu as des amis à qui tu peux tout dire/qui sont toujours là pour toi? De très, très bons amis ?
Relance : Ça fait combien de temps que tu les connais ?
- 17. Est-ce qu'il y a un adulte à l'école en qui tu as confiance et qui peut t'aider si tu as un problème ?**
Relances : Est-ce que ça t'est déjà arrivé d'avoir un problème et d'aller voir un adulte ? Peux-tu m'en parler ?
- 18. Comment imagines-tu la classe régulière ?**
Relances : Comment imagines-tu les autres élèves, les enseignants, les activités (amusantes, faciles, difficiles, intéressantes), le niveau de français ?
- C'est quoi les différences entre la classe régulière et la classe d'accueil selon toi ?
- 19. Es-tu déjà allé dans une classe régulière ?**
Oui ?, raconte-moi.
- As-tu fait des activités ou des projets avec des élèves du régulier ? Peux-tu m'en parler ?
 - Si le ou la jeune répond « non » à ces questions, demander : Est-ce que quelqu'un t'a déjà expliqué *comment c'est*, la classe régulière ? (un ancien de l'accueil, ton enseignante)...
- Relances : Peux-tu m'en dire plus ? Si non, as-tu déjà demandé à quelqu'un ?
- 20. As-tu des amis qui étaient au régulier cette année ?**
Relance : Comment as-tu rencontré ces amis ?
- Si non : As-tu essayé de te faire des amis du régulier ?
- 21. Est-ce que tu penses qu'il y a des différences entre toi, qui es à l'accueil, et les élèves du régulier ?**
Relances : À part la maîtrise du français ? Est-ce que ces différences *changent* tes relations avec les élèves du régulier ?
- Est-ce que tu penses que les professeurs s'occupent des élèves de l'accueil et du régulier de la même façon ?
Relances : Est-ce que la façon dont ils vous parlent est la même ? dont ils expliquent les choses ?
Est-ce que les professeurs sont *pareils*, justes avec tout le monde ?
- 22. L'an prochain, seras-tu dans une classe avec des jeunes du même âge que toi ?**
- Si non : pourquoi ?
Relance : Que penses-tu de cette décision ?

23. Dans ton questionnaire, tu as mentionné _____ à l'école. Peux-tu m'en parler ?

24. Est-ce que tu penses que ça va bien aller quand tu vas aller au régulier ?

- As-tu hâte ?
- Est-ce que certaines choses te font peur ?

ANNEXE C

CLASSIFICATION DES QUESTIONS DU QUESTIONNAIRE ET DES ENTREVUES SELON LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

	Décrire les perceptions des participants quant à leur intégration linguistique	Décrire les perceptions des participants en lien avec leur intégration socioculturelle	Décrire les perceptions des participants à l'égard de la classe d'accueil et de la classe ordinaire
<p>Questions issues du questionnaire</p>	<p>Comment juges-tu tes compétences en français ?</p>	<p>As-tu des amis au Québec ?</p> <p>Qui sont tes meilleurs amis ?</p> <p>Où rencontres-tu le plus souvent tes amis ?</p> <p>Depuis ton arrivée au Québec, as-tu participé aux activités suivantes ? (activités artistiques et culturelles, sports)</p> <p>Comment décrirais-tu tes relations avec les personnes suivantes ? (élèves, enseignants et autres adultes de l'école)</p> <p>Penses-tu que les autres sont ouverts à entendre parler et à en apprendre sur ton pays, ta langue et ta culture d'origine ?</p> <p>Serais-tu intéressé.e à en apprendre davantage sur le Québec et le Canada (le patrimoine et la culture en général : régions, musique, cuisine, arts, contes, histoire...) ?</p>	

		Te sens-tu Québécois.e ?	
Questions de l'entrevue « Temps 1 »	<p>Quelles langues parles-tu ?</p> <p>Peux-tu me parler de comment c'était pour toi, apprendre le français ?</p> <p>Dans ton questionnaire, tu disais avoir certains défis en français. Pourquoi tu dis que c'est difficile ?</p> <p>Penses-tu qu'il est important d'apprendre le français ?</p> <p>Aimes-tu parler français ?</p> <p>Crois-tu que tu connais assez le français pour réussir au régulier ?</p> <p>En français, es-tu en mesure de modifier ta façon de parler selon la personne avec qui tu parles ?</p> <p>As-tu déjà vécu de mauvaises expériences à l'école à cause de ton français ?</p>	<p>Fais-tu des activités à l'école, mais pas dans ta classe ?</p> <p>Est-ce que vous avez parlé du Québec et du Canada dans ta classe d'accueil ? Qu'est-ce que ces apprentissages t'ont apporté ?</p> <p>As-tu trouvé ça facile de te faire des amis à l'école au Québec ?</p> <p>Est-ce qu'il y a un adulte à l'école en qui tu as confiance et qui peut t'aider si tu as un problème ?</p> <p>As-tu des amis qui étaient au régulier l'an passé ?</p> <p>Est-ce que tu penses qu'il y a des différences entre toi, qui es à l'accueil, et les élèves du régulier ?</p> <p>Dans ton questionnaire, tu as mentionné _____ à l'école. Peux-tu m'en parler ?</p>	<p>Quand as-tu commencé la classe d'accueil au Québec ?</p> <p>Peux-tu me raconter tes premières semaines en classe d'accueil ?</p> <p>Que penses-tu de ton expérience en classe d'accueil ?</p> <p>Est-ce que ton expérience en classe d'accueil était plutôt pareille ou différente d'une année à l'autre ?</p> <p>Est-ce que tu penses que la classe d'accueil, ça prépare bien pour la classe régulière ?</p> <p>Comment imagines-tu la classe régulière ?</p> <p>Es-tu déjà allé dans une classe régulière ?</p> <p>L'an prochain, seras-tu dans une classe avec des jeunes du même âge que toi ?</p> <p>Est-ce que tu penses que ça va bien aller quand tu vas aller au régulier ?</p>
	<p>Lorsqu'on s'est rencontrés pour la première entrevue, je t'ai posé plusieurs questions sur les langues que tu parles. Je vais te répéter ce que tu m'avais dit et</p>	<p>Est-ce que ta vie sociale a changé depuis que tu es au régulier ?</p>	<p>Comment ça se passe en classe régulière depuis la rentrée ?</p>

<p>Questions de l'entrevue « Temps 2 »</p>	<p>j'aimerais que tu me dises s'il y a quelque chose qui a changé.</p> <p>Même quand on connaît plusieurs langues, on peut préférer utiliser une langue en particulier. Toi, quand tu dois communiquer, comment choisis-tu la langue dans laquelle tu vas parler ?</p> <p>Ton niveau de français, tu dirais qu'il est comment ?</p> <p>Est-ce que tu as remarqué que le français québécois est différent des autres français ? Est-ce que tu utilises des façons de parler « plus québécoises » quand tu parles ?</p> <p>Penses-tu que c'est positif de connaître plusieurs langues ? Pourquoi ?</p> <p>Est-ce que tu penses que tu es un francophone ?</p> <p>Selon toi, quel niveau de français auras-tu dans quelques années ?</p>	<p>Comment choisis-tu tes amis ?</p> <p>Comment ça se passe avec les élèves, les enseignants, les adultes de l'école depuis ton arrivée au régulier ?</p> <p>À partir du site web de l'école, présenter les différentes activités parascolaires, comités et lieux de socialisation. Est-ce que tu savais que tu pouvais faire ces activités ? Est-ce que tu y participes ? Connais-tu ces endroits ? Les fréquentes-tu ? Si oui, depuis quand ?</p> <p>Penses-tu que les élèves de tes classes sont ouverts, intéressés, à apprendre des choses sur <u>pays d'origine</u>, <u>langue maternelle</u>, sur ta culture ? Pourquoi ?</p> <p>Est-ce que tu vois des différences culturelles entre ton pays d'origine et ici ?</p> <p>Est-ce que tu te sens chez toi au Québec ?</p>	<p>Penses-tu que tes enseignants savent que tu es un élève qui arrive de l'accueil ? Qu'est-ce qui te fait penser ça ?</p> <p>Est-ce que tu comprends bien en classe ?</p> <p>Peux-tu me raconter tes premières semaines en classe régulière ?</p> <p>C'est quoi les différences entre la classe régulière et la classe d'accueil selon toi ?</p> <p>Est-ce que tu penses que la classe d'accueil, ça prépare bien pour la classe régulière ?</p> <p>Quels conseils tu donnerais aux élèves de la classe d'accueil qui vont intégrer le régulier l'année prochaine ?</p> <p>Est-ce que tu te sens bien au régulier ?</p>
---	---	--	--

ANNEXE D

GUIDE D'ENTREVUE « TEMPS 2 »

Bonjour _____. Ça me fait plaisir de te revoir ! J'ai pensé à toi les derniers mois et je suis vraiment contente que tu viennes me parler une deuxième fois de comment ça se passe pour toi à l'école. Comme pour la première entrevue, je vais t'enregistrer. C'est correct pour toi ? Je te rappelle aussi que tout ce que tu vas me dire est confidentiel et anonyme : je ne vais rien partager avec ta famille ou avec ton école et ton nom ne sera pas utilisé. N'oublie pas, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Est-ce que tu es prêt à commencer ?

INTÉGRATION LINGUISTIQUE

1. Lorsqu'on s'est rencontrés pour la première entrevue, je t'ai posé plusieurs questions sur les langues que tu parles. **Je vais te répéter ce que tu m'avais dit et j'aimerais que tu me dises s'il y a quelque chose qui a changé.**

Sous-questions à intégrer au fil de l'échange:

- As-tu des amis maintenant avec qui tu parles presque toujours en français ?
 - Quelles langues parles-tu avec tes enseignants ?
 - Depuis que tu es en classe régulière, as-tu l'impression que tu parles plus souvent français ?
 - As-tu vécu des mauvaises expériences à l'école à cause de ton français depuis que tu es au régulier ?
 - Parles-tu français à l'extérieur des moments où tu es à l'école ? Dans quels contextes ? Fais-tu de nouvelles activités en français, comme des cours ou des sports ?
 - Est-ce qu'il y a des situations, à l'extérieur de l'école et de la maison, où tu parles langue maternelle ?
2. Même quand on connaît plusieurs langues, on peut préférer utiliser une langue en particulier. **Toi, quand tu dois communiquer, comment choisis-tu la langue dans laquelle tu vas parler ?**

Sous-questions :

- Est-ce qu'il y a une langue que tu préfères utiliser quand tu es à l'école ? (Est-ce que tu te sens à l'aise de parler langue maternelle à l'école ? Est-ce que c'est quelque chose de normal, de bien accepté ? Est-ce que tu te sens obligé de parler français ?)
 - Est-ce qu'il y a une langue que tu préfères utiliser pour parler ? / pour lire ? / pour écrire ?
 - Quand tu regardes des vidéos ou la télé, quand tu écoutes de la musique, c'est en quelle langue ?
3. **Ton niveau de français, tu dirais qu'il est comment ?**

Sous-questions:

- Est-ce que ton niveau de français est différent de quand tu étais en classe d'accueil l'an dernier ?
- Comment juges-tu ton niveau de français si tu te compares aux autres élèves dans tes cours ? Comment te sens-tu par rapport à ça ?
- Est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais changer ou améliorer en français ? De quoi as-tu besoin pour mieux parler français ? Si le jeune ne sait pas : Qu'est-ce que l'école pourrait faire pour t'aider à mieux parler français ?
- Quand je t'ai rencontré la première fois, tu m'as dit que tu pensais avoir un niveau suffisant en français (ou non, selon les participants) pour réussir au régulier. Est-ce que tu penses encore la même chose ? Pourquoi ?
- Est-ce que c'est plus facile pour toi de parler français dans un contexte quotidien (parler avec des amis, *relax*, en faisant des blagues) ou dans un contexte plus formel (avec ta directrice, avec un enseignant) ? Pourquoi ?

4. Est-ce que tu as remarqué que le français québécois est différent des autres français ? Est-ce que tu utilises des façons de parler « plus québécoises » quand tu parles ?

Sous-questions:

- Au besoin, donner des exemples : des expressions, du vocabulaire, l'accent québécois, etc.
- Si le jeune répond « non », demander si c'est par choix ou parce qu'il ne reconnaît pas cette variété ?
- Est-ce que tu aimerais parler un français plus « québécois » ou pas vraiment ?

5. Penses-tu que c'est positif de connaître plusieurs langues ? Pourquoi ?

Sous-questions :

- Peux-tu me raconter une fois où parler français t'a aidé à faire ou à obtenir quelque chose, à te faire des amis, etc.
- As-tu déjà vécu une situation où tu aurais préféré ne pas savoir parler français ?
- As-tu peur d'oublier langue maternelle parce que tu utilises le français ? (Si oui, pourquoi ?)

6. Est-ce que tu penses que tu es un francophone ?

Sous-questions :

- C'est quoi pour toi un francophone ?
- Si la réponse est non : Penses-tu qu'un jour, tu vas te considérer francophone ? Pourquoi ?

- Penses-tu qu'on peut être francophone et langue maternelle -phone ?

7. Selon toi, quel niveau de français auras-tu dans quelques années ?

Sous-questions :

- Est-ce que tu vises un niveau très avancé ? Comme quelqu'un dont c'est la première langue ? Est-ce que tu vises plutôt un bon niveau, suffisant pour réussir à l'école et pour travailler, mais en faisant encore des petites erreurs ? Est-ce que tu es satisfait de ton niveau actuel et que tu penses conserver ce niveau ? Penses-tu que tes compétences vont diminuer ?

INTÉGRATION SOCIOCULTURELLE

8. Est-ce que ta vie sociale a changé depuis que tu es au régulier ?

Sous-questions :

- As-tu un plus grand réseau social que lorsque tu étais à l'accueil ? Comment expliques-tu cela ?
- Est-ce que tes amis ont changé depuis que tu es en classe régulière ?
- Est-ce que tu t'es fait des amis du régulier ?
- Est-ce que tu as trouvé ça plus facile de te faire des amis à l'accueil ou au régulier ?
- Es-tu toujours en contact avec les enseignants de l'accueil ? Avec les jeunes encore à l'accueil ?

9. Comment choisis-tu tes amis ?

Sous-questions :

- Est-ce que la langue, c'est un facteur important ? Si oui, penses-tu que ça va toujours l'être ? Si non, est-ce que ça l'a déjà été ? Ça a changé ?
- Est-ce que si la personne est de la même origine que toi, tu as plus de chances d'être son ami ?
- (As-tu un meilleur ami en qui tu as confiance et à qui tu peux tout dire ?)

10. Comment ça se passe avec les élèves, les enseignants, les adultes de l'école depuis ton arrivée au régulier ?

Sous-questions :

- As-tu vécu des conflits avec les autres jeunes depuis ton arrivée au régulier (intimidation, discrimination, préjugés, malentendus) ? Tu penses que ça arrive plus, moins ou autant qu'à l'accueil ?
- (Lors de la première entrevue, tu m'as dit _____. Maintenant, est-ce qu'il y a un adulte à l'école en qui tu as confiance et qui peut t'aider si tu as un problème ?)

11. À partir du site web de l'école, présenter les différentes activités parascolaires, comités et lieux de socialisation. Est-ce que tu savais que tu pouvais faire ces activités ? Est-ce que tu y participes ? Connais-tu ces endroits ? Les fréquentes-tu? Si oui, depuis quand ?

Sous-questions :

- Penses-tu que tu fais autant, plus, ou moins d'activités ici au Québec que dans pays d'origine ? Que quand tu étais à l'accueil ?
- Si tu as le choix, est-ce que tu préfères faire des activités avec des personnes de pays d'origine, avec des personnes d'ici, ou ça n'a pas d'importance ?

12. Penses-tu que les élèves de tes classes sont ouverts, intéressés, à apprendre des choses sur pays d'origine, langue maternelle, sur ta culture ? Pourquoi ?

Sous-questions :

- Et les enseignants ? Pourquoi ?

13. Est-ce que tu vois des différences culturelles entre ton pays d'origine et ici ?

Sous-questions :

- Au besoin, donner des exemples : ça peut être les traditions, les valeurs, les fêtes et les activités, le comportement aussi.
- Comment tu vis ces différences ? Qu'est-ce que ça te fait que ce soit différent ? Est-ce que tu es plus proche de ta culture d'origine, de la culture d'ici ? Est-ce que tu es à l'aise avec des gens des deux cultures ?
- À part la différence de la langue, trouves-tu ça différent d'interagir avec une personne de pays d'origine et d'ici? Pourquoi ?
- Quand tu penses aux règles, à la façon de vivre, est-ce que tu dirais que ta maison c'est comme un petit pays d'origine ? Comment tu fais pour t'adapter au monde de la maison et au monde de l'école ?
- Est-ce qu'il y a des changements dans ton comportement quand tu es avec des gens de ton pays d'origine et des gens d'ici ?

14. Est-ce que tu te sens chez toi au Québec ?

Sous-questions :

- Est-ce que tu te sens Québécois.e ?
- Est-ce que tu te sens origine ?
- Es-tu fier d'être origine ?

- Penses-tu qu'on peut être les deux à la fois ou qu'il faut choisir pour s'intégrer ? Et toi, penses-tu que tu vas être les deux? (si le jeune a répondu non à la sous question 1).

CLASSE D'ACCUEIL, CLASSE RÉGULIÈRE

15. Comment ça se passe en classe régulière depuis la rentrée ?

Sous-questions :

- Est-ce que c'est comme tu avais imaginé (répéter au besoin comment l'élève l'avait imaginée lors de l'entrevue 1) ?
- Est-ce que le niveau de français au régulier est similaire à ce que tu avais imaginé ?
- Lors de la première entrevue, tu m'as dit que tu avais peur de ____ en classe régulière. Comment ça se passe finalement ?
- C'est quoi les plus grands défis au régulier pour toi ? (Au besoin, donner des exemples : la langue, les matières, la vitesse, la culture, les amis, etc.)
- Est-ce que tu trouves ça stressant ? Qu'est-ce qui est stressant ?

16. Penses-tu que tes enseignants savent que tu es un élève qui arrive de l'accueil ? Qu'est-ce qui te fait penser ça ?

Sous-questions :

- Penses-tu que les élèves savent que tu arrives de l'accueil ? Pourquoi ? Es-tu content qu'ils sachent/ne sachent pas ?
- Penses-tu que les enseignants ont les mêmes attentes envers toi qu'avec les autres ? Qu'est-ce que tu en penses ?
- Penses-tu que les enseignants, les élèves, sont sensibles au fait que tu es un élève de l'accueil ?

17. Est-ce que tu comprends bien en classe ?

Sous-questions :

- Si non, Pourquoi ? (ex. Est-ce que c'est parce que le prof parle vite, utilise des expressions que tu ne connais pas, fait référence à des concepts que tu ne connais pas ?)
- Que fais-tu quand tu ne comprends pas ? (ex. Tu poses des questions au prof en classe, après le cours, tu poses des questions aux autres élèves, tu te débrouilles seul, avec internet, avec ta famille...)

18. Peux-tu me raconter tes premières semaines en classe régulière ?

Sous-questions :

- Est-ce que les gens à l'école t'ont aidé à t'intégrer au régulier au début ? Comment ?
- Est-ce que tu trouves que le changement classe d'accueil – classe régulière est difficile ? Qu'est-ce que l'école aurait pu faire pour t'aider ? Penses-tu que ça aurait été intéressant d'aller voir une classe régulière l'an passé ?
- C'est comment le changement classe d'accueil – classe régulière si tu compares à quand tu es arrivé à la classe d'accueil ?

19. C'est quoi les différences entre la classe régulière et la classe d'accueil selon toi ?

20. Est-ce que tu penses que la classe d'accueil, ça prépare bien pour la classe régulière ?

Sous-questions :

- Selon toi, est-ce que tu aurais pu être mieux préparé ? Comment ?
- Est-ce qu'il y a quelque chose que tu aurais voulu savoir avant sur le régulier ? Faire avant ?
- Penses-tu que tu es resté assez longtemps, trop longtemps, ou pas assez longtemps en classe d'accueil ?

21. Quels conseils tu donnerais aux élèves de la classe d'accueil qui vont intégrer le régulier l'année prochaine ?

22. Est-ce que tu te sens bien au régulier ?

Sous-questions :

- Est-ce que tu te sens à ta place à l'école en classe régulière ? Tu sais comment réagir aux différentes situations, tu es détendu à l'école, etc.
- (Lors de la première entrevue, tu m'as dit que tu allais être dans une classe avec des élèves un an plus jeune que toi. Comment tu te sens par rapport à ça maintenant ?)
- Est-ce que tu es content, de façon générale, d'aller à l'école ?

ANNEXE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR L'ENTREVUE PILOTE

23 février 2022

Bonjour à vous,

Je suis présentement étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et je réalise un projet de recherche qui porte sur l'intégration des élèves nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil à la classe régulière.

Dans le cadre de ce projet, je prévois mener des entrevues avec des jeunes immigrants intégrés récemment en classe régulière. Je sollicite l'aide de votre enfant pour commenter mes questions d'entrevue et ainsi m'assurer qu'elles soient claires.

Si vous acceptez, j'aimerais rencontrer votre enfant pendant environ 45 minutes afin de réaliser une entrevue « test ». Notez que je n'utiliserai pas le contenu de l'entrevue pour mon projet de recherche. De plus, la discussion avec votre enfant restera anonyme, confidentielle et non enregistrée.

Je serais grandement reconnaissante de votre collaboration à ce projet de recherche.

Bien à vous,

Rachelle Dutil

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je consens volontairement à ce que mon enfant, [REDACTED] participe à une entrevue pilote visant à améliorer les questions d'entrevue du projet de recherche décrit ci-dessus.

Oui

Non

Signature du parent : [REDACTED]

Date : 2022/02/25

Nom (lettres moulées) : [REDACTED]

ANNEXE F

FORMULAIRE DE RAPPEL DU CONSENTEMENT : ENTREVUE « TEMPS 2 »

13 mars 2022

RAPPEL DES INFORMATIONS

L'été dernier, pendant le Camp des PROS organisé par le Centre Lasallien Saint-Michel, votre enfant a participé à une recherche menée par l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Une partie de cette recherche a pour objectif **de mieux comprendre comment se déroule l'intégration des jeunes nouvellement arrivés cheminant de la classe d'accueil à la classe régulière.**

Dans le cadre de cette recherche, vous avez notamment consenti à ce que votre enfant accorde deux entrevues individuelles, l'une pendant le camp d'été et l'autre au début de l'année 2022. Nous vous rappelons que ces entrevues, d'environ 45 minutes, sont enregistrées. Par ailleurs, la discussion avec votre enfant est anonyme et confidentielle. **Les entretiens portent sur le cheminement scolaire de votre enfant, sur ses progrès en français et sur son intégration.**

Avant de réaliser la deuxième entrevue, nous souhaitons nous assurer que vous êtes toujours d'accord pour que votre enfant participe à cette recherche. Nous vous invitons donc à signer de nouveau ce formulaire de consentement.

En terminant, nous vous remercions chaleureusement de votre collaboration à ce projet de recherche.

Rachelle Dutil, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je consens volontairement à ce que mon enfant, _____, soit rencontré pour une deuxième entrevue individuelle enregistrée.

Oui Non

Signature du parent : _____

Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____

ANNEXE G

EXTRAIT D'UNE TRANSCRIPTION - ENTREVUE « TEMPS 2 » (OSCAR)

Réalisée le 24 mars 2022, durée : 50,42 minutes

[Présentation, consentement et confidentialité, explication du déroulement]

Q. La première fois qu'on s'est vus, je t'avais posé des questions sur tes langues. Maintenant, je vais te dire ce que toi tu m'avais dit et tu vas me dire si ça a changé. Ça te va ?

R. Ok.

Q. Donc, si ça a changé, tu me dis stop. Tu m'avais dit que tu parles espagnol, anglais et français.

R. Oui.

Q. Et que tu as appris l'anglais aux États-Unis à l'école et que tu avais trouvé ça facile. Pis, tu m'avais aussi dit qu'en espagnol, c'était un peu difficile de parler, de prononcer.

R. Oui.

Q. Que tu ne peux pas lire ni écrire en espagnol. Et que maintenant, tu parles français et que c'est aussi un petit peu difficile à prononcer, mais que tu peux lire et écrire.

R. Ouais.

Q. Et tu m'as dit qu'en classe, tu parlais français avec les profs. C'est encore le cas ?

R. Oui, avec mes amis, je parle plus français maintenant.

Q. Maintenant. Mais avant, tu parlais plus ?

R. Espagnol.

Q. Et là, tu dirais que c'est égal, ou c'est plus...

R. C'est plus français qu'espagnol.

Q. Plus français. Et tu me disais, l'anglais, pas vraiment en classe.

R. Non.

Q. Ça a pas changé. Ensuite, tu me disais qu'à l'école, quand tu n'es pas dans la classe, donc au diner, ou dans les corridors, tu parlais beaucoup en espagnol. Mais, que si c'était pas des Latinos, tu pouvais parler en français. Mais, plus espagnol. Est-ce que ça c'est encore vrai ?

R. Pas vraiment parce que au diner, je parle espagnol avec mes amis, mais en classe on parle français. Je parle plus français.

Q. Surtout en classe.

R. Ouais.

Q. Mais dans l'école ? Encore beaucoup d'espagnol ?

R. Ouais.

Q. Parfait. Et à la maison, en espagnol avec tout le monde, sauf ton frère, avec qui tu parles anglais.

R. Oui, oui.

Q. Ça n'a pas changé ?

R. Non.

Q. Parfait. Avec tes amis, tu me disais, c'est surtout l'espagnol. C'est encore vrai ?

R. Je comme deux amis, que je parle espagnol seulement. C'est avec eux que je dîne. C'est avec [nom] que je mange, avec lui.

Q. Donc, tu as deux très bons amis avec qui tu manges et tu parles en espagnol.

R. Oui.

Q. Pis tes autres amis ?

R. Ils sont plus en français.

Q. Plus en français.. Tu m'avais dit aussi que tu faisais de la boxe.

R. Oui.

Q. Est-ce que tu fais encore de la boxe ?

R. Pas maintenant.

Q. C'est fini ?

R. Ouais.

Q. D'accord. Est-ce que tu fais d'autres activités ?

R. Euh, non.

Q. Parfait. Pourquoi tu as arrêté ?

R. Parce que au décembre, ils ont fermé le local. Après, maintenant, je un peu paresseux pour aller.

Q. Ça te tente plus.

R. Oui.

Q. *Ok. Puis, tu me disais, quand tu es dans le quartier, exemple resto, magasin, ça se passe en français.*

R. Oui.

Q. *Ok. Et, tu me disais que quand tu vas être grand, t'aimerais ça vivre ta vie en anglais.*

R. Oui.

Q. *Ça, ça n'a pas changé ?*

R. Non.

Q. *Super. Est-ce que tu as des amis maintenant, avec qui tu parles presque toujours français ?*

R. Oui. Dans la classe, il a, il s'appelle, Ahmed, il est dans ma classe, il s'assoit derrière moi presque toujours y avec lui.

Q. *Avec lui tu parles français ?*

R. Oui.

Q. *Donc, c'est un nouvel ami ?*

R. Ouais.

Q. *Et avec les profs, tu m'as dit, toujours en français.*

R. (Il acquiesce.)

Q. *Est-ce que depuis que tu es en classe régulière, tu as l'impression que tu parles plus souvent français ?*

R. Maintenant oui, mais quand j'ai commencé, c'était plus comme, j'étais plus, je parlais, je sais pas comment le dire. Je parle plus français maintenant avec mes amis, pas comme avant.

Q. *Est-ce que au début, t'étais gêné ?*

R. Oui, c'est ça.

Q. *Est-ce qu'au début, tu parlais moins qu'en classe d'accueil ?*

R. Oui.

Q. *Ok, mais ça a changé. Tu es plus à l'aise.*

R. Oui.

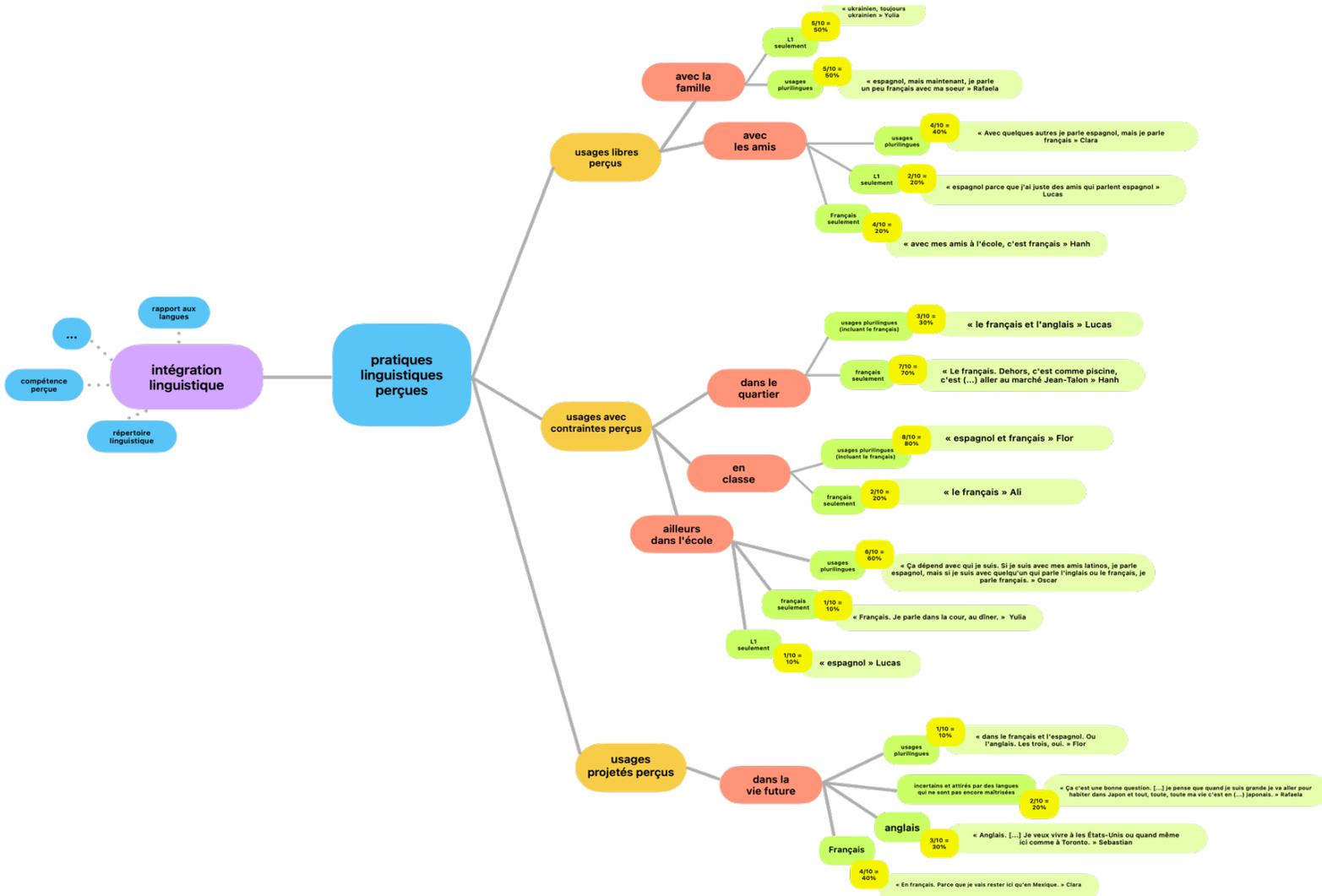
Q. *Qu'est-ce qui t'a rendu à l'aise ?*

R. Mes amis y c'est ça. Je sais pas, c'était mes amis. [Fin de l'extrait]

ANNEXE H

EXTRAIT DU CODAGE – ENTREVUE « TEMPS 1 »

Figure 1 : Thème et sous-thèmes des pratiques linguistiques perçues



ANNEXE I

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT – Jeune Mineur

Titre du projet de recherche :	Soutenir la francisation et l'intégration socioculturelle d'élèves allophones récemment immigrés : exploration des effets d'un camp éducatif estival.
Chercheuse responsable :	Gina Lafortune, Ph.D., Université du Québec à Montréal
Membres de l'équipe :	Valérie Amireault, Ph.D., Université du Québec à Montréal Charles Gauthier, Centre Lasallien St-Michel
Assistants de recherche :	Célimène Dorcéus, Université du Québec à Montréal Rachelle Dutil, Université du Québec à Montréal
Organisme de financement :	Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH)

Préambule

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

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous poser des questions ou à communiquer avec la responsable du projet.

Objectifs du projet

L'objectif principal de cette recherche est d'évaluer de quelle manière le camp d'été a permis aux jeunes de progresser dans l'apprentissage du français et de mieux s'intégrer. Le camp est mis en place par l'organisme communautaire montréalais Centre lasallien St-Michel et est destiné à des élèves allophones récemment immigrés.

Nature de la participation

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, il sera invité à :

- 1- Remplir un questionnaire d'une durée de 30 minutes environ avant le début du camp.
- 2- À participer à une entrevue de groupe qui réunira environ 8-10 jeunes, en plus de l'assistante de recherche et de la chercheuse principale. L'entretien portera sur sa perception et son appréciation des activités du camp. Il sera enregistré sur un support audio numérique et durera environ 1h30. Il aura lieu au milieu et vers la fin du camp dans les locaux du Centre lasallien St-Michel. La transcription que l'on fera de l'entrevue ne permettra pas d'identifier les participants.
- 3- Durant le camp, les chercheuses seront aussi présentes à certains moments pour observer les activités réalisées dans le camp et pour suivre la progression des jeunes.

- 4- À accorder un entretien individuel de 30 minutes environ au cours de l'été, puis un second au début de l'année 2022. L'entretien portera sur son cheminement à l'école, sur ses progrès en français et son intégration.

Avantages

La participation de votre enfant à cette recherche contribuera à faire avancer les connaissances sur les éléments qui facilitent l'apprentissage du français et l'intégration des élèves récemment immigrés, ce qui permettra de proposer des recommandations concrètes aux organismes communautaires, aux écoles et à toutes les personnes concernées par la réussite scolaire de ces élèves.

Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque important associé à la participation de votre enfant à ce projet. Par contre, il est possible que certaines questions de l'entretien de groupe lui rappellent des émotions ou des souvenirs désagréables. Votre enfant est libre de ne pas répondre à une question qui le gêne. Il pourra demander d'arrêter l'entrevue momentanément. S'il rencontre des difficultés en lien avec son cheminement scolaire ou son intégration, une ressource d'aide appropriée pourra lui être proposée s'il souhaite discuter de sa situation ou obtenir du soutien.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Les informations sur votre enfant ainsi que ce formulaire de consentement seront conservées séparément au bureau de la responsable du projet pour la durée totale du projet.

Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet (donc en 2028). Seules les informations ne permettant pas d'identifier votre enfant seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

Participation volontaire et droit de retrait

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez que votre enfant participe au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que votre enfant est libre de mettre fin à sa participation en tout temps au cours de cette recherche, sans qu'il en résulte aucun désavantage de quelque nature que ce soit, et sans avoir à se justifier. 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 documents, renseignements et informations concernant votre enfant seront détruits.

La responsable du projet peut mettre fin à la participation de votre enfant, sans votre consentement, si elle estime que son bien-être ou celui des autres participants est compromis ou bien si votre enfant ne respecte pas les consignes du projet.

Même en cas de retrait, votre enfant pourra profiter des activités offertes par le Centre.

Recherches ultérieures

Les informations de votre enfant seront rendues anonymes et conservées pendant 7 ans (2028) au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

- J'accepte que les informations de mon enfant puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche
- Je refuse que les informations de mon enfant puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche

Acceptez-vous que la responsable du projet ou sa déléguée vous sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche ? **Oui** **Non**

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, votre enfant et vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 987-3000 poste 5594 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle, ou la coordonnatrice du projet au numéro (514) 987-3000 poste 5594 des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

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

Remerciements : Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Consentement du parent :

Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que la participation de mon enfant implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter la responsable du projet (ou sa déléguée) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que mon enfant peut se retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

- ❖ Je consens volontairement à ce que mon enfant soit rencontré pour remplir un questionnaire avant le début du camp : Oui Non
- ❖ Je consens volontairement à ce que mon enfant soit éventuellement observé dans le cadre de sa participation au camp, une fois par semaine : Oui Non
- ❖ Je consens volontairement à ce que mon enfant participe à l'entretien de groupe enregistré : Oui Non

Mon enfant s'engage à respecter la confidentialité des propos partagés par les autres personnes lors de l'entrevue de groupe.

- ❖ Je consens volontairement à ce que mon enfant soit rencontré pour une entrevue individuelle au cours de l'été, puis à une seconde entrevue au début de l'année 2022 :
Oui Non

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui Non

Signature du parent : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Coordonnées adresse courriel : _____

Consentement du mineur participant

- ❖ J'accepte de remplir le questionnaire au début et à la fin du camp : Oui Non
- ❖ J'accepte d'être observé durant ma participation au camp : Oui Non
- ❖ J'accepte de participer à l'entretien de groupe enregistré : Oui Non

Je m'engage à respecter la confidentialité des propos partagés par les autres personnes lors de l'entretien de groupe.

- ❖ J'accepte d'accorder un entretien individuel cet été, puis un second entretien au début de l'année 2022 : Oui Non

Signature de l'enfant : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Coordonnées adresse courriel : _____

Déclaration de la chercheuse principale (ou de sa déléguée) :

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

(Formulaire d'information et de consentement signé en double exemplaire : un exemplaire conservé par la chercheuse et un exemplaire remis au participant).

ANNEXE J
CERTIFICAT ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE
RENOUVELLEMENT

No. de certificat : 2022-3785
Date : 2022-05-19

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a examiné le rapport annuel pour le projet mentionné ci-dessous et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2020) de l'UQAM.

Protocole de recherche

Chercheur principal : Gina Lafortune
Unité de rattachement : Département d'éducation et formation spécialisées
Titre du protocole de recherche : Soutenir la francisation et l'intégration socioculturelle d'élèves allophones récemment immigrés : exploration des effets d'un camp éducatif estival.
Source de financement (le cas échéant) : s.o.
Date d'approbation initiale du projet : 2021-05-17

Équipe de recherche

Cochercheurs UQAM : Valérie Amireault
Étudiants réalisant un projet de mémoire : Rachelle Dutil

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiqués rapidement au comité.

Tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiquée au comité. Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide jusqu'au **2023-05-01**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat.

Louis-Philippe Auger
Coordonnateur du CIEREH

Pour: Yanick Farmer

BIBLIOGRAPHIE

- Aghasi-Sorkhabi. (2009). *L'intégration socio-scolaire et les stratégies identitaires d'adolescents iraniens à Montréal* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/4253>
- Ahooja, A. et Ballinger, S. (2022). Invisible experiences, muted voices, and the language socialization of Québec, migrant-background students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 478-490.
- 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), 251-253. <https://doi.org/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 / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 165-175.
- Amireault, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français* [Thèse de doctorat, Université McGill]. eScholarship@McGill. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/tx31qp03q>
- Arias Palacio, S. (2019). *Apprentissage du français en classe d'accueil au secondaire : intégration et représentations des élèves nouvellement arrivés* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/12913/>
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité*, 4(1), 141-152. <https://doi.org/10.3406/oss.2005.1035>
- Armand, F. (2011). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du grand Montréal (2007)*. Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64. <https://doi.org/10.7202/018089ar>
- Beacco, J.-C. (2015). *L'intégration linguistique des migrants adultes*. Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques. <http://rm.coe.int/090000168049449d>
- Beaudoin, M. et Nadeau, M.-F. (2020). Quelles sont les perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales quant aux conditions qui influencent leur scolarisation en classe ordinaire ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(1), 145-169. <https://doi.org/10.7202/1070028ar>

- Beauregard, C., Papazian-Zohrabian, G. et Rousseau, C. (2018). Instruction et socialisation: l'identité personnelle de l'élève immigrant. Dans F. Kanouté et J. Charette (dir.), *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois* (p. 25-42). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69tfhq.4>.
- Berry, J. W. (2006). Stress perspectives on acculturation. Dans D. L. Sam et J. W. Berry (dir.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (p. 43-57). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489891.007>.
- Berry, J. W. (2018). 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). Oxford university press.
- Berry, J. W. (2019). *Acculturation : a personal journey across cultures*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108589666>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. et Vedder, P. (2006). Immigrant youth: acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Bissonnette, M., Toussaint, P., Martiny, C., Fortier, G. et Ouellet, F. (2019). Perceptions de membres de la communauté éducative des facteurs de réussite et d'échec des élèves issus de l'immigration d'écoles secondaires défavorisées et pluriethniques montréalaises *McGill journal of education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1). <https://id.erudit.org/iderudit/1060861ar>
- Bouchamma, Y., Marchand, K., Muckler, M., Bouchamma, Y., Marchand, K. et Muckler, M. (2009). *L'intervention interculturelle en milieu scolaire*. Éditions de la Francophonie.
- Breton-Carbonneau, G. et Cleghorn, A. (2010). What's language got to do with it ? An exploration into the learning environment of Quebec's classes d'accueil. *Canadian and International Education*, 39(3), 101-121.
- Brouillette, A.-A. (2010). L'école, entre centralité et diversité. *Développement social*, 10(3), 24-26.
- Byram, M. (2015). Culture and foreign language education: insights from research and implications for the practice. Dans C. Wai Meng, B. Sunil, N. Masanori et W. Izumi (dir.), *Chapter 2. Culture in foreign language learning – the implications for teachers and teacher training* (p. 37-58). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/doi:10.1515/9781501503023-003>.
- Byram, M. et Feng, A. (2005). Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37(3), 149-168. <https://doi.org/10.1017/S0261444804002289>
- Byram, M. et Wagner, M. (2018). Making a difference: language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140-151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>

- Calinon, A.-S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue le cas des immigrants à Montréal* [Thèse de doctorat, Université de Montréal et Université de Franche-Comté]. Papyrus. <https://doi.org/1866/9122>
- Calinon, A.-S. (2013). L'« intégration linguistique » en question. *Langage et société*, 144(2), 27-40. <https://doi.org/10.3917/lis.144.0027>
- Calinon, A.-S. (2015). Légitimité interne des politiques linguistiques au Québec : le regard des immigrants récents. *Minorités linguistiques et société*, (5), 122-142.
- Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/l.1.1>
- Čaňková, M., Chavdarova Kostova, S., Golubina, K., Huber-Kriegler, M., Ivanus, D., Kačkere, A., Lázár, I., Lussier, D., Matei, G. S., De la Maya Retamar, G., Peck, C., Rot Gabrovec, V., Skopinskaja, L., Vief-Schmidt, G. et Wiesinger, S. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants* (I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei et C. Peck, dir.). Conseil de l'Europe. https://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_F_internet.pdf
- Cardu, H. et Sanschagrín, M. (2002). Les femmes et la migration : les représentations identitaires et les stratégies devant les obstacles à l'insertion socioprofessionnelle à Québec. *Recherches féministes*, 15(2), 87-122. <https://doi.org/10.7202/006512ar>
- Carhill-Poza, A. (2015). Opportunities and outcomes: The role of peers in developing the oral academic english proficiency of adolescent english learners. *Modern Language Journal*, 99(4), 678-695.
- Centre de services scolaire de Montréal. (2021, décembre). Rapport annuel 2020-2021. <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Rapport-annuel-CSSDM-2020-2021.pdf>
- Charte de la langue française. RLRQ, c. C-11. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/c-11>
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 185-209. <https://doi.org/10.2307/3587717>
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle* [Publication]. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/168069d29c>
- Cuko, K. (2014). *La classe d'accueil est-elle un lieu d'intégration par la langue et de construction du sentiment d'appartenance chez les élèves nouvellement arrivés ? Regards croisés des acteurs de ce dispositif dans plusieurs écoles du primaire à Montréal* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. FOLIA. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/304379>
- Cuko, K. et Amireault, V. (2021). « Vivre » la société d'accueil : le rôle de l'apprentissage informel du français langue seconde dans le processus d'intégration des immigrants au Québec. *Journal of international Mobility*, 8(1), 167-181. <https://doi.org/10.3917/jim.008.0167>

- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: empirical and theoretical status of the distinction. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of Language and Education* (p. 487-499). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36.
- Cusson, M. (1992). Déviance. Dans R. Boudon (dir.), *Traité de sociologie* (1 éd., p. 389-422). Les presses universitaires de France. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.cum.dev>
- Danisi, J. (2023). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal : Inscriptions au 4 novembre 2022* [Publication]. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. https://www.cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2023/05/PORTRAIT_SOCIOCULTUREL_2022-11-04.pdf
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012a). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones ? *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85. <https://doi.org/10.7202/1019212ar>
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012b). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration* [Rapport public]. Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <https://www.flsh.ulaval.ca/sites/flsh.ulaval.ca/files/flsh/langues-linguistique-et-traduction/professeurs/dekoninck-2012.pdf>
- de Miguel Luken, V. et Tranmer, M. (2010). Personal support networks of immigrants to Spain: A multilevel analysis. *Social Networks*, 32(4), 253-262. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2010.03.002>
- Duong, L. et Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105. <https://doi.org/10.7202/038491ar>
- Éducaloi. (2021). *La Charte de la langue française*. Éducaloi. <https://educaloi.qc.ca/capsules/la-charte-de-la-langue-francaise/>
- Ertorer, S. E., Long, J., Fellin, M., et Esses, V. M. (2022). Immigrant perceptions of integration in the canadian workplace. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 41(7), 1091-1111. <https://doi.org/10.1108/EDI-02-2019-0086>
- Fauteux, M. (2018). *Les perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard d'activités interculturelles réalisées dans une classe de francisation* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/12617/>
- Firth, A. et Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00670.x>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e ed.). Chenelière éducation.

- Gauthier, C., Lacroix, M., Liguori, M., Martinez, E. et Ngoc, K. N. (2010). L'intégration, à la jonction du discours normatif et de l'expérience vécue : des demandeurs d'asile s'expriment. *Service social*, 56(1), 15-29. <https://doi.org/10.7202/039776ar>
- Girard-Lamoureux, C. (2004). *La langue d'usage public des allophones scolarisés au Québec*. Conseil supérieur de la langue française.
- Gonzales, N. A., George, P. E., Fernandez, A. C. et Huerta, V. L. (2005). Minority adolescent stress and coping. *Prevention Researcher*, 12(3), 7-9.
- Hsin-Chun Tsai, J. (2006). Xenophobia, ethnic community, and immigrant youths' friendship network formation. *Adolescence (San Diego): an international quarterly devoted to the physiological, psychological, psychiatric, sociological, and educational aspects of the second decade of human life*, 41(162), 285-298.
- Immigration, réfugiés et citoyenneté Canada. (2022). *Rapport annuel au parlement sur l'immigration 2020*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/publications-guides/rapport-annuel-parlement-immigration-2022.html#annexe2>
- Jacquet, M. et Masinda, M. T. (2014). Réflexions sur la notion d'intégration scolaire des jeunes immigrants. *International Journal of Canadian Studies*, 50(1), 277-296. <https://doi.org/10.3138/ijcs.2014.015>
- 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. <https://doi.org/10.7202/007154ar>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1038275ar>
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4 ed.). Presses de l'Université de Montréal.
- Kasongo, D. P. (2015). L'intégration socioculturelle des migrants d'origine congolaise à Bruxelles. *Diversités et Citoyennetés*, 40-41, 9-12. <https://www.irfam.org/wp-content/uploads/etudes/analyse022015.pdf>
- Laaroussi, M. I. V. et Steinbach, M. (2010). Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec : un modèle à inventer ? *Recherches en éducation*, 9, 43-55. <https://doi.org/10.4000/ree.4605>

- Labranche, M.-È. (2020). *Les facteurs influençant l'intégration socioscolaire des adolescents immigrants nouvellement arrivés à Sherbrooke du point de vue d'intervenants socioscolaires* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/24427>
- 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. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/038490ar>
- Lamarre, P. et Dagenais, D. (2003). Language practices of trilingual youth in two Canadian cities. Dans *Trilingualism in family, school and community* (p. 53-74). Multilingual Matters. https://books.google.ca/books?id=GwuMU4TSickC&pg=PA53&lpg=PA53&dq=Chapter+3Language+Practices+of+Trilingual+Youth+in+Two+Canadian+Cities+PATRICIA+LAMARRE+AND+DIANE+DAGENAIS&source=bl&ots=S0Xrrdn057&sig=ACfU3U1JYM0hCATtNlgHRP8y_ZrsHQRsQ&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKewiC3a3QgtLzAhUqI2oFHfIKDqEQ6AF6BAGPEAM#v=onepage&q=Chapter%203Language%20Practices%20of%20Trilingual%20Youth%20in%20Two%20Canadian%20Cities%20PATRICIA%20LAMARRE%20AND%20DIANE%20DAGENAIS&f=false.
- Lamarre, P., Lamarre, S., Lefranc, M. et Levasseur, C. (2015). *La socialisation langagière comme processus dynamique - suivi d'une cohorte de jeunes plurilingues intégrant le marché du travail*. Conseil supérieur de la langue française. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=76469
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e ed.). Guérin.
- Lévesque, M.-P. (2013). *Perception de l'importance des personnes significatives chez des adolescents québécois issus ou non de l'immigration selon la durée de vie dans le milieu culturel d'accueil et le genre* [Essai doctoral, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/2651/1/030590744.pdf>
- Li, P. (2003). Deconstructing Canada's discourse of immigrant integration. *Journal of International Migration and Integration*, 4(3), 315-333. <https://doi.org/10.1007/s12134-003-1024-0>
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching* (1^{re} ed.). Wiley-Blackwell.
- Lory, M.-P. et Armand, F. o. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6, 27-38.
- Lusigan, G. (2009). L'école ouverte à la diversité : des intervenants en milieu multiethnique se prononcent. *Vie pédagogique*, 152, 18-26.
- Lussier, D. (2007). Theoretical bases of a conceptual framework with reference to intercultural communicative competence. *Journal of Applied Linguistics* 4(3), 309-332. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i3.309>
- Lussier, D. (2011). Language, thought and (inter) culture: links to intercultural communicative competence. *Canadian and Intercultural Education*, 34-60. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v40i2.9178>

- 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 / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 373-398. <https://doi.org/10.7202/1029425ar>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1036418ar>
- 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* (p. 251-269). Oxford university press.
- Marchand, C. (2008). *L'école joue un rôle central, une entrevue avec Marie McAndrew*. [Transcription d'une entrevue]. Vie pédagogique. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/20902?docref=s4A6gHUMsEbBssfJglZnEA>
- Masgoret, A.-M. et Ward, C. (2006). Culture learning approach to acculturation. Dans D. L. Sam et J. W. Berry (dir.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (p. 58-77). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489891.008>.
- Mc Andrew, M., Veltman, C., Lemire, F. et Rossell, J. (2001). Les usages linguistiques en milieu scolaire pluriethnique à Montréal: situation actuelle et déterminants institutionnels. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 105-126. <https://doi.org/10.7202/000310ar>
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Presses de l'Université de Montréal. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv69t78n>
- McAndrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Presses de l'Université de Montréal. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb43582086f>
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec (1990). *Au Québec, pour bâtir ensemble : Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/44435>
- Ministère de l'Éducation. (1997). *L'école, tout un programme: Énoncé de politique éducative*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/39878>
- Ministère de l'Éducation. (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/39880>
- Ministère de l'Éducation. (2022). *Indices de défavorisation 2021-2022* [Publication gouvernementale]. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2021-2022.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages : intégration linguistique, scolaire et sociale. Enseignement secondaire, 1er et 2e cycle*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_integracion-linguistique-scolaire-sociale-secondaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale. Enseignement secondaire*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/5c-pfeq_intlingccolocial_01.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014a). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : organisation des services*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegracion_2_OrganisationServices.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014b). *Cadre d'évaluation des apprentissages: intégration linguistique, scolaire et sociale. Enseignement primaire, 1er, 2e et 3e cycle*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/cadre_francais-ilss-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014c). *Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/francais-ilss.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2023). *2013-2017 – Tableaux de l'immigration permanente au Québec*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2017-2021.pdf>
- Nadeau-Cossette, A. (2012a). *L'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants : facteurs influents* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23631>
- Nadeau-Cossette, A. (2012b). L'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants: facteurs influents et implications pour l'intervention. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 29(2), 247-261.
- Ozdamli, F. et Uzunboylu, H. (2015). M-learning adequacy and perceptions of students and teachers in secondary schools. *British Journal of Educational Technology*, 46(1), 159-172.
- Pagé, M. avec la collaboration de Lamarre, P. (2010). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec* (3). Institut de recherche en politiques publiques. <https://irpp.org/fr/research-studies/lintegracion-linguistique-des-immigrants-au-quebec/>

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e ed.). Armand Colin.
- Piché, V. (2016). Immigration et intégration linguistique : vers un indicateur de réceptivité sociale. *Diversité urbaine*, 16, 7-22. <https://doi.org/10.7202/1050947ar>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1026311ar>
- Proulx, J.-P. (2015). *De la classe d'accueil à la classe ordinaire : portrait du passage selon les acteurs du monde scolaire au primaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/8046/1/M13775.pdf>
- Raynal, F. o. et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive* (10^e ed.). ESF éditeur. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb43899594v>
- Rey-Debove, J. et Rey, A. (2016). *Le Petit Robert de la langue française : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Le Robert.
- Samounry, N. (2014). *La compétence "se familiariser avec la culture de son milieu" en classe d'accueil au primaire : représentations et pratiques déclarées des enseignants* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. Montréal. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/7031>
- Santé Canada. (2006). *Le capital social et la santé : bonifier les avantages*. Bulletin de recherche sur les politiques de santé. <https://publications.gc.ca/collections/Collection/H12-36-12-2006F.pdf>
- Sauvé, L., Renaud, L. et Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89-107. <https://id.erudit.org/iderudit/016190ar>
- Schleifer, B. et Ngo, H. (2005). Immigrant children and youth in focus. *Canadian Issues*, 29-33. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/immigrant-children-youth-focus/docview/208689057/se-2?accountid=8612>
- Sercu, L. (2002). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: some implications for course development. *Language, Culture and Curriculum*, 15(1), 61-74. <https://doi.org/10.1080/07908310208666633>
- Simich, L., Mawani, F., Wu, F. et Noor, A. (2004). *Meaning of social support, coping, and help-seeking strategies among immigrants and refugees in Toronto* (31). CERIS - The Ontario Metropolis Centre. <https://www.yumpu.com/en/document/read/35301429/meanings-of-social-support-coping-and-help-seeking-ceris>
- Sokoty, K. H. (2011). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. Montréal. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/3937>

- Steinbach, M. (2010). *Quand je sors d'accueil* : linguistic integration of immigrant adolescents in Quebec secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 95-107. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.7202/1037872ar>
- Suárez-Orozco, C. et Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of Immigration*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjz82j9>
- TCRI. (2011, 30 mars). *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec : Perspective des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants* [Rapport d'enquête]. <https://www.unipsed.net/ressource/integration-des-enfants-et-jeunes-immigrants-de-premiere-generation-au-quebec-enquete/>
- Thamin, N., Combes, É. et Armand, F. (2013). Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises. Dans S. Galligani, S. Wachs et C. Weber (dir.), *École et langues. Des difficultés en contexte* (p. 17-40). Riveneuve. https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/Histoires-familiales-EHF/Articles-scientifiques/thamin-combes-armand-2013-tensions-discursives.pdf
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.
- Toussaint, P. (2010). Portrait de la diversité au Québec : Problématique et enjeux sociaux, culturels et politiques. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. (p. 12-33). Presses de l'Université du Québec.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e ed.). Presses de l'Université de Montréal.
- Van Der Maren, J.-M. (2014). Analyse et synthèse de l'information. Dans *La recherche appliquée pour les professionnels* (p. 197-214). De Boeck supérieur. <https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-pour-les-professionnels--9782804181628-page-197.html>
- Van Ngo, H. et Schleifer, B. (2005, printemps). Immigrant children and youth in focus. *Canadian Issues*, 29-33. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/immigrant-children-youth-focus/docview/208689057/se-2?accountid=8612>
- Vermeulen, H. (2010). Segmented assimilation and cross-national comparative research on the integration of immigrants and their children. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1214-1230. <https://doi.org/10.1080/01419871003615306>
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français* (3 ed.). Éditions du Renouveau pédagogique.
- Wesely, P. M. (2012). Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning. *Foreign Language Annals*, 45(1), 98-117. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01181.x>

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). Oxford university press.

Wilson-Forsberg, S., Robinson, A. M., Wilson-Forsberg, S. et Robinson, A. M. (2018). *Immigrant youth in Canada : theoretical approaches, practical issues, and professional perspectives*. Oxford University Press.

Winnemore, L. et Biles, J. (2006). Canada's two-way street integration model: not without its stains, strains and growing pains. *Diversité canadienne*, 5(1), 23-30.