

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES COURS DE FRANCISATION COMME ESPACE DE MÉDIATION
INTERCULTURELLE POUR FACILITER L'INSERTION
SOCIOPROFESSIONNELLE DES IMMIGRANTS ALLOPHONES : LE CAS DES
CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR
VANESSA GEORGESCU PAQUIN

DÉCEMBRE 2015

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.01-2006). 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 n'aurait pu être réalisé sans l'aide de ma directrice, Catherine Montgomery, que j'aimerais remercier pour son intérêt envers mon projet et de son soutien, dès notre première rencontre. Sa rigueur a propulsé mon projet au-delà de mes attentes. Merci d'avoir cru en mon projet, de m'avoir également soutenue pour la demande de bourse MÉTISS que j'ai obtenue en décembre 2014 avec son appui.

Je tiens aussi à remercier Geneviève Audet du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité ayant embarqué dans le projet, afin de grandement faciliter mon accès au terrain. De plus, je ne pourrais passer à côté de la générosité et du temps accordé par les participants rencontrés lors de notre terrain. À chacun de vous :merci!

J'aimerais également remercier la personne qui m'a suivie de près tout au long de mes études et de mon cheminement de vie : mon père, Louis-Claude Paquin. Il a toujours su m'encourager dans les moments les plus difficiles, dans les moments d'égarements, mais aussi pendant les moments plus faciles. Sans la « force Paquin », je ne crois pas que j'aurais pu y arriver, du moins, pas en ce temps record. Je tiens aussi à remercier mon compagnon de vie et futur père, Christophe Lehuédé, qui a toujours respecté les périodes intenses de mes études, sans jamais m'en vouloir d'être occupée 7 jours sur 7 avec le travail et les études. Je remercie ma mère, mon frère et ma sœur pour leur appui.

Pour finir, merci à mon grand-père d'être une partie de moi. Il a toujours prôné l'éducation et l'ouverture au monde, et je ne l'aurai pas déçu. J'ai su mettre à profit dans ce mémoire ces deux belles grandes valeurs par les études et les voyages. Il aurait été fier de voir ce mémoire imprimé, inspiré par tous ces voyages qu'il m'a vu faire de son vivant.

DÉDICACE

À Louis-Claude Paquin

AVANT-PROPOS

La présente recherche s'inscrit dans des études débutées en langue et culture arabes et d'une majeure en communication. L'interculturalité ayant toujours été au centre de ma vie, elle a pris racine, dans les multiples voyages effectués majoritairement au Moyen-Orient et en Europe. Passionnée par la communication et les relations interculturelles, ce mémoire a puisé son sujet en fin de baccalauréat, ce qui m'a propulsée vers la maîtrise. Mes recherches se sont alors centrées sur la médiation interculturelle pour la déconstruction des représentations sociales que les individus entretiennent sur la diversité culturelle, afin d'améliorer la communication et les relations interculturelles. La médiation interculturelle m'est apparue comme une solution équitable. Elle offre une liberté aux interlocuteurs quant à l'autoréflexion sur le contenu de leurs représentations sociales et leurs fondements, ce qui mène au changement.

Le milieu de l'éducation me paraissait propice à la sensibilisation à l'autre, car selon moi, il s'agit d'un apprentissage et non d'une chose acquise. C'est ainsi que j'ai ancré mon terrain dans le domaine de l'éducation. Puis, j'ai voulu explorer une population et un lieu moins étudiés dans les recherches : les allophones fréquentant les centres d'éducation des adultes, et spécifiquement dans les cours de francisation. Cette population immigrante et allophone est en transition dans un établissement favorable à l'enseignement de la langue française visant également leur insertion socioprofessionnelle. Cela m'a amenée à me questionner sur le potentiel du rôle de ces cours de francisation pour aller au-delà de l'enseignement d'une langue, mais faciliter l'intégration également. Ensuite, reprenant mes recherches sur la médiation interculturelle, j'ai voulu joindre cette pratique pour le rapprochement interculturel avec l'espace qu'offrent les cours de francisation.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	iii
AVANT-PROPOS	iv
LISTE D'ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	ix
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 Portrait de la diversité culturelle en milieu scolaire francophone à Montréal	6
1.2 Les enjeux de la diversité culturelle en milieu scolaire	7
1.3 Politiques et développement de l'éducation interculturelle	8
1.4 Sensibilisation à la diversité culturelle : projets d'intervention en éducation.....	9
1.5 Les Centres d'éducation des adultes (CÉA).....	14
1.6 Les enjeux de l'insertion socioprofessionnelle des immigrants.....	18
1.7 Questions de la recherche.....	21
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	24
2.1 Communication interculturelle.....	24
2.1.1 Les différentes approches.....	24
2.1.2 La communication interpersonnelle et relation interculturelle	26

2.2	Médiation interculturelle.....	27
2.2.1	Médiation interculturelle en milieu scolaire	33
2.3	Les représentations sociales	35
2.3.1	Représentations sociales et l'expérience de l'altérité.....	36
CHAPITRE III		
	CADRE MÉTHODOLOGIQUE	41
3.1	Posture épistémologique	41
3.2	L'approche qualitative	42
3.3	Stratégie de la recherche conscientisante.....	46
3.4	Outils de collecte de données et dimensions à l'étude	47
3.5	Enjeux du recrutement	52
3.5.1	Profil des participants étudiants	54
3.5.2	Profil des participants enseignants (entretien individuel semi-dirigé)	57
3.6	Démarche d'analyse qualitative des données.....	58
3.7	Critères pour la fiabilité des résultats et considérations éthiques	63
CHAPITRE IV		
	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	62
4.1	Le rôle des CÉA pour l'insertion linguistique et socioprofessionnelle.....	63
4.1.1	Contenus des cours pour l'insertion socioprofessionnelle	68
4.2	Le marché du travail au Québec : inaccessible?	71
4.2.1	Exigences plus élevées.....	71

4.2.2	Milieu de l'emploi non préparé à recevoir l'immigration.....	74
4.2.3	La proximité culturelle dans l'insertion professionnelle.....	75
4.3	Comment les immigrants pensent être perçus par le marché de l'emploi.....	78
4.3.1	Ils s'expriment mal en français	78
4.3.2	Ils ne font pas réellement partie de la société québécoise.....	80
4.3.3	Ils sont stéréotypés en fonction de leur origine.....	80
4.3.4	Ils sont jugés par leur curriculum vitae	82
4.4	Les enjeux de la communication et la relation interculturelle dans l'accessibilité à l'emploi.....	84
4.4.1	La communication au niveau linguistique	85
4.4.2	La relation et l'altérité dans l'insertion socioprofessionnelle	88
4.4.3	Activités, sorties, ateliers pour favoriser l'insertion	92
4.4.4	La formation des enseignants pour la dimension interculturelle	94
4.4.5	Les défis	95
CHAPITRE V		
ANALYSE DES DONNÉES ET DISCUSSION		97
5.1	Les CÉA comme espace de médiation interculturelle pour l'insertion socioprofessionnelle	97
5.1.1	La francisation comme espace de transition vers l'insertion socioprofessionnelle	98
5.1.2	L'apport de la médiation interculturelle dans les cours de francisation pour l'intégration socioprofessionnelle des allophones.....	103
5.1.3	La médiation interculturelle à travers la francisation.....	109

5.1.4	La « mise en acte » : la spécificité de la médiation interculturelle	112
5.2	Limites des CÉA comme espace de médiation interculturelle.....	119
5.2.1	L'adaptation à la société d'accueil.....	119
5.2.2	Dimension de l'insertion socioprofessionnelle dépassant le mandat des CÉA	120
	CONCLUSION	123
	ANNEXE A IMAGES	129
	ANNEXE B GRILLE D'ACTIVITE EN GROUPE-CÉA	131
	ANNEXE C GRILLE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL-CÉA.....	135
	ANNEXE D GRILLE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL-PROFESSIONNEL	139
	APPENDICE A CONSENTEMENT POUR L'ACTIVITÉ EN GROUPE	141
	APPENDICE B CONSENTEMENT POUR L'ENTRETIEN INDIVIDUEL DES ÉTUDIANTS....	146
	APPENDICE C CONSENTEMENT POUR ENTRETIEN INDIVIDUEL DES ENSEIGNANTS ..	151
	APPENDICE D CERTIFICAT D'ÉTHIQUE UQAM.....	155
	APPENDICE E CERTIFICAT D'ÉTHIQUE CSMB	156
	BIBLIOGRAPHIE	158

LISTE D'ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

G	Activité en groupe
CÉA	Centre d'éducation des adultes
CSMB	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
I	Entretien individuel semi-dirigé
FGA	Formation générale des adultes
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
MELS	Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

La présente recherche aborde l'insertion socioprofessionnelle des allophones et ses enjeux. Pour cette population à l'étude, c'est la francisation qui les attend avant qu'ils ne puissent s'insérer et s'adapter au marché du travail. Cependant, les cours de francisation ne semblent pas les outiller pour l'adaptation relationnelle et sociale en vue de leur insertion socioprofessionnelle. Ainsi, pour notre terrain, nous privilégions le milieu scolaire, spécifiquement les centres d'éducation des adultes (CÉA), en raison de son potentiel et de son rôle primordial socialisateur. Notre objectif est d'explorer les cours de francisation en CÉA comme espace de médiation interculturelle, pour faciliter l'intégration socioprofessionnelle des allophones.

Par l'entremise d'activités en groupe et d'entretiens individuels semi-dirigés, nous avons identifié les représentations sociales entretenues par les immigrants sur les employeurs et la manière dont ils croient être perçus. Puis, nous avons analysé l'impact des représentations sociales sur la communication et la relation interculturelle dans l'insertion en emploi. Enfin, nous avons exploré les cours de francisation comme espace de médiation interculturelle. Comme ce type de cours est un lieu de transition pour les nouveaux arrivants, cet espace est propice à la médiation interculturelle, puisqu'il sensibilise l'immigrant à sa nouvelle société. Ayant pour but l'insertion socioprofessionnelle par l'apprentissage du français, cet espace est un lieu de confrontation des perceptions de chacun sur la société d'accueil pour favoriser la communication et la relation interculturelle avec les employeurs et futurs collègues.

Les participants à notre recherche perçoivent le milieu de l'emploi comme étant difficile à pénétrer, voire inaccessible, en raison des exigences élevées, mais aussi de la discrimination qu'ils ressentent en raison de leur niveau de français et de leur CV. Ces représentations sociales jouent sur la communication et affectent aussi la relation interculturelle avec les employeurs, et par ricochet, elles ont une influence sur leur insertion socioprofessionnelle. C'est ainsi que les cours de francisation peuvent être également un lieu fertile pour provoquer la rencontre des immigrants avec la société d'accueil, puisqu'ils les mettent en contact avec des personnes provenant d'horizons différents. Cette mise en contact n'allant pas de soi, elle est possible par la médiation interculturelle en raison de sa force créatrice de lien social. Ayant pour but l'insertion socioprofessionnelle en français, les nouveaux arrivants franchiront l'étape cruciale de la francisation. C'est ce que nous tenterons de démontrer dans notre recherche.

Mots-Clés:

Médiation interculturelle, francisation, communication interculturelle, représentations sociales, immigration, allophone, intégration socioprofessionnelle

ABSTRACT

The present study examines the socio-professional integration of allophones and its associated challenges. For this population, francization is a necessary step before being able to enter the labour market. However, existing French courses appear to be inadequate in terms of preparing them for the relational and social dimensions of socio-professional integration. In our study, we will focus on public sector schools, specifically adult education centers (AEC), because of their important socializing role. Our objective is to explore the way in which the French courses given in these centers can also become spaces of intercultural mediation which can facilitate the social and professional integration of allophones.

Through group activities and semi-structured individual interviews, we identified the social representations of immigrants and employers with respect to how immigrants are perceived. Then we analyzed the impact of social representations and intercultural relations on employment insertion. Finally, we explored the potential of French courses for becoming spaces of intercultural mediation. These courses can be conceived as a transitional space for newcomers, because they introduce immigrants to their new society. In this sense, they are also spaces which are conducive to intercultural mediation. By targeting socio-professional integration through French language acquisition, the courses are spaces in which perceptions of the Other are confronted, thus promoting communication and intercultural relations with employers and future colleagues.

The participants in our study perceive the job market as being difficult to enter, or even inaccessible, due to unreasonable requirements expected by employers and to experiences of discrimination relating to language or their curriculum vitae. These social representations affect both communication and intercultural relations with employers and, indirectly, have an impact on socio-professional integration. Thus the French courses can be fertile spaces for facilitating the encounter between immigrants and the host society, because they bring them into contact with people from different backgrounds. While this contact cannot be taken for granted, it can be made possible through activities of intercultural mediation which use creative means for reinforcing social relations. While the acquisition of French from a linguistic point of view is a necessary step for professional integration, we will demonstrate in our study that French courses also constitute spaces for intercultural mediation which facilitate socio-professional integration from a social point of view.

Keywords :

Intercultural mediation, francization, intercultural communication, social representations, immigration, allophone, socio-professional integration

INTRODUCTION

L'immigration n'est pas un phénomène récent. Cependant, il y a certes une augmentation de l'immigration au Québec, ce qui engendre un changement au niveau de la composition ethnoculturelle de la population du à l'ouverture sur le monde et à une plus grande diversité culturelle. Une multitude de ressources existe afin de faciliter l'intégration des personnes immigrantes. Dans le cas de la population allophone, la francisation représente un tremplin vers l'insertion socioprofessionnelle. Ainsi, les cours de francisation sont offerts, entre autres, par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion et les centres d'éducation des adultes.

Plusieurs débats de société se succèdent depuis quelques années, dont la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles de Bouchard-Taylor. Cette commission avait comme objectif, entre autres, de « revenir sur l'interculturalisme, l'immigration, la laïcité et la thématique de l'identité québécoise » (Bouchard et Taylor, 2008, p. 17). Un rapport concluant la commission fut publié avec les recommandations de ses deux auteurs, Gérard Bouchard et Charles Taylor. Cependant, leurs recommandations semblent tomber dans l'oubli, faisant de cette commission un phénomène éphémère. Parmi les recommandations, deux d'entre elles ont particulièrement attiré notre attention. La première se situe dans la section sur l'intégration des immigrants et propose que l'État intensifie ses efforts en matière de francisation et d'intégration des immigrants par « Une meilleure coordination des programmes de francisation des immigrants entre les ministères concernés » (p. 268). La deuxième recommande « Que l'État encourage sous toutes sortes de formes les contacts interculturels comme moyens de réduire les stéréotypes et de favoriser la participation et l'intégration à la société québécoise ». Dans cet esprit, il s'agit de « Mettre en œuvre des programmes

d'immersion, de mentorat et de tutorat ainsi que de parrainage ou de jumelage » (p. 269).

Ces deux recommandations touchent directement le sujet de la présente recherche, c'est-à-dire l'insertion socioprofessionnelle des immigrants dans les cours de francisation. Ainsi, dans le milieu scolaire, et particulièrement au sein des centres d'éducation des adultes, cela représente « un grand besoin du côté de la francisation en tant que levier d'émancipation, moyen d'accession à l'emploi, et encore une fois, moyen d'intégration des réseaux sociaux d'entraide » (Bouchard et Taylor, 2008, p. 229). Cette dernière affirmation est l'idée motrice de notre recherche.

Sept ans plus tard, soit le 16 mars 2015, le parti de la Coalition Avenir Québec (CAQ) faisait les manchettes dans les médias en raison de la sortie d'un plan pour resserrer les conditions d'admission des immigrants. Par cela, ce parti politique sous-entend faire passer une période de probation de trois ans, pour ensuite évaluer l'intégration des immigrants, à la fois à l'égard de la maîtrise du français, et de la compréhension des valeurs québécoises. C'est le premier aspect qui a particulièrement suscité notre attention, compte tenu des recommandations de Bouchard-Taylor.

En effet, alors qu'en 2014, Kathleen Weil, ministre de l'Immigration, annonçait une compression de 3 millions de dollars dans le budget des services de francisation (Descôteaux, 2015), François Legault, chef du parti de la CAQ, déclare dans le journal *Le Devoir* que « Les travailleurs qualifiés devraient ainsi répondre à ces exigences de manière satisfaisante en plus de prouver leurs efforts d'intégration du marché du travail » (Robillard, 2015). Il y a donc une incohérence entre la théorie et la pratique du gouvernement et de ses politiques en matière d'intégration des immigrants, d'autant plus que le Québec ne contrôle que l'immigration économique,

c'est-à-dire environ 58 % de l'immigration totale en 2013 (Robillard, 2015)¹. Par conséquent, comme le Canada possède le contrôle sur le reste, le critère du français dans la sélection n'est pas déterminant. Ainsi, il « faut intervenir au moment de l'accueil. Les efforts des gouvernements qui se sont succédés ces vingt dernières années n'ont jamais été à la hauteur de l'importance que l'on attribue à l'immigration pour assurer la pérennité de la nation québécoise » (Descôteaux, 2015). C'est également dans cette perspective que s'inscrit notre recherche.

La société d'accueil, en l'occurrence les institutions comme les centres d'éducation des adultes (CÉA) avec les cours de francisation, pourrait avoir comme responsabilité de veiller à l'intégration, tant socioculturelle qu'économique. Comme le but premier des nouveaux arrivants est de se trouver un emploi, la dimension interculturelle est tout aussi importante pour y parvenir. Les immigrants doivent être outillés pour établir un premier contact. Pour ce faire, la dimension interculturelle est nécessaire pour comprendre la manière d'entrer en contact, d'établir des liens, de connaître les façons de faire propres à la province du Québec, etc. Ainsi, la CAQ a tenté de faire porter ce qu'elle appelle le fardeau de l'intégration uniquement sur l'immigrant, mais le journal *le Soleil* déclare que : « Le gouvernement du Québec devrait offrir des cours de francisation plus adaptés à la réalité des nouveaux arrivants et investir davantage dans les programmes d'intégration » (Boivin, 2015). Nous observons que la francisation est la clé pour l'intégration des allophones, et nous sommes en accord avec cette position, et non avec la manière dont la CAQ a voulu aborder la problématique d'intégration et de francisation.

¹ Dans les années 1960, le Québec prend conscience de l'importance et des conséquences que pourrait avoir l'immigration sur sa société, en raison majoritairement de sa particularité linguistique au Canada. Le Québec cherche alors à prendre le contrôle sur son territoire en matière d'immigration. C'est en 1978 avec l'Entente Couture-Cullen que « le Québec obtient la latitude de choisir ses immigrants économiques selon sa propre grille de sélection. Par la suite, l'Accord Canada-Québec de 1991 ajoute aux responsabilités de la province l'accueil et l'intégration des nouveaux immigrants » (Boudarbat et Connolly, 2013, p. 4). De plus, Québec obtient le droit de déterminer le nombre d'immigrants admis afin de préserver son poids démographique au sein du Canada.

C'est ainsi que notre recherche s'ancre parfaitement autant dans les débats de société, que dans les besoins entourant l'intégration des nouveaux arrivants allophones. La dimension interculturelle n'est pas négligeable dans l'intégration, au contraire. Cette dernière indique les codes socioculturels de la province, ce qui renforce la communication et la relation interculturelle, réduit les incompréhensions, favorise la relation interculturelle et permet une insertion socioprofessionnelle plus rapide. Cependant, dans quelle mesure la dimension interculturelle peut-elle être prise en compte dans les cours de francisation des centres d'éducation des adultes? Quels moyens pourraient faciliter l'insertion socioprofessionnelle des allophones en francisation? Cette recherche propose alors d'explorer l'espace des cours de francisation et de proposer des pistes pour épauler l'intégration socioprofessionnelle des immigrants en CÉA, et ce, à travers l'exploration des représentations sociales, de la communication et des relations interculturelles.

Le chapitre I présente la problématique de notre recherche, soit l'insertion socioprofessionnelle des allophones en francisation. Nous dressons un portrait général des enjeux de la diversité culturelle en milieu scolaire, des projets d'intervention et de sensibilisation déjà mis en place, ainsi que des enjeux de l'intégration socioprofessionnelle de la population qui fait l'objet de notre étude. Le chapitre suivant expose les concepts découlant de la communication interculturelle et de la médiation interculturelle. Les représentations sociales constituant le cadre de référence des individus y sont également abordées en raison de leur influence sur la communication. Puis, dans le chapitre III, nous élaborons la méthodologie que nous avons crue la plus propice à la cueillette de nos données. Nous y exposons la méthode de collecte de données qualitatives pour comprendre le rôle des CÉA dans l'insertion socioprofessionnelle des allophones. Nous userons alors de la triangulation de données avec deux outils de collecte de données soit, des activités en groupes dans des cours de francisation aux niveaux avancés, et par la suite, des entretiens semi-

dirigés individuels pour approfondir les propos soulevés. Dans le chapitre IV, nous présentons les résultats de la collecte de données selon les thèmes suivants : l'inaccessibilité du marché du travail pour les nouveaux arrivants; les perceptions qu'ils croient que les employeurs entretiennent à leur sujet; l'impact des représentations sociales sur la communication et la relation interculturelle dans l'insertion socioprofessionnelle; et finalement, la place qu'occupent les cours de francisation dans l'insertion socioprofessionnelle qui passe , entre autres, par le contenu des cours et les activités intégrées au cursus. Enfin, le chapitre V concerne l'analyse et la discussion des résultats du chapitre précédent. C'est là que nous articulons les résultats des données pour répondre à nos questions de recherche. Nous proposons alors de voir les cours de francisation comme un espace de médiation interculturelle, ce qui est réalisable en mettant les allophones en contact avec la société d'accueil. Les cours de francisation étant un lieu de transition, la médiation interculturelle peut y trouver sa place, puisqu'elle-même agit comme un intermédiaire. Elle s'insère dans les cours de francisation par sa dimension socialisante et par la sensibilisation à l'autre, et ainsi facilite l'insertion socioprofessionnelle des nouveaux arrivants fréquentant les CÉA.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre dresse un portrait de la diversité culturelle en milieu scolaire, plus spécifiquement dans les centres d'éducation des adultes et met en lumière les enjeux que cela engendre. Avant d'explorer quelques projets et interventions, nous exposerons les politiques reliées à l'émergence de l'éducation interculturelle. Nous poserons un regard précis sur la dimension des cours de francisation, non seulement pour l'apprentissage de la langue française, mais également pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle, permettant ainsi de formuler la problématique de notre recherche.

1.1 Portrait de la diversité culturelle en milieu scolaire francophone à Montréal

La décennie des années 2000 à 2010 est marquée par l'augmentation de 66 % du nombre d'immigrants acceptés au Québec, et provenant de 185 pays (MICC, 2011). La diversification est concomitante avec l'évolution démographique québécoise qui se traduit d'abord par le passé historique relié au colonialisme, avec la présence de communautés autochtones, françaises et anglaises. La nouveauté réside dans la diversification ethnoculturelle croissante de la population, notamment en milieu scolaire (Toussaint, 2010), due aux multiples vagues migratoires. Montréal étant la région recevant la grande majorité des élèves immigrant(e)s allophones, la multiethnicité des écoles est devenue une réalité incontournable (Mc Andrew, 2001). Aux niveaux primaire et secondaire « en 2008, 146 écoles publiques montréalaises affichaient une proportion importante d'élèves issus d'autres cultures, c'est-à-dire 50 % ou plus » (Toussaint, 2010, p. 48). À la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), un réseau composé de 92 établissements (67 écoles primaires, 12 écoles secondaires, 3 écoles spécialisées, 6 centres de formation professionnelle et 4 centres d'éducation des adultes), 62 % des 52 000 élèves ont une langue maternelle autre que le français, et proviennent de 175 pays (Commission scolaire Marguerite-

Bourgeois, 2014a, s.d.). Ces données démontrent que le phénomène de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse caractérise aujourd'hui le système d'éducation en raison de la diversité de sa clientèle représentant la norme plutôt que l'exception (Mc Andrew, 2001). Bien sûr, dans les cours de francisation offerts dans les CÉA, la clientèle est composée entièrement d'immigrants, puisque ce sont des nouveaux arrivants allophones.

1.2 Les enjeux de la diversité culturelle en milieu scolaire

Les institutions scolaires visent « à préparer les élèves à la “vraie vie”, au contact avec l'autre, dans sa différence et sa ressemblance » (Armand, 2012, p. 50). L'éducation représente alors la porte d'entrée de l'émancipation de chaque futur citoyen et du mieux vivre ensemble dans la diversité culturelle (Toussaint, 2010). Selon Diane Lamarche, présidente de la CSMB, ce vivre ensemble « vise à voir toutes les forces vives de toutes les cultures qui nous habitent au quotidien et d'en faire un “nous” rassembleur avec le français comme élément central » (CSMB, 2014a). Ainsi, les enjeux liés à la diversité culturelle dans le milieu scolaire sont souvent abordés selon le point de vue des institutions en matière de gestion de la diversité. L'enjeu majeur consiste alors à prendre en compte la diversité culturelle et à s'y adapter sans pour autant mettre en péril leur bon fonctionnement (Abdallah-Pretceille, 2013). Mc Andrew (2001) décrit l'évolution des enjeux de la diversité du Québec, par une attention plutôt centralisée sur le défi linguistique, en raison de sa situation particulière par rapport au reste du Canada. Puis, la mise sur pied de classes d'accueil avec la loi 101 en 1977 visait la francisation des nouveaux arrivants pour les intégrer à la société d'accueil. Ensuite, les enjeux se déplacent vers une adaptation de la structure des institutions et de la formation interculturelle du personnel scolaire. Il faut outiller les enseignants pour qu'ils exécutent leurs fonctions dans un contexte de diversité. Dorénavant, l'enjeu se centre sur l'intégration par la réussite scolaire,

puisque l'éducation interculturelle se fait dans l'équité et l'égalité. Dans le cas des CÉA et le programme de francisation, l'enjeu est à la fois de franciser la population allophone nouvellement arrivée, et d'assurer son insertion socioprofessionnelle.

1.3 Politiques et développement de l'éducation interculturelle

Depuis une trentaine d'années, face aux enjeux en milieu scolaire, les acteurs centraux comme le gouvernement du Québec et les institutions scolaires développent des moyens dans le but de préparer tous les élèves à vivre dans une société à la fois inclusive et composée d'une diversité culturelle. En 1985, un comité produit une mise au point et une évaluation des services éducatifs offerts et dispensés pour la diversité, ce qui produira le rapport de Chancy. Ce dernier dévoile le besoin de maintenir une harmonie au sein des institutions scolaires par l'apprentissage, la découverte et l'acceptation d'autrui (Toussaint, 2010) et propose la mise en œuvre d'un plan de développement de l'éducation interculturelle. En 1990, l'Énoncé politique *Au Québec pour bâtir ensemble* est adopté pour baliser l'intégration des nouveaux arrivants et leur pleine participation à la société québécoise dans tous les secteurs publics. Dans le secteur de l'éducation, il s'agit de pallier aux faiblesses de son système et d'assurer l'éducation interculturelle, l'intégration des élèves à la diversité culturelle et de préparer le personnel à intervenir dans un contexte marqué par la diversité culturelle (MICC, 1990). C'est dans ce document que l'accent commence à être mis sur le développement pédagogique, spécifiquement au niveau de l'accueil des nouveaux arrivants et des programmes de francisation. Malgré cette avancée, l'Énoncé demeure en surface dans ce secteur. Puis, en 1998, dans le but d'encadrer les défis que pose la diversité culturelle, le ministère de l'Éducation se munit d'une politique unique comme cadre de référence, représentant l'aboutissement des réflexions des trois décennies précédentes : *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. La politique expose « les grands axes d'intervention,

propres à guider l'action de la communauté éducative pour favoriser l'intégration scolaire des élèves immigrants et immigrantes et préparer l'ensemble des élèves à participer à la construction d'un Québec démocratique, francophone et pluraliste » (Gouvernement du Québec, 1998, p. 1). La responsabilité en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle revient alors aux institutions, pour « une éducation appropriée de l'ensemble des élèves aux relations interculturelles » (Gouvernement du Québec, 1998, p. 1). La Politique parle de l'éducation interculturelle, définie par « toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité » (p. 2). Cela favorise le développement individuel et collectif des élèves dans la société, c'est-à-dire l'inclusion scolaire et sociale en bas âge. Cette politique semble viser les institutions primaire et secondaire et moins les cours de francisation en CÉA. La population des cours de francisation se trouvant généralement entre 24 et 56 ans selon notre terrain, l'éducation interculturelle doit se faire différemment, puisque les politiques donnent les grandes lignes, sans montrer comment les appliquer, surtout en contexte de francisation.

1.4 Sensibilisation à la diversité culturelle : projets d'intervention en éducation

Une multitude de projets et d'interventions sporadiques ou de longue durée a été mise sur pied visant la sensibilisation à la diversité culturelle. La Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys est un bon exemple de la prise en compte des enjeux de la diversité culturelle dans ses institutions, puisqu'elle est passée à l'action. Elle a implanté le projet d'envergure : *Vivre ensemble en français*. Selon la CSMB, ce projet a pour objectifs, entre autres, « de mobiliser la communauté éducative pour développer et concrétiser le vivre ensemble en français [et de] développer des

pratiques innovantes d'enseignement en français, langue de partage commun, en milieu pluriethnique et plurilingue » (2014b, p. 2). Pour le concrétiser, la CSMB s'engage à « maintenir et enrichir les activités de valorisation et sensibilisation à la culture québécoise, nourrie de diversité, dans les milieux; poursuivre les démarches d'intégration et de francisation des parents et de la clientèle adulte. [Aussi, il s'agit de] poursuivre le développement d'outils pour favoriser l'intégration des élèves qui ont transité d'une classe d'accueil vers une classe ordinaire ou vers une classe de francisation » (2014b, p. 2). Dans le but de mettre en œuvre ce projet visant à mieux outiller la communauté éducative pour l'intégration, la CSMB a fait un partenariat, entre autres, avec le *Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité* créé en 2012, qui agit notamment pour la concrétisation du projet sur le terrain. Ce centre a pour objectif de rapprocher la CSMB du milieu de la recherche en développant le transfert des connaissances et la formation du personnel enseignant sur les enjeux liés au vivre ensemble en français. Faisant la jonction entre le milieu scolaire et celui de la recherche, il comporte six groupes de travail, notamment celui sur *l'Éducation inclusive et rapprochement interculturel*. Celui-ci se concentre sur la documentation et l'évaluation des différentes initiatives de rapprochement interculturel au sein de la CSMB (Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, 2014).

D'autres projets sont également menés par les écoles de la CSMB, tel que *Je danse dans un pays du monde*, visant à accepter et à s'ouvrir à l'autre par l'apprentissage de différentes danses de partout dans le monde. En 14 ans, ce dernier projet a réussi à rendre les élèves moins centrés sur eux-mêmes (CSMB, s.d.). Également, des projets d'échanges artistiques, tels qu'*Identité culturelle* avec la Chine, issus d'ententes de jumelage entre des écoles québécoises et de l'étranger, permettent aux élèves de découvrir et comprendre le monde, et donner un sens à leur apprentissage. Ce projet vise non seulement des échanges éducatifs, mais aussi la création de matériel pédagogique, puisque les enseignants se basent sur les œuvres artistiques reçues du

pays jumelé pour sensibiliser les élèves à la diversité. Le projet de correspondance *Lettre du Togo* facilite l'entrée en contact avec des enfants issus d'une culture différente, afin de voir les ressemblances et les différences et de les démystifier par le questionnement et la comparaison (CSMB, s.d.).

Des initiatives existent également au niveau collégial se reflétant même par la création d'un service dédié à l'interculturel au Cégep Rosemont, pour promouvoir un rapprochement interculturel par le mentorat, la formation sur les relations ethniques, etc. (Gaudet, 2013). Par exemple, à l'occasion de la journée mondiale contre le racisme, des élèves ont participé à des ateliers d'improvisation sur les relations interculturelles et le racisme, en utilisant l'art, la culture et l'éducation comme moyens de déconstruction de préjugés (Cégep Rosemont, 2007). L'Université du Québec à Montréal (UQAM) entreprend depuis 2002 des jumelages interculturels entre les francophones de la société d'accueil provenant de divers programmes, et des non-francophones en apprentissage du français de l'École des langues. Après une entente entre eux, certains professeurs ont intégré ces jumelages dans le cursus de leurs cours. Ces jumelages « visent l'acquisition de compétences en communication interculturelle en situation authentique » (Carignan, Guillot, Deraïche et Zundel, 2015, p. 4).

D'autres projets visant la sensibilisation interculturelle sont développés à l'extérieur des institutions scolaires. *Caravane de la tolérance* créée par l'organisme *ENSEMBLE pour le respect de la diversité*, valorise la réflexion critique et l'engagement des étudiants pour les préparer à « changer leur environnement afin de faciliter le “vivre ensemble” dans un esprit d'ouverture aux différences et de respect de l'égalité » (ENSEMBLE pour la diversité, 2014). La Caravane pour les 15-17 ans qui est une activité interactive entre un groupe et deux animateurs, a comme point de départ le point de vue des jeunes et ce qu'ils vivent au quotidien. Les deux animateurs

experts créent un espace de dialogue dans lequel les élèves peuvent explorer les préjugés courants et leurs origines. Il s'ensuit une discussion sur les moyens dont s'est dotée la société pour y faire face (ENSEMBLE pour la diversité, 2014). Quant à *Mise au jeu*, cet organisme propose des activités d'intervention théâtrale participative dont certaines, comme *Tout nu sur la plage*, sont centrées sur le thème des relations interculturelles. Cette activité invite « les participants à confronter leurs idéaux de respect et de tolérance à leurs comportements dans leur milieu de vie de tous les jours » (Mise au jeu, s.d.). Les élèves sont conviés à intervenir à certains moments et à proposer des solutions constructives pour surmonter les impasses, en engageant une réflexion et en confrontant leur réalité à celle de l'autre.

Les projets d'intervention initiés par le milieu scolaire au niveau primaire et secondaire utilisent souvent l'approche de l'expression artistique (écriture, danse, dessin). Plusieurs semblent demeurer au niveau de la connaissance relative aux cultures et aux représentations culturelles (nourriture, fêtes, tenues vestimentaires) comme méthode de sensibilisation. Malgré tout, ceci ne provoque pas une prise de conscience sur la coexistence des différences au sein d'une même société. Dans ce cas, la compréhension des schèmes de pensée de l'autre n'est pas automatique. Cela contribue à penser une culture selon certaines représentations stéréotypées, sans la connaître et la comprendre réellement. Par conséquent, l'image perçue est statique, alors que nous sommes d'avis que l'individu occupe le premier plan, et la culture, l'arrière-plan (Audet, 2011). De plus, c'est la responsabilité de l'enseignant de transmettre la connaissance, mais également de créer une ouverture et un espace de dialogue pour sensibiliser les jeunes à la diversité culturelle.

Quant aux études sur la sensibilisation interculturelle dans le milieu scolaire, les seules qui se concentrent sur les relations interculturelles tournent plutôt autour des attitudes et des comportements des élèves, et ce, aux niveaux primaire et secondaire,

comme celle de Duong et Kanouté (2007). Leur étude se penche sur l'enjeu et la dynamique d'intégration des immigrants au sein de deux classes du primaire. L'objectif était d'analyser les attitudes des élèves de la société d'accueil envers les élèves immigrants, quant à l'exclusion et à la popularité. Ensuite, ces attitudes ont été classées suivant leur degré d'importance et selon les origines ethnoculturelles des élèves immigrants. Cette approche ne permet ni l'analyse de l'intégration de ces derniers ni l'analyse des relations interculturelles entre les immigrants et la société d'accueil en dehors des classes.

Quant aux approches de sensibilisation pratiquées dans les CÉA en francisation, comme l'accent est mis sur l'apprentissage de la langue française, sans doute seraient-elles plus axées sur la connaissance de la culture québécoise, et de ses us et coutumes, pour faire connaître la société d'accueil. Dans cette optique, ces approches ne permettraient pas, encore une fois, l'analyse des relations interculturelles, de l'intégration, non plus que l'analyse de la compréhension du monde dans lequel les allophones s'apprêtent à plonger. Voilà pourquoi nous nous intéressons davantage à la communication et aux relations interculturelles dans l'insertion socioprofessionnelle des allophones en francisation. Le milieu scolaire pourrait-il jouer un rôle dans les nouveaux rapports avec les autres qui se développent, surtout en ce qui concerne les nouveaux arrivants qui désirent se trouver un emploi? Les institutions comme les CÉA auraient-elles le potentiel nécessaire pour provoquer cette rencontre et confronter les normes et valeurs de chacun? Par leur organisation et leurs démarches éducatives, peuvent-elles aider à la formation de l'individu et du citoyen dans l'égalité des chances?

1.5 Les Centres d'éducation des adultes (CÉA)

D'une part, la majorité des interventions et projets est plutôt située aux niveaux primaire, secondaire, collégial et même universitaire, laissant pour compte une population se trouvant en transition : celle des centres d'éducation des adultes (CÉA), plus précisément les allophones en francisation. D'autre part, la majorité des interventions s'effectue au sein de classes régulières, et non spécialisées, telle la francisation. Pourtant, dans les CÉA, plus de la moitié des individus font partie de la diversité culturelle, puisqu'ils proviennent de 183 pays (CSMB, 2014a). En francisation, c'est la totalité de la classe qui est immigrante. Ces nouveaux arrivants y sont pour apprendre le français afin d'accéder au marché du travail. Potvin et Leclercq (2010) tentent de combler un vide en matière de recherches sur la population des CÉA. Ils s'intéressent d'abord aux facteurs influençant les trajectoires sociales et scolaires des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration et qui sont en formation générale des adultes. Ils considèrent ensuite l'analyse de deux projets reliés à la persévérance scolaire. Ancrés dans l'enjeu de la réussite dans l'égalité et l'équité, et en raison de leur mission de réinsertion scolaire et éventuellement, du marché du travail, les CÉA sont plus axés sur la performance et la persévérance. Mais la dimension interculturelle semble être peu prise en compte ou du moins, elle est secondaire.

Les interventions au sein des CÉA sont concentrées sur la formation générale des adultes selon deux grands volets : l'insertion en emploi et l'éducation/la persévérance scolaire. Pour y arriver, des acteurs et partenaires sont sollicités pour soutenir l'amélioration des chances sociales et scolaires. Pour le volet insertion en emploi, l'organisme gouvernemental Emploi-Québec offre des subventions pour favoriser le retour aux études. Quant à l'éducation et la persévérance scolaire, des projets sont entrepris comme *Persévérance scolaire*. Au plan interculturel, dans ce projet, Potvin

et Leclercq (2010) notent l'apport des mentors et leur potentiel pour agir en tant qu'agents de milieux, et pas uniquement au soutien à l'apprentissage scolaire : « Lorsque le mentorat est intensif et se prolonge sur une longue durée, il peut offrir une aide importante dans la résolution des contradictions personnelles et aider un jeune à mieux percevoir son entrée dans la société et à trouver sa place dans le milieu scolaire » (Potvin et Leclercq, 2010, p. 146). Cependant, le mentorat s'effectuant en dyade, cela ne favorise pas l'interaction de l'ensemble des étudiants, ni avec les éléments extérieurs au CÉA. Nous constatons donc le peu d'impacts sur la dimension interculturelle de l'intégration socioprofessionnelle. Potvin et Leclercq (2010) relèvent aussi la pauvreté du nombre d'activités sociales en CÉA, probablement en raison de sa vocation de transition vers le marché du travail. Pour cette raison, nous désirons mettre l'accent sur l'interaction entre les individus pour les préparer à vivre dans une société à la fois inclusive et composée d'une diversité culturelle. Cela passe par l'insertion socioprofessionnelle. Cette insertion n'allant pas de soi en raison des codes culturels et de la langue, il est important de préparer les nouveaux arrivants à savoir comment entrer en contact avec les employeurs et comment se défaire des représentations sociales négatives sur ces derniers. La rencontre de l'autre ne s'effectue pas uniquement par la présence de la diversité culturelle. La responsabilité repose également sur les établissements scolaires de se conscientiser sur leur rôle majeur qui est de socialiser et de sensibiliser ses étudiants à la réalité socioprofessionnelle de la société d'accueil. Cet espace crucial dans le processus d'insertion socioprofessionnelle peut favoriser la communication interculturelle, ce qui aura des répercussions sur le contact avec autrui et donc, sur l'insertion.

Cependant, la maîtrise de la langue n'assure pas une adaptation relationnelle et culturelle. Il faut sensibiliser les nouveaux arrivants à la diversité culturelle de façon à permettre une adaptation mutuelle négociée et la formation d'un jugement critique. La réflexion entoure *ipso facto* la manière d'intervenir pour favoriser leur rapport à

l'altérité, leur insertion à l'emploi. Il est donc important d'aider les citoyens en devenir à comprendre et appréhender la différence culturelle, afin de mieux s'adapter et de ne pas développer d'attitudes et de comportements d'exclusion découlant de représentations sociales négatives entretenues. Étant le premier agent formel de socialisation, le milieu scolaire représente un excellent terrain pour la sensibilisation à l'interculturel, et plus encore, pour « l'altérité en acte ». Cette expression empruntée à Geneviève Audet (2011) résume bien l'idée de mettre en rapport des gens de différents horizons. Il s'agit d'ouvrir un espace de dialogue dans la différence pour créer de nouveaux rapports d'altérité, c'est-à-dire la « mise en acte » de personnes provenant de cultures différentes.

Pour surpasser les lacunes du mentorat effectué en formation générale des CÉA, le jumelage interculturel est une piste envisageable. Dans le milieu scolaire, le jumelage interculturel est une activité menée par deux groupes différents d'étudiants, et la plupart du temps, incluse dans un cours de 3 heures. Elle peut s'effectuer également à l'extérieur pendant une journée entière. Selon Carignan, Guillot, Deraîche et Zundel (2015), à l'UQAM, le jumelage s'effectue entre un groupe de non-francophones inscrits en cours de français, et un autre, issu d'un cours « offrant une perspective de formation à la pluriethnicité » (2015, p. 4). Pour les deux partis, il s'agit d'un temps pour échanger, se poser des questions dans le but de démystifier la différence et d'aller au-delà des idées préconçues sur les immigrants ou sur la société d'accueil. D'une part, toujours selon les auteurs, cela a pour effet de développer « chez les étudiants francophones les habiletés à travailler avec des personnes d'autres cultures; d'autre part, il permet aux non-francophones de pratiquer leur français et d'apprendre à connaître leur société d'accueil » (2015, p. 4). Par conséquent, l'amélioration des relations interculturelles au niveau social favorise le dialogue interculturel. Bien que le jumelage permette la sensibilisation des deux partis à leur rapport à l'autre, il reste qu'il ne s'agit que d'une dyade comme le mentorat ou encore un échange en équipe

restreinte. Cela ne s'applique pas nécessairement à un groupe entier comme à une classe de francisation. Nous adoptons l'idée et soulignons l'efficacité du jumelage interculturel dans la création de liens, et la mise en contact de gens d'horizons différents pour introduire la médiation interculturelle comme méthode de sensibilisation à la diversité culturelle au sein d'un groupe entier en francisation. Tout comme le jumelage, elle met en contact et tente de rapprocher des gens différents, qui nécessitent de l'aide justement à cause des différences qui les séparent. Le jumelage et la médiation interculturelle ont aussi pour but de favoriser le développement des compétences de communication interculturelle et visent l'égalité, la coopération et la réciprocité (Carignan *et al.*, 2015). Il s'agit également d'un mode de communication qui s'effectue dans la reconnaissance de l'autre. Cela permet un recul sur le lien qui se crée et une démystification de ce qui est différent de soi. L'influence des interlocuteurs pourra modifier la perception que chacun entretenait sur l'autre. La résultante est positive c'est-à-dire qu'autant le jumelage que la médiation interculturelle favorisent l'autoréflexion des individus sur leurs communications et leurs relations interculturelles qui se modifient par la suite. Cependant, comme mentionné plus haut, le jumelage s'effectue majoritairement entre deux éléments, soit en dyade. Cette activité s'étend sur un horaire de cours universitaire sporadiquement, mais pouvant aller jusqu'à une journée. La médiation interculturelle, elle, peut s'effectuer à plus grande échelle, de façon continue, s'étendant sur une session complète. Il s'agit d'un travail plus lent et plus subtil, puisqu'il s'introduit dans l'enseignement du français. De plus, le jumelage semble axé sur l'insertion sociale des immigrants plus que sur l'insertion professionnelle. Quant à la médiation interculturelle dans les cours de francisation des CÉA, elle touche à plusieurs niveaux. En effet, elle peut favoriser l'insertion sociale en raison de la mise en contact des immigrants entre eux, et avec d'autres acteurs de la société québécoise, mais aussi avec la sphère professionnelle en raison de la double vocation des cours de francisation, c'est-à-dire l'insertion professionnelle des allophones et l'enseignement

du français. Comme l'enjeu central de notre recherche est l'intégration socioprofessionnelle des allophones en francisation, nous privilégions la médiation interculturelle dans les CÉA afin de dépasser l'apprentissage de la langue, et de se concentrer sur la dimension interculturelle pour l'insertion socioprofessionnelle. Conséquemment, notre intérêt porte davantage sur ces allophones en transition dans un CÉA par l'entremise de l'apprentissage du français, dans le but d'une intégration socioprofessionnelle.

1.6 Les enjeux de l'insertion socioprofessionnelle des immigrants

Au Canada, un tiers de la population est composée d'immigrants dont deux tiers relèvent de l'immigration économique². Bien que le Canada représente un « modèle à l'international en matière de sélection d'immigrants économiques, les nouveaux arrivants connaissent depuis 30 ans des difficultés grandissantes en matière d'insertion sur le marché de l'emploi, cette situation donnant lieu à une détérioration marquée de leurs revenus par rapport aux natifs » (IRIS, 2012, p. 1). Cette situation est paradoxale, puisque les immigrants sont sélectionnés selon une grille basée sur des critères qui mesurent le potentiel de ceux qui sont les plus susceptibles de s'intégrer socioprofessionnellement. Cependant, la situation quant à l'insertion socioprofessionnelle est plus critique au Québec que dans les autres provinces. En effet, selon une étude menée par Boudarbat et Connolly (2013) sur la période de 2006 à 2012, le taux de chômage dans la province du Québec est nettement plus élevé chez les immigrants que chez les natifs. Les auteurs révèlent qu'en 2012, le taux de chômage s'élève donc à 11,7 % chez les immigrants de 15 à 64 ans à l'instar de 7,1 % chez les natifs, alors que l'écart dans la province de l'Ontario est de 1,1 % en

² L'immigration économique comprend la catégorie des travailleurs qualifiés, des investisseurs et entrepreneurs étrangers. Les autres catégories de sélection des immigrants au Canada sont le regroupement familial et les réfugiés.

défaveur des immigrants et de 0,6 % en Colombie-Britannique. En plus du haut taux de chômage des immigrants, s'ajoute le type d'emploi qu'ils occupent, qui est moins assujéti aux compétences qu'ils possèdent, malgré leur plus haute scolarité. Cela « indique un plus grand nombre d'obstacles discriminatoires et économiquement irrationnels sur le marché du travail québécois » (IRIS, 2012, p. 1).

En effet, mis à part les obstacles reliés à la non-reconnaissance des diplômes, à la reprise de formations, à la nécessité d'avoir une expérience canadienne, les immigrants font face à la problématique de la discrimination dans leur processus d'insertion socioprofessionnelle. Toujours selon l'étude de Boudarbat et Connolly (2013), les chercheurs d'emploi portant un nom à consonance anglaise auraient plus de chance de décrocher un entretien d'embauche que ceux portant des noms chinois, indiens ou pakistanais par exemple. Ainsi, ces inégalités ethnoculturelles occupent une place importante dans la stigmatisation que subissent les chercheurs d'emploi en raison de leur nom ou leur appartenance. Ces inégalités peuvent aussi être déterminées par la différence et la méfiance de l'autre, c'est-à-dire par « une incompatibilité irréductible entre “leurs” valeurs et celles de la culture majoritaire » (Eid, 2012, p. 418). Selon l'étude de Eid (2012), ce qui est inquiétant est le fait que le taux de chômage des Noirs et les Arabes notamment, « même après 10-15 ans d'installation sont de 10,2 % et 10,5 % respectivement, soit plus de 3 fois supérieur à celui des natifs du Québec détenteurs d'un diplôme universitaire (3,1 %) » (p. 421).

Un autre obstacle majeur à l'insertion socioprofessionnelle au Québec est la dimension linguistique. Les immigrants allophones qui fréquentent les CÉA veulent apprendre le français pour ensuite trouver un emploi, puisque l'insertion linguistique est directement liée à l'insertion socioprofessionnelle. Cependant, bien que la sélection des immigrants économiques soit basée sur leur métier, entre autres, l'apprentissage d'une langue ne donne pas *ipso facto* accès au marché de l'emploi. En

effet, les nouveaux arrivants doivent s'adapter. Ils sont confrontés à une autre façon de fonctionner. Ils doivent tenter de comprendre le monde qui les entoure et se faire comprendre à leur tour. Ils sont dans l'obligation de se trouver un emploi pour subvenir à leurs besoins, et de développer des relations de travail et d'amitié.

À leur arrivée, les immigrants reçoivent un guide pour réussir leur intégration : *Apprendre le Québec, guide pour réussir votre intégration*. Dans ce guide, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles³ (MICC), expose des informations pratiques sur différents aspects de la vie quotidienne, ce qui constitue le volet « ce que vous devez savoir ». Selon ce guide, la réussite de l'intégration dépend majoritairement des efforts que les immigrants y mettront, ainsi que de leur capacité d'adaptation à la société québécoise (MICC, 2012). Toutefois, ce n'est pas aussi simple. Ces nouveaux arrivants font face à des embûches dans leur recherche d'emploi, au niveau de la langue, des exigences liées à la reconnaissance des diplômes, ou encore à cause de la discrimination vécue en raison de leur origine, leur religion ou leur culture. Pourtant, dans la section « Le travail », le guide stipule qu'« Au Québec, de façon générale, le recrutement et les promotions sont basés sur les compétences, les réalisations et les performances individuelles. Les employeurs prennent aussi en compte la capacité de la personne à s'intégrer à l'équipe de travail (p. 58) ».

Ainsi, ils ont besoin d'une transition professionnelle qui, selon l'auteure Amel Belhassen-Maalaoui (2008), est une transition caractérisée par la recherche d'un emploi et par « un ensemble de mécanismes associés se situant à l'interface de l'école et du travail » (p. 63). Toujours selon la même auteure, l'insertion est alors pensée « comme un passage direct de l'école vers l'emploi » (p. 64). C'est-à-dire que

³ Devenu le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) depuis 2014

l'apprentissage des savoirs, savoir-faire et savoir-être est la première étape avant celle qui permet l'accès à l'emploi.

L'insertion économique est le pilier de l'intégration chez les immigrants, puisqu'elle permet de meilleures conditions de vie se répercutant sur leur santé psychologique, leur accès à l'éducation, ainsi que sur leur vie culturelle et sociale. De plus, la langue n'est pas seulement un symbole commun d'appartenance à la société québécoise, mais constitue aussi le principal outil du dialogue interculturel au Québec (Carignan *et al.*, 2015). Ce dialogue est essentiel dans l'intégration et doit avoir un espace dans lequel se développer. En effet, les CÉA ont le potentiel d'être des espaces propices afin de : « 1) développer la sensibilité à la diversité ethnoculturelle; 2) : mettre en œuvre des stratégies de communication interculturelle afin de débusquer les préjugés; et 3) : apprendre à vivre ensemble » (Carignan *et al.*, 2015, p. 5). En conséquence, les CÉA représentent un espace dans lequel les nouveaux arrivants peuvent développer leurs compétences en communication interculturelle, afin de favoriser leur insertion socioprofessionnelle, et par conséquent, passer de nouvel arrivant à citoyen de la société d'accueil.

1.7 Questions de la recherche

S'intéressant davantage à la sensibilisation interculturelle pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle, notre recherche s'inscrit particulièrement dans la mission de l'école qui est de socialiser les étudiants afin de les former pour devenir des citoyens (Toussaint, 2010). Cette mission vise à mettre en contact des individus de différentes provenances, favoriser le dialogue interculturel, et développer des compétences en communication interculturelle. Comme les immigrants en francisation sont récemment arrivés au Québec, ils ne savent pas nécessairement comment pénétrer le

marché du travail ou encore comment interagir avec les employeurs ou collègues de travail. Cela est dû non seulement à la langue qui est différente de la leur, mais aussi aux représentations sociales qu'ils entretiennent sur le marché du travail, ainsi qu'aux représentations sociales qu'ils soupçonnent les employeurs/collègues d'avoir sur eux. Le défi est alors de trouver un moyen de « faire fondre le mur d'incompréhension et les préjugés, de même qu'à faire reconnaître la diversité ethnoculturelle » (Carignan *et al.*, 2015, p. 1).

Comme le milieu scolaire est un milieu crucial sur le plan de la socialisation, de la transmission de valeurs et de la formation des individus, il peut alors aider à contrer les divisions sociales et promouvoir la cohésion et la paix sociale (Chastenay et Niens, 2008). Ainsi, les cours de francisation sont une étape dans laquelle la sensibilisation à l'autre favoriserait potentiellement le développement de compétences interculturelles nécessaires à l'intégration socioprofessionnelle. Notre recherche a donc pour objectif d'explorer le rôle des cours de francisation en CÉA dans l'insertion socioprofessionnelle des nouveaux arrivants. Il s'agit de voir les CÉA comme espace de dialogue, un espace propice à la communication et au partage des représentations sociales sur le marché du travail, lesquelles sont rendues possibles par la médiation interculturelle. Cette dernière étant une pratique de sensibilisation à la diversité, elle est donc créatrice de lien social. Nous voulons aussi comprendre comment ces représentations sociales agissent sur la communication et la relation interculturelle pour l'insertion socioprofessionnelle, pour finalement proposer une méthode de sensibilisation à travers l'apprentissage du français dans les cours de francisation. Ainsi, notre recherche vise à explorer les cours de francisation en CÉA comme espace de médiation interculturelle, afin de mieux préparer les nouveaux arrivants sur le plan interculturel et ainsi faciliter l'intégration socioprofessionnelle.

Les arguments développés tout au long de la problématique nous mènent à la question centrale de notre recherche : dans quelle mesure la dimension interculturelle est-elle prise en compte dans les cours de francisation des centres d'éducation des adultes pour faciliter l'intégration socioprofessionnelle?

Les sous-questions sont :

- De quelle façon les CÉA constituent-ils ou non, des espaces de médiation interculturelle pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle des allophones en francisation?
- Quelles sont les représentations sociales qu'entretiennent les nouveaux arrivants en francisation sur le marché du travail au Québec et comment croient-ils à leur tour être perçus par les employeurs et futurs collègues?
- Quels sont les impacts des représentations sociales sur la communication et la relation interculturelle dans l'insertion socioprofessionnelle des allophones en francisation?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre est consacré à l'exposition des concepts reliés à notre recherche, portant sur la sensibilisation à la diversité culturelle pour l'insertion socioprofessionnelle dans les cours de francisation des centres d'éducatons des adultes. Le concept central de la communication interculturelle est abordé dans une dimension interpersonnelle et relationnelle, ainsi que par la forme spécifique de la médiation interculturelle. Enfin, le concept des représentations sociales sera mis en lumière avec l'expérience à l'altérité.

2.1 Communication interculturelle

La communication interculturelle ne serait « qu'une complexification de la communication en général, puisqu'elle rend celle-ci plus complexe en lui ajoutant le paramètre de la diversité d'origine et d'appartenance » (UNESCO, 1980, cité par Cohen-Émérique, 2011b, p. 57). Selon Dhal et Rabenero (2005), « la communication interculturelle est un processus qui implique l'échange et l'interprétation de signes entre des personnes qui s'identifient comme étant des représentants de communautés culturelles tellement différentes les unes des autres que leur attribution de sens s'en trouve influencée » (p. 68). Elle est alors induite par les phénomènes de communication en situation de pluralité ethnique et culturelle (Hsiao et Stoiciu, 2011). La communication interculturelle repose alors sur la relation à l'autre, sur l'altérité.

2.1.1 Les différentes approches

Stoiciu (2011) a identifié trois approches permettant d'appréhender la communication interculturelle de façon distincte. L'approche culturaliste stipule que les phénomènes s'expliquent par la culture, attribuant et déterminant la nature des individus. : c'est

une « valeur explicative du mode de structuration et du fonctionnement de la rencontre » (p. 61). L'approche humaniste vise la compréhension et l'interprétation des expériences subjectives des sujets. Elle cherche à identifier le sens qui émerge dans les représentations sociales qu'ont les sujets de leurs expériences vécues au quotidien. Ainsi, suivant Stoïciu (2008), « les approches humanistes se rapprochent du travail des ethnométhodologues qui considèrent que l'individu n'est pas que le produit de sa culture, mais aussi l'acteur. Le chercheur s'intéresse alors aux "phénomènes" vécus et relatés par les acteurs qui leur donnent vie » (p. 22). Dans le milieu scolaire, la dernière approche, systémique, est un modèle de pensée qui considère que le comportement d'un individu n'est compréhensible que si nous tenons compte de tous les acteurs qui l'entourent. Elle mise sur la dynamique relationnelle, tout en tenant compte des éléments du contexte qui influent sur elle. En effet, « on traite les interactions entre acteurs en termes d'action, de rétroaction, de négociation et de médiation » (Stoïciu, 2011, p. 62). Il faut porter attention à la différence culturelle, les filtres communicationnels reliés à la perception (stéréotypes, préjugés et ethnocentrisme), aux zones sensibles à la différence et à la négociation interculturelle (Stoïciu, 2011). Cependant, même lorsque tous les éléments du système de la communication sont pris en compte, la compréhension ne va pas nécessairement de soi. C'est pour cette raison que nous situons notre recherche plutôt dans l'approche humaniste. En effet, pour notre étude, cette approche vise la compréhension de la communication et la relation interculturelle des individus fréquentant les CÉA. Cela passe par la réflexion sur l'autre, mais également sur soi dans la rencontre, et ce, selon le contexte de leur insertion socioprofessionnelle. L'accent est alors mis sur l'interaction des nouveaux arrivants en francisation et la société d'accueil, c'est-à-dire la dynamique relationnelle, ainsi que sur la communication interculturelle, dans le but d'une intégration socioprofessionnelle.

2.1.2 La communication interpersonnelle et relation interculturelle

L'interaction engagée par la diversité culturelle fait de la communication interculturelle une forme de communication interpersonnelle. Toutefois, « par la communication interculturelle, il faut d'abord entendre les relations qui s'établissent entre personnes ou groupes à des cultures différentes [...] qui se donnent mutuellement du sens » (Ladmiral et Lipiansky, 1989, p. 11). De cette façon, il s'agit moins de contacts que d'interactions dans lesquelles les sujets se constituent et communiquent : « car communiquer, c'est aussi : influencer l'interlocuteur, partager des sentiments ou des valeurs, et plus largement, des significations » (Marc et Picard, 2008b, p. 63). De cette façon, les individus entrent tout d'abord dans un processus de communication interpersonnelle, donc en interaction dans un contexte interculturel. Cela se transforme en relation, dans une perspective à la fois dynamique et systémique. Ces deux perspectives favorisent un va-et-vient amenant les individus à s'ajuster selon le contexte et à s'adapter dans la relation. Dans le but de comprendre et interpréter cette dynamique interpersonnelle et interculturelle, nous utilisons la définition de Gina Stoïciu (2011), tout en nous rattachant aux trois perspectives épistémologiques de l'interculturel d'Abdallah-Pretceille (2013). Stoïciu attribue trois enjeux au préfixe *inter* d'*interculturel* : la rencontre *avec* les acteurs, les cultures ou les identités présentes traduites, correspondant à la perspective subjectiviste; *entre* pour désigner la dynamique relationnelle et identitaire en plus des échanges dans une perspective interactionniste; et celle situationnelle, c'est-à-dire *agissant sur* pour la prise en considération des dynamiques de changement dans différents contextes. Ainsi, « c'est en se plaçant de ce triple point de vue qu'apparaît véritablement [...] la communication interculturelle dans la pleine dynamique de son unité » (Stoïciu, 2011, p. 68). Geneviève Audet (2011) opérationnalise le paradigme de l'altérité d'Abdallah-Pretceille faisant référence à une certaine « mise en acte », qu'elle appelle « l'altérité en acte ». Les individus ne sont pas que le produit d'une culture, mais

participent à la construction de cette dernière, par la « mise en scène » de leur culture, lui donnant sens selon les contextes dans lesquels ils se trouvent. Audet explique que la culture étant véhiculée par les individus, ces derniers font l'usage de leur culture pour communiquer, « il ne devient possible d'appréhender autrui qu'en entrant en relation avec lui, qu'en communiquant avec lui afin d'être en mesure de comprendre ce qu'il tente de "signifier" en "mettant en scène" sa culture de la manière qu'il le fait à ce moment » (p. 445). L'accent est alors sur la relation et non sur la culture des individus, c'est-à-dire que c'est dans les relations que les cultures prennent sens et ce sens est différent selon le contexte, les individus et la situation. L'altérité est ainsi « mise en acte » par les individus, par le biais des représentations sociales sur leur employabilité, mais aussi par les employeurs, par exemple, quant à leurs représentations sociales sur l'inaccessibilité au marché du travail, à la discrimination et leurs stéréotypes vis-à-vis du processus d'embauche, et de l'ouverture à la diversité.

2.2 Médiation interculturelle

Cette « mise en scène » de l'altérité peut être entreprise dans une perspective de médiation interculturelle. En raison de la diversité culturelle, cela requiert d'autres modes de communication dans la reconnaissance de la différence (Tourrilhes, 2008). En effet, la manière de prendre acte de la spécificité des individus « d'autres cultures » et d'aborder les situations complexes en contexte spécifique permet l'établissement d'un rapport d'altérité (Audet, 2011). Ainsi, la médiation interculturelle a été développée comme approche sensibilisatrice pour pallier une complexification des échanges sociaux provenant, entre autres, des contacts interculturels, et ainsi faciliter le dialogue. Cette action commune de nature communicationnelle est fondée sur le principe de la compréhension (Bonafé-Schmitt, 1997). Nous nous référons à l'approche interculturelle de Cohen-Émérique (2011b)

pour celle de la médiation interculturelle, puisqu'elle insiste sur la compréhension entre personnes de cultures différentes, rendue possible par sa démarche triple : la décentration, la découverte ou la pénétration du cadre de référence de l'autre, et la médiation/négociation interculturelle. Cette triple démarche peut agir pour « surmonter les obstacles à la compréhension et au respect de la diversité culturelle » (Cohen-Émerique, 2011b, p. 165), puisque l'acceptation de l'autre dans sa différence n'est pas une attitude spontanée, mais le résultat d'un processus.

La première étape de la décentration de Cohen-Émerique (2011b), consiste à prendre une distance pour provoquer l'autoréflexion, dans le but de prendre conscience de soi, de son cadre de référence. Ce dernier comporte les représentations sociales, c'est-à-dire les précompréhensions et des présupposés en partie inconscients. Ces derniers sont compris dans le cadre de référence propres à chacun. Le cadre de référence, subjectif à l'individu, est le contexte initial pour interpréter et appréhender à la fois la réalité et l'autre, puisqu'il constitue le système permettant, entre autres, l'encodage et le décodage des messages dans la communication (Cohen-Émerique, 2011b). « [C'] est la connaissance tacite de soi, des autres et des choses qui existent avant de lancer le processus de la communication » (Dahl et Rabenoro, 2005, p. 30). Cela apporte une relativisation de ses propres valeurs face à l'autre afin de mettre de côté son ethnocentrisme, c'est-à-dire sa vision comme étant « supérieure », pour permettre l'accès à celle de l'autre.

La deuxième étape correspond à la démarche de la découverte du cadre de référence de l'autre, permettant l'accès à ce dernier. Elle est enclenchée lorsque les précompréhensions et les présupposés sont confrontés, testés à ceux de l'autre, pour créer la production de sens à partir de dispositifs tels que les symboles, le langage, l'interaction et l'interprétation. Le rapport à l'autre s'effectue alors dans une relation intersubjective, rendue possible par l'apprentissage d'une attitude d'ouverture et

d'écoute portée sur autrui, ce faisant dans une perspective de diversité et non de différences, ce qui renvoie à l'expérience de l'altérité (Abdallah-Pretceille, 2013) : « La reconnaissance de soi et de l'autre dans la capacité a pour effet principal de conférer au sujet un pouvoir sur le monde et dans les rapports sociaux » (Kaës, 2008, p. 36). Partant de la reconnaissance de l'autre sans pour autant accepter sa réalité, il s'agit plutôt d'accepter et de reconnaître la diversité de cultures contenant chacune des particularités. Le mécanisme « repose sur l'imagination hostile ou affectueuse (sans juger de l'arrière-fond philosophique de cette hostilité ou de cette affection) déclenchée par la "découverte" de l'inconnu » (Hsab et Stoïciu, 2011, p. 16). Les relations interculturelles sont un « phénomène social, ancré dans un cadre spatio-temporel de nature culturelle, marqué par des codes et des rituels sociaux » (Marc et Picard, 1989, p. 16). Ainsi, cette étape enclenche le processus d'adaptation par la rencontre des cadres de référence soumis à une « tension », un va-et-vient dans la négociation de sens pour comprendre l'autre.

La dernière étape concerne le sens du message de la communication qui peut ne pas être compris en raison du contexte socioculturel différent des interlocuteurs. Cela déclenche un processus de négociation de sens commun, une coconstruction selon deux processus résultant d'une adaptation mutuelle des individus. Le premier relève d'une zone d'incompréhension produite par le processus encodage/décodage dans le modèle classique de la communication présentant des obstacles à la communication interculturelle, c'est-à-dire un message linéaire encodé par l'émetteur et décodé par le récepteur selon des codes et rituels sociaux différents. Ces incompréhensions régissent alors les comportements de chacun dans la relation, puisque, sous-jacents aux relations, se trouvent les filtres pouvant à la fois obstruer et faciliter la communication dont le plus important, les représentations sociales qui contribuent à la catégorisation, aux stéréotypes et aux préjugés (Ladmiral et Lipiansky, 1989). Elles agissent comme des attitudes orientant les comportements adoptés face à l'autre en

entrant en conflit avec les représentations sociales de l'autre. Elles sont donc ancrées dans la dynamique relationnelle et modulent la communication interpersonnelle dans la relation interculturelle. Dans le deuxième cas, le décodage est possible et compréhensible, mais la création de sens commun fait défaut en raison d'un ancrage social et des allégeances qui diffèrent d'un individu à un autre, ce qui provoque l'incompréhension. Puisque la communication interculturelle et interpersonnelle est un processus interactif (Marc et Picard, 2008b), cette étape correspond à la création d'un troisième lieu qui vient déconstruire les précompréhensions de chacun au détriment d'un nouveau savoir, d'un sens commun. Les auteurs Marc et Picard (2008a) parlent d'une négociation qui suppose un filtre tel que la représentation sociale, qui est d'ailleurs essentielle pour l'harmonie des rapports humains. C'est ainsi que la négociation est un processus de communication fondé sur le dialogue et la compréhension, qu'elle soit intra ou interpersonnelle. Elle permet l'adaptation relationnelle et culturelle, l'évolution de la relation à l'autre, du rapport de place, c'est-à-dire qu'elle amorce la sortie d'un rapport de force, d'une adversité, par une résolution concernant les parties en parts égales, tel un recadrage (Marc et Picard, 2008a). Ce processus d'échange permet le rapprochement dans lequel une entente est acceptée de tous, car la négociation a « pour but de dégager des interstices et des marges de liberté à l'intérieur desquels une entente est possible » (Cohen-Émérique, 2011b, p. 389).

La négociation de sens peut s'effectuer à deux niveaux. Au niveau intrapersonnel, elle se situe « lorsqu'un individu est pris entre ses valeurs, des pulsions ou des désirs contradictoires et se trouve confronté à sa propre ambivalence » (Marc et Picard, 2008a, p. 7). En conséquence, par la décentration, l'individu doit passer par un examen rationnel des logiques s'opposant, afin de déclencher le processus de négociation intrapersonnelle, une certaine adaptation, et apaiser le conflit interne (Cohen-Émérique, 2011b). Le niveau interpersonnel a pour point de départ la

reconnaissance des parties, essentielle pour l'obtention de concessions, compromis et solutions pratiques (Marc et Picard, 1989). Il y a deux façons d'y arriver : soit par un accommodement ou un compromis faisant preuve d'une tolérance de l'un envers l'autre, d'une adaptation, ou encore par la coconstruction d'une représentation sociale commune/partagée d'une même réalité (Cohen-Émerique, 2011b). Dans tous les cas, la résultante est un nouveau cadre de référence partagé, car ce nouveau sens est intériorisé. De cette façon, l'appropriation de la nouvelle compréhension devient une partie intégrante du nouveau cadre. Cohen-Émerique (2007) parle de la démarche de négociation/médiation interculturelle visant la coconstruction de sens qui provoque un changement de comportement possible par l'interaction, rendant possible l'adaptation relationnelle et culturelle due au changement dans la communication.

La médiation interculturelle prend plusieurs formes telles que celles de la résolution de conflit, l'interprétariat, le conseil en matière culturelle et celle à laquelle nous rattachons notre recherche : la sensibilisation. Elle ouvre un espace pour le changement social et l'adaptation relationnelle, l'instauration de « formes de sociabilité nouvelles dans la rencontre avec l'autre par l'expérience d'un apprentissage — inter et — intra social et culturel » (Tourrilhes, 2008, p. 111). Une triple stratégie est engendrée par ce mode de communication : elle mise à la fois sur l'autoréflexion, autant au niveau collectif qu'individuel en raison du processus cognitif de la recherche du consensus provenant des personnes impliquées; le relationnel; ainsi que la transformation des attitudes des individus. La restitution du pouvoir de l'agir communicationnel revient aux individus (Bonafé-Schmitt, 1997), car dans la médiation interculturelle, le tiers est neutre et impartial. En effet, la médiation « propose, non le fusionnel, mais la dignité de la distinction : chaque personne, chaque peuple, est unique [...] elle veut rapprocher, mais sans confusion; elle veut distinguer, mais sans séparation » (Six, 1995, p. 16). Ainsi, elle réunit les conditions pouvant concrétiser l'interculturalité, car elle favorise la création d'un

troisième lieu commun de compréhension dans la communication interculturelle, constituant ensuite un apprentissage mutuel (Agusti-Panareda, 2007). La médiation interculturelle aspire alors à « une meilleure distribution des possibilités et des biens communicationnels permettant à chaque sujet – individu ou groupe – de rester acteur d’une société de plus en plus complexe » (Chaouite, 2004, p. 77).

Selon Cohen-Émérique, (2007) il y a quatre façons de faire de la médiation interculturelle. La première est plutôt instrumentale, car elle se situe au niveau linguistique pour favoriser la communication. Puis, celle de la gestion et de la résolution de conflit provenant de différends. Ensuite, il y a celle de la création de nouvelles normes au sein d’institutions, pour la prise en compte des spécificités des personnes, tel un agent de changement. Pour finir, la façon à laquelle se rattache cette recherche est la médiation interculturelle, créatrice de lien social, par la sensibilisation. La médiation interculturelle pour l’adaptation relationnelle et culturelle s’avère une stratégie d’intervention pour la création d’un espace propice à l’adaptation par le dialogue interculturel. Le processus employé permet la déconstruction de ce que nous appelons les obstacles à la communication interculturelle, soit les stéréotypes, les préjugés, les représentations sociales, pour favoriser les occasions de communication interculturelle (Cohen-Émérique, 2007). La déconstruction des représentations sociales favorise alors la communication interculturelle, et par conséquent, facilite l’insertion socioprofessionnelle.

Selon le pays, le développement de la médiation interculturelle varie et est important pour comprendre ses avancées comme ses blocages. Au Québec, la médiation interculturelle émerge parallèlement avec des politiques de gestion et d’intégration du pluralisme se traduisant par un savoir vivre ensemble dans la diversité culturelle : « l’orientation est plus axée sur un processus de transformation de normes, de

création de nouvelles relations entre les parties en présence » (Guilbert, 2004, p. XXVI).

Selon Lucille Guilbert (2004), la médiation interculturelle est une stratégie d'intervention, par son action sur la communication et la relation, dans un contexte interculturel, pour provoquer un changement social. La médiation est l'action d'aller au milieu : « “médiation” est fréquent dès que l'on cherche à aborder une action, une posture, qui engagent le fait d'être au “milieu”, d'être intermédiaire, voire d'être un “moyen” ou un “support” » (Balmer et Hébert, 2009, p. 21). Il s'agit d'un glissement d'un modèle *gagnant-perdant*, basé sur l'opposition découlant de la conflictualité, vers un *gagnant-gagnant*, pour le consentement et la responsabilité mutuels dans la communication (Tourrilhes, 2008). Cette stratégie d'intervention interculturelle encourage alors la mise à distance des généralisations et préjugés à l'égard des cultures pour mieux situer les individus par rapport à leurs propres qualités et personnalités, modifiant ainsi le cadre des relations interculturelles pour permettre l'adaptation. Elle mise sur le développement social et culturel tant sur le plan individuel que collectif (De Briant et Palau, 1999).

2.2.1 Médiation interculturelle en milieu scolaire

En contexte scolaire, l'une des formes les plus courantes de la médiation interculturelle est celle de la sensibilisation par la transmission d'informations sur les cultures, comme entités fixes. Nous désirons aller au-delà de cette forme avec une médiation interculturelle comme stratégie de conscientisation visant une autoréflexion sur les représentations sociales des individus. Puisque le processus de conscientisation réduit les différences et participe à la construction de la coexistence dans la société, la médiation interculturelle est le dispositif pour faciliter le

rapprochement (Foucart, 2001). Cette conscientisation déclenche un processus de négociation et de transformation sociale pour aboutir à une adaptation relationnelle en contexte interculturel pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle. L'aspect de sensibilisation de la médiation interculturelle dans le milieu scolaire, lieu collectif d'apprentissage, encourage l'autoréflexion à la fois des élèves, mais également du personnel. La médiation interculturelle facilite éventuellement une participation citoyenne et l'émancipation des acteurs en présence dans la médiation (Balmer et Hébert, 2009), et ce, par une adaptation relationnelle et culturelle. En plus de la valeur émancipatoire, la médiation interculturelle met l'accent sur les valeurs démocratiques, normatives et participatives.

Comme démontré dans la problématique, la médiation interculturelle existe dans les écoles par l'entremise des projets de sensibilisation à la diversité culturelle. En effet, si nous prenons l'exemple du projet *Lettre au Togo*, l'enseignant ouvre un espace de dialogue entre les jeunes, afin qu'ils s'expriment sur les différences que ces derniers identifient, et l'explication permet la démystification des différences en cause. Par son rôle de passeur dynamique entre le savoir et l'apprenant, la médiation peut également faire émerger chez les adultes des capacités interculturelles dites enfouies (Six, 1995). Cependant, l'adaptation relationnelle et culturelle par « l'altérité en acte » n'est pas automatique. Souvent, elle s'arrête sur les individus porteurs de cultures différentes et est « mise en acte » par la comparaison et la catégorisation : « eux » ils sont comme ça, « nous » faisons différemment, ce qui oriente alors la communication interculturelle par des représentations sociales, concept qui sera exploré dans la section suivante.

2.3 Les représentations sociales

Les études en psychologie, plus particulièrement sociale, considèrent les représentations entre autre comme sociales, mais également comme dynamiques et évolutives. Suivant Moscovici (1984), les représentations sociales sont efficaces dans la dynamique sociale et la dialectique individu/société, puisqu'elles favorisent la convergence des idées et le partage des représentations sociales. Dans ce cas, nous adhérons à la définition de Denise Jodelet (2003) qui définit les représentations sociales comme une :

forme de connaissance courante dite "de sens commun", caractérisée par les propriétés suivantes [:] elle est socialement élaborée et partagée [;] elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, sociale, idéal) et d'orientation des conduites et communications [;] elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné (p. 53).

Cette définition comporte trois caractéristiques interdépendantes auxquelles se rattachent les propos de notre recherche : la communication, la (re)construction du réel et la maîtrise de l'environnement. En effet, tout aussi dynamiques, dans le temps et dans les relations, car elles se construisent, se transforment et se modifient, les représentations sociales régissent la façon d'appréhender la communication interpersonnelle et interculturelle : « La communication est le vecteur de transmission du langage, lui-même porteur de représentations » (Jodelet, 2003, p. 66). Ces représentations sociales constituent des filtres implicites à la communication interculturelle pouvant obstruer la compréhension de l'autre, au-delà des filtres explicites tels que la langue. Les représentations sociales sont un système d'interprétation guidant « notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales » (Jodelet, 2003, p. 53). Conséquemment, les représentations sociales jouent un rôle central non seulement

pour entrer en contact, dans la rencontre avec l'autre, mais plus encore, dans l'expérience de l'altérité.

2.3.1 Représentations sociales et l'expérience de l'altérité

L'altérité peut être conceptualisée comme la prise en compte de l'autre dans le processus communicationnel, par la reconnaissance de l'autre. Cela répond à la logique « je reconnais ce que je ne connais pas encore [et] cette sorte de reconnaissance est la confrontation à l'inconnu, au risque, au changement » (Kaës, 2008, p. 30). La découverte de cet inconnu contribue à la construction de l'autre, possible dans l'interaction d'individus, ce qui fait de l'altérité le noyau central de la communication interculturelle selon Gaby Hsab et Gina Stoïciu (2011). Abdellah-Pretceille (2013), reconnaître l'autre, c'est également se connaître soi-même. Cela requiert une compréhension intersubjective afin d'éviter l'attribution et la projection de préconceptions, c'est-à-dire de caractéristiques factuelles ou descriptives, ponctuelles et partielles relevant de la connaissance culturelle. Selon l'auteure, l'altérité est induite par la diversité qui se concrétise à travers l'interaction, donc dans une relation interpersonnelle en contexte interculturel. Elle parle alors de l'expérience de l'altérité. Ainsi, cette expérience met l'accent sur la relation plutôt que sur les cultures, et l'apprentissage se fait dans la rencontre et non sur la base d'une conception stéréotypée de la culture de l'autre. De cette façon, nous ne pouvons connaître et reconnaître l'autre sans communiquer avec lui. En établissant la relation, donc en vivant l'expérience de l'altérité, le regard porté sur l'autre subit un changement. Ainsi, « en s'inscrivant dans une relation, la diversité réintroduit l'autre » (Abdallah-Pretceille, 2013, p. 60), puisque les cultures prennent tout leur sens dans la relation.

Sous-jacents à la relation, se trouvent les filtres de la communication, la perception que nous avons de l'autre selon notre cadre de référence, qui interviennent dans la communication. Ces filtres guident la compréhension de l'autre, ce qui régit la manière d'agir avec l'autre, perturbant la communication interculturelle. Ainsi, selon Bourhis et Leyens (1999), il y a la catégorisation sociale, un processus cognitif qui découpe, classifie et organise l'environnement physique et social en « eux/nous ». Elle forme l'identité sociale, individuelle, collective et l'attribution d'une catégorie plutôt qu'une autre et peut faire d'une personne la cible de stéréotypes et préjugés menant à sa discrimination. Toujours selon les auteurs, les stéréotypes contenus dans la catégorisation simplifient de façon excessive une connaissance schématisée de l'autre culture et rendent l'environnement plus compréhensible et prévisible. Ils deviennent des préjugés lorsqu'intériorisés et présents dans les interactions interculturelles. D'ailleurs, ils sont affectifs et émotifs et « ce qui est affreux dans le préjugé, ce n'est pas le préjugé même, mais le système psychologique de la culture sociale caché par le préjugé » (Shan, 2004, p. 4). Ces filtres à la communication interculturelle découlent de la catégorisation sociale et de la hiérarchie culturelle et observable dans les interactions sociales.

Jodelet (2003) reprend les deux mécanismes de Moscovici de communication sociocognitifs produisant des représentations sociales : l'objectivation et l'ancrage. Il y a une interdépendance entre l'activité cognitive et ses conditions sociales d'exercice. L'objectivation réduit la complexité de l'environnement social. Elle réduit l'incertitude par l'explication rassurante et éclairante sur ce qui est étranger à soi en sélectionnant certaines informations au détriment d'autres, ce qui provoque une dissociation de son contexte social initial. En transformant la croyance ou l'opinion en information, la distance entre la connaissance construite sur l'objet social et la perception entretenue sur cet objet va se réduire. L'objectivation rend concret ce qui est abstrait pour ensuite être assimilée par le processus d'ancrage. L'ancrage est le

fait de rendre familier et intelligible ce qui est méconnu et étranger. Willem Doise (1992) détermine trois types d'ancrage. Le premier est l'organisation des rapports avec autrui dans le sens d'organisations intra et interindividuelles. Le second est le rapport entre les positions de catégorisation sociales. Doise dénote que la manière dont les individus se situent en rapport aux relations sociales est souvent exprimée par l'expérimentation donc, dans le rapport à autrui. Enfin, l'appartenance et la position sociales correspondent à « des comparaisons entre groupes d'individus en fonction des positions qu'ils occupent dans un ensemble de rapports sociaux » (Doise, 1992, p. 189). L'ancrage permet ensuite l'intégration d'une nouveauté incontournable : la représentation sociale dans l'univers de pensées et de valeurs préexistantes (Jodelet, 2003).

Les représentations sociales ont trois visées. La première est la visée descriptive. Il s'agit d'une manière de voir une partie de la réalité relevant d'un fait social et non d'individus singuliers, et qui se traduit dans le jugement ainsi que dans l'action (Flament et Rouquette, 2003). Ce cadre macro comporte l'ensemble des représentations déterminant notre vision du monde, c'est-à-dire la place qu'occupe chaque société dans le système qu'est le monde dorénavant grand, ouvert et dérégulé. Burhan Ghalioun (2004) parle de la réalité des représentations sociales dites globales qui ne dépendent « ni des rapports interindividuels ni intergroupes, mais de la manière dont de grands ensembles humains cherchent, dans leurs compétitions globales, à se représenter, à représenter d'autres, à s'identifier et à identifier leurs partenaires, au sein d'un système de rapports humains global » (p. 273). Ensuite, la visée conceptuelle concerne le regard porté sur l'autre, au point de vue du méso. C'est-à-dire un regroupement de connaissances, d'attitudes et de croyances liées à un objet qui contient « des savoirs, des prises de position, des applications de valeurs, des prescriptions normatives, etc. » (Flament et Rouquette, 2003, p. 13). La dernière visée veut que les représentations constituent un ensemble d'éléments cognitifs reliés

entre eux qui orientent, voire déterminent des actions et des conduites collectives. Il s'agit des représentations opérationnelles au niveau micro (Flament et Rouquette, 2003). Par exemple, une étude effectuée en milieu scolaire au Cégep St-Laurent dévoile les stéréotypes envers les étudiants autres que les Québécois : les Asiatiques sont les plus intelligents et les Haïtiens les plus paresseux (Bourhis et Leyens, 1999). Cela peut entrer en jeu dans la communication interculturelle et ces représentations sociales peuvent se transformer en attitudes, et ainsi amener la personne à passer à l'acte soit par la discrimination, soit par le racisme, par le rejet de l'autre sur des bases culturelles. La prise de conscience de ces représentations sociales est primordiale afin de procéder à leur déconstruction et leur reconstruction, et ce, sur la base d'une négociation mutuelle du sens. L'école constitue un terrain fertile pour conscientiser les individus à la possibilité d'agir sur leurs représentations sociales et ainsi s'adapter du côté relationnel, mais aussi culturel.

En somme, peu importe le niveau académique, le milieu scolaire demeure un espace pour sensibiliser les individus à la différence et mettre en acte, c'est-à-dire mettre en contact ces derniers avec la société d'accueil. Cet espace est propice au dialogue en permettant la rencontre entre individus, donc favorise l'interaction. D'autant plus, pour les immigrants qui arrivent ici à l'âge adulte, souvent avec une famille, un bagage socioculturel, professionnel et éducatif, il leur est essentiel d'avoir un espace facilitateur en termes de communication et relation interculturelle dans le but de s'intégrer socioprofessionnellement. La médiation interculturelle étant une méthode de sensibilisation efficace, nous croyons qu'elle peut agir sur la communication et les relations interculturelles pour déconstruire les filtres à la communication, comme les représentations sociales, et ainsi faciliter l'intégration socioprofessionnelle des allophones en francisation.

En conclusion, ces concepts sont le fondement de notre recherche et s'imbriquent dans la problématique. En effet, les représentations sociales jouent un rôle dans la forme que prennent la communication interculturelle, puis les relations interculturelles. Il s'agit de la façon d'entrer en contact pour créer une relation. Ainsi, la notion de rapport à l'autre étant propre à chacun, à son cadre de référence, elle comporte les représentations sociales. Ces représentations sociales et la prise de conscience de ces dernières permet la modification de la communication et le développement de nouveaux rapports d'altérité. Dans bien des cas, un espace tiers est impératif afin de rendre compte des représentations sociales et de les déconstruire qu'elles soient positives ou négatives. Cet espace tiers permet de mettre en commun la vision de chacun, c'est-à-dire de passer de son cadre de référence à un autre, en incorporant des éléments du cadre de l'autre dans une rencontre, afin de créer un espace commun. En d'autres mots, l'espace tiers permet la rencontre, la confrontation des visions de chacun pour ensuite en construire une nouvelle qui, cette fois, sera commune. C'est ainsi que nous misons sur la médiation interculturelle pour déconstruire les représentations sociales, et ainsi faciliter la communication et relation interculturelle dans la diversité culturelle.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre est consacré en premier lieu à la posture épistémologique et à la stratégie de la recherche avec la perspective conscientisante. La réalisation du terrain s'est faite par des activités en groupe, ainsi que des entretiens semi-dirigés pour approfondir les propos et pour le retour sur l'activité. Nous exposerons notre terrain et son accès, en finissant par l'affirmation des critères de crédibilité et considérations éthiques.

3.1 Posture épistémologique

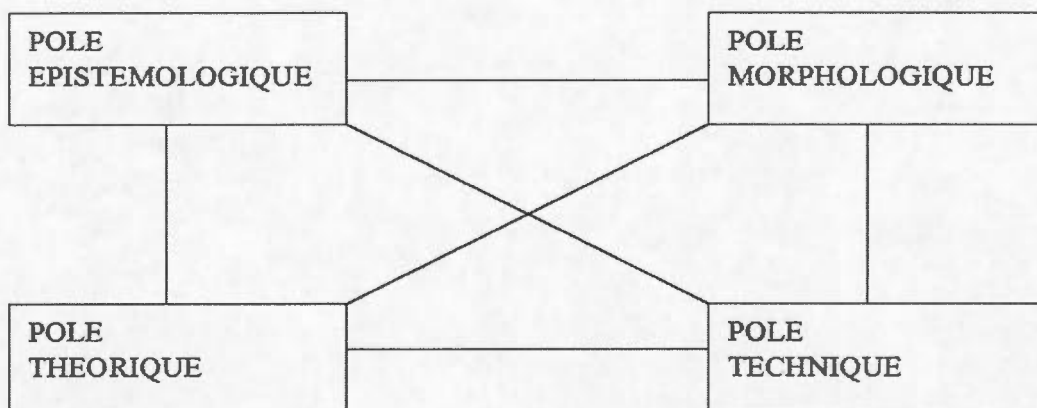
Notre recherche s'inscrit dans la perspective de la communication interculturelle. Ainsi, notre posture épistémologique se réfère à la réflexion de Martine Abdellah-Pretceille (1986) qui aborde les trois perspectives épistémologiques de l'approche interculturelle : subjectiviste, interactionniste et situationnelle. Ainsi, l'interculturel est « une interaction entre deux entités qui se donnent mutuellement un sens dans un contexte à définir à chaque fois » (Battaglini et Gravel, 1998, p. 12).

En effet, elle est subjective, car la culture est intériorisée dans nos propres références culturelles, sociales et personnelles, ce qui « implique, dans la rencontre avec l'autre, de tenter d'appréhender ce qui se déroule "ici et maintenant" en ayant conscience que chacun l'inscrit dans son propre cadre de référence culturelles, sociales et personnelles » (Cohen-Émérique, 2011a, p. 13). Selon notre recherche, les participants entrent en contact et en communication avec les employeurs à l'aide de leur cadre de référence. Il s'agit de leur vision du monde, de leur façon de fonctionner socialement. Ce cadre agit comme un repère pour comprendre la situation qu'ils vivent momentanément avec les employeurs. La perspective interactionniste se réfère à la reconnaissance de deux acteurs en présence et leur rapport, et non à la

reconnaissance de l'autre comme étranger à soi. Cette perspective « redéfinit la différence, non comme une donnée naturelle, ni comme un fait objectif à caractère statistique et érigé de façon absolue, mais comme un rapport dynamique entre deux identités » (Abdallah-Pretceille, 1986, p. 32). Ici, le but est la création d'un rapport, d'une relation avec l'autre, et non de considérer l'autre comme une entité distincte et détachée. Cette perspective représente un défi dans la rencontre. Il faut que les participants aillent au-delà de la différence qui les sépare de l'autre, en l'occurrence les employeurs, afin de, pour reprendre l'expression de l'auteure Cohen-Émérique (2011), pénétrer leur cadre de référence. Cette reconnaissance mutuelle permet alors l'interaction. Cependant, ce processus en est bidirectionnel. Il nécessite donc la reconnaissance de l'autre. Quant à la dernière perspective, situationnelle, elle renvoie au contexte spécifique dans lequel les cultures évoluent et se développent, lorsqu'actualisées dans un temps, un lieu marqué par l'histoire, l'économie ou encore le politique, ce qui peut faire remonter en surface le sentiment du rapport « eux » et « nous », soit une catégorisation (Abdallah-Pretceille, 1986). Le cadre de référence des participants évolue alors suite aux rencontres. Il est alors influencé au contact avec autrui selon la relation qui s'établit. Il n'est donc pas fixe, tout comme la relation interculturelle. Le rapport à l'altérité c'est-à-dire la relation interculturelle est complexe et c'est ce qui forme la trame de fond de notre recherche.

3.2 L'approche qualitative

Notre méthodologie s'inscrit dans la grande famille des approches qualitatives, plus spécifiquement dans le paradigme des approches compréhensives. Nous utilisons la démarche compréhensive telle que proposée par Charmillot et Dayer (2007) qui s'approprient le schéma de De Bruyne, Herman et De Schoutheete pour illustrer les quatre pôles caractérisant toute démarche de recherche.



1) Le pôle épistémologique, qui exerce une fonction de vigilance critique et garantit la production de l'objet scientifique. 2) Le pôle théorique, qui guide l'élaboration des hypothèses ainsi que la construction des concepts et détermine le mouvement de la conceptualisation. 3) Le pôle morphologique, qui réfère à la forme des recherches. 4) Le pôle technique, qui revient à la mise en œuvre pratique d'un dispositif (Charmillot et Dayer, 2007, p. 131).

Le pôle épistémologique de ce mémoire qui vise à comprendre et interpréter le phénomène des rapports qu'entretiennent les allophones en apprentissage du français avec la société d'accueil est celui de la communication interculturelle, tel qu'énoncé dans la section précédente. Selon Charmillot et Dayer (2012), l'approche compréhensive a comme prémisse que s'il existe des déterminismes sur les comportements des êtres humains tels que biologiques, environnementaux, historiques, culturels ou encore sociaux, ces derniers sont insuffisants pour saisir des phénomènes sociohumains. Par conséquent, l'attention doit alors être portée sur le sens : « d'une part, les êtres humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux; d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une partie de ces déterminismes » (pp. 164-165). En effet, l'approche compréhensive sous-tend non seulement l'action de compréhension des phénomènes sociaux, mais également celle de la transformation du monde, à travers la notion du sens. En ce qui concerne le pôle morphologique, nous l'associons à une sorte de transaction sociale, c'est-à-dire à

l'interaction de personnes dans un temps et un espace donné : « Les travaux relatifs à la transaction sociale sont de l'ordre de la compréhension dans le sens où ils visent l'interprétation de l'activité collective en même temps que celle de l'action imputable à un agent singulier » (Charmillot et Dayer, 2007, p. 134). Le but est, dans le cas qui nous occupe, de comprendre la réalité vécue par les participants quant à leur insertion socioprofessionnelle, en lien avec le contexte particulier des cours de francisation dans les CÉA. Comme il y a plusieurs visions du monde, il y a plusieurs compréhensions qui varient selon les contextes et les cultures. De ce fait, le pôle technique réfère aux outils pour accéder à ces visions collectives et individuelles ainsi qu'aux expériences vécues. La manière la plus appropriée d'accéder à ce type de données est par la réalisation d'entretiens. Dans notre cas, il s'agit d'activités en groupe sous forme de discussion au sein des classes de francisation, suivies d'entretiens individuels semi-dirigés. Ces outils du pôle technique permettent « de construire l'activité scientifique à partir des questions que se posent les acteurs relatifs avec leurs savoirs concrets, plutôt qu'à partir des questions que le chercheur se pose » (Charmillot et Dayer, 2007, p. 135).

Pour la recherche qualitative, « la collecte des informations est toujours en partie ouverte » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 17) et c'est cette ouverture qui permet le témoignage. C'est pourquoi nous usons d'outils de collecte de données propices aux témoignages individuels. Notre rôle est ensuite de rendre compte de ces témoignages. Le sens est mobilisé à partir des propos recueillis par les participants et non selon les prédictions du chercheur. De plus, en interrogeant plusieurs allophones dans différents CÉA, les tendances peuvent être changeantes, ce qui apporte différents points de vue à notre problématique. Nous sommes toujours tributaires des témoignages recueillis pour fabriquer du sens. Le dernier pôle, le théorique, aspire à comprendre la façon dont la réalité quotidienne du monde se construit, c'est-à-dire de comprendre les actions individuelles à travers l'activité collective : « à travers

l'échange langagier, des représentations portant sur les modalités de fonctionnement du collectif [s'] engage par conséquent, la constitution de normes actionnelles, ainsi que, par appropriation, la construction des représentations individuelles » (Charmillot et Dayer, 2007, p. 133). C'est en faisant une activité de groupe que nous pouvons soulever les grandes lignes de notre recherche, les représentations sociales pour ensuite comprendre celles propres à chaque individu. Par conséquent, le sens se construit progressivement à travers un va-et-vient entre le terrain et la théorie.

En effet, la recherche qualitative permet de « faire surgir le sens qui n'est jamais un donné immédiat et qui est toujours implicite et à la fois structurant et structuré, participant de manière diffuse à un ensemble de phénomènes » (Mucchielli, 2009, p. 206). Le sens des thèmes abordés reliés à l'insertion socioprofessionnelle des allophones en francisation se trouve dans la verbalisation de leurs expériences. Cela permet d'extraire les lignes directrices et les tangentes lorsque émises par plusieurs interviewés offrant ainsi la structure de notre analyse. L'importance est mise sur le processus de création de sens, de mise en relation pour ensuite comprendre le phénomène et non le quantifier, c'est-à-dire d'aller en profondeur dans l'analyse de l'objet à l'étude. En d'autres mots, « Les rapprochements, les confrontations et les mises en relations des données, les mises en perspective et les cadrages, la saisie des récurrences et des analogies ainsi que les généralisations et les synthèses font surgir ces significations » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 11). Dans notre cas, le fait de recueillir des témoignages permettra la compréhension du rôle des CÉA comme espace de médiation interculturelle entre les allophones et le marché de l'emploi, pour favoriser l'intégration socioprofessionnelle des nouveaux arrivants en francisation. L'enjeu est alors d'accéder au processus de construction de la réalité sociale dans une approche humaniste, car elle est représentée dans une ouverture à l'autre et au social. Nous voulons alors étudier la capacité des CÉA à préparer les allophones à la dimension interculturelle de l'insertion socioprofessionnelle. Pour y arriver, nous

reprenons le principe de la recherche conscientisante puisqu'elle vise l'action, l'intervention et l'autoréflexion.

3.3 Stratégie de la recherche conscientisante

La stratégie utilisée est empruntée de la recherche-action avec sa variante de la recherche conscientisante en raison du développement d'un nouveau rapport avec le savoir et par sa visée de changement. Or, nous puiserons dans cette approche pour sa dimension de sensibilisation. La perspective conscientisante provient de Paulo Freire avec la conscientisation à l'analphabétisme, puis a été actualisée par le Collectif québécois de conscientisation pour des luttes sociales des opprimés (Mayer, 2000). L'approche conscientisante c'est « l'investigation des conditions sociales d'existence des catégories sociales du milieu populaire, pour que ces catégories prennent conscience des blocages à leur épanouissement et se mobilisent contre ces blocages » (Lesire, 1983, cité par Mayer, 2000, p.313). Appliquée à notre projet, la conscientisation intervient dans « le changement social et la transformation des structures et des mentalités par la libération du dynamisme populaire » (Humbert, 1987, cité par Mayer, 2000, p. 313). Selon Mayer (2000), la visée est émancipatrice dans la lutte contre l'oppression et est transformatrice du discours, des conduites et des rapports sociaux, et relève d'un pôle exploratoire/découverte. Cette approche « favorise la prise de conscience par une population de ses conditions d'existence et de ses moyens de s'engager dans la voie de son changement » (p. 314). Il s'agit d'une stratégie d'éducation dite populaire, dans le but de provoquer un changement social tel qu'une meilleure cohésion dans la diversité, grâce à la prise de conscience de ses représentations sociales, individuelles et collectives. En d'autres mots, nous sommes d'avis que le fait de prendre conscience des représentations sociales négatives sur les employeurs permet un changement qui favorisera une communication interculturelle et une relation interculturelle harmonieuse et par le fait même, l'insertion

socioprofessionnelle. Les visées émancipatrices et de transformation de la recherche conscientisante sont particulièrement pertinentes aux recherches en milieu scolaire. Comme Abdallah-Pretceille (2013) le souligne, l'école est un des lieux de confrontation symbolique entre les différentes normes, représentant le cœur des enjeux sociaux et culturels. Comme l'hétérogénéité est considérée comme une nouvelle norme, cela donne lieu à des situations culturelles différentes. C'est en prenant conscience des blocages à travers les activités des CÉA que ces déconstructions peuvent s'effectuer et mener à un changement possible. En somme, notre idée est de considérer les CÉA comme espace d'intervention, c'est-à-dire comme espace de médiation interculturelle. Selon nous, cela vise l'action de la prise de conscience qui se fait de façon indirecte. Ainsi, les activités pratiquées dans les CÉA pourraient permettre une certaine conscientisation.

3.4 Outils de collecte de données et dimensions à l'étude

Pour effectuer le terrain, nous avons privilégié la triangulation de données, qui consiste à employer plusieurs méthodes de collecte de données pour comprendre un phénomène sous différents angles. Nous avons effectué des activités en groupe comme outil de collecte principal. Tschannen (2010) parle d'une double logique, interne et externe, au sein d'une dynamique de groupe faisant partie inhérente de l'activité et de la compréhension souhaitée, donc un processus interactif. La logique externe réfère au contexte spatiotemporel, à la dynamique de recherche entre le chercheur et les participants; et l'interne, au récit sur les vécus des participants suscité dans un contexte social, au sein de la dynamique de groupe (Tschannen, 2010). Les deux logiques sont sollicitées dans le but de collecter les données produites par l'interaction entre les participants et le chercheur lors de l'activité (dimension interpersonnelle), mais également relever les réalités sociales externes pouvant

influencer le cours de l'activité, qui se manifestent au travers des interactions de façon implicite, par un rapport à l'altérité antérieure (dimension intrapersonnelle).

Ces activités ont été menées dans des classes de francisation au sein des centres d'éducation des adultes de la CSMB à Montréal. Sous forme d'atelier de pratique de la langue française en groupe, nous avons divisé l'activité en trois phases : la phase dite de dégel pour établir une relation de confiance et expliquer le déroulement, en mettant de l'avant la liberté d'expression sans jugement et sans l'obligation de prise de parole. Conséquemment, dans chaque groupe, certaines personnes ont peu, ou pas pris la parole. Par contre, d'autres ont dominé la discussion. Puis, la deuxième phase avait pour but de faire progresser le groupe durant l'activité. Nous voulions faire émerger les représentations sociales dans la confrontation des cadres de référence des participants par des questions reliées à leurs expériences avec les employeurs et sur leur insertion socioprofessionnelle. Dans cette deuxième phase, nous avons utilisé des images comme support aux discussions. Elles étaient considérées *a priori* comme sujettes à opposition et provocation pour enclencher la triple démarche de Cohen-Émérique (2011b) avec la décentration et la découverte du cadre de l'autre, mais se sont avérées moins provocatrices et moins sujettes à intérêt pour nos participants. La troisième démarche de Cohen-Émérique, soit celle de la négociation/médiation interculturelle, était reliée à la phase de résolution dans laquelle ont été effectuées la clarification et la synthèse de ce qui a été dit. Dans cette phase, nous voulions comprendre comment s'articulent les représentations sociales dans les relations de travail, mais également faire un lien avec les cours de francisation. L'expérience de l'activité étant vécue par l'ensemble des participants, cela encourage l'expression et la réaction sur des sujets « sensibles » tels que les représentations sociales des allophones sur leur employabilité et sur les représentations sociales qu'ils croient les employeurs capables d'entretenir sur eux et sur leur intégration socioprofessionnelle.

Nos activités en groupe étaient organisées autour de questions selon des thèmes. De façon complémentaire à nos activités en groupe, nous avons utilisé la photo-élicitation, soit le recours à l'image pour susciter la discussion. Sept images sur les grands thèmes de la discrimination reliée à l'origine et la religion, de la différence ethnoculturelle, ainsi que la surqualification entre autres, ont été sélectionnées au préalable et présentées en appui aux questions pour effectuer la collecte de données (Harper, 2002). Cette méthode utilise la photographie, afin de favoriser l'expression et l'échange intra et interpersonnel. Elle sert tant à briser la glace, qu'à alimenter la discussion sur les thèmes pouvant être sensibles, ainsi que pour favoriser le partage puisqu'elle vient stimuler, réveiller les images que chacun porte en soi. L'usage de la photographie permet de réduire les barrières culturelles et linguistiques et peut générer un dialogue ouvert. Elle permet la sensibilisation à la diversité culturelle, ainsi que l'élargissement du champ de conscience, afin de mener au changement social par la création de nouvelles connaissances et compréhensions (Harper, 2002). Cependant, les images n'ont pas suscité autant de réactions que prévu. Elles ont agi comme déclencheurs de discussion, c'est-à-dire que les participants se sont exprimés sur les images sans nécessairement les lier à une expérience vécue, mais ont affirmé que ce sont des situations possibles, ou plutôt plausibles. Pour cette raison, plutôt que de baser le chapitre de la présentation des résultats sur les images, et pour illustrer nos propos, nous avons utilisé des extraits s'y reliant de façon sporadique. En outre, les participants, à l'étape de leur apprentissage du français, avaient pour la majorité peu ou pas d'expérience avec les employeurs. Les discussions liées aux images sont donc demeurées dans la représentation sociale, la projection et non dans l'expérience vécue.

Au total, nous avons effectué trois activités en groupe dans trois CÉA différents, avec 6 à 10 personnes dans chacun des groupes. Nous avons décidé de rajouter un troisième groupe dans un troisième CÉA afin d'avoir davantage de données et

enrichir notre recherche. Ce dernier groupe a été le plus nombreux, soit de 10 participants, puisqu'il était composé de deux petits groupes jumelés.

De façon complémentaire et comme deuxième méthode de collecte de données, des entretiens semi-dirigés d'une heure ont été effectués une semaine après l'activité. Puisque les questions étaient semi-ouvertes, offrant une latitude à l'interviewé, nous avons pu procéder à l'« élaboration d'un échange progressif entre les personnes concernées » (Boutin, 1997, p. 44). Ainsi, l'interviewé était plus à l'aise d'exprimer ses propres idées et sentiments en lien avec les thèmes de la recherche d'emploi, l'ouverture à la diversité et l'insertion socioprofessionnelle. Les participants étaient également amenés à parler de leurs représentations sociales sur les employeurs, et de la manière dont ils se sentent perçus par ces derniers. Ils étaient aussi invités à verbaliser leur processus d'immigration et à faire part des chocs culturels qu'ils ont vécus par rapport à l'employabilité. Les images de l'activité en groupe ont été utilisées, encore une fois, afin de provoquer la discussion. Les participants ont alors soulevé plusieurs stéréotypes reliés à l'embauche de personnes immigrantes. En raison de l'étape à laquelle ils se trouvent, les nouveaux arrivants n'ont pas nécessairement pris conscience de leurs représentations sociales et des perceptions qu'ils croient les employeurs capables d'avoir sur eux pour analyser leurs impacts sur la communication et la relation interculturelle. Dès lors, les questions reliées à la communication et la relation interculturelle ont apporté moins de résultats. Voilà pourquoi nous contribuons avec notre recherche. La compréhension dans l'interaction entre l'intervieweur et le participant a pu se construire, mais à condition « d'établir une interaction humaine et sociale à l'écoute de l'expérience vécue » (Gauthier, 2003, p. 300). Ces entretiens ont permis d'approfondir certains propos relevés lors de l'activité, et de partager avec eux leurs expériences vécues, avant d'arriver au Québec, à leur arrivée, et durant leur apprentissage du français et leur insertion socioprofessionnelle. Ils nous ont fait part de leurs frustrations, de leurs difficultés et

incompréhensions liées à leur insertion. En groupe, ceci s'est avéré plus difficile vu le nombre de participants dans la plage horaire allouée d'une heure.

En outre, ce type d'entretien comporte quatre buts différents : 1) L'explication : il s'agit de rendre explicite l'univers de l'autre (Gauthier, 2003). À travers nos questions sur l'insertion socioprofessionnelle, nous cherchions à connaître leur vision, leurs expériences vécues tout au long de leur insertion. Nous avons pu expliquer, illustrer le phénomène étudié, avec des exemples concrets du processus de francisation et d'insertion socioprofessionnelle. 2) La compréhension du monde de l'autre et des comportements complexes (Gauthier, 2003) : en expliquant leur vision de leur insertion, et de leur appréhension de la société québécoise, ils ont enclenché le processus de compréhension. Nous avons ensuite pu faire des liens entre leurs réponses et les comportements détectés à travers les propos qu'ils ont émis sous forme de réaction aux situations qu'ils ont vécues ou qu'ils s'approprient à vivre au cours de leur insertion socioprofessionnelle. 3) L'apprentissage du monde de l'autre, c'est-à-dire structurer la pensée de notre participant, afin de produire du savoir (Gauthier, 2003). Il s'exprime sur son vécu, et le chercheur tente de le comprendre tout en émettant à son tour une explication. Cette interaction produit une coconstruction qui n'est pas nécessairement possible en groupe. Leurs propos sur le marché de l'emploi, sur les employeurs, sur les difficultés rencontrées depuis leur arrivée ou encore en lien avec leur apprentissage de la langue française nous a servis également à produire une analyse de fond reliée au cadre théorique de notre recherche. 4) L'émancipation est le but dernier pour enclencher le processus de réflexion (Gauthier, 2003). Ce but ultime touche à la fois le participant que nous souhaitons voir lui-même réfléchir sur ce qu'il vit, mais s'adresse également à notre recherche qui vise à combler un manque dans les recherches sur les centres d'éducation des adultes, spécifiquement avec la population en francisation et son

insertion socioprofessionnelle. Cette perspective nous ouvre d'autres pistes de solutions.

Les entretiens individuels ont permis de minimiser l'écart possible lié aux limites de l'activité en groupe en raison de la gêne à s'exprimer devant un groupe ou encore le monopole du tour de parole de certains participants. Les participants ont pu s'exprimer et partager plus librement et sans retenue leurs ressentis face à leur insertion socioprofessionnelle. Si l'activité en groupe apporte les grandes lignes directrices, en revanche, l'entretien individuel apporte davantage de richesse pour aller en profondeur dans les propos émis. En entretiens individuels, nous avons rencontré cinq participants provenant des trois groupes. Afin de reproduire fidèlement les discours des participants, nous avons enregistré les entretiens autant individuels, qu'en activités en groupe. Les seuls défis reliés à ces entretiens individuels concernent la langue. Les participants étant en apprentissage du français, leurs idées ne sont pas toujours exprimées clairement et nous avons dû répéter sous plusieurs formes les questions pour arriver à une meilleure compréhension.

Nous avons décidé de rencontrer également des enseignants pour obtenir un autre point de vue sur l'insertion socioprofessionnelle des participants. Deux des trois enseignantes ont répondu positivement à notre demande et leur contribution a été essentielle à la rédaction de l'analyse, puisqu'elles ont apporté davantage leur point de vue sur le programme de francisation et son potentiel pour l'intégration.

3.5 Enjeux du recrutement

Nous avons envisagé de rencontrer deux classes en francisation de 10 à 15 étudiants âgés de 18-35 ans, issus des Centres d'éducation des adultes de la Commission

scolaire Marguerite-Bourgeoys. Nos participants sont âgés de 24 à 56 ans, et la plupart, à la mi-trentaine, début quarantaine. Les groupes de participants volontaires étaient de 6 à 10 personnes. Nous avons donné priorité aux niveaux avancés soit, le niveau 7 pour l'activité en groupe. Cependant, selon la situation des centres, le niveau a varié. En effet, le premier groupe de niveau 7 avancé était en fin de session et comprenait 10 participants. Il s'agit du niveau le plus élevé, spécialement conçu pour la pratique de l'écriture. Dans le deuxième groupe d'environ 25, de niveau 7 en début de session, seuls 6 se sont portés volontaires. Quant au troisième, le manque d'élèves de niveau 7 dans ce centre a fait en sorte que durant cette session-là, les étudiants du 6 et 7 étaient non seulement jumelés dans une même classe, mais en raison de la semaine de relâche scolaire des enfants, peu de participants se sont présentés. Nous avons donc jumelé le cours niveau 6-7 avec celui d'un cours spécialisé pour la recherche d'emploi, *Francisation plus*, équivalent à un niveau 7 spécialisé. Notre échantillon a été déterminé avec les conseillers en francisation de chaque centre, en collaboration avec les enseignants des classes approchées. Pour les entretiens semi-dirigés, nous avons prévu un échantillon de deux personnes par groupe, sur une base volontaire. Toutefois, dans le deuxième centre, une seule personne a répondu positivement.

Le Centre d'intervention pédagogique en diversité culturelle, partenaire de la CSMB a accepté de collaborer à notre projet. La coordonnatrice Geneviève Audet, avec qui nous sommes en contact, nous a introduits sur le terrain pour la demande d'éthique. Puis, nous avons rencontré les directeurs des CÉA, qui nous ont recommandé au conseiller en francisation dans les centres appropriés, pour effectuer notre terrain durant un cours de francisation.

3.5.1 Profil des participants étudiants

Sous forme de tableau, nous avons regroupé les participants aux activités dont les témoignages présentés sous forme d'extraits. Les autres n'ayant pas pris la parole ou ceux dont les propos n'ont pas été retenus n'y figurent pas. Le niveau réfère au groupe de francisation : le « 7 écriture » est le cours spécialement monté dans un centre pour les professionnels; « 7 début » représente le groupe du niveau 7 rencontré en début de session; « 6-7 » fait référence au groupe d'un des centres qui n'a pas suffisamment d'étudiants pour faire deux groupes distincts. Ils sont nouvellement arrivés aux niveaux 6 et 7; et finalement, « plus » est un diminutif pour le cours de *Francisation plus*, c'est-à-dire spécialisé en emploi. Tous ont participé à l'activité en groupe et cinq en entretien individuel également. D'ailleurs, au chapitre V, le code G ou I (G groupe et I individuel) est inscrit après leur nom dans la présentation des résultats. Suite au tableau se trouve une description sommaire des cinq participants ayant également effectué un entretien individuel. Les noms utilisés sont fictifs pour assurer l'anonymat des participants, mais le reste des informations est véridique.

Nom	Origine	Profession	Âge	Niveau	Part.
Nadjela	Cameroun	Sociologue	32	7 écriture	G
Adriana	Ukraine-Russe	Psychologue	32	7 écriture	G
Lian	Chine	Conceptrice pédagogique	40	7 écriture	G
Claudio	Brésil	Ens. Science-politique	43	7 écriture	G
Luana	Colombie	Ingénieure	41	7 écriture	G
Blanca	Mexique	Étudiante infirmière	30	7 début	G
Filipa	Salvador	Soudeuse électronique	51	7 début	G
Payam	Iran	Ingénieur	30	7 début	G
Flori	Roumanie	Infirmière	42	plus	G
Anton	Bulgarie	Chercheur entomologiste	36	6-7	G
Rafael	Vénézuéla	Géophysicien	42	6-7	G
Leandro	Cuba	Science de l'éducation	30	6-7	G
Nikolina	Bulgarie	Ens. Éducation physique	40	plus	G
Octavian	Roumanie	Ens. Éducation physique	38	6-7	G

- Enrique, niveau 7 écriture

D'origine péruvienne, Enrique est médecin spécialiste en neurologie. Il a 47 ans et deux enfants en bas âge qui sont nés au Québec. Il a travaillé aux États-Unis et a étudié le français avant de venir au Canada. De nature curieuse et très optimiste, il est passionné par la littérature et l'histoire. Enrique a effectué ses équivalences, a passé des examens et aspire maintenant à refaire sa résidence en tant que médecin, afin de pouvoir enfin pratiquer son métier au Québec.

- Xavier, niveau 7 écriture

Xavier est arrivé au Québec en 1996 avec sa famille alors qu'il avait 13 ou 14 ans. Il a été placé dans un cours d'accueil où il éprouvait plus de difficulté que les autres à apprendre la langue. Il a ensuite été placé dans un cours spécialisé en français pour les élèves en difficultés d'apprentissage. Sa famille est retournée au Chili, leur pays d'origine, pour revenir émigrer au Canada dans les années 2000. Sur le plan professionnel, il a commencé par faire un remplacement pour une entreprise d'entretien ménager. Puis, un des clients l'a encouragé à lancer sa propre entreprise d'entretien, ce qu'il fit. Il travaille seul et parfois avec sa famille qui l'aide durant ses sessions d'étude. Âgé de 31 ans, il est quelqu'un de généreux et amical.

- Rabia, niveau 7 début

Ayant vécu au Caire en Égypte, elle émigre au Canada, à Toronto d'abord avec son mari et un enfant. En Égypte, elle était consultante en informatique, mais au Canada, elle a entrepris une formation en ressources humaines. Elle fait aussi du bénévolat dans un centre pour les personnes dans le besoin (handicapés, aînés, etc.) à Ville Mont-Royal pour pratiquer le français. Rabia est âgée de 54 ans et a trois enfants, deux nés au Québec et un autre, au Caire. Durant l'entretien, nous avons remarqué sa peine de voir ses enfants perdre leur identité égyptienne, puisqu'ils évoluent dans l'identité québécoise.

- Viktor, francisation plus

Viktor est d'origine bulgare et a fait une maîtrise en marketing dans son pays. Il fait partie du groupe de francisation en emploi. Son but est de trouver un stage dans son domaine ou encore dans celui touchant la comptabilité, puisqu'il a acquis cette

expérience dans son pays. Cependant, il songe à retourner aux études en informatique, là où il y a plus de débouchés. Viktor est âgé de 36 ans et a eu un enfant au Québec peu après son arrivée.

- Ruxandra, niveau 6-7

Après des études en environnement en Roumanie, elle a émigré au Canada avant d'avoir pu exercer son métier dans son pays. De nature réservée et âgée de 34 ans, elle est arrivée ici avec son mari. Puisqu'elle ne trouve pas de travail et que son mari refait ses études, ils attendent d'être stables financièrement pour avoir un enfant.

3.5.2 Profil des participants enseignants (entretien individuel semi-dirigé)

- Céline

D'origine française, elle a participé à un échange étudiant en Ontario en 1986 pour compléter sa formation en enseignement du français langue étrangère, puisqu'elle était en lettres modernes avec une spécialité d'enseignement du français langue étrangère. Une fois arrivée au Québec, elle a refait sa formation à l'Université McGill en français langue seconde, au primaire et secondaire. Puis, elle a fait une maîtrise en andragogie, parce que le milieu dans lequel elle se sentait le mieux était celui des adultes immigrants. Elle admet que son parcours d'immigrante de la France à Toronto pour trois ans, puis à Montréal, l'a sûrement beaucoup aidée pour l'enseignement en francisation. Avant d'occuper le poste d'enseignante en francisation dans plusieurs centres, elle a enseigné aux niveaux primaire, secondaire, collégial et universitaire.

- Martine

Martine a travaillé tout de suite après son baccalauréat en enseignement du français langue seconde obtenu à l'UQAM. Elle a entrepris sa carrière dans une petite école de langue privée. Ensuite, elle a commencé à travailler pour la Commission scolaire Marguerite Bourgeois, dans un centre, puis un autre où elle est présentement. Elle a donc étudié à l'université dans le but d'enseigner la francisation. Elle s'occupe de la francisation des niveaux avancés.

3.6 Démarche d'analyse qualitative des données

Dans le but de dégager le sens accordé par les participants aux thèmes liés à l'employabilité, la démarche privilégiée était l'analyse thématique. Nous empruntons à Miles et Huberman (2003), le modèle cyclique ou itératif, qui suppose un va-et-vient entre les éléments. La première étape de cette démarche consistait en l'acquisition des sources de données, c'est-à-dire à la réalisation des activités en groupe et des entretiens individuels, afin de procéder à leur condensation ou leur réduction. Nous y sommes arrivés en effectuant un enregistrement audio des activités en groupe et des entretiens semi-dirigés. L'étape suivante a été le traitement des sources de données, qui a commencé par la transcription des fichiers audio en verbatim. Cela nous a permis parallèlement déjà de noter quelques tendances, en prévision de notre analyse. Nous avons procédé à la présentation de ces tendances selon les thèmes ressortis dans le discours des participants, toujours en gardant en tête nos questions de recherche. Nous les avons ensuite catégorisées, soit celle des représentations sociales, de la communication et des relations, en plus d'une section ayant pour objet les éléments concernant les cours de francisation. Le même processus a été effectué avec les entretiens semi-dirigés. Cet exercice de réduction

des données et de leur présentation structure l'ensemble des informations et permet de tirer des conclusions et de prendre des décisions (Miles et Huberman, 2003). Cette étape est assez vaste et englobe plus d'informations que ce qui a été retenu ensuite. Les résultats exposés représentent les tendances, les forces de changement et les syllogismes produits en classe, de même que leur résolution. Malheureusement, nous avons dû tronquer notre analyse d'extraits intéressants, parce qu'ils nous semblaient moins reliés à notre problématique. La sensibilité du sujet, c'est-à-dire l'insertion socioprofessionnelle des nouveaux arrivants et notre empathie face à leurs situations et leurs expériences vécues jusqu'à présent a rendu la sélection d'extraits plus ardue.

Bref, l'analyse des données nous a permis de mettre en lumière les éléments les plus signifiants de notre recherche, afin de leur attribuer du sens et de mettre en lien les résultats et nos objectifs, soit la communication, la relation, les représentations sociales, l'insertion socioprofessionnelle et le rôle de l'espace de la francisation à travers tout cela. Ce fut en reliant logiquement les données que nous avons entrepris l'analyse pour assurer une cohérence conceptuelle et théorique. Ces données nous ont permis de comprendre les cours de francisation comme espace de médiation interculturelle, facilitateurs de l'intégration professionnelle des allophones en francisation.

Une analyse réflexive nous a permis d'enrichir notre recherche et le processus de cueillette de données. D'où une méta-analyse reliée à l'évaluation de l'activité en groupe en deux temps. D'abord, une analyse réflexive partielle après la première activité dite test. Nous avons pu modifier la portée future du projet par une restructuration, et des ajustements en cours de terrain. C'est-à-dire que nous avons simplifié certaines questions et en avons resserré d'autres afin d'obtenir des réponses plus précises. Par conséquent, nous avons modifié la manière de formuler les questions, pour être plus directs. Ainsi, la reproduction de l'activité au sein d'un

deuxième groupe s'est avérée plus précise et effective qu'avec le premier, et davantage avec le troisième groupe rajouté.

Plusieurs facteurs ont contribué à la deuxième dimension de l'analyse réflexive, cette fois plus globale. Tout d'abord, nous sommes passés par le processus de prise de conscience de l'animation de l'activité. C'est en animant l'activité que nous avons noté ses forces et faiblesses. Cela a mené à l'identification des facteurs clés qui la déterminent en passant par l'explicitation de ce qui est produit en cours d'action, pour développer une démarche personnelle et expérimentale (Boutin, s.d.). Nous avons rajusté le tir des entretiens individuels avec des questions qui cherchaient à approfondir celles qui n'avaient pas obtenu de réponses précises durant les activités en groupe. Cette dimension apportée en cours de terrain a été un facteur déterminant et enrichissant dans l'analyse des données. La résultante fut d'une grande importance puisque cela a amené notre recherche à un niveau supérieur en l'ancrant vraiment dans un cadre précis.

Au demeurant, l'analyse réflexive des participants face à l'activité effectuée lors des entretiens semi-dirigés a affirmé sa pertinence autant pour notre recherche, que pour nos participants. Ils ont apprécié avoir une tribune pour partager leurs expériences vécues et s'exprimer sur leur insertion socioprofessionnelle au Québec en plus de pratiquer le français avec une personne autre que le personnel de l'école. Les participants ont donc tiré profit de notre recherche autant sur le plan personnel que sur le plan de la recherche en soi. Ils nous ont tous remerciée de notre participation, de leur avoir accordé du temps. Pourtant c'est nous qui devrions leur en être très reconnaissante, puisque sans leur participation, le terrain n'aurait pas été possible.

3.7 Critères pour la fiabilité des résultats et considérations éthiques

Nous sommes demeurée le plus impartial possible lors des activités pour ne pas tomber dans la subjectivité. Cette distance à la fois de jugements, de connaissances, et accomplie dans la transparence a assuré la fiabilité. La triangulation des données a aussi maximisé la fiabilité des données. De plus, la collaboration entre la chercheuse et la collaboratrice, Mme Audet du Centre d'intervention pédagogique dans la diversité culturelle, assure une crédibilité supplémentaire à la recherche. L'approbation de la recherche est passée par deux comités éthiques, celui de l'UQAM et de la CSMB. Par ailleurs, le consentement pour la collaboration des participants a été libre et éclairé, puisque ce n'est pas la totalité des classes qui a participé, mais uniquement les volontaires majeurs. En tout temps, au courant de l'activité, les participants pouvaient se retirer du groupe s'ils souhaitaient interrompre leur participation, et l'anonymat des participants a été assuré pour l'analyse par l'attribution d'un pseudonyme pour chacun.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre seront présentés les grands thèmes et sous thèmes relevés lors des activités en groupe et entretiens individuels semi-dirigés. Nous avons organisé nos données selon les trois objectifs, pour ensuite les décortiquer en plusieurs thèmes dans le contexte des cours de francisation pour les allophones fréquentant trois centres d'éducation des adultes à Montréal.

La francisation est un aspect crucial du processus d'intégration socioprofessionnelle des nouveaux arrivants au Québec. En effet, pour ces nouveaux arrivants, l'enjeu de se trouver un travail est un défi de taille. En raison de la courte durée du programme de francisation offert par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), les nouveaux immigrants se replient vers les centres d'éducation des adultes (CÉA), afin de poursuivre leur francisation avec l'espoir de trouver un emploi, et par le fait même, de s'intégrer à la société québécoise. Toutefois, les nouveaux arrivants et les employeurs/collègues entretiennent des représentations sociales négatives l'un envers l'autre, ce qui peut freiner, voire bloquer leur employabilité. En conséquence, notre objectif est de démontrer le potentiel du programme de francisation des CÉA comme lieu pouvant faciliter l'intégration socioprofessionnelle de ces immigrants allophones. C'est ainsi que l'organisation de nos données récoltées sur le terrain est divisée en trois sections, et se base sur une activité en groupe dans trois CÉA de Montréal, en plus de cinq entretiens individuels. *Ipso facto*, les participants interrogés sont en processus d'apprentissage du français. Or, les erreurs de grammaire et de syntaxe qui se glissent dans les extraits d'entrevues des participants sont gardées intactes dans la rédaction.

La première partie repose sur le rôle des CÉA pour l'insertion linguistique et socioprofessionnelle à travers le contenu, la portée du programme, les besoins des

élèves, ainsi que les activités planifiées, et ce, autant du point de vue des participants que des enseignantes. Puis, la seconde partie se concentre sur le thème central de l'inaccessibilité des nouveaux arrivants au marché de l'emploi, présenté à travers les représentations sociales des participants sur leur employabilité. Nous mettons aussi en lumière les représentations sociales sur la manière dont les participants pensent être perçus à leur tour par les employeurs. Ensuite, dans la dernière partie, nous identifions comment ces représentations sociales entretenues ou projetées s'articulent dans la communication et la relation interculturelle dans le domaine professionnel. Cette section expose les thèmes de la communication au niveau de la linguistique et de son volet socioculturel, ainsi que de la relation par le rapport à l'autre et le contact.

4.1 Le rôle des CÉA pour l'insertion linguistique et socioprofessionnelle

Les centres d'éducation des adultes de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys offrent des cours de francisation pour toute personne vivant au Québec, et qui souhaite apprendre la langue française. Les enseignants appliquent dans leurs cours le programme de francisation créé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. L'enseignement de la langue française se trouve bien évidemment au cœur de ce programme, et ce dernier tiendrait compte des divers aspects de la société québécoise, dans le but d'intégrer les immigrants le désirant à la société québécoise, et de les préparer au marché du travail (CSMB, s.d.). Cette section se penchera sur le rôle des CÉA dans l'insertion socioprofessionnelle, mais aussi socioculturelle, présentée à travers la portée du programme de francisation, le contenu des cours et les activités proposées dans les CÉA. Cela sera effectué selon le regard à la fois des participants et des professeurs.

Le programme de francisation a pour vocation de faire le lien avec la société québécoise. Il vise alors à accueillir les nouveaux arrivants allophones, et par l'enseignement de la langue française, les insérer dans la société. L'enseignante Céline (I), insiste particulièrement sur la vocation de ce programme :

Le but d'un programme de francisation, c'est oui, de faire connaître la culture, c'est très important, parce que sans connaître l'histoire, car je trouve que c'est faible au niveau de l'histoire, y'a rien. [...] Et l'autre point, c'est comment faire en sorte qu'ils arrivent à entrer en contact, mais en communication avec les gens, mais la vraie communication.

Elle évoque effectivement le niveau linguistique de la communication, mais également le second niveau qui permet de comprendre l'autre et le contexte dans lequel l'immigrant vit. C'est ce qu'elle appelle la vraie communication. Cependant, la tendance dans les cours de francisation est de mettre l'accent sur l'aspect oral, comme si cela permettait de communiquer et de s'intégrer entièrement. Céline (I) parle même de vouloir faire des analphabètes fonctionnels par le programme : « *Parce que je trouve qu'on veut faire des fonctionnels analphabètes. Et moi je vois pas pourquoi on ferait des fonctionnels analphabètes* ». Elle rajoute que la problématique du manque d'expression écrite joue finalement sur l'intégration :

L'ancien programme mettait l'accent sur la compréhension et expression orale plus que sur l'écrit et on s'aperçoit que les adultes immigrants sont sélectionnés beaucoup sur l'écrit. Et donc, ils sortaient de chez nous avec des 80 %, mais ils n'arrivaient pas à s'intégrer.

Les individus s'inscrivent aux CÉA pour apprendre une langue afin de se trouver un travail. Comme il s'agit d'une immigration qualifiée, leurs attentes sont principalement reliées à la communication. Ils veulent pouvoir performer en entrevue, rédiger leur CV et travailler, comme Rabia (I) le manifeste : « *À la fin de la formation, j'attends que je peux être capable d'exprimer quand j'envoie mon CV et*

dans une entrevue, je peux exprimer ou dire ce que j'ai fait avant ». Le moteur de ces attentes est donc l'emploi :

Je veux être capable de communiquer meilleur en français que avant. Mais maintenant, je pense qu'il y a des résultats, comme j'ai dit, parce que maintenant je communique avec vous en français, pas en anglais ou une autre langue. Aussi, pour moi, c'était important, parce que dans mon cours c'est francisation pour emploi, c'était important les questions en entrevue. Qu'est-ce qu'il va dire cette question et c'est quoi la réponse qui les employeurs attendent (Viktor, I).

Malgré leurs besoins d'apprendre la langue pour se trouver un emploi, plusieurs participants, à la fin de leur cours, ont toujours de la difficulté à s'en trouver un à la hauteur de leurs compétences. Les enseignants aussi remarquent l'écart entre les besoins des participants et les acquis réels :

Ils ont acquis une bonne base dans toutes les compétences là normalement. Souvent, il manque un peu d'oral, à l'oral ils ont un peu de difficultés, mais ça dépend toujours des étudiants là. Ils sont capables de se débrouiller très bien à la fin. [...] pis y'en a plusieurs qui s'en vont soit au Cégep, à l'université ou qui s'en vont sur le marché du travail, pis y'en a qui reviennent et disent ben on a trouvé un emploi. Je pense qu'en général ils se trouvent des emplois, pas toujours dans leur domaine, mais ils trouvent quelque chose. [...] Au niveau 7, y'en a qui sont vraiment prêts, ils ont des excellents résultats à tous les niveaux, pis j'en ai d'autres qui seront pas près du tout qui ont passé dans les mains du filet (Martine, I).

Les deux enseignantes rencontrées lors des entretiens ont donc avoué que le volet interculturel est faible, voire absent. Martine (I) relève la différence entre le programme du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport en CÉA et celui du MIDI, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles : « *Mais le programme peut-être qu'il manque un peu d'intégration culturelle, ça, c'est sûr, par*

rapport au programme de l'immigration, le programme du MICC⁴, le matériel est beaucoup plus axé sur l'intégration, les expressions québécoises, la culture, la vie ».

Selon les dires d'Enrique (I), le gouvernement semble ne pas reconnaître l'importance des cours de francisation et leur potentiel d'insertion sociale. En entretien individuel, deux élèves d'un même centre ont dénoncé le problème de financement qui semble toucher l'éducation des nouveaux arrivants en fin de parcours. Xavier (I) résume bien le propos :

Ce qui est moche là, c'est qu'on entend depuis quelques mois, qu'ils veulent arrêter le niveau 7 en raison du financement qu'il semblerait que le gouvernement fait des coupures. Ça, ça serait tellement moche là, que ça arrive, parce que beaucoup, beaucoup de gens vont perdre cette opportunité que moi j'ai en ce moment et qui m'a beaucoup aidé.

De plus, comme la clientèle des cours de francisation est totalement immigrante, lorsqu'ils rentrent à la maison, ils ne parlent pas le français, mais bien leur langue d'origine avec leur famille : « *Parce qu'à la maison, c'est difficile, pour moi, c'est difficile de parler français avec mon mari* » (Ruxandra, I). Les participants sont conscients de l'importance de l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire, mais en même temps, ils suivent le programme pour mieux comprendre la société québécoise, et s'intégrer plus facilement : « *En général, c'est moi personnellement, je trouve que c'est moins important où je dois place les virgules, mais pour moi, c'est important quand je vais au marché du travail, de bien parler avec tout le monde dans cette place* » (Anton, G). Nous voyons ici l'importance des cours de francisation, puisqu'il s'agit d'un lieu crucial dans le processus d'intégration des nouveaux arrivants allophones. Enrique (I) croit que bien que le programme soit conçu pour que

⁴ Maintenant appelé le ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion (MIDI)

la personne puisse maîtriser la langue de façon fonctionnelle pour se trouver un emploi, cela ne suffirait pas :

La langue a plusieurs volets n'est-ce pas? Lorsqu'on parle, lorsqu'on comprend, lorsqu'on écrit, lorsqu'on lit. Donc, les cours de francisation du ministère de l'immigration, le MICC, ok, c'est pour nous intérêt au marché [du travail] de façon générale. OK, vous allez parler, vous allez comprendre, c'est tout.

Certaines communautés ont plus de difficulté en raison de l'écart linguistique. En effet, la difficulté phonétique cause à ces individus en francisation plus de difficulté à s'intégrer socioprofessionnellement. Les employeurs sont d'avis qu'ils ne peuvent pas bien communiquer et finalement, ils maintiennent leurs lacunes, comme c'est le cas des Asiatiques nous dit Martine (I) :

Les cours on dirait qu'ils ne sont pas adaptés. Ça suivrait un cours de phonétique spécial pour eux. Ils vont suivre les autres dans toutes les autres compétences, ils vont devenir excellents en grammaire, en compréhension écrite, mais ils vont toujours avoir de la difficulté à s'exprimer. Pis ça les décourage souvent, parce que justement y'a pas de cours de phonétique spéciaux pour eux. Pis la phonétique aussi c'est quelque chose qui est pas assez présent. Y'en a au début dans les premiers niveaux, pis dans les niveaux avancés c'est comme si on se dit ah ben y'en ont plus besoin. On est obligé de faire du suivi, de les rencontrer individuellement, les aider.

Toutefois, un nouveau programme d'enseignement pour la francisation du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport est sorti en janvier 2015, sous forme d'un cahier affichant les objectifs à atteindre pour chaque niveau de francisation. Céline (I) qualifie le programme de liste d'épicerie, et c'est aux enseignants de s'y adapter. Elle relève tout de même une amélioration pour le volet interculturel : « *le nouveau semble un peu plus penché sur le culturel, etc. Mais on a toujours dit qu'il fallait qu'il ait du socioculturel, mais c'était jamais imposé, c'était fortement encouragé, mais y'avait pas d'obligation* ». Le programme donne les grandes lignes, mais aucune

obligation n'est reliée à l'intégration des immigrants à la société d'accueil. Le poids repose donc en grande majorité sur les épaules de l'enseignant qui a le choix d'aller jusqu'où il veut dans son enseignement :

Moi je trouve que les exigences de l'ancien programme sont superficielles. Tout dépend du prof en fait. Si le prof va très loin et bien ça va être super, mais si le prof décide de juste rester à tourner les pages du guide qu'il nous a fourni, ça devient vraiment trop superficiel, et c'est pas ça qui va aider l'étudiant à s'intégrer dans la société.

Le rôle des CÉA est alors essentiel pour faire le lien entre l'allophone et la société d'accueil, autant au plan linguistique que professionnel. Le matériel pédagogique qui constitue le contenu du cours est par conséquent primordial pour l'apprentissage de la langue, mais également pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle.

4.1.1 Contenus des cours pour l'insertion socioprofessionnelle

Le contenu des cours de francisation varie selon les niveaux. L'expression orale et la compréhension sont les objectifs que se fixent les niveaux les plus bas. Puis, vers les niveaux 6 et 7, dans lesquels nous avons effectué nos activités en groupe, l'accent est mis sur l'expression écrite. À la fin de chaque session de huit semaines, les participants sont évalués selon quatre compétences : écoute, lecture, écriture et expression orale. De plus, deux spécificités distinctes au sein de deux des trois centres visités ont des répercussions sur le contenu du cours. Tout d'abord, dans le premier centre, le cours du niveau 7 est dédié à une sélection d'individus ayant des qualifications professionnelles plus élevées. D'ailleurs, le cours est uniquement axé sur l'écriture : « *au niveau 7, c'est surtout l'écriture. C'est surtout les accords, quel mot utiliser à quel moment. Donc c'est vraiment poussé sur l'écriture, pas vraiment l'oral là* » (Xavier, I). D'autre part, toujours dans le contenu de ce cours, s'insèrent

des notions d'histoire pour comprendre le contexte dans lequel les immigrants arrivent :

Le cours est divisé en trois parties : c'est la rédaction, OK c'est le plus important, mais il y a, on fait 4 h, plus que ça, 5 ou 6 h par semaine de la littérature. Donc, moi j'aime lire, je lis comme un malade, et on a parlé de la Révolution tranquille, on a parlé de la Révolution française, on a parlé de la littérature québécoise. De façon générale, donc, par rapport de littérature universelle (Enrique, I).

C'est Céline (I) qui enseigne ce cours qu'elle a développé elle-même. Elle a pris l'initiative d'y insérer des notions d'histoire, parce que, à son avis, elles représentent les aspects culturels fondamentaux d'un pays et doivent être transmis aux nouveaux arrivants qui par le fait même, pourront se sentir appuyés dans leur insertion socioprofessionnelle.

Dans un autre centre, un niveau avancé a été créé spécifiquement pour la francisation en emploi : *Francisation plus*. Le contenu est orienté vers la création de CV, les simulations d'entrevues, et la recherche d'un stage. Les participants y apprennent les règles et formats standards au Québec :

J'ai fait quatre niveaux autres francisation, puis j'ai commencé cette francisation-là. Pour moi aussi c'était utile qu'on montre à faire un cv, parce que le modèle de faire un cv ici est différent de mon pays et que Angleterre aussi. [...] oui, comment on écrit aussi une lettre officielle, un courriel officiel, des choses comme ça, c'était utile pour moi (Viktor, I).

Étant donné que la *Francisation plus* vise à outiller les nouveaux arrivants pour leur insertion en emploi, il faut absolument se trouver un stage. Ils doivent donc faire leurs démarches par eux-mêmes. La professeure doit les éduquer sur les façons de faire au

Québec quant au marché de l'emploi et les guider tout au long de leur démarche de stage. Pour certains, ce sera une démarche ardue :

On doit trouver ce stage par nous-mêmes et moi j'ai pas trouvé encore ce stage. [...] Quand j'ai parlé avec les employeurs, ils m'ont dit de envoyer mes documents et ensuite j'ai reçu aucune réponse (Viktor, I).

Les participants se forgent une idée sur la société québécoise durant les cours : « *On apprend l'habitude québécoise, de culture québécoise [,] qu'est-ce que les gens font ici [,] qu'est-ce qui est typique* » (Ruxandra, I). Les cours sont divisés selon des thèmes pour faciliter l'apprentissage, mais aussi pour fournir les outils et les références du quotidien qui touchent différents aspects de la vie québécoise : la santé, les médias, l'emploi, « *sujet de logement, ce sont les choses qui sont plus plus, plus importants* » (Anton, G). L'enseignante Céline (I) rajoute : « *à l'époque c'était à la banque, à la pharmacie, chez le médecin, bref c'est pas contexte culturel quoi, des besoins, services* » (Céline, I). Ceci dit, cette base de connaissances est importante pour l'intégration sociale. L'apprentissage passe par la discussion et des simulations. Les participants seront sensibilisés aux différentes situations du quotidien, tout en pratiquant la langue en classe :

Oui, il y a des choses comme ça, mais je pense que plusieurs choses comme ça, ça va être utile pour pratiquer le parler. [...] C'est de domaines différents. Par exemple : tu veux avoir un forfait de cellulaire et moi je suis le vendeur de forfaits, tu es la personne qui cherche le forfait et tu m'appelles au téléphone, on jouer. [...] oui et dans autres domaines aussi, dans les épiceries, entrevues d'emplois (Viktor, I).

Cependant, si ces simulations sont utiles pour se préparer, cela ne leur procure pas assurément un emploi. Anton (G) mentionne : « *On a fait comme une entrevue, pour pratiquer. Je trouve ça très utile. Mais quand même, ce n'est pas notre professeur qui va nous embaucher!* » Cela laisse présager que des difficultés persistent. Malgré la

difficulté à trouver un stage, la difficulté du contact avec les employeurs demeure complexe, car certains individus ne reçoivent pas de réponses favorables. Nous pouvons dire sans hésitation que les représentations sociales des participants vis-à-vis les employeurs et celles qu'ils croient que les employeurs ont sur eux jouent sur leur insertion socioprofessionnelle.

4.2 Le marché du travail au Québec : inaccessible?

Le marché du travail au Québec est vaste, soit, mais les participants le décrivent comme inaccessible aux immigrants. Serait-ce à cause des exigences plus élevées envers les immigrants quant à leurs études, au besoin d'expériences canadiennes, ou encore en raison de ce que nous appelons la proximité culturelle? Apparemment, tous ces facteurs jouent dans leur insertion socioprofessionnelle.

4.2.1 Exigences plus élevées

Tous les entretiens nous ont fait remarquer que la tendance confirme une certaine inaccessibilité au marché de l'emploi au Québec pour les immigrants. De l'avis des participants, l'inaccessibilité se manifeste, entre autres, par des exigences supérieures pour les immigrants, alors qu'elles sont moindres pour les individus issus de la société d'accueil. Ruxandra (G) dit qu'il y a « *plus de demandes. Ils demandent d'avoir des expériences ici, d'avoir des diplômes ici, d'avoir un peu de bénévoles ici* ». Claudio (G), lui, parle d'un certain biais : « *Je pense que parfois les gens exagèrent par rapport aux exigences [et] le problème c'est les spectatives [attentes] que l'état, la perspective par rapport à les immigrants, je pense que c'est une chose, il y a un biais* ». Seule Adriana (G) a reconnu la normalité pour une société d'exiger autant de ses citoyens en parlant de l'exigence envers les immigrants : « *mais assez*

exigeant oui c'est un fait, c'est je trouve que c'est une bon qualité du marché, parce que ça doit être comme, ça ». Très peu sont du même avis, puisqu'ils arrivent au Québec avec l'assurance de pouvoir pratiquer leur métier assez rapidement, mais sont confrontés à des restrictions.

Selon les participants, la principale restriction est liée au fait qu'un nouvel arrivant ne peut pratiquer directement son métier sans passer par un processus de reconnaissance de diplômes qu'il faut faire valider pour obtenir des équivalences au Québec. Néanmoins, cela ne suffit pas pour démontrer les compétences reliées à leur métier. Nadjela (G) relève que *« c'est comme si on sait que les immigrants y doivent faire les études supplémentaires, mais on n'est pas au courant avant de venir ici »*. En effet, pour augmenter les chances d'être sélectionnés, ces nouveaux arrivants doivent souvent reprendre une partie de leurs études, alors qu'ils les ont déjà complétées et pour la plupart, au cycle supérieur. Au sein des trois classes de francisation, les participants ont mentionné le fait de devoir effectuer des études au Québec. Prenons l'exemple de Rafael (G) : *« Oui je pense que dans le marché de travail, presque toutes les affaires demandent un AEC ou DEC, on sommes professionnels, il a doctorat, j'ai un master aussi, mais c'est pas valide ici. C'est comme rien »*. Quelques-uns, ayant émigré jeunes, perçoivent que leur scolarisation au Québec leur donnera plus de chance, comme Payam (G), finissant en ingénierie : *« Je pense que si vous avez étudié ici, vous pouvez trouver un travail plus facile que quelqu'un qui a étudié dans des autres pays »*.

Une fois les équivalences effectuées et une partie des études refaites, les participants perçoivent que cela ne suffit toujours pas. Les compétences acquises antérieurement ne sont pas considérées par les employeurs au Québec. Certains participants reconnaissent que pour des professions spécialisés comme la médecine, la conformité aux pratiques du pays est justifiée, toutefois, sans exagération. C'est le cas d'un

neurochirurgien, Enrique (G), qui tente d'exercer sa pratique au Canada : « *Écoute, je pense que mon patient, si c'était ma mère, qui va avoir une chirurgie, moi c'est sûr que je choisirais quelqu'un qui est bien préparé, je ne prends pas de risque par rapport à la santé. Donc, il faut leur montrer* ». Il reconnaît donc qu'il est utile de reprendre des études et connaître le système canadien. Les participants suggèrent que l'inaccessibilité découle également du manque d'expérience sur le territoire canadien. Lorsqu'ils sont en recherche d'emploi, ils se font systématiquement demander s'ils possèdent de l'expérience au Canada. Le paradoxe dans tout cela est que forcément ce sont des nouveaux arrivants, mais ils devraient avoir une expérience sur le territoire pour obtenir un poste à leur niveau, ou même plus bas :

C'est une question qui je pense, que à tous les immigrants ont dit des fois quelque chose comme ça. Parce que lorsqu'on commence ici on vient d'arriver en une semaine, on s'est trouvé un job⁵, un travail et la question est : est-ce que vous avez une expérience canadienne? On a 10 ans, 6 ans, 5 ans, je sais pas combien d'années d'expériences, mais pas canadiennes, parce qu'on vient d'arriver (Enrique, G).

Pourtant, ils sont bel et bien sélectionnés en grande partie pour ce bagage, qui est souvent invalidé une fois qu'ils sont arrivés au Québec. : « *On est [pris] à cause de notre expérience, différentes raisons. Ici, ça vaut rien* » (Enrique, I). Le manque d'expérience canadienne fait presque l'unanimité chez les participants, puisqu'ils émigrent sur une base d'immigrants qualifiés et doivent régresser dans le processus : « *Quand nous ne sommes pas travaillés ici à Canada, les personnes qui voudraient t'engager, si vous n'est pas une compagnie d'ici ou avant, si vous n'est pas travaillé ici, ça veut dire que tu as commencé à zéro⁶* » (Filipa, G).

⁵ Enrique veut dire qu'effectivement ils décrochent des entrevues rapidement.

⁶ S'ils n'ont pas déjà travaillé au Canada, ils doivent recommencer à zéro.

Ceci étant dit, Rabia (G) soulève une question pertinente à laquelle tous se rallient : *« Si on te donne pas le chance pour travailler ici, comment on peut travailler? Je pense que nous tous a des [compétences] pour, je sais pas, c'est pas pour trouver, mais pour être productif ici »*. Les participants perçoivent que le milieu de l'emploi n'est pas préparé pour recevoir les nouveaux arrivants qualifiés.

4.2.2 Milieu de l'emploi non préparé à recevoir l'immigration

Les nouveaux arrivants en francisation s'entendent sur une chose : avant de venir au Québec, ils pensaient trouver un travail rapidement, mais surtout, dans leur domaine. Ça fait un an et demi que Luana (G), ingénieure, est au Québec : *« avant d'arriver au Canada, j'avais pensé que ça serait plus rapide. J'avais imaginé que j'allais commencer à travailler après 6 mois, 8 mois »*. Leurs impressions sont basées sur la recherche d'un emploi dans leur domaine. Par contre, pour un travail qui ne demande pas de formation particulière, ils sont conscients que cela peut être rapide : *« Je pense que tu peux travailler n'importe où, mais ça dépend à ton CV. Parce que si t'envoies un CV pour un magasin, pour être à l'agent de magasin, c'est pas comme un CV d'être ingénieur ou informatique ou ressources humaines »* (Rabia, G). C'est-à-dire que pour un emploi alimentaire ne demandant pas de compétences précises, c'est facile de se trouver un emploi, *a contrario* des métiers spécialisés.

Durant l'activité en groupe, Claudio (G) a soulevé un point pouvant être perçu comme un préjugé et qui l'a touché. Il s'agit de l'aide aux immigrants très scolarisés et intellectuels. Il mentionne que le gouvernement n'est pas prêt à aider ce type d'immigrant, puisque les Québécois hautement scolarisés sont peu nombreux.

Les organismes gouvernementaux ne sont pas préparés pour recevoir un immigrant très qualifié. Pendant une rencontre, un organisme

communautaire, un organisme gouvernemental, l'agent reste sans mot pour t'aider si ta qualification c'est supérieur. Il reste immobile. J'ai une maîtrise, j'ai un doctorat. Qu'est-ce que je dois faire? Il dit mmm. C'est pas un manque d'emplois. Je pense qu'il manque les personnes plus préparées pour recevoir un immigrant qui est très scolarisé. (Claudio, G)

En entretien individuel, Enrique revient sur la préparation du personnel en employabilité qui rencontre des professionnels immigrants. Selon lui, il y a une grande faiblesse dans le système québécois pour l'accueil des professionnels comparé aux immigrants dont le profil est plus technique et qui n'ont pas besoin d'être autant guidés au niveau de l'emploi :

Je pense que tout le personnel d'accueil est préparé pour bien accueillir les gens qui ne sont pas professionnels, qui n'ont pas connaissance de base. De façon générale, pour eux, c'est plus facile d'orienter tous les gens qui trouvent un emploi, ben pas technique, mais un emploi général. Mais pour les professionnels tels quel, je pense que le système d'immigration n'est pas prêt encore.

Mise à part la qualification des ressources pour aider l'immigrant dans son insertion socioprofessionnelle, les participants perçoivent qu'il y a une discrimination envers eux pour l'accès à un emploi. La préférence va plutôt à un individu issu de la société d'accueil.

4.2.3 La proximité culturelle dans l'insertion professionnelle

La difficulté à accéder au marché de l'emploi et à obtenir des entrevues pour des emplois correspondant aux compétences des étudiants en francisation est attribuée au privilège donné aux Québécois, au détriment des immigrants. En effet, les trois groupes ont insisté sur le fait que les employeurs considèrent d'abord les Québécois pour un poste, même s'ils sont moins qualifiés. Luana (G) l'expose clairement :

« Des amis m'ont dit qu'ils ont vu la priorité qui ont les Canadiens et les Québécois. [...] Si l'employeur a beaucoup de cv, la priorité, premièrement à le Canada, Québec ont a priorité ». De plus, dans l'un des centres, ils ont remarqué une « stratification » au sein même de la communauté immigrante. Voici un extrait de leur échange sur le sujet :

Dans la théorie, vous avez raison, dans la théorie. Je veux dire, mais quand on parle des immigrants, vraiment des immigrants par exemple, ça existe cette stratification. Oui, c'est vrai, mais au niveau d'embauche par exemple, les gens font cette stratification. Par exemple il y a, c'est comme dans les parenthèses, qui mérite, qui ne mérite pas. (Adriana, G)

Pour appuyer ce propos, Enrique (I), neurochirurgien, raconte une situation en entrevue au cours de laquelle il devait effectuer un test d'ajustement d'un microscope. Il a réussi en quelques minutes, mais n'a pas été sélectionné. Toutefois, l'employeur semblait épaté, non seulement par ses compétences, mais également par sa personnalité :

Les gens qui sont engagés, ils ont jamais touché au microscope. Toutes les personnes qui avaient pris une demi-heure, 30 minutes, ou n'importe quoi est appelé tout de suite, une semaine, deux semaines. [...] la compagnie a pris quatre mois pour m'appeler et il y avait pleins de postes, et ils m'ont donné le poste le plus bas. Selon moi, ils ont appelé les Québécois, les Québécoises.

Les participants d'un autre centre ont porté une réflexion sur l'employabilité à travers l'activité concernant la notion de la culture dans le processus d'embauche. Pour l'un, provenir de la même culture aide à l'embauche, et pour l'autre, c'est le fait que les employeurs possèdent une connaissance de base sur la culture du postulant qui aide à l'embauche. En effet, Enrique (G) dit : « Je pense que c'est normal, si j'avais une compagnie peut-être, j'aurais la chance entre quelques-uns qui vient de l'Amérique

du Sud⁷, quelqu'un qui je ne sais pas où. [...] En théorie, tout est égal ». Adriana (G), relève qu'elle a été embauchée pour un journal puisque l'employeur avait une connaissance de base sur sa culture⁸ :

Une professeure avec qui je travaille pour le journal, elle voyage beaucoup parce que sa spécialité c'est la psychologie sociale, la psychologie du changement culturel et tout ça. Et elle voyageait beaucoup en Russie, en Ukraine, au Kazakhstan, en Mongolie, etc. Alors elle m'a acceptée sans question, parce que moi je lui ai demandé : mais qu'est-ce que vous en pensez? Est-ce que je suis capable d'être un reviewer [sic] pour votre journal? Je ne connais pas votre format, je ne connais pas... mais, elle me dit : tu es capable complètement. Parce que elle sait que dans d'autres, dans les autres pays, il y a beaucoup des gens qui font la même chose.

Malgré cela, les participants sentent une méfiance qui règne envers les immigrants. Certes, ils sont conscients que chaque culture comporte ses différences, mais il s'agit d'un mécanisme naturel : « *parce que c'est humain, c'est le profilage racial* » (Enrique, I). Alors qu'Adriana (G) voit cela plus comme une catégorisation : « *c'est une perception, parce que c'est toujours : il y a nous et il y a eux. Ça existe toujours dans toutes les cultures* ». Ils ne sont pas surpris de cette méfiance qui est ressentie par tous les participants, mais souhaitent tout de même avoir l'opportunité d'essayer et montrer leur capacité : « *C'est normal qu'ils ne peut pas avoir confiance en premièrement [sic]. Mais il faut quand même donner l'opportunité de montrer* » (Ruxandra, I). Viktor (G) rajoute qu'« *ils ont pas la confiance que les immigrants sont les bonnes personnes pour eux* », en raison de la langue, de la différence ethnoculturelle ou des stéréotypes. Nous aborderons ces thèmes dans les sections suivantes.

⁷ Enrique est d'origine péruvienne

⁸ Adriana est ukraino-russe

4.3 Comment les immigrants pensent être perçus par le marché de l'emploi

Les immigrants entretiennent des représentations sociales certes sur les employeurs, ce qui teinte leur vision du marché du travail au Québec. Cependant, ils sont également convaincus qu'ils sont perçus d'une manière différente que les individus de la société d'accueil. Voyons comment ils perçoivent les représentations sociales des employeurs sur eux.

4.3.1 Ils s'expriment mal en français

Puisque le terrain a été effectué dans des cours de francisation, la représentation sociale la plus partagée et vécue par tous les participants est reliée à la langue. Ils sont convaincus que les employeurs spéculent qu'ils parlent mal la langue française. Pour certains, ils ont vécu des expériences concrètes avec les employeurs, et pour d'autres, il s'agit d'une impression. Ainsi, lorsque nous leur avons demandé leurs ressentis du marché du travail, les réponses se faisaient unanimes : « *les employeurs ne donnent pas la possibilité aux gens de se [sic] exprimer et de démontrer ce qu'ils savent* » (Ruxandra, I). Certains croient aussi être jugés sur leur langue avant même d'avoir obtenu une entrevue, c'est-à-dire, à partir de leur CV : « *ils sont pas sûr que, on parle bien français et si le travail exige de communiquer beaucoup, ils pensent que nous sommes pas capables de faire le travail [...] s'il regarde juste ton cv, il va faire non et il va pas t'écouter comment tu parles* » (Viktor, G). En même temps, Viktor comprend aussi l'envers de la médaille quant au besoin des employeurs d'avoir des candidats pouvant s'exprimer clairement en français. Nikolina (G) s'est démarquée en mentionnant que ce sont des différences culturelles et que jamais elle ne pourrait s'exprimer comme un Québécois, et que les employeurs sont les seuls à y porter attention. Elle dénonce donc une discrimination de la part de ces derniers, non basée sur leur nom ou leur CV, mais bien sur la prononciation du français des immigrants :

Je pense que l'immigrant ne sait pas comment il doit parler, comment il doit faire quelque chose [et] les immigrants, parce que tous les immigrants ne parlent pas bien français, ça, c'est sur. Est-ce que tu parles bien français, pas de problème dans une entrevue ou cv ou ton nom. [...] Moi je suis resté ici depuis 7 ans. Et tous les contacts avec les Québécois, non avec les employeurs non, tous les professeurs, les gens à la rue, ils sont très très gentils, ils sont très très ouverts.

L'enseignante Céline (I), apporte un fait supplémentaire au sujet de la langue : « souvent, ils me disent : quand je passe une entrevue avec des anglophones, je ne sens pas la même chose, même si mon anglais est moins bon. Parce qu'il y a une exigence par rapport au français ». Toujours dans le rapport entre les langues française et anglaise, Céline (I) nous fait part du sentiment envers l'accueil aux immigrants qui serait moins chaleureux chez les francophones que chez les anglophones. Elle explique ce fait par la création d'une sorte de solidarité entre les allophones et anglophones qui sont tous deux des minorités au sein de la majorité francophone québécoise :

C'est que la communauté anglophone, les accepte plus que la communauté francophone. [...] Ils vont me dire : [Céline], c'est tellement plus facile s'intégrer à la communauté anglophone qu'à la communauté francophone. [...] Mais souvent, on me dit que c'est plus superficiel. Que oui c'est des rencontres qui sont agréables et tout, mais qu'il n'y a pas de suivi. Alors qu'avec les anglophones, ils sentent pas la même attitude.

L'intégration n'est donc pas sans embûches et les participants se sentent souvent victimes d'exclusion.

4.3.2 Ils ne font pas réellement partie de la société québécoise

Les participants ont franchi tout un processus ardu de sélection pour émigrer au Québec. Pourtant, une fois sur le territoire, ils sentent qu'ils sont perçus par la population comme des réfugiés, c'est-à-dire comme des personnes n'ayant pas été sélectionnées selon leurs compétences professionnelles. Deux participants l'ont particulièrement souligné : Enrique, un neurochirurgien et Xavier, un entrepreneur.

Je suis pas venu ici parce que j'ai rentré comme un réfugié, j'ai rentré comme un illégal, non. Le système m'a pris. J'ai passé tous les examens médicaux [sic], j'ai payé beaucoup, tout ça. (Enrique, I)

Parce que souvent, les Québécois nous voient tous comme des immigrants, comme des réfugiés politiques. On n'est pas tous des réfugiés politiques. Souvent, on vient ici parce qu'on a une certaine éducation qui est en demande là. (Xavier, I)

D'autre part, les participants ont également l'impression que les employeurs les considèrent parfois comme des incompetents, tel que Viktor (G) l'exprime : « *Selon moi, peut-être que, si il pense que si on n'a pas d'expérience ici au Québec, on n'est pas compétents [...] et ils savent pas si on a des compétences exigées pour le travail. Ils ne sont pas sûr qu'on a des compétences peut-être* ». D'emblée, ils sont alors catégorisés et même exclus, en raison, entre autres, de stéréotypes entretenus.

4.3.3 Ils sont stéréotypés en fonction de leur origine

L'apparence physique des participants peut aussi générer des stéréotypes dus à leurs origines. Peut-être est-ce à cause de la méconnaissance ou du manque d'information, en tout cas, ceci enclenche une généralisation stéréotypée, voire un préjugé et peut se

répercuter sur leur employabilité, comme le suggère Rabia (I) en s'exprimant sur l'image d'une musulmane voilée en entrevue :

Quelques fois, quand tu vois une dame voilée, je sais pas. Est-ce que c'est l'impression qu'elle ne va pas être capable de faire le travail ou c'est l'impression qu'elle va avoir un opinion religieux très conservative [...] Quelques fois, l'employeur n'aime pas ça. Si tu as une entrevue et te vois avec un voile, elle va avoir [une] opinion préjugée.

Les participants sont conscients que leur faciès joue un rôle dans la façon dont ils sont perçus. Ils sont étiquetés alors que ce n'est pas toujours justifié : « *nous sommes catalogués après notre apparence* » (Ruxandra, I). Cependant, il semblerait que certaines communautés sont plus ciblées et se voient attribuer une étiquette plus facilement. Dans le cas de Ruxandra (I), d'origine roumaine, elle dit ne pas porter de signe, donc elle ne se fait pas cataloguer en fonction de sa culture. Dans le cas de Rabia (I), d'origine égyptienne, malgré l'image que l'on rattache aux musulmans, elle dit ne pas être jugée selon son apparence physique, puisqu'elle ne répond pas aux critères physiques d'une Égyptienne typique : « *Pour moi, parce que je semble européenne plus que les autres Égyptiennes [...] Ça veut dire que je suis, le look, c'est pas...* ». Néanmoins, c'est son nom qui l'étiquette comme une Arabe : « *Mais si tu envoies ton cv, tu n'as pas de photo [alors] elle va voir ton nom* ».

Plusieurs participants fréquentant les CÉA sont également des parents d'enfants de deuxième génération. Même si leurs enfants sont nés au Québec, ils sont perçus comme des immigrants en raison de leur faciès différent de celui des Québécois. Enrique (I) nous dit : « *mes enfants sont considérés, même s'ils sont nés ici, sont considérés péruviens de deuxième génération, quelque chose comme ça. Mais pas considérés Québécois* ». Pour sa part, Xavier (G) qui n'a pas d'enfants, parle de ses amis issus de la deuxième génération : « *Ils ne voulaient plus se faire voir comme ça parce que souvent on leur demandait de quel pays ils venaient alors qu'ils sont nés*

ici ». Se référant à une image⁹ sur laquelle il s'est exprimé, Enrique (I) revient sur le fait que cet étiquetage est un trait chez l'humain. : « *Elle est suisse, mais elle a une autre couleur de peau, donc notre cerveau c'est un trait représentative, c'est pas la même chose que moi* ». Les stéréotypes ne touchent pas seulement les musulmans, mais les minorités visibles. C'est le cas de Nadjela (G), une Camerounaise :

On pense souvent que les gens noirs ne sont pas du sud d'Afrique, que nous ne sommes pas diplômés [...] et on catégorise tous les noirs comme les mêmes gens, comme on a les Noirs qui viennent des Caraïbes comme les Haïtiens et nous venons d'Afrique et nous avons des différentes expériences. Même les langues et tout ça, et les cultures sont différentes.

Pour sa part, Rabia (I), en voyant les images en général, soulève alors que la différence est productrice de stéréotypes : « *Ici les gens qui ne sont pas la même que les autres, c'est stéréotype* ». Ce qui est différent de soi est souvent appréhendé à cause du stéréotype qui, dans le cadre de notre recherche, passe par le faciès et le préjugé lié au CV dans l'insertion socioprofessionnelle des nouveaux arrivants.

4.3.4 Ils sont jugés par leur curriculum vitae

Dans la recherche d'emploi, le curriculum vitae détermine l'individu qui se décrit professionnellement. Selon les participants, les éléments du CV peuvent influencer le choix d'un employeur. Les immigrants en recherche d'emploi se sentent victimes de discrimination de façon indirecte pour deux raisons : la première, par leur nom qui a une consonance différente, et la deuxième, en raison des expériences et diplômes qui laissent croire une surqualification pour les postes convoités. Les enseignantes rencontrées font le même constat : « *dans les CV justement, que si l'employeur voit*

⁹ Une femme de couleur noire se présente au guichet et se fait répondre par la dame que pour les étrangers, c'est un autre guichet. Ce à quoi la première répond : « mais je suis Suisse ».

leur nom, un nom étranger, souvent ils vont être moins portés à les choisir » (Martine, I). Les participants de chaque groupe ont donné l'exemple des noms à consonance arabo-musulmane. Par l'expérience de sa copine, Xavier (G) confirme l'application d'une discrimination : *« ma blonde à un moment donné a travaillé dans une agence de placement et son boss, son employeur, lui a demandé de trier des cv et lui a dit tous les noms illisibles de les jeter à la poubelle [...] Comme les noms arabes »*. Ces noms sont porteurs de sens et sont reconnaissables : *« parce que les noms musulmans, c'est très connu : Mohammad, ces noms : Adulatif ou Abdou quelque chose »* (Rabia, I). Durant l'activité de groupe, Rabia, de confession musulmane, a voulu démontrer que ce n'est pas seulement des idées, mais bien une réalité :

C'est pas des idées. Mon mari a envoyé plusieurs cv quand nous sommes arrivés au Canada, en Ontario, je sais pas c'est la même chose. Mais, un jour, il n'a pas reçu une réponse. Un jour, il a changé le nom, seulement le nom, le reste c'est le même. Il a reçu un email, un courriel.

Quant à Enrique (I), il soutient que les situations politiques en cours renforcent le bagage sociopolitique que portent les noms arabo-musulmans : *« Maintenant, c'est encore plus difficile à cause du système, du terrorisme, les choses, les musulmans, les affaires religieuses, la charte des valeurs québécoises »*.

De plus, les participants pensent que les employeurs ne les considèrent pas en raison de leurs qualifications supérieures à ce que le poste requiert. *« Si tu vas appliquer pour un emploi technicien, tu dois effacer le doctorat, parce que c'est clair que personne te va appeler à toi »* (Rafael, G). Enrique (I) en a fait l'expérience en indiquant seulement son niveau de secondaire 5, malgré sa formation de médecin neurologue : *« Parce que je savais que même si je mets, parce que je suis spécialiste, mais juste que je suis médecin, je vais être bloqué tout de suite »*. Ils

possèdent donc deux CV : un pour les emplois ciblés dans leur domaine; un pour les petits emplois, comme ils les appellent, pour ne pas faire peur aux employeurs avec leur surqualifications : « *J'ai deux cv aussi, c'est comme des petites jobs, et dans mon domaine, il y a un autre cv, parce que je peux pas montrer un cv avec mes qualités* » (Nadjela, G).

En définitive, les participants des CÉA perçoivent que les employeurs les jugent uniquement sur leur apparence physique. Que ce soit à cause de leur CV ou de leur appartenance ethnoculturelle, ils ont l'impression d'être vus comme des réfugiés ou des gens surqualifiés, et non comme des citoyens à part entière. Par conséquent, ils ont l'impression d'être étiquetés selon leur origine. On pense aussi qu'ils parlent forcément mal le français puisqu'ils proviennent d'un autre pays. Cette différence peut avoir un impact sur la communication interculturelle et l'approche avec les employeurs, et ne les aide certainement pas dans leur insertion socioprofessionnelle. Il semble évident que les CÉA sont un espace propice à l'ouverture du dialogue pour favoriser la communication interculturelle et faciliter l'insertion socioprofessionnelle.

4.4 Les enjeux de la communication et la relation interculturelle dans l'accessibilité à l'emploi

Dans cette section, nous aborderons les difficultés communicationnelles au plan linguistique et socioculturel se répercutant sur l'employabilité à travers les expériences vécues par les participants dans leur processus de recherche d'emploi. La relation interculturelle par la notion du rapport à l'autre, du contact et de l'importance du réseau de contacts pour l'insertion socioprofessionnelle sera également abordée. Nous finirons en soulignant comment les CÉA peuvent contribuer à la communication interculturelle, c'est-à-dire par des activités et des sorties intégrées à l'enseignement du français.

4.4.1 La communication au niveau linguistique

À leur arrivée au Québec, certains participants avaient quelques notions de français. Ils ont beau avoir un bon niveau dans leur pays, une fois au Québec, ce n'est pas suffisant pour faire face à la réalité. Le choc le plus flagrant pour plusieurs est l'accent québécois : « *avant de y arriver, j'ai étudié tous les niveaux de français chez moi. Quand je suis arrivé à l'aéroport, je comprenais [pas] un mot de français parce que l'accent est tout à fait difficile* » (Enrique, I). Cet obstacle de la langue est si puissant dans le processus d'immigration, que certains se découragent et pensent quitter la province :

J'avais quelques, comme tout le monde, [réticences] à la langue. Parce que pour moi c'était difficile, parce que même si j'avais étudié tous les niveaux de français c'était difficile. Donc j'ai dit ce serait plus facile d'aller à Ottawa, au Toronto, oui ça va être plus facile (Enrique, I).

De plus, comme les participants ressentent un certain jugement à l'égard de leur façon de parler, il est plus facile d'entrer en contact et de créer un lien une fois qu'ils sont face à l'employeur. Cela leur permet de discuter pour démontrer leurs compétences, plutôt que de simplement envoyer leur CV et ne jamais être rappelé : « *c'est plus facile de m'exprimer, pour moi c'est plus facile de regarder, on va se parler, il va voir dans mon langage corporel ma motivation, démontrer plus que le papier* » (Enrique, G). Pour les immigrants n'ayant pas déjà de connaissances du français, communiquer en français avec les employeurs représente un défi, voire un stress. Filipa (G), qui a immigré aux États-Unis avant de venir au Québec, le verbalise clairement : « *quand vous rentre et vous ne pas parler la langue, c'est vraiment de peur* ».

La communication ne s'effectue pas uniquement par la parole, mais également par le langage non verbal. En les voyant, les employeurs changeraient d'attitude et laisseraient paraître, par leur langage non verbal, que les immigrants communiquent mal :

La personne, mon interlocuteur, des fois ne me donne pas la chance de m'exprimer, et avant que je commence, changent ses expressions. Il y a un langage corporel que je lis, qui me dit que je parle pas correct. Peut-être oui c'est vrai, je parle pas correctement. Je sais mon accent est pas très fort, n'importe quoi, mais je sais qu'il y a quelque chose qui arrive, que je vois quand quelqu'un parle avec un Québécois, Québécoise, c'est fluide c'est normal. Même moi peut-être je parle avec quelqu'un d'autre en espagnol c'est la même chose, ça, c'est la langue (Enrique, I).

Cependant, bien que les participants puissent bien s'exprimer lors d'une entrevue téléphonique, il advient qu'une fois sur place, ils peuvent recevoir un accueil tout autre. Filipa (G) l'a vécu : « *quand vous appelez, pour la recherche d'un travail. Dans le téléphone, la personne que était dans le téléphone, elle est plus différente et plus aimable. Quand vous arrive à l'entrevue c'est totalement des fois différent* ».

Force est de constater que la communication est cruciale pour se trouver un emploi et par le fait même s'insérer à la société québécoise. Par conséquent, l'apprentissage du français en CÉA est une étape qui permet à l'allophone d'apprendre et de s'exprimer dans la langue d'usage pour tenter d'éviter les incompréhensions.

4.4.1.1 La communication et les incompréhensions sur le marché du travail

Certes la langue est importante pour la communication, mais cela ne veut pas dire que le message est compris. Des incompréhensions peuvent émerger en raison du deuxième niveau du message qui va au-delà de la linguistique. Ce second degré est

souvent relié à l'aspect socioculturel. Les cours de francisation auxquels les participants sont inscrits sont basés sur quatre volets : l'expression orale, la compréhension orale, l'expression écrite et la compréhension écrite. Enrique (I) soulève un cinquième volet crucial à ses yeux, le volet culturel, essentiel pour comprendre une langue et de pouvoir communiquer et comprendre l'autre :

C'est pas juste les quatre fonctions, c'est la cinquième. La cinquième, des fois c'est la plus important : c'est la culture. Cinquième c'est quelque chose qu'on doit intégrer chez nous, parce des fois on [est] rigide parce que l'humain, lorsqu'on est imposé de quelque chose, on a une rigide instinctive.

La langue française au Québec n'est pas un simple véhicule linguistique, elle véhicule également un bagage sociopolitique. En emploi, ou dans les rencontres au quotidien, il y a des sujets plus délicats. D'ailleurs, les participants le constatent à leurs dépens. Xavier (I) nous parle de la situation du Québec par rapport au Canada. Il a une opinion, mais n'en parle pas ouvertement parce qu'elle serait mal perçue des Québécois souverainistes : « *Il faut penser qu'il y a, ben je pense comme dans toutes les cultures, je pense qu'il y a des sujets que les gens n'aiment pas entendre. Comme des sujets, la question référendaire, j'évite d'en parler* ». Il comprend l'impact de ce genre de discussion qui soulève de grandes questions au Québec.

La présence des anglophones canadiens peut créer des frictions entre les deux communautés. Pourquoi suivent-ils des cours de francisation? Les allophones ne comprennent pas que les anglophones canadiens ne parlent pas français alors qu'ils habitent dans un pays dont le français est l'une des deux langues officielles. Ce dernier défi recoupe également les représentations sociales qu'entretiennent les participants sur la société québécoise.

Parfois, une petite difficulté avec les anglophones. Parce que c'est pas évident pour les anglophones de se retrouver mêlé dans un milieu interculturel, enfin

multiculturel. [...] Ils ne comprennent pas du tout, ils ne comprennent pas du tout. D'abord pourquoi ils se retrouvent dans leur classe? Ils se disent ça fait 20 ans qu'ils sont là, ils parlent toujours pas (Céline, I).

Ainsi, les façons de faire ou de dire reliées au contexte et au volet culturel, comme mentionné par Enrique (I), font naître des incompréhensions susceptibles de nuire à la communication interculturelle. Cela influence alors l'expérience à l'altérité.

4.4.2 La relation et l'altérité dans l'insertion socioprofessionnelle

Les représentations sociales régissent les rapports entre les individus, donc les modalités et les règles des échanges sollicitant une prise de position consciente ou inconsciente. L'enseignante Céline (I) soulève ce rapport à l'autre, lorsqu'elle a elle-même émigré de la France à l'Ontario. Nous remarquons que le processus d'immigration force l'individu à se positionner face à l'autre :

Ma perception de moi par rapport aux autres aussi, ce que j'étais, je me découvrais comme personne autre sans le regard de gens que je connaissais. J'avais le regard des étrangers, donc oui, toute cette expérience m'a énormément servi et les phases de crises, je les ai vécues.

Xavier (I) soutient que ce qui est différent de soi est moins bien perçu et que l'éducation peut en être la cause : « *Je pense que l'immigrant a ses difficultés, mais les Québécois aussi ont ses difficultés à accepter ces nouveaux immigrants. Mais pas parce qu'ils, peut-être ils veulent pas là, mais parce qu'ils n'ont pas été enseignés à ça* ». Une certaine crainte, voire une méfiance règne envers les immigrants, mais une fois cette méfiance tombée, les Québécois émettraient la réflexion que l'immigrant est bien intégré : « *Il me dit, je suis tout à fait intégré avec lui. Je sais aider, c'est ça, mais je sais que pour commencer ils ont peur. Parce que c'est normal. C'est une peur*

naturelle. C'est [un] rejet » (Enrique, I). En conséquence, le rapport à l'autre est déséquilibré et laisse place à des incompréhensions. Xavier (I) nous a fait part des impressions qu'il a eues lors de sa première visite au Canada vers l'année 1996, mais voit dorénavant une différence : *« Ben on sentait une réticence de certains Québécois. Surtout dans les classes basses là, on pensait qu'on venait voler de l'argent, qu'on venait surtout voler les jobs des Québécois »*. De son côté, Rabia (I) a eu à s'adapter aux rapports des Québécois avec l'étranger. En Égypte, quand on voit un étranger, on va vers lui pour l'aider :

Parce que j'habite maintenant dans un appartement, un édifice de huit appartements. Je ne sais pas aucun voisin. J'ai pensé quand j'ai déménagé la première fois, quelqu'un va cogner ma porte, va me donner n'importe quoi, mais ça passe pas. Comme ça quand quelqu'un déménage dans notre appartement, notre édifice, je ne cogne pas la porte. [...] Sentiment, c'est pas un malaise, mais c'est je sais pas, c'est comme tu n'existes pas. Tu es un des autres personnes, je sais pas.

Malgré ce rapport de différence, les participants conviennent qu'au Québec, leurs expériences sont plus souvent positives. Ruxandra (G) croit que c'est sans doute parce que les Montréalais sont plus ouverts à l'immigration : *« Je crois que les Montréalais sont plus habitués avec les immigrants que l'autre endroit de Canada. Je sais pas si au Toronto sont plus d'immigrants aussi »*. Il demeure que le contact avec l'autre, bien que propre à chaque société, est essentiel dans l'insertion socioprofessionnelle.

4.4.2.1 Le contact dans l'insertion socioprofessionnelle

Les participants croient que plus il y a de contacts, meilleures sont les relations interculturelles. En effet, comme le mentionne Ruxandra, Montréal est une ville plus habituée à l'immigration. Payam (G) est du même avis et en prenant l'exemple des

arabo-musulmans, il explique qu'en raison de la grande présence des Arabes à Montréal, la discrimination est moindre face au nom sur le CV que dans d'autres provinces : « *les autres provinces [...] comme au Vancouver, je pense, j'ai entendu que c'est comme ça. Mais au Québec, c'est moins comme ça. Parce qu'il y a beaucoup de personnes arabes à Montréal* ». Xavier (G) lui, va plus loin dans sa réflexion sur le contact, et il suggère que plus les gens vont à l'extérieur du Canada, plus les employeurs voyagent et voient le monde, plus ils sont confrontés à l'autre, et ensuite deviennent de bons employeurs. Il reprend alors l'analogie de la caverne de Platon en philosophie pour expliquer le bienfait d'un processus migratoire pour l'ouverture à l'autre :

Les gens qui sont renfermés dans une caverne ne voient pas ce qui avait dans le monde essentiellement et à un moment donné, un de ceux-là y s'est fait viré, et a été voir à l'extérieur. Il a vu que l'extérieur est bon et il a plus voulu retourner où il est allé avant. Ce qui nous arrive souvent en tant qu'immigrant et souvent d'où on provient on était à l'aise avec ce qu'on avait et en voyageant, en allant vivre dans d'autres pays. On se rend compte les opportunités qu'on a et il montre aussi vaste que on retourne à l'extérieur. Souvent l'aspect de hiérarchie qui y on avait dans notre pays d'origine, s'élimine en général en allant vivre dans d'autres pays et ce qui arrive aussi pour les Québécois aussi qui sont dans leur monde confortable, mais j'avais connu plusieurs qui ont fait des voyages, qui ont vécu dans d'autres pays. Ils voient complètement différent et ces gens-là deviennent de très bons employeurs. En général ces gens-là vont aider les immigrants en général à acquérir des expériences à l'intérieur de l'emploi en raison de ça qu'ils ont vécu la même chose et qui ont vu la richesse que les autres pays y'ont aussi là, mais qu'on voit pas quand on sort pas.

L'enseignante Céline (I), pour sa part, croit beaucoup à la mise en contact, c'est-à-dire mettre en interaction les nouveaux arrivants de la francisation avec les personnes inscrites dans les programmes de formation générale (FGA), majoritairement québécoises. Cependant, comme la mise en pratique des activités de jumelage relève de la responsabilité des enseignantes, sur une base volontaire, peu se réalise : « *on essaye toujours de les faire entrer en contact avec la formation générale, puisqu'il y*

a des Québécois. Et c'est le grand défi. Il y a eu par le passé, des grandes activités où on jumelait un élève de la formation générale avec un élève de francisation » (Céline, I). Le seul problème relié au jumelage, c'est qu'il n'y a pas de suivi. Les CÉA devraient profiter davantage de ces deux types de formation au sein de leur établissement pour pratiquer le jumelage plus souvent, puisque c'est probablement l'activité la plus bénéfique pour multiplier les contacts des allophones avec les individus de la société d'accueil. Ce jumelage entre les étudiants du secteur des FGA et ceux de la francisation constitue un espace de socialisation rare entre les nouveaux arrivants en francisation et les Québécois. L'échange, c'est-à-dire la communication interculturelle, et la sensibilité à la diversité, est facilité des deux côtés, et l'expérience à l'altérité enrichie. Cela aide à composer avec le Québécois et vice versa, permet de pratiquer la langue et de se familiariser avec l'accent québécois en plus d'échanger ses expériences.

D'un autre côté, les participants ont fait part de leur besoin d'avoir davantage d'interactions avec les employeurs ou du moins avec les ressources en employabilité. Octavian (G) soulève bien ce besoin en raison du manque de contact avec les personnes ressources pouvant venir en aide aux chercheurs d'emploi en francisation :

J'aimerais savoir, c'est qui Emploi-Québec? Parce qu'on parle toujours d'Emploi-Québec, Emploi-Québec, Emploi-Québec. C'est le gouvernement, mais jamais on a reçu une visite d'un représentant d'Emploi-Québec, ou d'un représentant je sais pas municipaux, arrondissement, ou de la ville parce que différent de l'arrondissement. Ici, à l'école, je sûr qu'il y a un conseiller qui responsable de l'emploi. Mais jamais je crois. Parce que j'ai fait ici les niveaux 5-6, mais j'ai fait même les 1, 2, 3 en l'université Montréal et on a vu la visite plusieurs représentants de organisations, quelque chose pas de le gouvernement, un conseiller ou représentant qui est réellement de l'Emploi-Québec.

Conséquemment, les participants sont conscients de l'importance de « l'altérité en acte », c'est-à-dire de la mise en contact entre employeurs et immigrants. Il est difficile d'entrer en contact avec les employeurs et les immigrants ignorent surtout comment pénétrer le marché de l'emploi. Quelques participants se rendent compte aussi de l'importance de bien connaître les différents aspects de la vie sociale au Québec. Leandro (G) dit : « *pouvoir avoir de l'expérience avec autre chose qui sont partie de notre société* ». C'est-à-dire connaître le contexte et l'ancrage de la société, et non s'arrêter simplement à l'obtention d'un emploi, mais comprendre comment le garder. Cependant, comme ils viennent d'arriver, leur réseau primaire est leur CÉA, d'où l'importance de bien gérer leur espace de communication et de relation interculturelle. Par conséquent, les connaissances des divers aspects de la vie sociale peuvent être acquises, entre autres, par des moyens plus interactifs, c'est-à-dire des activités organisées par les CÉA.

4.4.3 Activités, sorties, ateliers pour favoriser l'insertion

Des activités, sorties ou ateliers sont organisés dans tous les centres. Cela dynamise l'apprentissage et démontre en quelque sorte ce qu'est la culture québécoise et ainsi, facilite l'insertion socioprofessionnelle. Dans les trois centres, il y a deux sorties classiques selon la saison : la cueillette des pommes et la cabane à sucre : « *ben l'année passée je sais qu'ils ont été à cueillir des pommes. Cet mois on va aller à cabane à sucre* » (Enrique, I). Cependant, chaque centre possède ses spécificités quant aux sorties, ateliers et activités, mais cela dépend aussi beaucoup des professeurs, puisqu'elles ne sont pas obligatoires dans le programme actuel : « *Pis les aspects culturels, de toute façon, chaque enseignant le fait à sa façon, soit par l'actualité, soit par présenter des émissions, des chansons, on le fait de toute façon, mais si c'était dans le programme, ce serait plus concret là* » (Martine, I). Les enseignants tirent aussi avantage des fêtes au cours de l'année pour apprendre le

vocabulaire et les traditions aux étudiants : *« pis les fêtes aussi, Saint-Valentin, Pâques, on fait toujours quelque chose avec ça, Saint-Patrick. Chaque fois qu'il y a un évènement, ou quelque chose, chaque fois qu'on a l'occasion, on parle, on essaie de les sensibiliser, de leur apprendre des choses »* (Martine, I). Cependant, en raison des connotations religieuses de certaines fêtes et de la diversité ethnoculturelle au sein des classes, Martine spécifie la manière dont ces fêtes sont abordées :

Parce qu'on le fait d'une façon, comme on n'est pas, on prône pas de religion, on n'est pas... donc on le fait plus d'une façon, c'est une fête, plus de famille. On parle pas du tout de religion. Le vocabulaire, les traditions, bon qu'est-ce qu'on mange à Noël. On mange de la dinde, la tourtière, on décore le sapin, les cadeaux. Mais on parle pas de la naissance de Jésus.

Dans un centre, les activités sont variées : visites au musée, à la bibliothèque, au restaurant pour manger de la poutine : *« on a fait une visite au musée des Beaux-Arts oui, mais au musée des patriotes pour connaître l'histoire »* (Flori, G). Dans un second centre, il y a également une épluchette de blé d'Inde en début d'année, et des sorties au restaurant pour manger les plats typiques *« parce qu'il y en a quelques-uns [dans le quartier]. Pour faire connaître la nourriture québécoise et aussi pour les habituer à commander en français, puis à se faire servir en français, tout ça »* (Céline, I). Plusieurs visites se font dans le quartier pour connaître les ressources qu'offre la ville, ce qui exerce différemment l'initiation à la vie québécoise.

Y'a un organisme qui s'occupe de leur faire visiter [le quartier], puis de leur montrer tous les services importants. Donc, pour qu'ils s'intègrent bien dans le quartier (Céline, I).

En somme, les activités peuvent être divertissantes et éducatives, mais la responsabilité revient aux enseignants d'en inclure dans leur cursus. Cependant, ces derniers sont-ils outillés pour le faire?

4.4.4 La formation des enseignants pour la dimension interculturelle

Il n'existe aucune formation spécifique pour la francisation, alors encore moins pour le volet interculturel afin d'intégrer cette population allophone nouvellement arrivée. Selon Martine (I), les forces de la formation « *c'est que ça créé des enseignants qui sont capables de se débrouiller un peu* ». Comme il n'y a pas de formation spécifique, les professeurs ont souvent un parcours atypique.

De plus, une fois engagé par la CSMB ou au sein du centre, aucune formation supplémentaire n'est demandée ni dispensée quant au volet interculturel, pour faire face à la diversité dans une classe, ou encore pour sensibiliser à la diversité culturelle que compose la société québécoise. Martine (I) rapporte tout de même l'existence d'un congrès annuel pour les enseignants du français langue seconde auquel la participation est volontaire. Ces derniers peuvent choisir des formations de perfectionnement en fonction de leurs intérêts, mais c'est plutôt dirigé vers :

Des ateliers sur le vocabulaire, y'a des ateliers sur la grammaire, sur du matériel pédagogique, sur des difficultés là, des stratégies de lectures. C'est selon les besoins des enseignants là, mais y'en a qui présentent du matériel, y'en a d'autres qui parlent plus de théories, d'autres qui parlent de logiciels.

Par conséquent, les enseignants font de leur mieux pour introduire les allophones dans la société d'accueil, mais c'est un grand défi pour eux parce qu'ils n'ont pas d'outils précis et concrets pour le faire.

4.4.5 Les défis

Pour terminer, nous avons demandé aux deux professeurs de nous parler de leurs défis quant à la diversité culturelle qui compose leur groupe. Pour Martine (I) c'est :

Surtout au niveau de la phonétique. Parce que bon, c'est ça, la majorité se débrouille très bien. Ben se débrouille très bien, ouin... Ils vont arriver à avoir une bonne prononciation, mais bon évidemment les Asiatiques, les gens par exemple d'Inde, sont plus... des langues très éloignées.

Les propos de Martine se relient aussi à la perception que les participants croient que le marché du travail entretient sur eux : « ils parlent mal le français ». L'élocution étant très importante, ce ne sont pas tous les participants qui sont à l'aise après leur formation. Le défi de Céline (I) est la cohésion dans le respect de la différence au sein d'un groupe composé d'immigrants de toute provenance, mais aussi d'anglophones canadiens.

En conclusion, l'idéal pour les cours de francisation serait que les nouveaux arrivants puissent intégrer directement le marché du travail : « *ce serait d'avoir francisation pour l'emploi et mon cours qui est un peu plus vers les formations post secondaires, universitaires, pour les gens qui veulent se réintégrer dans les formations, et directement sur le marché du travail* » (Céline, I). Ainsi, un tel programme rejoindrait les spécificités des cours spécialisés des niveaux 7 des deux centres et pourrait être appliqué par tous les centres, pour une formation uniforme et complète en francisation. Il rejoindrait les objectifs des CÉA, soit d'intégrer les personnes immigrantes à la société québécoise et les préparer au marché du travail, par l'apprentissage de la langue française. Le programme de francisation du gouvernement pour les CÉA vise non seulement un apprentissage de la langue pour l'insertion à l'emploi, mais aussi l'intégration à la société. Il ne tient qu'aux

enseignants d'introduire ou pas les notions interculturelles et de sensibiliser l'immigrant à la diversité culturelle. N'ayant pas de formation spécifique pour la francisation, les enseignants ne sont pas outillés nécessairement pour ce type de cours offerts à cette population en transition. D'ailleurs, il n'existe pas une seule formation spécifique à l'enseignement de la francisation. Les activités et ateliers dits culturels demeurent dans la représentation sociale, c'est-à-dire qu'ils peuvent participer au renforcement des stéréotypes sur la culture québécoise. Bien que les participants souhaitent parler le français assez bien pour accéder au marché du travail, ils ne sont pas nécessairement conscients de l'importance des notions interculturelles qui, si elles étaient bien acquises, éviteraient les incompréhensions une fois en emploi et permettraient de comprendre la façon de faire et d'être au Québec.

CHAPITRE V

ANALYSE DES DONNÉES ET DISCUSSION

Nous discuterons maintenant des résultats de la cueillette de données. Nous allons reprendre les thèmes et sous thèmes abordés dans la section des résultats pour faire un lien avec les questions de recherche initiales. De plus, nous allons apporter une proposition, afin d'améliorer l'insertion socioprofessionnelle des étudiants en francisation des centres d'éducation des adultes, soit de concevoir les cours de francisation comme un espace de médiation interculturelle.

5.1 Les CÉA comme espace de médiation interculturelle pour l'insertion socioprofessionnelle

Suite aux résultats, nous soulevons un manque au niveau de la prise en considération de la dimension interculturelle, mais également un manque en termes d'espace d'intervention dans les CÉA pour faciliter la communication et la relation interculturelle dans l'insertion socioprofessionnelle. Nous avançons que la prise en compte de la dimension interculturelle pourrait s'effectuer par l'entremise de la médiation interculturelle dans les cours de francisation offerts dans les CÉA. De plus, cette proposition s'inscrit dans le projet d'envergure *Vivre ensemble en français* de la CSMB en partenariat avec le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité avec qui nous collaborons pour ce mémoire. Également, cette proposition cadrerait avec les recommandations du rapport de Bouchard-Taylor (2008).

Ce chapitre démontre notre démarche de réflexion sur l'importance des CÉA dans le but de comprendre le rôle et le potentiel des cours de francisation comme espace de médiation interculturelle pour faciliter l'intégration socioprofessionnelle des immigrants allophones. Nous reprenons ainsi la conception de la médiation interculturelle de Lucille Guilbert (2004), comme étant une stratégie d'intervention,

par son action sur la communication et la relation interculturelle dans le but de favoriser l'insertion socioprofessionnelle. La médiation permet ensuite, selon Balmer et Hébert (2009), une participation citoyenne et l'émancipation des individus.

En effet, nous avons signalé le besoin des allophones en francisation de non seulement apprendre le français, mais de savoir comment s'insérer dans la société. Puisqu'ils sont nouveaux arrivants, ils ont peu ou pas de contacts avec les Québécois à l'extérieur des cours de francisation. Ils rencontrent ainsi souvent des problèmes de communication et de relations interculturelles dus, entre autres, aux perceptions parfois erronées sur l'autre. La conscientisation est alors de mise puisqu'elle vise une autoréflexion des représentations sociales des individus pouvant jouer ultérieurement sur leur insertion socioprofessionnelle. Puisque l'espace des cours de francisation en représente un de socialisation, donc d'ouverture au dialogue, il participe à la création de lien social entre les allophones en francisation et la société d'accueil. Il requiert alors l'appui d'un dispositif pour y arriver qui, selon nous, pourrait être la médiation interculturelle. Il s'agit d'« une pratique de communication favorisant l'ouverture, la transparence et l'adoption de points de vue autres » (Stalder et Tonti, 2014, p. 1). Comme nous usons du potentiel des CÉA comme espace de médiation interculturelle, dans le but d'un rapprochement et de la création de lien social, nous aborderons une de ses spécificités : la « mise en acte » des individus qui découlerait en « altérité en acte ». De plus, à la fin du chapitre, deux limites que nous avons identifiées seront exposées.

5.1.1 La francisation comme espace de transition vers l'insertion socioprofessionnelle

Pour faire un retour sur le cadre théorique, le milieu scolaire peut et doit jouer un rôle dans les rapports d'altérité qui se développent pour déconstruire les représentations

sociales. Cela se répercuterait sur l'insertion socioprofessionnelle par une communication et une relation interculturelle plus fluide. Les institutions ont la latitude nécessaire et l'espace pour provoquer cette rencontre et confronter les normes et valeurs de chacun. C'est ainsi qu'Enrique (I) relève le besoin d'accompagner les immigrants sélectionnés au Québec, ou plutôt le devoir de l'État de faciliter l'intégration : « *le Québec va choisir les gens qui ont un bon travail, ça, c'est normal. Mais pourquoi? C'est ça que je te dis : je t'invite chez moi, mon obligation c'est de te présenter, pour que tu sois plus à l'aise* ». Aussi, comme abordé dans le chapitre précédent, selon le MELS : « Le programme d'études *Francisation* a pour objectif le développement de compétences langagières en français et le développement de la compétence interculturelle [c'est-à-dire qu'] il vise à développer leurs compétences en français oral et écrit, et à favoriser leur intégration à la société québécoise » (Gouvernement du Québec, 2015, p. 1 et 5). Cependant, à travers nos rencontres, nous avons remarqué un écart entre la vocation du programme selon le MELS, et la réalité sur le terrain dans les CÉA. Certes, un nouveau programme est lancé au cours de notre recherche, mais il reste que, même dans ce dernier, la dimension interculturelle demeure un complément facultatif qui, pourtant, saurait bénéficier à la transition des étudiants en francisation vers le marché de l'emploi.

En effet, le nouveau programme ajoute à l'enseignement de la langue ce qui est appelé des stratégies et des repères culturels. Les repères culturels sont divisés en trois dimensions : sociolinguistique, sociologique, et esthétique. La première est axée sur l'aspect social des interactions, c'est-à-dire les conventions communicationnelles. La seconde réfère aux règles et fonctionnements de la société. Enfin, la troisième dimension est dite « esthétique », puisqu'elle familiarise l'individu avec la dimension patrimoniale et populaire de la culture de la société d'accueil. C'est sur la dernière dimension que notre recherche se penche davantage. Bien entendu, chaque niveau de francisation possède ses repères « esthétiques » sous forme de liste, mais en aucun

cas, n'est-il démontré dans les documents suivant la sortie du programme, la manière dont ces repères doivent être appliqués. Par exemple, au niveau 6 de francisation, cette dimension comprend trois points : médias, célébrités et artistes, cinéma. Quant au niveau 7, il s'agit de : blogues et journalistes, auteurs et artistes québécois, peinture, musique, littérature et cinéma québécois, festivals. Ces repères « esthétiques » permettent une présentation sociale et culturelle du Québec qui demeure dans l'ordre du folklore. Mis à part les repères « esthétique » dans l'apprentissage du français, des activités sont également organisées telles que la sortie à la cabane à sucre et l'épluchette de blé d'Inde. Encore une fois, d'aucune façon ces activités ne sont mentionnées dans les programmes de francisation. Elles sont plutôt une initiative des CÉA. Nous supposons alors qu'il s'agit d'actions concrètes de la part des CÉA visant la socialisation de ses étudiants.

Les activités culturelles pratiquées dans les CÉA semblent servir à la fois pour illustrer la culture québécoise et pour dynamiser les cours. Cependant, la plupart des activités présentent ce qu'est supposément la culture québécoise, et très peu sont axées sur l'insertion. Bien qu'elles soient conçues pour faire connaître la culture québécoise, ce sont encore là des activités qui participent à renforcer des stéréotypes sur le Québec. De plus, ces activités ne nous permettent pas de déterminer les impacts réels sur l'intégration ou encore sur l'interaction des immigrants avec la société d'accueil, l'« altérité en acte ». Céline (I) appuie notre propos puisqu'elle relève que cela demeure au niveau superficiel :

Dans l'ancien programme, il y avait des petites activités un peu superficielles, mais moi je sais que les profs tiennent à montrer des côtés culturels, par la chanson québécoise, ils montrent les traditions québécoises. Ils montrent aussi les habitudes, même de travail, comment on se comporte au travail. Il y a des simulations d'entrevues [...], ils font des sorties sur le terrain.

Elle soutient que l'apprentissage d'une langue ne peut se faire sans connaître la culture. Cependant, comme la préoccupation des participants ne se situe pas à ce niveau, en raison de l'urgence de se trouver un emploi pour faire vivre, bien souvent, toute une famille, ces activités sont vues comme superficielles, et non prioritaires :

On ne peut pas apprendre une langue sans connaître la culture, alors bien sûr qu'il faut ce volet culturel, mais rapidement, moi quand ils arrivent au niveau avancé, à partir du niveau 5-6-7 on sent un stress énorme chez les étudiants. Et essayer de faire beaucoup d'activités comme ça de social, d'intégration, tout ça, ça devient du superficiel aux yeux des étudiants, parce qu'ils sont trop stressés. Trop stressés par leur intégration professionnelle (Céline, I).

Pour cette raison, les activités intégrées au cours de francisation sont moins favorables à l'intégration, et ne tiennent pas compte de la dimension interculturelle. Elles n'exploitent pas le potentiel des cours de francisation dans la transition de simple nouvel arrivant à citoyen actif de la société d'accueil. De surcroît, l'enseignement des repères culturels et la réalisation d'activités sont facultatifs. En conséquence du manque de prise en considération de la dimension interculturelle dans l'insertion socioprofessionnelle, les participants finissent par apprendre à leurs dépens. De plus, l'énergie est mise sur les situations de communication plus instrumentales, c'est-à-dire apprendre comment s'exprimer selon les contextes, par exemple, commander au restaurant, chercher un logement, etc., et non échanger entre étudiants. Le volet interculturel est donc peu présent dans les cours de francisation.

L'enseignante Céline (I) souligne cependant l'amélioration du programme au niveau culturel : « l'ancien programme non, le nouveau semble un peu plus penché sur le culturel, etc. Mais on a toujours dit qu'il fallait qu'il ait du socioculturel, mais c'était jamais imposé, c'était fortement encouragé, mais y'avait pas d'obligation ». À l'inverse, Martine (I) suggère que le nouveau programme n'apporte aucun

changement majeur. Néanmoins, comme il n'en tient qu'au professeur, les CÉA n'offrent pas tous les mêmes cours et la formation n'est donc pas uniforme.

La francisation est essentielle, voire obligatoire pour les immigrants allophones, dans le but de se trouver un emploi et de s'intégrer socialement, ce qui en fait une étape cruciale dans leur intégration au Québec. Ce lieu de transition opère donc comme espace d'intégration entre l'immigrant et la société d'accueil. Il représente également le lieu premier dans lequel un premier contact quotidien s'établit. D'une part, la richesse de la diversité dans les cours de francisation permet de voir « *une perspective, différents aspects, d'autres cultures* » (Rabia, I). De façon plus précise, le programme de francisation présente un potentiel d'intervention dans l'insertion socioprofessionnelle des allophones, mais le besoin constaté est d'aller au-delà de ce que le programme suggère :

Si on fait juste vivre dans notre petit programme confortable, et avoir du plaisir, c'est intéressant, mais [...] il faut toujours avoir le souci de... ils sont là vraiment pour s'intégrer vraiment professionnellement d'abord, et socialement c'est sur, mais professionnellement aussi (Céline, I).

En somme, les nouveaux arrivants allophones en francisation socialisent surtout entre eux lors des activités en classe et non en dehors de la classe. C'est plus une cohésion de groupe, un *team building* comme le voit Viktor (I). De surcroît, il n'y a aucune connaissance transmise sur le comment agir avec la diversité culturelle. Pourtant, malgré le volet interculturel peu présent lors des activités, Flori (G) dit : « *je pense que c'est le même problème, mais c'est le seul lieu où on pourrait dire* ». Elle veut dire que les cours de francisation sont le seul lieu où ces allophones peuvent interagir quotidiennement avec la diversité et le personnel de l'école en français. En disant que c'est le seul lieu, cela en démontre l'importance, mais également met l'accent sur le potentiel à l'intégration socioprofessionnelle. En conséquence, nous soulevons le

besoin de moduler l'espace des cours de francisation des CÉA en fonction de la situation des allophones, c'est-à-dire de s'intégrer socioprofessionnellement. Il serait bénéfique que cet espace soit exploité pour aider les allophones à comprendre la société dans laquelle ils doivent s'insérer et trouver un travail. Outre les stages qui semblent être difficiles à trouver, ce qui est fondamental, c'est d'actualiser des espaces pour cette transition culturelle : « *C'est pour ça que je trouve important les stages, les internats allongés, parce que c'est, il faut que l'on fasse la transition culturelle et les stages, les internats c'est fondamental pour ça* » (Claudio, G). C'est pour cette raison que nous sommes d'avis que les cours de francisation représentent un espace potentiel pour l'insertion socioprofessionnelle. Selon nous, la manière de moduler cet espace pour la spécificité des allophones est rendue possible par le dispositif de la médiation interculturelle.

5.1.2 L'apport de la médiation interculturelle dans les cours de francisation pour l'intégration socioprofessionnelle des allophones

Si le milieu scolaire forme les étudiants pour devenir des acteurs sociaux dotés d'un savoir-vivre dans la société québécoise, c'est d'autant plus vrai pour les CÉA avec les nouveaux arrivants. De ce fait, cet espace représente un agent important de socialisation, en dehors du cercle familial, et ce, peu importe le niveau de compétence. Non seulement le milieu scolaire doit véhiculer les valeurs de la société, mais c'est aussi un espace de socialisation. C'est ainsi que les résultats de l'analyse des données recueillies révèlent le besoin d'un dispositif pour faciliter la transition des allophones en francisation vers une insertion socioprofessionnelle. Nous suggérons alors la francisation comme espace de médiation interculturelle. C'est cet espace qui prend acte de la spécificité de notre population à l'étude, et la médiation interculturelle viendrait concrétiser la manière de prendre en acte la diversité culturelle pour l'intégration socioprofessionnelle. La présente section propose deux

façons de comprendre le rôle des CÉA comme espace de médiation. La première est la médiation comme moyen de communication. Cela passe par la sensibilisation à l'autre et l'explication des différences pour le rapprochement interculturel. La deuxième façon est de considérer les cours de francisation comme un espace de médiation interculturelle, c'est-à-dire un lieu de transition vers une culture tierce commune, tout en maintenant l'objectif de l'insertion socioprofessionnelle.

5.1.2.1 Médiation interculturelle comme moyen de communication

Malgré les résultats démontrant que les attentes des participants sont de se trouver un emploi et de se débrouiller en français, leurs acquis réels semblent différer à la fin du programme de francisation. Savoir parler français est une chose, mais savoir communiquer en est une autre : « *c'est [des] différences culturelles. Je pense que l'immigrant ne sait pas comment il doit parler, comment il doit faire quelque chose* » (Nikolina, G). Comme les nouveaux arrivants en francisation sont allophones, ils ne connaissent pas nécessairement les subtilités de la langue. Ainsi, en situation communicationnelle, des incompréhensions peuvent survenir comme dans le cas de Xavier (I) :

C'est surtout au tout début quand mon niveau de français n'était pas au point et c'était plus difficile de se communiquer et des fois, je commettais des erreurs niaiseuses. Avec un de mes très bons amis, de mes anciens très bons amis dans les années 2002-2003, dans ce temps-là, même si j'étais arrivé ici en '96, puisque je suis reparti au Sud¹⁰, je ne parlais plus la langue. En retournant, je la parlais très mal, vraiment pas assez. Mais je me suis fait quand même ami avec un collègue et on a créé une bonne amitié. Mais à un moment donné, on a eu une discussion parce que je me suis pas bien exprimé. Ce que je voulais dire, il a mal pris, il a mal compris.

¹⁰ Xavier a émigré jeune au Québec, puis sa famille est repartie au Mexique pour revenir émigrer définitivement au Québec.

Dans la situation relatée par Xavier, non seulement la communication s'est fermée, mais les conséquences se sont répercutées jusque sur leurs relations professionnelles et amicales. Il est clair que les étudiants en francisation ont besoin d'apprendre comment communiquer en français, mais également connaître les codes culturels, le contexte socioculturel dans lequel ils vont évoluer. Cela ne se réalise pas sans une aide particulière.

En effet, pour soutenir que la médiation interculturelle est un moyen de communication, nous reprenons l'approche communicationnelle de Cohen-Émérique (2011b). Cette approche met l'accent sur les rencontres et les interactions quotidiennes entre personnes de cultures différentes, ainsi que sur la tentative de comprendre l'autre. Elle encourage la mise à distance des généralisations et préjugés à l'égard des cultures, donc les représentations sociales, pour mieux situer les individus par rapport à leurs propres qualités et personnalités. Ainsi, cela favorise l'interprétation et la compréhension de la relation interculturelle et déclenche alors la déconstruction de ce que nous appelons des obstacles à la communication interculturelle, soit les stéréotypes/préjugés. De ce fait, le rapport à l'autre serait privilégié pour faciliter le contact. Ainsi, dans le contexte de diversité culturelle actuel, cela dépasserait les obstacles culturels dans la reconnaissance et la valorisation de la différence pour le vivre ensemble et favoriserait l'intégration socioprofessionnelle des immigrants en francisation. Le souhait des étudiants inscrits dans les cours de francisation étant : « *comment je peux trouver un emploi, comment je peux me relier à la société québécois* » (Leandro, G), ainsi, un tiers neutre, en l'occurrence l'enseignant, « peut aider à ce que du sens survienne » (Stalder et Tonti, 2014, p. 21). En d'autres mots, il privilégie le compromis afin de réguler, réajuster cognitivement et repositionner les individus et, par le fait même, atténuer les obstacles à la communication interculturelle.

De plus, l'approche interculturelle de Cohen-Émerique (2011b) explique bien le processus enclenché par la médiation interculturelle pour favoriser le dialogue. À partir de nos résultats, nous pouvons observer dans les cours de francisation, les trois étapes de la rencontre interculturelle telles que décrites par Cohen-Émerique : le processus de la décentration, la découverte du cadre de référence de l'autre et la médiation/négociation. Cette démarche permet de comprendre le fondement de leur communication et de leurs relations interculturelles et de les modifier pour faciliter leur intégration socioprofessionnelle. Comme la décentration permet de se distancer de ses représentations sociales et de ses manières de faire, cela amène vers la découverte de l'autre et la compréhension de son cadre de référence et ainsi s'ouvrir à l'autre et découvrir qui il est : *« Si on pense toujours comme ça, on ne peut pas analyser le fond de nous-mêmes, on ne peut pas progresser »* (Lian, G). La transition de décentration vers la découverte de l'autre ne va pas de soi : *« mais je pense que c'est pas fréquent que le monde prend le temps de lire, de s'intégrer. C'est pas facile »* (Enrique, I). En conséquence, il est parfois presque essentiel d'avoir un intermédiaire pour introduire l'autre, pour amorcer la transition, ce qu'apporte la médiation interculturelle. C'est dans cet espace de transition précisément qu'elle se trouve. Cette médiation est possible par le processus de négociation interne de ses représentations sociales et appréhensions. Cette médiation doit s'effectuer entre deux partis, dans une relation équitable, du moins, satisfaisant les deux partis comme avance Enrique (I) :

La raison pour laquelle nous sommes ici c'est parce que la province a un besoin d'immigrants et le moment où est-ce qu'on va trouver l'équilibre entre les connaissances de l'immigrant et aussi les savoir-faire de la province, peut-être le chemin, ça va être plus facile.

Cette négociation peut être à la fois intra ou interpersonnelle, comme décrite dans le cadre théorique. Le but est que l'individu ne perde pas tous ses repères et ses référents, mais qu'il trouve un juste milieu satisfaisant entre les siens et ceux de la

société d'accueil. Cependant, cela ne va pas de soi. Le médiateur, en l'occurrence l'enseignant, agissant comme facilitateur, ouvrirait un espace d'échanges dans les cours pour ensuite user de ses techniques de communication et de compétences interculturelles pour provoquer la phase de reconstruction, telle que proposée par l'approche interculturelle de Cohen-Émérique. Toutefois, « il lui est demandé de ne pas prendre parti, de garder une transparence qui empêche son empreinte de se faire voir dans le lien qu'il reconstruit » (Stalder et Tonti, 2014, p. 19). Par exemple, quand Céline (I) est placée devant la problématique des étudiants allophones et anglophones dans ses classes, elle doit expliquer la situation du Québec et du Canada :

Il semblerait que, souvent, quand il y a un problème, c'est cette espèce de communication entre les anglophones. Leur perception par rapport au français. Donc y'a parfois des réactions, oui, y'a des attitudes qui dérangent, et qui dérangent les adultes immigrants, qui les dérangent aussi. ...], mais ça, on l'explique. Au bout d'un moment, ils comprennent un peu (Céline, I).

Elle sensibilise les nouveaux arrivants au contexte spécifique du Québec aux prises avec la cohabitation des langues française et anglaise. Il est important qu'ils comprennent cette particularité et qu'ils enclenchent le processus de déconstruction de leurs représentations sociales. Plus encore, cette enseignante tente réellement de faire le lien entre la société d'accueil et ses étudiants, deuxième aspect de la médiation interculturelle que nous aborderons ultérieurement. Elle remarque le malaise de certaines communautés par rapport à leur intégration socioprofessionnelle qui est du aux préjugés entretenus et à la façon de communiquer. Céline se voit donc devant jouer le rôle de médiatrice qui favorise le dialogue :

Il y a un malaise par rapport à l'intégration dans la communauté francophone. Donc ça vient des deux peut-être, des préjugés, des préjugés plus forts peut-être qu'ils ressentent, mais eux aussi en ont, ils en ont des beaux hen des préjugés. Les pays de l'Est ont souvent du mal avec, oui ils ont des principes un peu rigides donc, c'est sûr que parfois ça sort un peu... Mais

y'a une façon de le dire, c'est la façon de le dire qui choque. Mais une fois qu'on comprend que c'est, ils l'ont exprimé parce qu'ils avaient besoin de le dire, puis voilà. Qui l'ont dit puis qu'il n'y a pas d'animosité derrière, mais c'est la façon souvent qui passe mal avec certains québécois. Ça je le sais, je l'entends de mes collègues. Je dis oui, mais peut-être c'est la façon, tu sais dans le fond, oui, « mais tu dis pas ça au Québec, tu dis pas ça au Québec », mais on peut pas se couper de ce qu'on est. Donc, tu dis pas ça au Québec et ben oui peut-être qu'on peut le dire, qu'on peut leur expliquer qu'il y a une façon de le dire.

C'est ainsi que les incompréhensions entre les communautés anglophone et allophone ou entre allophone et celle de la société d'accueil, relevées par Céline (I) plus tôt, rejoignent l'importance de la dimension interculturelle, pour éviter des jugements d'une communauté envers une autre. En sensibilisant le milieu scolaire, lieu collectif d'apprentissage, la médiation interculturelle encouragerait l'autoréflexion à la fois des participants et du personnel. Ainsi, au sein des centres d'éducation des adultes, l'insertion de la médiation interculturelle dans le programme de francisation deviendrait une méthode de communiquer ou un outil supplémentaire d'enseignement. Pour l'instant, les allophones expérimentent la communication par eux-mêmes, et les cours de francisation pourraient amener davantage la dimension d'ouverture au dialogue. Dans cette perspective, les incompréhensions communicationnelles orientées par les représentations sociales diminueront, de même que les frustrations et le stress qui en découle. L'importance est « de valoriser les apprentissages expérientiels qui permettent aux étudiants de communiquer avec plus d'assurance et moins d'anxiété » (Carignan *et al.*, 2015, p. 5). Il y a alors la nécessité de la médiation interculturelle pour sensibiliser les allophones en transition aux réalités du marché de l'emploi. Nous verrons alors dans la section suivante, la médiation interculturelle selon sa deuxième application, soit la conceptualisation des cours de francisation comme espace de médiation interculturelle.

5.1.3 La médiation interculturelle à travers la francisation

Le type de médiation interculturelle proposé suite à notre recherche est celui qui est créateur de lien social, ce qui va de pair avec la conception de l'école comme lieu impartial, équitable et de socialisation. L'espace des cours de francisation, lieu premier de rencontre pour les immigrants nouvellement arrivés, pourrait être conçu comme une forme de médiation interculturelle (Stalder et Tonti, 2014). Dans ce cas, cette dernière serait mise en pratique dans « des espaces laissés vides par les institutions » (Tourrilhes, 2008, p. 110); c'est-à-dire ces espaces de cohabitation des différences. La médiation interculturelle s'effectue selon un modèle *gagnant-gagnant* dans le consentement et la responsabilité mutuels (Tourrilhes, 2008) des individus, donc de façon horizontale. Elle participerait alors à une réduction des distances, des conflits et des obstacles dans la communication interculturelle qui est définie comme un passage entre deux points de vue : logique ou culture (Manço, 2002). L'objectif est de faciliter la coexistence de différentes origines ethnoculturelles, la construction d'une culture commune, afin que tous s'adaptent à la vie commune préconisée par l'État : « Le Québec définit ces espaces interculturels dans un contexte de reconnaissance du pluralisme culturel et dans ses débats linguistiques qui posent la question des minorités » (Stalder et Tonti, 2014, p. 57). En d'autres mots, l'espace de médiation interculturelle dans les CÉA viserait la compréhension de la réalité dans laquelle les allophones vivent et évoluent et agirait autant sur leur communication que sur leurs relations interculturelles. Cela favoriserait ensuite une meilleure intégration des communautés et permettrait même une lutte contre l'exclusion sociale. Comme le programme de francisation comporte des lacunes au niveau de la dimension interculturelle, la médiation interculturelle pourrait pallier à ces lacunes. L'idée de Céline (I) serait un bon début. Il pourrait y avoir une structure de cours plus adaptée à la mission du programme, puisque le gouvernement ignore comment ça se passe réellement sur le terrain. C'est-à-dire que selon elle, le matin pourrait être réservé à

l'enseignement de la langue française, puis l'après-midi, à des ateliers obligatoires. C'est dans cette deuxième partie que prendrait place la médiation interculturelle :

Mais je pense que si on devait changer, puis c'est ce qu'on proposait aussi à la direction, c'est que l'après-midi on fasse des ateliers, mais obligatoires là. Ça fait partie du programme, pas les ateliers optionnels, parce que quand c'est optionnel, y'a une espèce de... mais vraiment des ateliers sur l'histoire, la langue québécoise orale, d'où ça vient, l'évolution, vraiment typique là-dessus. Les habitudes au travail, comment on se comporte au travail. Ils ont aucune idée, aucune idée, de comment ça se passe (Céline, I).

De cette façon, la médiation interculturelle se concrétiserait dans le but d'aller au-delà de la connaissance instrumentale de la langue pour communiquer, et tendre vers la compréhension du contexte dans lequel l'autre se retrouve. Cela aiderait à « produire le maximum d'expériences et de capacités humaines » (Carignan *et al.*, 2015, p. VII), soit le savoir; le savoir-faire, ces connaissances communicationnelles liées à la façon d'agir dans l'interaction; et le savoir-être sur lequel repose notre mémoire qui est d'ordre affectif et cognitif. D'ailleurs, l'approche interculturelle de Cohen-Émérique (2011b) est une démarche pour développer le savoir-être. La médiation interculturelle contribuerait à la construction et au développement des compétences interculturelles des participants, afin de leur permettre l'interprétation des situations interculturelles découlant de leurs contacts dans leur processus d'insertion socioprofessionnelle. En devenant des acteurs de la vie sociale sensibles à la réalité de la diversité dans laquelle ils vivent, les individus contribueraient à « l'harmonisation des rapports sociaux, l'amélioration de la cohésion sociale, la simulation de l'exercice d'une citoyenneté lucide et responsable » (Audet, 2003, p. 112).

Une autre façon de voir les cours de francisation comme espace de médiation est qu'ils représentent un lieu de référence pour les nouveaux arrivants. Par exemple, dans le cas d'Octavian (G), l'espace des CÉA lui sert de médiation entre ses

coutumes et ceux de la société d'accueil. Il raconte que comme le CÉA est son seul lieu joignant sa réalité et celle dans laquelle il tente de s'intégrer, il observe les enseignants, leur manière d'agir, leur façon de se vêtir comme référence pour sa fille :

Ils nous aident beaucoup avec la langue. Mais, même si les façon qu'ils parlent, les façons qu'ils, le caractère, c'est ce que je dis. Les vêtements, même je regarde les vêtements à la professeure toujours. [...] Quel type, oui, pour analyser les comportements québécois, parce que c'est pour ma fille, pas pour moi, pour ma fille.

Comme le dit Adriana (G) : il est important de « *comprendre toutes ces particularités, pour encore une fois pour entrer* ». En conséquence, la francisation ne semble pas réaliser son plein potentiel dans le processus d'insertion socioprofessionnelle. Dans le fond, le programme de francisation devrait faciliter l'intégration des étudiants en emploi et dans la société plus généralement. C'est dans la lignée de ce point que s'inscrit notre recherche :

Mais c'est sûr que nous on est un lien entre la société d'accueil et eux, mais l'outil c'est la langue, la compétence de la langue [...] et vous allez voir que d'autres vont dire non à partir du moment ils connaissent les finesses de la langue, ça suffit, parce que c'est ça qui manque. Du moment que tu as envie d'engager quelqu'un, quelqu'un qui est vraiment, mmm j'ai dit oui y'a ça, mais y'a aussi la compétence linguistique, vraiment (Céline, I).

Ainsi, la médiation interculturelle n'est pas négligeable pour les immigrants. Cet espace de maillage social donne aux immigrants : « *Une certaine confiance, une stabilité spirituelle, je dirais surtout. Évidemment avec eux, souvent, ils ont plus des années que nous ici, ça nous facilite de trouver un emploi avec eux, de pouvoir [...] c'est ça, parce qu'ils connaissent déjà la vie là* » (Xavier, I). Nonobstant, la question est : Comment se faire des contacts? Comment aller vers l'autre? Comme le personnel de francisation est souvent la seule référence québécoise, les cours de francisation sont un lieu essentiel pour expliquer le rapport à l'autre au Québec, ainsi

que pour montrer la manière d'entrer en contact avec l'autre, tel que les employeurs. Par conséquent, cela requiert une mise en contact, et pour reprendre l'expression de Geneviève Audet (2011), « l'altérité en acte » des immigrants avec la société d'accueil.

5.1.4 La « mise en acte » : la spécificité de la médiation interculturelle

Comme les cours de francisation semblent être le seul lieu de rencontre avec la société d'accueil, les allophones rencontrent peu de Québécois en dehors des CÉA. Le besoin est alors de provoquer cette rencontre, ce que nous appelons la « mise en acte » afin de provoquer l'« altérité en acte » d'Audet (2011) ; c'est-à-dire que lorsque des personnes de différentes provenances sont mis en contact, le rapport qui en découle avec l'autre est l'« altérité en acte ». Cette section abordera donc la « mise en acte » des individus pour déconstruire les représentations sociales dans la communication et la relation interculturelle et favoriser l'insertion socioprofessionnelle. Nous débutons alors avec la communication et les représentations sociales en employabilité, pour ensuite aborder la relation par la notion de contact, en finissant avec le besoin de cette « mise en acte » possible par la médiation interculturelle dans les cours de francisation.

Comme abordée dans le cadre théorique dans la section de la communication interculturelle, la communication sert à émettre une information à quelqu'un qui la reçoit, et ainsi créer un échange entre des interlocuteurs. Cependant, cela n'est pas garant d'une compréhension réelle du message. Conséquemment, comme chaque personne possède son bagage socioculturel, lorsqu'elle se trouve dans des milieux professionnels, des situations d'incompréhension peuvent se produire, en raison de la confrontation des cadres de référence de chacun. Pour reprendre le concept des

représentations sociales décrit dans le cadre théorique, les représentations sociales agissent comme des attitudes orientant les comportements adoptés face à l'autre et entrant en conflit avec celles de l'autre. Elles sont donc ancrées dans la dynamique relationnelle et modulent la communication interpersonnelle dans la relation interculturelle. D'ailleurs, pour reprendre les propos de l'auteur Bo Shan (2004), ils sont affectifs et émotifs par ce qu'ils sous-tendent. Le fait d'entretenir un préjugé sur l'autre modifie notre comportement et notre ouverture avant même d'avoir échangé avec lui. C'est ce qui peut arriver entre l'employeur et le postulant. Ainsi, les représentations sociales qu'un individu pense qu'un autre entretient sur lui interviennent sur la direction qu'emprunte la communication, qu'elles soient positives ou négatives. Puisque les représentations sociales agissent comme filtre à la communication, cela peut aboutir à une communication fermée. Par contre, Enrique (G et I) considère que ces filtres de la communication constituent un mécanisme normal. Pour reprendre les trois visées des représentations sociales de Jodelet (2003), les représentations sociales visent à comprendre le monde, le gérer et l'affronter, bref l'appréhender avec des outils permettant de rendre intelligible ce qui est inconnu. Elles orientent aussi la communication et permettent une vision commune de la société.

Qui dit relation sociale, dit représentations sociales de l'autre. Les relations sont dynamiques, tout comme la communication, car elles se construisent, se transforment et se modifient. C'est ainsi que le processus de médiation est inséparable des représentations sociales (Stalder et Tonti, 2014). Cela établit alors un certain rapport à autrui permettant à tous de se positionner dans leurs relations et dans la société. Cependant, le cadre de référence étant propre à chacun, il définit l'immigrant dans son rapport à l'autre. Par exemple, Rabia (I) parle de son rapport avec les gens avec qui elle fait du bénévolat dans un centre pour personnes handicapées et âgées :

Je n'ai pas un contact personnel avec eux. Je pense que c'est difficile parce que je pense qu'elles sont comme des enseignantes et je pense qu'on doit [le respect] je sais pas. Parce qu'en Égypte, l'enseignant, c'est différent. On ne doit pas avoir une relation.

Dans son pays, le rapport à l'autre est distant avec les employeurs ou les enseignants. Ce qu'il faut faire, c'est agir et aller au-delà de ces représentations sociales. Adriana (G) le résume très bien en deux points. D'un côté, elle parle de regarder l'autre dans sa totalité, en profondeur, et non seulement en surface : « *Il faut plonger dans le potentiel, pas juste dans la finalité* », donc aller au-delà des traits visibles et de la langue. De l'autre, le fait de s'arrêter à cette surface provoque un obstacle :

C'est un défaut de notre pensée, de la pensée humaine. On fait des généralisations, il faut pas faire ça et je parle comme de deux côtes, par exemple les gens qui font la généralisation oui pour tous, par exemple tous les noirs, pour toute autre minorité visible, c'est un défaut, c'est un obstacle pour les deux côtes. Aussi par exemple, par rapport à cette image¹¹, il faut pas abuser par sa propre, je ne sais pas quoi, peut-être par sa minorité visible aussi. Parce qu'il y a des gens qui abusent par ça (Adriana, G).

Comprendre le rapport à l'autre propre au Québec facilite les rencontres, puisque les codes socioculturels sont respectés. Pour entrer en contact, l'immigrant et les membres de la société d'accueil doivent chacun faire leur part, donc aller les uns envers les autres. Pour ce faire, il faut aller au-delà de la peur de l'autre, de l'inconnu : « *C'est évident dans le sens que, n'importe qui, qui a l'air très différent, on se méfie d'avance* » (Xavier, I). En ce qui concerne l'immigrant, Enrique (I) démontre qu'une attitude d'ouverture à l'autre est primordiale pour entrer en contact, pour ensuite bâtir une relation, afin de s'intégrer professionnellement dans sa nouvelle société :

¹¹ L'image représente un homme issu d'une minorité ethnoculturelle en entretien avec un employeur. Il lui dit : alors je suis embauché, ou vous êtes raciste ?

C'est une métaphore [...], lorsqu'on a un match, on a deux options : on joue ici au centre-ville ou on joue dehors. Moi, je veux voir, c'était mon choix. Je vais jouer toujours visiteur, jamais local, c'est la vie. C'est ça, même si je suis intégré, n'importe quoi, je connais. Pour moi, ça va être toujours comme ça. Il y a un temps que j'habite ici au Québec, je vais jouer toujours visiteur, jamais local.

La médiation interculturelle pourrait intervenir dans l'espace des CÉA puisqu'elle vise « la (re)mise en communication des personnes ayant différentes visions des "choses", ceci du fait qu'elles participent à la coconstruction incessante de diverses "cultures" » (Stalder et Tonti, 2014, p. 2). En d'autres mots, elle viserait la « mise en acte » de personnes provenant de différents horizons pour créer de nouveaux rapports d'altérité. Maîtriser une langue ne suffit pas pour percer le marché de l'emploi, puisqu'il faut également comprendre les dimensions non linguistiques de la communication : les codes culturels et le contexte, et non uniquement les apprendre. Bien que Xavier (G) parlait de la métaphore de la caverne de Platon en philosophie dans le chapitre précédent, il reste que le contact avec l'extérieur ou encore le contact répété ne suffit pas. Les représentations sociales persistent et jouent sur l'insertion socioprofessionnelle des allophones en francisation, en raison d'attitudes qui se développent. Par exemple, il arrive que les employeurs ne les contactent même pas voyant leur origine, leurs études, leur nom sur leur CV ou leur maîtrise du français. En conséquence, lorsque plusieurs facteurs sont combinés, cela peut provoquer la possibilité d'une double forme de marginalisation ou d'exclusion, comme l'a soulevé Ruxandra (I) en se référant aux images présentées : « *oui, même si monsieur Mohammed est docteur ou a plusieurs diplômes, ou il est très bon dans son domaine, il s'appelle Mohammed. Donc, c'est ça le problème! Madame qui est de Suisse, elle est noire et aussi la madame avec la foulard, le voile*¹² ». C'est ainsi qu'ils sont écartés de la sélection sans même être contactés, donc ils sont victimes de discrimination de façon indirecte.

¹² Ruxandra se réfère à l'image de la Suisse de couleur noire et à celle d'une femme portant le hijab en entrevue.

Dans le chapitre IV, les participants avaient aussi mentionné des stéréotypes reliés à certaines cultures, fondés sur des traits ou encore des signes visibles. Ces stéréotypes et préjugés ont parfois des conséquences en termes de développement d'attitudes comme l'exemple suivant : « *Quelques fois, l'employeur n'aime pas ça. Si tu as une entrevue et te vois avec un voile, elle va avoir un opinion préjugée* » (Rabia, I). Ce type de représentations sociales serait plus significatif, plus susceptible d'engendrer des attitudes de la part des employeurs comme la discrimination, l'exclusion et le jugement (préjugé). Adriana (G) parle alors de modifier sa façon de penser : « *alors si nous vous changez la biochimie de votre cerveau et vous pensez une autre façon* ». Cette modification est possible par la prise de conscience de soi et de l'autre et c'est sur ce point qu'intervient la médiation interculturelle pour la « mise en acte » des individus.

Les immigrants sont conscients de l'importance d'avoir des contacts avec des Québécois en dehors des CÉA, mais aussi de la difficulté de créer ses contacts : « *C'est le seul personne Québécois qui on peut parler et qu'on a le contact c'est ici. Parce que quand on va sortir d'ici, c'est ce que je dis, pas Québécois. Je sais pas, je ne trouve pas les Québécois à la rue, seulement ici, la professeure* » (Octavian, G). Comme leur réseau de contacts est composé majoritairement d'immigrants, cette situation appuie d'autant plus l'idée et le besoin des allophones d'être mis en contact avec des Québécois. Cette « mise en acte » passe effectivement par la compétence de la langue selon Céline (I), mais aussi par un autre point selon l'enseignante : « *l'autre point, c'est comment faire en sorte qu'ils arrivent à entrer en contact, mais en communication avec les gens, mais la vraie communication* ». Présenter, expliquer, sensibiliser, c'est le rôle que peuvent jouer les cours de francisation dans les CÉA. Toujours selon Enrique (I), il ressent comme si : « *J'ai été invité ici juste après la porte, donc après ça, on est laissés. Donc ça, c'est une affaire que je pense qu'il faut*

améliorer ». Il faut assurer une transition pour ces nouveaux immigrants sélectionnés au Québec pour :

Mieux comprendre les mœurs des Québécois. À mieux comprendre leur approche, leur parler. C'est une grosse aide. La différence, c'est sûr que pour atteindre un Québécois de souche qui n'a pas été en contact ou qui n'a pas été en contact beaucoup avec les immigrants, ben il faut que quelqu'un, un autre Québécois, mais qui a été en contacts ou qui a fait des voyages dans le Sud (Xavier, I).

Enrique (I) est du même avis : « *Si je t'invite chez moi dans une fête, tu connais personne, moi comme amphitryon, comme la personne qui t'invite, moi j'ai l'obligation de te présenter à mes amis pour que tu sois plus à l'aise* ». Par leurs propos, Xavier (I) et Enrique (I) mettent de l'avant deux choses. De une, que c'est important d'être en contact et de deux, qu'il est presque essentiel d'avoir une tierce partie pour rapprocher les allophones de la communauté d'accueil :

Oui, une troisième personne puisse nous rassembler au début. C'est pour ça aussi que je vois d'un très bon œil, les Québécois qui vont dans le Sud, à Cuba, au Mexique, qui font des petits voyages comme ça. On le voit, leur façon de penser est complètement différent à ceux qui habitent dans le nord, qui sortent pas souvent et qui sont toujours entre eux, entre Québécois (Xavier, I).

Dans la mesure où les allophones en francisation ont comme but de s'insérer socioprofessionnellement, la « mise en acte » est possible de différentes manières, afin de faciliter l'entrée en contact avec l'autre. Les cours de francisation seraient alors un bon espace pour introduire les organismes comme Emploi-Québec aux nouveaux arrivants et justement de les « mettre en acte ». Puisque les allophones en francisation entendent parler d'organismes pouvant les aider pour leur intégration professionnelle, sans pour autant comprendre qui ils sont réellement et comment ils peuvent leur venir en aide, l'espace de francisation peut effectuer ce genre de

médiation interculturelle. Cela créerait le premier contact et aiderait également sur le plan du rapport à l'autre, autant pour les individus en voie d'insertion socioprofessionnelle, mais aussi des organismes et des employeurs pour bien les accueillir et les recevoir et se sensibiliser à la diversité culturelle :

Il faudrait arriver à créer des liens là avec des milieux de travail, essayer de faire des stages, essayer de sensibiliser, oui, surtout à Montréal, quoi. Ce que les immigrants apportent, comment ils apportent. Comment on pourrait faciliter la relation. [...] Une espèce de partenariat au début, un tutorat, je sais pas, une association (Céline, I).

Les CÉA ont deux secteurs : la formation générale des adultes et la francisation. La « mise en acte » pourrait commencer par la médiation interculturelle de ces deux secteurs non de façon sporadique, comme présentement, mais en intégrant des rencontres dans les cours de francisation. D'autant plus que les ressources sont disponibles et font partie du même CÉA, cette simple « mise en acte » aurait une triple contribution : l'apprentissage du français, la socialisation d'individus de toute provenance, et l'intégration et la pleine participation des allophones dans la société d'accueil. En parallèle, cela permettrait aux étudiants de formation générale, futurs collègues ou employeurs, « de comprendre les défis et les obstacles que doivent affronter les immigrants dans leur parcours migratoire » (Carignan *et al.*, 2015, p. 3). C'est « en agissant sur les contraintes au moment où elles se présentent, [que cela] crée un espace d'intervention sur mesure, espace qui devient habilitant pour [les individus] et qui [leur permet] ainsi de s'engager dans un rapport à l'Autre “d'une autre culture” ». (p. 451). La « mise en acte » favorise le développement d'une conscientisation interculturelle par l'expérience d'une rencontre dans l'ouverture et la réciprocité (Carignan *et al.*, 2015). Ce n'est toutefois pas une qualité donnée à tous. La médiation interculturelle est alors une alternative dans les cours de francisation pour, à la fois, créer un espace de dialogue, et à la fois être un moyen de communication pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle. Cela permet aux

individus « de débusquer la présence des préjugés et de la discrimination, d'en comprendre les assises et les conséquences psychologiques et relationnelles » (Carignan *et al.*, 2015, p. 28). C'est une pratique qui apporte un soutien dont les CÉA bénéficieraient, mais elle n'est pas sans failles.

5.2 Limites des CÉA comme espace de médiation interculturelle

La médiation interculturelle comporte cependant ses limites. Aucun moyen n'est parfait, malgré le potentiel identifié. Au cours de la recherche, nous avons soulevé deux limites : la première est reliée à la difficulté d'adaptation et la seconde, à la dimension de l'insertion socioprofessionnelle qui dépasse le mandat des CÉA.

5.2.1 L'adaptation à la société d'accueil

L'intégration socioprofessionnelle apporte son lot de questionnements au niveau identitaire. Le processus d'immigration provoque la confrontation des cadres de référence et force l'individu à se positionner en négociant ses référents avec ceux de la société d'accueil. Ainsi, la première limite des CÉA comme espace de médiation interculturelle concerne cette confusion ou ce débat intérieur relié, encore une fois, à la perception des participants rencontrés. La médiation comme passeur entre l'émetteur et le récepteur peut faciliter une négociation de sens et un aller-retour constant entre l'un et l'autre. Elle est donc fluide en raison de l'aspect facilitateur et engageant dans le processus d'accommodements mutuels. Cependant, les nouveaux arrivants ont de la difficulté à faire cette négociation ou cet accommodement par eux-mêmes :

On doit changer d'identité et en même temps on doit rester nous-mêmes. Ça doit être un changement écologique, c'est très difficile. En fait, c'est une tâche pour tout le monde, si on parle des immigrants ou non c'est toujours comme ça parce que dans la vie c'est comme ça, on change, mais on reste nous-mêmes (Adriana, G).

La médiation interculturelle peut favoriser le processus d'adaptation, mais ne peut pas le forcer. Si l'individu ne prend pas part au processus, même la médiation interculturelle n'y arrivera pas. De plus, il s'agit d'un processus qui se réalise sur le long terme, voire le très long terme, et non après un an en francisation. C'est souvent ce que les immigrants ressentent, soit le besoin de changer totalement et d'oublier ceux qu'ils étaient dans leur pays d'origine :

On peut pas se couper de ce qu'on est. Donc, tu dis pas ça au Québec et ben oui peut-être qu'on peut le dire, qu'on peut leur expliquer qu'il y a une façon de le dire, mais qu'il le dise, on ne peut pas non plus se changer complètement. Eux, ils ont l'impression qu'il faut qu'ils se changent complètement. Et ça, c'est difficile pour eux. Ils disent on peut pas oublier tout (Céline, I).

Ainsi, la médiation interculturelle, malgré ses qualités, ne peut aller au-delà de la volonté de l'immigrant. Plus encore, elle doit respecter le rythme de l'immigrant qui passe par plusieurs obstacles autant pour l'insertion au marché du travail que pour l'insertion sociale. Cependant, même si les immigrants démontrent une grande volonté à s'insérer socio-professionnellement, la société d'accueil doit également jouer un rôle actif dans les relations interculturelles, puisqu'elles sont dynamiques.

5.2.2 Dimension de l'insertion socioprofessionnelle dépassant le mandat des CÉA

Dans le chapitre de la présentation des résultats, nous avons exposé les représentations sociales des individus en francisation envers le marché du travail,

ainsi que la manière dont ils se sentent perçus par le milieu de l'emploi. Jusqu'ici, nous avons abordé la façon dont les nouveaux immigrants pensent être perçus, ce qui se répercute sur leur estime et leur intégrité. Ainsi, la deuxième limite soulevée est plutôt liée aux dimensions de l'insertion socioprofessionnelle qui dépassent le mandat des CÉA : les exigences qui seraient beaucoup plus élevées pour les immigrants que pour les natifs. Précisément, il s'agit des procédures ou les étapes à la recherche d'emploi comme de reprendre ses études, même si l'immigrant possède des études de cycles supérieurs ou d'avoir une expérience canadienne valable. Ainsi, ces dimensions de l'insertion socioprofessionnelle rendraient le marché du travail inaccessible pour les immigrants. Bien qu'ils soient choisis, entre autres, sur la base de leur métier, ils se retrouvent empêchés de le pratiquer. Le paradoxe étant que souvent, comme ils ne pourront pas occuper le même poste que dans leur pays, ils font alors une demande pour des postes inférieurs à leurs capacités, mais ils ne sont même pas considérés. Ils se font refuser des emplois, entre autres, en raison de leur surqualification. Ces dimensions les bloquent ensuite dans leur employabilité, car certains n'osent pas postuler pour des emplois, convaincus qu'ils ne seront pas considérés. Pour certains, cela apporte un sentiment de découragement et ils décident finalement d'exercer des emplois alimentaires pour survivre : « *Finalement, c'est pour la majorité du monde c'est résignation. Le monde devient bien plus humble. [...] Donc c'est ça, je connais des gars qui ont un PHD et qui travaillent dans un entrepôt, c'est la vie, parce qu'il faut survivre* » (Enrique, I). Malheureusement, les CÉA n'ont pas de pouvoir d'agir sur ces dimensions de l'insertion professionnelle, en raison des ordres professionnels et des exigences des entreprises. Cela dépasse également le potentiel de la médiation interculturelle à pouvoir agir.

En conclusion, l'analyse des représentations sociales des étudiants en francisation sur le marché du travail et celles qu'ils pensent que les employeurs entretiennent sur eux nous a permis de les articuler dans la communication et la relation interculturelle,

pour ensuite observer les impacts sur l'insertion professionnelle. Cela nous a aidée dans l'exploration du potentiel des cours de francisation pour devenir des espaces de médiation interculturelle dans le but de faciliter l'insertion socioprofessionnelle. Ainsi, nous pouvons répondre à la question de recherche : dans quelle mesure la dimension interculturelle peut-elle être prise en compte dans les cours de francisation des centres d'éducation des adultes? Cette réponse découle du décalage entre la théorie et la pratique ainsi qu'à l'insuffisance quant à la prise en compte de la dimension interculturelle dans les CÉA. Il en ressort un besoin clair pour trouver un dispositif facilitant la transition socioprofessionnelle des allophones en francisation. De cette façon, pour pallier à l'insuffisance en matière de dimension interculturelle, qui faciliterait l'intégration socioprofessionnelle des nouveaux arrivants en francisation, nous proposons comme solution la médiation interculturelle, malgré les limites mentionnées.

CONCLUSION

En conclusion, notre grand intérêt pour la communication et les relations interculturelles fut notre leitmotiv pour cette recherche. Nous voulions apporter un élément nouveau, une alternative pour justement faciliter la communication et la relation interculturelle des nouveaux arrivants, particulièrement des allophones. Nous sommes d'avis que les répercussions se verront sur le vivre ensemble au Québec, et ce, par l'intégration professionnelle des nouveaux arrivants au moyen des cours de francisation des centres d'éducation des adultes.

Dans le cadre de la problématique, nous avons abordé la diversité culturelle comme composante intégrale de la société québécoise et de plus en plus dans les écoles. Des politiques ont été mises sur pied dans le domaine de l'éducation, quant à la gestion de la diversité, mais sur le terrain, la sensibilisation à cette diversité a plus ou moins été mise de côté. Il s'agit donc d'une avancée sur le plan politique, mais qui démontre néanmoins le défi que pose la diversité culturelle dans l'enseignement. De plus, si des interventions existent selon les écoles et les niveaux scolaires, elles demeurent toutefois axées sur la dimension de la connaissance sur une culture, c'est-à-dire basées sur des catégorisations et généralisations, ce qui renforce les stéréotypes. Ces interventions sont certes pertinentes et essentielles pour la communication et les relations interculturelles. Cependant, elles ne semblent pas suffisantes ni efficaces pour favoriser la rencontre avec l'autre, et non plus disponibles à tous les niveaux d'éducation.

Nous soutenons que la sensibilisation à la diversité doit passer par la « mise en acte » de la diversité culturelle pour aller au-delà des stéréotypes et provoquer la rencontre. Alors que les interventions se trouvent majoritairement au primaire et au secondaire, ainsi qu'aux niveaux collégial et universitaire, les CÉA sont plutôt laissés pour

compte. Dans ce cadre, l'accent est mis sur la performance et la persévérance scolaire. Plus encore, au sein des CÉA se trouve la francisation des allophones, programme névralgique s'il en est un, pour les nouveaux arrivants. Ces personnes étant en transition, l'apprentissage de la langue française est le motif qui les a poussées à fréquenter le programme. Cependant, selon les directives gouvernementales, le but est de les aider dans leur insertion professionnelle. Elles arrivent au pays avec des appréhensions, des représentations sociales sur le Québec, qui, lorsque articulées dans la communication et la relation interculturelle peuvent se répercuter sur l'intégration socioprofessionnelle. C'est ainsi que notre recherche s'est penchée sur la dimension interculturelle des cours de francisation, et de leur potentiel pour faciliter l'intégration socioprofessionnelle des allophones. Dans quelle mesure la dimension interculturelle peut-elle être prise en compte dans les cours de francisation des CÉA? Puis aux sous-questions :

- De quelle façon les CÉA constituent-ils ou non, des espaces de médiation interculturelle aptes à faciliter l'insertion socioprofessionnelle des allophones en francisation?
- Quelles sont les représentations sociales qu'entretiennent les nouveaux arrivants en francisation sur le marché du travail au Québec et comment croient-ils être à leur tour perçus par les employeurs et futurs collègues?
- Quels sont les impacts des représentations sociales sur la communication et la relation interculturelle dans l'insertion socioprofessionnelle des allophones en francisation?

Afin de répondre aux questions de recherche, nous avons identifié les représentations sociales des nouveaux arrivants en francisation sur leur insertion au marché du

travail, de même que leurs convictions sur celles que les employeurs détiennent à leur égard. Nous avons aussi cherché à comprendre leurs impacts sur la communication et la relation interculturelle dans le marché du travail. Pour finir, nous avons tenté d'expliquer le potentiel des cours de francisation et de proposer une méthode pour faciliter l'insertion professionnelle.

Préalablement, nous avons exploré les concepts de la communication interculturelle et interpersonnelle, de la médiation interculturelle comme forme de communication; de la relation par la « mise en acte » des individus et des représentations sociales comme manière d'entrer en contact et d'appréhender le monde. Nous avons ensuite rencontré trois groupes en francisation de dernier niveau au sein de trois CÉA, dans les classes de francisation de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys à Montréal. Ensuite, nous avons réalisé cinq entretiens semi-dirigés avec des volontaires parmi les trois groupes, en plus de deux autres avec deux enseignantes de francisation. Par conséquent, nous avons pu répondre à la première sous-question par la perception des nouveaux arrivants sur le marché du travail comme étant inaccessible en raison de leur niveau de français ou encore d'un jugement ressenti par rapport à leur appartenance ethnoculturelle qui peut se voir, entre autres, par le CV. Ils seraient vus comme des citoyens de deuxième niveau et tout cela fait en sorte qu'ils croient que les employeurs sont méfiants par rapport aux nouveaux arrivants. Quant à notre deuxième sous-question de recherche, nous avons découvert que ces représentations sociales génératrices d'attitudes défavorables se répercutent sur la communication interculturelle qui peut être affectée, voire bloquée. Dans ces cas-là, les immigrants s'empêchent parfois de postuler pour des emplois, perdant aussi de la confiance. Ils ne savent pas non plus comment parler, comment agir avec l'autre, puisque cela relève de la communication linguistique. Quant à la relation interculturelle, les étudiants en francisation ont peu ou pas de contact à l'extérieur des cours de francisation. Leur bagage socioculturel les aide à diriger leur communication

pour entrer en contact, mais la notion de contact n'est pas nécessairement la même au Québec. Les représentations sociales peuvent alors diriger l'entrée en contact avec l'autre et selon les participants, c'est le contact fréquent avec l'autre qui permet la relation. Comme ces personnes ont peu de contact avec les Québécois, puisqu'arrivées récemment, les cours de francisation sont le lieu de prédilection de cette population en transition entre son arrivée et son insertion professionnelle pour l'introduction à la société d'accueil.

Ainsi, nous arrivons à répondre à notre question centrale et première sous-question. Au moment de notre rédaction, la dimension interculturelle dans les CÉA était prise en compte par des interventions qui s'effectuaient au moyen d'activités pour démontrer ce qu'est la culture québécoise (cabane à sucre, manger de la poutine, etc.), et non la sensibilisation à la diversité ou la « mise en acte » des citoyens. Pourtant, les cours de francisation constituent un espace fertile et potentiel pour faciliter l'insertion professionnelle en étant un espace de transition. C'est-à-dire que cet espace peut non seulement servir à l'insertion linguistique, mais également à d'autres dimensions de l'insertion sociale au Québec. Il s'agirait de sensibiliser les nouveaux arrivants aux contacts avec les individus de toute provenance et de favoriser le dialogue. C'est pourquoi nous avons proposé, en réponse à la question « de quelle façon les CÉA constituent-ils ou non des espaces de médiation interculturelle pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle des allophones en francisation? », l'alternative de la médiation interculturelle, et ce, selon deux perspectives. La première réfère au rôle des enseignants de sensibiliser les nouveaux arrivants à la diversité culturelle qui caractérise la société québécoise et, la deuxième, la médiation interculturelle pour combler un vide dans les cours de francisation en facilitant la transition entre l'arrivée au Québec et l'insertion socioprofessionnelle. Les cours de francisation constituent un lieu crucial pour ces nouveaux arrivants afin de les sensibiliser à la société dans laquelle ils sont en processus d'insertion. C'est également un lieu pour confronter les

représentations sociales avec celles de la société d'accueil, afin d'engendrer le processus de compréhension. Il s'agit que « chacun et chacune prenne conscience de ses appartenances culturelles et pose un regard sur sa propre socialisation pour surmonter ses préjugés quant à l'altérité, de quelque forme qu'elle soit, et ainsi mieux communiquer avec l'autre » (Agusti-Panareda, 2007).

Conséquemment, la médiation interculturelle permet la « mise en acte » des nouveaux arrivants, afin de défaire les représentations sociales qu'ils entretiennent sur l'autre et permettre le développement de nouveaux rapports d'altérité par la compréhension. Cette compréhension facilitera la communication et la relation interculturelle, et par ricochet, l'insertion professionnelle. Se trouver un emploi est une chose, mais encore faut-il le garder, et la clé se trouve dans la manière de communiquer. Le besoin est palpable. Étudiants et enseignants le soulignent, et c'est pour cette raison que nous croyons fortement que ces cours de francisation doivent aller au-delà des activités et de l'enseignement de la langue française pour sensibiliser à la diversité culturelle, ce que peut apporter la médiation interculturelle. Cela pourrait être réalisable à travers l'apprentissage du français et non comme une pratique à part.

Par contre, Céline (I) amenait que : « *On n'a pas le temps de développer ça. On est pris dans des milliers de tâches administratives inutiles. [...] il faut penser que c'est le travail en premier. Quand on sera convaincu de ça, ça va améliorer le service* ». Son commentaire démontre la volonté des enseignants de développer des activités de sensibilisation à la diversité en soutien à l'insertion professionnelle, mais décrit aussi les contraintes en place qui nuisent à ce développement. Ainsi, le programme du MELS devrait inclure, intégrer ce volet interculturel qui s'insère parfaitement dans les cours de francisation, puisque après tout, le programme de francisation vise l'insertion linguistique et socioprofessionnelle. Nonobstant, cela ne peut se faire sans outils. C'est en observant les lacunes importantes dans l'insertion

socioculturelle des allophones que nous avons tenté de repenser les CÉA comme espaces de médiation interculturelle. Nous croyons fortement au potentiel des cours de francisation à être un espace propice de médiation interculturelle afin de faciliter l'insertion socioprofessionnelle des nouveaux arrivants allophones. Ainsi, la médiation interculturelle nous semble une avenue prometteuse pour pallier ce manque.

En définitive, il serait intéressant de mesurer sur le long terme l'impact des cours de francisation comme espace de médiation sur l'insertion socioprofessionnelle d'une cohorte d'étudiants allophones. C'est-à-dire de rencontrer cette cohorte d'étudiants sur plusieurs années afin d'évaluer leur progression selon les différentes étapes de leur insertion socioprofessionnelle, et ce, suite à leur programme en francisation en CÉA. Cette démonstration permettrait de justifier l'apport de la médiation interculturelle dans les CÉA pour favoriser « l'altérité en acte » des nouveaux arrivants dans la société, donc, soutenir la communication et les relations interculturelles. De cette façon, cela offrirait la possibilité d'analyser les impacts réels de la médiation interculturelle sur ces dernières. Cette conception pourrait ensuite être transposée à d'autres institutions. Par ailleurs, cette idée d'évaluer les impacts des cours de francisation comme espace de médiation interculturelle serait pertinente dans la poursuite d'études supérieures, soit sous forme de projet doctoral.

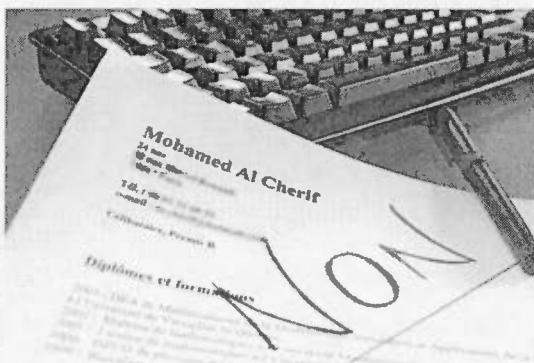
ANNEXE A :

IMAGES



1. http://www.pinstopin.com/la-question-de-discrimination-et-du-racisme/dGNoYWRvbmxpbmUqY29tfHdwLWNvbnRlbnR8dXBsb2Fkc3wyMDE0fDA4fJDQS1SUEotOSpqcGc_dGNoYWRvbmxpbmUqY29tfGluZGV4KnBocHxmZWVkfGF0b218/+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=fr

2. <http://www.memoireonline.com/02/13/6868/Le-s-medias-vecteurs-d-une-image-negative-et-stereotypee-des-musulmans-mythe-ou-realite.html>



3. <http://discrimination-embauche.e-monsite.com/quiz/testez-vos-connaissances-sur-la-discrimination-a-l-embauche.html>

4. http://www.europe1.fr/la_question_du_jour/le-cv-anonyme-peut-il-etre-efficace-pour-lutter-contre-les-discriminations-a-l-embauche-2177663



5. <https://imsouestatlantique.wordpress.com/category/guides/> 6. https://twitter.com/emploi_musulman



7. <http://unionnationaliste.centerblog.net/rub-immigration--2.html>

ANNEXE B :
GRILLE D'ACTIVITÉ EN GROUPE-CÉA

Mon nom est Vanessa Georgescu Paquin. Mon rôle est de poser des questions et d'écouter. Je ne prendrai pas part aux discussions. Je vous invite plutôt à discuter entre vous sur les questions que je poserai. La durée de la discussion s'étendra sur une période d'une heure.

Cette rencontre vise à recueillir, dans un premier temps, vos perceptions, opinions, sentiments, ressentis sur le marché du travail au Québec, ainsi que de vos impressions sur la perception que le marché de l'emploi a sur vous. Cette recherche se fait sur une base anonyme. Les propos seront enregistrés afin d'en permettre une analyse la plus exacte possible. Vous aurez à vous identifier avant la prise de parole uniquement pour la transcription des données. Les résultats de cette discussion et ceux des discussions des autres groupes qui se tiendront à ce sujet seront traités confidentiellement. Tout ce qui sera dit reste confidentiel et sera utilisé à usage unique dans le cadre de mon mémoire. Les thèmes qui seront abordés aujourd'hui seront donc les perceptions que vous avez sur le marché du travail au Québec, les impressions que vous pensez que le marché du travail au Québec a de vous et l'impact des perceptions sur vos relations au quotidien. .

D'abord, je vous remercie de votre intérêt pour ce projet et de votre participation volontaire pour me permettre d'effectuer mon terrain pour mon mémoire de recherche. Le projet a pour objectif général de comprendre comment les représentations sociales apparaissent dans la communication avec des gens d'autres cultures, chez les adultes des CÉA en francisation. Les objectifs spécifiques sont :

- Identifier les perceptions qui apparaissent dans les rencontres en lien avec votre employabilité et au sujet des employeurs.
- Identifier les perceptions que le milieu de l'emploi a sur vous.

- Analyser la manière dont les perceptions apparaissent, se modifient, donc comment elles influencent le cours de vos discussions et vos relations avec les collègues de travail, avec les employeurs.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, uniquement des points de vue différents. Il n'est pas nécessaire non plus de parvenir à un consensus, puisqu'il s'agit d'une discussion. Tous doivent se sentir à l'aise d'émettre leur opinion, de les partager et d'être écoutés. Pour faciliter la discussion, je vous demande de parler assez fort et une seule personne à la fois. Je vous demande aussi de lever la main pour obtenir la parole. Nous enregistrons parce que nous ne voulons perdre aucune opinion émise. Aux fins du bon fonctionnement de la discussion, nous n'utiliserons que vos prénoms, mais ceux-ci seront remplacés par des codes lorsque nous rédigerons le compte rendu. Soyez assuré que votre anonymat est préservé. Je demande aussi aux autres participants de ne pas discuter des réponses de chacun en dehors de cette activité de groupe.

Je poserai sept questions, vous invitant à passer d'un thème à l'autre. Lors des discussions de groupe, certains ont tendance à parler plus que d'autres, je vous invite à prendre des notes sur les feuilles mises à votre disposition afin de ne pas perdre votre idée en attendant votre tour de parole.

Vous avez droit en tout temps de vous retirer de cette étude et vos informations ne seront pas prises en compte. Elles seront détruites.

1. Pouvez-vous me citer dix mots qui vous font penser au marché du travail au Québec? Dites ce qui vous vient spontanément à l'esprit.

- Qu'est-ce qui fait le choix de ces mots? (reprendre un à un les mots énoncés)

2. Que pourriez-vous me dire sur ces photos? (présenter un échantillon de 6 images)

- Pourriez-vous me décrire ces images (sur lesquels ils se sont exprimés)
- Qu'est-ce que ces images veulent dire pour vous? (sur lesquelles ils se sont exprimés)
- Pourquoi n'avez-vous pas d'opinion sur cette image ou ces images (s'il y a des images sur lesquelles aucun commentaire n'a été émis)

3. Que pourriez-vous me dire sur le marché du travail au Québec?

- Quelles sont les raisons qui font en sorte que vous pensez comme ça?
- Avez-vous des exemples à donner pour illustrer vos propos?

4. Pouvez-vous me parler d'une situation qui s'est produite durant votre recherche d'emploi?

- Est-ce que vous avez vécu une situation qui vous a étonné de façon positive?
- Est-ce que vous avez ressenti des malaises à certains moments?
- Pour ceux qui n'ont pas encore d'expérience avec le marché du travail au Québec, pourriez-vous me dire ce que vous croyiez qui arrivera?

5. Avant d'arriver au Québec, quelles étaient vos perceptions du marché du travail et des employeurs?

- Sur quoi avez-vous basé vos perceptions?

6. Une fois au Québec, si vous avez ou pas encore commencé vos procédures de recherche d'emploi, avez-vous entendu parler d'expériences négatives ou positives sur le marché du travail au Québec par d'autres?

- Quelles étaient ces situations?

- De qui provenaient ces situations? (famille, amis québécois, amis immigrants, personnels gouvernemental ou communautaire, etc.)

7. Comment vivez-vous avec ces perceptions dans la vie de tous les jours?

- Est-ce que vos relations ont changé?
- Comment vivez-vous avec ces perceptions et expériences vécues?
- Lorsque vous rencontrez des gens issus de la société d'accueil, sentez-vous que vous devez changer certains points pour vous adapter à eux?

En terminant, y a-t-il d'autres choses que vous aimeriez rajouter que nous n'aurions pas ou peu abordées sur les perceptions face au marché du travail durant notre séance? Y a-t-il des précisions à l'une des questions que nous vous avons posées plus tôt que vous désirez rajouter?

Je vous remercie beaucoup pour votre temps et si entre temps, vous avez des questions relatives à mon étude, n'hésitez pas à me contacter.

Merci!

ANNEXE C :
GRILLE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL-CÉA

La durée de la discussion s'étendra sur une période de 30 à 45 minutes et cette rencontre vise à approfondir les propos soulevés lors de notre rencontre de groupe la semaine dernière. D'abord, je vous remercie d'être volontaire pour un entretien semi-dirigé, suite à notre activité de groupe. Les thèmes qui seront abordés aujourd'hui seront les perceptions que vous avez sur les employeurs au Québec, les impressions que vous pensez qu'ils ont à leur tour sur vous et l'impact des perceptions sur vos relations au quotidien. Ainsi, nous axons cette rencontre sur votre expérience personnelle au niveau de des relations et la communication interculturelle.

Le projet a pour objectif général de comprendre comment les représentations sociales apparaissent dans la communication avec des gens d'autres cultures, chez les adultes des CÉA en francisation. Les objectifs spécifiques sont :

- Identifier les perceptions qui apparaissent dans les rencontres en lien avec votre employabilité et au sujet des employeurs.
- Identifier les perceptions que le milieu de l'emploi a sur vous.
- Analyser la manière dont les perceptions apparaissent, se modifient, donc comment elles influencent le cours de vos discussions et vos relations avec les collègues de travail, avec les employeurs.

1. Pouvez-vous me citer 4 mots exprimant ce que vous pensez de l'approche que des employeurs au Québec ont envers vous? (Dites ce qui vous vient spontanément à l'esprit)

- Qu'est-ce qui fait le choix de ces mots? (reprendre un à un les mots énoncés)

2. Choisissez trois images parmi les 7. Pourriez-vous me décrire les images que vous avez choisies?

- Quelles sont les raisons de ces choix? (sur lesquelles ils se sont exprimés)
- Avez-vous vécu une situation similaire, ou une connaissance à vous? Si oui, laquelle/lesquelles?

3. Quels stéréotypes et préjugés pensez-vous que les employeurs entretiennent sur vous?

- Que faites-vous pour détourner ces préjugés et stéréotypes?
- Quels changements avez-vous remarqués sur votre façon de voir et d'approcher les employeurs entre votre arrivée au Québec et aujourd'hui?
- Quelles stratégies avez-vous adoptées pour mettre toutes les chances de votre côté dans votre processus de recherche d'emploi?

4. Qu'avez-vous vécu comme choc culturel durant le processus de recherche d'emploi par exemple durant la pré-sélection, le premier contact par téléphone/courriel, durant l'entrevue, etc.?

- Décrivez-moi une situation qui vous a étonné ou surpris, que ce soit de façon négative ou positive?
 - Précisément, à quel moment avez-vous été surpris ou étonné?
- Est-ce que vous avez ressenti des malaises à certains moments? Pouvez-vous me décrire ce malaise?
- Comment vous sentez-vous face à ce genre de situation?
- Lorsque de telles situations se reproduisent, comment vivez-vous avec?

5. Lors de notre activité de groupe, il a été mention d'une confusion sur qui vous êtes réellement, puisque, une fois au Québec, vous devez adapter votre CV pour trouver un emploi.

- Pouvez-vous me donner des exemples concrets?
- Comment vivez-vous avec cette confusion identitaire?
- Quel impact sentez-vous sur votre attitude envers le marché du travail au Québec?
- Est-ce c'est quelque chose sur quoi vous êtes prêt à travailler ou vous sentez que c'est imposé et incontournable? (Expliquez)
- Pensez-vous que cela peut jouer contre vous, vous faire manquer une opportunité, ou c'est plutôt positif, ça vous aide à vous adapter? (expliquez)

6. Lors de notre activité de groupe, il a été mention de l'importance du réseau de contacts au Québec pour votre recherche d'emploi. Selon votre expérience, comment s'est créé votre réseau de contacts?

- Quel(s) type(s) de personne(s) en fait partie? (Immigrants? Québécois dits de « souche », enfants d'immigrants?)
- Est-il nécessaire que ce soit des gens ayant vécus le même processus? (Pourquoi?)
- Si dans ce réseau, il y a des gens de la communauté d'accueil (de parents nés ici, 2^{ème} génération), comment s'est fait la première approche, quel a été le cheminement?
- Quelles ont été les actions de ces contacts pour vous aider dans votre insertion? De quelle façon ce réseau de contacts a pu vous aider et faciliter votre adaptation?
- En quoi cela a facilité par la suite vos relations avec les autres ou en quoi cela nuit dans vos relations?

7. Quels sont les impacts sur vos relations d'être conscient des perceptions qu'entretiennent les employeurs, c'est-à-dire une fois que vous êtes conscient des préjugés et stéréotypes?

- Est-ce que vos relations ont changées? Positif? Négatif?
- Comment vivez-vous avec ces perceptions et expériences vécues?
- Lorsque vous rencontrez des gens de la société d'accueil, sentez-vous que vous devez changer certains points pour vous adapter à eux?

En terminant, y a-t-il d'autres choses que vous aimeriez rajouter que nous n'aurions pas ou peu abordé sur les perceptions face au marché du travail durant notre séance?

Y a-t-il des précisions à l'une des questions que nous vous avons posées plus tôt que vous désirez rajouter? Je vous remercie beaucoup pour votre temps et si entre temps, vous avez des questions relatives à mon étude, n'hésitez pas à me contacter.

Merci!

ANNEXE D :
GRILLE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL-PROFESSIONNEL

1. Pouvez-vous me décrire votre rôle au sein du CEA?

- Quelle est votre formation, votre parcours?

2. Quelles formations possèdent les professeurs engagés pour la francisation?

- Une fois engagé pour les cours de francisation, reçoivent-ils des formations supplémentaires ou spécifiques par le centre ou la commission scolaire Marguerite Bourgeois?
- Est-ce que la formation comporte un volet traitant de la diversité ethnoculturelle?

3. Comment les cours de francisation sont-ils divisés?

- Est-ce que les cours de francisation comportent un volet sur l'insertion socioculturelle des adultes
- Si oui, quelles sont les méthodes pédagogiques, les contenus et ressources employées pour la réussite des élèves quant à l'aspect insertion socioculturel?

4. Comment évaluez-vous le programme de francisation tel qu'il est conçu pour l'insertion socioculturelle?

- Quels sont les aspects qui fonctionnent le mieux, donnant de bons résultats?
 - Quels sont les résultats?
- Quels sont les aspects qui fonctionnent moins?
 - Quelles sont les conséquences?
- Quels outils croyiez-vous qu'il manque au personnel de francisation? (s'il y a des aspects moins bons)

- Quelle formation serait bénéfique pour compléter l'enseignement en francisation? (s'il y a des aspects moins bons)

5. Quel écart y a-t-il entre le programme du gouvernement pour la formation en francisation ainsi que la réalité sur le terrain?

- Le programme du gouvernement est-il réaliste?
- Quels sont les acquis réels lorsque les élèves terminent la francisation? (au niveau socioculturel)

6. Compte tenu que le gouvernement mise entre autres sur l'apprentissage des repères culturels par la dimension esthétique, entre autres, à travers l'apprentissage du français, comment sont-elles enseignées aux adultes dans votre centre?

- Quelles sont les activités reliées à l'aspect culturel de leur insertion?
- Quels sont les défis des professeurs face à la diversité ethnoculturelle dans leur classe?

7. Selon vous, quels stéréotypes et préjugés, les adultes du CEA entretiennent sur le Québec? (ce que vous auriez entendu)

- Envers le marché du travail?
- Envers la société québécoise?

APPENDICE A :
CONSENTEMENT POUR L'ACTIVITE EN GROUPE



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de l'étude

L'altérité et les représentations sociales relatives à l'insertion en emploi au Québec, des adultes issus de cours de francisation en centre d'éducation aux adultes.

Chercheur responsable (directeur de recherche)

Catherine Montgomery, professeure du département de communication sociale et publique de la Faculté des communications à l'UQAM, joignable au (514) 987-3000 # 5506 et par courriel : montgomery.catherine@uqam.ca.

Étudiante chercheure

Vanessa Georgescu Paquin, étudiante à la Maîtrise en communication internationale et interculturelle. Elle peut être jointe par courriel à l'adresse georgescu_paquin.vanessa@courrier.uqam.ca

Préambule

Notre recherche implique une participation à une activité de groupe d'une durée d'une heure. Le terme activité signifie une discussion informelle et dynamique entre collègue de classe, avec des images comme support à l'interaction. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Nous vous invitons à poser

toutes les questions que vous jugerez utiles ou encore si certains mots vous sont incompréhensibles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet vise à comprendre les perceptions sur le marché du travail au Québec, ressenties et vécues par des adultes en francisation dans les centres d'éducation aux adultes. Il vise également à comprendre la manière dont vous croyez que vous êtes perçu sur le marché de l'emploi, ainsi que comment ces perceptions se jouent dans votre communication et dans vos relations avec les autres au quotidien, c'est-à-dire comment ces perceptions influencent vos discussions et vos relations avec les autres et avec les employeurs. Les objectifs sont de faire ressortir et d'identifier les perceptions qui se manifestent durant l'activité. Puis, d'analyser la manière dont ces perceptions sont apparaissent et changent. Tous les étudiants du cours de francisation de 18 ans et plus peuvent y participer.

Nature et durée de votre participation

Votre participation est sollicitée pour une heure lors de votre prochain cours de francisation seulement, avec une possibilité d'effectuer un entretien semi-dirigé individuel si vous le désirez la semaine suivante. Pour la rencontre en groupe, vous serez placé en cercle pour faciliter la discussion. Vous serez invité à répondre à des questions et à vous exprimer sur des images reliées à l'emploi. Aucun tour de parole ne sera obligatoire. Vous pourrez ou non, vous exprimer sur les sujets abordés. Ensuite, pour ceux se portant volontaires pour un entretien semi-dirigé individuel, ils seront convoqués selon leur temps et lieu de convenance, pour répondre à des questions de façon individuelle, pour la durée d'une heure ou selon votre disponibilité. L'activité de groupe sera enregistrée en format audio seulement pour aider à l'écriture du projet. Ainsi, durant l'activité, puisque vous serez nombreux,

vous devrez vous identifier avant de parler. Votre nom sera enregistré et retranscrit sur papier que pour le traitement des données.

Avantages liés à la participation

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des perceptions qu'ont les adultes des centres d'éducation aux adultes en francisation, par rapport au marché du travail au Québec. Vous pourrez non seulement bénéficier d'une période pour pratiquer et converser en français, mais également échanger sur une situation vécue en commun, sur votre processus d'adaptation à la société québécoise. Cet exercice est une réflexion continue, participative, impliquant une participation volontaire, active et inclusive de tous. Cela encourage une solidarité entre vous et nous espérons que le résultat de l'étude profitera à d'autres qui se trouvent dans la même situation que vous. De plus, le fait d'interagir avec vos collègues de cours peut vous permettre aussi de socialiser en espérant que des liens se tissent davantage. Également, il y a une possibilité de vous amener à une réflexion sur vos perceptions et de leur impact sur la communication.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque et avantage ne sont liés à la participation à cette recherche. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience que vous avez peut-être mal vécue reliées à votre employabilité. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. La chercheuse sera alors responsable de suspendre ou de mettre fin à l'activité si elle estime que votre bien-être est menacé.

Confidentialité

Vos informations personnelles (nom, âge, sexe) seront gardés confidentielles par la chercheure. En aucun cas dans les versions de rédaction, votre nom apparaîtra, mais plutôt sous forme de code. Par contre, si vous désirez être identifié, votre nom peut apparaître. Si vous désirez rester L quant à votre sexe, veuillez l'indiquer. Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entretien sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et son directeur de recherche, Vanessa Georgescu Paquin et Catherine Montgomery, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codée), ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé. Les enregistrements seront effacés, ainsi que les formulaires de consentement ou tout autre document écrit seront détruits à la déchiqueteuse deux ans après les dernières publications, et ne seront aucunement utilisés à d'autres fins que pour ce mémoire.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire et offerte gratuitement. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Vanessa Georgescu Paquin verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Des questions?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet Catherine Montgomery au (514) 987-3000 #5506 ou à montgomery.catherine@uqam.ca et Vanessa Georgescu Paquin à l'adresse suivante : georgescu_paquin.vanessa@courrier.uqam.ca. Pour toute question éthique ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidente du

CÉRPÉ François Laplante Lévesque, (514) 987-3000, poste 1484 ou laplante-levesque.francois@uqam.ca.

Consentement du participant

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et la chercheure tient à vous en remercier.

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. Je certifie qu'on me l'a expliqué verbalement. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions et de recevoir des réponses satisfaisantes. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour réfléchir et prendre ma décision. Je sais que ma participation à ce projet est tout à fait volontaire, que je suis libre d'y participer. Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte.

Prénom, Nom : _____

Signature _____ Date _____

Âge : ____ J'accepte que l'entrevue soit enregistrée sur bande audio : OUI __ NON __

Engagement du chercheur

« Je, soussigné (e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;

(b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il est libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche à tout moment;

Prénom, Nom : Vanessa Georgescu Paquin Signature _____ Date _____

Seriez-vous intéressés à ce que la chercheure vous contacte pour un entretien individuel d'une heure suite? Vous serez libre de refuser suivant l'appel.

Courriel : _____ Téléphone : _____

APPENDICE B :
CONSENTEMENT POUR L'ENTRETIEN INDIVIDUEL DES ÉTUDIANTS



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de l'étude

L'altérité et les représentations sociales relatives à l'insertion en emploi au Québec, des adultes issus de cours de francisation en centre d'éducation aux adultes.

Chercheur responsable (directeur de recherche)

Catherine Montgomery, professeure du département de communication sociale et publique de la Faculté des communications à l'UQAM. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 5506 ou par courriel à l'adresse : montgomery.catherine@uqam.ca.

Étudiante chercheure

Vanessa Georgescu Paquin, étudiante à la Maîtrise en communication internationale et interculturelle. Elle peut être jointe par courriel à l'adresse georgescu_paquin.vanessa@courrier.uqam.ca.

Préambule

Notre recherche implique une participation à un entretien individuel de 30 à 45 minutes maximum. Avant d'accepter d'y participer, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements de ce formulaire de consentement. Si vous ne comprenez pas certains mots, nous vous invitons à demander des précisions.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet vise à comprendre les perceptions entretenues et ressenties par des adultes des centres d'éducation aux adultes en francisation, envers le marché du travail au Québec. Également la manière dont vous croyez que vous êtes perçu de la part des employeurs. Il vise également à comprendre comment ces perceptions se jouent dans la communication et dans les relations avec les autres au quotidien ; c'est-à-dire comment elles influencent le cours de vos discussions et vos relations avec les collègues de travail, avec les employeurs.

Les objectifs sont de faire ressortir et d'identifier les perceptions que vous avez selon votre expérience à vous. Puis, d'analyser la manière dont ces perceptions sont apparaissent et changent durant notre l'entretien.

Nature et durée de votre participation

Votre participation est demandée que pour la durée de l'entretien avec la chercheure qui sera enregistré en audio seulement pour aider à l'écriture du projet. Vous serez invité à répondre à des questions et à vous exprimer sur des images reliées à l'emploi selon votre expérience à vous, selon ce que vous pensez. Vous serez libre de vous exprimer ou pas sur les sujets abordés.

Avantages liés à la participation

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des perceptions qu'ont les adultes des centres d'éducation aux adultes en francisation, par rapport au marché du travail au Québec. Vous bénéficiez d'une période pour pratiquer votre français avec la chercheure. Cet exercice est une réflexion continue, participative, impliquant une participation volontaire et active. Cela peut engager une possibilité de vous amener à réfléchir sur vos perceptions et leurs impacts sur la communication.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque et avantage ne sont liés à la participation à cette recherche. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience que vous avez peut-être mal vécue reliées à votre employabilité. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier.

Confidentialité

Vos informations personnelles seront gardées confidentielles par la chercheuse. En aucun cas dans les versions de rédaction, votre nom apparaîtra, mais plutôt sous forme de code. Par contre, si vous désirez être identifié, votre nom peut apparaître. Si vous désirez rester anonyme quant à votre sexe, veuillez l'indiquer.

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entretien sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et son directeur de recherche, Vanessa Georgescu Paquin et Catherine Montgomery, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codée), ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé. Les enregistrements seront effacés, ainsi que les formulaires de consentement ou tout autre document écrit seront détruits à la déchiqueteuse deux ans après les dernières publications, et ne seront aucunement utilisés à d'autres fins que pour ce mémoire.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous

décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Vanessa Georgescu Paquin verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet, si vous en faites part au chercheur.

Clause responsabilité

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez la chercheuse, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

Des questions?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet Catherine Montgomery au (514) 987-3000 #5506 ou à montgomery.catherine@uqam.ca et Vanessa Georgescu Paquin à l'adresse suivante : georgescu_paquin.vanessa@courrier.uqam.ca. Pour toute question éthique ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidente du CÉRPÉ François Laplante Lévesque, (514) 987-3000, poste 1484 ou laplante-levesque.francois@uqam.ca.

Consentement du participant

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et la chercheuse tient à vous en remercier.

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. Je certifie qu'on me l'a expliqué verbalement. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions et de recevoir des réponses

satisfaisantes. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour réfléchir et prendre ma décision. Je sais que ma participation à ce projet est tout à fait volontaire, que je suis libre d'y participer. Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte.

Prénom, Nom : _____

Signature _____ Date _____

J'accepte que l'entrevue soit enregistrée sur bande audio : OUI ____ NON ____

Engagement du chercheur

« Je, soussigné (e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;

(b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il est libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche à tout moment

Prénom, Nom : Vanessa Georgescu Paquin

Signature _____ Date _____

APPENDICE C :
CONSENTEMENT POUR L'ENTRETIEN INDIVIDUEL DES ENSEIGNANTS



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de l'étude

L'altérité et les représentations sociales relatives à l'insertion en emploi au Québec, des adultes issus de cours de francisation en centre d'éducation aux adultes.

Chercheur responsable (directeur de recherche)

Catherine Montgomery, professeure du département de communication sociale et publique de la Faculté des communications à l'UQAM. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 5506 ou par courriel à l'adresse : montgomery.catherine@uqam.ca.

Étudiante chercheure

Vanessa Georgescu Paquin, étudiante à la Maîtrise en communication internationale et interculturelle. Elle peut être jointe par courriel à l'adresse georgescu_paquin.vanessa@courrier.uqam.ca

Préambule

Notre recherche implique une participation à un entretien individuel de 30 à 45 minutes maximum. Avant d'accepter d'y participer, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements de ce formulaire de consentement.

Description du projet et de ses objectifs

Dans un premier temps, ce projet vise à comprendre les perceptions entretenues et ressenties par des adultes des centres d'éducation aux adultes en francisation, envers le marché du travail au Québec. Également la manière dont ils croient être perçus par les employeurs. Il vise également à comprendre comment ces perceptions se jouent dans la communication et dans les relations avec les autres au quotidien ; c'est-à-dire comment elles influencent le cours des discussions et des relations avec les collègues de travail, avec les employeurs. Dans un deuxième temps, il s'agit de comprendre dans quelle mesure la sensibilisation à la diversité culturelle peut s'effectuer à travers les cours de francisation. L'objectif de cette rencontre est axé sur le deuxième temps.

Nature et durée de votre participation

Votre participation est demandée que pour la durée de l'entretien avec la chercheuse qui sera enregistré en audio seulement pour aider à l'écriture du projet. Vous serez invité à répondre à des questions, et serez libre de vous exprimer ou pas sur les sujets abordés.

Avantages liés à la participation

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances en matière d'éducation interculturelle à travers la francisation au sein des centres d'éducatons aux adultes.

Risques liés à la participation

En principe, il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez non pertinente sans avoir à vous justifier.

Confidentialité

Vos informations personnelles seront gardées confidentielles par la chercheuse à moins d'un avis contraire de votre part. Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entretien sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et son directeur de recherche, Vanessa Georgescu Paquin et Catherine Montgomery, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codée), ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé. Les enregistrements seront effacés, ainsi que les formulaires de consentement ou tout autre document écrit seront détruits à la déchiqueteuse, deux ans après les dernières publications, et ne seront aucunement utilisés à d'autres fins que pour ce mémoire.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Vanessa Georgescu Paquin verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet, si vous en faites part au chercheur.

Clause responsabilité

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez la chercheuse, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

Des questions?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet Catherine Montgomery au (514) 987-3000 #5506 ou à montgomery.catherine@uqam.ca et Vanessa Georgescu Paquin à : georgescu_paquin.vanessa@courrier.uqam.ca. Pour toute question éthique ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidente du CÉRPÉ François Laplante Lévesque, (514) 987-3000, # 1484 ou laplante-levesque.francois@uqam.ca.

Consentement du participant

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. Je certifie qu'on me l'a expliqué verbalement. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions et de recevoir des réponses satisfaisantes. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour réfléchir et prendre ma décision. Je sais que ma participation à ce projet est tout à fait volontaire, que je suis libre d'y participer. Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte.

Prénom, Nom : _____ Signature _____ Date _____

J'accepte que l'entrevue soit enregistrée sur bande audio : OUI ____ NON ____

Engagement du chercheur

"Je, soussigné (e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il est libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche à tout moment

Prénom, Nom : Vanessa Georgescu Paquin

Signature _____ Date _____

APPENDICE D :
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE UQAM



Faculté de communication
Faculté des arts
Faculté de science politique et de droit

**Comité d'éthique de la recherche pour les projets
étudiants impliquant des êtres humains (CERPE)**

No du certificat : 0086

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains pour la Faculté de science politique et de droit, la Faculté des arts et la Faculté de communication a examiné le protocole de recherche suivant et jugé conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM.

PROTOCOLE DE RECHERCHE

Nom de l'étudiant(e) : Vanessa Georgescu Paquin
Programme d'études : Maîtrise en communication internationale et interculturelle
Directrice/Directeur de recherche : Catherine Montgomery
Titre du protocole de recherche : Les représentations sociales sur l'insertion à l'emploi au Québec des adultes issus de cours de francisation en centre d'éducation aux adultes

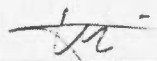
MODALITÉS D'APPLICATION

Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être transmises au comité¹.

Tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité.

Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au **5 novembre 2015**. 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 pour le **5 octobre 2015**.


Emmanuelle Bernheim
Professeure au département de sciences juridiques
Présidente, CERPÉ2

5 novembre 2014
Date d'émission initiale du certificat

¹ Modifications apportées aux objectifs du projet et à ses étapes de réalisation, au choix des groupes de participants et à la façon de les recruter et aux formulaires de consentement. Les modifications incluent les risques de préjudices non-prévus pour les participants, les précautions mises en place pour les minimiser, les changements au niveau de la protection accordée aux participants en termes d'anonymat et de confidentialité ainsi que les changements au niveau de l'équipe (ajout ou retrait de membres).

APPENDICE E :
CERTIFICAT D'ETHIQUE CSMB



Secrétariat général

1100, bd de la Côte-Vertu
Saint-Laurent (Québec) H4L 4V1
Tél. : 514 855-4500, poste 4522
Télec. : 514 788-1975

Le 18 novembre 2014

PAR COURRIER ELECTRONIQUE

v.georgescu.paquin@gmail.com

Madame Vanessa Georgescu Paquin
Université du Québec à Montréal

OBJET : Projet de recherche « Les représentations sociales sur l'insertion à l'emploi au Québec des adultes issus de cours de francisation en centre d'éducation aux adultes »

Notre référence : 6.12.442

Madame,

Nous avons reçu votre demande de participation au projet de recherche cité en rubrique le 16 octobre 2014 ainsi que la correction de votre formulaire de consentement... le 17 novembre 2014.

Après étude de ces documents, et compte tenu qu'il s'agit d'un projet qui s'inscrit dans les travaux du groupe de travail «Éducation inclusive et rapprochement interculturel», du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire dont la chargée de projet est Madame Geneviève Audet, je vous autorise à procéder à votre projet de recherche.

Veuillez prendre note que cette autorisation vous est accordée en autant que vous respectiez les conditions suivantes :

- Vous devez assurer la confidentialité des renseignements nominatifs que vous recevrez;
- Vous devez faire signer un engagement à la confidentialité aux membres de l'équipe de recherche qui n'ont pas signé le formulaire de demande d'autorisation et à toute autre personne qui s'ajoutera, par la suite, à cette équipe;
- Vous devez utiliser les renseignements recueillis uniquement pour cette recherche particulière et à aucune autre fin;
- Dans vos rapports, vous ne devez pas publier un renseignement permettant d'identifier un individu ;
- À la fin du projet, au plus tard 5 ans après la fin de la collecte de données, vous devez détruire de façon confidentielle tous les renseignements personnels qui ont pu être recueillis tout au long du processus, sans oublier les enregistrements audio et leur retranscription, et en fournir la preuve (sous forme d'un procès-verbal de destruction dûment attesté) à la Commission scolaire;
- Vous ne devez pas communiquer un renseignement reçu à d'autres personnes que celles qui sont autorisées à le recevoir dans le cadre de cette recherche.

.../2

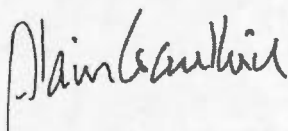
Page 2

Nous transmettons notre autorisation à Monsieur Paul St-Onge, directeur du Centre d'éducation des adultes Outremont et à Madame Yolande Vanier, directrice du Centre d'éducation des adultes Champlain. Il est opportun de vous rappeler que la décision ultime de participer ou non à votre projet appartient toujours aux directions d'école, aux enseignants et aux élèves.

Nous espérons que les données recueillies satisferont à vos besoins et nous vous exprimons notre désir à recevoir votre rapport de recherche.

Veuillez agréer, Madame, l'expression de nos salutations distinguées.

Le secrétaire général,



Alain Gauthier
AG/gb

c.c. Geneviève Audet, chargée de projet universitaire, Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne, Institut national de recherche pédagogique.
- Abdallah-Pretceille, M. (2013). *L'éducation interculturelle*. (4e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Agusti-Panareda, J. (2007). La promesse interculturelle de la médiation. Dans Vachon, R. (dir.), *Médiation interculturelle?* (Vol. 2, p. 41-57). Montréal : Institut interculturel de Montréal.
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, (167), 48-50. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/67710ac>
- Audet, G. (2003). Récits de pratique et formation à la diversité culturelle. Dans Abdallah-Pretceille, M. (dir.), *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers* (p. 110-127). Paris : Anthropos.
- Audet, G. (2011). L'interculturel en classe : pour une prise en compte de la spécificité culturelle dans l'intervention. *McGill Journal of Education*, 46(3), 443-458. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/1009176ar>
- Balmer, A. et Hébert, J. (2009). Les médiations en question. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(2), 20-30. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/038959ar>
- Battaglini, A. et Gravel, S. (1998). *L'approche interculturelle d'après la perspective de Margalit Cohen-Émerique l'approche interculturelle, la négociation/médiation interculturelle, les jeunes de la sconde génération*. Montréal : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre Direction de la santé publique.
- Belhassen-Maalaoui, A. (2008). *Au Canada entre rêve et tourmente : insertion professionnelle des immigrants*. Paris : Harmattan.
- Boivin, S. (2015, 22 mars). La CAQ propose d'évaluer les immigrants trois ans après leur arrivée. *La Presse*. Récupéré de <http://www.lapresse.ca/lesoleil/actualites/societe/201503/16/01-4852743-la-caq-propose-devaluer-lesimmigrants-trois-ans-apres-leur-arrivee.php>

- Bonafé-Schmitt, J.-P. (1997). Les médiations. *Communication et organisation*, 11. Récupéré de <http://communicationorganisation.revues.org/1914>
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir, Le temps de la conciliation. Rapport de la commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences*. [Document PDF], Rapport déposé le 22 mai 2008 au Gouvernement du Québec. Québec: Bibliothèque et Archives nationales du Québec Récupéré de <http://www.accommodements-quebec.ca/>
- Boudarbat, B. et Connolly, M. (2013). Évolution de l'accès à l'emploi et des conditions de travail des immigrants au Québec, en Ontario et en Colombie-Britannique entre 2006 et 2012. *Cahiers scientifiques*, 2013s-28(Série scientifique). Récupéré de <https://depot.erudit.org/id/003892dd>
- Bourhis, R. et Leyens, J.P. (1999). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. (2e éd.). Liège : Pierre Mardaga.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- Boutin, G. (s.d.). *Analyse réflexive*. Récupéré le 20 mai 2014 de http://www.uquebec.ca/dernier-stage/analyse_reflexive.htm
- Carignan, N., Guillot, M.-C., Deraîche, M. et Zundel, P. (2015). *Jumelages interculturels : communication, inclusion et intégration*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cégep Rosemont. (2007, 21 mars). *Des élèves du collège Rosemont en action contre le racisme*. [Communiqué]. Récupéré de <http://www.crosemont.qc.ca/le-college/publications/archives-des-communiques>
- Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité. (2014, janvier). *Rapport annuel 2013* [Rapport annuel]. Montréal : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoy. Récupéré de <http://www.csmb.qc.ca/csmb/veef/Centre-intervention-pedagogique.aspx>
- Chaouite, A. (2004). Risques et spécificités de la médiation interculturelle. *Hommes & migrations*, mai-juin(1249), 77-86. Récupéré de <http://www.hommes-et-migrations.fr/index.php?id=1386>
- Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). *Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. Bilan et perspectives de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales*. Actes du

colloque international francophone sur les méthodes qualitatives 27-29 juin 2006, Montpellier III, France. Université Paul Valéry: Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/les-collections/hors-serie-les-actes/>

- Charmillot, M. et Dayer, C. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant-e-s*(14), 163-176. Récupéré de http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/14.html
- Chastenay, M.-H. et Niens, U. (2008). L'éducation à la citoyenneté dans des contextes de division: les défis au Québec et en Irlande du Nord. *Éducation et francophonie*, XXXVI, 103-122.
- Cohen-Émérique, M. (2007). Les médiateurs interculturels, passerelles d'identités. Dans Vachon, R. (dir.), *Médiation interculturelle?* (Vol. 2, p. 9-24). Montréal : Institut interculturel de Montréal.
- Cohen-Émérique, M. (2011a). L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants. *Alterstice*, 1(1), 9-18. Récupéré de [http://journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/CohenEmérique_Alterstice1\(1\)](http://journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/CohenEmérique_Alterstice1(1))
- Cohen-Émérique, M. (2011b). *Pour une approche interculturelle en travail social : théories et pratiques*. Rennes : Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB). (2014a). *1500 élèves de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys célèbrent le vivre ensemble à Montréal*. [Communiqué]. Récupéré de <http://www.csmb.qc.ca/medias/communiques/2013-2014.aspx>
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB). (2014b). *Plan stratégique 2014-2018 de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys*.: Bureau des communications et des relations de presse.
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) (s.d.). *Édifice Lasalle*. Récupéré le 3 mai 2015 de <http://www.csa-lasalle.ca/fr/edifice-lasalle>
- Dahl, Ø. et Rabenoro, M. (2005). La dynamique de la communication interculturelle. *Cahiers du RIFAL*, (25), 29-40. Récupéré de <http://search.proquest.com/docview/61982369?accountid=14719>

- De Briant, V. et Palau, Y. (1999). *La médiation définition, pratiques et perspectives*. Paris : F. Nathan.
- Descôteaux, B. (2015, 18 mars). Immigration - Échec de l'intégration. Éditorial, *Le Devoir*. Récupéré de <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/434717/immigration-echec-de-l-integration>
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 189-195.
- 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. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/038491ar>
- Eid, P. (2012). Les inégalités « ethnoraciales » dans l'accès à l'emploi à Montréal : le poids de la discrimination. *Recherches sociographiques*, 53(2), 415-450. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/1012407ar>
- ENSEMBLE pour le respect de la diversité. (2014). *La caravane de la tolérance 15-17*. Récupéré le 5 juin 2014 de <http://www.ensemblrd.com/terrain/ateliers-caravane-de-la-tolerance-15-a-17-ans>
- Flament, C. et Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires : comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Foucart, J. (2001). Interculturel et (re)construction transactionnelle. *Pensée plurielle*, 3(1), 65-72. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2001-1-page-65.htm>
- Gaudet, É. (2013). Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *État de la situation de l'interculturel au collégial : bilan et perspectives*. [Document PDF]. Montréal : Service interculturel collégial. Récupéré de <http://www.service-interculturel-collegial.qc.ca>
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. (4e éd.). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ghalioun, B. (2004). Exclusion et dynamiques dereprésentation en contexte de globalisation. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals, Représentations et interculturalité*(66-67), 271-282. Récupéré de <http://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/28372>

- Gouvernement du Québec. (1998). *Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Bibliothèque des archives nationales du Québec Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/>
- Gouvernement du Québec. (2015). *Programme d'études Francisation*. Québec: Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca>
- Guilbert, L. (2004). *Médiations et francophonie interculturelle*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. Récupéré de <http://dx.doi.org10.1080/14725860220137345>
- Hsab, G. et Stoïciu, G. (2011). Communication internationale et interculturelle: Des champs croisés, des frontières ambulantes. Dans Agbobli, C. et G. Hsab (dir.), *Communication internationale et communication interculturelle : regards épistémologiques et espaces de pratique* (p. 10-25). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS). (2012). *L'intégration des immigrants et immigrantes au Québec*. (Note socio-économique). Montréal Récupéré de <http://vli.irisrecherche.qc.ca/publications/l%E2%80%99integration-des-immigrants-et-immigrantes-au-quebec>
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. (7e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Kaës, R. (2008). Reconnaissance et méconnaissance dans les liens intersubjectifs. *Une introduction*, 20(1), 29-46. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-le-divan-familial-2008-1-page-29.htm>
- Ladmiral, J.-R. et Lipiansky, E.M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : A. Colin.
- Manço, A. (2002). *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration : perspectives théoriques et pratiques*. Paris : Harmattan.
- Marc, E. et Picard, D. (1989). *L'interaction sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Marc, E. et Picard, D. (2008a). *Les conflits relationnels*. (1re éd.). Paris : Presses universitaires de France.

- Marc, E. et Picard, D. (2008b). *Relations et communications interpersonnelles*. (2e éd.). Paris : Dunod.
- Mayer, R. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : G. Morin.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble : énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Montréal: Direction des communications du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). (2011). *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015*. (9782550615156). Montréal: MICC. Récupéré de <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/CRC/consultations/consultation-215-20110414.html>
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). (2012). *Apprendre le Québec, guide pour réussir votre intégration*. Québec: Direction des affaires publiques et des communications du MICC et Publications du Québec Récupéré de <http://www.apprendrelequebec.gouv.qc.ca>
- Mise au jeu (s.d.). *Qui sommes-nous?* Récupéré le 5 juin 2014 de http://miseaujeu.org/francais/portfolio/tout_nu/index.html
- Moscovici, S. et Abric, J.C. (1984). *La Psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (3e éd.). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (2e éd.). Paris : Armand Colin.

- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2010). *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets de « Persévérance scolaire » (2007 et 2009)*. Dans Direction des Services aux communautés culturelles (DSCC) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (dir.). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Robillard, A. (2015, 16 mars). Immigration: la CAQ veut serrer la vis. *Le Devoir*. Récupéré de <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/434638/immigration-la-caq-veut-serrer-la-vis>
- Shan, B. (2004). La communication interculturelle : ses fondements, les obstacles à son développement. *Communication et organisation*, 24. Récupéré de <http://communicationorganisation.revues.org/2928>
- Six, J.F. (1995). *Dynamique de la médiation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Stalder, P. et Tonti, A. (2014). *La médiation interculturelle : représentations, mises en oeuvre et développement des compétences*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Stoiciu, G. (2008). L'émergence du domaine d'étude de la communication interculturelle. *Hermès*, 51, 33-44. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2008-2-page-33.htm>
- Stoiciu, G. (2011). La communication interculturelle comme champ d'études: histoire, carte et territoire. Dans Agbobli, C. et G. Hsab (dir.), *Communication internationale et communication interculturelle : regards épistémologiques et espaces de pratique* (p. 45-70). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tourrilhes, C. (2008). La médiation, innovation sociale ou nouveau mode de régulation ? Vers des espaces tiers de socialisation. *Pensée plurielle*, 18(2), 109-120. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2008-2-page-109.htm>
- Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Tschannen, O. (2010). L'entretien collectif en contexte. *Communication et organisation*, 28(1), 1-19. Récupéré de <http://communication.revues.org/2091>