

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL**

**L'APPROPRIATION DU MILIEU DE VIE COMME MODALITÉ  
D'INTÉGRATION SOCIALE POUR DES ÉLÈVES DE CLASSE  
D'ACCUEIL : UNE DEMARCHE THÉÂTRALE  
DE RECHERCHE-INTERVENTION**

**THÈSE  
PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION UQ  
en association avec  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI**

**par  
Dominique Richard**

**Février 2016**

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

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

*À celles et ceux qui m'ont permis de découvrir et d'explorer le théâtre,*

*... je leur dédie humblement ce travail !*



## REMERCIEMENTS

Ce projet de recherche doctorale a pris la forme d'un long fleuve sinueux dont les étapes et les événements se sont parfois bousculés, parfois de façon tumultueuse. Beaucoup d'eau a coulé sous les ponts de la vie depuis que j'ai commencé ce projet et c'est grâce à un fidèle soutien de mes proches, professeurs, enseignants et élèves que j'ai pu le terminer. Je souhaite donc adresser ici mes remerciements les plus sincères et chaleureux à ces personnes.

Mes premiers remerciements et ma reconnaissance vont à ma compagne Christelle qui m'a offert un soutien indéfectible tout au long du projet ; à mes parents malheureusement décédés aujourd'hui qui ont suivi avec intérêt mon cheminement ; à ma fille Natalia qui me faisait, entre autres, part de ses expériences en classe d'accueil. Je remercie vivement mes professeurs : le regretté Bernard Terrisse, avec qui j'ai travaillé plus de cinq années au GREASS et qui n'a malheureusement pu m'accompagner jusqu'à la fin du projet ; Pascal Galvani qui m'a apporté beaucoup de confiance dans ma démarche ; et Gérald Boutin qui a accepté de devenir mon directeur de thèse malgré l'avancement de mon projet. J'exprime également ma reconnaissance à Jacques Hébert qui m'a offert écoute et opportunités de me développer dans le cadre de l'intervention et de la recherche.

Ma gratitude va également à Madame Lavoie sans qui ce projet n'aurait pu avoir lieu à l'école ainsi que toutes les participantes et leurs parents qui m'ont accordé leur confiance. Enfin, je remercie cordialement toutes les personnes et les collaborateurs qui m'ont permis de mettre en place une telle approche théâtrale ; l'extraordinaire expérience que j'ai vécue en Pologne pendant toutes ces années a décidément enrichi ma vie, ce qui m'a permis de surmonter les moments difficiles durant cette thèse.



## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	I
LISTE DES TABLEAUX.....	XI
LISTE DES FIGURES.....	XIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	XV
RÉSUMÉ.....	XVII
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE .....	7
1.1 Intégration sociale, culturelle et scolaire des élèves immigrants .....	9
1.1.1 Définition générale du concept d'immigration .....	10
1.1.2 Politiques d'intégration des nouveaux arrivants .....	12
1.1.3 Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle ...	16
1.1.4 Programme d'intégration scolaire, linguistique et sociale .....	18
1.1.5 Concept de la classe d'accueil à l'école secondaire : un milieu de transition marqué par la diversité ethnoculturelle .....	26
1.2 Problèmes généraux associés à l'application du Programme d'intégration scolaire, linguistique et sociale en classe d'accueil .....	29
1.2.1 Recension des écrits portant sur les recherches effectuées dans les classes d'accueil et sur l'intégration des élèves immigrants au Québec dans une perspective d'interculturalité.....	31
1.2.2 Contraintes structurelles de l'école à l'intégration sociale.....	35
1.2.3 Problématique liée aux réalités existentielles et sociales des élèves immigrants : des jeunes en rupture et transition.....	42
1.3 Problème de recherche.....	47

1.3.1	Questions de recherche.....	48
1.3.2	Objet de recherche.....	48
1.4	Axiologie de la recherche.....	55
1.4.1	But de la recherche.....	55
1.4.2	Objectifs spécifiques de la recherche.....	56
CHAPITRE II		
CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL.....		
57		
2.1	Introduction aux concepts fondateurs de la recherche.....	59
2.1.1	Recension des écrits sur les éléments du concept de l'appropriation du nouveau milieu de vie dans un cadre scolaire d'accueil.....	60
2.1.2	Vision constructiviste des processus d'intégration sociale.....	61
2.2	Socialisation : vecteur d'intégration sociale.....	69
2.2.1	Principes intégrateurs de la socialisation.....	70
2.2.2	Épistémologie de l'interaction sociale : l'interactionnisme symbolique.....	75
2.2.3	Acteur : son existence, son autonomie et son inter-dépendance d'action.....	78
2.2.4	Socialisation à l'école.....	83
2.3	Concept d'appropriation : vers un paradigme d'anthropoformation.....	93
2.3.1	Manifestations, formes et modalités d'appropriation.....	95
2.3.2	Interaction sociale : vecteur socio-appropriatif.....	104
2.3.3	Écoformation : une approche écologique d'appropriation.....	106
2.4	Concept du milieu de vie.....	110
2.4.1	Conception interactionniste du milieu de vie.....	113
2.4.2	Conception écosystémique du milieu de vie.....	115
2.4.3	Dimension anthropoformative du phénomène d'appropriation du milieu de vie.....	126
2.5	Cadre pédagogique des activités du projet théâtre : une démarche appropriative.....	128
2.5.1	Intentions de la pratique théâtrale réalisée dans un cadre scolaire d'accueil.....	132
2.5.2	Articulation des activités du projet théâtre.....	137
2.5.3	Pédagogie de projet : appropriation de l'expérience.....	148
2.5.4	Pédagogie de l'imaginaire : appropriation de l'imaginaire collectif.....	154
2.5.5	Objectifs des activités du projet théâtre.....	157

CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....	161
3.1 Cadre du dispositif de recherche-intervention .....	163
3.1.1 Échantillonnage de l'acteur, du milieu et de l'évènement .....	165
3.1.2 Objectifs respectifs des deux volets .....	166
3.1.3 Principes opératoires du dispositif double de recherche et d'intervention.....	169
3.1.4 Finalités de la méthodologie de recherche-intervention.....	175
3.2 Cadre opératoire du projet théâtre comme soutien au dispositif de recherche.....	175
3.2.1 Étapes générales de réalisation du projet théâtre .....	177
3.3 Dispositif multi-stratégique de collecte de données .....	185
3.3.1 Principe de trans-modalité entre les techniques de collecte .....	185
3.3.2 Trois types d'observation .....	186
3.3.3 Technique de l'histoire de vie .....	188
3.3.4 Cadre des entretiens .....	196
3.4 Instruments de collecte de données.....	197
3.4.1 Journal du chercheur .....	199
3.4.2 Journal de l'animateur .....	199
3.4.3 Portfolio .....	199
3.4.4 Enregistrement audio de l'entretien individuel semi-dirigé.....	200
3.5 Mise en opération de la méthode de recherche .....	200
3.5.1 Principe de transversalité du dispositif multi-stratégique .....	201
3.5.2 Mise en opération du but de la recherche.....	202
3.5.3 Mise en opération des objectifs spécifiques de recherche.....	204
3.6 Techniques, démarches et étapes de traitement et d'analyse des données .....	207
3.6.1 Technique d'organisation et de traitement des données .....	207
3.6.2 Démarche mixte d'analyse des données .....	209
3.6.3 Étapes d'analyse croisée par triangulation .....	212
3.7 Contexte de la recherche, des partenaires et des participants.....	217
3.7.1 Enquête exploratoire auprès du milieu scolaire .....	218
3.7.2 Portrait de la commission scolaire .....	220
3.7.3 Portrait de l'école et de l'équipe Accueil .....	221
3.7.4 Portrait des participants .....	223

3.7.5	Description des activités du projet de recherche-intervention.....	225
3.8	Caractérisation des données .....	226
3.8.1	Données consignées au journal du chercheur .....	226
3.8.2	Données consignées au journal de l'animateur.....	230
3.8.3	Données consignées au portfolio de l'atelier .....	233
3.8.4	Transcription de l'entretien individuel.....	235
CHAPITRE IV		
PRÉSENTATION DE L'ANALYSE DES DONNÉES .....		
4.1	Première étape d'analyse : plusieurs visages de l'appropriation du nouveau milieu de vie dans le cadre scolaire d'accueil .....	235
4.1.1	Analyse des données consignées au journal du chercheur : pouvoir d'action des élèves de classe d'accueil par la socialisation.....	236
4.1.2	Analyse des données consignées au journal de l'animateur : contraintes et résistances d'expression .....	253
4.1.3	Analyse des données consignées au portfolio : blessures dues à la rupture et crainte d'assimilation .....	254
4.1.4	Conclusion de la première étape de démarche d'analyse.....	270
4.2	Analyse de l'entretien individuel avec l'enseignante : compréhension et redéfinition du rôle de l'enseignante.....	271
4.3	Analyse croisée de l'ensemble des données : deux visions du milieu de vie dans le cadre scolaire d'accueil .....	280
4.3.1	Croisement A : jeu transgressif et stratégies socio-ludiques .....	281
4.3.2	Croisement B : écart entre pratique enseignante et enjeux institutionnels du cadre scolaire d'accueil .....	289
4.4	Conclusion de la démarche générale d'analyse : phénomène trans-systémique d'appropriation du « nouveau milieu de vie » .....	291
4.4.1	Effets de l'implantation du projet théâtre dans le cadre scolaire d'accueil .....	292
4.4.2	Principes d'utilisation des stratégies d'appropriation et les représentations du milieu de vie dans une perspective écosystémique .....	298
4.4.3	Faculté trans-systémique : pontage entre les milieux et les systèmes .....	306

CHAPITRE V	
DISCUSSION CRITIQUE DES RÉSULTATS .....	311
5.1 Cadre scolaire d'intégration sociale des élèves de classe d'accueil de cette école.....	313
5.1.1 Distance entre les familles et l'école entretenue par le milieu scolaire.....	316
5.1.2 Paradoxes de l'encadrement scolaire d'intégration .....	321
5.1.3 Conflit entre les interactions verticales et horizontales .....	324
5.1.4 Cadre des interactions et relations entre l'enseignante et les élèves .....	327
5.2 Effets de la mondialisation .....	330
5.2.1 Conflit entre les notions du singulier et de l'universel : syndrome du « village global » .....	332
5.2.2 Dogme de l'apparence et du comportement corporels .....	341
5.2.3 Adhésion des jeunes à des modèles médiatiques et publicitaires : syndrome du « logo global» .....	347
5.3 Compréhension et identification des stratégies d'appropriation du « milieu de vie » par une étape de méta-analyse .....	355
5.3.1 Première méta-catégorie : stratégies groupales de différenciation ethnoculturelle, vers une marginalisation volontaire.....	357
5.3.2 Deuxième méta-catégorie : stratégies existentielles et individualisantes d'appropriation .....	367
5.3.3 Typologie de stratégies appropriatives dans le cadre scolaire d'accueil .....	372
CHAPITRE VI	
PORTÉE, LIMITES ET RECOMMANDATIONS .....	387
6.1 Portée et limites de la recherche.....	387
6.1.1 Portée de la recherche.....	388
6.1.2 Limites de la recherche.....	389
6.2 Recommandations.....	389
6.2.1 Recommandations relatives au cadre scolaire d'accueil .....	392
6.2.2 Recommandations relatives à l'enseignante de la classe d'accueil .....	395
6.2.3 Recommandations relatives aux approches et modalités de formation .....	401
6.3 Recherches ultérieures envisagées .....	404

CONCLUSION.....	405
APPENDICE A	
STATISTIQUES RELATIVES À L'IMMIGRATION ET L'ACCUEIL.....	407
A.1 Statistiques canadiennes en matière d'immigration .....	408
A.2 Statistiques québécoises en matière d'intégration d'élèves immigrants (MÉLS) .....	409
A.3 Statistiques de Commission scolaire de Montréal en matière d'intégration d'élèves immigrants.....	410
APPENDICE B	
ÉLÉMENTS DE L'ACTIVITÉ THÉÂTRALE .....	413
B.1 Cadre administratif du projet de recherche-intervention.....	414
B.1.1 Extrait du Protocole d'entente .....	414
B.1.2 Protocole déontologique.....	422
B.1.3 Formulaire de consentement des enseignants et/ou intervenants .....	426
B.1.4 Formulaire de consentement des parents et de l'élève participant .....	427
B.1.5 Fiche personnelle de participation au projet de théâtre.....	428
B.2 Cadre des activités de théâtre.....	429
B.2.1 Objectifs de l'atelier de création théâtrale .....	429
B.2.2 Étapes et objectifs spécifiques de la démarche de création collective du projet théâtre .....	431
B.2.3 Fiche des exercices de théâtre.....	431
B.2.4 Fiche de planification et de suivi pédagogique des activités de théâtre.....	442
B.3 Instruments du cadre de création théâtrale.....	443
B.3.1 Fiche 1 : fiche descriptive du récit.....	443
B.3.2 Fiche 2 : fiche descriptive du récit pré-scénarisé.....	444
B.3.3 Fiche 3 : tableau synthétique enchaînement des scènes .....	445
B.3.4 Fiche 4 : dynamisme dramatique.....	446
B.3.5 Fiche 5 : tableau descriptif du spectacle.....	447
B.3.6 Fiche 6 : tableau technique.....	448

APPENDICE C	
ÉLÉMENTS DE LA MÉTHODE DE RECHERCHE .....	449
C.1 Consigne concernant le recueil des récits et des expériences vécues par les participants autour du thème « Être au monde » .....	450
C.2 Procédure générale de consignation et élaboration des récits .....	450
APPENDICE D	
SYNTHÈSE DES DONNÉES ET RÉSULTATS DE LA RECHERCHE .....	451
D.1 Portrait synthétique des participantes .....	452
D.2 Journal du chercheur – traitement et réduction .....	457
D.3 Journal de l’animateur – planification et suivi des activités .....	472
D.4 Portfolio – Récits de vie des participantes .....	483
D.5 Pièce de théâtre « Une nouvelle vie » .....	487
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	493
Ref.1 Éducation et intégration : acculturation, altérité, culture, déculturation, éducation à la citoyenneté, exclusion sociale, immigration, identité, intégration sociale, interaction sociale, interculturalité, immigration, politiques éducatives, linguistiques et culturelles en matière d’immigration, socialisation .....	494
Ref.2 Milieu de vie : accompagnement, acculturation, appropriation, anthropoformation, approches formatives, appropriation, autonomisation, corps, dialogue, écoformation, écologie, environnement, formation biographique, expérientielle, existentielle, habitus, méthodologies de recherche qualitative, pédagogie de l’alternance, pédagogie de projet, pédagogie de l’imaginaire, recherche-action, transformation .....	526
Ref.3 Théâtre et adolescence : acteur, approches artistiques de formation, création, drame, intentionnalité, jeu, méta-drame, psychodrame, passage, rencontre, négociation, être- au-monde, rituel .....	553



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Matrice des alternances possibles dans la formation en deux temps et trois mouvements (Pineau, 2000 : 161).....	127
Tableau 3.1 Objectifs des deux volets du cadre de la recherche-intervention .....	167
Tableau 3.2 Synthèse des unités de collecte de données.....	214
Tableau 3.3 Étapes de croisement des unités de données par triangulation.....	215
Tableau 4.1 Comptabilisation des occurrences relatives aux observations et entretiens de groupe .....	237
Tableau 4.2 Comptabilisation des occurrences relatives aux réflexions du chercheur .....	249
Tableau 4.3 Comptabilisation des occurrences relatives aux discussions avec l'enseignante .....	251
Tableau A.1 Canada – Résidents permanents de moins de 15 ans selon le sexe, l'âge et la catégorie (Canada, 2012 : 14).....	408
Tableau A.2 Élèves issus de l'immigration et ensemble des élèves, par ordre d'enseignement, Québec, années scolaires 1994-1995, 1997-1998, 2000-2001 et 2003-2004 (Québec, 2006b : 4) .....	409
Tableau A.3 Évolution du nombre d'élèves fréquentant une classe d'accueil (CSDM, 2005 : 13).....	410
Tableau A.4 Premiers 10 lieux de naissances (CSDM, 2013).....	411
Tableau A.5 Langues maternelles (CSDM, 2013).....	411

Tableau A.6 Langues principalement parlées à la maison (CSDM, 2013).....	412
Tableau B.1 Échéancier prévu : étapes essentielles de réalisation du projet de recherche doctorale .....	421
Tableau D.1 Synthèse des fiches personnelles de participation et observations du chercheur-animateur .....	452
Tableau D.2 Synthèse des données consignées au journal du chercheur .....	457
Tableau D.3 Calendrier des activités du projet de théâtre .....	472
Tableau D.4 Activités réalisées pour la création collective de théâtre (ateliers, rencontres, répétitions, etc...).....	474
Tableau D.5 Synthèse des récits .....	483

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Composantes de l'objet de recherche relatif à l'appropriation du nouveau milieu de vie.....	54
Figure 2.1 Carte conceptuelle du projet de recherche.....	68
Figure 2.2 Alternance des trois pôles formatifs (Andreux, 2003).....	109
Figure 2.3 Cibles et interactions entre les cercles des milieux (Absil et Vandoorne, 2004) .	116
Figure 2.4 Processus d'interaction personne/environnement (Cazenabe, 2003 : 32).....	119
Figure 2.5 Modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979).....	120
Figure 2.6 Schéma dynamique du modèle écosystémique (Demarteau et Muller, 2004).....	124
Figure 3.1 Schématisation du double volet d'objectifs du projet recherche-intervention ....	168
Figure 3.2 Représentation des relations entre les techniques de recherche .....	186
Figure 3.3 Représentation des interrelations entre les techniques et les instruments de collecte.....	201
Figure 3.4. Schématisation de la relation entre les unités de collecte de données par le principe de « notions carrefours » (Barbier, 1996).....	203
Figure 3.5 Analyse croisée des éléments du portfolio et de la fiche personnelle de participation .....	213
Figure 3.6 Croisement des unités A(1a+2+3) .....	215
Figure 3.7 Croisement des unités B (1b+1c+4) .....	216

Figure 3.8 Étape finale de l'analyse croisée C (A + B) .....	217
Figure 4.1 Représentation des principes appropriatifs en classe d'accueil dans une perspective écosystémique .....	303
Figure 5.1 Ensemble des stratégies appropriatives selon les deux méta-catégories.....	374

**LISTE DES ABRÉVIATIONS  
DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

Ateliers de culture et de langue d'origine .....	ACLO
Commission scolaire .....	CS
Conseil supérieur de l'éducation .....	CSE
Direction des services aux communautés culturelles du MELS .....	DSCC
Élèves Handicapés ou en Difficulté d'Apprentissage ou d'Adaptation.....	EHDAA
Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport .....	MELS
Ministère de l'Éducation du Québec.....	MEQ
Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles.....	MICC
Ministère de la santé et des services sociaux du Québec.....	MSSS
Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.....	PASAF
Programme d'enseignement des langues d'origine.....	PELO
Programme de formation du secondaire .....	PFS
Programme d'intégration scolaire, linguistique et sociale.....	PISLS



## RÉSUMÉ

Cette thèse, fondée sur une démarche théâtrale de recherche-intervention, traite du phénomène d'appropriation du nouveau milieu de vie comme modalité d'intégration sociale pour les élèves immigrants de classe d'accueil du premier cycle du secondaire.

Aujourd'hui, la classe d'accueil constitue, dans la grande région de Montréal, le principal dispositif scolaire d'intégration des élèves immigrants. En tant que structure fermée, elle semble toutefois privilégier un processus d'intégration normative, aux dépens des démarches socio-interactives de formation. Les enseignants de classe d'accueil éprouvent des difficultés à suivre, accompagner et évaluer la démarche d'intégration sociale des élèves, élément constitutif du programme d'intégration scolaire, linguistique et sociale.

Dans ce contexte, un projet de théâtre, d'une durée de cinq mois, fut mis en place par l'auteur de cette thèse en collaboration avec une enseignante de classe d'accueil, dans le but de favoriser la socialisation des élèves immigrants par un cadre formel d'activités périscolaires et d'étudier le phénomène d'appropriation du nouveau milieu de vie.

Le cadre conceptuel et théorique de cette recherche s'appuie sur quatre concepts, soit la socialisation (au centre de la problématique d'intégration sociale), le milieu de vie, l'appropriation et la pratique théâtrale en milieu scolaire. La méthodologie de recherche adoptée est un dispositif multi-stratégique qui, associé aux approches terrain, utilise la démarche et les étapes de la création théâtrale.

Impliquant l'enseignante, les élèves et l'animateur-chercheur, le projet de recherche devait permettre dans un premier temps de comprendre le phénomène d'appropriation du nouveau « milieu de vie ». Dans un deuxième temps, il s'agissait d'identifier les stratégies d'appropriation du milieu de vie chez les élèves, d'établir des pistes de réflexion sur les différentes modalités de leur intégration sociale et enfin d'expérimenter une méthode de recherche-intervention théâtrale.

Les résultats de la recherche indiquent, entre autres, que les élèves privilégient l'usage de stratégies d'appropriation à caractère transgressif par rapport au cadre d'accueil. En réponse, l'école utilise des moyens de coercition. À cet égard, le dispositif de pratique théâtrale contribue à réduire l'écart ainsi créé en développant considérablement l'interaction entre les élèves et avec l'enseignant. Par ailleurs, lorsque le cadre scolaire d'accueil propose des activités de type socioformatif, comme le projet de théâtre, il favorise directement la démarche d'appropriation du milieu de vie chez les élèves immigrants de classe du premier cycle du secondaire et indirectement leur intégration sociale dans la société d'accueil. Enfin, sans pour autant procéder à des changements majeurs du cadre scolaire d'accueil, les enseignants gagneraient à diversifier les modalités de formation et augmenter l'espace-temps de socialisation.

**Mots-clés :** élèves immigrants ; intégration sociale ; classe d'accueil ; école ; milieu de vie ; mondialisation ; phénomène d'appropriation ; auto-éco-organisation ; théâtre démarche théâtrale ; récit de vie ; recherche-intervention ; recherche-crédation théâtrale ; logique ternaire.

## INTRODUCTION

« D'un côté ou l'autre de la rue, on se confronte aux images du passé, ou à la promesse d'un prochain chantier. On est appelé à apprécier l'espace à transition comme projet en soi, dans un ensemble urbain en mouvement. » (*Espèces d'espaces* - Perec, 2000 : 13)

En attendant l'autobus qui devait m'emmener à l'école où j'avais ma première rencontre avec des élèves de classes d'accueil pour leur présenter le projet de théâtre, je pensais à ce que j'allais vivre, comment ils allaient recevoir ma proposition, et, simultanément, j'étais préoccupé par ce que j'avais vécu ce matin-là. Manifestement, mes pensées se bouscuaient entre le passé et le futur proches. C'est en montant dans l'autobus que j'ai réalisé que je me trouvais au carrefour des boulevards Des Souvenirs et de L'Avenir. Inspiré par cette situation, j'ai spontanément formulé les questions suivantes : « Sommes-nous continuellement ballottés entre les souvenirs et l'avenir ? Comment peut-on résoudre cette tension ? ». Durant le trajet, je me suis demandé comment les jeunes de familles immigrantes vivent leur expérience d'arrivée et d'intégration dans un nouveau pays. Ce questionnement m'a accompagné tout au long du projet. Je pensais aussi à ma propre expérience de nouvel arrivant, comment j'ai trouvé par les années ma place dans un pays étranger, la Pologne, pour fonder ma famille et me réaliser professionnellement.

Arrivé à l'école, après avoir échangé quelques mots avec l'enseignante et avoir effectué les présentations d'usage auprès des élèves concernant ma proposition et ma trajectoire personnelle, je leur ai fait part des pensées que j'avais eues en me dirigeant vers l'école. Je leur ai raconté que malgré le fait que cette rencontre était pour moi très importante, j'étais tiraillé entre ce que j'avais vécu ce matin-là et le désir de partager une expérience avec eux, notre rencontre. Je leur ai également expliqué que le projet de théâtre allait

2

un peu se passer de façon semblable, se bâtissant à partir des récits, des désirs et aussi des peurs des participants. La proposition a été bien accueillie par les élèves qui m'ont questionné autant sur des aspects très concrets, comme son fonctionnement, que sur des questions de principes. Entre autres, comme je leur avais expliqué que dans ce projet j'étais à la fois animateur et chercheur, des élèves m'ont demandé comment j'envisageais ce double rôle. Nous avons établi une relation sympathique et authentique que nous avons maintenue tout au long du projet et que l'ensemble des élèves des classes d'accueil ont particulièrement reconnue lors de la représentation du spectacle.

Mon expérience professionnelle en milieu scolaire s'est concentrée, ces vingt dernières années, sur la pratique théâtrale, particulièrement dans une optique de complémentarité au cursus formel de formation d'acquisition du français langue seconde. J'ai mené différentes activités ayant pour objectif d'agir dans et sur le milieu telles que :

- des ateliers de théâtre ;
- des projets de créations théâtrales ;
- l'organisation d'événements culturels et théâtraux en milieu scolaire ;
- des formations continues adressées aux enseignants.

L'organisation du Festival de Théâtre de Lycéen Francophone (FTLF) illustre tout à fait le genre d'activités que je menais en milieu scolaire. Cet événement offrait plusieurs types d'activités, dont des ateliers de théâtre et de formation continue, des soirées thématiques, des activités informelles. Le festival regroupait plus d'une dizaine de troupes polonaises, des enseignants, des élèves de la section bilingue franco-polonaise du lycée, des artistes et des chercheurs ainsi que des représentants municipaux, régionaux, nationaux et internationaux. J'ai pu développer une approche théâtrale qui favorisait chez les participants le goût de se découvrir, d'adopter de nouvelles pratiques et de s'appropriier des notions culturelles, sociales, linguistiques et écologiques. Enfin, à titre personnel, ma propre fille fréquentait une classe d'accueil

du deuxième cycle du secondaire pendant que je menais le projet de recherche. Je la voyais ainsi évoluer dans ce système, elle me faisait également part de ses impressions et de ses problèmes d'intégration. Cette expérience, en tant que parent, a enrichi ma perception de chercheur.

Par ma pratique, j'ai compris que le meilleur moyen d'ancrer les activités de théâtre dans le milieu est de permettre aux participants de s'approprier les éléments du projet comme les moyens et les buts. Ainsi, les activités que je propose aux établissements scolaires ou groupes sont généralement élaborées avec la participation des enseignants et des élèves. Je préconise dans la mise en place d'activités ou de projets l'adoption d'un cadre collaboratif ou partenarial. Dans ce cadre, les jeunes participants sont habituellement des partenaires à part entière et non de simples bénéficiaires. Ce type de cadre offre des dispositions très intéressantes et une relation authentique avec l'objet de création, les participants et le milieu scolaire. Enfin, la création théâtrale se bâtit généralement autour d'un projet commun comme la défense de causes et des problématiques sociales ou existentielles.

L'approche proposée dans le cadre de ce projet de théâtre avec les élèves d'une classe d'accueil du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire de la région du Grand Montréal porte sur la dimension existentielle, sociale et écologique du parcours migratoire des participants. J'ai bâti cette démarche théâtrale à travers différentes réalisations de projets et grâce à la collaboration avec des enseignants titulaires de classe d'accueil. La démarche d'exploration qui a consisté à rencontrer une dizaine d'enseignants qui avaient répondu à mon offre d'animation a largement contribué à la mise en place de cette recherche. Par ces rencontres et discussions, j'ai pu comprendre que ces enseignants disposaient de peu de moyens pour favoriser l'intégration sociale des élèves immigrants, et que la question de l'appropriation du milieu de vie ne semblait pas constituer un élément clé de leur pratique.

4

Par ailleurs, j'ai constaté dans ma recension d'écrits que le programme scolaire d'intégration des élèves immigrants admis en classe d'accueil met davantage l'emphase sur les notions disciplinaires et la scolarisation que sur les processus informels d'interaction sociale et de socialisation chez les élèves. La proposition d'activités soumise aux élèves de classe d'accueil de l'école participante est l'aboutissement de ce cheminement et du travail de concertation avec l'enseignante, titulaire d'une classe d'accueil. Le cadre du projet théâtre devait, en établissant un espace de socialisation, favoriser chez les participants les processus d'appropriation du milieu de vie. C'est ensemble que nous avons bâti, par les principes de création collective, la trame du spectacle à partir des récits de vie individuels des participants, qui s'inscrivaient dans une perspective autofictionnelle de leur expérience migratoire.

Cette recherche doctorale entend répondre ainsi aux mêmes principes des actions théâtrales que j'ai menées en milieu scolaire, soit notamment l'établissement d'un cadre collaboratif articulé par le moyen d'une recherche-intervention dans laquelle j'étais à la fois le chercheur et l'animateur. C'est donc par une démarche théâtrale, inscrite dans une perspective compréhensive, que j'ai pu étudier les manifestations du phénomène d'appropriation du milieu de vie chez les élèves immigrants de classe d'accueil du secondaire. Enfin, les résultats de cette recherche m'ont permis de répondre aux questions formulées, à savoir, dans un premier temps, comment le projet de théâtre, inscrit dans une démarche collective de récit de vie, permet a) d'étudier les représentations du milieu de vie chez des élèves de classe d'accueil, b) d'observer les stratégies d'appropriation du milieu de vie adoptées par ceux-ci et c) à ceux-ci de s'approprier leur milieu de vie. Dans un deuxième temps, il s'agissait de savoir quels étaient les effets de l'implantation d'un projet de théâtre qui aurait un objectif double de recherche et d'intervention autour de la question de l'appropriation du milieu de vie comme modalité d'intégration sociale dans un cadre scolaire d'accueil d'une école secondaire.

La classe d'accueil, par sa structure et son fonctionnement, constitue une contrainte aux différents processus de socialisation, d'appartenance ethnoculturelle ou linguistique, ce qui a des conséquences sur l'intégration sociale dans la société québécoise. Les résultats de cette recherche indiquent que les participantes de ce projet, des élèves des classes d'accueil, ressentent un besoin crucial d'établir des relations durables avec leurs pairs et que la socialisation constitue un enjeu majeur de leur processus d'appropriation. Je pense sincèrement que l'intention du modèle de classes d'accueil, celui que j'ai étudié, n'est pas en soi mauvaise mais que les enseignants, agissant souvent de façon isolée, se retrouvent dépourvus, en perte de pouvoir d'action. J'espère que l'éclairage qu'apportent les résultats de cette recherche pourra aider les membres des directions scolaires, de l'équipe école et des conseils d'établissements ainsi que les parents d'élèves, à mieux comprendre le phénomène d'appropriation du milieu de vie dans le processus d'intégration sociale.

Si la classe d'accueil est un passage, un temps « pont » entre deux mondes, il importe d'accompagner les élèves dans leur voyage, dans leurs rencontres, leurs regards en arrière et leurs projections vers le futur, *pour qu'ils s'en approprient la traversée.*



## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Depuis ces quarante dernières années, d'importants changements se sont produits au Québec, particulièrement en ce qui concerne les rapports des individus à la société. Dans le cadre de la transition d'une société traditionnelle vers la postmodernité, certains phénomènes vus hier comme problématiques sont maintenant considérés comme bénéfiques. La pluralité est devenue une richesse, l'immigration est considérée comme une solution à différents problèmes de société. Dans un contexte mondial également en évolution, la population québécoise s'est faite plurielle en termes d'origines et d'aspirations ; tant le rapport à Soi que le rapport à l'Autre ont changé. La problématique générale de ce projet de recherche porte sur un des aspects de l'intégration sociale des élèves immigrants admis au niveau secondaire de l'école publique. De façon plus spécifique, elle concerne les modalités d'intégration sociale instituées par le cadre actuel d'accueil pour les élèves immigrants du premier cycle du secondaire de la Grande région de Montréal. Les points traités dans ce chapitre portent sur le cadre d'intégration sociale des élèves immigrants, dont la classe d'accueil, les problèmes associés à celui-ci et l'objet de recherche.

Ces quarante dernières années, le Québec s'est doté de politiques et de programmes d'intégration des nouveaux arrivants, particulièrement en ce qui concerne les enfants des familles immigrantes. Dans cette perspective de changement et de pérennité, le gouvernement québécois a mis en place les grands principes devant fonder cette « nouvelle société »<sup>1</sup>. Durant cette période, plusieurs réformes, politiques et lois majeures en matière de culture, langue et éducation ont été adoptées, adhérant aux valeurs et principes de l'altérité, de l'écoute et du partage. Parallèlement, les questions

---

<sup>1</sup> Le concept de la « révolution tranquille » a transcendé au Québec (Emongo et White, 2014 ; Québec, 2007 ; McAndrew *et al.*, 2001) cette « nouvelle société » dans les années soixante. Il incarne le changement de la société québécoise (White, 2014) qui s'est donné de nouvelles orientations sociales, politiques, économiques, éducatives et culturelles. Ce changement s'est, entre autres, traduit par une réforme de l'état et de son rapport avec le citoyen fondé sur le concept de l'« état providence » (Gayet, 2006 ; Helly, 2002 ; McAndrew et Ledent, 2012).

d'identité nationale et de l'immigration sont devenues des enjeux importants de la société québécoise, l'intégration des nouveaux arrivants devant pallier le problème de dénatalité que vit le Québec et contribuer au renforcement de l'identité francophone en Amérique du Nord.

Le ministère québécois de l'éducation a donc mis en place un cadre d'accueil des élèves immigrants, chapeauté principalement par la politique en matière d'immigration et d'intégration (Québec, 1990), le « Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle » (Québec, 1998c), le « Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale » (Québec, 2006c) et le « Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français » (PASAF). La mise en opération de modèles d'intégration au Québec, adressés aux enfants de familles de nouveaux arrivants, s'effectue par le Programme d'intégration scolaire, linguistique et sociale dont la classe d'accueil est une des modalités. Celle-ci est placée sous la supervision des commissions scolaires qui répartit les élèves en fonction des besoins et réalités de son territoire.

Les élèves de familles immigrantes sont ainsi intégrés à la société québécoise à travers le cadre scolaire qui, en principe, doit évaluer les processus d'intégration. Or, il semble difficile de suivre le processus d'intégration sociale à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Selon la littérature existante en matière d'intégration des enfants de familles immigrantes à l'école, les difficultés d'évaluation sont liées principalement à la structure fermée de la classe d'accueil<sup>2</sup>, au manque de moyens sociologiques d'évaluation du processus (Dessus, 2001 ; Manço, 2006c) et à la période transitionnelle de l'existence de l'élève (Gayet, 2006a ; Gendreau, 1999).

---

<sup>2</sup> Auteurs et chercheurs : Bakhshaei, 2011, 2015 ; Benes, 2001 ; Nadeau-Cossette, 2012, 2014 ; Murphy, 2011, 2014 ; Tardif et Mujawamariya, 2002 ; TCRI, 2011.

Enfin, ce type de cadre d'accueil rejoint les principes reconnus dans les pays industrialisés de l'intégration des nouveaux arrivants. Toutefois, certains auteurs<sup>3</sup> remettent en question la viabilité même du concept de l'intégration comme modalité d'insertion des nouveaux arrivants. Ils voient en fait dans l'application des principes d'intégration sociale des tentatives d'assimilation. D'autres considèrent que, malgré la tonalité humaniste des programmes, la conception fonctionnaliste de l'intégration restreint le rôle des nouveaux arrivants à une dimension strictement utilitariste. Pour comprendre les enjeux de l'intégration sociale, il est nécessaire d'exposer les principes sous-jacents aux politiques et programmes en matière d'intégration des enfants issus de familles immigrantes.

### **1.1 Intégration sociale, culturelle et scolaire des élèves immigrants**

Au cours des dernières décennies, le Québec a opéré un virage considérable en matière d'immigration tout en revendiquant une identité propre dans une majorité linguistique et culturelle. La Loi sur l'immigration et la citoyenneté est de compétence fédérale canadienne mais chaque province peut mettre en place des programmes d'accueil. Ainsi, pour accueillir les nouveaux arrivants, le Québec a davantage favorisé la perspective de l'interculturalité s'érigeant selon les principes d'intégration sociale. Or, la politique de citoyenneté du Canada s'inscrit davantage dans une perspective de multiculturalité qui se distingue clairement de la conception québécoise des questions identitaires (Tardif et Mujawamarirya, 2002).

Compte tenu des différences de conception et d'approche socio-culturelle entre les deux peuples fondateurs, anglophone et francophone, les politiques culturelles et les programmes provinciaux d'accueil peuvent s'articuler de façon très différente, comme le prévoit la confédération canadienne. Au Québec, au tournant des grandes réformes sociales et politiques, l'immigration est devenue un enjeu important parce qu'elle

---

<sup>3</sup> Auteurs : Abdallah-Pretceille, 1992 ; Dittmar, 2006 ; Khellil, 2005 ; Lessard, 2003 ; Manço, 2006c ; Tabin, 1999 ; Tardif et Mujawamarirya, 2002 ; Troadec, 2001, 2003 ; TCRI, 2011.

« [...] s'inscrit dans une perspective de développement de la société distincte » (Québec, 1990 : 8). Mais dans l'optique sociale et politique de ces grandes réformes, le Québec ne se distingue pas véritablement des autres pays industrialisés pour qui l'intégration sociale remplit plutôt des fonctions utilitaristes (Dittmar, 2006 ; Kozakai, 2007 ; Manço, 2006c), comme l'indique la politique québécoise en matière d'immigration et d'intégration :

[...] le Québec veut et doit associer l'immigration à quatre défis, largement interdépendants, dont dépend son avenir : le redressement démographique, la prospérité économique, la pérennité du fait français, l'ouverture sur le monde. (Québec, 1990 : 8)

### **1.1.1 Définition générale du concept d'immigration**

La migration est le produit d'un projet. (Reveyrand-Coulon, 1991 : 265)

Étymologiquement parlant, le terme immigration provient du mot « migration » qui désigne, selon Le Petit Robert, un « [d]éplacement de populations qui passent d'un pays à un autre pour y s'établir » (2002). Comme le préfixe « in » désigne un mouvement vers l'intérieur, le terme « immigration » indique un processus d'accueil et d'intégration de populations étrangères dans un pays. Dans ce cadre, un candidat migrant reçu par un état est considéré comme un immigrant, dont le statut peut être permanent ou temporaire en fonction des priorités et politiques nationales. Legault et Rachédi (2008) présentent dans l'ouvrage « *L'intervention interculturelle* » la typologie suivante de statuts des nouveaux arrivants :

- résident permanent ;
- résident temporaire ;
- travailleur étranger ;
- demandeur d'asile ;
- étranger vivant dans la clandestinité et dans l'illégalité.

### *Causes majeures de migration*

Les principales causes de migration peuvent être d'ordre économique, écologique, politique, humanitaire, etc. À cet égard, Rachédi indique que « [l]es formes et les courants d'immigration ont évolué au cours de l'histoire en fonction de plusieurs facteurs (économiques, politiques et écologiques) » (2008 : 9). De façon générale, les politiques et programmes d'immigration peuvent être, particulièrement dans les pays industrialisés, articulés par des priorités ou des préoccupations ou encore des événements ponctuels. Les organisations internationales des Nations Unies établissent ainsi des barèmes qui déterminent les priorités d'intervention. À l'instar de d'autres pays industrialisés, le Canada est une destination d'accueil importante pour les réfugiés<sup>4</sup>.

Dans son rapport de 2009, le Haut-Commissariat des Réfugiés des Nations Unies constate que le nombre de demandeurs d'asile vers les pays industrialisés serait stable mais que le nombre de rapatriements volontaires régresse considérablement (HCRNU, 2008, 2009, 2012). Selon cette organisation, les réfugiés en exil constituent, ces dernières années, la majorité des demandeurs apatrides<sup>5</sup> (HCRNU, 2012). Le Canada n'échappe pas aux conjonctures mondiales qui affectent les modalités d'accueil des nouveaux arrivants, autant réfugiés que candidats reçus. Le Canada et le Québec suivent d'assez près les lignes de conduites énoncées par l'ensemble des pays industrialisés<sup>6</sup> et mènent conjointement, malgré leurs particularités respectives, les politiques d'accueil des nouveaux arrivants. Les deux paliers de gouvernement au Canada, fédéral et provincial, ont mis en place, conjointement et distinctement,

<sup>4</sup> cf *Tableau A1 Canada – Résidents permanents de moins de 15 ans selon le sexe, l'âge et la catégorie (Canada, 2012 : 14)*.

<sup>5</sup> « La Convention de 1954 relative au statut définit « apatride » comme « une personne qu'aucun État ne considère comme son ressortissant par application de sa législation ». (HCRUN, 2012 : 32)

<sup>6</sup> Auteurs et chercheurs : Jacob, Bertot, Frigault et Lévy, 1996 ; Kanouté, 2001, 2002 ; Vatz-Laaroussi, Lévesque, Kanouté, Rachédi, Montpetit. et Duchesne, 2005.

différents programmes d'accueil et d'intégration. Les lois et ces politiques en matière d'immigration sont sous l'égide de la Charte Canadienne des Droits de la Personne qui détermine les droits des citoyens, les droits ancestraux des peuples autochtones ainsi que les programmes d'immigration et d'intégration des nouveaux arrivants à la société canadienne. Toutefois, la particularité du Canada, comme de plusieurs des pays ayant été colonisés, réside dans un clivage entre trois types de populations, soit entre autochtones, les peuples « fondateurs de la confédération » et les nouveaux arrivants. Rachédi (2008) précise à ce propos que le premier peuplement du Canada ne représente en fait qu'une minorité démographique, politique et culturelle ; les peuples « fondateurs » représentent majoritairement la culture dominante et les nouveaux arrivants ne s'identifient nullement à la culture des peuples autochtones, mis à part peut-être dans l'imaginaire collectif.

### **1.1.2 Politiques d'intégration des nouveaux arrivants**

Le Québec d'après la deuxième guerre mondiale a signifié sa volonté de participer aux enjeux mondiaux de la politique et de l'économie, ce que justement la diversité dans toutes ses représentations peut offrir. En adoptant les nouveaux principes d'intégration dans cette nouvelle réalité, le Québec a dû se doter de moyens pour mettre en application ses objectifs d'intégration sociale des nouveaux arrivants qui, dans cette optique post-moderne, s'organise de trois dimensions interdépendantes : le social, l'économique et le symbolique (Keable, 2007). La politique en matière d'immigration et d'intégration des nouveaux arrivants, chapeauté par le Ministère de l'Immigration et des Communauté Culturelle (MICC), a mis en place différents dispositifs permettant justement de réaliser ses objectifs auprès des populations immigrantes ; qu'il s'agisse de scolarisation, de francisation ou encore d'insertion professionnelle, ceux-ci ont pour fonction d'intégrer les nouveaux arrivants. Ces différents dispositifs s'adressent à différentes catégories de la population immigrante, soit les « familles », les « parents » et les « enfants » ou encore les « professionnels ». Cette politique concernant divers aspects de la vie des nouveaux arrivants ainsi que différents enjeux de la société

d'accueil, elle procède de façon interdisciplinaire en impliquant différents ministères responsables de l'éducation, la santé, l'emploi etc.

Le Québec se distingue de l'ensemble des provinces canadiennes en matière d'intégration des nouveaux arrivants et particulièrement, l'éducation des élèves étant de compétence provinciale, pour ce qui est des enfants issus de familles immigrants. Bien que la politique provinciale réponde aux intentions des chartes canadienne et québécoise des droits et libertés de la personne, elle est souvent confrontée aux politiques canadiennes en matière d'immigration<sup>7</sup>. La Charte canadienne des droits et libertés précise à l'article 16 que « [...] les communautés francophones et anglophones ont des droits égaux, notamment le droit à des institutions d'enseignement et à des institutions culturelles » (Canada, 1982). Cependant, la notion de « multiculturalisme » n'indique rien des relations qu'entretiennent les cultures en présence alors que, selon Demorgon, « [...] les termes « interculturel », « interculturalité » et « interculturation » soulignent le fait que ces cultures sont en relation » (2004 : 26). Dans ce contexte canadien, Tardif et Mujawamariya (2002) soulignent que le multiculturalisme répond, en plus des préoccupations d'égalité et de droits, à un enjeu de cohésion fédérale. Il serait en fait, selon ces chercheurs, une stratégie pour désamorcer les revendications identitaires du Québec, allant jusqu'à remettre en question la légitimité du principe d'interculturalité.

Certes, le Canada n'est pas le seul pays ou fédération où cohabitent ces deux approches. La communauté européenne est aussi confrontée aux problèmes d'harmonisation de ces deux approches par rapport à l'ensemble des politiques nationales des pays membres sur les questions de minorités ethniques, linguistiques et culturelles ainsi que celles des immigrants, des réfugiés et des travailleurs étrangers (Dittmar, 2006). Dans le contexte européen, il semble y avoir un certain consensus parmi les chercheurs quant

---

<sup>7</sup> Chercheurs : Fourest, 2009 ; Lopez-Therrien, 1989 ; Legault et Rachédi, 2008 ; Tardif et Mujawamariya, 2002.

à la définition des deux concepts : d'un côté, le multiculturalisme incarne le *statu quo* entre les groupes minoritaires et la majorité et que, de l'autre, l'interculturalisme semble davantage projeter l'idée d'interdépendance entre ceux-ci. Castano observe pour sa part que le multiculturalisme européen « [...] repose sur la non-acceptation de la part des minorités ethniques des pratiques d'acculturation et d'assimilation auxquelles elles se trouvent soumises au contact des cultures majoritaires » (Dittmar, 2006 : 21). Dans leur ouvrage collectif intitulé « Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel », Hess et Wulf (1999) considèrent quant à eux que l'interculturalisme s'appuie davantage sur des postulats théoriques que sur la pratique et que, pour ces raisons, ce concept s'éloigne des réalités vécues par les populations concernées. Dans un contexte nord-américain, le Québec, île située dans une mer anglophone, se retrouve limité dans ses moyens parce que les liens, en termes d'interventions, sont difficiles à coordonner avec les ministères fédéraux. Les organisations gouvernementales du Québec doivent ainsi composer avec cette réalité nord-américaine et canadienne.

#### *Compétences québécoises d'accueil des nouveaux arrivants*

Afin de comprendre complètement la problématique d'immigration au Québec, il faut apporter certaines précisions quant aux champs de compétences des provinces dans le domaine. Dans le cadre de la confédération canadienne, le Québec a, par son statut particulier, certaines compétences en matière d'immigration et d'intégration des nouveaux arrivants qui portent principalement sur les points suivants :

- présélection des candidats et accompagnement des démarches d'immigration auprès du fédéral ;
- scolarisation des enfants : loi de l'instruction publique du Québec et politique d'intégration sociale et culturelle ;
- francisation et formation continue des adultes ;
- insertion et réorientation professionnelle...

En matière de scolarisation des enfants immigrants, le dispositif scolaire répond aussi aux enjeux des politiques sociales et éducatives du Québec (cf. *Tableau A.2 Élèves issus de l'immigration et ensemble des élèves, par ordre d'enseignement, Québec, années scolaires 1994-1995, 1997-1998, 2000-2001 et 2003-2004 (Québec, 2006b : 4) à la page 409*). Les principes d'intégration sociale, inscrits dans une perspective d'interculturalité et d'altérité, sont ainsi appliqués selon le Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle qui chapeaute le Programme d'intégration scolaire, linguistique et sociale. La politique en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, « Une école d'avenir », décrit les principes d'intégration des élèves immigrants adoptés par le gouvernement québécois de la façon suivante :

L'intégration est un processus qui va dans les deux sens. Elle exige des efforts d'adaptation et l'adhésion aux valeurs communes de la part des élèves immigrants [...] mais aussi une ouverture à la diversité de la part du milieu social et scolaire qui les accueille. (MEQ, 1998b : 2)

Dès 1990, la Commission scolaire de Montréal considère pour sa part, dans sa politique interculturelle, que « [...] la diversité ethnoculturelle est le gage d'une riche variété de point de vue, avec ses effets sur la créativité, dans une société du savoir axée sur l'innovation » (CSDM, 2006a : 1). Cette politique souligne le fait que cette diversité ethnoculturelle « [...] est également synonyme d'ouverture sur le monde. Elle est aussi, dans une certaine mesure, responsable d'un positionnement culturel plus affirmé grâce à l'effet révélateur de la rencontre des cultures » (*Idem*).

### **1.1.3 Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle**

La mise en opération de la politique d'intégration des enfants de familles immigrantes (Québec, 1998a, 1998b) s'appuie sur les principes de l'interculturalité qui s'expriment, en milieu scolaire, par les modalités d'éducation interculturelle (Québec, 2000, 2003a, 2003b, 2006b, 2006c). L'éducation interculturelle s'articule selon quatre principes concomitants : interaction sociale, altérité, diversité et cohésion. Kanouté (2002) évoque justement le fait que le gouvernement du Québec inscrit la politique d'intégration des enfants de familles immigrantes dans une perspective de « vivre ensemble » (Québec, 1990, 2004a, 2006b, 2006c), cela conformément aux préoccupations sociales, culturelles et humanitaires de la société québécoise ainsi qu'aux Chartes canadienne (Canada, 1982) et québécoise (Québec, 2009) des droits et libertés. Le « vivre ensemble » s'inscrit dans une démarche intersubjective de cohésion sociale (Philibert et Wiel, 1997).

Toutefois, la différence entre les conceptions identitaires aux niveaux du fédéral et du provincial provoque une certaine confusion. En effet, selon Bautier (1994) dans ces deux conceptions, l'idée de pluralité et de diversité des identités transparait mais la relation entre celles-ci est très différente pour chacune d'elle, cela particulièrement en ce qui concerne l'intégration sociale. Selon ce chercheur, le concept d'éducation multiculturelle reste ambigu. Abdallah-Preteille mentionne pour sa part que « [l]a démarche interculturelle est confondue souvent avec une approche culturelle voire multiculturelle, qui met au contraire l'accent sur les processus et les interactions qui unissent et définissent les individus et les groupes les uns par rapport aux autres » (2003 : 10). Audet rapporte également qu'« [...] on peut noter une distanciation de l'explication culturaliste de l'éducation interculturelle, qui se rapprochait plus du multiculturalisme, mais on ne peut pas pour autant situer ce discours comme s'inscrivant entièrement dans le paradigme de l'altérité » (2003 : 112). Enfin, cette

confusion conceptuelle semble transparaître dans la pratique des enseignants et l'application des programmes d'action (Tardif et Mujawamarirya, 2002).

Par exemple, le Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (Québec, 1988c, 2006a), ancré dans une perspective citoyenne, établit les bases d'intégration des élèves immigrants dans leur nouveau milieu qui mobilise les ressources et équipes scolaires. Hohl (1996) constate que « [c]et appel au monde scolaire s'inscrit dans les traditions nord-américaines de confier clairement à l'école des missions sociales » (Kanouté, 2002 : 172). Ces valeurs et intentions sont ainsi représentées par les commissions scolaires québécoises dans le cadre de la scolarisation des enfants de familles immigrantes. Citons par exemple la Commission scolaire des Sommets qui, bien qu'elle desserve un territoire situé hors du contexte pluriethnique du Grand Montréal, prévoit la politique suivante en matière d'intégration des élèves immigrants :

La politique vise principalement à préparer les élèves à participer à la construction d'une société démocratique, francophone et pluraliste au niveau ethnoculturel, linguistique et religieux. Elle vise également à favoriser l'intégration linguistique, pédagogique et sociale des élèves non francophones et à promouvoir chez l'ensemble des élèves l'usage et la maîtrise du français. (CSDS, 2002 : 1)

Cet énoncé démontre la préoccupation qu'ont les autorités publiques d'ancrer le rôle de l'école dans un enjeu social. Malgré ces intentions, l'application des principes d'interculturalité et d'intégration sociale des élèves immigrants par les enseignants semblent beaucoup plus compliquée. À cet égard, Tardif et Mujawamarirya mentionnent, en se référant aux résultats d'une recherche menée auprès de 800 enseignants d'écoles primaires du Québec, que « [la] polysémie de la notion de culture se reflète directement dans les pistes d'action proposées qui témoignent du même manque d'homogénéité et portent à la confusion. L'ambiguïté de la demande ministérielle, facile à identifier sur le plan curriculaire, favorise du même coup une ambiguïté des représentations que se font les enseignants envers la culture et les

moyens de l'intégrer au programme de l'école primaire » (2002 : 14). Enfin, le Plan d'action québécois se concrétise par le Programme d'intégration scolaire, linguistique et sociale que les commissions scolaires mettent en place et supervisent.

#### **1.1.4 Programme d'intégration scolaire, linguistique et sociale**

Le Programme d'intégration scolaire, linguistique et sociale (PISLS) constitue le cadre d'accueil qui détermine les conditions et modalités d'admission des enfants de familles immigrantes comportant trois types d'intégration : linguistique, scolaire et sociale. Les deux premières sont d'ordre systémique tandis que la dernière est davantage de type normatif car elle adhère à l'idée de convergence culturelle. Dans son mandat de scolarisation, le PISLS répond à la fois aux principes de la politique d'immigration et aux intentions de la Charte québécoise de droits et de libertés de la personne (Québec, 2009a). Selon ce Programme d'intégration, l'administration scolaire définit un élève issu de l'immigration comme quelqu'un « [...] qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération), mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada, ou qui n'a comme langue maternelle ni le français ni l'anglais » (Québec, 2006b : 3). Le programme comporte différentes mesures concernant, entre autres, les apprentissages, la durée de passage et l'évaluation des élèves. Chapeauté par le Plan d'action d'intégration sociale et d'éducation interculturelle (Québec, 1998c, 2006a), il met en application les principes de l'interculturalité à travers ses activités et les approches éducatives.

Comme le souligne Verlot, « [l']interculturel dans l'enseignement, ce n'est pas seulement une question de pédagogie, mais aussi d'organisation, de politique du personnel, de politique en général » (1993 : 145). Gohier précise que « [c]ette éducation interculturelle prépare l'élève à cet autre exercice de cohabitation avec l'autre qu'est l'exercice de la citoyenneté, ne serait-ce qu'en l'habituant à s'exprimer publiquement, à débattre avec l'autre » (2006 : 158). Le Programme de formation du secondaire prend en compte le contexte pluraliste de la société québécoise en prévoyant

l'approche suivante : « L'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (Québec, 2004a : 5). Aussi ce programme se doit-il d'instruire, socialiser et qualifier les élèves (Audet, 2003 ; CSÉ, 1998 ; Québec, 1998a, 1998b, 2004a, 2006b, 2006c) en utilisant des ressources internes et externes de l'école, dont la communauté et son corps associatif.

*Objectifs du Programme d'intégration scolaire, linguistique et sociale*

Pour Hamzaoui et Marage, l'école a un rôle clé dans l'intégration sociale des enfants de familles immigrantes, particulièrement dans le cas d'enfants étrangers sans statut. Ils constatent que l'école « [...] joue le rôle d'intermédiaire entre un environnement socioculturel essentiellement tourné vers la communauté d'origine et leur société d'accueil [...] » (2005 : 94). Les objectifs du Programme d'intégration scolaire, linguistique et sociale (PISLS) (Québec, 1998b) encadrés par la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998b) découlent de la Politique québécoise en matière d'immigration et d'intégration (1990). Ceux-ci s'inscrivent également dans les principes énoncés dans la Charte québécoise des droits et libertés de la personne (2009) et dans la Politique culturelle du Québec (1992) en matière d'intégration des minorités culturelles et des nouveaux arrivants qui s'appuient sur les dispositions en matière d'accès et de participation des citoyens à la vie culturelle. La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998b) stipule que « [...] les objectifs de l'éducation interculturelle rejoignent une partie des objectifs de l'éducation à la citoyenneté, ceux-là même qui traitent du rapport à la diversité et de la compétence à « vivre ensemble », ce qui fait de l'éducation interculturelle une composante de l'éducation à la citoyenneté » (Québec, 1998b : 2).

Ce Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998c) présente cinq objectifs d'action, dont ceux de mettre en place la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle dans les établissements scolaires et de développer

le savoir « vivre ensemble » dans un contexte de pluralité et de diversité. Suite à la réforme québécoise de l'éducation (2004), les objectifs du Programme d'intégration s'inscrivent dans une perspective de socio-construction qui désigne le concept du « vivre ensemble » comme le construit d'une vision interactive du monde :

Le Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale fait partie du grand ensemble que constitue le Programme de formation de l'école québécoise. Il en partage les visées, soit la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action. (Québec, 2006c : 6)

Dans cette même perspective, le Programme de formation de l'école québécoise établit qu'une des priorités de la formation, qui vise à former l'élève comme « acteur social » à la citoyenneté, est de « [...] promouvoir les valeurs à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables » (Québec, 2004a : 5). Le Québec passerait ainsi, à la révolution tranquille, d'une perspective « culturaliste » (Emongo et White, 2014) à celle de « citoyenne »<sup>8</sup>. À cet égard, Abdallah-Preteuille constate que, dans un contexte pluraliste, l'approche interculturelle implique un changement de perspective dans les relations entre groupes : « [i]l ne s'agit pas d'élaborer une nouvelle classification mais de viser une intelligibilité des mutations sociales en s'appuyant sur la reconnaissance des principes de pluralité et d'altérité, c'est-à-dire une pluralité du même et de l'autre » (1992 : 37). C'est aussi dans cette perspective et en respectant les principes des différentes politiques ci-haut mentionnées que le PISLS a été revu, sous l'angle de compétences.

---

<sup>8</sup> De grandes réformes de l'état sont survenues durant la période de la « révolution tranquille », notamment en ce qui concerne le rôle prédominant des congrégations religieuses dans la gestion des institutions publiques au Québec. Une étape marquante de l'ouverture de la société québécoise et un des moyens choisis le gouvernement Lesage pour réformer le système scolaire a été de mettre en place la Commission Parent. Dans son rapport, l'une des recommandations a été, entre autres, la déconfectionnalisation des écoles publiques.

*Compétences d'intégration au programme québécois*

Depuis la réforme québécoise en éducation, les programmes de formation aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire se fondent sur l'apprentissage par compétences (Boutin et Julien, 2000) qui s'inscrivent dans une perspective de transversalité. Cette approche devrait en principe permettre de développer l'autonomie chez les élèves immigrants en leur accordant un rôle plus actif dans le processus d'intégration (Québec, 2006c). Le PISLS (2006a, 2006c) et le Programme de formation de l'école québécoise – enseignement secondaire au premier cycle (Québec, 2004a, 2004b) prévoient un ensemble de compétences portant sur la dimension psychosociale de la communication et de l'action. Ces compétences transversales sont regroupées en quatre ordres : intellectuel, méthodologique, personnel et communicationnel.

Le PISLS indique trois compétences selon lesquelles les élèves doivent être capables de « [c]ommuniquer oralement en français dans des situations variées », « [l]ire et écrire des textes variés en français » et « [s]'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise » (Québec, 2006c). Toutefois, ce programme tend à déposséder, voire dénaturer, le processus d'intégration sociale de la démarche personnelle d'appropriation des élèves immigrants. En se référant à l'une des composantes de la compétence « [s]'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise », l'énoncé « amorcer son appropriation de la réalité québécoise » ne semble pas exprimer une démarche d'intégration sociale par laquelle les élèves vont intérioriser leur nouvel environnement. Les actions présentées pour cette composante sont formulées de la façon suivante :

Relever les principales caractéristiques de la société et de son territoire ; Se familiariser avec les grandes étapes de l'histoire du Québec ; Comprendre la place historique du français au Québec ; Découvrir les valeurs et la culture de la société québécoise ; Découvrir la dimension pluraliste du Québec. (Québec, 2006c : 29)

La compétence d'intégration se réduit ici à l'acquisition de connaissances et de savoirs (Boutin, 2004). Dans cette perspective, les verbes d'action (relever, reconnaître,

s’initier, découvrir, se familiariser et comprendre) impliquent une démarche unilatérale. Les énoncés du PISLS semblent être contradictoires avec les principes de l’éducation interculturelle et être à contre-courant d’autres programmes gouvernementaux d’aide aux jeunes en difficulté d’adaptation qui, pour répondre aux réalités des bénéficiaires, intègrent davantage différentes approches socioformatives et se dégagent des enjeux institutionnels. À titre d’exemple, le Conseil Supérieur en Éducation (CSÉ) avait pour sa part énoncé comme compétences d’intégration que tout enfant fréquentant les établissements scolaires du Québec devait être

[...] capable de s’acquitter adéquatement de ses responsabilités de citoyen et d’être en mesure de participer activement et de façon raisonnée au devenir de son milieu de vie (local, régional, national, voire planétaire) dans la sphère publique d’une société démocratique, ouverte et pluraliste. (1998 : 34).

Ces compétences mettent davantage l’accent sur le développement par les élèves des notions de cohésion sociale, le « vivre ensemble » entre tous les citoyens de la société, cela dans l’intention d’abolir ou de réduire les distances qui peuvent exister entre les nouveaux arrivants et la population d’accueil<sup>9</sup>.

#### *Application du Programme d’intégration scolaire, linguistique et sociale dans un contexte urbain*

Les centres urbains, comparativement aux régions rurales, sont caractérisés par une densité d’occupation plus élevée, par une diversité de populations et par une abondance d’activités. C’est aussi principalement dans les centres urbains, les cités et les villes, que nous retrouvons un niveau d’activités plus intense et diversifié qu’en milieu rural, comme l’administration, le commerce, le transport, les services et autres. Cela entraîne une convergence de populations plus importante et diversifiée (Pagé, 2011 ; Steinbach, 2012). D’ailleurs, selon la Banque mondiale, la population urbaine dépasse maintenant

---

<sup>9</sup> Pour consulter la situation au Québec et à Montréal en termes de diversité pluriethnique cf. *Tableaux et statistiques, Appendices I.*

celle des régions rurales<sup>10</sup>. Avec la mondialisation et l'ouverture du Québec sur le monde, Montréal, métropole provinciale, contribue à la diversité de la population du Québec (Montréal, 2015), selon le Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles du Québec, 87 % de l'immigration se concentre dans la région montréalaise (Québec, 2011). Kanouté mentionne justement que « Montréal se caractérise par une diversité sociale et ethnoculturelle apparente, son caractère pluriethnique étant en partie alimenté par l'installation d'immigrants. Le milieu scolaire reflète cette diversité ethnoculturelle » (2002 : 172). Le réseau scolaire montréalais intègre, selon le MELS (Québec, 2014), 56 % des enfants de familles immigrantes accueillies au Québec. Déjà en 2000, Benes constatait une augmentation régulière de la proportion d'élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais sur l'île de Montréal :

Historiquement composé d'élèves d'origine canadienne-française, canadienne-anglaise et amérindienne, l'effectif scolaire québécois s'est considérablement diversifié dans les dernières décennies. (2001 : 313)

Elle ajoute que plus de 50 % des jeunes fréquentant l'école dans la grande région montréalaise sont immigrants de première ou de deuxième génération, dont 33 % parlent une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. Dans son étude du rapport produit par le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2003), Armand fait le même constat, en précisant que :

[...] la proportion d'élèves dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais est en progression depuis 1998 et représente 34,9 % des effectifs scolaires de l'ensemble des établissements scolaires anglophones et francophones situés sur l'île de Montréal. Dans la plus importante commission scolaire francophone, celle de Montréal, ce pourcentage monte à 42,2 %. (2005 : 142)

---

<sup>10</sup> Selon la Banque mondiale, la population urbaine a atteint 53 % en 2012 sur l'ensemble de la planète (<http://wdi.worldbank.org/table/3.12>).

Plus récemment, De Koninck et Armand relatent, toujours selon le Comité de gestion de la taxe scolaire (2009), que dans les écoles primaires et secondaires de l'île de Montréal « [...] la proportion d'élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais (39,5 %) devance celle des élèves dont la langue maternelle est le français (39,0 %) » (2010 : 161). Ce changement dans la population pose un défi à l'école (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix, 2008).

Les commissions scolaires ont la charge de scolariser des enfants de familles immigrantes et la francisation de leurs parents est majoritairement assurée soit par les organismes communautaires, les structures ou les centres de francisation ou d'alphabétisation. Dans ce cadre d'accueil, l'école étant un point d'ancrage pour les familles immigrantes, les autorités locales et régionales doivent pouvoir établir un lien entre les instances qui interviennent auprès des familles immigrantes<sup>11</sup>. Compte tenu du contexte hautement diversifié des grands centres urbains, le gouvernement québécois a mis en place des programmes d'aide et de soutien aux écoles et organisations vouées à l'intégration sociale des élèves immigrants (Pagé, 2011) : en raison de sa spécificité, Montréal bénéficie de programmes d'aide aux écoles montréalaises (Québec, 1999-2000 ; 2000 ; 2004a ; 2004b). Cette attention particulière en matière d'intégration à l'égard des écoles situées dans la région montréalaise indique que le gouvernement québécois considère que le contexte de diversité peut constituer une contrainte d'adaptation. Le PISLS définit différents cadres et ressources d'intervention disponibles de la façon suivante :

Compte tenu des besoins variés des élèves immigrants, les modèles de services envisageables par les commissions scolaires sont nombreux : classes d'accueil fermées ; intégration partielle à la classe ordinaire, intégration complète

---

<sup>11</sup> Chercheurs : Born, Deccache, Desmet, Humblet, et Pourtois, 2006 ; Claes et Comeau, 1996 ; Legault et Rachédi, 2008 ; Manço, 2006b, 2006c ; Martin, Renard, Levie, Steyaert et Deccache, 2008 ; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005.

accompagnée d'une aide particulière pour l'apprentissage du français. (Québec, 2006c : 9)

Le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) regroupe des modèles de services destinés aux élèves allophones immigrants nouvellement arrivés au Québec (Armand, Beck et Murphy, 2009 ; Bakhshaei, 2015 ; Québec, 2006c) qui s'articule selon ces différentes modalités d'accueil :

- classe d'accueil fermée pour les élèves allophones nés à l'extérieur du Québec ;
- classes de francisation pour les élèves allophones nés au Québec ;
- mesures spéciales d'accueil et de spécialisation ;
- soutien linguistique pour les élèves allophones intégrés aux classes ordinaires.

Le PISLS prévoit plusieurs modalités que les commissions scolaires adoptent en fonction des réalités du territoire et des besoins de la population. Dans la région du Grand Montréal, l'opérationnalisation du PISLS s'effectue généralement par le biais de la classe d'accueil, cela indépendamment du milieu géographique et socioéconomique. Les enfants des familles immigrantes, reçus par une commission scolaire, sont intégrés à une structure d'accueil ou service avant de pouvoir être complètement admis aux classes ordinaires en tout temps de l'année scolaire et pour une période ne dépassant pas une période de trente mois (Québec, 2006c). La plupart des commissions scolaires du Grand Montréal ont choisi comme modalité d'intégration la classe « fermée » d'accueil, et limitent à vingt mois le passage de l'élève dans cette structure (Armand, 2011 ; Bakhshaei, 2015 ; Nadeau-Cossette, 2014). Toutefois, certaines commissions scolaires en périphérie de la région montréalaise<sup>12</sup> ont choisi

---

<sup>12</sup> Par exemple, la Commission scolaire des Sommets, couvrant une région semi-urbaine, donc desservant une population beaucoup plus homogène, prévoit quant à elle, dans son cadre d'éducation interculturelle, une « [d]émarche 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 » (CSDS, 2002 : 2).

d'autres modalités que la classe d'accueil pour intégrer les élèves immigrants aux classes ordinaires. Quoiqu'encore minoritaires, de plus en plus d'enfants immigrants se retrouvent en région ou dans d'autres villes que Montréal (Armand, 2011 ; Bakhshaei, 2015 ; Benes, 2001). Cette nouvelle réalité amène des prises de conscience et des changements au niveau local.

#### **1.1.5 Concept de la classe d'accueil à l'école secondaire : un milieu de transition marqué par la diversité ethnoculturelle**

Principalement, l'accueil est une manière de recevoir quelque chose ou quelqu'un, c'est aussi une structure dans un pays ou une institution permettant de recevoir les nouveaux arrivants. Pour Pain, « [...] l'accueil est proprement métaphysique, il fonde un lieu humain institutionnalisé, un lieu de rencontres humaines à la hauteur de la connaissance et du savoir, à la hauteur d'une institution démocratique de droit. Il ouvre l'espace scolaire sur un prérequis de non-violence » (1999 : 56). Accueillir, c'est ouvrir l'institution scolaire à l'autre, à l'étranger, et dans le cadre du PISLS, la classe d'accueil constituerait le pont entre les réalités des élèves immigrants et la société québécoise (Québec, 1990, 1998, 2006a, 2006b, 2006c). Malgré sa dimension transculturelle, la notion de l'accueil dans un cadre scolaire peut être comprise différemment selon les cultures. À titre d'exemple, Khellil explique qu'en France, le but du dispositif des classes d'initiation

[...] est de conduire au plus tôt les enfants qui les fréquentent à une intégration complète dans les classes ordinaires. Dans le second degré, les enfants d'étrangers non francophones sont scolarisés dans des classes d'accueil appelées encore classes d'adaptation pour les élèves étrangers non francophones même si officiellement elles sont remplacées par ces autres structures. (2005 : 73-74)

En Belgique, c'est la « classe passerelle » qui constitue pour les élèves « [...] une période de transition, qui leur permet de découvrir leur nouvel univers, de prendre confiance, et de se remettre à niveau de leur rythme » (Hamzaoui et Marage, 2005 : 95). Au Québec, le cadre de classe d'accueil « [...] témoigne d'une prise en charge

responsable et ouverte de la mission d'intégration sociale et culturelle des enfants de l'immigration, confiée au premier chef à l'école publique montréalaise » (Lessard, 2003 : 99). Kanouté observe pour sa part que le cadre de la classe d'accueil est « [...] un espace multidimensionnel où la personne d'origine immigrante négocie les termes du rapport à la société d'accueil au mieux de ses capacités, de ses intérêts et des possibilités qu'offre le contexte » (2002a : 186). Étant donné la complexité du contexte d'application, le PISLS prévoit aussi qu'« [u]n élève bénéficiant de services dans le cadre du Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français a également droit aux services complémentaires prévus par le Régime pédagogique » (Québec, 2003b : 3). De plus, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a mis en place un *Plan d'intervention auprès des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire* (2003a). Ce plan propose « [...] des orientations et pistes d'action pour assurer une organisation et une intervention adéquates auprès des élèves à risque » (Ministère de l'Éducation, 2003b ; p. i) et s'adresse aux intervenants du milieu scolaire qui sont en contact avec eux, particulièrement les enseignants » (Québec, 2006c : 29).

#### *Principes de la classe « fermée » d'accueil en contexte urbain*

Le PISLS indique, entre autres, que « [l]'enseignant doit être en mesure d'adapter son enseignement au niveau et rythme d'apprentissage de chacun en différenciant les dispositifs pédagogiques » (Québec, 2006c : 14). Le concept de l'accueil incarne la convergence des cultures et des êtres mais aussi des aspirations et des attentes de tous. L'idée de tisser des liens en fonction de chaque élève dans un contexte hétérogène est ainsi présente dans la structure de classe d'accueil, en fonction du rythme et du temps de chacun. Dans son rapport sur la scolarisation des élèves immigrants, Bakhshaei (2015) répertorie trois actions mises en place par des commissions scolaires de la région du Grand Montréal, soit « Le français en transition » à la commission scolaire de Montréal, les Ateliers de culture et de langue d'origine (ACLO) à la commission scolaire de la Pointe de l'Île et le Centre d'intervention pédagogique en contexte de

diversité à la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. La commission scolaire de Montréal (CSDM) prévoit, dans son dispositif d'accueil, une ouverture vers la communauté :

Faciliter l'intégration des élèves issus de communautés ethnoculturelles en faisant appel aux compétences et expériences interculturelles du personnel de la Commission ou de partenaires externes de multiples origines pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves et traduire l'ouverture de la Commission à la diversité culturelle. (CSDM, 2006 : 3).

Dans ce contexte de diversité ethnoculturelle, comme la classe d'accueil est le premier point d'ancrage dans la société d'accueil pour les élèves immigrants, l'enseignant est un agent important dans leur intégration sociale. Si l'on considère les plans d'action en milieu urbain et ce, même si les autorités éducatives reconnaissent la problématique du contexte hétérogène, le succès de l'intégration des élèves immigrants repose entièrement sur les épaules des enseignants. Dans ce contexte, Kanouté mentionne que « [...] l'enseignant a pour mission de permettre le développement optimal (sur les plans cognitif, affectif et socioculturel) d'élèves parfois très différents les uns des autres (et dont certains sont assez éloignés de la norme culturelle scolaire), et souvent très différents de lui-même » (2002a : 174). Elle ajoute que « [c]ette confrontation aux différences ainsi que leur gestion au sein de la classe constituent des défis importants » (*Idem*). Or, Steinbach (2012) s'inquiète du manque majeur de compétence interculturelle chez les enseignants dans les écoles québécoises qui menace les intentions scolaires d'intégration sociale des élèves immigrants. Le fait que la classe d'accueil soit fermée n'arrange pas la situation.

L'Association des cadres scolaires du Québec (2002) constate malgré ces dispositions certaines inégalités dans le discours des chapitres du programme de formation de l'école québécoise – enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle – qui peuvent, compte tenu de leur complexité, rebuter les enseignants à intégrer dans leur pratique les valeurs et principes dudit programme. Audet souligne que les visées de l'enseignement dispensé

dans ce cadre d'accueil « [...] ne peuvent se résumer strictement au cadre de la classe. Ils doivent être développés « *par et à travers les autres apprentissages* » ainsi que s'inscrire dans les problématiques qui s'ancrent dans la vie quotidienne et qui ont une résonance pour les élèves » (2003 : 114). Elle précise qu'« [u]n de ces « *domaines généraux* » fait référence à celui du « *Vivre-ensemble et citoyenneté* » (*Idem*). En résumé, comme les commissions scolaires peuvent choisir différentes modalités d'intégration des élèves immigrants, la région du Grand Montréal a préconisé la classe fermée d'accueil. Ce cadre scolaire d'accueil, soutenu par différents programmes, se compose d'un programme de formation formelle, d'activités socioscolaires et de conditions réglementaires.

## **1.2 Problèmes généraux associés à l'application du Programme d'intégration scolaire, linguistique et sociale en classe d'accueil**

La volonté et l'engagement d'un peuple par rapport à des problèmes et des situations qu'il vit se concrétisent, entre autres, par la mise en place de solutions comme les lois, les politiques et les plans d'action. L'établissement de ces systèmes apporte certaines réponses mais peut à son tour générer d'autres problèmes (Crozier et Friedberg, 1977 ; Domenach, 1996 ; Le Moigne, 1994). La question de l'immigration et de l'intégration des nouveaux arrivants n'échappe pas à cette règle. Tabin observe que « [l]e « *problème de l'intégration des étrangers* », si problème il y a, est toujours un problème de la société d'accueil » (1999 : 70). Andrieu (2000) constate pour sa part que le discours général tente d'établir que les problèmes d'intégration sont générés par les nouveaux arrivants, par leur incapacité à s'adapter ou à s'intégrer à la société d'accueil. Rachédi et Legault observent qu'au Québec « [t]ous ces systèmes [d'accueil] gravitent autour de l'immigrant et influencent son adaptation au pays d'accueil » (2008 : 138). Il faut cependant se demander si les difficultés d'intégration rencontrées ne seraient pas liées, dans une certaine mesure, aux structures d'accueil elles-mêmes. À cet égard, Henriot van Zanten précise que « [...] la focalisation sur l'école comme moyen d'intégration n'a pas permis l'émergence d'un consensus sur les actions à

mener » (1994 : 20). Enfin, Steinbach constate dans sa recherche que « [m]ême si, depuis quatorze ans, le ministère de l'Éducation promeut le concept du *vivre-ensemble* (MEQ, 1998), le milieu scolaire québécois ne se montre pas toujours très accueillant aux élèves d'origines diverses » (2012 : 155).

Des chercheurs, des praticiens et les autorités gouvernementales en matière d'éducation ont constaté différents problèmes auprès de jeunes issus de familles immigrantes. Ont été répertoriés des cas de mésadaptation (Claes, 1991), de repli sur soi (Claes et Comeau, 1996 ; Duong, 2006) et de marginalisation (Perreault, Bibeau et Das, 2001), de violence intergroupale (Jacob, Hébert et Blais, 1996), de ségrégation institutionnelle (Benes, 2001 ; Benes et Dyotte, 2001), d'exclusion sociale (Benoît, 2012), de retard académique (Québec, 2003a, 2003b) et de décrochage scolaire (Chamberland et Mc Andrew, 2010) ainsi que des troubles d'apprentissage et de comportements (Rousseau, Bagilishya, Heusch et Lacroix, 2006 ; Rousseau, Gauthier, benoit, Lacroix, Moran, Viger Rojas et Bourassa, 2006). Ces différents problèmes peuvent être attribuées à plusieurs facteurs comme la sous-scolarisation des élèves admis, à leurs circonstances de départ ou d'arrivée, au choc culturel vécu, à la défavorisation socio-économique des familles et au manque d'encadrement tout comme à certaines incohérences et à l'incapacité du système québécois d'accueil d'accomplir pleinement son rôle d'intégration sociale des nouveaux arrivants<sup>13</sup>.

Dans le cadre de la classe d'accueil, nous pensons que la problématique d'intégration est également générée par un problème d'interrelation entre la structure et le vécu des élèves immigrants. L'étude de différents documents officiels du Québec en matière d'intégration de populations spécifiques et fragilisées montre que l'état québécois, à travers ses différents ministères, a introduit la notion du « milieu de vie » dans les processus d'intégration. Pour cela, le gouvernement québécois a, entre autres, adopté

---

<sup>13</sup> Chercheurs : Allen, 2004, 2006 ; Legault et Rachédi, 2008 ; Perron, 1994 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008.

les recommandations du Conseil supérieur de l'Éducation du Québec dans son rapport annuel (1998) sur l'état et les besoins de l'éducation (Audet, 2003 ; Dostie-Goulet, 2009), pour qui le système scolaire se doit de former l'élève comme « acteur social » afin qu'il contribue « au devenir de son milieu de vie » et d'améliorer « la cohésion sociale » de la société québécoise. Toutefois, nous avons constaté que le MELS ne conçoit pas, ou très peu, le processus d'intégration des élèves immigrants dans une perspective écologique, à l'inverse du Ministère de la santé et des services sociaux du Québec (MSSS) qui reconnaît quant à lui l'importance de la question d'appropriation ou de réappropriation du « milieu de vie » dans la démarche d'intégration scolaire des jeunes de la rue, exclus socialement. À titre d'illustration, le programme de réinsertion des jeunes de la rue au système scolaire comprend la problématique d'intégration sociale dans une perspective un peu plus globale que le MELS. À la lumière de notre recension d'écrits, les problèmes associés à l'accueil des élèves immigrants semblent être générés par un manque de compréhension de la question de l'intégration sociale.

### **1.2.1 Recension des écrits portant sur les recherches effectuées dans les classes d'accueil et sur l'intégration des élèves immigrants au Québec dans une perspective d'interculturalité**

Pour mieux comprendre la question des classes d'accueil et des problèmes associés à l'intégration des élèves immigrants au Québec, nous avons procédé à une recension exhaustive d'écrits de recherches ayant porté exclusivement sur le thème. Cette recension révèle que des recherches ont été effectuées sur le cadre d'accueil et d'intégration des élèves immigrants entre les années quatre-vingt, soit avant la mise en place du Programme d'intégration scolaire, linguistique et sociale (1996), et maintenant (de 1980 à 2015). Nous avons recensé quatre-vingt textes de recherches effectuées au Québec qui portaient sur différentes perspectives :

- 22 sur l'intégration socioscolaire et les stratégies identitaires ;
- 15 sur l'intégration dans une perspective linguistique (rapports de pouvoir/distribution linguistique entre langues en usage) ;

- 11 sur la relation école-familles issues de l'immigration ;
- 14 sur la scolarisation et la réussite des élèves immigrants ;
- 8 sur le théâtre et les jeunes immigrants ;
- 7 sur l'interculturalité et les processus d'acculturation en milieu scolaire ;
- 3 sur les processus de socialisation et d'interactions sociales chez des élèves issus de l'immigration.

À première vue, nous constatons sur l'ensemble de ces textes recensés, dont moins de la moitié constitue en fait des recherches réalisées, que la majorité de ceux-ci provient des dix dernières années, que le tiers est consacré à l'intégration socioscolaire des élèves immigrants alors que peu portent sur l'interculturalité et les processus d'acculturation (7) ainsi que sur les processus de socialisation et d'interaction sociale chez les élèves immigrants (3). En définitive, ces recherches menées au Québec sur la question des élèves immigrants ont principalement porté sur leur intégration socioscolaire, l'acquisition du français et leur réussite scolaire. Point important, l'émergence du discours critique dans la littérature scientifique québécoise sur les classes d'accueil est un fait récent<sup>14</sup>, particulièrement en ce qui concerne les questions de socialisation chez les élèves immigrants.

Nous remarquons aussi certaines distinctions entre les différentes conceptions du problème d'intégration des jeunes issus de familles immigrantes. En effet, parmi les documents recensés, la majorité des chercheurs considèrent que l'intégration sociale des élèves immigrants en milieu scolaire est fortement associée à une question d'ordre disciplinaire ou scolaire alors que d'autres l'associent davantage à la relation école-famille. Visiblement, cette distinction de conceptions semble provenir des différences de compréhension du rôle de l'école dans la démarche d'intégration des élèves immigrants et des disciplines scientifiques ; la première catégorie de chercheurs,

---

<sup>14</sup> Chercheurs : Allen, 2004 ; Bakhshaei, 2015 ; Breton-Carbonneau, 2011 ; Steinbach, 2010a, 2012.

majoritaire et provenant des sciences de l'éducation, met l'emphase sur les approches disciplinaires et scolaires et l'autre, provenant principalement du travail social, sur le rôle psychosociologique de l'école.

En ce qui concerne l'utilisation du théâtre ou autres activités artistiques menées auprès des élèves immigrants dans les écoles secondaires québécoises, nos recherches n'ont pu révéler que quelques textes sur la question. Il y a ceux de l'Équipe de recherche et d'intervention transculturelles (ÉRIT) qui portent particulièrement sur l'utilisation du théâtre dans une problématique d'adaptation de jeunes immigrants et d'éveil aux langues (Armand, Rousseau, Cory et Machouf, 2011). Dans une des recherches menées par l'ÉRIT, les participants sont des jeunes qui ont souffert de troubles psychologiques ou psychiatriques suite à des problèmes d'adaptation (Rousseau *et al.*, 2003 ; Rousseau *et al.*, 2006 ; Rousseau *et al.*, 2007 ). Les résultats de cette recherche semblent démontrer que la technique du théâtre « Replay », qui consiste principalement à rejouer des scènes et à échanger les rôles, a permis d'établir un sentiment de confiance chez les sujets. Précisons toutefois que cette recherche n'a pas été menée en milieu scolaire et que les participants ne sont pas nécessairement des élèves de classe d'accueil. À la suite de ces travaux, le projet québécois Éveil aux langues et ouverture à la diversité linguistique (ELODIL) a mis en place un programme d'activités de théâtre pour les élèves immigrants du primaire et du secondaire (Armand *et al.*, 2011). Cependant, ces ateliers sont menés dans une optique d'éveil aux langues ou de sous-scolarisation (Armand, 2012). De façon générale, selon le rapport de Bakhshaei (2015) sur la scolarisation des jeunes québécois issus de l'immigration, l'offre d'activités périphériques adressées aux élèves immigrants semble malgré tout assez pauvre comparativement aux autres pays francophones.

Pour conclure ce thème relatif à l'intégration sociale des élèves immigrants du secondaire, aucune recherche au Québec n'a abordé ce problème par le biais de l'appropriation du milieu de vie. D'un point de vue méthodologique, nous constatons

que, dans la grande majorité des recherches recensées (hormis celles portant sur les processus de socialisation et d'interactions sociales) : 1) les participants sont rarement étudiés en interaction et 2) la collecte de données s'effectue principalement par des questionnaires et des entretiens individuels. Ces aspects exposent assez bien une compréhension restreinte du processus d'intégration sociale. Contrairement aux recherches étrangères, soit hors du Canada, celles menées au Québec n'abordent pratiquement pas la question de la socialisation ou de l'interaction sociale chez les élèves immigrants (Fiset, 2009 ; Duong et Kanouté, 2007). Les dimensions existentielles et expérientielles ou psychosociologiques et écologiques ne sont pas prises en compte dans la question d'intégration des élèves immigrants de classe d'accueil par les chercheurs québécois.

Après étude de l'ensemble des documents portant sur la question de l'intégration des jeunes issus de familles immigrantes, nous pouvons nous demander pourquoi il y a si peu de recherches au Québec sur les enjeux personnels et écologiques des élèves immigrants de classes d'accueil. Ces recherches réalisées sont en effet majoritairement ancrées dans une perspective scolaire. Enfin, comme la problématique de l'intégration sociale des élèves immigrants comporte plusieurs facteurs complexes et nécessite un changement de perspective, nous pouvons nous demander pourquoi cette question n'est justement pas abordée d'un point de vue existentiel, expérientiel et écologique. Deux pistes de réflexion s'offrent à cet égard : la première est celle des contraintes d'ordre structurel, à savoir le caractère fermé de la classe d'accueil, et la deuxième est la dimension existentielle et sociale de l'intégration des jeunes immigrants.

### 1.2.2 Contraintes structurelles de l'école à l'intégration sociale

Dans un contexte de diversité ethnoculturelle, tout processus de socialisation dans un cadre scolaire devrait nécessiter la mise en place d'un espace interactif d'échange entre les individus ou groupes, entre la culture dominante d'accueil et celles des élèves, leurs familles<sup>15</sup>. Or, comme il semble y avoir empiètement de la scolarisation sur la démarche de socialisation à l'école, certains chercheurs et praticiens estiment que les problèmes d'intégration sociale des élèves immigrants sont générés en partie par le manque de cohésion des deux volets du mandat de l'école. La question de l'encadrement structurel semble jouer un rôle prépondérant dans les démarches d'intégration des nouveaux arrivants, particulièrement à l'école auprès des élèves immigrants (Manço, 2006c). À cet égard, Crozier et Friedberg (1977) rappellent que l'intégration systémique d'un individu dans une structure ne signifie pas nécessairement son intégration sociale et que des dispositifs devront mis en place pour favoriser de tels processus. Manço (2002, 2006b, 2006c) et Rachédi (2008) estiment que, contrairement aux applications fonctionnalistes de l'immigration, le processus d'intégration sociale des nouveaux arrivants appartiendrait davantage à un paradigme apparenté au structuralisme ou aux approches systémiques.

Des chercheurs<sup>17</sup> ont pu ainsi identifier plusieurs causes afin d'expliquer cet empiètement de la scolarisation sur les processus sociaux de formation. La première explication apportée est que l'institution scolaire semble s'appuyer majoritairement sur des dispositifs disciplinaires de formation. Une des conséquences de l'utilisation majeure d'approches disciplinaires, cela au détriment d'approches de formation par socialisation, est d'évacuer l'enjeu social du processus d'intégration. Vasquez-

---

<sup>15</sup> Chercheurs et auteurs : Corsaro, 1990, 1992 ; Camilleri, 1988, 1989 ; Khellil, 2005, Manço, 2006b, 2006c.

<sup>17</sup> Chercheurs : Abdallah-Preteille, 2003 ; Amado et Giust-Desprairies, 1999 ; Beillerot, 1999 ; Bouchamma et Benimmas, 2007 ; Carreteiro, 1999 ; Gayet, 1998, 1999, 2006a, 2006b ; Khellil, 2005 ; Manço, 1993, 2006b ; Payet, 1999 ; Rueff-Escoubès, 1999 ; Sautot, 2006 ; Vincent, 1994 ; Woods, 1986.

Bronfman et Martinez expliquent que « [...] l'institution est tellement axée sur les apprentissages qu'elle n'a pas développé une réflexion sur son rôle dans la socialisation » (1996 : 47). Elles ajoutent que « [...] les enseignants eux-mêmes n'ont pas réfléchi, individuellement et collectivement, sur la portée de leur rôle en tant qu'agents de socialisation » (*Idem*). Abdallah-Preteuille estime pour sa part que cette situation est due à une volonté d'uniformisation car « [l]'école se trouve, de fait, prise entre un objectif de normalisation et le respect de la diversité, entre la reconnaissance de la diversité et l'obligation de consensus » (1992 : 45). Cela rejoint par ailleurs la théorie de Bourdieu selon laquelle la structure scolaire est fondée sur une relation de pouvoir.

Gohier (2002) évoque la question de la fragmentation de l'être par le système éducatif qui évacue la dimension globale, voire écologique, de son développement. Malgré les différentes réformes du système scolaire au Québec, l'école serait, selon Vatz-Laaroussi *et al.* (2005, 2008), encore confrontée à des problèmes de relation avec les familles des enfants. Si nous considérons que, de façon générale, les relations entre la famille et l'institution scolaire rencontrent couramment des difficultés (Gayet, 1999, 2006b), nous pourrions nous demander pourquoi, compte tenu du contexte de diversité ethnoculturelle, celles-ci seraient plus faciles avec les familles immigrantes<sup>18</sup>. Le cadre d'accueil des élèves immigrants, étant partie intégrante de l'institution scolaire, reproduit ainsi les modèles idéologiques, politiques et sociaux de la structure et du système. En définitive, la classe d'accueil subit nécessairement les contraintes structurelles et systémiques de l'école et, par conséquent, constitue une contrainte à l'intégration sociale des élèves immigrants. À la lumière de la recension des écrits et de notre pratique, le cadre scolaire d'accueil peut contribuer aux problèmes d'intégration sociale chez les élèves immigrants en raison de deux contraintes :

---

<sup>18</sup> Chercheurs : Kanouté, 2001 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Manço, 2006b, 2006c ; Vatz Laaroussi et Steinbach, 2010.

- a) une structure scolaire reproduisant un modèle normativiste ;
- b) des programmes éducatifs valorisant la démarche de scolarisation au détriment de la socialisation.

#### *A. Reproduction d'un modèle normativiste*

Le caractère de convergence, associé au courant normativiste, constitue une contradiction de la structure scolaire d'accueil. Par sa structure fermée, la classe d'accueil procède à un double mouvement : 1) elle reproduit des normes sociales et culturelles 2) elle tend vers un état de convergence dans le processus d'intégration. C'est dans un rapport « majoritaire-minoritaire » que l'école impose ce régime de scolarisation. Cette structure reproduit un courant de pensée normativiste selon lequel l'isolement soit l'approche préconisée pour (ré)introduire dans la société ou dans le système les individus regroupés sous différentes catégories. Après étude des écrits recensés sur les pratiques en cours, la classe d'accueil fermée apparaît être la principale modalité d'intégration sur la région du grand Montréal<sup>19</sup>. Certains auteurs, tels Benes (2001) et Lessard (2005), perçoivent le cadre scolaire d'accueil comme restrictif dans ses visées et peut-être parfois même en opposition aux réalités des élèves immigrants. Ainsi, selon Benes (2001), l'application du Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale en classe d'accueil est restrictive dans la mesure où la simple notion de « classe d'accueil » est une structure en soi fermée qui ne favorise pas un processus intégral impliquant les trois pôles, la langue, l'école et la société.

Dans ce cadre, la dimension interactive semble négligée, ce qui génère une distanciation (Dubet et Martuccelli, 1996) entre les élèves et l'école, entre les familles et la société d'accueil. Manço observe pour sa part que « [...] les codes culturels produits par les jeunes issus de l'immigration peuvent être extrêmement élaborés mais

---

<sup>19</sup> Auteurs et chercheurs : Armand, 2005 ; Bakhshaei, 2015 ; De Koninck et Armand, 2011 ; Lusignan, 2009 ; Steinbach, 2012 ; Vatz Laaroussi et Steinbach, 2010.

ils sont mal connus et surtout dévalorisés, étant considérés comme handicapants par la société d'accueil » (2006a : 31). La classe d'accueil, et particulièrement l'école, seraient généralement inaptes à remplir leur rôle intégrateur parce qu'elles sont structurellement fermées à l'intégration d'individus « hors normes ». De façon générale, la représentation de l'intégration sociale au sein du milieu scolaire semble révélatrice d'une position « normativiste » du « nous-vous » qui s'écarte manifestement du concept du « Vivre ensemble ». La perspective normativiste s'apparente davantage aux principes de l'assimilation (Khellil, 2005 ; Manço, 2002, 2006a, 2006b, 2006c ; Verhoeven, 2006) car elle implique un rapport de force entre les parties, particulièrement dans l'axe « majoritaire » et « minoritaire ». Ce courant normativiste se manifeste autant dans les représentations que dans ses opérations et ses structures.

#### *Principes normativistes dans la structure scolaire*

La structure fermée de la classe d'accueil découlerait d'une idéologie institutionnelle selon laquelle l'école établit un rapport de pouvoir (Bourdieu, 1971) avec les élèves par la fragmentation sociale (Gohier, 2002, 2006) et la caractérisation (Hamzaoui et Marage, 2005 ; Khellil, 2005 ; Lorcerie et Zakhartchouk, 2001). Si, au Québec, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports prévoit par le programme « Élèves Handicapés ou en Difficulté d'Apprentissage ou d'Adaptation » (EHDA) que les élèves ayant des besoins particuliers soient admis dans les classes ordinaires, à Montréal, il n'en va pas de même pour les élèves immigrants qui sont intégrés dans une structure fermée. Le Programme d'intégration scolaire, linguistique et sociale par la classe d'accueil établit une ségrégation ou caractérisation, basée sur des questions d'appartenance linguistique ou ethnique ou culturelle des jeunes, ce qui va à l'encontre des principes d'intégration sociale.

Différentes modalités structurelles d'intégration des élèves immigrants sont mises en place par les commissions scolaires, principalement en fonction de leurs priorités

administratives, du bassin de population et des conditions d'admission des élèves dans le système scolaire (Armand et De Koninck, 2009 ; Bakhshaei, 2015). La structure fermée de la classe est une des modalités scolaires dont le but est, en isolant une catégorie d'élèves, de dispenser une formation spécifique. Il s'agit d'activités séparées, à part, si l'on adopte la perspective de Vincent *et al.* :

La séparation est manifeste lorsque ces activités se déroulent dans des lieux spécifiques, coupés des autres lieux de l'activité sociale et sous l'autorité de spécialistes dont l'action est tout entière orientée vers l'éducation (situation traditionnelle de l'école mais que l'on trouve aussi dans les activités « périscolaires ») (1994 : 44).

Dans ce cadre scolaire d'accueil, les élèves caractérisés « hors normes » ou ayant des besoins particuliers sont isolés du reste de la population « normale » (Lessard, 2003 ; Tardif et Mujawamirya, 2002 ; Vincent *et al.*, 1994). Malgré ses intentions légitimes, la classe d'accueil, par sa structure et son fonctionnement, a pour réel objectif de « normaliser » les élèves. Hamzaoui et Marage relatent que des dérives dues à la caractérisation, en dépit de ses intentions légitimes, peuvent effectivement produire un effet paradoxal : « On peut [...] craindre une certaine « ghettoïsation » de ces écoles, alors que l'institution scolaire devrait justement permettre aux enfants de « sortir » de leur univers social quotidien, fortement marqué par la communauté » (2005 : 96). En définitive, le problème d'intégration sociale des élèves immigrants au secondaire réside dans le rapport de pouvoir qu'entretient le cadre scolaire d'accueil en reproduisant un modèle normativiste. De plus, préconisant davantage la scolarisation et les approches disciplinaires, le cadre scolaire d'accueil restreint les modalités socioformatives d'intégration sociale.

#### *B. Valorisation de la scolarisation au détriment de la socialisation*

Les résultats de notre recension sur l'ensemble des pays francophones nous suggèrent que l'école, au bénéfice d'une logique de scolarisation, ne remplirait pas son rôle de

socialisation adéquatement. Selon certains chercheurs québécois, belges et français<sup>20</sup>, les programmes éducatifs semblent davantage valoriser une démarche de scolarisation, dont l'évaluation certificative des apprentissages et la réussite académique des élèves immigrants, au détriment de la socialisation, ce qui contraint les processus socioformatifs comme l'enculturation (Gayet, 2006a). Vincent *et al.* estiment que « [l]a forme scolaire, le mode scolaire de socialisation dominant la socialisation mais l'école comme institution est contestée, son monopole pédagogique et celui des enseignants est entamé, menacé... » (1994: 47). Le système scolaire n'échappe pas principes sociétaux qui tentent de déshumaniser le rapport aux individus que Dubet et Martuccelli exposent dans leur article sur les définitions sociologies de l'école :

La société moderne opère un transfert du poids essentiel de l'intégration sociale vers des principes d'intégration systémique, vers des moyens de plus en plus impersonnels qui coordonnent les actions des individus en dehors de leurs arrangements culturels (N. Luhmann, 1991 ; N. Luhmann, R. De Georgi, 1993). (1996 : 523)

En France, Giust-Desprairies observe que « [...] les représentations concernant l'activité des enseignants sont [...] centrées essentiellement sur les moyens pédagogiques sans véritable prise en compte de la réalité des élèves qui se dissout dans une vision de l'acte pédagogique aux retombées naturellement positives sur les enfants » (1999 : 9). Selon cette chercheuse, les démarches d'intégration en milieu scolaire semblent se réduire à des interventions pédagogiques qui omettent d'autres types de modalités socioformatives. Or, Giust-Desprairies a observé que chez des élèves immigrants la performance scolaire reste, comparativement aux autres dimensions d'intégration, un aspect négligeable des mécanismes d'appropriation et d'appartenance à la culture d'accueil. Vincent *et al.* (1994) constatent quant à eux que l'intégration des élèves immigrants dans un cadre scolaire d'accueil peut être menacée

---

<sup>20</sup> Chercheurs : Bonnafé-Schmitt, 2000 ; Born *et al.*, 2006 ; Gayet, 1998, 2006a ; Kanouté, 1999, 2002 ; Manço, 2006c ; Vincent, 1994.

par un échec scolaire et, qu'au nom d'une certaine efficacité pédagogique, les processus de socialisation sont souvent délaissés des activités éducatives.

Des chercheurs et praticiens<sup>21</sup> du monde de l'éducation considèrent que, pour sortir du cadre scolaire de formation tout en restant dans les murs de l'école, il faut encourager les processus de socialisation dans les activités, c'est-à-dire alterner les deux pôles de formation, disciplinaire et socioformatif. Vasquez-Bronfman et Martinez mentionnent justement que la socialisation ne s'intègre pas comme un objet au curriculum et devrait davantage se configurer comme « [...] une approche globale de la situation d'apprentissage, une sorte de norme du comportement souhaitable à l'école et en classe » (1996 : 85). Enfin, Abdallah-Pretceille abonde dans ce sens en affirmant que l'« [o]n assiste aussi à une occultation des valeurs sous-tendues par les savoirs, au profit des savoirs eux-mêmes pris uniquement dans leur dimension technique » (2003 : 40). Vincent *et al.* expliquent que « [...] l'essentiel est peut-être moins dans la séparation spatiale que dans le fait que ce sont des pratiques distinctes parce que pensées et voulues comme éducatives ou plus exactement parce que n'ayant d'autres fonctions sociales que d'éduquer » (1994 : 44).

Au Québec, il semble, malgré les différentes initiatives ministérielles mises en place, que le système d'éducation offre peu d'espace de socialisation aux élèves<sup>22</sup>, particulièrement dans le cadre scolaire d'accueil<sup>23</sup>. Par ailleurs, l'absence d'outils sociologiques et d'indicateurs d'intégration sociale démontre que l'école n'assume pas son rôle de socialisation, particulièrement dans le processus d'intégration sociale des élèves immigrants. En définitive, le problème du cadre scolaire d'accueil réside dans

---

<sup>21</sup> Chercheurs et praticiens : Abdallah-Pretceille, 2003 ; Amado et Giust-Desprairies, 1999 ; Gayet, 1998 ; Khellil, 2005 ; Manço, 2006b, 2006c ; Not, 1973 ; Philibert et Wiel, 1995, 1997 ; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996 ; Vincent, 1994 ; Vincent *et al.*, 1994.

<sup>22</sup> Chercheurs : Bakhshaei, 2015 ; Hébert, 2004 ; Lessard, 2005 ; Portelance et Lessard, 2002.

<sup>23</sup> Chercheurs : Breton-Carbonneau, 2011 ; Fiset, 2009 ; Lusignan, 2009 ; Steinbach, 2010a, 2010b.

une compréhension restreinte du rôle de l'école dans l'éducation à la citoyenneté, particulièrement en ce qui concerne l'individu et son intégration dans la société. L'un de ces problèmes de compréhension de la structure scolaire consiste en la chosification des individus (Meirieu, 2001), des élèves, d'un point de vue individuel et collectif. Dans le contexte complexe et dynamique que constitue la période d'accueil et de passage des élèves immigrants, l'école peut-elle restreindre sa perception et sa compréhension de l'être humain à des enjeux institutionnels ?

### **1.2.3 Problématique liée aux réalités existentielles et sociales des élèves immigrants : des jeunes en rupture et transition**

« Pour un enfant, entrer à l'école, c'est aussi émigrer » (Baby, 2013)

La problématique d'intégration sociale des élèves immigrants réside également dans le peu de compréhension de leurs réalités existentielles et sociales. Au Québec, dans sa recherche sur les processus identitaires et intégratoires chez des élèves immigrants de classe d'accueil, Allen observe que, dans une société considérée d'ouverture et de diversité, les nouveaux arrivants sont confrontés à une contrainte institutionnelle dans leur démarche personnelle : il y a une tension constante entre le fait de contraindre leur propre intentionnalité et celui de faire reconnaître les droits individuels.

*For immigrant-receiving societies that also claim to embrace diversity, there is a constant tension between constraining individual agency (the ability to have and act on choices) and recognizing individual rights. (2006:165)*

Les réalités existentielles et sociales des élèves immigrants constituent une problématique double par ce qu'elles réunissent à la fois la question de l'intégration sociale et celle de l'adolescence. Ces élèves immigrants sont, d'un côté, en rupture avec leur réseau social d'origine, la famille proche ou élargie, et, de l'autre, ils doivent recomposer une nouvelle vie sociale dans des réalités qu'ils ne saisissent pas toujours (Bom *et al.*, 2006 ; Claes, 1991 ; Manço, 2006b). Comme la dimension existentielle et

sociale de l'élève immigrant constitue un aspect essentiel de la problématique d'intégration sociale, les élèves privés de conditions favorables et de moyens socioformatifs d'appropriation durant cette période de passage (Sirota, 1998) se retrouvent démunis devant les enjeux que représente l'intégration sociale.

En effet, par leur statut d'immigrant et d'adolescent, les élèves vivent un double mouvement de rupture et de transition. Après étude des documents recensés, nous constatons que les réalités existentielles et sociales des élèves immigrants constituent un aspect négligé de la compréhension de l'intégration sociale des élèves immigrants dans un cadre scolaire d'accueil. À cet égard, Martin *et al.* (2008) mentionnent que pour les élèves immigrants admis à l'école, le passage d'un système à l'autre ou le changement d'environnement physique, culturel, social et symbolique sollicite fortement leurs facultés d'adaptation. Dans sa recherche sur l'expérience des élèves immigrants fréquentant une école secondaire de Montréal, Allen soutient qu'il existe un déséquilibre entre le discours pédagogique et les élèves et que, par conséquent, plusieurs peuvent se sentir « [...] déplacés, aussi bien au niveau physique que psychique » (5 : 2004). De façon générale, cette situation semble émaner de la relation qu'entretient le système avec les réalités existentielles de l'élève immigrant.

Comme l'élève est en rupture avec sa culture d'origine et son ontogénèse, il doit transiger vers un nouveau monde, il évolue entre souvenirs et espoirs, vers sa nouvelle vie (Armand, Beck et Murphy, 2009 ; De Smet, 1993 ; Manço, 2002). Le Breton explique dans son ouvrage sur le parcours migratoire que l'immigrant, dans ce contexte de transition, éprouve des difficultés d'adaptation et peut devenir étranger à lui-même. Pour illustrer son propos, il se réfère aux travaux de Thomas et Znaniecki, à ce que des travailleurs polonais ont vécu en changeant de monde :

Nous cessons de vivre en un pays, en un lieu, voire même en un corps et nous entrons dans un monde d'émancipation des contraintes physiques, immergés en revanche au sein de dispositifs techniques innombrables qui enchevêtrent nos existences. (2004a : 160)

Dans sa difficulté de réalisation, l'immigrant éprouve, selon Reveyrand-Coulon, une contrainte d'expression et d'identité. Ce chercheur estime que « [l]a migration sera le moyen d'expression par l'action, de désirs qui, actuellement surtout, et pour différentes raisons, ne trouvent plus leur place dans les cadres traditionnels trop limitatifs, insuffisants à contenir la montée de l'individualisation et de l'autonomisation » (1991 : 257). L'école, comme deuxième lieu de socialisation, génère une contradiction interne selon laquelle les élèves sont symboliquement et socialement déracinés de leur milieu (Michel, 1993) et de leurs pairs (Baudry *et al.*, 2000 ; Claes, 1991). Elle est contradictoire dans son mandat d'intégration sociale parce que, d'un côté, le cadre scolaire d'accueil restreint, selon un principe pédagogique d'utilisation exclusive du français, les espaces de socialisation entre pairs dans leur langue maternelle (Allen, 2004 ; 2006) et, de l'autre, elle est campée dans la perspective du « Vivre ensemble » (Québec, 1990, 2004a, 2006b, 2006c) qui confie la responsabilité d'une intégration réussie aux familles immigrantes (Vatz-Laroussi et Steinbach, 2010).

Parmi les écrits portant sur la problématique de l'adolescence dans nos sociétés<sup>27</sup>, il apparaît que l'école ne semble pas établir une relation significative avec les élèves durant cette période de l'adolescence. Au Québec, le nombre de plans d'action et de programmes adressés aux décrocheurs témoigne du problème de relation entre les jeunes et l'école (Québec, 2003a, 2003b, 2003c, 2003d, 2004b, 2005). Certains chercheurs qualifient ce phénomène social de « clash des générations ». La problématique de l'adolescence dans nos sociétés se situe à la jonction de deux dimensions : existentielle et sociétale (Pirlot, 2001). L'adolescence est généralement admise dans nos sociétés comme une période cruciale du développement de l'être

---

<sup>27</sup> Auteurs et chercheurs : Blos, 1979 ; Clouzot, 1989 ; Desmarets, 2005 ; Gayet, 1998, 1999 ; Gendreau, 1999 ; Muzi, 2000 ; Raphael, 1988 ; Rassial, 1996 ; San Antonio, 2004 ; Silbereisen et von Eye, 1999.

humain à travers une succession de ruptures (Rousseau, *et al.*, 2003) et de transitions (Dostie-Goulet, 2009 ; Erikson, 1978 ; Pirlot, 2001 ; Winnicott, 1975).

Les jeunes immigrants en transition vivent ce passage de l'être-enfant-famille vers l'affirmation d'une pleine identité de l'être-adulte-sociétal (Raphael, 1988) ; ce mouvement de rupture-transition constitue un espace de formation expérientielle fondateur de leur vie adulte future (Armand, Beck et Murphy, 2009). Certes, l'idée de la rupture générationnelle peut en partie expliquer l'échec de relation entre l'école et les adolescents dans nos sociétés où le modèle identitaire des adolescents semble surpasser tous les autres, y compris la logique de citoyenneté qu'incarne l'école. Dans le cadre scolaire d'accueil, le problème de relation semble être généré par une conception « figée » du passage que l'école transcende. Précisons toutefois que le PISLS prend en considération les difficultés et réalités relatives au passage de la façon suivante :

L'adolescence est une période importante dans la structuration de l'identité. Elle l'est d'autant plus pour l'élève immigrant, qui doit trouver un équilibre entre les visions parfois contradictoires de sa culture d'origine et celle de son pays d'accueil. (Québec, 2006c : 10)

Dans cette compréhension, les élèves immigrants ont le « devoir », avant toute chose, de faire appel à leurs facultés de reconnaissance (Andrieu, 2000) et compétences d'adaptation (Manço, 2002, 2006a) afin de pouvoir évoluer dans ce nouveau monde. Or, en ce qui concerne l'ensemble des dispositifs d'accueil, Rachédi et Legault remarquent qu'au Québec « [...] l'utilisation et le fonctionnement de ces services [sociaux et de santé] n'est pas chose évidente pour une personne qui vient de l'extérieur, et le système peut apparaître comme un véritable labyrinthe » (2008 : 131). Le rapport d'enquête sur l'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec de la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI) confirme ce constat et expose les difficultés vécues par ces derniers en ces termes :

[Ils] manquent de repères », « se sentent « dévalorisés dans la plupart des contextes », « incapables d'exprimer des choses élémentaires en français avec les autres jeunes », « pas assez membres de leur communauté culturelle » dans certains cas et « pas assez Québécois » dans d'autres. Ces jeunes sont « bombardés de messages contradictoires. (2011 : 14)

Selon Amado et Giust-Desprairies (1999), Giust-Desprairies (1996, 1997a, 1997b) et Manço (2006a), le cadre scolaire d'accueil affecte les processus d'enculturation et d'acculturation des élèves immigrants ; il peut avoir de lourdes conséquences sur la réussite de l'intégration sociale des élèves cela tant au niveau individuel que collectif. Les élèves immigrants, en rupture avec leur « grande famille » et leur culture d'origine, vont tenter d'établir des relations durables avec leurs pairs (Giust-Desprairies, 1996) qui partagent la même histoire, langue et culture. Une des spécificités du processus identitaire des élèves immigrants dans le contexte de changements ontogénique et existentiel que mentionne Manço, en se référant à Leman (1979), est qu'au moment de son admission à l'école primaire, l'élève immigrant étant en prime adolescence (entre 6 et 13 ans) vit des conflits et des tiraillements identitaires qui l'écartent des préoccupations scolaires et institutionnelles. Manço en signifie ainsi l'importance :

Par le biais de l'école, se présente à l'enfant un ensemble de savoirs et de codes : si la rencontre de l'enfant avec l'école échoue, un lien fondamental avec la société d'accueil n'est pas établi. L'insertion ultérieure risque d'être compromise car les principales « règles » de vie et de travail seront mal intériorisées. (2006a : 89)

Abdallah-Pretceille signale que dans un contexte migratoire « [l]e déficit du symbolique rend difficile le pari de l'intégration qui suppose l'existence de projet collectif » (1992 : 48). Au Québec, Armand *et al.* évoquent l'importance de la dimension symbolique des rites de passage dans la démarche d'intégration des élèves immigrants, ceux-ci « [...] constituent un guide de voyage et d'apprentissage, un « compagnonnage de route » qui permettra à ces jeunes d'établir des interactions positives avec l'école québécoise et, de façon plus globale, d'acquérir une nouvelle identité, aux facettes multiples, au sein de la société d'accueil » (2009 : 1). Les parcours

de l'intégration et de l'adolescence des élèves immigrants constituent des espaces signifiants de transition (Sirota, 1998) et de transformation ; ils sont en mouvement (Nadeau-Cossette, 2012) et passent d'un monde à l'autre (Giust-Desprairies, 1997a). De façon générale, selon Allen (2004), Amado et Giust-Desprairies (1999), Beillerot (1999) et Gayet (1998), le problème potentiel du cadre scolaire d'accueil en matière d'intégration sociale réside dans le fait que, au nom d'une logique institutionnelle, administrative et scolaire, l'école évacue les dimensions existentielles et sociales.

### **1.3 Problème de recherche**

Les notions d'« immigration » et d'« intégration » suscitent beaucoup de questionnements, particulièrement chez les jeunes de familles immigrantes fréquentant l'école. Considérant les nombreux enjeux de l'intégration sociale des enfants de familles immigrantes à la société québécoises, nous pouvons nous demander comment aborder la question d'un point de vue existentiel, expérientiel et écologique. Nous avons tenté d'exposer différents facteurs affectant le processus d'intégration sociale d'élèves immigrants admis en classe d'accueil au Québec. Le problème d'intégration sociale en milieu scolaire, tant au Québec qu'à l'étranger, s'érige principalement sur une conception fragmentée de l'élève, de l'enseignant, et du système scolaire.

Dans la compréhension des problèmes associés à l'intégration des immigrants, Tabin (1999) affirme, en se référant à Dubet (1989), que le discours officiel tente de désamorcer l'origine du problème qui est généré par les mesures gouvernementales en matière d'intégration. À l'issue de la recension des écrits, il apparaît que le système du cadre scolaire d'accueil québécois, qui a pour mandat d'intégrer les élèves immigrants à la société québécoise, semble omettre la dimension existentielle et sociale de la vie scolaire. Sur cette question d'intégration sociale des nouveaux arrivants, Manço estime que le modèle d'« intégration construite » offre « [...] des pistes d'opérationnalisation qui permettent d'approfondir la recherche empirique en la matière » (2006a : 58). Il est donc pertinent de se pencher sur le système qui accueille les élèves immigrants en

l'étudiant à travers leur vision et celle des enseignants. Pour appréhender toute la complexité du processus d'intégration sociale dans un cadre scolaire d'accueil, nous proposons d'aborder la question sous l'angle du phénomène d'appropriation du nouveau milieu de vie par les élèves immigrants.

### 1.3.1 Questions de recherche

Nous avons formulé des questions en partant du point de vue des acteurs, élèves et enseignants, à travers les interactions et les représentations, questions réparties sur deux volets :

**1<sup>er</sup> volet** : Comment un projet de théâtre, inscrit dans une démarche collective de récit de vie, permet-il :

- d'étudier les représentations du milieu de vie chez des élèves de classe d'accueil ?
- d'observer les stratégies d'appropriation du milieu de vie adoptées par les élèves de classe d'accueil ?
- à des élèves de classe d'accueil de s'approprier leur milieu de vie ?

**2<sup>ème</sup> volet** : Quels sont les effets de l'implantation d'un projet de théâtre qui aurait un objectif double de recherche et d'intervention autour de la question de l'appropriation du milieu de vie comme modalité d'intégration sociale dans un cadre scolaire d'accueil d'une école secondaire ?

### 1.3.2 Objet de recherche

Nous avons adopté la recommandation de Morin pour concevoir l'objet de recherche dans une optique « ouverte » : « [...] l'objet doit être conçu dans son écosystème et plus largement dans un monde *ouvert* (que la connaissance ne peut remplir) et dans un méta-système, une théorie à élaborer où sujet et objet seraient l'un et l'autre intégrables » (2005 : 65). Tout projet d'intégration social transforme la relation à l'autre, à soi et au milieu de vie ; le temps présent constitue une interface permettant aux participants d'établir une relation entre leur existence et l'environnement, biophysique et social. C'est par l'expérience d'adaptation dans la vie de tous les jours

que l'élève immigrant va construire une nouvelle relation (Rousseau, *et al.*, 2003). Nous allons étudier le phénomène de l'appropriation du nouveau milieu de vie à travers la rencontre avec les élèves immigrants et les enseignants dans le cadre d'un projet théâtral. Dans la mesure où notre recherche se fonde sur le principe d'intentionnalité de l'acteur et le projet personnel de vie des élèves, les participants deviennent des informateurs de premier ordre<sup>28</sup>.

Notre conception du problème d'intégration sociale des élèves immigrants s'inscrit dans une épistémologie fondée sur le phénomène d'interaction entre le sujet et le milieu que nous considérons holistique, et qui s'inspire, entre autres, des travaux de Piaget (1994, 2013) en ce qui concerne l'adaptation de l'être humain à l'environnement. L'élève immigrant, n'échappant pas aux principes de développement, va construire son être et ses savoirs à travers les enjeux de l'adaptation. L'étude du phénomène d'appropriation du milieu de vie dans ce cadre scolaire d'accueil offre une saisie d'ensemble du problème d'immigration et d'intégration chez les jeunes issus de familles immigrantes. À cet égard, Andrieu (2000) considère que les immigrants développent des savoirs migratoires qui leur permettent justement de s'approprier les propriétés et notions de leur nouvel environnement.

Dans son ouvrage sur les conséquences culturelles de la globalisation, Appadurai (2005) constate que la mondialisation influe directement sur le phénomène des mouvements transnationaux des populations parce qu'elle transforme, selon Mattelart (2006), le rapport au monde en créant, par les technologies de communication, un sentiment d'immédiateté et en éclatant la notion du milieu de vie par un contenu globalisé. Les adolescents immigrants, évoluant dans ce paradigme complexe de mobilité transnationale et de globalisation, développent des savoir-faire migrants (Andrieu, 2000), des *habitus* transversaux (Barbier, 1997c, 2003b) et des pratiques

---

<sup>28</sup> Chercheurs : Fouquet, 2006 ; Not, 1973, 1979 ; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996 ; Woods, 1990, 1993.

trans-culturelles (Dinello, 1977) de métissage (Galvani, 2003, 2013a). Pour appréhender cette complexité migratoire, Manço formule le constat suivant :

L'approche *constructiviste* ouvre ainsi la voie à la compréhension de changements comportementaux par les migrants qui, en même temps, ménagent les allégeances anciennes ; soit en compensant l'adoption de pratiques nouvelles par le renforcement de certaines pratiques « traditionnelles » ; soit encore en réinterprétant les éléments d'une des cultures en présence en fonction de l'autre culture. (2006a : 60)

Il faut tenir compte de la complexité du phénomène de formation dans un contexte de migration : l'élève immigrant se construit à travers une double rupture, il doit rompre ses liens avec son pays natal et son enfance. Dans ce contexte de rupture, nous adoptons les principes d'une épistémologie que Domenach (1996) qualifie de « migratoire ». Ce chercheur soutient que, par un principe d'épistémè, l'immigrant se forme et acquiert des savoirs à travers son parcours. C'est donc en adoptant l'optique de l'élève que l'on peut mieux appréhender, étudier et analyser les manifestations associées aux différentes facettes de leur intégration sociale en milieu scolaire. Pour ces raisons, nous nous inscrivons dans la perspective de Dewey (1958) en matière de formation qui s'appuie « [...] sur les occupations de l'élève, c'est-à-dire sur les activités concrètes que son milieu de vie lui suggère ou lui impose [et qu'il] est le point de départ, le centre et le but [...] » (Not, 1979 : 98). Pour appréhender la question des réalités sociales et existentielles chez les élèves immigrants intégrés au cadre scolaire d'accueil, nous retenons l'idée chère à Absil, Vandoorne et Demarteau (2011) de « transition écologique » qui permet justement le passage et l'adaptation aux nouveaux milieux.

Dans l'ensemble, les adolescents vivent cette phase de transformation par expérimentation existentielle, à différents degrés et niveaux<sup>29</sup>, qui fait partie de leur *habitus*. Cette expérimentation existentielle se réalise principalement par des défis

---

<sup>29</sup> Auteurs et chercheurs : Muzi, 2000 ; Pirlot, 2001 ; Raphael, 1988 ; Rassial, 1996 ; San Antonio, 2004.

lancés à eux-mêmes, aux autres ou à un idéal absolu (Baudry *et al.*, 2000 ; Meirieu, 2002 ; Parazelli, 2002). Dans cette perspective expérientielle, Vasquez-Bronfman et Martinez définissent « [...] l'acquisition d'une aptitude à interpréter, à comprendre les normes et valeurs d'autrui dans une « négociation perpétuelle du lien social », comme une équilibration en spirale, reflet des transformations du monde qui nous entoure » (1996 : 45). Manço (2006a) évoque également ce mouvement dynamique d'équilibration dans la démarche d'intégration interactive de jeunes immigrants.

Dans ce contexte d'accueil, le principe d'« équilibration en spirale » semble contribuer à l'acquisition de l'ensemble des savoir-faire (Andrieu, 2000), compétences (Manço, 2002, 2006a ; 2006b) et stratégies (Malewska-Peyre, 1989 ; Perrault, Bibeau et Das, 2001 ; Verhoeven, 2006) sollicités chez les élèves immigrants dans leur démarche d'intégration. Selon ce principe, l'interrelation établie entre le cadre d'accueil et les élèves immigrants serait d'ordre idiosyncrasique : les élèves développent des comportements stratégiques à l'égard du cadre d'accueil. Comme Manço, nous pensons qu'il s'agit « [...] précisément d'introduire *l'intentionnalité de l'acteur* comme contrepoids de liberté, comme acte de résistance face aux déterminismes » (2006a : 75-76) dans les fondements de recherche portant sur l'interaction systémique entre l'acteur et une structure d'accueil.

L'appropriation du milieu de vie chez les élèves immigrants comme modalité d'intégration sociale rencontre des contraintes dans ce cadre scolaire d'accueil, qui se résumant en quatre points :

- premièrement, il existe un conflit entre les espaces de socialisation et ceux de scolarisation à l'école secondaire ;
- deuxièmement, l'école procède davantage par une hiérarchisation dans l'acquisition des savoirs dans le processus d'intégration sociale des élèves immigrants des classes d'accueil ;

- troisièmement, la modalité de la classe d'accueil du PISLS ne semble pas s'arrimer aux démarches sociales et existentielles des élèves immigrants de classe d'accueil ;
- quatrièmement, l'élève immigrant de classe d'accueil est un adolescent animé par cette volonté existentielle de changer, d'agir et d'exister.

Pour aller plus loin, nous adoptons une approche qui s'intéresse au contexte de passage et de transition ainsi qu'aux réalités institutionnelles, environnementales, sociales et existentielles, cela à travers le regard des élèves et des enseignants. Étudier la démarche d'appropriation du milieu de vie par une approche théâtrale, c'est pouvoir observer l'imaginaire éco-psycho-social, le milieu de vie vécu et partagé par les participants dans un contexte d'interaction dramatique. Comme le récit de vie remémore l'expérience du passage et de l'appropriation, la démarche autobiographique dans la création théâtrale s'inscrit dans une perspective croisée. Scénariser et mettre en scène l'expérience migratoire et intégratoire des participants permet d'observer les stratégies d'appropriation utilisées par l'individu, vitales à son adaptation durant la vie, particulièrement durant son passage dans un espace de transition comme la classe d'accueil. En résumé, étudier à plusieurs niveaux de réalité (Galvani, 2008) les phénomènes d'appropriation du milieu de vie chez les élèves immigrants en les situant comme acteurs de leur propre démarche, c'est adopter une perspective holistique.

Dans notre conception du phénomène d'appropriation, nous reconnaissons comme composantes de l'objet de recherche des notions physiques, comme le corps<sup>30</sup>, et écologiques (Baby, 2013), comme l'environnement biophysique et social<sup>31</sup>. C'est un ensemble de notions construites d'un point de vue écologique, psychologique et

---

<sup>30</sup> Chercheurs : Baudry, 2000 ; Berthelot, 1983, 1992 ; Detrez, 2002 ; Dubois, 2007 ; Jean, 2007 ; Jodelet, 2000 ; Le Breton, 2002.

<sup>31</sup> Chercheurs : Fischer, 1992, 1997 ; Fleury-Bahi, 2010 ; Galvani, 2002, 2003, 2005a.

sociologique, comme le milieu de vie<sup>32</sup> qui constitue une approche que nous pouvons qualifier d'*éco-psycho-sociologique*. Nous avons relevé chez des auteurs dix modalités d'appropriation du nouveau milieu de vie, soit l'adaptation (Moser, 2009), l'interprétation (Corsaro, 1992, 2000), la représentation (Felonneau, 2003), l'enculturation (Goffman, 1974), l'autonomisation (Ninacs, 2008), l'incorporation (Jean, 2007), l'écologisation (Galvani, 2005a), la structuration (Chevalier-Kuszla, 1998) et la systématisation (Montandon-Binet, 2002) ainsi que l'interaction sociale (Goffman, 1972, 1974) qui transpose l'ensemble des processus d'appropriation.

Le monde des réalités sociales, étant polysémique et éclaté (Roy, 2008), gravitant à plusieurs niveaux (Galvani, 2008), l'objet de notre recherche comporte différentes facettes. L'établissement de ces composantes de l'objet de recherche va permettre d'appréhender, d'étudier et d'analyser les différentes manifestations du phénomène d'appropriation. La **Figure 1.1** illustre la composition de l'objet de recherche relatif au phénomène d'appropriation du nouveau milieu de vie ainsi que la relation entre les composantes associées au concept de l'*habitus* :

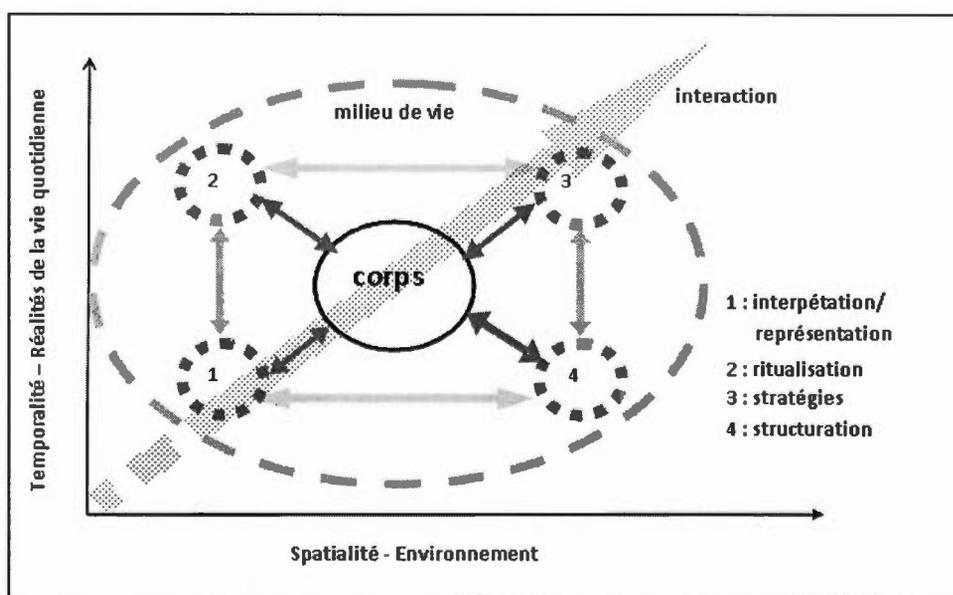
- la temporalité et les réalités quotidiennes de la vie scolaire ;
- la dimension corporelle<sup>33</sup> des élèves, l'environnement biophysique et social ;

---

<sup>32</sup> Auteurs et chercheurs : Absil, Vandoorne et Demarteau, 2010 ; Brofenbrenner, 1979, 1992, 1996, 2005 ; Not, 1980.

<sup>33</sup> Le corps reste toutefois un objet de recherche discuté parmi certains chercheurs en sociologie ou en sciences sociales. Par exemple, dans son ouvrage intitulé *La mise en scène du corps social*, Dubois cite Mauss qui affirmait que « [...] les sciences sociales ont fait du corps un objet légitime d'analyse [...] » (2007 : 84). Alors que dans son ouvrage intitulé *La construction sociale du corps* Detrez affirme que « [...] Le corps est défini comme un phénomène « présocial » préexistant à la mise en jeu en société, qui seule devient objet d'analyse [...] Le corps présente donc des modèles interprétatifs transposables à l'organisation de la société, mais ne constitue pas un objet de sociologie » (2002 : 54, 55). Nous adoptons pour notre part le point de vue interactionniste de Le Breton (2002, 2011) qui considère le corps, une

- les stratégies d'appropriation des élèves ;
- les phénomènes de ritualisation de la vie sociale ;
- les phénomènes d'interprétation et de représentation du milieu de vie ;
- les phénomènes de structuration du cadre d'accueil ;
- les phénomènes transversaux d'interaction.



**Figure 1.1 Composantes de l'objet de recherche relatif à l'appropriation du nouveau milieu de vie**

Ces modalités, associées au concept de *l'habitus*, sont autonomes et interagissent entre elles en puisant leurs ressources dans le milieu. La relation entre milieu de vie et la démarche d'appropriation se représente notamment par le niveau de prégnance de *l'habitus* (Absil, 2011), qui appartient à la théorie de l'action (Schön, 1994, 1996), dans

---

construction sociale et une matière chargée de symboles, comme un objet de représentations et d'imaginaires qui peut être observable et interprété.

les stratégies de socialisation scolaire (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Gayet, 1999 ; Montandon, 1987). Précisons que l'interaction ne résulte pas uniquement de la simple relation de cause à effet mais agit davantage de façon transversale sur l'ensemble des composantes, elle constitue un facteur déterminant d'appropriation (Absil et Vandoorne, 2004 ; Absil, Vandoorne et Demarteau, 2011).

#### **1.4 Axiologie de la recherche**

Pour formuler l'axe de cette recherche, nous nous sommes inspiré des objets de recherche que Manço a ciblés pour une étude sur l'intégration des nouveaux arrivants :

[...] le devenir personnel, les projets d'avenir, l'investissement psychologique, l'appropriation des démarches stratégiques, le travail d'intériorisation et de combinaison culturelles, etc. semblent de nature à favoriser tant la compréhension approfondie du processus que la mesure précise de ses effets. (2006a : 83)

La question de l'appropriation du nouveau milieu de vie dans un cadre scolaire d'accueil peut contribuer à améliorer les pratiques scolaires en matière d'intégration mais surtout apporter une compréhension du problème dans ce domaine (Charron, 2014). Cette démarche de recherche, campée dans une perspective constructiviste, doit pouvoir à la fois révéler la part systémique du processus d'intégration sociale et la part intersubjective de l'être humain, son existence. En croisant les perceptions des différents acteurs, cette approche embrasse l'ensemble des manifestations du phénomène d'appropriation du nouveau « milieu de vie » chez les élèves immigrants en classe d'accueil. Par conséquent, elle doit utiliser des techniques et des instruments qui offrent un regard pluriel sur cet objet complexe.

##### **1.4.1 But de la recherche**

En matière d'appréhension de phénomènes complexes, nous nous sommes inspiré du postulat de Morin pour formuler le but de notre recherche selon lequel « [la] part de la réalité cachée par l'objet renvoie au sujet, la part de la réalité cachée par le sujet renvoie

à l'objet » (2005 : 56). En ce qui a trait aux multiples réalités vécues par les nouveaux arrivants de tout cadre d'accueil, Manço considère qu'il est difficile « [...] d'interpréter et de hiérarchiser les « facteurs d'intégration ». Chaque fait prend une signification particulière en fonction de la trajectoire et du contexte envisagés » (2006a : 71). De plus, selon Claes (1991, 1992, 2008), le passage de l'adolescence affectant le sujet en mutation, qui peut devenir secret, exclusif et transgressif d'un point de vue socio-psychologique, complexifie l'étude d'un phénomène déjà complexe. Le théâtre par son pouvoir de révélation peut justement permettre d'appréhender la dimension cachée et complexe des pratiques appropriatives chez les jeunes. Le but de cette recherche est donc **de comprendre le phénomène d'appropriation du nouveau « milieu de vie » par une méthode de recherche qui révèle sa face cachée et complexe.**

#### **1.4.2 Objectifs spécifiques de la recherche**

Les objectifs spécifiques de cette recherche sont :

1. identifier les stratégies d'appropriation du « milieu de vie » ;
2. établir des pistes de réflexion sur les différentes modalités d'intégration sociales des élèves immigrants ;
3. expérimenter une méthode de recherche-intervention théâtrale.

Il nous semble essentiel de devoir procéder ainsi afin de concrétiser les retombées au sein du cadre scolaire et des pratiques d'accueil. S'articulant par des principes de recherche collaborative dans un cadre de recherche-intervention, la démarche de recherche répond aux réalités des élèves immigrants et à celles des enseignants. Cette intervention permet d'offrir, premièrement ou directement, une formation périscolaire aux élèves et, deuxièmement ou indirectement, une formation continue aux enseignants en matière d'intégration scolaire en milieu scolaire par une démarche méta-réflexive.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Sont présentés dans ce chapitre des concepts et des théories qui répondent à une vision constructiviste du phénomène d'appropriation. Le premier, la socialisation comme vecteur d'intégration sociale, s'articule par un principe d'interaction sociale. Le deuxième, l'appropriation et, le troisième, le concept du milieu de vie, sont ancrés dans une perspective double, celle de l'interaction et de la systémie. Enfin, notre praxis de recherche se fonde sur notre pratique théâtrale en milieu scolaire qui s'inscrit dans une démarche de transformation.

Comme exposé au chapitre précédent, le cadre scolaire d'accueil comme modalité d'intégration sociale des élèves immigrants comporte certaines contradictions. En effet, l'école, étant principalement engagée dans une perspective d'apprentissages disciplinaires offre très peu de modalités socioformatives d'éducation et l'enseignant dispose de peu de moyens d'action. La notion de socialisation semble être évacuée dans ce cadre scolaire d'accueil et la question de l'intégration sociale semble n'être que peu ou mal comprise. Nous estimons que comprendre le phénomène d'appropriation du milieu de vie peut justement favoriser l'intégration sociale et de mieux guider l'action éducative du cadre scolaire d'accueil.

Compte tenu de la complexité de l'étude du processus d'intégration sociale dans un cadre scolaire, une approche écologique s'impose. Dans son essai sur l'éducation scolaire, Baby présente les implications de l'approche écologique en milieu scolaire :

Une vision écologique de l'éducation, c'est donc, par exemple, l'étude de la classe ou de l'école en tant que milieux où vivent tels et tels élèves, mais aussi l'étude des rapports qu'ont ces élèves avec cette classe ou cette école et avec les autres acteurs qui s'y trouvent. (2013 : 91)

Pour Baby, l'approche écologique, loin de se limiter à l'étude des milieux, doit prendre en compte « [...] l'étude des êtres vivants dans leurs rapports avec ces milieux » (*Idem*). Notre approche s'inspire également de la psychologie environnementale qui accorde une place centrale à l'individu dans son rapport à l'environnement, comme le précisent Moser et Weiss, pour qui « [à] la différence de l'écologie humaine qui porte un regard sur l'environnement en tant que système où chaque composante vivante a un poids équivalent, la psychologie environnementale met l'individu et sa relation à l'environnement au centre de ses analyses ». (2003 : 23). Nous considérons également, avec Félonneau (2003) et Montandon-Binet (2002), qu'il faut sortir du clivage traditionnel entre les disciplines, théoriques et méthodologiques. De fait, l'étude du phénomène de l'appropriation du nouveau milieu de vie dans un cadre scolaire d'accueil nécessite une nouvelle épistémologie rassemblant plusieurs perspectives : écologique<sup>34</sup>, psychologique<sup>35</sup> et sociologique<sup>36</sup>. Fondée sur notre pratique théâtrale en milieu scolaire, c'est une épistémologie qui s'inscrit dans une perspective holistique et entraîne une transformation du rapport au monde, épistémologie que Paul et Pineau qualifient d'anthropoformative (Paul, 2005a ; 2005b ; Paul et Pineau, 2005).

#### *Pratique théâtrale comme méthode de recherche et d'action holistique*

Notre pratique théâtrale en milieu scolaire s'appuie, entre autres, sur un postulat de Dewey (1958, 2005) selon lequel les participants d'une activité se forment et co-construisent des savoirs selon un principe socio-participatif du « *par-avec-et* » (Murphy, 2001). Goffman (1972, 1974) en établissant un parallèle entre le théâtre et la vie sociale, et qui utilise le théâtre comme stratégie d'analyse dramaturgique. L'interactionnisme symbolique relate ainsi les interactions sociales représentées ou

---

<sup>34</sup> Chercheurs : Absil, Vandoorne et Demarteau, 2011 ; Baby, 2013 ; Bateson, 1980 ; Bourgoignie, 1972 ; Brofenbrenner, 1979, 2005 ; Dobré, 2002 ; Ercicum, 1972 ; Fischer, 1992, 1997 ; Jodelet, 2000.

<sup>35</sup> Chercheurs : Lawrence, 2006 ; Lugan, 2009 ; Morval, 2007 ; Moser, 2003, 2009 ; Moser et Weiss, 2003 ; Not, 1973, 1979 ; Weiss et Marchand, 2006.

<sup>36</sup> Chercheurs : Amado et Gisut-Desprairies, 1999 ; Giust-Desprairies et Muller, 1997a ; Khellil, 2005 ; Manço, 2002, 2006a, 2006b ; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996.

symbolisées qui construisent le sens social de nos sociétés. Toutefois, le théâtre ne se résume pas uniquement à une relation interactionniste entre des individus, mais appréhende le monde de façon plus globale. Il établit ainsi une relation holistique (Eschenauer, 2014 ; Richard, 2004) entre les origines (Duvignaud, 1993) du sujet/personnage, son corps, l'environnement dans lequel il se situe (Le Breton, 2004a) et le rôle qu'il occupe (Goffman, 1972, 1974).

L'élève immigrant, acteur à part entière dans sa démarche, interprète les environnements biophysiques (Galvani, 2005a ; Pineau, 1992) et sociaux (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996) ou institutionnels (Manço, 2006c). Immergé dans un contexte hétérogène et étranger, il engage une démarche d'appropriation qui s'articule par des principes d'alternance et de transversalité entre les notions personnelles, sociales et environnementales. Il met ainsi en branle un dispositif qui transcende toutes les modalités d'appropriation du nouveau milieu de vie, dispositif que nous qualifions de trans-modal. Nous proposons donc de sortir de la conception fonctionnaliste de l'intégration sociale des élèves immigrants selon laquelle leur fonction d'« intégrés » ne se résume qu'à deux finalités : échec ou réussite. Il s'agit de sortir de la perspective linéaire qu'impose parfois le cadre scolaire d'accueil, cela afin de pouvoir offrir aux élèves immigrants des modalités alternatives d'intégration et de développer chez les enseignants le potentiel de création et d'action.

## **2.1 Introduction aux concepts fondateurs de la recherche**

Comme le concept d'appropriation du milieu de vie en classe d'accueil n'existe pas, nous avons donc dû « bricoler » (Fouquet, 2006 ; Moser et Weiss, 2003) notre cadre conceptuel et théorique qui regroupe des notions écologiques et psychosociologiques du phénomène, soit la socialisation, l'appropriation, le milieu de vie et le théâtre. Afin de préserver une dimension holistique de cette vision, nous avons adopté l'approche systémique de l'alternance que préconise Geay (1998) pour mettre en relation des logiques qui peuvent être opposées, voire contradictoires. En terminant, nous apportons

une définition de notre pratique théâtrale en milieu scolaire qui articule les deux volets du projet, recherche et intervention.

### **2.1.1 Recension des écrits sur les éléments du concept de l'appropriation du nouveau milieu de vie dans un cadre scolaire d'accueil**

Après une recherche exhaustive de la littérature, nous avons constaté qu'il n'existe pas d'étude ou d'écrit portant sur le phénomène d'appropriation du milieu de vie par des élèves immigrants en classe d'accueil. Cependant, la question du phénomène d'appropriation du milieu de vie dans une approche théâtrale nous a permis de rassembler un ensemble de théories et de concepts menant à l'élaboration de ce cadre conceptuel. Les références bibliographiques présentées dans ce chapitre sont le fruit d'une lecture et d'une analyse réalisée à plusieurs niveaux, qui ne regroupent qu'une partie des documents traités, soit ceux que nous avons jugés bon d'intégrer au texte de recherche doctorale. La démarche de recension des écrits a principalement porté sur toutes les questions d'intégration des élèves immigrants et différents cadres d'intervention. Elle met ainsi à jour les connaissances en termes de pratiques et de recherches sur la question dans le monde et au Québec.

Nous avons réuni autant des documents, articles et rapports scientifiques que des textes appartenant à la littérature grise qui portaient directement et indirectement sur les multiples aspects du phénomène d'appropriation du milieu de vie. Au cours de cette démarche, nous avons formulé les questions suivantes : qu'est-ce que le milieu de vie pour les élèves immigrants dans un cadre scolaire ? La question du milieu de vie constitue-t-elle un point crucial du parcours d'intégration des élèves de classe d'accueil ? Nous constatons qu'au Québec, le concept du milieu de vie en éducation est peu documenté et qu'aucun texte portant spécifiquement sur son application en classe d'accueil n'a pu être répertorié. La question du milieu de vie est surtout documentée et étudiée dans les domaines de la santé (Charron, 2014 ; N'Diaye et St-

Onge, 2012), de l'habitation (Moser et Weiss, 2003) et du travail social (Lugan, 2009). Malgré cette situation, nous avons pu obtenir certaines réponses.

Pour résumer le champ de ce projet de recherche, nous nous référons au constat de Roy, Legault et Rachédi pour qui « [...] la migration apparaît comme un long processus qui se structure en fonction d'un ensemble de conditions variées, lesquelles peuvent autant être favorables à l'immigrant que lui nuire-» (2008 : 111). Ce constat a orienté nos recherches vers une approche qui tente de comprendre les deux côtés de la médaille, soit celui de l'individu et celui du système.

### **2.1.2 Vision constructiviste des processus d'intégration sociale**

La conjonction des deux concepts « immigration » et « intégration » dans ce cadre scolaire d'accueil nécessite, selon Andrieu (2000) et Domenach (1996), un domaine spécifique de construction des savoirs et nous proposons d'adopter une épistémologie qui puisse appréhender les réalités complexes des nouveaux arrivants. À titre d'illustration, dans le cadre d'une étude portant sur l'interrelation entre l'immigration et l'intégration, Abdallah-Preteille pose la question suivante : « Comment penser les multi-appartenances, les mutations, les individualisations et les personnalisations des comportements et les conduites, les transgressions, les chemins de travers, les zébrures, les parcours alternatifs ? » (2003 : 28).

#### *Problèmes associés à la construction de savoirs un cadre scolaire*

La conception courante de l'intégration des nouveaux arrivants dans les pays industrialisés semble restreindre leur rôle à une fonction strictement utilitariste (Abdallah-Preteille, 2003 ; Legault et Rachédi, 2008 ; Manço, 2006a) qui évacue les dimensions existentielle, systémique et sociétale du problème. Par exemple, Manço, dans sa réflexion sur l'identité des jeunes immigrants, considère qu'il faut reformuler les théories et approches sur la question : « Il s'agirait d'une épistémologie qui, au lieu de les spolier de leur vécu social et psychologie, puisse rendre compte des dynamiques

qui font la particularité et la richesse de leurs identités » (2002 : 159). Dans la même perspective, Abdallah-Pretceille souligne la complexité systémique du processus d'immigration :

L'immigration doit-elle constituer un domaine spécifique de formation ? Répondre par l'affirmative implique des orientations épistémologiques et méthodologiques précises, à savoir l'idée qu'un découpage systématique et minutieux du tissu social participe d'une meilleure compréhension de la société. (2003 : 49)

Nous questionnons également la conception selon laquelle le problème d'intégration sociale serait uniquement généré par le manque d'adaptation de la part des immigrants au nouveau contexte. Les immigrants n'ont-ils pas développé justement des savoirs migratoires (Andrieu, 2000), des facultés (Verhoeven, 2006) et des compétences adaptatives (Manço, 2002, 2006a) qui leur permettent de surmonter les contraintes et réalités de transition ? Considéré sous un autre angle, le problème d'intégration sociale des immigrants ne serait-il pas davantage généré par l'encadrement sociétal des immigrants (Tabin, 1999), soit les politiques (Troadec, 2003), les programmes (Manço, 2006c) et le cadre scolaire (Tardif et Mujawamariya, 2002 ; Verlot, 1993) ?

#### *Articulation d'une vision holistique de l'appropriation du milieu de vie*

Dans une vision holistique, l'être humain adopte différentes approches, stratégies et perspectives afin de s'approprier des notions existentielles, sociales, culturelles ou environnementales. L'être humain a besoin d'un foyer pour exister, se reconnaître dans les autres et se distinguer. En engageant l'intégration sociale dans une perspective d'appropriation du milieu de vie, nous percevons la question à la fois dans sa globalité et dans la spécificité du vécu des élèves immigrants. La notion du milieu de vie, se construisant socialement et transcendant l'origine de la société humaine (Serfaty-Garzon, 2006), répond aux principes transculturels (Bourgoignie, 1972 ; Dinello, 1977 ; Janosz, Georges, et Parent, 1998). Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) rejoignent le postulat de Crozier et Friedberg selon lequel la compréhension de tout

processus complexe comme l'interaction entre les individus et les institutions doit être envisagé dans un « double sens ».

L'affirmation de Donne qu'évoque Le Breton selon laquelle « [a]ucun homme n'est une île » (2004a : 53), fondatrice de notre posture, signifie que l'être humain n'est pas une « entité isolée » entourée d'un « élément étranger », l'environnement constitue en soi un réseau vivant et dynamique dont les éléments sont interreliés. Le milieu de vie constitue ainsi l'interface systémique permettant le lien entre l'environnement, les milieux et l'être humain. Inspirée des travaux de Goffman (1972, 1974) et de Crozier et Friedberg (1977), notre approche englobe toutes les formes d'interactions pouvant se manifester entre les élèves de classe d'accueil, entre eux, entre eux et les enseignants et avec le milieu. C'est une approche spécifique de construction des savoirs, que nous qualifions de croisée, qui permet l'étude des manifestations du phénomène d'appropriation du nouveau milieu de vie chez les élèves immigrants de classe d'accueil.

#### *Approche interactionniste*

Pour comprendre les phénomènes d'appropriation d'un point de vue interactionniste, nous nous inspirons, entre autres, des travaux de Goffman (1972, 1974, 1988, 1991) et de Corsaro<sup>39</sup> (1990, 1992, 2000) qui dévoilent les rituels relationnels dans un cadre institutionnel. Selon ces chercheurs, les formes rituelles ou les routines exercées par les sujets permettent d'étudier les interactions sociales du cadre scolaire. De plus, la compréhension des processus de socialisation dans le développement de l'enfant par l'approche interactionniste apporte, selon Vasquez-Bronfman et Martinez, une dimension plus globalisante qui « [...] inclut l'ensemble des acteurs en présence ainsi que la mobilité des enjeux, on ne peut pas envisager un terme au processus de

---

<sup>39</sup> Certes, ce chercheur en sociologie de l'enfance n'est pas considéré comme interactionniste mais il est associé au courant de l'ethnométhodologie appartenant à l'école de Chicago, proche de l'interactionnisme symbolique.

socialisation » (1996 : 45-46). La socialisation dans un espace de transition, comme la classe d'accueil, comporte différents enjeux sociaux, culturels et existentiels parce qu'elle met à risque le cadre de référence de l'élève immigrant et cela, particulièrement, lorsqu'elle est inscrite dans un processus d'intégration sociale. Vasquez-Bronfman et Martinez considèrent que « [...] la socialisation se passe au présent et, par le biais des interactions, l'ensemble des pratiques banales et quotidiennes façonne d'emblée les enfants » (*Idem* : 204). Néanmoins, l'approche interactionniste symbolique ne perçoit l'acteur que dans ses actions fonctionnelles, elle ne nous éclaire pas véritablement sur les notions environnementales et les stratégies utilisés par les élèves immigrants. Dubois (2011a) soulève notamment cette question à l'effet que l'allégorie de Goffman entre la société et le théâtre dans la compréhension des phénomènes sociaux est restrictive car le rôle de l'acteur se trouve déterminé par le cadre. Dans cette perspective, il n'est pas stratégique. Afin de dépasser la dimension fonctionnaliste de l'interactionnisme, nous le croisons à l'approche systémique.

#### *Approche systémique*

D'un point de vue systémique et pour ce qui touche les questions de relations entre les systèmes, les structures sociales et les acteurs, nous nous appuyons, entre autres, sur les travaux de Bronfenbrenner (1979, 2005), de Crozier et Friedberg (1977) et de Giddens (1987, 1993, 2004). Ces chercheurs ont, notamment, apporté un autre éclairage aux relations entre les structures socio-institutionnelles et les acteurs que celui que procure justement le fonctionnalisme. L'approche systémique, s'appuyant sur une représentation de la réalité des faits, offre l'avantage d'étudier les cas d'organisation complexe (Lacroix, 1990 ; Mucchielli, 2004). L'approche systémique, étant principalement utilisée au Québec dans les domaines de la santé publique, de l'habitation et du travail social, occupe également, selon Bakhshaei (2013, 2015), Montandon-Binet (2002) et Lerbet (1984, 1992, 1993, 1997), un rôle important en éducation, particulièrement dans l'étude des relations entre des groupes minoritaires restreints et un environnement spécifique. Néanmoins, Crozier et Friedberg (1977)

rappellent que la perspective de « système ouvert » est souvent prisonnière d'une conception objective des systèmes et de l'étude des stratégies. De plus, ils conviennent effectivement que la démarche d'analyse peut générer des problèmes de réification due à un processus d'objectivation. N'Diaye et St-Onge se demandent quant à elles si « [...] la perspective écosystémique peut [...] couvrir des éléments propres à la saisie d'un réel, à la fois figé et en mouvement, produisant des intrants dans le cadre d'une interprétation subjective [...] » (2012 : 210). Étant donné la complexité de la perspective écosystémique en santé mentale des enfants, ces chercheuses n'ont pas de réponse simple à cette question mais soutiennent que cette approche permet de renouveler leur regard sur l'objet de recherche tout en gardant la logique ternaire et d'ouvrir de nouvelles voies dans l'offre de services. Montandon-Binet (2002) abonde dans et considère que l'approche systémique, étant en rupture épistémologique, s'oppose à toute conception réductionniste, positiviste ou techniciste.

#### *Avantages d'une vision croisée*

La vision croisée issue de la rencontre de l'interactionnisme symbolique et de la pensée systémique, que nous pouvons qualifier de « bricolage épistémologique » (Giddens, 1987), génère une nouvelle conception du monde qui permet d'appréhender cette question complexe. Manço convient, en se référant à Camilleri et Vinsonneau (1996), que le croisement constructiviste permet « [...] de produire une conception plus précise et réaliste ; celle-ci dépend de l'articulation entre caractéristiques individuelles et contextes sociaux » (2006a ; 172). Elle rapproche le chercheur du sujet, l'élève immigrant, et de son vécu dans sa globalité. À cet égard, Dittmar estime que la pensée systémique « [...] vise à l'intégration de la complexité liée à un élargissement du champ de la pédagogie » (2006 : 29). Ces deux perspectives constructivistes présentées, interactionniste et systémique, se distinguent par le fait que la première, selon Le Breton, « [...] ne prend pas l'individu comme principe d'analyse, mais raisonne en termes d'actions réciproques, c'est-à-dire d'actions qui se déterminent les unes aux autres » (2004a : 50). Cette vision peut également s'apparenter à ce qu'a

qualifié Parsons (1967, 1971, 1973, 1977) de « fonctionnalisme systémique », qui recadre davantage la problématique d'intégration sociale dans une perspective selon laquelle tout individu devient porteur de son système social, il est à la fois « acteur » et « metteur en scène ».

La perspective systémique s'intéresse davantage aux interactions entre un groupe d'individus, organisation sociale, et une institution, organisation sociétale ; elle permet d'analyser comment des individus vont développer des stratégies pour contourner les règles établies par l'institution afin de surmonter les contraintes systémiques et d'établir une forme de pouvoir. Dans l'interactionnisme symbolique, les relations ne sont pas réciproques entre ces deux entités et entre les individus qui constituent ces entités. En croisant ces approches constructivistes, la phénoménologie et l'analyse systémique, nous évitons, selon Lugan (2009), de tomber dans une dimension trop analytique de l'approche systémique.

Compte tenu du contexte de diversité ethnoculturel, nous adoptons le modèle « interculturel systémique » de Legault et Rachédi (2008) qui offre les balises que nous jugeons nécessaires. Ce modèle, en liant approches intersubjective et systémique, permet, dans le cadre d'intervention d'un travail social en contexte de diversité ethnoculturelle, d'appréhender les dimensions systémique, sociale et existentielle des nouveaux arrivants. Selon ces chercheuses, ce modèle offre une compréhension bilatérale du problème d'intégration en introduisant les vécus de l'immigrant et de l'intervenant dans le processus d'intervention. Cette proposition rejoint en quelque sorte celle de Paul en matière de santé publique pour qui « [...] l'être humain est chaque fois unique, son histoire relevant chaque fois d'un parcours singulier. [...] La nouvelle complexité demande de tisser des liens entre la génétique, le biologique, le psychologique, la société, la part spirituelle ou le sacré se devant d'être reconnus » (2005c : 56). De plus, nous adoptons la perspective d'« écosystème relationnel » de N'Diaye et St-Onge (2012) qui, appliquée dans le domaine de la santé mentale de

l'enfant, met davantage l'accent sur ses visées écologiques tout en considérant la dimension interactive de la perspective écosystémique.

Nous comptons utiliser l'approche écosystémique dans une perspective contextuelle pour méta-analyser (Dionne, 2009 ; Patterson, Thorne, Canam et Jillings, 2001) les différentes manifestations du phénomène d'appropriation sur différents niveaux systémiques (Boulanger, Larose, Larivée, Couturier, Mérini, Blain, Cusson, Moreau et Grenier, 2011). Enfin, dans ce contexte d'accueil et d'échange, Galvani estime que « [l]'approche transdisciplinaire de l'autoformation est donc potentiellement transculturelle, dans le sens qu'elle nous permet de parler à partir de nos cultures spécifiques, mais en s'ouvrant à ce qui est *entre, au-delà* et *à travers* toutes les cultures » (2002 : 339).

La **Figure 2.1** schématise les éléments majeurs du cadre conceptuel et théorique du projet de recherche. Dans cette représentation, nous situons l'élève comme « acteur » de sa démarche d'intégration, évoluant dans le cadre scolaire d'accueil. Apparaissent la théorie de la socialisation ainsi que les concepts socio-formatifs comme l'appropriation, les *habitus* et les pratiques sociales campés dans un paradigme anthropoformatif. Sont également représentés les éléments de la problématique, comme l'intégration sociale, la classe d'accueil et l'école. Enfin, nous intégrons la pratique théâtrale, élément extérieur au milieu scolaire, afin d'ériger, par un procédé de création collective, le cadre de recherche-intervention. Toutefois, pour faciliter la compréhension, nous ne représentons pas dans ce schéma la vision croisée qui sera exposée en détail plus loin dans ce chapitre.

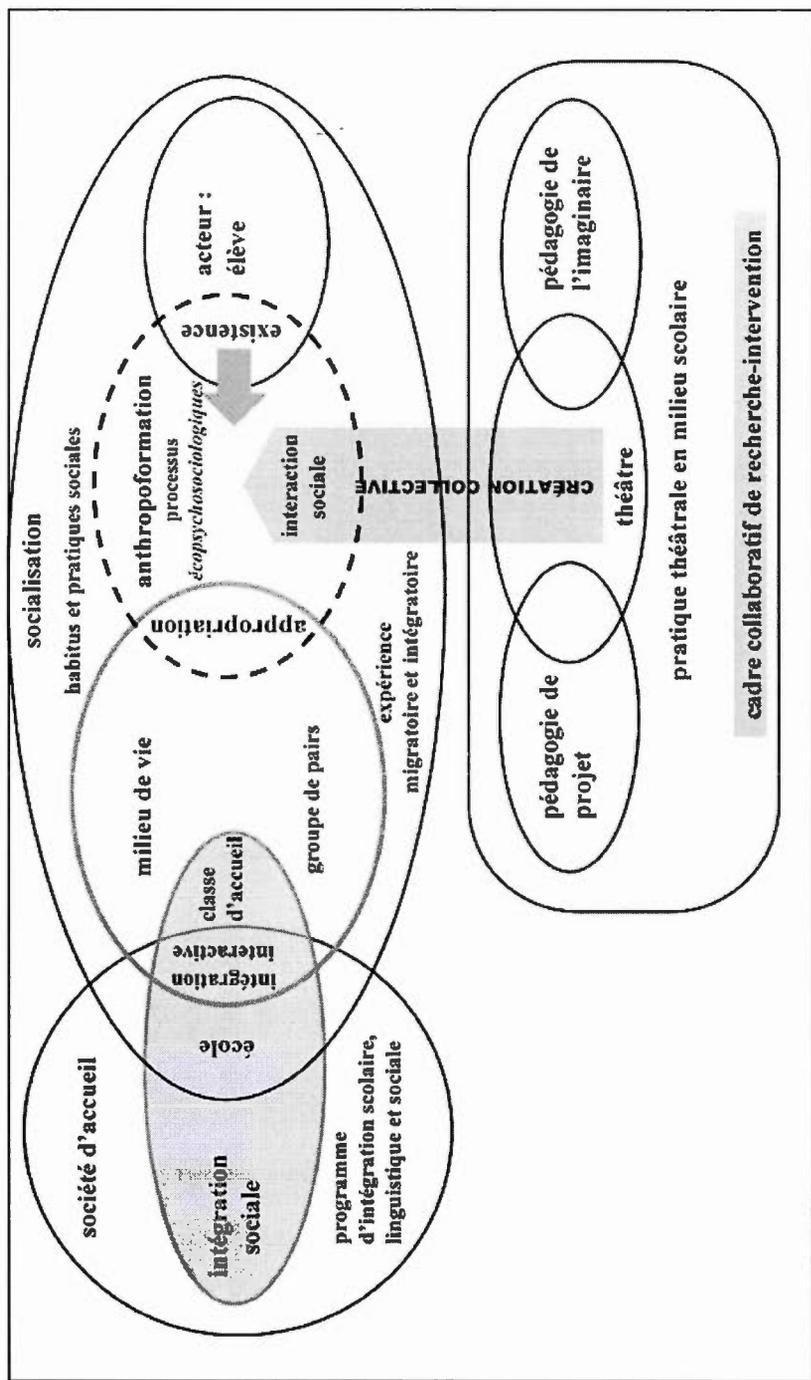


Figure 2.1 Carte conceptuelle du projet de recherche

## 2.2 Socialisation : vecteur d'intégration sociale

Si l'intégration sociale des élèves immigrants est l'un des buts du programme des classes d'accueil, pour comprendre ses enjeux, nous devons nous appuyer sur une théorie de la socialisation. Plusieurs chercheurs<sup>40</sup> consultés s'entendent pour affirmer qu'il ne peut y avoir d'intégration sociale sans processus sociaux : la socialisation, dont l'interaction sociale constitue le moteur, est le vecteur fondamental de l'humanité. Selon Rueff-Escoubès, la socialisation s'articule à deux niveaux de la vie sociale de l'être humain :

- la socialisation primaire « [...] s'opère dans la famille et pose les bases du comportement social humain : partage, propreté, politesse, règles de la vie en commun, langage, etc. Les dimensions individuelles et affectives sont ici dominantes » (1997 : 24) ;
- la socialisation secondaire concerne « [...] la vie dans les lieux extérieurs à la famille : crèche, école, lieu de travail, cité. La dimension collective est ici majeure, le rôle du groupe est déterminant-» (*Idem*).

Dans leur rapport de recherche sur l'intégration des jeunes québécois d'origine haïtienne, Jacob, Hébert et Blais abondent dans ce sens en se référant à Wells et Rankin (1986) qui considèrent que « [l]a famille est le premier lieu de socialisation des jeunes ; c'est aussi le lieu principal de contrôle social, de résolution des crises, d'appartenance et de positionnement dans la structure sociale-» (1996 : 16). En dehors des conceptions culturelles et institutionnelles de la famille, l'entité familiale serait le berceau de l'humanité. Selon Berger et Luckmann (1966), la socialisation, qui débute dès la prime enfance au sein de la famille, humanise les êtres humains pour leur permettre de devenir des membres de la société. La famille, de géométrie et de régime variables, comprend différents niveaux d'intégration associés au développement de l'enfant (Bronfenbrenner, 1979). Vasquez-Bronfman et Martinez considèrent, en évoquant

---

<sup>40</sup> Chercheurs : Acevedo, 1999 ; Amado, Giust-Desprairies et *al.*, 1999 ; Khellil, 2005 ; Manço, 2006b, 2006c ; Parsons, 1967, 1971, 1973, 1977 ; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996.

Montandon (1988), que « [...] l'éclairage est porté sur les processus à travers lesquels un enfant (et plus largement une personne) construit son identité sociale et devient un membre autonome des groupes auxquels il appartient » (1996 : 44). C'est donc grâce à son organisation stable, viable et pérenne que les enfants peuvent s'intégrer à la société (Corsaro, 1900, 1992, 2000).

La « [...] socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de la société » (Dauber, 1997 : 25). L'école, avec son double mandat éducatif, constitue justement le deuxième lieu de socialisation qui établit un pont avec les autres niveaux de la société. Certains auteurs<sup>41</sup> affirment ou constatent que la socialisation est cruciale au processus de formation et de développement des êtres humains, particulièrement à cette étape de la vie des élèves. Ces lieux extérieurs à la famille sont, dans nos sociétés, structurés par la division des activités, comme la famille, le travail et la formation. Cette organisation de la vie constitue une des contraintes à l'intégration sociale et génère chez les individus des pratiques et des stratégies sociales d'intégration.

### **2.2.1 Principes intégrateurs de la socialisation**

La société, étant un tout social dynamique et « cohérent », se compose d'individus en interaction qui s'y identifient et qui la caractérisent (Dubet et Martuccelli, 1996) ; pour exister, elle doit socialiser ses membres en les intégrant. Le Breton désigne la société comme un ensemble de formes de socialisation, en se référant au constat de Waitier, selon lequel la socialisation « [...] n'est possible qu'à travers les activités de liaison des individus, activités exigeant qu'ils se comprennent, qu'ils s'orientent en fonction de cette compréhension réciproque, qu'ils mettent en œuvre une connaissance des activités auxquelles ils participent » (2004a : 48). Aussi, toute liaison, impliquant une

---

<sup>41</sup> Auteurs : Amado et Giust-Desprairies, 1999 ; Gayet, 1998 ; Khellil, 2005 ; Sautot, 2006 ; Tourrilhes, 2007 ; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996 ; Vincent, 1994.

interdépendance, est soumise à « [...] un processus d'influence de l'un sur l'autre, d'orientation de l'un envers l'autre » (*Idem*).

#### *Principes fondateurs du modèle intégrationniste*

Le principe de l'intégration s'applique à différentes dimensions : sociale, socioéconomique ou socioprofessionnelle, scolaire ou socioscolaire, politique, linguistique et systémique (Bautier, 1994 ; Rachédi, 2008 ; Manço, 2006a, 2006b, 2006c). Les origines du concept d'intégration sont diverses et proviennent principalement des sciences « dures ». Dans son ouvrage intitulé *Processus identitaires et intégration : approche psychosociale des jeunes issus de l'immigration*, Manço expose les origines et la dimension transdisciplinaire du concept d'intégration :

L'intégration est un concept hérité des sciences naturelles par le canal du paradigme organiciste de la sociologie positive et de l'anthropologie classique. [...] En physiologie, également, l'action intégrative est la contribution d'organes différents à un fonctionnement global et harmonieux. [...] En psychologie dynamique également, l'intégration correspond à la synthèse de deux pôles opposés et complémentaires. (2006a : 15)

Abdallah-Preteuille souligne que l'intégration s'exprime sous deux formes, la transitive « intégrer » et la pronominale « s'intégrer ». Elle explique que « [l]'intégration est, très souvent, présentée sous une forme unidirectionnelle : les immigrés doivent s'intégrer et les handicapés doivent être intégrés » (1992 : 21). Cette chercheuse ajoute que l'intégration « [...] relève, en réalité, d'un double mouvement, d'une double responsabilité et se définit comme un processus interactif » (*Idem*). Nous retenons que l'intégration sociale, par sa charge affective, est un processus paradoxal et protéiforme. Quant à la notion d'intégration sociale en sociologie, Manço ajoute plus loin, « [qu'] elle pourrait renvoyer au processus de participation à la construction d'un équilibre entre diversité et unité sociales et culturelles » (2006a : 17). De façon générale, les politiques d'immigration tentent justement d'établir un équilibre social (Dubet et

Martuccelli, 1996) en intégrant économiquement, professionnellement et socialement les nouveaux arrivants.

### *Intégration dans une perspective d'immigration*

Dans un contexte d'immigration et d'interculturalité, les gouvernements favorisent, afin d'éviter toute assimilation ou tout sentiment d'engloutissement des nouveaux arrivants dans une entité informe (Verhoeven, 2006), la nature multiple du processus d'intégration sociale, soit les dimensions culturelle (Camilleri, 1989), existentielle (Giust-Desprairies et Müller, 1997), psychosociale (Manço, 2006b) et écologique (Legault et Rachédi, 2006 ; Manço, 2006c). Abdallah-Preteceille considère également que « [...] l'intégration n'est pas un processus de dépersonnalisation. Elle ne présuppose pas non plus, au nom de l'acceptation de l'hétérogénéité, la décomposition ou la déségrégation du corps social.» (1992 : 17). La chercheuse ajoute que « [...] la vitalité sociale et culturelle d'un groupe se mesure justement à son degré et à sa capacité de renouvellement en s'appuyant sur des éléments exogènes » (*Idem*). La notion de diversité ethnoculturelle dans les politiques du gouvernement en matière d'accueil des nouveaux arrivants constitue, du point de vue de la cohésion sociale, une condition fondamentale d'intégration et, d'un point de vue symbolique, une représentation d'ouverture et de vitalité du peuple québécois. La politique en matière d'intégration sociale des nouveaux arrivants, intitulée « *Au Québec pour bâtir ensemble : énoncé de la politique en matière d'immigration et d'intégration* », stipule que :

[...] le succès du projet migratoire de chaque individu de même que le maintien de rapports harmonieux entre les Québécois de toutes origines dépendent du degré d'intégration et de participation des immigrants et de leurs descendants à la société québécoise. (Québec, 1990 : 16)

Dans cet extrait, la réussite de l'intégration sociale des nouveaux arrivants et le maintien des rapports harmonieux intercommunautaires au Québec repose principalement sur la responsabilité des immigrants, soit sur leur « degré

d'intégration » et leur « participation à la société québécoise ». Cet aspect du partage des responsabilités dans une perspective de d'intégration sociale se retrouve également dans les politiques françaises qui prônent « [...] la *participation active à la société nationale* d'éléments variés et différents » (Manço, 2006a : 37). Par contre, Bautier précise que « [l]'enjeu de l'intégration se situe tout autant au niveau de celui qui cherche à s'intégrer qu'à celui de la société qui intègre, elle est processus interactif » (1994 : 69). Cet aspect d'intégration interactive semble absent dans la politique québécoise.

*Principe d'alternance du processus de socialisation : entre altérité et ipséité*

Les relations entre l'individu et la société resteront toujours énigmatiques car la socialisation est prise dans un paradoxe. Les deux concepts, altérité et ipséité, issus principalement de la phénoménologie et ancrés dans la conception de l'acteur, désignent respectivement « être autre » et « être unique ». Dans un contexte d'acculturation chez des élèves immigrants, Kanouté définit le processus de socialisation, en se référant à Tap (1980), comme « [...] la résultante de deux mouvements dialectiques dans la construction de l'identité : l'identification et l'identisation<sup>42</sup> » (2002a : 173). Ces deux mouvements, campés dans un paradigme identitaire, s'inscrivent dans une dynamique binaire ou synchronique. Toutefois, pour comprendre les phénomènes complexes de socialisation dans une optique holistique, il nous semble crucial d'introduire une dimension diachronique. Nebe précise à cet égard que « [l]a reconnaissance sociale est le processus d'identification qui se produit au niveau interindividuel, c'est-à-dire, entre l'*ego* et l'*alter*, entre soi-même et l'autre particulier » (2003 : 5). Dans cette compréhension, l'individu ne peut donc être soi-même sans connaître l'autre et *vice-versa*. Khellil intègre la dimension ternaire, empruntée à Strauss (1992a), du « miroir » dans sa compréhension des processus

---

<sup>42</sup> « L'identification permet à l'individu de se conformer aux normes sociales sous l'incitation d'autrui privilégiés ou de groupe de référence. L'identisation est, par contre, un processus d'individualisation, de construction de sa spécificité pour l'individu. » (Kanouté, 2002 : 173)

sociaux : « [l]a socialisation passerait alors par une valorisation de soi, par la reconnaissance de l'autre en tant qu'alter ego, un autre soi-même » (2005 : 79). Par cette dimension du « miroir », l'*alter ego* incarne le principe de l'alternance qui, selon Geay (1998), augmente, par des expériences variées d'interaction sociale, la prégnance des phénomènes de socio-formation et contribue à enrichir le « référentiel personnel ». Dans un contexte de diversité ethnoculturelle, nous adoptons finalement l'idée de Le Breton (2004a) selon laquelle l'identité individuelle des élèves immigrants est « [...] circonstancielle, faite de différentes facettes » (2004a : 139) et se formerait en fonction de l'expérience, des contextes et des rencontres. Pour ces raisons, le cadre scolaire d'accueil joue un rôle clé dans la démarche d'intégration sociale des élèves immigrants parce qu'il peut offrir différents niveaux et modalités d'intégration.

#### *Modalités d'intégration*

L'intégration sociale des nouveaux arrivants s'inscrit dans une perspective de rapprochement interculturel qui implique trois niveaux de participation concomitants au processus d'intégration :

- interaction sociale entre le groupe majoritaire d'accueil et le groupe minoritaire d'accueil (Corsaro, 1990 ; Goffman, 1971, 1974, 1991 ; Khellil, 2005 ; Lavanchy, Gajardo et Dervin, 2011) ;
- ancrage du paradigme de l'altérité dans une dimension interculturelle (Carpentier, 2012 ; De Smet et Rasson, 1993 ; Giust-Desprairies et Müller, 1997) ;
- enculturation et intraculturation (*Peer's culture*) d'une catégorie d'individus de l'ensemble de la population par un principe d'intra-milieu (Bouquet, 2004 ; Corsaro, 1990, 1992 ; Kanouté, 1999, 2002a ; Manço, 2002, 2006a, 2006b ; 2006c).

Les modalités d'intégration se présentent différemment pour chaque type d'intégration. Manço (2006a) distingue aussi trois courants d'intégration : « normativiste », « conflictualiste » et « constructiviste ». Pour ce dernier courant, il établit trois niveaux d'intégration, soit « normative », « pluraliste » et « interactive » qui peuvent être

interdépendants, agir de façon progressive ou encore s'articuler par une seule modalité d'intégration. Il fait remarquer que « [l']intégration est l'intériorisation par l'individu issu d'une « minorité » des normes de la société générale » (2006a : 27). Cela signifie-t-il que l'intégration sociale s'inscrit essentiellement dans un courant normativiste ? Manço reconnaît que l'intégration interactive serait difficilement applicable sur l'ensemble de la société mais recommande de l'appliquer à des petits groupes. L'application du principe d'intégration interactive serait justement envisageable dans le cadre d'une classe d'accueil, d'où la grande importance de comprendre les processus d'interaction sociale dans la perspective d'intégration.

### **2.2.2 Épistémologie de l'interaction sociale : l'interactionnisme symbolique**

Notre conception de la socialisation s'appuie sur des fondements selon lesquels les phénomènes sociaux se manifestent principalement par des processus d'interaction sociale. Selon ces fondements, la socialisation a pour fonction de construire, d'intégrer et de former les êtres. Aussi, l'un des deux courants épistémologiques auquel nous nous référons s'appelle l'interactionnisme symbolique. Des chercheurs, associés à l'école de Chicago, ont élaboré une approche heuristique pour comprendre les phénomènes d'interaction sociale. Selon ce courant, l'humanité se fonderait sur un jeu d'interactions que nous générons aux niveaux social, existentiel, affectif et symbolique<sup>43</sup>. À cet égard, Goffman soutient qu'il ne peut y avoir d'humanité sans interaction sociale et qu'il y a « [...] une dialectique fondamentale à la base de toute interaction sociale. Quand un individu est placé en présence des autres, il cherche à identifier les données fondamentales de la situation » (1974 : 235).

L'étude des manifestations d'interactions sociales permettent de comprendre les phénomènes de société (Goffman, 1972). L'interactionnisme symbolique relate ainsi les interactions sociales représentées ou symbolisées qui construisent le sens social de

---

<sup>43</sup> Chercheurs : Blumer, 1969 ; Coulon, 2002 ; Goffman, 1972, 1974 ; Le Breton, 2004a ; Strauss, 1922a, 1992b.

nos sociétés. Selon Le Breton, « [c]ette école met l'accent sur le moi social, la construction sociale de significations, et l'importance de la situation en tant qu'elle influe sur l'action » (2004a : 70). Vasquez-Bronfman et Martinez considèrent pour leur part que, de façon générale, l'interactionnisme symbolique permet :

[...] de mieux construire une charpente sociologique qui puisse rendre compte des mouvements sociaux (retentissement des politiques économiques, processus d'urbanisation, luttes de classes et de fractions de classes, politiques face à la migration, histoire politique récente des pays d'origine de la population, acceptation progressive – au niveau planétaire – du concept des droits de l'homme) qui constituent la trame permettant la matérialisation des processus que nous étions en train d'étudier. (1996 : 43)

Elles évoquent le fait que, par les interactions sociales, « [...] les individus se socialisent à travers des pratiques sociales régulières et prolongées, routinières mais aussi imprévues et créatives » (*Idem* : 204). Enfin, Le Breton avance que, comme courant épistémologique, « [l']interactionnisme rompt de manière radicale avec l'idée d'une identité inflexible possédée par l'individu comme un bien » (2004a : 70). Selon cette conception de la vie sociale, toute organisation humaine est un tout cohérent dynamique dont les interactions, étant de nature socio-symbolique, portent le sens social. Les interactions sociales vécues génèrent une réaction en chaîne de sentiments, de passions, de fantasmes et de drames.

#### *Conception phénoménologique de l'interaction sociale*

Dans le cadre de cette thèse, nous allons nous limiter à une conception phénoménologique de l'interaction sociale qui, selon Abdallah-Pretceille et Porcher, « [...] offre, dans ce contexte, les sources les plus fécondes, en ce qu'elle s'efforce, justement, de construire le concept de sujet comme être libre, responsable de soi, et inscrit dans une communauté de semblables » (1996 : 45). L'intersubjectivité, soit l'« inter-être », constitue un des thèmes fondamentaux de la phénoménologie. Ces chercheurs ajoutent que, dans un contexte de diversité ethnoculturelle, « [l']a

phénoménologie a fait apparaître, sans s'y intéresser directement, que l'interculturel s'ancrait dans l'intersubjectivité, c'est-à-dire dans les individus eux-mêmes, comme personnes comparables » (*Idem* : 57). En ce qui concerne le cadre scolaire d'accueil, Vasquez-Bronfman et Martinez mettent en évidence l'importance de cette conception selon laquelle « [...] on peut supposer que, par le biais de l'interaction elle-même, les élèves re-socialisent leurs enseignants, si bien qu'il y a transmission de valeurs, en même temps qu'expérimentation commune de ces mêmes valeurs » (1996 : 45-46). Selon cette conception, l'interaction sociale implique un processus d'intégration des individus à un groupe ou une collectivité et détermine les rapports de pouvoir et d'autorité.

*Principes d'intégration dans une perspective interactionniste symbolique*

Permettant d'appréhender les différents aspects de l'intégration sociale, l'approche interactionniste considère, selon Le Breton, « [...] la société comme une structure vivante en permanence en train de se faire et de se défaire » (2004a : 51). Abdallah-Preteille souligne pour sa part que « [...] l'intégration est un processus polymorphe, à géométrie variable en fonction des publics et des situations » (1992 : 19) qui contribue à construire chez les populations leur rapport entre le singulier et le collectif. Dans cette vision, le processus d'intégration est soumis à des prérogatives sociales et symboliques propres à toute société ou groupe. Vasquez-Bronfman et Martinez expliquent que « [l]a perspective interactionniste développe une intégration entre l'individu et les milieux sociaux où il évolue. Elle met également en relief les dynamiques qui se mettent en jeu, car il n'y a pas un milieu social figé, mais des individus qui, dans leurs interactions plus ou moins structurées et organisées, constituent ce milieu social » (1996 : 41).

C'est d'ailleurs à travers cet aspect d'interdépendance que l'être humain se (re) construit. Il y a donc un parallèle à faire entre le concept d'intégration sociale et celui d'adaptation sociale ; cette dernière, selon Tabin, « [...] décrit les mécanismes

par lesquels un individu se rend propre à appartenir à un groupe [et elle] insiste sur les changements chez l'individu, qui sont la condition de l'intégration sociale » (1999 : 58). Si l'intégration sociale décrit les mécanismes qui permettent à un groupe d'accueillir un nouveau membre, l'adaptation intentionnelle est l'opération par laquelle un individu s'incorpore à une collectivité permettant ainsi de négocier les processus d'intégration sociale (Ireland et Proulx, 2009).

Enfin, l'importance que nous accordons à l'approche constructiviste dans le processus d'intégration des nouveaux arrivants vient du fait qu'elle offre une « conceptualisation dialectique » de celui-ci. Manço précise que « [l]'approche constructiviste introduit donc le « facteur idiosyncrasique » de l'intégration : le sujet individuel ou collectif dispose d'une possibilité de résistance face aux déterminismes sociaux ; l'issue du processus d'intégration dépend *aussi de ses intentions* » (2006a : 81). À cet égard, Le Breton mentionne que chez Schütz « [...] la conscience subjective des individus vivant en société [est mue par] l'intentionnalité, c'est-à-dire la nécessité pour la conscience d'être dirigée vers quelque chose » (2004a : 92-93) qui retient aussi le principe d'intersubjectivité. Nonobstant le type de processus, normatif ou interactif, il ne peut y avoir d'intégration sociale sans l'intentionnalité de l'acteur et ce par un principe d'alternance entre altérité et ipséité.

### **2.2.3 Acteur : son existence, son autonomie et son inter-dépendance d'action**

L'animal social qu'est l'être humain a, individuellement et collectivement, conscience de son unicité. Les courants empiristes de construction des savoirs, dont le constructivisme, questionnent les approches scientifiques quant à la viabilité de modes mécanistes et déterministes pour étudier des objets vivants et dynamiques tels l'être humain et la société. Crozier et Friedberg (1977) ainsi que Touraine (1984) ont qualifié cette nouvelle orientation des sciences humaines et sociales d'un « retour à l'acteur ». Avec la création de l'École de Chicago, la sociologie évolue vers une reconnaissance de la subjectivité et sort ainsi d'un certain déterminisme social préconisé au 19<sup>ième</sup>

siècle et encore aujourd'hui. Goffman établit par exemple un parallèle entre le théâtre et la vie sociale en accordant à l'acteur un rôle prépondérant dans la construction de la réalité par l'interaction (Duvignaud, 1993 ; Goffman, 1972, 1974 ; Le Breton, 2004a). Goffman considère le drame comme fondement de la vie sociale et, selon Le Breton, « [i]l utilise le langage du théâtre (acteur, public, représentation, coulisse, scène, rôle, cadre, script, masque, etc.) qui le fera classer comme un représentant de l'analyse dramaturgique » (2004a : 102). Dans cette perspective d'intentionnalité de l'acteur, Tap (1991) considère pour sa part qu'il faut interpréter la relation individu-société dans le cadre d'une théorie relative à la « quête d'identité » ou de l'« affirmation de soi » ou encore du « désir ».

La reconnaissance du processus d'intégration a permis de comprendre le caractère dynamique et complexe de la société ainsi que l'action de chaque individu dans la construction de la vie sociale. Dans un contexte d'immigration, Vasquez-Bronfman et Martinez précisent que ce sont justement les individus, par un processus d'intégration, qui déterminent le type de société dans laquelle ils évoluent parce que « [...] les acteurs impliqués dans ce milieu social sont en train de lui imprimer leur empreinte personnelle, voire de le modifier en tant que groupe » (1996 : 41). Ce changement s'est également opéré en éducation<sup>46</sup> selon lequel l'élève ou l'apprenant agit sur son milieu et sa démarche de formation.

Cette faculté d'intentionnalité chez l'acteur a une portée ontogénique et symbolique, physique et sociale. Florence soutient à ce titre qu'« [o]ublié et s'oubliant derrière son personnage, l'acteur perd son identité conventionnelle pour devenir tout entier, comme le suggère Artaud, une sorte d'idéogramme vivant, un symbole parmi d'autres symboles d'une écriture mouvante, figurative et collective » (2005 : 15). Une autre conception de l'être agissant est également adoptée dans le monde de la recherche en

---

<sup>46</sup> Auteurs et chercheurs : Baby, 2013 ; Montandon-Binet, 2002 ; Vasquez-Bronfman et Matinez, 1996 ; Wood, 1990, 1993.

éducation. Ainsi, dans sa recherche sur la question de l'intégration sociale des élèves immigrants du secondaire au Québec, Allen (2004, 2006) définit chez l'individu cette faculté d'action par le concept d'« agentivité » (*agency*). Elle constate que cet aspect d'intentionnalité est primordial dans la démarche d'intégration sociale des élèves immigrants du secondaire. Pour notre part, nous préférons, pour des raisons conceptuelles et empiriques, nous référer au concept de de l'acteur plutôt que celui de l'« agent » pour exposer le pouvoir d'action de l'élève. Cela tient à notre pratique du théâtre selon laquelle l'acteur est le pilier, et le jeu<sup>47</sup> constitue l'espace pour s'approprier, dans un esprit de liberté, un nouveau rapport au monde (Caune, 1980).

#### *Perspective intersubjective de l'acteur*

Dans une perspective intersubjective, le rôle de l'acteur est d'agir et d'interagir. Son but est, selon Goffman, « [...] de maintenir une définition particulière de la situation, qu'il affirme en quelque sorte être la réalité » (1973 : 238), il la (re)construit. L'acteur interagissant avec les éléments sociaux, Le Breton précise que dans une perspective interactionniste, l'acteur « [...] construit son univers de sens à partir d'attributs psychologiques ou d'une imposition extérieure, mais à travers une activité délibérée de donation de sens. [II] sait déduire une règle de fonctionnement de la situation » (2004a : 46-47, 59). Cette définition concerne aussi toute catégorie d'individus, dont l'enfant que Corsaro considère dans ses travaux comme un acteur à part entière.

---

<sup>47</sup> Meirieu souligne à ce propos qu'« [a]u théâtre, se mettre en « je », c'est passer par le jeu, l'invention, l'imaginaire, c'est s'éloigner de soi pour se trouver » (2002 : 25).

*Perspective systémique de l'acteur*

La perspective systémique voit l'acteur différemment : il sort du cadre d'action propre à l'interactionnisme symbolique en naviguant entre les systèmes. L'intentionnalité de l'acteur dans une perspective systémique se concrétise, selon Crozier et Friedberg (1977), par des actions ancrées dans les pratiques, le temps et l'espace, l'organisation d'actions concrètes. Bajoit considère pour sa part que « [s]i l'on appelle « action » la capacité de modifier les modalités de la pratique des relations sociales, on peut dire que l'individu est acteur dans n'importe quel système social : l'acteur n'est jamais « parti » ! » (2007 : 276). Touraine fait l'observation suivante : « Le système fut conçu comme un ensemble de règles et de contraintes que l'acteur doit apprendre à utiliser ou à contourner plus qu'à respecter [...] » (1984 : 27). Dans cette perspective, l'acteur adopte également une posture de metteur en scène systémique.

Dans la perspective systémique, l'action ne remplit pas uniquement une fonction déterminée par le cadre, comme c'est le cas dans l'interactionnisme symbolique, mais constitue davantage un moyen stratégique. C'est en organisant des actions concrètes que l'acteur est à la fois stratège, analyste et metteur en scène. Vasquez-Bronfman et Martinez rappellent cette distinction sociologique de l'acteur chez Crozier et Friedberg pour qui, dans cette perspective :

[...] on s'intéresse aux rapports de pouvoir à l'intérieur des groupes non pas pour manipuler les dominés mais pour découvrir les plages de liberté dont ils disposent. Ainsi, l'individu, à l'intérieur des institutions et des groupes sociaux, récupère son rôle de protagoniste et peut influencer cette écriture des scénarii où il est amené à jouer des rôles. (1996 : 14)

Le Breton conçoit pour sa part que « [l]e personnage que nous construisons socialement est sous le regard des innombrables autrui qui nous accompagnent physiquement ou moralement » (2004 : 53). Pour Abdallah-Pretceille et Porcher, « [c]ette relation fondatrice avec autrui s'inscrit dans les situations qui nous précèdent et au sein desquelles nous sommes amenés à tenir les rôles qu'appellent les contextes qui nous

situent (justement) » (1996 : 51). Ces chercheurs expliquent que l'acteur intègre la notion du « Je » : « [...] Je joue librement, dans chaque situation, le rôle qu'elle appelle et que j'interprète à ma manière [...] » (*Idem*). Parsons (1967, 1971, 1973, 1977), quant à lui, dans l'élaboration de sa théorie de l'action, suppose que l'intentionnalité de l'acteur s'appuie sur son pouvoir, ou sentiment, partiel ou total, de contrôle ou de changement d'une situation, d'un cadre ou d'un système. Sur cette question de l'action, Duvignaud comprend aussi que « [c]ette *tâche physique* qu'il faut accomplir correspond à l'insertion dans la trame de la vie sociale quotidienne d'une *matrice de conduites* capables d'accentuer la fusion des consciences par la participation symbolique qu'elles impliquent » (1993 : 227). Il ajoute que « [l]'être chamele du comédien devient le centre et le foyer de toute signification sociale » (*Idem*). La conjonction de ces deux approches, systémique et interactionniste, offre une compréhension plus holistique de l'acteur, dans la mesure où la démarche de création s'inscrit dans un mouvement total (Grotowski, 1971).

Pour poursuivre l'analogie avec le théâtre, le corps de l'acteur est son premier moyen d'expression et la matière de création qui permet d'incarner ses personnages. Dans cette optique, le corps est le support physique qui matérialise une idée, une vision du monde et de la vie. Il va sans dire que sans son corps l'acteur ne peut établir de relation avec lui-même et avec les autres, les spectateurs. Dans cette vision croisée de l'acteur, l'être humain est une partie du corps social (Dubois, 2007), une construction symbolique lui permettant d'exister, de se mettre en scène, de se représenter socialement (Le Breton, 2002, 2008) et d'interagir. Dans son article intitulé « Fonction du corps dans la ritualisation de la vie quotidienne », Jean formule le postulat suivant :

Le corps y jouit en effet d'une double fonction : d'une part, phénoménologiquement, le corps d'un individu représente le sacré, l'incarne, aux yeux des autres individus ; d'autre part, métaphysiquement, l'ordre de la corporéité joue la fonction de support de la société qui, même si elle les transcende en sa qualité de réalité *sui generis*, n'en est pas moins ontologiquement dépendante. (2007)

Dubois abonde dans ce sens en affirmant que le corps est pour l'être humain « [chez Mauss :] le premier et le plus naturel objet technique [et chez Simmel :] l'être est à la fois unité et séparation [d'avec son corps] ; il se conçoit en tant qu'être connaissant comme un et séparé » (2007 : 87). Selon nous, la compréhension de l'intégration sociale en milieu scolaire exige l'adoption des principes de l'autonomie et de l'intentionnalité ainsi que la conception du « corps social » engagé dans ce « double mouvement » (Abdallah-Preteuille, 1992) entre les représentants de la société d'accueil, les enseignants de classe d'accueil et les élèves immigrants. Un projet de création théâtrale qui porte sur les cheminements de migration et d'intégration révèle les drames et conflits vécus par les participants. Dans un tel cadre, le participant est un acteur qui formule et interprète son monde en agissant, en interagissant et en transgressant<sup>48</sup>. En conclusion, toute action nécessite une prise de distance par rapport au cadre d'accueil, ce que le jeu procure. Nous pensons que les principes d'intentionnalité de l'acteur permettent ainsi de mieux comprendre les phénomènes de socialisation chez les élèves immigrants en milieu scolaire.

#### 2.2.4 Socialisation à l'école

Par son mandat, le cadre éducatif de l'école comporte différentes modalités et pratiques de socialisation (Vincent *et al.*, 1994). Dans leur article portant sur l'évaluation du milieu socioéducatif dans une école secondaire, Janosz, Georges et Parent observent qu'à « [...] l'adolescence, les relations sociales (amitié, bande, relations avec les adultes autres que les parents) prennent une très grande importance et affectent l'adaptation des élèves (Steinberg), et ces interactions sociales se déroulent dans plusieurs contextes autre que la classe » (1998 : 289). Ces chercheurs établissent une relation écologique entre l'adolescent, son existence, l'environnement scolaire et ses

---

<sup>48</sup> Auteurs et chercheurs : Barbier, 2004b ; Lerbet, 1997 ; Montandon-Binet, 2002 ; N'Diaye et St-Onge, 2012.

interactions sociales. Concrètement, la réforme de la Loi québécoise sur l'instruction publique prévoit à l'article 36 du chapitre III le rôle éducatif de l'école :

L'école est un établissement d'enseignement destiné à dispenser aux personnes visées [...] et à collaborer au développement social et culturel de la communauté. Elle a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves [...]. Elle réalise sa mission dans le cadre d'un projet éducatif élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du directeur de l'école, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire. (Québec, 1997 : 7)

L'état s'engage à dispenser à tous les enfants une formation jusqu'à l'âge de maturité et les parents ont l'obligation d'encadrer la scolarité en s'assurant, entre autres, que leur enfant fréquente l'établissement scolaire désigné ou choisi. La socialisation à l'école, s'articulant parallèlement à la scolarisation des élèves, émerge du mandat d'éducation par procuration du système scolaire (Amado et Giust-Desprairies, 1999 ; Baby, 2013 ; Gayet, 1999, 2006b). Vincent *et al.* évoquent trois facteurs qui caractérisent l'école comme un lieu privilégié de socialisation :

En premier lieu parce qu'elle a un espace-temps défini, régulier, quotidien et prolongé, ce qui fait d'elle un des principaux univers de socialisation. En deuxième lieu, la presque totalité des enfants et des jeunes de nos pays la fréquentent. [...] Enfin, en troisième lieu, elle offre des modèles de normes sociales et modes de faire couramment partagés et largement diffusés. (1994 : 12)

La socialisation à l'école s'inscrit dans une perspective de l'éducation à la citoyenneté, à travers laquelle les enfants vont former une relation à l'autre et à la société (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Carpentier, 2012).

*Principes généraux de socialisation en milieu scolaire*

L'école est, selon Sautot, « [...] un espace en interaction avec son environnement et notamment un espace privilégié d'appréhension d'un monde complexe » (2006 : 94). Il ajoute que le rôle de l'école serait de favoriser les aspects suivants dans le développement de l'enfant : « [u]ne utilisation « intelligente » des connaissances acquises [...] La prise en compte d'être dans un monde social [...] Une certaine connaissance de soi [...] » (*Idem* : 95). Abdallah-Pretceille et Porcher estiment pour leur part que « [l]a socialisation, qui est la fonction première de l'école (avant même celle de transmission des savoirs), a pour objet d'articuler les sujets entre eux [...] » (1996 : 53). Ces deux volets concomitants, scolarisation et socialisation, s'inscrivent dans une démarche récursive de formation. Comme l'affirment Vasquez-Bronfman et Martinez, « [l]'école est un univers de socialisation » (1996 : 203), les élèves sont bousculés, chahutés dans leur *habitus* familial, alors qu'ils font des choix et qu'ils en subissent d'autres, ils établissent des liens avec d'autres, et ils apprennent en fait à vivre en société. Pour Rueff-Escoubès, « [c]'est en fait le *lien social* entre les jeunes qu'il s'agit de renforcer en priorité, de leur permettre d'élaborer, de construire les uns avec les autres ». (1999 : 27).

*Principes fondateurs de la socialisation en milieu scolaire*

Les fondements de la socialisation à l'école s'appuient, entre autres, sur les visées du « vivre ensemble » qui s'inscrit dans une perspective d'éducation à la citoyenneté. Philibert et Wiel (1997) estiment à cet égard que le concept de « vivre ensemble » pour les adolescents contribue, entre autres, à la croissance et au développement de la personne en donnant un sens à son existence. Comme le cadre scolaire est un espace-temps sociétal d'éducation par procuration, il intègre dans sa relation école-famille les notions d'espaces privés et publics. L'éducation des enfants est donc un objet partagé entre les familles et l'institution scolaire. Cette relation entre la famille et l'école, représentée par ce processus de transition entre les espaces privés et publics, peut parfois générer des tensions et des conflits entre les parties (Gayet, 1998, 1999, 2006b ;

Vincent, 1994). Pour exposer de façon plus détaillée le concept de socialisation en milieu scolaire, nous présentons deux principes qui l'articulent : a) jonction entre espace public et espace privé et b) modèle intégrationniste en milieu scolaire.

#### *A. Jonction entre espace public et espace privé*

L'école réunit deux types d'espace, public et privé. Toutefois, Larivée, Terrisse et Richard (2013) constatent dans leur recherche sur la collaboration école-famille, que la jonction entre ces deux espaces s'opère davantage par un principe de confrontation que d'alternance et que les espaces de transition sont difficilement notables dans un contexte scolaire. Abdallah-Preteceille observe aussi en France « [d]'un côté, un déficit de références explicites et claires, de l'autre, un éclatement des potentialités identificatoires et une individualisation maximale des choix » (1992 : 48). La relation école-famille semble ainsi rencontrer beaucoup de difficultés. A cet égard, Berger et Luckmann (1966) considèrent que « [...] le monde intériorisé au cours de la socialisation primaire [la famille] est tellement plus solidement incrusté dans la conscience que le monde intériorisé au cours de la socialisation secondaire [à l'école] » (Khellil, 2005 : 31). Pour ces raisons, l'aspect privé semble dominer, particulièrement lorsque les élèves n'ont pas d'ancrages normatifs solides<sup>49</sup>.

#### *B. Modèle intégrationniste en milieu scolaire*

La scolarisation des enfants immigrants constitue un enjeu important pour les familles dans leur démarche d'intégration car elle contribue à ancrer les assises de leur installation (Kanouté et Vatz-Laaroussi, 2008 ; Rachédi et Legault, 2006). Martin *et al.* expliquent justement que l'école occupe une place importante, parce qu'« [e]lle intervient autant comme structure sociale que comme structure culturelle sans qu'il soit possible de dissocier une fonction de l'autre » (2008 : 161). Ces chercheurs soulignent

---

<sup>49</sup> Chercheurs : Giust-Desprairies, 1996 ; Giust-Desprairies et Müller, 1997a ; Khellil, 2005 ; Manço, 2006a.

que, dans le cadre scolaire, « [l']enfant est amené à comparer le style de vie de sa famille, les mœurs propres à sa culture avec eux du pays d'accueil » (*Idem*).

*Socialisation dans un contexte scolaire de diversité*

Dans un contexte de diversité ethnoculturelle, l'enfant fait ou cherche à établir le lien entre sa culture familiale et la culture du pays d'accueil (Corsaro, 1990, 1992 ; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005). La perspective interculturelle tente justement d'établir un cadre de socialisation se fondant sur les principes de l'intersubjectivité qui englobe, entre autres, les notions de génération et de culture, particulièrement lorsqu'elle s'inscrit dans un processus d'intégration. Dans ce contexte de globalité, Dittmar considère que « [...] l'éducation interculturelle consiste à faciliter les opérations de décentration et de « recadrage » vis-à-vis du monde extérieur et des représentations de l'altérité, pour pouvoir entrer dans un nouveau schème de pensée qui ne se réduit ni à la culture maternelle ni à la culture étrangère » (2006 : 28). De l'avis de Tardif et Mujawamarirya, l'école contribue à « [...] la formation de personnes cultivées et la socialisation des élèves à l'univers des normes et des principes formant les contenus de la culture à laquelle ils devront s'intégrer en tant que futurs membres adultes de la société » (2002 : 9). Rachédi et Legault abondent dans ce sens en affirmant que l'école est le lieu de socialisation par excellence des enfants et des jeunes issus de familles immigrantes car « [...] c'est souvent dans cet espace que se vivent les premières amitiés, mais aussi les premières difficultés interculturelles (McAndrew, 1994) » (2008 : 131).

Martin *et al.* (2008) évoquent le phénomène du choc culturel dans la difficulté d'établir une relation dans les cadres institutionnels d'accueil. Ces chercheurs considèrent que les divergences culturelles entre les milieux scolaire et familial peuvent provoquer des troubles identitaires. Abdallah-Preteille s'interroge cependant sur la question identitaire en formulant la question suivante : « Les difficultés actuelles sont-elles liées aux caractéristiques culturelles des populations ou au contexte politique et

économique ? » (1992 : 23). Elle constate que « [l']interprétation culturaliste dérive elle-même vers une naturalisation du social et du culturel et fait reposer les difficultés sur les caractéristiques des groupes en présence [...] » (*Idem*). Dans un contexte de diversité ethnique et culturelle, Abdallah-Preteuille et Porcher considèrent en fait que « [...] le facteur culturel n'a paradoxalement pas une grande portée significative et que son poids dans le bon ou le mauvais déroulement de la communication est relativement faible » (1999 : 8).

L'application des principes d'intégration au cadre scolaire comporte un ensemble de facteurs complexes, mêlant à la fois des notions sociales, affectives, culturelles et pédagogiques. De l'avis de plusieurs chercheurs<sup>51</sup>, une des contraintes est la confusion, par les autorités scolaires, des concepts d'intégration et d'assimilation<sup>52</sup>. De plus, notre système scolaire n'accorderait pas assez de place aux différentes modalités et pratiques de socialisation (Gayet, 1998). Il nous semble qu'une de ces contraintes est d'ordre structurel : s'exprimant dans une verticalité institutionnelle, elle cloisonne les relations inter-groupales et intra-groupales. Nous pensons aussi que les difficultés interculturelles que les élèves immigrants en milieu scolaire dont parle McAndrew (1994) se situent davantage entre la culture d'accueil socio-institutionnelle, majoritaire, et les groupes minoritaires accueillis. Ces problèmes de socialisation à l'école s'expriment selon deux axes, vertical et horizontal.

#### *Deux axes de socialisation*

Deux modèles de socialisation coexistent en milieu scolaire : le premier, inscrit dans un axe vertical est davantage associé au modèle socio-institutionnel et reproduit un

---

<sup>51</sup> Abdallah-Preteuille, 1992 ; Amado et Giust-Desprairies, 1999 ; Clanet, 1993 ; Dittmar, 2006 ; Khellil, 2005 ; Manço, 2006a ; Tabin, 1999.

<sup>52</sup> Chercheurs et praticiens : Amado et Giust-Desprairies, 1999 ; Beillerot, 1999 ; Gayet, 1998 ; Philibert et Wiel, 1997, Tourrilhes, 2007 ; Vincent, 1994.

rapport de force « top down » ; le deuxième, horizontal, est privilégié par les pairs, les élèves et les enseignants.

#### *A. Socialisation verticale*

La socialisation verticale s'établit selon une relation hiérarchique d'obéissance, d'allégeance ou de participation et se réalise majoritairement dans un axe descendant, c'est-à-dire qui va du haut vers le bas. Appartenant au concept « top-down » du pouvoir, les processus de socialisation verticale s'articulent entre des individus ne partageant pas les mêmes réalités institutionnelles, sociales et culturelles. Ce type de socialisation se concrétise à l'école dans une visée socio-institutionnelle, soit à travers le programme scolaire d'enseignement, les projets éducatifs de l'établissement ou des mesures administratives. Beillerot considère que, dans ce type de relation sociale :

[...] ce sont les adultes qui sont en manque de socialisation, si l'on veut bien comprendre la socialisation comme la capacité à s'humaniser et à construire avec d'autres personnes des actions professionnelles et sociales visant à réaliser missions, fonctions et tâches dont chacun est chargé. (1999 : 31)

En France, Gayet (1998, 2006b) considère pour sa part que, malgré les réformes et les différents programmes, l'institution scolaire reste malheureusement ancrée dans une position « top-down » de reproduction par le modèle vertical de socialisation. Au Québec, compte tenu de l'écart existant entre les familles et l'école, plusieurs tentatives ont été mises en place afin justement d'ouvrir l'établissement scolaire à la communauté. Parmi celles-ci, la réforme de 1991 du système scolaire (Loi 180) institue le conseil d'établissement à l'école par lequel les parents, élèves et membres de la communauté peuvent prendre part, à titre consultatif ou décisionnel, à la gestion de l'école, y compris à l'élaboration du projet éducatif (Berthelot, 2006). Cette réforme tente, en impliquant les parents et les élèves, d'établir les relations école-famille dans un axe bilatéral. Il semble que les résultats de recherches menées sur la relation école-

famille-communauté démontrent que la pratique est cependant peu ancrée dans le milieu scolaire<sup>53</sup>.

### *B. Socialisation horizontale*

La socialisation horizontale se réalise quant à elle dans un axe ouvert permettant aux individus, de différents statuts, de diverses origines et classes sociales, d'interagir davantage sur une base bilatérale ou réciproque. La socialisation horizontale génère des processus sociaux de formation qui diffèrent des approches formelles de formation. De façon générale, ce type de socialisation se trouve parfois en opposition aux visées de la scolarisation. À cet égard, Vasquez-Bronfman et Martinez exposent la perception de l'école quant aux relations horizontales de socialisation pour qui elles semblent « [...] « invisibles » parce que l'institution agit comme si elles n'existaient pas, elle minimise leur importance. En les ignorant, cependant, implicitement l'institution efface les interactions horizontales » (1996 : 157). Selon ces chercheuses, l'école semble adopter une modalité exclusive de formation, la scolarisation qui considère que les enfants ne peuvent apprendre que des adultes ou, « [...] inversement, que les interactions entre enfants ne relevaient d'aucune catégorie d'apprentissage » (*Idem*). Contrairement à la posture adoptée par l'école, ces chercheuses ont pu observer dans leurs études l'importance de la socialisation horizontale dans la formation des jeunes issus d'une même école ou d'un quartier ou encore vivant les mêmes réalités existentielles.

Considérer les processus de socialisation horizontale est un facteur important, mais adopter dans un contexte de diversité ethnoculturelle une démarche mixte qui intègre une socialisation verticale est crucial. Acevedo (1999) considère ainsi que dans une conception générale de socialisation à l'école, l'enseignant ne tient pas uniquement une position d'autorité mais s'inscrit plutôt dans une démarche de confiance, d'écoute et

---

<sup>53</sup> Chercheurs : Boulanger *et al.*, 2011 ; Larivée, Terrisse et Richard, 2013 ; Vatz Laaroussi, 1996 ; Vatz Laaroussi *et al.*, 2008.

d'échange avec les élèves. Il ajoute aussi que l'approche horizontale de socialisation ne se substitue pas au rôle de l'enseignant dans la démarche formelle de formation. Enfin, dans un contexte de diversité pluriethnique, le cadre scolaire d'accueil doit prévoir deux modalités de socialisation horizontale, intra-groupale et inter-groupale.

*A. Modalité intragroupale d'intégration sociale : socialisation par les pairs*

Le concept social des « pairs » signifie que des individus partageant soit les mêmes origines, statut, âge, genre, activité, langue etc (Goffman, 1971 ; Rueff-Escoubès, 1999) s'identifient à un groupe. Manço mentionne dans son ouvrage sur les processus identitaires chez les jeunes immigrants que de nombreux auteurs considèrent que la socialisation « [...] contribue à la formation de la personnalité du jeune en le rendant « conforme » à ses différents cercles d'appartenance (allongée) » (2006a : 85). Plus précisément, Corsaro (1990, 1992) considère que la société adulte, avec ses *habitus*, règles et normes, établit une distinction des rôles entre les générations, ce qui incite les populations d'enfants et de jeunes à se socialiser entre eux. Par ses recherches, il a élaboré une théorie sur l'intraculturation (*Peer's culture*) selon laquelle les enfants doivent procéder à une transformation pour s'approprier les normes et les règles sociales inculquées par les adultes (Corsaro, 1990, 1992).

*Formes et phénomènes de socialisation entre pairs*

Ces phénomènes de socialisation entre pairs vécus chez les jeunes sont, d'un point de vue temporel, passagers mais, en termes symboliques ou socio-affectifs, déterminants. Les formes de socialisation par les pairs, particulièrement entre les jeunes, sont à géométrie variable et sont déterminées par le type de population, les pratiques sociales, *habitus*, et le contexte dans lequel elles émergent. Les fondements de la socialisation par les pairs s'appuient sur les principes d'identité sociale exposés par Mead dans sa théorie (1979, 1981). Ces principes permettent à des individus de s'identifier à un *Moi groupal* :

L'altérité de la communauté fait partie de l'identité du soi-même. [...] Selon sa théorie de l'identité sociale (1979, 1981) [...] tout acteur accentue les similitudes intra-groupe (i.e. parmi le groupe de référence et parmi le groupe d'appartenance) ainsi que les différences inter-groupe (entre le groupe de référence et le groupe d'appartenance) (*Accentuation Principle*). (Nebe, 2003 : 6)

L'établissement d'un cadre normatif semble constituer une condition essentielle pour le développement de tout être humain. Ce rapport ontologique évolue avec l'âge des enfants qui vont graduellement s'en émanciper. L'enfant établit, à travers l'éducation familiale et les modalités intra-groupales de socialisation, ses ancrages sociaux. Une des formes de socialisation intra-groupe est la reconnaissance sociale entre pairs. Dans son article sur les stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration dans un cadre scolaire d'accueil, Verhoeven (2006) mentionne l'importance de cette forme chez ces élèves, phénomène qu'il désigne de « reconnaissance réciproque ». Le rituel constitue une modalité cruciale de cette reconnaissance réciproque (Buysse, 2007 ; Lambert, 2010 ; Sautot, 2006).

#### *Démarches socioformatives de ritualisation*

La ritualisation légitime l'existence d'un groupe d'individus, les fédère dans des représentations symboliques significatives, voire sacrées ou taboues, et perpétue le construit social de reconnaissance. La ritualisation étant le pendant opposé de la transgression, ces deux notions s'attirent et se repoussent à la fois. Comme l'affirmait Eliade (2002), le sacré ne peut exister sans le sacrilège et la dimension symbolique du rituel inscrit ces deux notions dans une dynamique événementielle (Durand, 1984, 1992). À ce titre, Vasquez-Bronfman et Martinez considèrent que « [l]a transgression de l'interdit ne se fait pas en solitaire mais au moins à deux, ce qui exige une complicité et une loyauté face à l'institution (représentée par le maître), leur mise en place entraîne souvent une ouverture vers les domaines de l'humour (du clin d'œil au rire), qui constitue un aspect valorisé de notre culture » (1996 : 154). La dimension corporelle

occupe une place importante chez les jeunes dans leur démarche de ritualisation<sup>54</sup>. De cette façon, les pratiques de transgression vont être ritualisées afin justement d'établir et de pérenniser les habitus.

*B. Modalité intergroupale : socialisation interculturelle et intergénérationnelle d'intégration sociale*

La modalité intergroupale de socialisation complète le mandat éducatif de l'école. Afin d'éviter toute forme d'éclatement, il nous semble important que les processus d'intégration sociale des minorités s'articulent selon des principes d'intersubjectivité qui englobent les notions de génération et de culture. Vasquez-Bronfman et Martinez conçoivent que « [...] la socialisation n'est pas seulement une action de l'adulte vers l'enfant, mais que les pairs se socialisent aussi entre eux, qu'ils soient adultes ou enfants, et que les adultes se resocialisent au contact des enfants » (1996 : 207). Selon cette compréhension, l'intégration sociale des populations d'enfants et de jeunes, qu'ils proviennent de groupes minoritaires ou non, dans la société des adultes n'est pas strictement d'ordre normatif mais aussi interactif. En résumé, les processus de socialisation horizontale s'inscrivent dans une perspective de proximité et, afin d'établir une démarche d'intégration interactive, le cadre scolaire d'accueil doit diversifier les modalités de formation et de socialisation en préconisant une démarche ouverte de « terrain » qui va au-delà des dimensions institutionnelles.

### **2.3 Concept d'appropriation : vers un paradigme d'anthropoformation**

Le concept d'appropriation regroupe des notions ontogéniques, psychologiques, sociologiques et écologiques (Moser, 2009 ; Moser et Weiss, 2003), de temps et de mouvements, et appartient au paradigme anthropoformatif (Paul, 2005c)<sup>55</sup>,

---

<sup>54</sup> Auteurs et chercheurs : Basilio, 2004 ; Berthelot, 1983 ; Cadoret, 2003 ; Claes, 2008 ; Gendreau, 1999 ; Goffman, 1974.

<sup>55</sup> « L'anthropo-formation qui réunit l'écoformation (la façon dont l'environnement nous forme), l'hétéro formation (insistant sur l'importance de l'altérité), l'auto formation (il n'y a pas de formation sans prise en compte des singularités) et l'ontoformation (l'antésujet), pointe

polysémique et polymorphe (Colombo, 2008 ; Korosec-Serfaty, 1976). Étymologiquement parlant, le terme appropriation désigne, selon Le Bossé, « s'attribuer, se donner la propriété de » (2003). Les processus d'appropriation, multiformes et multimodaux, s'articulent selon cette faculté qu'a l'être humain de prendre un objet, matériel ou abstrait, et de le rendre sien, propre, soit de façon concrète ou symbolique.

Comme l'intégration sociale (Abdallah-Preteuille, 1992), le concept d'appropriation s'exprime sous deux formes, la transitive « approprier » et la pronominale « s'approprier ». L'appropriation est une condition essentielle de la formation qui place l'apprenant dans une posture réflexive et dynamique. À cet égard, le Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (Québec, 2010b) prévoit, comme un des objectifs de la troisième compétence, intitulée « S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise », l'appropriation des codes sociaux du milieu scolaire et de la réalité québécoise. Comme pour l'ensemble des concepts traités, nous concevons les processus d'appropriation chez les élèves immigrants dans une perspective croisée. Ceux-ci s'effectuent par une interaction entre les individus et les groupes (Bautier, 1994 ; Camilleri, 1989) ainsi qu'entre les individus et l'environnement qui vont construire une « vision du monde » commune et partagée (Abdallah-Preteuille et Porcher, 1996).

Les processus d'appropriation sont, entre autres, générés ou sollicités par des facteurs de contraintes (Crozier et Friedberg, 1977 ; Touraine, 1984) et de confrontation, comme la rencontre avec un nouvel environnement biophysique. Pour plusieurs auteurs (Fischer, 1992 ; Moser, 2009 ; Morval et Corbière, 2000), l'immersion d'un individu dans un nouvel environnement déclenche chez lui un ensemble de phénomènes

---

la complexité et les conflits que rencontre le processus, nécessairement pluri, inter et transdisciplinaire. Il y a des sources de savoir rendues accessibles par les clôtures disciplinaires, par leurs relations, mais certaines se situent au-delà des disciplines dans l'action, l'expérience, l'art, la religion, le sacré... (Paul, 2005b) » (Paul, 2005c : 64)

physiologiques, existentiels et psychosociologiques associés à l'appropriation. L'immersion dans un nouvel environnement peut affecter de façon différente les individus, cela pour plusieurs raisons, mais ne peut nullement les laisser indifférents. Les expériences de transition et d'immersion peuvent parfois être particulièrement dramatiques (Serfaty-Garzon, 2006), voire tragiques.

Nonobstant le type d'expérience, l'être humain conditionne, de façon volontaire ou involontaire, son rapport à celle-ci en la dramatisant, cela en fonction de multiples facteurs spatio-temporels, des circonstances et de sa personnalité. L'explication physiologique serait que l'être humain considéré comme un système ouvert au même titre que tout organisme vivant (Bateson, 1980), lorsqu'il change d'environnement ou de milieu, active des mécanismes de reconnaissance, d'adaptation ou de rejet. Dans ces conditions d'immersion et de transition, l'élève immigrant va se former à travers des processus d'appropriation ; il va mettre en opération des processus ou stratégies d'appropriation qui se manifestent à travers sa relation avec ce nouvel environnement biophysique et social, les autres et soi-même. L'appropriation du milieu de vie, une stratégie associée au paradigme anthropoformatif, se manifeste sous différentes formes et modalités.

### **2.3.1 Manifestations, formes et modalités d'appropriation**

L'appropriation du milieu de vie chez l'être humain, processus inévitable (Canguilhem, 1952) dans son développement ayant différentes formes, comporte des enjeux divergents et peut être parfois source de conflits (Ripoll, 2005). Selon Bronfenbrenner (1979, 2005), il ne peut y avoir de développement chez l'être humain sans cette faculté d'appropriation. Lawrence (2006) reconnaît pour sa part que l'appropriation contribue chez l'être humain au processus identitaire d'appartenance à un habitat, un espace et un territoire. L'appropriation permet ainsi la réalisation du projet personnel de vie, de définir son identité et se situer dans ce monde. S'approprier un milieu que nous partageons en commun dans un contexte éclaté, tel la mondialisation, peut provoquer

des litiges et des conflits, cela parce que le cadre de références, malgré les apparences, reste incompris ou divergent. Pour notre part, nous identifions deux vecteurs d'appropriation : le premier est associé aux phénomènes socioformatifs, l'interaction sociale (Manço, 2006a), le deuxième à l'écologisation (Galvani, 2005a, 2005c) de la dimension biophysique du pays d'accueil, à savoir l'écoformation. Ces deux vecteurs englobent les modalités d'appropriation de type individuel. Nous avons répertorié dans la littérature différentes formes et modalités d'appropriation, soit l'adaptation, l'interprétation, l'enculturation et l'acculturation, l'autonomisation, la représentation, l'encorporation, la structuration et la systémisation.

#### *Adaptation*

Serfaty-Garzon (2003) souligne le fait que le phénomène d'appropriation comprend deux actions : la première consiste à rendre des objets « étrangers » propres à soi et la deuxième à s'adapter à un nouveau contexte ou environnement, une culture ou des usages. Elle explique que l'adaptation « [...] traduit l'intention d'atteindre une certaine justesse dans l'action de modification de l'objet sur lequel s'exerce l'appropriation [...] » (2003 : 27). Inspirée des travaux de Piaget (1994, 2012, 2013), notre conception de l'adaptation n'est nullement mécaniste mais davantage intentionnelle. Si l'intégration sociale décrit les mécanismes qui permettent à un nouveau membre d'être accueilli par un groupe, l'adaptation est l'opération par laquelle un individu s'approprie un nouvel environnement et s'y incorpore.

L'adaptation émane de cette faculté d'intentionnalité chez l'être humain à intérioriser l'environnement pour en extérioriser sa personnalité. Not écrit que « [l]es variations du milieu obligent l'individu à modifier ces traces par de nouvelles expériences. L'adaptation qui en résulte constitue l'essence même de l'éducation » (1973 : 124). Khellil conçoit, en évoquant Boudon et Bourricaud, que la socialisation est en soi un processus adaptatif. Il explique que « [f]ace à une situation nouvelle, l'individu est guidé par des ressources cognitives et par des attitudes normatives résultant du

processus de socialisation auquel il a été exposé » (2005 : 35). Dans ses recherches portant sur l'immigration et l'intégration des nouveaux arrivants, Manço constate que les nouveaux arrivants sollicitent des compétences sociopsychologiques d'adaptation leur permettent de surmonter [...] les effets de ses environnements actuels et passés, de s'y lier, de se projeter dans les temps passés et à venir (historicité ; projectivité), de faire face aux déterminismes externes et de tendre positivement vers *l'articulation du « je-nous »* [...] » (2002 : 31). En résumé, l'adaptation permet à l'être humain de développer ses facultés du « pouvoir d'agir » et de modifier son rapport au monde.

### *Interprétation*

L'élève immigrant est un acteur qui interprète son cadre scolaire d'accueil. Comme l'explique Le Breton, la vie sociale étant générée par un principe d'interaction sociale, « [l]'existence sociale est faite d'une inépuisable série d'interprétations, de définitions de situations toujours remises sur le chantier. Entre le monde et l'homme il n'y a pas de dualité, mais dialectique incessante, enchevêtrement » (2004a : 47). Il ajoute que si « [l]'individu attribue du sens à ses actions, à leurs retentissements, il interprète aussi celle des autres et il agit en conséquence. Le monde social de l'interactionnisme est d'abord le monde de l'autre » (*Idem* : 52).

Corsaro (1990 ; 1992 ; 2000) montre dans ses recherches que tout phénomène d'appropriation d'une culture dominante, soit adulte, par un groupe culturellement minoritaire, les enfants issus de familles immigrantes, se manifeste par un processus de socialisation. Vasquez-Bronfman mentionne pour sa part que « [...] la socialisation ne doit pas être interprétée comme une intériorisation et une adaptation irréversibles mais plutôt comme l'acquisition d'une aptitude à comprendre et à interpréter les normes et les valeurs d'autrui dans une « négociation perpétuelle du lien social » [...] » (2000 : 38). Dans cette perspective, les enfants issus d'une culture minoritaire ne peuvent s'approprier, comme l'indique Corsaro (1990, 1992, 2000), une culture majoritaire adulte, voire dominante, sans passer par un processus de socialisation. Ce chercheur

considère que l'enfant, acteur à part entière, interagit avec l'adulte à travers un dispositif de routine culturelle ou institutionnelle et interprète le monde dans lequel il vit. Il recommande que tout cadre d'accueil doit pouvoir permettre l'établissement d'un « réconfort ontologique » dans le processus de formation des enfants.

#### *Autonomisation*

Le Bossé (2003) désigne l'autonomisation comme le « pouvoir agir » et reconnaît qu'il ne peut y avoir d'appropriation sans autonomisation. C'est en considérant l'élève immigrant comme acteur que nous nous inscrivons dans une approche que Le Bossé (2004) et Ninacs (2008) qualifient d'autonomisation ou « empowerment ». C'est grâce à une prise d'autonomie que l'élève immigrant va s'approprier la culture d'accueil en la transformant. Dans un contexte de diversité ethnoculturelle, Manço (2002) observe justement que le développement des compétences interculturelles chez des jeunes issus de familles immigrantes s'appuie fortement sur des principes autonomes d'appropriation. Corsaro (1990, 1992) constate pour sa part que les enfants issus de familles immigrantes fréquentant une garderie ont acquis les notions socioscolaire et celles de la culture dominante en se les appropriant par le jeu. Selon ce chercheur, le jeu est une stratégie d'appropriation, c'est un moyen de s'approprier la culture dominante en jouant avec les règles et normes du cadre d'accueil. Cette prise de pouvoir du processus d'appropriation, sortant du cadre formel, peut déclencher des objections de la part de l'institution ou de ses représentants.

#### *Représentation*

Plusieurs auteurs s'entendent sur le fait que les processus d'appropriation s'articulent par la représentation, une démarche concomitante de projection et d'intériorisation (Moser, 2009 ; Moser et Weiss, 2003 ; Serfaty-Garzon, 2003). Dans sa recherche sur les modes d'appropriation d'un espace public et transitionnel, une gare ferroviaire, Audas (2008) fait la démonstration que des usagers en transition et des sans-abris, lorsqu'ils catégorisent leurs représentations de ce lieu, peuvent transformer leurs

rappports affectifs associés à cet endroit. Cette démarche de catégorisation effectuée par les sans-abris appartient aux approches appropriatives de représentation. Woods (1993) considère également « [...] que les êtres humains agissent envers les choses (objets ou être vivants) d'après le sens qu'ils leur attribuent » (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996 : 40-41).

Toute forme de représentation, qu'elle soit sociale (Moscovici, 2000), symbolique (Durand, 1984, 1992) ou théâtrale (Caune, 1981 ; Duvignaud, 1970, 1971), transcende, par un principe hologrammatique (Galvani, 2008), des systèmes de valeurs. Agissant comme un blason (Galvani, 1997), elle constitue pour les peuples une modalité importante d'appropriation de leur identité. Toute forme de représentation, dans un contexte de diversité ethnoculturelle (Cazenabe, 2003) et de mondialisation (Appadurai, 2005), affecte le processus d'appropriation. En effet, ces deux particularités du monde contemporain contribuent à la perte de repères qui peut générer une confusion identitaire (Rachédi et Legault, 2008 ; Tardif et Mujawamarirya, 2002), de rejet (Camilleri et Cohen-Emerique, 2003) et de friction (Giust-Desprairies, 1997d) chez les élèves immigrants. Toutefois, nous adoptons l'idée selon laquelle c'est justement à travers la confrontation et le conflit que ces derniers peuvent également se former (Khellil, 2005) en se fondant sur un principe identitaire de résistance (Tourrilhes, 2007). Dans des cas de confrontation, les modalités de représentation sont sollicitées. Les processus de représentation sociale et l'approche interprétative de socialisation se rejoignent dans la mesure où elles s'appuient sur des principes de « conscience discursive » (Audas, 2008 ; Giddens, 1987, 1993 ; Moser, 2009).

*Acculturation et enculturation*

Manço mentionne que, l'intégration étant un processus sociopsychologique, « [...] l'acculturation ou le versant socioculturel de l'intégration s'accompagne en permanence d'un processus complémentaire, à savoir la *personnalisation* ou, précisément, l'ajustement des intentions personnelles à des contextes généraux » (2006a : 79). Vasquez-Bronfman et Martinez considèrent pour leur part que « [...] le concept de socialisation s'intègre dans celui de culture et d'acquisition de la culture » (1996 : 43-44). Dans un contexte d'accueil et de diversité ethnoculturelle, les formes de l'enculturation et de l'acculturation sont essentielles. Touraine écrit dans son ouvrage « Le retour de l'acteur » que « [l]a culture est un enjeu, un ensemble de ressources et de modèles que les acteurs sociaux cherchent à gérer, à contrôler, qu'ils s'approprient ou dont ils négocient entre eux la transformation en organisation sociale » (1984 : 33). Legault et Fronteau offrent la définition suivante de l'acculturation :

[...] processus à long terme qui, en soi, n'est jamais complètement achevé. Il peut être défini comme « l'ensemble des phénomènes qui résultent du contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes, avec des changements subséquents dans les types (*patterns*) culturels originaux de l'un ou des deux groupes » (Redfield, Linton et Herskovits, 1936, p. 49). (2008 : 62)

Kanouté abonde dans ce sens en affirmant que le modèle d'acculturation « [...] structuré autour de positionnements croisés par rapport à la nécessité du contact avec la société d'insertion ou la préservation de sa culture d'origine, a été largement utilisé auprès d'adultes et dans une moindre mesure auprès d'adolescents de minorités ethnoculturelles (Neto, 1994 ; Sam, 1995) » (2002 : 176). Certes, dans le cadre de classe d'accueil, l'acculturation représente une forme importante d'appropriation qu'exercent les élèves immigrants (Kanouté, 1999). Camilleri (1991) définit six paramètres du processus d'acculturation : son contexte, sa rapidité, son étendue, sa profondeur, sa « reliabilité » et son bénéfice (Manço, 2006a). Ces paramètres vont

d'ailleurs nous permettre d'observer, d'étudier et d'analyser les phénomènes d'interactions sociales.

Dans le cas d'appropriation culturelle chez les enfants, Corsaro (1990, 1992) considère que le processus de reproduction et d'extension de la culture adulte par les enfants et jeunes ne consiste pas en une reproduction directe et/ou fidèle aux représentations originelles d'une culture donnée. Il est généralement entendu que les enfants issus de l'immigration interagissent avec les adultes à travers une routine institutionnelle de type « top down ». Or, selon les recherches de Corsaro (1990 ; 1992 ; 2000), les enfants d'une garderie, issus de familles immigrantes, s'approprient la culture dominante des intervenants en établissant leur propre relation à l'environnement socio-institutionnel. Ce chercheur a observé que ces enfants utilisent le jeu afin de s'approprier ces notions sociales et culturelles tout en adoptant les routines inculquées par les intervenants. Ces espaces de jeu, institués par les enfants et introduits aux activités des établissements, restent principalement informels aux yeux des adultes. Il conclut que le processus d'appropriation par le jeu transforme le rapport à la culture dominante chez les enfants. Selon ce principe, les enfants s'approprient la culture parce qu'ils la transforment.

L'enculturation, concept issu de l'anthropologie culturelle, désigne l'acquisition de normes, règles et savoir-faire chez des enfants issus de minorités ou de familles immigrantes (Camilleri et Cohen-Emerique, 2003). Dans un contexte de diversité ethnoculturelle et de rupture avec la culture d'origine, cette forme d'appropriation peut être favorisée par des parents de familles immigrantes afin d'inculquer les valeurs originelles et de se différencier d'un groupe ou d'une culture majoritaire. Ce qui distingue ces deux processus, c'est que l'acculturation est davantage intentionnelle (Gratiot-Alphetéry et Yakoub, 1989) alors que l'enculturation est plutôt instrumentale.

Les résultats de recherches de Corsaro (1990, 1992), portant sur le processus d'appropriation d'une culture dominante adulte par des enfants issus de cultures minoritaires démontrent une récurrence de comportements semblables pour des

milieux mono culturels. Selon sa théorie, l'appropriation de la culture adulte par les enfants passe par un processus d'intraculturation (*Peer's culture*) provoqué par une déstabilisation identitaire. À cet égard, Giust-Desprairies (1996) explique que toute remise en question ou rupture culturelle chez les nouveaux arrivants mobilise les mécanismes d'intraculturation qu'elle qualifie de « tension unifiante ». Enfin, Corsaro considère qu'entre ces deux formes socioformatives, acculturation et intraculturation (*Peer's culture*), il n'y aurait pas de dédoublement des processus ; ils sont interdépendants. Par le biais de la complicité, les pairs joignent les deux espaces de socialisation, famille et école, en organisant et construisant des formes intra groupales de socialisation. Tous ces processus de socialisation agissent comme des vases communicants qui construisent les *habitus*. Ces deux processus socio-appropriatifs, acculturation et enculturation, alternent et, de cette façon, constituent un des fondements des principes de co-formation : *nous nous voyons dans tous et tous se voient en nous*.

#### *Encorporation*

Ce néologisme « encorporation », associé au concept de corporéité (Di Méo, 2007 ; Le Breton, 2002, 2011), est la traduction du terme anglais *embodiment* qui désigne une modalité d'appropriation des expériences sensorielles, kinésiques et spatiales par le corps chez l'individu. C'est le processus par lequel l'individu prend conscience de son corps comme « lieu de signification » (Berthelot, 1983) qui contribue, entre autres, à la construction identitaire chez les individus en encorporant l'expérience (Eschenauer, 20014). Le processus d'encorporation implique deux mouvements, de l'extérieur vers l'intérieur et inversement ou encore du haut vers le bas. Issue de la psychologie sociale, l'approche de l'encorporation permet d'étudier les mouvements entre les représentations sociales et les comportements corporels.

### *Structuration*

Dans une perspective d'intégration sociale, la structuration désigne un processus dialectique de mise en relation des interactions de type vertical et horizontal. Dans cette optique, il s'opère une transformation mutuelle de deux ou plusieurs parties. Cela constitue pour les élèves immigrants, dans un cadre scolaire d'accueil, une forme cruciale d'appropriation. C'est par la structuration que les élèves immigrants pourront, entre autres, participer à la vie sociale et contribuer à l'élaboration d'une structure parallèle ou informelle. La structuration est un processus dynamique et ouvert de mise en structure d'organisations et de systèmes (Chevalier-Kuszla 1998 ; Giddens, 2004) cohabitant dans un même espace-temps. Giddens stipule que « [s]ur le plan ontologique, il est fondamental pour le concept de structuration que l'espace-temps soit constitutif des pratiques sociales, puisque la structuration tire son origine de la temporalité et donc, dans un certain sens, de l'« histoire » » (1987 : 51).

À cet égard, Cherkaoui considère que « [s]ocialiser c'est transmettre des contenus ; mais c'est également incorporer des structures » (Khellil, 2005 : 68). Dans une perspective pédagogique d'appropriation des connaissances, Not (1980) établit trois modalités de structuration, soit l'autostructuration, l'hétérostructuration et l'interstructuration. Ces modalités concernent respectivement trois niveaux de structuration, soit de façon autonome et individuelle, dans un cadre magistral et collectif ou encore dans une démarche intersubjective. Montadon-Binet abonde dans ce sens en rappelant cependant que :

[...] la notion de système ouvert inscrit le paradoxe au cœur même des processus, puisque c'est parce qu'il est dépendant de l'environnement qu'il va s'auto-organiser et présenter des propriétés d'autonomisation ; cette nature paradoxale de toute relation éducative, prise entre les deux pôles dialectiquement opposés de l'hétérostructuration et de l'autostructuration. (2002 : 352)

### *Systematisation*

Le savoir, étant multiforme et pluridimensionnel, est une construction, un système qui intègre la conception du monde qu'a l'être humain ; se former, c'est procéder à une sorte de mise en abyme du monde, de la société humaine, dans laquelle nous vivons. La systématisation s'appuie sur la faculté de l'être humain de concevoir et s'approprier le monde à travers l'idée de système. Dans leur ouvrage « L'acteur et le système », Crozier et Friedberg (1977) observent des mécanismes d'appropriation des systèmes ou de ses éléments chez des individus, particulièrement ceux contraints de façon systémique, qui développent des stratégies appropriatives. Ces chercheurs érigent de fait une théorie systémique selon laquelle ces phénomènes d'appropriation sont organisés de façon stable en fonction de la structure et du système. Montandon-Binet, dans son ouvrage sur les approches systémiques de dispositifs pédagogiques, abonde dans ce sens en évoquant les modalités stratégiques d'appropriation développées par les élèves.

### **2.3.2 Interaction sociale : vecteur socio-appropriatif**

La socialisation, s'articulant par un principe d'interaction sociale, génère des phénomènes socioformatifs. L'approche appropriative du processus d'interaction sociale est fortement associée à la *Gestalt* (Dauber, 1997 ; Grauman, 2002). Autrement dit, la socialisation engendre des phénomènes socio-appropriatifs générés par des principes concomitants d'interaction, de représentation, d'intégration, d'autonomie et d'identité des individus et des groupes. Pour pouvoir établir, partager et s'approprier des lieux communs, les individus ou groupes doivent s'engager ou être engagés dans une démarche d'interaction sociale (Goffman, 1972, 1988).

Hoyaux (2003a) fait la démonstration, dans son article intitulé « Entre construction territoriale et constitution ontologique de l'habitant : Introduction épistémologique aux apports de la phénoménologie au concept d'habiter », de ces phénomènes par lesquels l'individu se représente des notions spatiales ou territoriales qu'il doit ou veut

intérioriser. Sans appartenir au courant interactionniste, ce chercheur explique que cette représentation s'articule par un principe d'interaction sociale permettant aux individus de s'approprier l'espace.

*Principes formateurs de l'interaction sociale*

La dynamique d'interaction sociale génère, selon ce principe de construction sociale, un des processus principaux de formation chez l'être humain<sup>56</sup>. À cet égard, Montandon affirme que la formation s'appuie sur « [...] les conduites socio-cognitives [qui] s'actualisent dans l'interaction (Doise, 1981 ; Mugny, 1985 ; Perret-Clermont et Nicolet, 1988) » (2002b : 19). Par ces principes, l'être humain appartient à l'humanité parce qu'il est justement socialisé, donc qu'il a été formé ou qu'il se forme au contact des autres. Comme la socialisation est une démarche de co-formation sociale, les individus, pour se socialiser, doivent intégrer des notions sociales associées et générées par un groupe. Khellil expose, en se référant à Javeau, les fondements formatifs de la socialisation selon lesquels « [d]evenir un homme, s'hominiser, c'est donc avant toutes choses se socialiser. C'est la raison pour laquelle les apprentissages sont groupés sous le vocable de socialisation » (2005 : 24). Il ajoute qu'il ne s'agit pas uniquement de reproduction mais bien d'intériorisation de valeurs et de notions sociales. Nous retenons pour notre part le principe d'« équilibration en spirale » de Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) selon lequel les élèves en se socialisant acquièrent une aptitude à comprendre et à interpréter les normes et les valeurs d'autrui et de la société d'accueil par un principe de « négociation perpétuelle du lien social ».

*Pratiques sociales et existentielles d'appropriation : l'habitus*

Les formes d'appropriation, se manifestant au quotidien à travers les pratiques sociales et existentielles, s'inscrivent dans l'immédiateté et sont fortement ancrées dans les *habitus*. Le concept de l'*habitus*, avancé par Bourdieu, désigne principalement le lien

---

<sup>56</sup> Auteurs et chercheurs : Le Moigne, 2007 ; Manço, 2006a ; Montandon, 2002b ; Paul, 2005a ; Paul et Pineau, 2005 ; Pineau, 2000.

entre l'ensemble des actions menées par les individus et les processus sociaux dans lesquels ils sont engagés. Pour Abdallah-Preteceille et Porcher, l'*habitus* constitue « [...] la « grammaire générative », le principe selon lequel, en nous sans nous, s'établissent nos préférences propres, notre système de hiérarchisation, l'échelle de nos goûts » (1996 : 39). Selon ces chercheurs, l'*habitus* fonde les rapports d'une « vision du monde » et que c'est « [...] à travers ses *habitus* qu'un élève reçoit le message pédagogique (comme tout autre message) : l'*habitus* a sa grille de lecture, de tri, de sélection » (*Idem* : 40). Les *habitus* construisent également le sens existentiel des individus qui, sans démarche appropriative, ne pourrait se manifester. D'un point de vue systémique, l'*habitus* est un modèle ouvert et interactif d'organisation stable de vie qui fournit une grille de lecture et de sélection. Sans ce modèle appropriatif d'auto-éco-organisation (Morin, 1994, 2005), l'individu ne peut naviguer entre les milieux et les systèmes.

#### *Conditions d'appropriation par interaction*

Une des conditions de l'appropriation est la participation des individus à des pratiques sociales immédiates et ancrées dans l'*habitus*. Vincent *et al.* estiment que le processus d'appropriation des savoir-faire se réalise par l'action dans des situations particulières, il s'agit d'un « [a]pprentissage par le faire, le voir faire qui ne nécessite pas d'explications et qui ne passe pas nécessairement pas le langage verbal » (1994 : 25). Selon cette conception interactive de l'apprentissage, le processus d'appropriation des savoirs semble suivre une logique de transmission, formelle ou informelle, de l'expérience.

### **2.3.3 Écoformation : une approche écologique d'appropriation**

Nous avons abordé au point précédent le concept d'appropriation dans une perspective interactionniste, à savoir comment l'interaction sociale, dans la perspective d'intégration sociale, contribue au processus socio-appropriatif. Pour répondre aux objectifs de cette vision croisée de l'étude de l'appropriation du milieu de vie, la pensée

de Dewey nous éclaire dans l'adoption d'une approche écologique d'appropriation qui propose, entre autres, « [...] de repenser sur ces bases l'épistémologie : l'être humain, au contact de son environnement, serait amené à interagir avec lui et ainsi à développer des connaissances » (Baillargeon, 2013 : 61). Notre approche s'appuie sur les principes de l'écoformation.

Étymologiquement parlant, le terme « écoformation », composé du terme grec « *Oikos* », signifiant « maison », et de « formation », désigne un processus de formation ancré entre l'être et l'environnement physique. Selon Galvani, « [l]a formation est un processus complexe piloté par trois pôles majeurs : soi (autoformation), les autres (hétéroformation), les choses (écoformation) » (2002 : 320) ; il s'agit plus précisément d'un processus qui s'articule entre les trois pôles par un principe d'alternance. Selon Cottureau et Réseau École et Nature, « [l]'écoformation travaille là où se tisse le lien de l'homme au monde : entre l'être et ce qui l'entoure il n'y a pas de vide, pas de frontière étanche, pas de juxtaposition imperméable » (1997 : 5). En résumé, l'écoformation focalise donc sur le rapport existentiel de formation qu'entretient l'être humain avec l'environnement, *Oikos*.

#### *Médiateur de formation entre le soi et l'environnement biophysique*

L'écoformation s'articule aux rythmes de l'environnement biophysique en agissant comme médiateur entre soi et l'*Oikos* (Galvani, 2002, 2003, 2005a ; Lessourd, 2001 ; Pineau, 2003 ). Elle s'appuie sur les principes de l'écologisation consistant en une rétroaction écologique avec l'environnement biophysique (Galvani, 2002). Pineau explique que « [l]'écoformation est un terme émergent qui vise à mettre en culture un thème complexe, celui de la construction de relations formatives entre l'organisme humain et l'environnement » (2003 : 13). Ces relations se manifestent à différents niveaux et sous différentes formes, que l'écoformation médiatise. Ainsi, selon Verrier, « [l]a personne possède un soi mystérieux profond qui est irréductiblement sien, qui se manifeste dans sa façon « d'être là », présente dans et avec le monde [...] (1999 : 1).

Cela une fois posé, pour s'approprier la complexité de notre monde, l'être humain doit aussi être multiple, il doit intérioriser la complexité :

[...] c'est ce soi qui permet à son autonomie de se déployer, de se développer entre l'environnement (la dimension *eco* – l'environnement physique, végétal, animal) et les autres (la dimension *hétéro* – essentiellement les autres), l'autonomie ne signifiant pas, il faut répéter, isolement et retrait du monde, mais capacité d'y évoluer de façon originale et personnelle. (*Idem* : 2)

Pour pouvoir évoluer, l'être humain crée un ou des objets de médiation (Verhoeven, 2006) ou de transition (Sirota, 1998) afin d'établir une relation formatrice avec lui-même, les autres, les milieux et l'environnement, soit avec tout ce qui l'entourne<sup>57</sup>. L'une de ces interfaces est justement l'appropriation du milieu de vie. De cette façon, l'autre devient ainsi à la fois objet et sujet de formation. Enfin, l'écoformation se formule par une modalité pédagogique qui dynamise par un principe d'alternance les pôles de formation : il s'agit de la pédagogie de l'alternance écoformatrice (Galvani, 2002, 2003, 2005a ; Pineau, 2000, 2003, 2004 ; Pineau *et al.*, 2005 ).

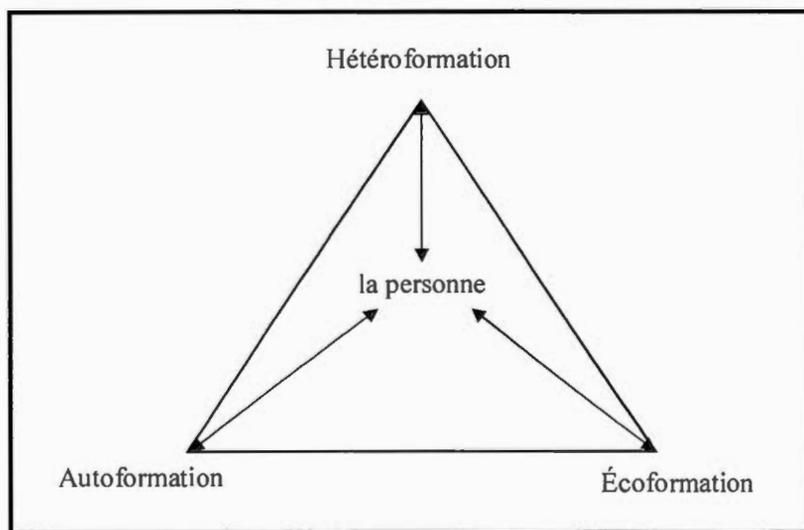
#### *Concept tripolaire de formation*

Le concept tripolaire de formation s'érige sur une dynamique d'interrelation, en vertu de laquelle tout être vivant, pour se former, établit par un principe d'alternance une relation entre trois pôles de formation. Dans cette conception tripolaire de formation, « [l']alternant s'autoforme dans ce jeu interactionnel entre lui, les autres et les choses » (Denoyel, 2000 : 192). Ces pôles, « autoformation », formation à soi, « hétéroformation », formation avec les autres, « écoformation », formation par l'environnement, sont à la fois des objets et des outils de formation qui peuvent occuper des positions et niveaux différents de représentation dans les démarches de formation des individus. Andreux considère justement que « [n]otre double rapport au monde est

---

<sup>57</sup> Chercheurs : Barbier et Conchy, 2001 ; Morin, 2000 ; Morin *et al.*, 2003 ; Paul et Pineau, 2005 ; Pineau, 2000, 2003, 2004.

composé des autres (hétéro) et des choses (éco) et s'inscrit dans le principe de la formation tripolaire » (2002 : 6). La **Figure 2.2** illustre les trois pôles en fonction de l'apprenant.



**Figure 2.2 Alternance des trois pôles formatifs (Andreux, 2003)**

Notre conception croisée du phénomène d'appropriation, s'articulant aux niveaux des interactions entre les acteurs et de ceux-ci avec le système, et portant sur la notion du milieu de vie, s'inscrit dans cette perspective anthropoformative d'intégration sociale. Cette perspective a pour effet de transformer les individus dans leur relation à leur milieu. À l'exemple de Le Bossé (2004) et Ninacs (2008), nous considérons que tout phénomène d'appropriation (Absil et Vandoorne, 2004 ; Absil, Vandoorne et Demarteau, 2011), particulièrement dans un cadre scolaire d'intégration sociale, constitue une manifestation de volonté chez les élèves de classe d'accueil de s'intégrer à leur nouveau pays d'accueil, volonté qui s'exprime de façon générale par l'appropriation du milieu de vie.

## 2.4 Concept du milieu de vie

« L'environnement, c'est tout ce qui n'est pas moi » - Albert Einstein

Le concept du « milieu de vie » est polysémique et dynamique. Étymologiquement parlant, le « milieu » constitue un lieu entre deux ou plusieurs entités physiques situées de façon équidistante. Prenant ses origines dans la géométrie et la mécanique, le concept du milieu a intégré les domaines de l'habitation, de la santé, du travail social et de l'éducation. Le « milieu de vie », étant fortement associé aux notions de l'*Oikos* et au concept de l'habitat, est pour l'être humain, d'un point de vue ontologique, un espace vital (Moser, 2009 ; Moser et Weiss, 2003). Not apporte une définition écologique du milieu :

[...] le milieu c'est autre chose et quelque chose de plus que l'ensemble de ses parties. Ce n'est pas seulement la juxtaposition des êtres et des choses qui fait un milieu. C'est le réseau d'interrelations qui structurent ces éléments de telle façon que tout ce qui affecte l'un affecte plus ou moins chacun des autres, et l'ensemble qu'ils forment. (1973 : 18)

Le « milieu » constitue ainsi pour l'être humain un lieu commun ayant pour fonction de structurer sa pensée, ses pratiques ou son développement<sup>58</sup>. Le milieu est un espace dans et à travers lequel des individus, appartenant à une catégorie sociale ou sociologique, partagent des pratiques, coutumes ou conceptions, comme l'*habitus*.

La notion du milieu de vie, transdisciplinaire, concerne différents domaines d'intervention et de recherche. Déjà, Canguilhem affirmait dans son ouvrage intitulé « *La connaissance de la vie* » que « [l]a notion de milieu est en train de devenir un mode universel et obligatoire de saisie de l'expérience et de l'existence des êtres vivants et on pourrait presque parler de sa constitution comme catégorie de la pensée

---

<sup>58</sup> Chercheurs et auteurs : Absil et Vandoorne, 2004 ; Absil, Vandoorne et Demarteau, 2011 ; Not, 1973, 1980.

contemporaine » (1952 : 160). L'intégration du concept du milieu de vie en éducation est vitale, voire fondamentale, dans la compréhension du développement de l'être humain (Moser, 2009 ; Moser et Weiss, 2003 ; Weiss et Marchand, 2006). Karli estime que ce concept de milieu de vie est ancré dans le statut ontologique de l'être humain. Il apporte une définition neurophysiologique selon laquelle les modalités du développement cognitif chez l'être humain subissent « [...] l'influence structurante et personnalisante des interactions avec le milieu de vie et l'environnement social » (1995 : 292). Dans le domaine des neurosciences, Desmurget conçoit également que « [...] toute connaissance étant le produit d'interactions entre un sujet et son milieu, la connaissance provient de l'activité du sujet et, particulièrement, de sa capacité à extraire de l'élément du milieu ou objet ses propriétés » (2011 : 120).

La psychologie environnementale s'intéresse également à la question du milieu de vie<sup>59</sup> qui identifie et explique les processus d'interaction entre l'être humain et son milieu. Dans son ouvrage sur les relations entre l'homme et l'environnement, Moser apporte l'explication suivante en ce qui concerne les processus en oeuvre :

[...] l'individu en situation [d'immersion environnementale] est exposé non seulement à des contraintes plus ou moins stables. C'est la prise en compte de ces deux aspects [les comportements de flexibilité et d'élasticité] qui permet particulièrement d'illustrer, à travers l'adaptation de l'individu à son milieu de vie, les comportements de flexibilité et d'élasticité. (2009 : 60)

Selon Paul (2005c, 2005d), il s'établit une dialectique entre la corporéité biologique et le « moi » qui se construit à partir d'une démarche de différenciation de l'environnement physique et de l'intériorisation du milieu de vie. Toutefois, le corps n'est pas seulement un véhicule d'expérience sensorielle, kinésique ou spatiale, il offre

---

<sup>59</sup> Auteurs et chercheurs : Fleury-Bahi, 2010 ; Morval, 2007, 1981 ; Moser, 2009 ; Moser et Weiss, 2003.

à l'être un support formatif. En matière de développement de l'enfant, Not formule le constat suivant :

À tous les âges, l'enfant reçoit et souvent cherche des informations relatives aux milieux les plus éloignés de son cadre de vie ; ce qui pourrait changer, d'un âge à l'autre, c'est le milieu qu'on peut choisir comme cadre de références. Pendant toute la scolarité élémentaire, toute information prend sa signification par mise en référence avec le milieu de vie ou le milieu proche de l'enfant. (1973 : 27)

Dans une perspective d'intégration des élèves immigrants Di Méo fait l'observation suivante quant à la question corporelle :

Le corps campe la base, le support nécessaire de toute identité. Or, ce qui est frappant, c'est que cette assise corporelle ne se conçoit pas en dehors d'un double contexte d'interactions sociales et spatiales. D'ailleurs, le corps est espace. Il se définit toujours en situations et en positions spatialisées : mobile ou immobile ; debout, assis ou couché, etc. De plus, le corps n'échappe jamais à un contexte spatial qui incite l'individu à telle ou telle posture corporelle. Or, cet espace incorporé n'est jamais neutre. Il est toujours socialement signifié, symboliquement qualifié par les rapports de genres, les positions et les enjeux sociaux. Il s'imprègne de mémoire collective. (2007 : 81)

Nous nous appuyons sur ce concept de la corporéité pour concevoir la relation qui unit le corps à l'environnement et le milieu de vie.

#### *Milieu de vie et éducation*

En matière d'intervention psychosociale, les politiques québécoises définissent le milieu de vie de la façon suivante :

Le milieu de vie, en général, est constitué d'un ensemble de facteurs physiques, chimiques et biologiques avec lesquels les êtres entretiennent des relations dynamiques et qui, dans un lieu donné, influent sur le développement. [...] le milieu de vie comprend l'environnement dans lequel évoluent les êtres humains, les lieux ou ces derniers habitent et mènent leurs activités quotidiennes, les constructions, les aménagements et les infrastructures qu'on retrouve, le paysage et le contexte visuel dans lequel ces lieux s'insèrent et, enfin, l'atmosphère qui y règne, tranquillité et sécurité. (Québec, 2004d : 9)

Le guide du MELS à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires du programme « École en santé - Pour la réussite éducative et santé et le bien-être des jeunes » stipule que « [l]'école représente le deuxième milieu de vie en importance du jeune, après sa famille. Il est donc crucial que les actions de promotion et de prévention s'arriment à la réalité scolaire » (2005 : 31). L'environnement biophysique étant un construit social de représentation, dans un contexte d'accueil, l'élève immigrant va simultanément intérioriser les éléments de son nouvel environnement et se projeter dans celui-ci (Weiss et Marchand, 2006).

Dans leur article portant sur les effets de la réussite scolaire chez des élèves par l'identification au lieu et aux pairs, Fleury-Bahi, Ndobu, Gardair, Jeoffrion et Deladalle recommandent que « [l]'établissement scolaire doit être envisagé, à l'instar du quartier, de l'entreprise et du logement, comme un espace de vie qui peut contribuer au bien-être de l'individu ou, au contraire, générer de l'insatisfaction et du stress » (101 : 2009). Ces chercheurs affirment, entre autres, que la reconnaissance par les enseignants de la question du milieu de vie dans leurs pratiques contribue à ce bien-être. En résumé, pour que l'école devienne véritablement un milieu de vie pour les élèves (CSRS, 2003 ; Proulx, 1997) elle doit susciter, tant chez les intervenants scolaires que chez les enfants, un changement de paradigme (Guay, 2001), une transformation des représentations symboliques avec ce lieu public (Lévesque, 1995).

#### **2.4.1 Conception interactionniste du milieu de vie**

Dans cette approche croisée du phénomène d'appropriation du milieu de vie, nous considérons que l'être humain construit par interaction sociale son rapport à l'environnement physique (Di Méo, 1996, 1998) et son habitat (Hoyaux, 2003a, 2003b). Comme l'être humain est un « existant corporel » (Le Breton, 2002, 2004a, 2011), la notion du milieu de vie s'élabore de façon intersubjective. Ce dernier, construit social, inscrit une dynamique interactive entre l'être, les autres et le lieu. Grauman résume cette interrelation par l'équation suivante « *Umwelt=Physical*

*environment x Social meanings* »<sup>60</sup> (2000 : 100). Certes, la question du milieu de vie n'est pas nécessairement un objet courant de recherche chez les interactionnistes symboliques (Blumer, 1969) et nous nous permettons une certaine liberté dans la compréhension de la dimension interactive de cet objet.

Pour partager un lieu, les individus doivent avoir des notions communes comme l'histoire, la langue, la culture, l'âge ou le statut social et autres. La famille, étant le premier lieu de socialisation chez l'être humain (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996), incarne la notion de milieu de vie. La vie familiale, comme organisation fondamentale, permet à l'être humain d'établir les bases de son identité et de sa personnalité (Woods, 1990), de se construire et d'acquérir un système de valeurs. Le milieu familial implique les deux modalités de socialisation, verticale, dans une perspective générationnelle entre les enfants, les parents et aïeux ou entre les sexes, et horizontale, dans une perspective interpersonnelle entre les enfants ou individus de même condition ou génération.

Cette double modalité génère une dynamique d'interactions et de représentations qui détermine les modes de projection et d'introjection du milieu de vie. L'expérience familiale ou son absence (Goffman, 1988) est fondatrice de la relation de l'individu au milieu de vie (Henry, 2007). Canguilhem considère que « [l]e milieu propre de l'homme c'est le monde de sa perception, c'est-à-dire le champ de son expérience pragmatique où ses actions, orientées et réglées par les valeurs immanentes aux tendances, découpent des objets qualifiés, les situent les uns par rapport aux autres et tous par rapport à lui » (1952 : 193). Le Breton (2011) abonde dans ce sens en affirmant que le corps permet à l'individu, par des pratiques individuelles, d'affirmer son existence en société, cette singularité s'inscrit dans une logique sociale. Berthelot conçoit le corps comme un « lieu de signification » dont la ritualisation construit et

---

<sup>60</sup> [Traduction libre de l'auteur : Environnement Social=Environnement Physique x Significations Sociales]

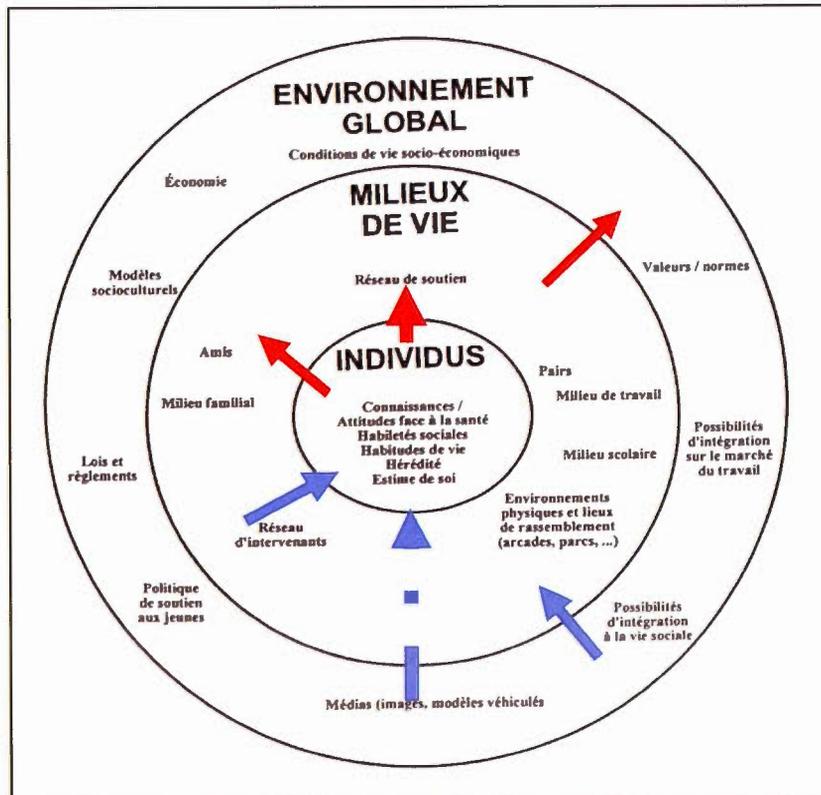
pérennise les pratiques identitaires « [...] qui produisent l'apparence corporelle comme signe » (1983 : 127).

#### **2.4.2 Conception écosystémique du milieu de vie**

Étymologiquement parlant, l'écosystème désigne, par *oikos* et *sustéma*, un ensemble dynamique, autonome et systémique de l'habitat. Morin souligne à cet effet que « [...] la notion de système ouvert fait appel à la notion de l'environnement. » (2005 : 52-53). Dans cette pensée systémique, Geay explique que « [l]es systèmes sont des totalités naturelles capables d'auto-reproduction et hiérarchisées [...] » (1998 : 84) qui s'emboîtent les uns dans les autres. Not conçoit que « [...] la notion de milieu se définit alors comme un système d'interrelations » (1973 : 17). Lerbet abonde dans ce sens en affirmant que « [...] le milieu constitue un espace-temps propre, construit par les interactions intrasystémiques [...] » (1997 : 47). Pineau reprend la définition systémique du milieu de Lerbet en précisant que le milieu « [...] est l'ensemble des rapports singuliers et vitaux qu'un organisme noue avec l'environnement » (2005 : 231). La conception du milieu dans une perspective écosystémique offre un portrait global des processus et interrelations mutuels ou contradictoires entre les systèmes de vie.

Dans son ouvrage sur les relations homme-environnement, Moser (2009) établit par un procédé concentrique l'interrelation entre les différents espaces de vie, soit entre l'habitat, le quartier, les espaces urbains et naturels ainsi qu'avec l'environnement global. Absil et Vandoorne (2004) exposent pour leur part les interactions entre l'individu, son milieu de vie et l'environnement social global dans une perspective écosystémique en utilisant une représentation de Beudet et Renaud. Ces deux chercheurs ont catégorisé deux types d'actions, le premier qui part du bas vers le haut « botom up » et le deuxième qui va d'en haut vers le bas « top down ». Cette représentation illustre le principe inter-systémique entre les milieux et sera utilisée pour l'analyse contextuelle dans une perspective écosystémique. Ces deux types d'action,

« **bottom up** » et « **top down** », sont ainsi représentés distinctement à la **Figure 2.3** avec leurs cibles dans les cercles et les éléments qui les composent.



**Figure 2.3** Cibles et interactions entre les cercles des milieux (Absil et Vandoorne, 2004)

#### *Espaces de transition*

La pensée systémique conçoit des espaces de transition écologique (Absil *et al.*, 2011) et le modèle écosystémique établit des ponts entre les différents milieux et écosystèmes (N'Diaye et St-Onge, 2010). La représentation de la **Figure 2.3** rejoint la conception de Not (1973) relative à l'interaction entre les milieux chez l'enfant. Comme le milieu de vie est une interface écosystémique, son appropriation instaure chez l'individu une

démarche d'écologisation, soit une rétroaction avec l'environnement social et biophysique (Galvani, 2002, 2003, 2005a ; Paul, 2005d). Pour comprendre l'effet du milieu de vie dans le développement de l'être humain, N'Diaye et St-Onge recommandent « [...] de revenir sur les fondamentaux du courant de la phénoménologie constructiviste afin de saisir ses effets sur la lecture des caractéristiques propres au déploiement des relations individu-individu et individu environnement » (2010 : 209-210), cela en y intégrant la perspective écosystémique qui renvoie à une « logique ternaire » (*Idem* : 210). Ces chercheuses considèrent que la perspective écosystémique est « [...] l'entre-deux d'une épistémologie évoluant d'un déterminisme béhavioriste à un relativisme constructiviste [qui] facilite le repérage des rôles, des lieux et des acteurs donc des sens et des champs » (*Idem* : 210 ; 217). Dans cette pensée systémique, elles intègrent le concept de « niches habilitantes » pour expliquer les espaces stratégiques de transition :

Ces niches habilitantes, en se référant aux options et aux choix qui s'offrent aux personnes, posent l'importance d'une saisie contextuelle des troubles de l'enfant par les familles. (*Idem* : 211)

Le passage, transition inévitable du développement de l'être (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2010), se fonde sur un sentiment paradoxal de rejet et de quête. Aussi, ce passage se manifeste différemment pour chaque individu et dans chaque culture mais semble provoquer, de façon quasi universelle, beaucoup de craintes et d'appréhensions (Borredon, 1995 ; Cloutier et Renaud, 1977 ; Pirlot, 2001). Absil *et al.* considèrent que ces étapes du passage font partie du développement humain et que « [l]a vie d'une personne est émaillée de « transitions écologiques » : changement d'école, changement de place dans la fratrie, changement de travail, passage à la retraite » (2011 : 7). Comme espace de transition (Sirota, 1998), le passage nécessite chez le sujet des modifications, parfois fondamentales, de ses façons d'être, d'agir et de faire (Absil et Vandoorne, 2004 ; Bronfenbrenner, 1979 ; Rachédi et Legault, 2008) qui peuvent menacer ou provoquer un sentiment de perte de sa propre personnalité. Dauber relève

en général que les phases de passage de la vie sont différentes les unes des autres et que, par conséquent, « [...] les différentes phases de la vie ne s'ouvrent pas de la même manière aux influences sociales, collectives et culturelles » (1997 : 23).

Dans cette optique écosystémique, la création de ces niches habilitantes est, selon ces chercheuses, fondamentale au développement de l'être humain, au maintien de sa santé, mentale ou physique, et permet la transition entre les différents univers ou systèmes. Nous adoptons l'idée que la « niche habilitante » permet l'appropriation du milieu de vie que nous pouvons qualifier d'« interface écosystémique ». De plus, nous adoptons leur point de vue selon lequel « [...] c'est ce dynamisme et cette auto-organisation dans l'environnement qui font glisser le concept de système vers celui d'écosystème » (2012 : 220), en référence à Morin (1994) pour qui le concept systémique d'auto-éco-organisation se conçoit avec l'individu et se fonde sur deux concepts occurrents : « le soi et l'environnement ou l'environnement et le soi ». En plus du système de l'habitat, nous prenons en compte celui de la personne.

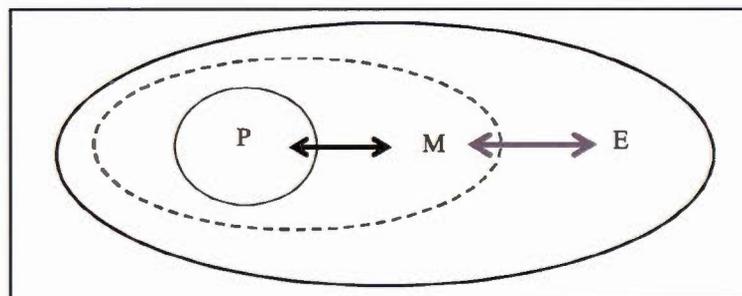
#### *Concept « système personne »*

Le concept du « système personne »<sup>61</sup> de Lerbet (1992) intègre également la notion de milieu de vie dans l'espace habituel de vie de l'être humain, son « monde soi », dans lequel il ancre son *habitus*. Précisons que dans la représentation des Cibles et interactions entre les cercles des milieux d'Absil et Vandoome (2004) à la **Figure 2.3**, la notion de l'environnement est sociale alors que, chez Lerbet, elle est aussi biophysique. Cazenabe souligne que Lerbet (1992) définit l'environnement comme un espace nouveau, étranger et « [...] extérieur à la personne envisagée comme système » (31 : 2003). Ces deux espaces, intérieur et extérieur, sont concomitants, interreliés et leur mise en relation serait un phénomène fondamental à l'existence de l'humanité. Cazenabe illustre les processus d'interaction entre la personne (P), son milieu (M) et

---

<sup>61</sup> Ou également « own world » (Lerbet, 1992).

l'environnement (E) selon le concept du « système-personne » de Lerbet à la **Figure 2.4.**



**Figure 2.4 Processus d'interaction personne/environnement**  
(Cazenabe, 2003 : 32)

#### *Modèle écosystémique du développement de l'être humain*

La relation entre ces deux espaces, milieu et environnement, étant dynamique, constitue une quête incessante de construction. Selon la pensée systémique, la mise en relation entre l'individu (*onto-système*), son milieu de vie (*Oikos*) et l'environnement s'établit par une écosystématisation. À cet égard, Bronfenbrenner (1979, 1992, 2005) a développé un modèle écosystémique du développement humain que la **Figure 2.5** illustre schématiquement. Dans cette vision écosystémique du développement de l'être humain, chaque système, se matérialisant dans un environnement physique et social, en passant de l'infiniment petit à l'infiniment grand, génère un processus formatif.

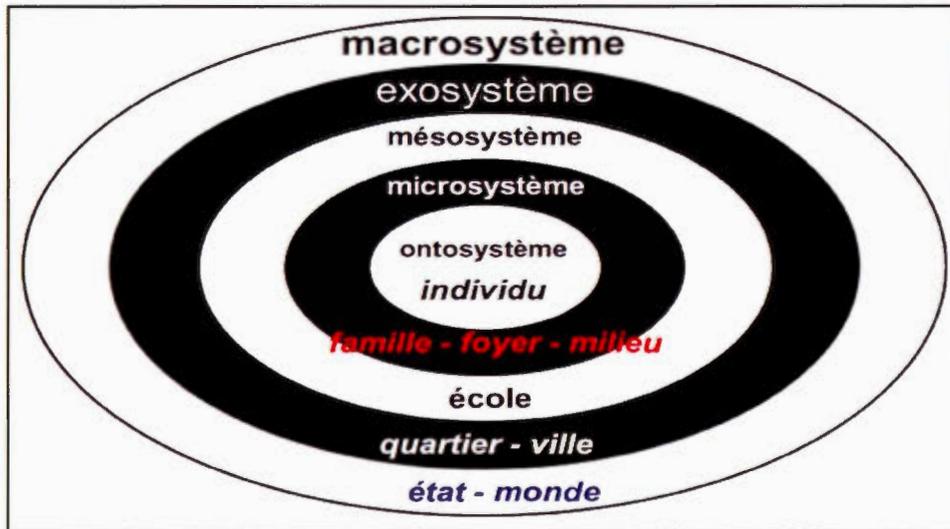


Figure 2.5 Modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979)

La typologie du milieu de vie selon le modèle écosystémique se présente de la façon suivante :

- ontosystème (Belsky, 1980): individu, le Moi, dimension existentielle et ontogénique de l'être (« système-personne » chez Lerbet) ;
- microsystème : milieu familial, chambre à coucher, espace intime partagé, classe ;
- mésosystème : ensemble de microsystèmes qui sont en interrelation comme la garderie, l'école, les espaces péri-familiaux, les institutions formelles et informelles ;
- exosystème : espaces administratifs, commerciaux et de services ; administrations locale, municipale et régionale, commission scolaire, réseau de transport municipal, environnement, région, MRC et ville.;
- macrosystème : gouvernements, ministères, politiques, Lois nationales et universelles, valeurs sociétales, entités internationales ;
- chronosystème : temporalité, système chronologique (Absil et Vandoome, 2004 ; Absil, Vandoorne et Demarteau, 2011 ; Belsky, 1980 ; Bronfenbrenner, 1979, 2005).

Cette typologie systémique ayant pour centre l'ontosystème (Belsky, 1980) désigne l'individu, ses origines, son histoire et sa vie. Ensuite, il y a le « microsystème » que Bronfenbrenner définit comme un système immédiat de développement de l'être humain :

*A microsystem is a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics. (1979: 22)<sup>62</sup>*

Lacroix qualifie cette dimension microsystémique de « réseau personnel minimal », ou « réseau primaire » (1990). Dans cette conception, le milieu de vie est, pour certains auteurs et chercheurs<sup>63</sup>, un espace de socio-formation dans lequel et à travers lequel l'être humain va pouvoir tisser des liens avec la société humaine et ses semblables. Selon cette conception, la famille, étant le premier milieu de vie de l'être humain, constitue le premier espace de socialisation à travers et par lequel il va pouvoir établir des liens avec les autres systèmes. Corsaro (1990, 1992, 2000) observe dans ses recherches que, dans sa démarche d'intégration à la société, l'enfant reproduit le modèle familial, il projette, consciemment ou inconsciemment, les éléments de son milieu familial. Cette reproduction de modèles familiaux dans un espace étranger constitue un mode d'appropriation spatiale, culturelle et sociétale.

Dans notre cas, la famille et la classe d'accueil constituent ce microsystème chez les élèves immigrants. À cet égard, N'Diaye et St-Onge évoquent le concept de « community care » développé par Folgheraiter (2004) dans son modèle qui s'ouvre sur la perspective écologique en établissant les liens entre le milieu et l'environnement selon lequel « [...] l'individu n'est plus un simple collecteur passif de ressources, il

---

<sup>62</sup> [Traduction libre de l'auteur : Un microsystème est un modèle d'activités, les rôles et les relations interpersonnelles vécues par une personne en développement dans un contexte donné avec des caractéristiques physiques et matérielles particulières.]

<sup>63</sup> Auteurs et chercheurs : Absil et Vandoorne, 2004 ; Absil, Vandoorne et Demarteau, 2011 ; Belsky, 1980 ; Legault et Fronteau, 2008 ; Montandon-Binet, 2002.

devient un point de circulation de ces ressources » (2012: 230). Ensuite, il y a le mésosystème que Bronfenbrenner définit en ces termes :

*A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for child, the relations among home, school, and neighborhood peer group ; for an adult, among family, work, and social life).<sup>64</sup> (1979: 25)*

Dans cette conception écosystémique, nous considérons que la vie socioscolaire, constituant le deuxième niveau systémique de socialisation, appartient au mésosystème. C'est d'ailleurs le rôle de l'école d'établir les liens entre l'élève et sa famille avec la société en général<sup>65</sup>.

Au niveau suivant se situe l'exosystème qui, selon Bronfenbrenner, concerne indirectement l'enfant dans son développement mais implique sa famille : « An exosystem refers to one or more setting that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person » (*Idem*). Au Québec, la Loi 180 a ouvert la structure scolaire en établissant un espace de décision, le conseil d'établissement (Berthelot, 2006), et de concertation, les comités de parents, à travers lesquels les parents prennent part aux affaires de gestion et politiques de l'école. Dans le cas des classes d'accueil, l'exosystème concerne également la gestion du Programme d'intégration scolaire, linguistique et sociale par les commissions scolaires ainsi que ses politiques en matière d'intégration et d'interculturalité. Il apparaît aussi que la

---

<sup>64</sup> [Traduction libre de l'auteur : Un mésosystème comprend les interrelations entre deux ou plusieurs niveaux systémiques dans lesquels la personne en développement participe activement (comme, pour un enfant, les relations entre la maison, groupe de pairs école et le quartier ; pour un adulte, entre la famille, le travail et la vie sociale).]

<sup>65</sup> Toutefois, comme le modèle de classe d'accueil adopté en région du Grand Montréal est principalement fermé aux autres classes ordinaires par sa structure, son programme ou ses horaires, le cadre des activités péri et parascolaires adressées aux élèves immigrants ou les pauses entre les cours semble constituer un système « fermé ».

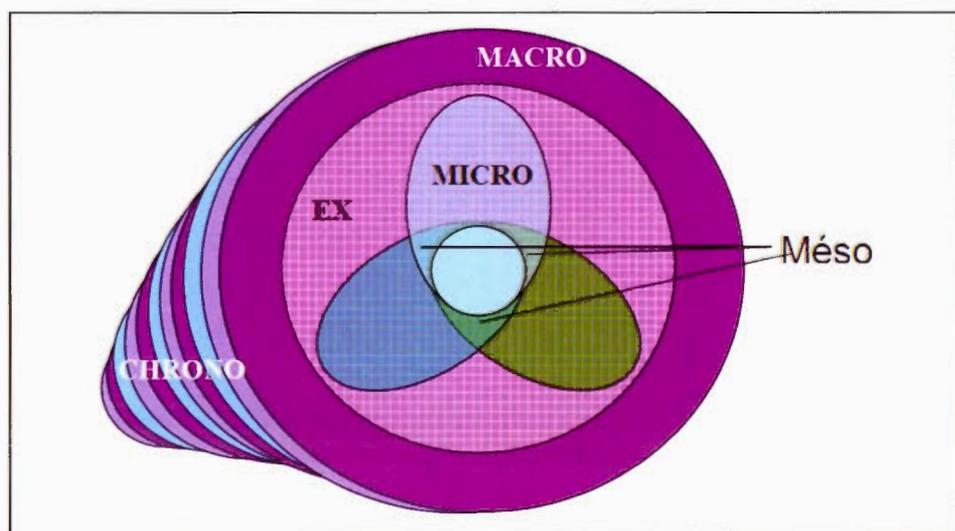
gestion des classes d'accueil diffère entre les commissions scolaires ainsi que les critères d'évaluation et d'attribution. Cet aspect ne concerne pas directement les élèves immigrants mais a une influence évidente sur leur démarche d'intégration.

Le macrosystème regroupant l'ensemble des systèmes présentés plus haut concerne des systèmes de valeurs nationales, extra-nationales et mondiales, voire universelles. Le phénomène de la mondialisation se rattache au macrosystème qui est en opposition au concept du local. Aujourd'hui dans nos sociétés, nul ne peut douter de l'influence de la mondialisation sur nos vies, notre éducation, nos choix politiques, culturels (Warnier, 1999), consuméristes (Appadurai, 2005) et économiques (Dobré, 2002). La religion comme les droits universels de la personne ou même encore la colonisation télévisuelle (Dermurget, 2011 ; Stiegler, 2006) appartiennent au macrosystème qui fondent les principes de nos sociétés, nos lois et nos politiques. Les phénomènes migratoires, comme l'immigration et les déplacements des populations, font partie des réalités humaines et du paysage mondial. Dans notre cas, le problème réside dans la relation entre les notions du macrosystème et celles du mésosystème et exosystème.

Enfin, le chronosystème constitue le vécu, l'histoire et le parcours du sujet. Bronfenbrenner (1979) a intégré plus tard ce système. Il préconise dans ses recherches d'étudier le développement de l'enfant à partir d'une approche contextualisée pour considérer les différents rôles qu'il a endossés dans les différents systèmes. Dans notre cas, il rejoint le parcours migratoire et d'intégration des élèves immigrants, soit à partir du moment de départ de leur pays d'origine. Pour Lerbet, la temporalité et l'historicité de l'acteur, signifie que « [...] le milieu constitue un espace-temps propre, construit par les interactions intrasystémiques, c'est-à-dire celles qui concernent la conjonction du domaine hétéroréférencé (système fonctionnel environnement/ système) et du domaine autoréférencé » (1997 : 47). Absil, Vandooome et Demarteau apportent la définition suivante de la notion du chronosystème :

Les chronosystèmes sont constitués des temporalités de la vie d'une personne qu'il s'agisse du temps biologique, du temps de la famille, du temps de l'histoire ou du temps perçu et reconstruit par la personne. Chaque système a une temporalité spécifique qui est en interaction avec les temporalités des autres systèmes. Il existe donc des micro-chronosystèmes, des méso-chronosystèmes, des exo-chronosystèmes et des macro-chronosystèmes. (*Idem* : 7)

Demarteau et Muller (2004) illustrent de façon dynamique l'action du chronosystème sur l'ensemble des systèmes (Absil, Vandoome et Demarteau, 2011) à la **Figure 2.6**



**Figure 2.6 Schéma dynamique du modèle écosystémique (Demarteau et Muller, 2004)**

Dans cette illustration, nous apercevons, au premier plan, l'ontosystème situé au centre des microsystèmes, qui sont placés en forme de pétales, dont le croisement constitue le mésosystème et qui gravitent dans l'exosystème, et l'ensemble s'inscrit dans le macrosystème. Au deuxième plan, les systèmes se superposent de façon chronologique dans le temps et l'espace. Cette approche axée sur l'étude du développement de l'enfant

offre, par sa conception de correspondance et d'interrelation systémique, une façon d'appréhender les phénomènes d'appropriation du milieu de vie.

N'Diaye et St-Onge attirent l'attention sur le fait que la représentation du modèle écosystémique de Bronfenbrenner est trop souvent réduite, dans les écrits scientifiques, à des principes mécanistes ou rudimentaires. Elles précisent que « [...] le choix de cette perspective part du principe que celle-ci se perçoit comme une méthodologie à large spectre qui rejoint le concept multidimensionnel biopsychosocial de la santé mentale développé à partir du courant constructiviste » (*Idem* : 211). Au-delà de cette perspective réduite, l'approche de l'« écosystème relationnel » peut, selon ces chercheuses, permettre de saisir le réseau des liens systémiques entre différents milieux et personnes qui vivent des réalités parfois opposées. Ces chercheuses fondent leur approche un postulat de Pluymaekers :

[...] la perspective écosystémique pose le principe de l'existence d'un courant interactif, permettant un questionnement circulaire dans un continuum où les sous-systèmes concernés apprennent en participant à un processus collectif interrelationnel de co-construction de savoir à partir du contexte environnemental qui soutient les troubles de l'enfant. (2012 : 212)

Compte tenu du cadre de recherche-intervention et comme les élèves immigrants semblent naviguer entre les systèmes pour pouvoir s'approprier leur nouveau milieu de vie, il s'agit d'utiliser ce modèle relationnel dans l'analyse des manifestations du phénomène sur l'ensemble des niveaux systémiques. De plus, en adoptant le concept de « transition écologique » (Absil *et al.*, 2010), notre approche permet d'appréhender les pratiques trans-système (N'Diaye et St-Onge, 2012) d'appropriation du nouveau milieu de vie chez les élèves immigrants. Enfin, nous concevons l'utilisation du modèle écosystémique de Bronfenbrenner comme méta-analyse (Patterson *et al.*, 2001) dans une perspective contextuelle (Larose, Terrisse et Bédard, 2004).

### 2.4.3 Dimension anthropoformative du phénomène d'appropriation du milieu de vie

Nous concevons que le phénomène d'appropriation du nouveau milieu de vie, s'inscrivant dans les pratiques de soi (Galvani, 2013a), implique une dimension anthropoformative. Notre conception de l'appropriation du milieu de vie s'approche en quelque sorte de la conception éco-ontogénique de Berryman (2003) pour qui l'être humain se développe par sa relation à l'environnement. Toutefois, cette dernière semble évacuer la dynamique sociale du processus de formation. Comme le milieu de vie se construit par l'interaction entre les environnements social et physique chez l'individu, le rapport à l'environnement est donc médiatisé par la construction sociale. Les élèves de classe d'accueil de cette école établissent des ancrages signifiants dans leur nouveau milieu par la socialisation. Nous adoptons donc davantage l'approche éco-étho-anthropologique de Miermont qui « [...] s'intéresse à la manière dont l'homme construit son écosystème et dont l'écosystème modifie récursivement son identité » (2001 : 287). Transcendant l'ensemble des savoirs, peurs, conflits et les enjeux de la société humaine, cette représentation du monde se « forme » sur un imaginaire collectif et prend « forme » par le symbole (Durand, 1984).

Le concept de l'anthropoformation, appartenant au paradigme holistique (Paul, 2005a, 2005c ; Pineau, 2002, 2005a, 2005b), englobe des notions écologiques, psychologiques et sociales, soit écopychosociologiques. Paul (2005a, 2005b, 2005c, 2005b) et Pineau (1997, 2000, 2003a, 2005b) qualifient cette démarche paradigmatique de formation d'« anthropoformation », conjonction de deux termes : « *anthropos* », qui signifie homme, et « formation ». Ce concept conjugue l'ensemble des modalités de formation créées, utilisées, rêvées ou projetées par l'être humain. Étymologiquement, ce nouveau terme caractérise, selon Paul et Pineau, un mouvement récursif de formation : « l'homme en formation » et « la formation de l'homme ». Nous adoptons également la matrice que Pineau (2000, 2003) propose en matière de formation par alternance entre deux temps de formation, soit formelle et expérientielle, et en trois mouvements,

personnalisation ou subjectivisation, socialisation et écologisation, illustrée au **Tableau 1.1.**

**Tableau 1.1**  
**Matrice des alternances possibles dans la formation en deux temps et trois mouvements (Pineau, 2000 : 161)**

Temps	Mouvements		
	Personnalisation	Socialisation	Écologisation
Formation formelle			
Formation expérientielle			

*Représentation symbolique du monde et du milieu de vie :  
 une perspective anthropoformative*

Dans cette perspective anthropoformative, le concept de milieu de vie se fonde sur un principe de représentation symbolique du monde. Pour certains auteurs et chercheurs<sup>66</sup>, la représentation du monde est aussi fondamentale chez l'être humain que tout autre besoin vital, elle s'appuie sur un principe d'échange, de partage et de co-construction. Cette notion, se construisant grâce à la faculté de projection sur laquelle les principes d'éducation se basent, accompagne le développement cognitif, affectif et symbolique de l'être humain. Paul considère qu'« [a]u-delà de l'écologisation, de la socialisation, de la subjectivation s'affirme aussi la question de l'ontoformation dans l'anthropoformation comme problématique fondamentale des relations entre singulier et universel, phénoménologie et ontologie » (2005c : 66).

Les deux concepts, « Être au monde » et « milieu de vie », sont concomitants et appartiennent au paradigme de l'anthropoformation (Paul, 2005a). Le milieu de vie peut ainsi s'étendre sur l'ensemble de la planète (Not, 1973). Le Breton rappelle que « [l]e monde en nous et le monde hors de nous n'existent qu'à travers les significations

<sup>66</sup> Auteurs et chercheurs : Berryman, 2003 ; Bronfenbrenner, 1979 ; Dehan et Oberlinkels, 1984 ; Miermont, 2001 ; Moser, 2009 ; Robitaille, 2006 ; Weis et Marchand, 2006.

que nous projetons à leur rencontre » (2004a : 65). La définition de ce « monde » chez l'être humain s'établit ainsi de façon symbolique (Durand, 1984 ; Lasch, 2000 ; Sloterdjike, 2000) par un double rapport avec celui-ci, existentiel (Hoyaux, 2003a, 2003b ; Not, 1973) et expérientiel (Barbier, 1989 ; Schön, 1994, 1996). Afin d'établir un lien entre les notions du singulier et de l'universel, Strauss accorde que « [s]entir est une expérience empathique. En sentant, nous nous éprouvons nous-mêmes dans le monde et avec le monde. » (Pineau et Le Grand, 2002 : 76). S'articulant par un principe d'alternance entre le singulier et l'universel, l'être humain conceptualise son rapport au monde à partir d'objets ancrés dans sa subjectivité, qui sont intériorisés. L'un de ces objets est justement la représentation symbolique du monde.

En conclusion, l'approche par l'appropriation du milieu de vie, comme interface écosystémique, offre un portrait complet de la relation entre l'individu et les différents systèmes, ce qui permet de comprendre les processus de d'écosystémisation chez les élèves immigrants en classe d'accueil. Nous présentons dans le point suivant le cadre pédagogique des activités du projet théâtral qui devraient justement favoriser les processus d'appropriation chez les participants.

## **2.5 Cadre pédagogique des activités du projet théâtre : une démarche appropriative**

Pour chaque adolescent, l'expérience scolaire est essentiellement celle de la classe et de l'école ne peut être milieu de vie que si la classe devient lieu de vie. (Philibert et Wiel, 1997 : 21)

Le cadre pédagogique des activités du projet théâtre s'inscrit dans une démarche constructiviste qui favorise chez les participants des processus d'appropriation<sup>67</sup>. La mise en place du cadre d'activités s'effectue dans une perspective de collaboration entre l'enseignant de la classe d'accueil et l'animateur externe. La réalisation d'un

---

<sup>67</sup> Auteurs et chercheurs : Belaubre et Rueff, 2007 ; Clerc, 2009 ; Clerc, Cortier et Longeac., 2007 ; Lafortune, 2012b ; Pierra, 2006 ; Terrades, Talagrand et Alaoui, 2007.

projet théâtre avec les élèves et les enseignants de classe d'accueil constitue l'activité principale. Le projet de théâtre, intégré dans le cadre des activités socioscolaires ou péri-pédagogiques, peut en effet permettre l'établissement d'un pont entre les élèves, le milieu scolaire et les enseignants.

Les outils pédagogiques dont dispose cette pratique théâtrale sont la pédagogie de projet et la pédagogie de l'imaginaire qui encadrent une démarche collective de création axée sur l'existence des participants (Crézé et Liu, 2007 ; Montandon, 2003 ; Liu, 2006 ; Lobrot, 1995). La réunion des différents concepts présentés à ce chapitre résulte du fait que notre pratique théâtrale en milieu scolaire a porté, entre autres, sur des objectifs d'appropriation linguistique, culturelle, sociale et existentielle. Philibert et Wiel (1997) considèrent que l'adoption du concept de lieu de vie, qui s'appuie sur les principes du « vivre ensemble » dans un projet éducatif en classe ou à l'école, peut faire vivre une « expérience humaine fondamentale » aux élèves et aux enseignants :

Un vivre-ensemble qui s'enracine dans un espace habité : un lieu privilégié pour la personne par rapport à tous les autres lieux fréquentés... le contraire d'un lieu de vie est un lieu de passage [...] Le concept de « lieu de vie » implique donc un sentiment d'appartenance individuelle et collective. (1997 :19)

En matière de pratiques artistiques à l'école, Mégrier affirme qu'elles développent l'aptitude à la création de groupe et « [...] elles apprennent à l'élève l'autonomie, la gestion des diverses formes d'intelligence et de sensibilité émotionnelle » (2004 : 13). Quant au rôle des intervenants scolaires dans le cadre de projet de création basée sur l'existence et l'expérience des participants, Baillargeon fait le constat suivant en se référant à Hattie :

Le rôle de l'enseignement constructiviste est surtout de fournir aux élèves des occasions d'acquérir des connaissances et de construire des significations à travers leurs propres activités, des discussions, des réflexions et en partageant des idées avec d'autres apprenants dans un contexte où il se fera le moins possible d'interventions correctives. (2013 : 74)

Un projet théâtral mis en place dans un contexte de diversité ethnoculturelle s'inscrit « naturellement » dans une perspective existentielle, interculturelle et écologique de transformation (Clerc, 2009 ; Galvani, 2013a). Il instaure un changement de perspective dans laquelle les participants sont les experts (Woods, 1986, 1990, 1993). Les objectifs d'une telle activité doivent ainsi prendre en compte les besoins des élèves de se socialiser et de se projeter dans leur nouveau milieu de vie. Une pédagogie s'appuyant sur l'étude du milieu de vie par les élèves immigrants, leur existence et leur cheminement, contribue à développer une relation authentique avec leur lieu d'accueil (Not, 1973, 1980). D'un point de vue écosystémique, ces activités pédagogiques articulées par le projet théâtre peuvent renforcer chez les participants leurs capacités de reconnaissance des microsystèmes (N'Diaye et St-Onge, 2012) et favoriser l'expression des espaces mésosystémiques. À travers le renforcement d'un sentiment d'appropriation de l'environnement, ces activités vont ainsi contribuer à l'intégration sociale des participants, c'est-à-dire à s'intégrer à l'exosystème.

En création théâtrale, comme la pratique s'inscrit dans une démarche de projet, nous considérons toutes les formes, approches ou techniques de théâtre. Comme Carasso (1983, 2000) l'a observé dans sa pratique, les adolescents n'accordent pas réellement d'importance au type de théâtre. Il est donc important que ce projet théâtral devienne le théâtre des participants, qu'ils se l'approprient. S'appuyant sur le principe fondateur du drame humain, la pratique théâtrale va solliciter chez les participants une gamme diversifiée de sentiments, d'interactions, d'expressions, d'interfaces et d'expériences socioformatives. Une des conditions nécessaires est de fonder la pratique sur le principe que le participant est un acteur à part entière, qu'il interprète son milieu de vie, la dimension dramatique, la démarche théâtrale, les différents espaces-temps et modalités de formation.

Nous adoptons donc une approche interprétative de l'appropriation, telle que la conçoit Corsaro (1990 ; 1992 ; 2000), qui s'articule, dans ce contexte scolaire et de diversité

ethnoculturelle, par un principe de *re-présentation* interactive. C'est grâce à cette faculté de représentation que l'enfant peut se développer, se projeter, interagir, communiquer, s'approprier et se transformer, voire sortir de son ontologie originelle et routinière. Car, pour pouvoir s'approprier un nouveau milieu de vie dans une perspective d'intégration sociale, l'élève immigrant doit effectuer un ensemble d'actions : interpréter et se représenter son nouveau milieu, interagir socialement, s'exprimer, développer des stratégies d'appropriation et structurer le cadre scolaire d'accueil.

De plus, nous pensons que, contrairement au principe d'inter-systématisation qui établit des relations entre les systèmes sans changer le caractère des groupes ou des personnes, la trans-systématisation (Giddens, 2004 ; N'Diaye et St-Onge, 2012), concept emprunté à la sociolinguistique, inscrit un mode continu et récursif de transformation (Badache, 2002). Par ce principe trans-systémique de transformation (Eschenauer, 2014 ; Taylor, 2000), le cadre de référence évolue avec l'acteur à travers leur relation avec la création théâtrale. Le principe de transversalité et d'alternance permettant de naviguer entre différents systèmes et niveaux symboliques, comme entre les deux polarités duelles que Durand (1992)<sup>68</sup> désigne comme diurne et nocturne. La pratique théâtrale en milieu scolaire, en instaurant ce genre de navigation, favorise chez les participants une démarche de transformation écosystémique<sup>69</sup>. Dans ce cadre de pratique théâtrale, l'ensemble des volets doivent évoluer par un principe d'alternance et en toute complémentarité afin de permettre aux participants de s'approprier de façon holistique la démarche de création. À cet égard, Geay souligne que « [c]ette alternance instituée va permettre l'enrichissement du référentiel personnel par *implication dans*

---

<sup>68</sup> Dans l'élaboration de la théorie des « Structures anthropologiques de l'imaginaire » (SAI), Durand désigne deux polarités, diurne et nocturne, qui s'opposent et se repoussent : la première concerne la structure schizomorphe de l'imaginaire tandis que la deuxième touche les structures mystique et synthétique.

<sup>69</sup> Auteurs et chercheurs : Abbet, 2001 ; Badache, 2002 ; Barbier, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b ; Feldhendler, 2011 ; Rhéaume, 2012.

*des expériences variées*. Un environnement varié (famille/école/entreprise) rend plus probable la construction d'un milieu personnel riche et valorisant » (1998 : 105). Enfin, nous estimons que la compréhension du phénomène d'appropriation, particulièrement dans une perspective d'intégration sociale, nécessite beaucoup plus que le changement d'approches pédagogiques, à savoir un changement de perspective dans le monde de l'éducation.

### **2.5.1 Intentions de la pratique théâtrale réalisée dans un cadre scolaire d'accueil**

Notre pratique théâtrale s'érige sur une pratique pédagogique, philosophique, sociologique et artistique qui a été développée pendant plusieurs années dans le cadre d'activités et de projets menés auprès d'enfants et d'adolescents. L'une des intentions principales porte sur la question du développement de l'être humain. La pratique théâtrale par sa faculté de révélation constitue une démarche de transformation d'interaction symbolique (Côté, 2011 ; Feldhendler, 2011). L'être humain se distingue fondamentalement des autres organismes vivants par sa faculté de dramatisation<sup>70</sup>. Cette faculté façonnant l'humanité, l'être humain est fondamentalement ancré dans une démarche dramatique de formation : nulle formation ne peut se réaliser sans dramatisation (Dufeu, 1996 ; Goffman, 1972, 1974, 1991 ; Morissette, 2011 ; Rousseaux, 2003). L'être humain construit donc ses systèmes sur des fondements dramatiques d'auto-organisation (Morin, 2005) car malgré les avancées de la science, l'homme est fondamentalement troublé par les origines de son existence et celle du monde (Bronfenbrenner, 1992) ; il reste une créature paradoxale, de chair, de sang et de drame, appartenant décidément à un univers dramatique. S'inscrivant dans une perspective d'intégration interactive, le cadre des activités d'une pratique théâtrale doit

---

<sup>70</sup> Précisons que certains chercheurs et anthropologues accordent la faculté de dramatisation à la majorité des primates, elle ne serait pas uniquement exclusive à l'être humain.

favoriser chez les participants : 1) la reconnaissance réciproque 2) le « sens des situations » et 3) le don de soi.

La pratique théâtrale en milieu scolaire, inscrite dans une visée de complémentarité formative, invite les élèves et les enseignants à la mise en place d'un projet. Une des portes d'entrée de la pratique théâtrale est le jeu. Comme Caune l'affirme, « [l]e jeu dramatique est une activité globale ; elle implique la personne dans toutes ses dimensions » (1981 : 321), la pratique théâtrale favorise chez les participants leur développement de façon globale, soit aux niveaux social, affectif, spirituel et physique. Le jeu est, selon Sautot, « [...] souvent pratiqué entre les individus appartenant au même groupe social. Les règles et usages sociaux de la distinction, selon Bourdieu, s'appliquent à la pratique du jeu comme ils s'appliquent aux habitudes culturelles et aux pratiques alimentaires » (2006 : 39). Dans ce cadre de pratique théâtrale, le jeu devient une modalité essentielle de socialisation entre les participants parce qu'il constitue l'espace préféré des adolescents, où ils peuvent (se) projeter librement. Compte tenu du contexte de diversité ethnoculturelle de la classe d'accueil, les intentions de la pratique théâtrale sont aussi multiples et complexes. Un des principes fondateurs de la pratique théâtrale, particulièrement menée en milieu scolaire auprès d'adolescents, est d'établir une relation authentique (Page, 2002) avec les participants et d'être ouvert à l'imprévu.

#### *Intentions formatives de la pratique théâtrale*

L'intention principale de formation de la pratique théâtrale dans ce cadre est, en établissant un espace de socialisation, de favoriser chez les participants les démarches d'appropriation. En situant l'élève comme acteur de sa formation, la pratique théâtrale ancre la représentation de son milieu de vie dans ses réalités. La démarche d'appropriation consiste, entre autres, à harmoniser les différentes étapes, périodes et épreuves de la vie et de l'expérience de l'élève. Nous avons répertorié trois intentions spécifiques de la pratique théâtrale qui sous-tendent les objectifs du projet théâtre : a)

susciter les démarches existentielles d'appropriation ; b) ancrer la démarche d'appropriation de l'expérience de migration par la (dé)dramatisation ; c) favoriser les processus d'appropriation du milieu de vie.

#### *A. Susciter les démarches existentielles d'appropriation*

Par ce cadre de pratique théâtrale, nous associons une démarche existentielle d'appropriation aux principes autobiographiques de création. Dans un contexte d'accueil, Laouyen soutient qu'« [é]crire sur soi, c'est marquer sa différence, s'octroyer une identité, délimiter son territoire, fonder sa propre demeure » (2004 : 125). La création d'un espace commun de partage et d'échange s'articulant selon les principes du jeu dramatique offre un espace d'actions, d'interactions et de transactions (Daw, 1997 ; Rayner, 1994 ; Rosenberg, 1987) qui vont développer les capacités du groupe à se confronter et vont jusqu'à révéler des tensions ou conflits souterrains. À cet égard, compte tenu du contexte et parce que la pratique théâtrale s'inscrit dans une perspective « reconnaissance réciproque », nous retenons chez Caune l'objectif de formation qui porte sur le « [...] développement des capacités de relations dans le jeu [...] et analyse des relations de l'individu à l'environnement (aux autres, au monde) [...] » (1981 : 337). Le contexte migratoire étant une réalité changeante et dynamique (Reveyrand-Coulon, 1991), un projet réalisé avec des jeunes issus de familles immigrantes doit s'adapter à leurs réalités et aux circonstances. Nous adoptons ainsi le principe autobiographique d'appropriation, que Simon décrit de la façon suivante :

L'écriture théâtrale vise essentiellement à privilégier le Sujet qui écrit, à lui permettre de donner une forme à ses émotions et à son imparfaite lecture du monde qu'il traverse, elle tente également de rendre transmissible une expérience de parole intérieure, un chant qui couve en chacun de nous. (1991 : 212)

*B. Ancrer la démarche d'appropriation de l'expérience de migration par la (dé)dramatisation*

Dans notre perspective, la démarche de création théâtrale, étant fondamentalement un vecteur d'interactions sociales (Goffman, 1972, 1974 ; Page, 2002 ; Simon, 2003), consiste à déconstruire l'expérience dramatique du passage<sup>71</sup> et à la reconstruire (Morin *et al.*, 2003) par la mise en scène (Feldhendler, 2011, 2013). La réflexion sur l'expérience et sur l'action comporte une dimension adaptatrice de création que Schön (1996) qualifie d'artistique. Les écarts entre le passé et les contingences migratoires du présent génèrent nécessairement un drame (Giust-Desprairies, 1996) qui se manifestent parfois par des blocages affectifs et des comportements d'inadaptation aux changements.

Il s'agit donc pour ancrer une démarche d'appropriation de l'expérience de migration, d'adopter le jeu dramatique pour la dédramatiser. Toute forme de jeu produit, selon Sautot (2006), du plaisir, relève les tensions et instaure un sentiment de liberté. Dans un contexte de diversité ethnoculturelle, le jeu dramatique représente le vecteur idéal de rencontre, de partage et de transformation par ce qu'il permet de surmonter le choc culturel ou conflit interculturel. Il contribue également à révéler la dimension expérientielle et existentielle des participants (Meirieu, 2002), leur histoire, leurs sentiments, leurs aspirations et leurs appréhensions.

Offrant un recul aux participants par rapport à leur propre expérience, le jeu leur permet de *dé-dramatiser*<sup>72</sup> pour pouvoir ensuite la *re-dramatiser*<sup>73</sup> au sens théâtral du terme. En utilisant des techniques de jeu et de création variées qui s'intègrent au cadre de la

---

<sup>71</sup> Chercheurs et auteurs : Clerc, 2005, 2009 ; Clerc, Cortier et Longeac, 2007 ; Rousseau *et al.*, 2006.

<sup>72</sup> Manço note que « [...] l'approche conflictualiste en matière d'intégration des migrants met en évidence la répartition inégale des biens culturels et la hiérarchisation des différences, qui fait de la culture un vecteur de distinction ou de disqualification sociales » (2006a : 41).

<sup>73</sup> Auteurs et chercheurs : Armand *et al.*, 2011 ; Clerc, 2005, 2009 ; Clerc, Cortier et Longeac, 2007 ; Rousseau, *et al.*, 2006.

réalisation (Boll, 1971 ; Grotowski, 1971), nous comptons établir la toile de fond expérientielle. À titre d'exemple, dans un projet de recherches auprès d'adolescents immigrants, Rousseau *et al.* (2003, 2006, 2007) évaluent l'effet d'une activité théâtrale utilisant le « play back », une technique de théâtre qui suscite le retour sur le vécu des participants. Les résultats de leur recherche menée auprès des d'élèves immigrants sous-scolarisés du secondaire considérés en difficulté d'adaptation scolaire semblent démontrer que ceux qui ont participé aux ateliers d'expression théâtrale ont développé un sentiment de confiance aux apprentissages en étant moins stressés par les problèmes d'adaptation et qu'ils ont adopté des habitudes d'écoute et de respect (Armand *et al.*, 2005, 2008, 2011 ; Rouseau *et al.*, 2006, 2007, 2012).

La démarche d'écriture dramatique permet quant à elle, selon Simon, de se « [...] familiariser avec le processus d'écriture et de représentation, [...] » (1991 : 212) et, lorsqu'elle est inscrite dans une perspective autobiographique, offre, selon Fournet, « [...] – par-delà la parole du sujet qu'elle autorise et institue comme acteur – un moment cathartique fortement autoformateur » (1986 : 104). De cette manière, le cadre de création théâtrale va permettre aux participants de se projeter librement et aisément (Caune, 1990 ; Feldhendler, 2011 ; Meirieu, 2002) hors d'un monde matérialiste marqué par le calcul et le conformisme, dans lequel les enjeux politiques, économiques et technologiques semblent dominer les réalités existentielles.

### *C. Favoriser les démarches d'appropriation du milieu de vie*

La pratique de création théâtrale, inscrite dans une démarche autobiographique, favorise le développement d'un ensemble de processus d'appropriation. Le théâtre dans ce contexte agit sur la démarche d'appropriation des participants par un principe que Merton (1965) a qualifié de « socialisation anticipatrice », pour pouvoir se socialiser ils doivent pouvoir se représenter dans ce lien social. L'appropriation et la représentation du « milieu de vie » sont des principes concomitants évoluant dans une dynamique d'introjection et de projection (Gratiot-Alphetéry et Yakoub, 1989)

qualifiée de « double mouvement » (Abdallah-Preteille, 1992 ; Berthelot, 1992 ; Dubois, 2011c). Notamment, Jeanneret (2004) a étudié le théâtre comme moyen d'appropriation territoriale et Rousseau *et al.* (2003, 2006) reconnaissent son pouvoir d'appropriation de l'expérience d'adaptation chez des jeunes immigrants. Dans leurs travaux de recherche portant sur la place et l'intérêt des pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans le dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves allophones dans les établissements scolaires français, Clerc *et al.* établissent l'appropriation comme un élément clé de leur intégration :

Par le travail d'appropriation de l'espace de jeu, les élèves s'approprient aussi l'espace scolaire, apprennent à le transformer pour mieux le vivre, pour mieux y vivre, pour mieux le faire vivre, ce qui est particulièrement important pour ces élèves qui doivent apprendre à se sentir bien dans leur nouvel environnement éducatif et social. (324 : 2009)

En résumé, l'activité théâtrale, complétant la formation formelle du cadre scolaire, offre un cadre de formation axé sur l'expérience et l'existence des participants. L'activité théâtrale, par le jeu dramatique, établit un pont entre les sphères individuelles et collectives, entre l'intérieur et l'extérieur, entre projection et introjection ; la démarche de création constitue un excellent dispositif de révélation de phénomènes sociaux, existentiels et écologiques.

### **2.5.2 Articulation des activités du projet théâtre**

[...] la pédagogie créative repose sur une série d'activités du comportement ayant comme finalité de permettre à la personne de s'exprimer, le théâtre, également, vise les mêmes fins à travers une série d'activités artistiques favorisant la créativité, la communication et la médiation. (La Ferrière, 1997 : 100)

Le théâtre appartient, plus que tout, à l'imaginaire social de l'humanité qui se manifeste sous différentes formes d'expression. Besson (2005b) conçoit le jeu dramatique comme une pédagogie qui s'ancre dans l'imaginaire collectif. Amené par cet imaginaire, le théâtre désigne par sa fonction de représentation des espaces de formation. La

conviction que l'imaginaire social nous habite tous et que nous habitons tous cet imaginaire définit justement l'humanité et notre histoire<sup>74</sup> que le théâtre met en drame. Différentes étapes, consignes et approches sont prévues pour la réalisation du projet ainsi qu'un ensemble d'exercices de théâtre qui seront proposés afin justement d'arrimer ces dimensions (*cf. Cadre des activités de théâtre - Appendice B à la page 413*).

#### *Dimensions articulant les activités du projet théâtre*

Nous reconnaissons pour la mise en place de pratique théâtrale en milieu scolaire cinq dimensions anthropoformatives qui portent sur différents aspects du développement de l'être humain :

- dimension écopsychosociologique ;
- dimension expressive et dramatique ;
- dimension linguistique et communicationnelle ;
- dimension cathartique ;
- dimension thématique.

C'est en engageant l'ensemble de ces dimensions dans une dynamique d'alternance que les activités du projet théâtre peuvent instaurer une démarche anthropoformatrice chez les participants.

#### *Dimension écopsychosociologique*

Pour établir les bases de cette dimension, nous nous sommes inspiré du concept de compétences sociopsychologiques de Manço (2002) permettant aux nouveaux arrivants de construire une relation avec l'environnement étrangers. L'appropriation du milieu de vie permet ainsi aux individus et groupes de construire leur relation

---

<sup>74</sup> Auteurs et chercheurs : Bertin, 2002 ; Durand, 1984 ; Duvignaud, 1994 ; Giust-Desprairies, 1997a, 1997b.

écosystémique sans laquelle ils ne pourraient se développer ou évoluer dans différentes réalités. La pratique théâtrale envisagée établit un pont, d'un point de vue systémique, entre les différents niveaux de la société, famille, école et société. Compte tenu des réalités existentielles des élèves immigrants, des transitions écologiques ou écosystémiques (Absil *et al.*, 2011 ; Blandin, 2001 ; N'Diaye et St-Onge, 2012) vécues, de la diversité des milieux et de l'hétérogénéité des contextes avec lesquels ils doivent négocier, les élèves utilisent des modalités d'appropriation qui leur permettent d'évoluer et de se développer. Bien que ces modalités soient ancrées dans des réalités différentes et parfois très distantes les unes des autres, les processus d'appropriation du milieu de vie transcendent les réalités confinées ou contraignantes.

Deux aspects sont indissociables dans cette conception holistique du théâtre : le corps est porteur d'expériences écologiques et existentielles tandis que la dimension symbolique du milieu de vie est un vecteur trans-systémique, un passeur de champs. Le cadre de création théâtrale s'articule sur un dispositif d'« échange symbolique » (Barbier, 1986 ; Turner, 1982) qui favorise les différentes modalités d'interaction sociale chez les créateurs et participants (Simon, 1989). Toute la démarche de création de la pratique théâtrale permet d'incarner le sens symbolique des élèves dans leurs propres représentations (Feldhendler, 2011 ; Turner, 1982) socio-affectives des processus d'appropriation (Gratiot-Alphetéry et Yakoub, 1989). Compte tenu du haut niveau de symbolisation au théâtre (Caune, 1981), la réappropriation du récit de vie par les participants peut s'articuler par un mode mixte d'expression apparenté à l'autobiographie, l'autofiction et à l'auto-représentation, processus à travers lequel les participants peuvent être à la fois et de façon distincte auteur, narrateur, metteur en scène et protagoniste (Laouyen, 2004 ; Leroux, 2004 ; Simon, 2003).

*Dimension expressive et dramatique*

Dans un processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste, Gohier conclut que les méthodes choisies importent peu, tant que l'on préserve les visées pédagogiques de l'activité dans ce genre de cadre :

Une pédagogie qui veut favoriser la construction identitaire d'élèves en milieu pluriethnique peut donc utiliser plusieurs méthodes en autant qu'elles servent les fins mentionnées : reconnaissance et connaissance de sa culture, de soi, de l'autre, relations et communication avec l'autre. (2006 : 158)

Comme le relatent Allen (2006) et Steinbach (2010a, 2010b) dans leurs recherches sur l'intégration des élèves immigrants, la langue française à l'école est trop souvent vécue comme un obstacle à la liberté d'action plutôt qu'un facilitateur. Allen propose que le français soit appris dans le cadre de pratiques plus inclusives dès l'arrivée au Québec des nouveaux arrivants. La pratique théâtrale, comme pédagogie de (dé)dramatisation (Fasbinder et Desmarets, 2005), s'inscrit dans cette perspective. Toutefois, il s'agit aussi d'élargir les visées de l'activité théâtrale, non limitées à l'objectif linguistique d'apprentissage du français. Nous adoptons les objectifs formatifs de la pratique théâtrale proposés par Page :

[La pratique théâtrale] favorise l'expression et la créativité des enfants et des adolescents ; elle fait partie de la formation que l'école doit garantir à tous, pour leur permettre une implication authentique dans les événements qui les aideront à construire leur vie (affective, familiale, sociale, culturelle, [...]). (2001 : 7)

Desmarets ajoute que dans une formation théâtrale, « [...] le jeune s'engage dans le processus d'une pédagogie de l'expression où c'est sa globalité d'être humain qui est mise en projet » (2005 : 35). L'expression joue un rôle important dans la construction de l'identité, particulièrement chez des individus appartenant à une minorité. Théberge (2006) démontre dans son article que la pratique théâtrale favorise les processus identitaires chez des élèves franco-ontariens dans un contexte majoritairement

anglophone. Nous pensons que ce même principe peut s'appliquer aux élèves immigrants fréquentant la classe d'accueil.

*Dimension linguistique et communicationnelle*

Le jeu dramatique dans l'enseignement d'une langue étrangère offre, selon Pierra, un rapport nouveau qui est « [...] plus impliqué et impliquant. [...] un accès esthétique à la parole en langue nouvelle [qui amène les élèves] à créer, à se mettre en jeu et à se décentrer de leurs *habitus*, par le corps devenant actif et créatif dans l'autre langue, au contact des différences culturelles » (2006 : 25, 115). Dans ce sens, Eschenauer (2014) ajoute, en se référant à Koch (2010) et Baker (2012), que la pratique théâtrale, par la théâtralisation des notions linguistiques, met en scène les processus d'enseignement-apprentissage des langues vivantes étrangères permettant ainsi aux apprenants de se les approprier de façon holistique. Dans cette perspective, nous préconisons une approche d'apprentissage et d'appropriation du français qui se fonde sur les principes dramatiques de l'approche « psycho-dramaturgique linguistique » (PDL). Dufeu (1996) expose cette approche dans son livre, intitulé *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, de la façon suivante :

La PDL propose d'accorder une plus grande importance aux éléments rythmiques et mélodiques de la langue étrangère dès le début de l'apprentissage, car ils peuvent conduire à un contact plus sensible avec la langue et à une appréhension plus nuancée de la signification des énoncés ; de plus elle amène à tenir compte des fonctions expressives et communicatives du langage dans le choix des activités pédagogiques. (1996 : 163)

Dans une démarche autobiographique de création théâtrale, Simon considère qu'« [é]crire pour le théâtre, c'est éprouver l'expérience essentielle de la langue » (1997 : 211). Dans son ouvrage, intitulé « Théâtre en miroirs : l'histoire de vie mise en scène », Feldhendler (2004) expose les bénéfices de l'utilisation de la technique théâtrale de « Play Back » dans l'apprentissage du français langue étrangère, ce auprès d'étudiants allemands dans un contexte universitaire. Selon ce chercheur, la technique

théâtrale appuyée par une démarche autobiographique augmente le pouvoir d'appropriation linguistique de l'activité chez les participants. Au Québec, des chercheurs de l'Équipe d'éveil au langage et d'ouverture à la diversité linguistique (ELODIL) ont également étudié l'application de la technique du « Play back » dans l'apprentissage du français chez des élèves immigrants et dans une optique d'éveil aux langues à l'école. Les résultats de leur recherche menée auprès des élèves immigrants sous-scolarisés du secondaire considérés en difficulté d'adaptation scolaire semblent démontrer que les ateliers d'expression théâtrale plurilingue ont des effets favorables sur l'apprentissage du français, en particulier « [...] sur des compétences langagières observables : capacité à prendre la parole en groupe et d'ajuster le volume de la voix selon les besoins » (Armand *et al.*, 2012 : 3).

#### *Dimension cathartique*

Comme le théâtre est, par le fait même, un acte de libération et d'émancipation<sup>75</sup>, l'activité théâtrale sous toutes ses formes peut générer des phénomènes de catharsis<sup>76</sup>. Il s'agit d'offrir aux participants une expérience de création théâtrale qui favoriserait une transformation de leur rapport face à leur propre existence, les autres, leur environnement et leur milieu (Acevedo, 1990 ; Caune, 1990 ; Meirieu, 2002). La dimension cathartique de la démarche de création théâtrale offre un pouvoir de transformation du rapport au vécu, au présent et, par conséquent, sur les projections des participants en les désignant comme acteur et démiurge (Côté, 2011).

La catharsis est un acte libérateur qui permet au sujet de passer d'un état à l'autre (Matisson, 1973), de se transformer. Pierra définit cet état selon lequel, « [a]u théâtre, la catharsis peut induire que les émotions du spectateur soient révélées par les corps et les voix des acteurs liés à l'œuvre en lui faisant ressentir ces émotions par des

---

<sup>75</sup> Auteurs et chercheurs : Heller et Atelier de création libertaire, 2003 ; Simon, 1989, 2003.

<sup>76</sup> Auteurs et chercheurs : Boll, 1971 ; Fasbinder et Desmarests, 2005 ; Fournet, 1986 ; Pierra, 2006 ; Simon, 2003.

mouvements psychiques fluctuant de l'identification à la distanciation » (2006 : 84). En fonction des expériences dramatiques, Caune (1981) constate que l'effet de la catharsis dans la pratique théâtrale provoque des modifications psychiques de la personne. Il évoque Barrucand qui affirme que « [...] la catharsis correspond à une modification de structure de la personnalité, liée à la prise de conscience d'un état psycho-affectif conflictuel refoulé [...] » (*Idem* : 35). La catharsis théâtrale, conjuguant de façon intégrale et globale toutes les dimensions de l'être humain, serait un élément clé d'interaction sociale (Simon, 1989), de formation (Fournet, 1986), d'échange et de partage (Matisson, 1973), d'intégration interactive (Manço, 2006a) ainsi que de prise de pouvoir (Caune, 1981) et de transformation (Grotowski, 1971 ; Rousseaux, 2003). C'est un transfert d'énergie produit par le mouvement de notions antagonistes tournant autour d'un même axe.

En effet, la catharsis se manifeste grâce au « double mouvement » simultané entre la scène (pôle positif) et la salle (pôle négatif) qu'engendre la représentation théâtrale (axe central)<sup>77</sup>. Ce « double mouvement » simultané permet aux acteurs et aux spectateurs, à travers la représentation théâtrale, de vivre à la fois entre la lumière et l'obscurité, entre le singulier et l'universel, entre le poétique et le prosaïque. Ce mouvement est soutenu, d'une part, par la relation qu'établit l'acteur avec le spectateur et, d'autre part, par le discours et le registre du spectacle. Au niveau du discours théâtral, ce mouvement s'installe grâce à l'alternance entre des pôles antagonistes (intérieur-extérieur, lumière-obscurité, etc.) et la transversalité de différentes dimensions de la société humaine (conflits amoureux, conflit de classes, etc), éléments qui sont représentés dans la création théâtrale. Comme il existe une vision dualiste entre les notions du corps et de l'esprit dans nos sociétés (Dubois, 2007), le théâtre total établit un dialogue holistique (Boll, 1971 ; Grotowski, 1971 ; Richard, 2004) entre les dimensions corporelles et spirituelles. Ce qui produit tant chez les acteurs que les spectateurs cet état cathartique,

---

<sup>77</sup> Auteurs et chercheurs : Artaud, 2007 ; Dubois, 2007 ; Gheeraert, 2002.

cela en fonction de l'expérience théâtrale vécue. Dans cette quête cathartique, le corps, moyen et objet d'expression théâtrale (Aden, 2013a, 2013b), constitue un instrument discursif de validation tenant le rôle d'intégration et de médiation (Berthelot, 1992). Afin de pouvoir articuler cet acte-pouvoir à la création collective, nous procédons par une démarche thématique qui soit à la fois évocatrice et réceptrice de sens, être sujet, objet et projet.

### *Dimension thématique*

En création théâtrale, il faut pouvoir reformuler notre vision du monde et la dimension thématique du théâtre en est le levier. Reconnaisant cette volonté d'expression chez l'adolescent, Carasso préconise « [u]n théâtre qui prenne comme thématique principale les spécificités (physiques, affectives, sociales, économiques...) de l'adolescence et se propose de toucher la part adolescente de son public (y compris des adultes présents) » (2000 : 112). Beauchamp abonde dans ce sens en affirmant que « [l']adolescent a tout à voir avec la production de sens et l'insertion dans l'Histoire, et les adolescents veulent exercer leur imagination et leur jugement sur ce qui marque leur existence » (1998 : 251). Du point de vue du développement de l'être humain durant la période de l'adolescence, Not rappelle « [qu'] il est préférable de susciter la décentration que l'élève souhaite, mais dont il n'est pas toujours capable ; on y parvient en y mettant les données relatives au milieu proche, en référence avec les structures et les faits du milieu élargi, étendu aux dimensions planétaires si possible » (1973 : 27). La réalisation d'un projet de théâtre sous le thème « Être au monde » va justement ancrer la démarche de création dans les réalités, globales et spécifiques, des participants.

L'initiation du projet de création théâtrale à partir du thème « être au monde »<sup>78</sup> va justement permettre une décentration et d'établir des ancrages dans la dimension symbolique (Durand, 1984, 1992) du vécu, sans pour autant empêcher de partir de

---

<sup>78</sup> Auteurs et chercheurs : Barbier, 2003, 2004 ; Hoyaux, 2003a ; Rayner, 1994 ; Sloterdijk, 1999.

situations plus concrètes, comme « qu’avez-vous ressenti en arrivant ici? ». La proposition du thème « être au monde » est un point de départ qui questionne les participants sur leur passé, présent et avenir dans un nouveau pays (Bertucci, 2006 ; Cauvier, 2006). Le fait de proposer un tel thème peut effectivement déstabiliser les participants dans leurs références ou sentiments de sécurité (Meirieu, 2002). En revanche, le fait d’aborder l’expérience des participants à travers le thème d’« être au monde » est une stratégie de recherche permettant de surmonter « l’immédiateté » du vécu (Goffman, 1990) qui peut être parfois crispante. Enfin, ce thème conjugue à la fois des stratégies de recherche et d’intervention portant sur l’imaginaire social de l’expérience<sup>79</sup>. En terminant, nous présentons deux principes, écoute et projection, qui instaurent une démarche de « reconnaissance réciproque » chez les participants.

*Principes simultanés d’écoute et de projection dans la pratique théâtrale*

L’écoute et la projection dans la pratique théâtrale, deux actions antagonistes et complémentaires, génèrent un « double mouvement » permettant la reconnaissance réciproque. Dans ce cadre scolaire d’accueil, il s’agit d’offrir aux élèves immigrants de se (ré)approprier leur expérience de migration en s’appuyant sur les principes interactifs de projection et d’écoute. Dans la mise en place de projets de classe, Philibert et Wiel considèrent que d’« [ê]tre écouté et entendu développe chez l’adolescent la certitude irrationnelle d’être reconnu, et par là suscite en lui de désir de s’exprimer et d’entrer en communication avec autrui » (1995 : 81). Dans sa pratique du théâtre en milieu scolaire, Artaud adopte des objectifs semblables et propose « [...] de clarifier la portée de l’écoute dans une pédagogie centrée sur l’élève, aussi importe-t-il de noter que dans cette démarche nécessaire, l’écoute a un poids décisif » (2003 : 109).

Quant aux principes de projection, Meirieu expose que « [l]e « monde projet » c’est un monde où je suis accepté dans ma spécificité, spécificité assumée qui me permet

---

<sup>79</sup> Auteurs et chercheurs : Barbier, 1986, 1996, 1997a, 1997b, 1997c, 2003, 2004a ; Bertin, 2002 ; Goffman, 1990.

d'exercer un rôle, d'avoir une place [...] » (2001 : 13). Manço définit la projection, en se référant à Marcia, comme un moyen d'appropriation de la façon suivante :

L'auteur compare cette activité cognitive à l'intériorisation d'une structure de soi, selon des décisions prises de manière libre mais avec une prise sur la réalité sociale. Marcia (1980) constate que les jeunes des catégories identitaires à forte projectivité ont de meilleures performances en matière d'intégration socioscolaire et socioprofessionnelle. (2006a : 168)

Il met de l'avant « [...] le rôle des conduites identitaires à forte projectivité dans les processus d'intégration, définis à la fois comme participation sociale et comme émancipation psychologique » (*Idem*). Les principes interactifs de projection et d'écoute, agissant par un principe d'opposition et d'attraction, produit une dynamique dramatique d'expression. Dans notre projet, les sources d'inspiration pour la construction de ces histoires seront les expériences personnelles et communes des participants, les interactions, les témoignages et les représentations des élèves d'« être-au-monde » par l'appropriation du nouveau « milieu d'accueil » (Dagenais, 2001 ; Di Meo, 1998 ; Gendreau, 1999). Enfin, précisons que dans un cadre scolaire d'accueil, la prise en compte de conditions particulières s'impose. L'une d'elles est l'espace-temps accordé à la réalisation du projet de théâtre.

#### *Espace-temps formatif en milieu scolaire*

Dans un contexte de diversité ethnoculturelle et compte tenu des enjeux d'appropriation, nous considérons l'importance de l'espace-temps dans la réalisation d'un projet de théâtre. Cet aspect est d'autant plus crucial pour les élèves immigrants, particulièrement lorsque l'école contraint les espaces libres de socialisation au profit d'une structuration scolaire. À ce propos, Pineau souligne que « [l]'école s'est construite sur une religion de l'horaire et de l'heure de cours qui coupe des autres temporalités, et peut-être de temporalités alternantes naturellement, cosmiquement, écologiquement » (2005 : 115). Toutefois, précisons que, compte tenu de la nature collaborative du projet, il ne s'agit de modifier la structure spatio-temporelle du cadre

scolaire d'accueil. Nous adoptons deux modalités pédagogiques qui, d'un point de vue symbolique et heuristique, s'intègrent dans la structure temporelle de la formation, tout en permettant de s'en affranchir.

*Deux modalités pédagogiques ayant des objets contrastés*

La stratégie que nous adoptons pour surmonter cette contrainte spatio-temporelle est d'adopter des pédagogies ayant des objets-moyens de formation contrastés, comme matériel et immatériel, réel et virtuel, centrique et excentrique ou perfectionnement et exploration. Ces modalités pédagogiques sont articulées par un principe d'alternance. Pour implanter une pratique théâtrale dans un cadre scolaire, considérant que l'école peut être en rupture avec toute démarche expérientielle, Geay soutient, en se référant à Martinand (1986), qu'il « [...] faut qu'une *alternance implicite puisse se faire entre l'école et les « pratiques sociales de référence »* » (1998 : 104). Nous optons pour une pédagogie de projet portant sur l'expérience migratoire et intégratoire des participants et une pédagogie de l'imaginaire sur leurs projections, rêves ou imaginaire. Dans le cadre d'une pédagogie expérientielle, d'autres auteurs<sup>80</sup> partagent l'avis que le principe d'alternance augmente le potentiel formatif de toute formation, qu'elle soit disciplinaire, professionnelle ou existentielle.

Dans le cas du jeu, Sautot considère que « [c]'est la nécessité pour les êtres humains de vivre des alternances d'expériences critiques, déséquilibrantes et qui font grandir, avec des situations sécurisantes qui renforcent la confiance en soi et qui permettent d'affronter mieux l'adversité » (2006 : 142). Geay estime aussi que « [...] si l'école est par définition centrée sur les savoirs et les capacités [...] on peut dire que l'alternance est centrée sur les compétences en tant que savoir-en-action » (1998 : 37). Le savoir est inséparable de l'action, ajoute-t-il, en se référant à Le Boterf (1995), que c'est là un « *savoir-en-action et un savoir-agir reconnu* ». Dans ce cadre d'activités théâtrales, la

---

<sup>80</sup> Auteurs : Barbier, 1989 ; Besnard, 2003 ; Blandin, 2001 ; Lobrot, 1995.

pédagogie de projet va davantage porter sur la dimension factuelle de leur expérience alors que la pédagogie de l'imaginaire s'intéresse à l'aspect virtuel de leur existence. Nous pensons aussi que le fait d'alterner entre différentes réalités dans un cadre de formation va permettre d'émanciper les participants des différentes contraintes de l'école : systémique, pédagogiques, spatio-temporelles, etc.

### 2.5.3 Pédagogie de projet : appropriation de l'expérience

« La vérité de l'histoire ne réside dans le passé mais dans le présent » Saber Mansouri

Les processus expérientiels de formation s'inscrivent dans une démarche pédagogique dans la mesure où ils répondent aux principes socio-appropriatifs des participants ; l'un d'eux serait l'appropriation de leur parcours migratoire et du cheminement de la création théâtrale. Le cadre pédagogique oriente tout projet vers l'acquisition et le partage du pouvoir de l'acte expérientiel chez les participants (Meirieu, 2002 ; Philibert et Wiel, 1997, 1998). Ancrée dans les réalités existentielles et l'expérience des participants, elle favorise l'autonomisation (Le Bossé, 2003 ; Le Bossé *et al.*, 2002 ; Ninacs, 2003, 2007, 2008) et la créativité (Acevedo, 1999). Tout projet qui utilise conjointement les deux axes, horizontal et vertical, dynamise le processus formatif. S'appuyant sur cette faculté de projection, le projet de théâtre devient dans ce cadre un espace de transformation.

Étymologiquement, le « projet » représente l'image d'un état ou d'un but que l'on veut atteindre. Not concède que, comme « [l]'homme a besoin de se projeter dans l'avenir, même si quand il le fait, rien ne lui garantit qu'il vivra cet à-venir [il] est en évolution dans un monde en changement » (1991 : 20). Il ajoute que « [l]e projet exprime le désir d'intervenir dans ces changements pour se transformer soi-même ou s'adapter à eux » (*Idem*). Le retour sur l'expérience permet à l'être humain de se former, de s'appropriier son vécu, objet de préoccupation. Bateson, dans sa théorie du jeu et du fantasme, « [...]

nous invite à considérer l'expérience comme quelque chose de très étonnant [...] » (Goffman, 1991 : 15), voire prépondérant dans l'existence de l'humanité. L'interaction sociale, contribuant à la construction de sens, devient formatrice lorsque les participants s'approprient les objectifs de formation qui s'inscrivent dans une perspective de projet. Dans une dimension existentielle, « [...] l'autoformation expérientielle participe d'une appropriation par le sujet de son vécu, la gestation de divers apprentissages ressortant du domaine de l'expérience perçue, mais elle appartient aussi au monde de l'imagination et de l'intuition » (Paul, 2005c, 69). Une pédagogie fondée sur l'expérience existentielle s'appuie sur des principes récurrents de métacognition. Les procédés antagonistes de « projection » et d'« introjection » ou d'« intériorisation »<sup>81</sup> (Berthelot, 1983), ont pour effet de transformer l'être, car ils dialectisent l'existence par ce mouvement de va-et-vient entre ces deux dimensions, intérieur et extérieur.

En ce qui concerne la mise à profit de l'expérience et la formation, Fournet (1986) rappelle qu'il ne peut y avoir de formation sans prise de pouvoir formelle à travers laquelle le sujet prend conscience de son unicité et de sa différence par rapport aux autres. Ce chercheur observe « [...] que la prise d'autonomie constitue le facteur essentiel de ce qu'il est convenu d'appeler le processus de personnalisation, et que cette autonomisation revêt des caractéristiques différentes [dont entre autres] les valeurs (attitude positive à l'égard de la nouveauté et du changement) » (1986 : 104). Ainsi, les activités du projet théâtre ont pour visée de développer ce pouvoir d'autonomisation et de projectivité chez les participants.

Quant à la responsabilité et au rôle de l'institution scolaire dans le processus d'intégration des jeunes immigrants dans un contexte de diversité ethnoculturelle, Reich (1993) considère que l'école ne doit plus être « [...] réduite à la seule

---

<sup>81</sup> Nous acceptons aussi le terme « intériorisation » pour qualifier ce mouvement de l'extérieur vers l'intérieur, opposé à « projection ».

transmission de contenus et à l'apprentissage de techniques spécifiques, mais qu'elle doit prendre conscience de l'ampleur de son rôle dans la socialisation des jeunes » (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996 : 208). Afin de remplir son double mandat, scolarisation et socialisation, l'école doit donc s'appuyer sur d'autres modalités d'acquisition qui prennent en considération l'historicité et l'expérience des élèves immigrants, comme le permet la pédagogie expérientielle. La pédagogie de projet est une modalité de formation expérientielle de l'*habitus* (Barbier, 2004b) qui ordonne les pratiques sociales.

*Pédagogie expérientielle de l'habitus dans un cadre scolaire d'accueil*

C'est une pédagogie de négociation et d'entente, ou de contrat (Ireland et Proulx, 2009 ; Pain, 1999), qui s'élabore simultanément sur deux axes, horizontal et vertical. La pédagogie expérientielle de l'*habitus* fait appel au vécu en établissant une relation à la fois cognitive, affective et sociale à l'expérience (Deldime, 2002). Dans ce contexte de diversité ethnoculturelle, Rachédi et Legault rappellent que l'expérience d'intégrer un nouveau milieu scolaire peut être confrontante pour les élèves car « [l']école étant le lieu de socialisation par excellence des jeunes, c'est souvent dans cet espace que se vivent les premières activités, mais aussi les premières difficultés interculturelles (McAndrew, 1994) » (2008 : 131). Cette confrontation émerge principalement d'un problème de compréhension ou de partage de l'*habitus*, des normes ou codes (Manço, 2006b).

Quant à la question de dialogue entre les communautés, cette pédagogie favorise la compréhension et le partage des *habitus* parce qu'elle s'appuie sur un principe de « reconnaissance réciproque ». Dans un contexte scolaire de diversité ethnoculturelle, Giust-Desprairies rappelle que le but du récit de vie est « [d'] apprendre à se former au travers de la compréhension de sa propre histoire par le biais des échanges interculturels » (1997b : 124). Le paradigme de reconnaissance expérientielle chez les participants, et pareillement chez les enseignants, rend possible, selon Galvani et

Hazard, l'établissement d'un dialogue formatif que nous estimons nécessaire à tout processus d'intégration. Ces chercheurs stipulent que « [l]a formation réciproque a des effets de valorisation personnelle, de construction identitaire, de valorisation des attitudes d'ouverture et d'échange [...] » (2000 : 128). Dans cette optique d'expérience d'appropriation du milieu de vie, la démarche de reconnaissance, existentielle ou sociale, et de dialogue n'est pas soumise ou déterminée à des contingences institutionnelles et peut avoir, dans le cadre scolaire d'accueil, des effets directs sur les processus d'intégration sociale des élèves. Pour intégrer les activités de création théâtrale dans un cursus formel de formation, il s'agit d'engager la démarche dans une perspective de complémentarité de formation par un principe d'alternance avec l'expérience théâtrale de création<sup>82</sup>.

*Pédagogie d'appropriation du vécu au théâtre*

Dans ce contexte d'accueil, le vécu migratoire, étant un aspect identitaire marquant chez les participants, constitue la pierre angulaire de la démarche de création. La faculté d'appropriation accompagnant l'être humain tout au long de son développement, sa démarche évolue en fonction des changements existentiels ou ontologiques que vit l'individu. Carreteiro fait le constat suivant sur la question du pouvoir du souvenir dans le développement de l'être humain, reconnaissant :

[...] la prégnance de souvenirs de l'enfance et de l'adolescence qui joue un rôle extrêmement structurant dans la construction identitaire. Le passé, ses souvenirs sont devenus partie intégrante de lui-même. Les renier voudrait dire non seulement s'amputer mais opter définitivement pour un style de vie et une participation au « monde vécu » totalement différents et qui offrent des aspects inquiétants car ils sont porteurs d'inconnu. (1999 : 142)

Manço (2002) accorde aussi beaucoup d'importance dans cette faculté chez les nouveaux arrivants de composer entre l'historicité et la projectivité. Participant comme

---

<sup>82</sup> Auteurs, praticiens et chercheurs : Deldime, 1991b ; Desmarests, 2005 ; Feldhendler, 2004 ; Meirieu, 2002 ; Page, 2005b.

chercheurs dans une recherche-action, Born *et al.* (2006) constatent cette nécessité chez les familles immigrantes de revoir leur expérience migratoire tout en prenant une distance afin de pouvoir recomposer leur vie dans un nouveau pays d'accueil. Dans une optique d'appropriation chez les jeunes, Meirieu observe que l'adolescent engagé dans une démarche de création change sa façon de se voir, il « [...] n'est plus l'objet de sa révolte, l'objet de la société médiatique, il devient le sujet de sa propre existence » (2002 : 34). Le cadre de création théâtrale permet simultanément aux jeunes de se retrouver et de les déstabiliser.

#### *Cadre théâtral de formation expérientielle*

Cette pédagogie inscrite dans une démarche collective de théâtre s'appuie tant sur l'expérience individuelle des participants que celles du groupe. La pratique théâtrale, particulièrement lorsqu'elle est inscrite dans une démarche autobiographique (Dominicé, 2002), peut ainsi favoriser le passage d'un état d'étrangeté à la reconnaissance de soi-même. Le théâtre, par l'expression et la symbolisation, intériorise des éléments étrangers (Caune, 1981), austères et parfois même traumatisants (Rousseau *et al.*, 2003, 2006). À cet égard, Page affirme que la pratique théâtrale « [...] offre la possibilité d'un travail des enfants et des adolescents sur eux-mêmes » (2001 : 21). Beauchamp abonde dans ce sens en affirmant que faire du théâtre pour les adolescents « [...] c'est s'exprimer, s'extérioriser. C'est choisir de montrer publiquement ce qui se trouve à l'intérieur de soi tout en jouant, en s'amusant, en « s'éclatant » » (1992 : 74). Elle explique également que « [l']adolescent a tout à voir avec la production de sens et l'insertion dans l'histoire, et les adolescents veulent exercer leur imagination et leur jugement sur ce qui marque leur existence » (1998 : 251). Le caractère théâtral du projet offre, grâce à la mise en abyme, une perspective interactive et récursive beaucoup plus riche que n'importe quel autre cadre artistique. En joignant ces deux notions de particularité et de globalité nous augmentons le potentiel de récursivité (Galvani, 2008 ; Morin *et al.*, 2003) du drame qui dynamise à son tour les processus de construction.

*Théâtre-récit*

Pour construire la trame dramatique des expériences, individuelles et collectives, du parcours immigratoire (Bertucci, 2006) et de l'appropriation du nouveau milieu de vie par les participants, la création théâtrale s'érige sur les récits de vie des participants. Le croisement entre le théâtre et le récit de vie compose une approche de « théâtre-récit » (Feldhendler, 2004) qui s'apparente, sans la dimension thérapeutique, à l'approche psychodramatique de Moreno (Matisson, 1972). Meirieu estime que, d'un point de vue pédagogique, « [...] la distanciation est quelque chose d'absolument essentiel. C'est le contraire de la sidération » (2004b : 5). Les approches autobiographiques, comme le récit de vie, favorisent ou incitent les participants à s'approprier leur histoire personnelle, expérientielle et fictive ou imaginaire. Elles agissent comme révélateur de la condition des participants qui les incite à s'ouvrir à leur propre expérience et leurs projections (Dominicé, 2002 ; Pineau et Jobert, 1986a ; Pineau et Le Grand, 2002). À ce égard, Ryngaert estime que le « phénomène théâtral » repose sur le principe de « [l]a révolution qui a lieu dans ce domaine est révélatrice de la façon de concevoir le théâtre et de la fabriquer » (1991 : 33). Pour ériger un récit théâtral basé sur le vécu des participants, nous nous appuyons sur les principes de la temporalité et d'historicité de l'acteur qu'évoque Lerbet (1997) selon lequel le milieu de la création collective va constituer un espace-temps propre d'auto-référence. Contrairement à Leroux (2004) qui considère que le récit de vie au théâtre ne peut pas être autobiographique, parce qu'il ne peut être que rétro-actif. Nous estimons pour notre part que les participants, en interagissant entre eux dans cet espace-temps, vont pouvoir s'auto-référencier et s'hétéro-référencier.

Enfin, deux conditions sont essentielles à la mise en place d'un tel cadre : premièrement, l'institutionnalisation d'un espace de formation par la création de l'« atelier » (Pain, 1999) et, deuxièmement, l'appropriation de cet espace par les participants. Les intervenants doivent se concerter avec les participants et établir ensemble le cadre, l'objet, les objectifs, les moyens et les finalités du projet de

formation. C'est aussi un cadre de formation à travers lequel tous les participants apprennent, autant les enseignants et les animateurs que les élèves. L'autre modalité pédagogique prévue au cadre des activités de théâtre est la pédagogie de l'imaginaire, qui aborde davantage la dimension auto-fictive et symbolique du parcours des participants.

#### **2.5.4 Pédagogie de l'imaginaire : appropriation de l'imaginaire collectif**

La pédagogie de l'imaginaire est fortement associée aux démarches de création et de découverte de l'inconnu (Galvani, 2008). Nous pensons, avec N'Diaye et St-Onge, qu'une perspective holistique de recherche « [...] valorise d'autres modes d'appréhension du monde, comme l'approche symbolique expérientielle » (2012 : 215). La pédagogie de l'imaginaire permet d'établir un lien symbolique avec le parcours intégratoire que requiert l'appropriation du nouveau milieu de vie.

La pédagogie de l'imaginaire favorise chez les participants la relation appropriative avec ce Moi enfoui, comme son passé, et ses projections. Serron (2005) considère justement que la création est une modalité ouverte de formation qui suscite chez les participants la totalité de leurs sens et facultés appropriatives. Elle génère, selon cet auteur, particulièrement lorsqu'elle s'inscrit dans une perspective collective, un pouvoir considérable de transformation chez les participants. Le Réseau École et Nature caractérise la pédagogie de l'imaginaire par deux éléments suivants :

- d'une part, par un espace-temps de liberté accordée aux personnes (enfants ou adultes) dans le milieu qu'on veut leur faire découvrir. Inviter à la « récréation ».
- [...] - d'autre part, par tous les outils d'expression et de contemplation que permet l'art, dans toute l'acceptation du mot (musique, peinture, sculpture, théâtre, poésie, danse, ...). (2005 : 1-2)

Le Réseau précise que, chez l'apprenant, « [s]on propre imaginaire va ainsi à la rencontre d'autres formes d'interprétation du monde qui à la fois enrichissent l'expérience et la créativité de chacun, et renforcent le lien symbolique avec le milieu »

(*Idem*). La dimension ludique est cruciale dans cette pédagogie, elle offre un « lâcher prise » et fait sauter les séparations entre les rêves et la réalité (Sautot, 2006).

*Dimension ludique de l'imaginaire formateur*

Le jeu étant une activité naturelle chez l'être humain, Sautot considère qu'il « [...] permet, à chaque âge de l'humanité, de récapituler des expériences héritées, acquises et à chaque fois de se les réapproprier » (2006 : 36). Le jeu n'est pas nécessairement le privilège des êtres humains mais celui de tous les mammifères qui intègrent « naturellement » cette activité dans l'éducation de la jeune génération alors que l'être humain va quant à lui le « cultiver », c'est-à-dire prendre conscience qu'il construit une relation à travers le jeu. Réseau École et Nature recommande, en se référant à Carrasso, de « [...] favoriser principalement la pédagogie du jeu, sous des formes diverses. C'est justement dans les moments de jeu « [...] que chacun va à la rencontre de l'espace selon ses désirs, son état mental du moment, son rythme personnel » (2005 : 1-2). Par la dimension ludique de cette pédagogie, les participants vont pouvoir s'approprier le projet de création collective par le rêve, le « rien faire » et les erreurs. Il s'agit d'établir un lien symbolique dans une perspective formative entre deux espaces, celui de projection et d'expérience, ce qui revient à la « [...] *la mise sous tension de deux lieux aux logiques contradictoires et même paradoxales*, mais dont la synergie est nécessaire pour produire de la compétence. (Geay, 1998 : 40).

Le jeu est la rampe vers l'imaginaire, la porte d'entrée au monde de l'impossible ; il ne peut d'ailleurs y avoir de jeu sans imagination. En fait, le jeu et l'imagination sont deux notions concomitantes au développement de l'être humain. Parce que le jeu appartient à l'imaginaire collectif de l'être humain, selon Sautot, il a « [...] une fonction psychologique indéniable [qui] permet à l'enfant de se construire... » (2006 : 41). Le jeu et l'imagination invitent ainsi les participants à intégrer une dimension qui soit auto-fictive dans leur démarche de scénarisation. En effet, la démarche autobiographique peut être parfois être rebutante (Laouyen, 2004) et l'autofiction offre aux participants

une alternative au cadre réaliste du récit. Il s'agit de donner libre cours à l'imagination et au jeu que procure le cadre de création. Toutefois, la dimension artistique et ludique de la création théâtrale, offrant cette option d'autofiction, nécessite l'adoption d'un thème de création qui soit inscrit dans l'imaginaire collectif des participants.

*Projet « être au monde »*

Le thème « être au monde » appartient à l'imaginaire collectif et signifie, selon Bachelard, que « [...] le monde n'est ni mon sujet ni mon objet, mais mon projet ». (Abdallah-Preteille et Porcher, 1996 : 47). Le projet « être au monde » constitue ainsi une démarche existentielle de formation s'articulant par un processus double de découverte du monde et de l'être<sup>83</sup>. Selon Merleau-Ponty, l'action et la perception du mouvement sont « [...] des modalités d'une vue pré-objective qui est ce que nous appelons l'être au monde » (Caune, 1981 : 168). L'« être au monde » appartient conjointement à la projection et à l'introjection, il transcende l'imaginaire de notre existence dans ce monde. Le processus d'intériorisation ou d'introjection des aspects environnementaux vers une notion de milieu de vie s'inscrit dans une perspective dynamique de création, cet « être au monde » s'articule par un mouvement alternant entre intérieur et extérieur, entre altérité et ipséité.

Enfin, se définir dans le monde en formant son être entraîne une tension créative : « être au monde » désigne ce pouvoir de transformation<sup>84</sup>. Comme le mentionne Le Breton « [l]a dimension symbolique conditionne le rapport au monde » (2004a, 49), le cadre de la création théâtrale permet d'exprimer toute dimension sociale et symbolique de l'expérience d'appropriation du nouveau « milieu de vie » à travers les représentations de l'« être-au-monde ». Une pédagogie de l'imaginaire permet justement de découvrir

---

<sup>83</sup> Auteurs, praticiens et chercheurs : Barbier, 1989, 1996, 1997b ; Cottureau, 1999, 2001 ; Hoyaux, 2003a, 2003b ; Nolin, 2007 ; Patocka, 1988 ; Pineau, 1992.

<sup>84</sup> Auteurs, praticiens et chercheurs : Acevedo, 1999 ; Barbier, 1997b, 2003, 2004 ; Caune, 2002 ; Grauman, 2000 ; Meirieu, 2002.

les liens qui nous unissent au monde et le projet théâtre offre aux participants une représentation de cet « autre monde possible » (Chekhov, 1980 ; Chekhov et Du Prey, 1995). L'ensemble des principes présentés ci-haut prennent corps dans des objectifs qui ont été élaborés dans le cadre d'une pratique théâtrale en milieu scolaire.

### **2.5.5 Objectifs des activités du projet théâtre**

Le théâtre à l'école a double fonction, celle de « théâtre-formation » et de « théâtre-production » (Meirieu, 2002) ; il doit davantage dans ce contexte scolaire servir à produire des savoirs. Pour formuler les objectifs de formation dans un esprit de complémentarité, nous nous appuyons sur une approche selon laquelle le théâtre « [...] fait découvrir différentes formes de langage, étant porteur de plusieurs modes d'expression simultanés [...] le théâtre apprend à développer ses facultés de perception » (Mégrier, 2004 : 15). Les visées de cette approche de création théâtrale sont de mettre en scène des situations invoquées, créées ou vécues par les élèves en offrant un espace interactif d'expériences « réalistes » (Goffman, 1973, 1974, 1990). Nous nous sommes inspiré des objectifs de formation de Caune (1980) qui sont de développer l'invention, la créativité, la relation, l'écoute-réponse et la dramatisation.

L'objectif général d'intervention est de créer un espace formel de socialisation (Hamzaoui et Marage, 2005 ; Sirota, 1998) répondant aux principes de création collective. Pour formuler cet objectif de socialisation, nous adoptons le principe du « sage » que Murphy résume de la façon suivante : « [...] toute personne a une dimension visionnaire – c'est-à-dire qu'elle peut inventer, grâce à son imagination, ce qui n'existe pas encore – et une dimension artistique qui lui permet d'exprimer et de transmettre aux autres sa vision » (2001 : 137-138). S'articulant par le principe de « socialisation antipatrice » (Merton, 1965), c'est une vision dramatique du « vivre ensemble » (Philibert et Wiel, 1997). Cette approche théâtrale agit tant au niveau du potentiel de fédération que celui du conflit, constituantes du drame, que nous élaborons la trame de création théâtrale du projet. Comme Sautot, nous associons le concept du

« vivre ensemble » aux principes du jeu. Il invoque « [...] le rôle attendu du jeu dans le développement de la sensibilité, l'imagination et la création, la dimension symbolique du jeu étant pourtant primordiale pour le développement de l'enfant et sa socialisation » (2006 : 97). Dans ce contexte de transition et de pluralité, Giust-Desprairie considère que « [c]ette ouverture « d'être avec autrui » constitutive de l'homme contient celle de la connaissance de l'autre » (1997a : 29-30). Enfin, l'articulation de cet objectif de socialisation prend en considération les réalités du contexte de diversité ethnoculturelle. Les objectifs spécifiques d'intervention sont :

- offrir un espace d'expression, de symbolisation et de représentations associé au processus d'appropriation ;
- contribuer à développer chez les élèves des habilités transversales d'adaptation portant sur : la langue, la communication, la création, l'écoute et la coopération, l'écologie et la société.

Le premier des objectifs spécifiques du cadre de la pratique, étant d'offrir un espace d'expression, de symbolisation et de représentations associé au processus d'appropriation (Barbier, 1986, 1997a, 2003 ; Goffman, 1990), contribue plus particulièrement à comprendre les représentations du « milieu de vie » par les élèves en établissant avec eux une relation dynamique et authentique. Le deuxième objectif consiste à développer des habilités linguistiques, communicationnelles, artistiques et sociales chez l'élève immigrant. Le cadre du projet théâtre englobe le développement des connaissances et des habilités de la langue française<sup>85</sup> :

- le lien avec la formation initiale ;
- l'occasion de s'approprier la langue par la répétition et la mise en situation ;
- le travail de recherche au niveau de la rédaction du canevas et des dialogues ;

---

<sup>85</sup> Auteurs, praticiens et chercheurs : Aden, 2014 ; Aden et Anderson, 2005 ; Clerc, 2009 ; Clerc, *et al.*, 2007 ; Deldime *et al.*, 1997 ; Desmarests, 2005 ; Dufeu, 1996 ; Elsir, 2008 ; Eschenauer, 2014 ; Feldehndler, 2004, 2011, 2013, 2014 ; Pierra, 2006 ; Terrades, *et al.*, 2007.

- le rapport physique à une langue par la sonorisation des mots et des phrases ;
- le passage du français langue étrangère à celui langue d'expression de soi.

Les objectifs de la pratique théâtrale rejoignent ceux du PISLS selon lequel « [p]our l'élève allophone [immigrant], le français sera désormais la langue de scolarisation, c'est-à-dire celle apprise et pratiquée à l'école, qui permet l'apprentissage des autres disciplines et des méthodes de travail » (Québec, 2006c : 12). L'approche « Psycho-Dramaturgique Linguistique » (PDL) va, entre autres, contribuer à la réalisation de cet objectif spécifique. (Dufeu, 1996 ; Feldhendler, 2011). Ces objectifs rejoignent ceux du programme québécois « Le plaisir d'apprendre J'embarque quand ça me ressemble » (Québec, 2004b), particulièrement celui de créer un milieu de vie engageant pour les jeunes. Comme le cadre de création théâtrale offre un espace d'expression et de symbolisation, les participants pourront accepter qu'« un autre monde est possible » et se projeter ainsi comme acteurs de leur propre démarche (Meirieu, 2002).



### CHAPITRE III

#### MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cette recherche exploratoire de type compréhensif avait pour objectif principal de comprendre le phénomène d'appropriation du « milieu de vie » chez les élèves immigrants dans le cadre d'une classe d'accueil. Ce dispositif de recherche a utilisé la démarche de création théâtrale qui considère le participant comme auteur, acteur et metteur en scène. Le cadre du projet de recherche regroupait deux volets, la recherche et l'intervention, qui s'effectuaient en collaboration avec le milieu scolaire. Dans ce cadre, l'étudiant a occupé deux rôles, celui de chercheur et d'intervenant, soit celui de chercheur-animateur. Nous avons adopté une démarche empirico-théorique d'analyse mixte afin de comprendre le phénomène d'appropriation chez les élèves immigrants en classe d'accueil, articulée dans un premier temps par une approche inductive (Mucchielli, 2004 ; Woods, 1993), qui s'appuie davantage sur le terrain, et par une approche écosystémique que nous avons utilisé comme méta-analyse dans une perspective contextuelle.

Les raisons qui nous ont poussé à réaliser ce projet de recherche de type terrain dans une perspective exploratoire (Van Maren, 2011) découlent de notre pratique comme animateur ayant exercé plus de vingt ans auprès des jeunes, dont dix auprès d'élèves et d'étudiants en milieux scolaire et académique en acquisition du français langue étrangère. La pratique théâtrale a développé chez nous notre rapport au terrain, notre sens de la découverte, notre sensibilité théorique et nos ancrages épistémologiques. Dans ce projet, notre pratique théâtrale devient ainsi notre praxis de recherche (Dewey, 1958, 2005 ; Ghanem, 2007 ; Schön, 1994). Par un principe d'induction<sup>86</sup>, cette

---

<sup>86</sup> Chercheurs : Becker, 2000 ; Dewey, 1958 ; Blais et Martineau, 2006 ; Mucchielli, 2007.

expérience a fortement soutenu une démarche empirique d'appropriation de savoirs scientifiques<sup>87</sup>.

La question de la transition, et particulièrement celle que vivent les adolescents lors de périodes de turbulences, a toujours été un objet d'intérêt pour nous. Nous nous sommes également inspiré du constat de Manço selon lequel « [...] le concept d'intégration s'applique d'abord à l'étude de la *cohérence interne d'un système social ou culturel*, autrement dit, à l'étude de l'ajustement, les uns et les autres, des règles particulières, des normes sociales ou des traits culturels » (2006a : 17). Nous avons donc, pour enrichir notre compréhension du phénomène, mis en place un cadre stratégique de recherche offrant un regard multiple et varié sur ces manifestations.

Ce chapitre expose le dispositif de recherche-intervention, les principes et l'opérationnalisation des stratégies de recherche. Ces stratégies appartiennent au monde de la recherche qualitative et reconnaissent justement l'intentionnalité de l'acteur en omettant tout processus dichotomique entre le sujet et chercheur (Crozier et Friedberg, 1977). L'école de sociologie de Poznań, fondée par Znaniecki et inscrite dans le mouvement de l'interactionnisme symbolique, a fortement inspiré l'élaboration de notre pratique théâtrale et du cadre méthodologique de recherche. Comme l'explique Le Breton « [l]a méthodologie de l'interactionnisme implique le contact, la relation immédiate avec les acteurs : entretien, étude de cas, usage de lettres, de journaux intimes, documents publics, histoire de vie, observation participante surtout » (2004a : 173).

En plus de reconnaître la subjectivité du chercheur, la méthode de recherche que nous avons choisie intègre le sujet comme participant au processus de recherche, c'est-à-dire la construction des savoirs. Les techniques de terrain utilisées devaient répondre

---

<sup>87</sup> Chercheurs : Boutet, 2013 ; Côté, 2011 ; Côté, Morissette et Roberge, 2011 ; Morissette, 2011 ; Savoie-Zajc, 2013.

au postulat épistémologique selon lequel l'élève immigrant, informateur clé de la recherche, est un acteur qui interprète et met en scène le cadre de son nouveau milieu de vie. Il y a eu une relation de collaboration qui a été institutionnalisée, à différents niveaux, entre chercheur-animateur et sujet-participant-acteur dans la mise en place du projet de recherche. Considérant qu'aucun phénomène ne peut exister dans l'isolement et le vide, cette méthode de recherche préconisait une mise en relation entre les êtres et les objets en les contextualisant. En dehors des conjonctures externes, l'interaction produite par le cadre de la recherche a été le fruit de l'histoire, de la personnalité et de l'idéologie du chercheur ainsi que celles des participants et des intervenants scolaires. La complexité de la relation a engendré de façon constante, et sous-jacente, une négociation entre le chercheur, les intervenants et les participants ; selon Fouquet, « [l]a finalité en est l'instauration d'un lien de confiance qui devra permettre la collecte de données qui ressortent généralement du domaine du vécu intime » (2006 : 111). Enfin, la complexité résidait aussi dans l'émergence des processus d'auto-organisation (Morin, 1994, 2005) qui engendre les phénomènes d'appropriation.

### **3.1 Cadre du dispositif de recherche-intervention**

Notre cadre de recherche-intervention s'est fondé sur un principe de collaboration entre le chercheur et le milieu. Pour pouvoir comprendre le phénomène d'appropriation, nous avons adopté une stratégie de recherche qui consiste à susciter les manifestations ou provoquer certains événements par la mise en place du dispositif de création théâtrale (Côté, 2011 ; Dubois, 2011b ; Morissette, 2011). Le but principal de cette approche a été de mettre en scène des situations évoquées, créées ou vécues par les élèves en offrant un cadre interactif d'expérience que Goffman (1991) qualifie de « réaliste ». Dittmar affirme justement qu'un cadre de recherche-intervention s'appuie « [...] sur une démarche « compréhensive », au sens wébérien, afin de comprendre les témoignages et les caractères vécu des informations recueillies » (2006 : 32).

Un des principes de la recherche collaborative réside dans l'établissement d'un partenariat formel de recherche entre le milieu scolaire et le chercheur universitaire (Desgagné, 2001). Cette approche permet, selon Desgagné *et al.*, la création d'une «[...] « zone interprétative » autour de la pratique comme un objet d'exploration » (2001 : 37). Cette « zone interprétative » constitue, selon Davidson Wasser et Bresler, (1996), un espace de médiation entre les mondes de la pratique et de la recherche. Ce type de cadre de recherche, que Fouquet (2006) qualifie « bricolage », se concrétise par la mise en place d'un dispositif multi-stratégique de recherche utilisant différentes approches et techniques (Brewer et Hunter, 2006 ; Dubois, 2011a ; Lefrançois, 1995) afin d'appréhender les différentes facettes de l'objet et les multiples réalités du terrain.

Ce cadre mixte a justement considéré la subjectivité, la singularité et le vécu des participants ainsi que leur faculté d'interpréter les systèmes. Il a également permis de comprendre les relations qu'établit une institution scolaire avec les élèves et, en retour, leurs agissements envers elle (Lapassade, 1998). Nous avons organisé le cadre du projet théâtre en nous inspirant de l'approche interprétative d'intraculturation (Corsaro, 1990, 1992), d'interculturalité (Demorgon, 2004) et de transculturalité (Dinello, 1977 ; Galvani, 2003, 2005c, 2013a ; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996) pour pouvoir ainsi comprendre certains mécanismes de socialisation des élèves.

Quant au rôle et à l'implication du chercheur-animateur, nous avons gardé certaines réserves en ce qui concerne les éventuels effets ou retombées directs du dispositif de cette recherche-intervention sur les processus d'intégration sociale des élèves des classes d'accueil. Enfin, nous avons adopté une posture nous permettant d'écarter tout processus de réification du terrain de recherche et des objectifs d'intervention. Le cadre de recherche-intervention a été structuré en majeure partie par les activités théâtrales qui ont été réalisées avec des élèves de classes d'accueil et qui s'intégraient dans le cadre des activités scolaires et parascolaires.

### 3.1.1 Échantillonnage de l'acteur, du milieu et de l'évènement

Notre échantillonnage était de type multiple : intentionnel (Pire, 1997 ; Savoie-Zajc, 2007), théorique (Glaser, 1978 ; Glaser et Strauss, 1967) et logistique (Miles et Huberman, 1994). Compte tenu de notre intérêt pour l'adolescence, nous avons constitué notre échantillon en fonction de notre pratique théâtrale en milieu scolaire et du cadre collaboratif avec notre partenaire scolaire. En effet, ce dernier aspect se justifie principalement par le fait que les adolescents, population en transition entre l'enfance et la vie adulte, constituent un sujet riche de recherche (Beauchamp, 1998 ; Desmarests, 2005 ; Philibert et Wiel, 1995 ; Tap, 1991). De plus, si l'on se réfère aux stades de développement de Piaget (1994, 2013), les participants sont à une étape « pré opérationnelle » ou « opérationnelle », c'est-à-dire qu'ils sont capables d'intérioriser des représentations du monde, donc de concevoir le thème de création « être au monde ». D'un point de vue théorique, cet échantillon résultait de la prise en considération de plusieurs aspects relatifs à la question d'intégration sociale en milieu scolaire d'élèves immigrants.

La région du Grand Montréal a été choisie pour des raisons populationnelles<sup>88</sup> et logistiques. En effet, par son bassin de population, on y retrouve une forte concentration de familles immigrantes et une grande diversité ethnoculturelle. Comme la recherche était de type terrain et qu'elle nécessitait des déplacements fréquents, le chercheur-animateur a limité le territoire en fonction de la distance à parcourir. Ajoutons aussi que les commissions scolaires de l'Île de Montréal accueillent majoritairement les élèves immigrants en classe fermée, où l'enseignant titulaire d'une classe d'accueil est principalement responsable de l'ensemble des activités éducatives, soit scolaires,

---

<sup>88</sup> Selon le Ministère de l'immigration et des communautés culturelles du Québec, 87 % de l'immigration se concentre dans la région de Montréal (Québec, 2011) et, selon le Ministère de l'éducation, du loisir et des sports (Québec, 2014), les écoles de la région montréalaises accueillent 56 % des élèves immigrants.

parascolaires ou périscolaires. L'enseignante a reçu la proposition de projet théâtrale et a invité ses élèves à y participer.

L'échantillon de l'acteur, du milieu et de l'évènement était unique (Cloutier, Renaud et Parent, 1977 ; Desmarets, 2005 ; Gendreau, 1999) : il était constitué d'élèves immigrants inscrits au programme de la classe d'accueil du premier cycle d'une école secondaire d'une commission scolaire francophone de la région du Grand Montréal. Le groupe d'élèves (classe ou niveau de français) comme le calendrier et la durée du projet, ont été établis en concertation avec le milieu. Le groupe devait être composé de huit à quinze participants (Desmarets, 2005 ; Gendreau, 1999 ; Page, 2002), soit idéalement douze (Philibert et Wiel, 1995). Les élèves immigrants et l'enseignant titulaire sont les informateurs clé du projet de recherche (Mucchielli, 2004). Après l'autorisation de la direction scolaire, les participants ont été recrutés sur une base volontaire pour participer au projet de recherche-intervention qui a été réalisé dans leur école pour une durée de quatre à cinq mois, soit de février à juin<sup>89</sup>.

### 3.1.2 Objectifs respectifs des deux volets

La méthode de recherche s'est fondée sur le cadre des activités théâtrales, le projet comportait un double volet d'objectifs fonctionnant par un principe de concomitance et de corrélation. Les objectifs respectifs des deux volets, intervention et recherche, ont permis ainsi la réalisation des différentes étapes du projet de recherche-intervention. Le **Tableau 3.1** illustre la synergie entre les objectifs du volet d'intervention et ceux de la recherche.

---

<sup>89</sup> Praticiens et chercheurs : Beauchamp, 1922a, 1922b, 1993 ; Desmarets, 2005 ; Joannès, 2005 ; Page, 2002, 2005b, 2006.

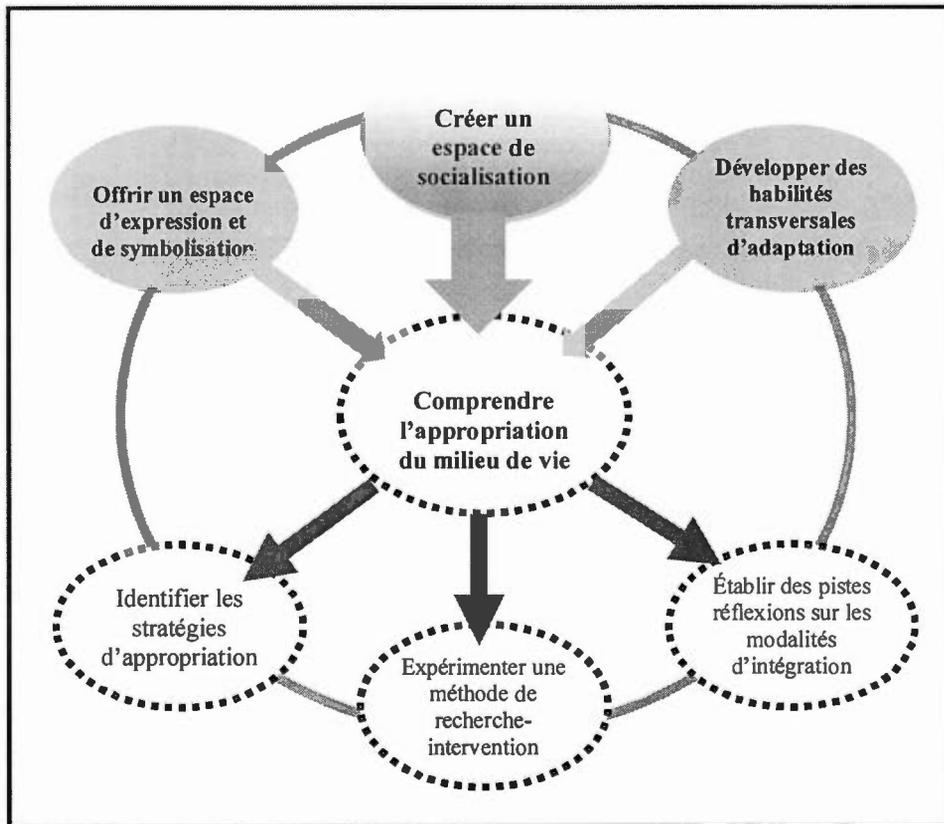
**Tableau 3.1**  
**Objectifs des deux volets du cadre de la recherche-intervention**

Objectif général de recherche	Objectif général d'intervention
Comprendre le phénomène d'appropriation du nouveau « milieu de vie » par une méthode de recherche qui révèle sa face cachée et complexe	Créer un espace formel de socialisation répondant aux principes de création collective
Objectifs spécifiques de recherche	Objectifs spécifiques d'intervention
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. identifier les stratégies d'appropriation du « milieu de vie » ;</li> <li>2. établir des pistes de réflexion sur les différentes modalités d'intégration sociale des élèves immigrants en classe d'accueil ;</li> <li>3. expérimenter une méthode de recherche-intervention théâtrale.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- offrir un espace d'expression, de symbolisation et de représentations associé au processus d'appropriation ;</li> <li>- contribuer à développer chez les élèves des habilités transversales d'adaptation portant sur : la langue, la communication, la création, l'écoute et la coopération, l'écologie et la société</li> </ul>

Ce cadre comportait une double logique d'action, de recherche et de formation. Comme le cadre de formation s'inscrivait dans une perspective heuristique de métaréflexion (Schön, 1994, 1996 ; Woods, 1990), il a contribué à la construction des savoirs scientifiques (Morissette, 2011). Nous nous sommes inspiré du postulat de Dewey (1958, 2005) selon lequel l'environnement formatif doit être préparé afin de construire socialement tout savoir. Comme la méthode de recherche a été bâtie sur le cadre des activités théâtrales, la recherche a trouvé ses points d'ancrage dans les *habitus* et la pratique « socioscolaire » des participants.

La **Figure 3.1** illustre l'ensemble des objectifs des deux volets dans leurs relations respectives par rapport aux axes de l'historicité et de l'environnement. Comme les activités ont été élaborées en fonction de la structure spatio-temporelle de l'école, soit l'espace, l'horaire et le calendrier scolaire, les participants ont dû organiser leur vie

sociale en tenant compte de ce nouvel élément que constituait le cadre du projet de théâtre. La mise en place de ce double volet, recherche et intervention, a déterminé le rôle bicéphale de chercheur-animateur ; évoluant à travers le projet, l'idéologie de l'animateur devient dans ce cadre la praxis du chercheur (Ghanem, 2007).



**Figure 3.1 Schématisation du double volet d'objectifs du projet recherche-intervention**

### **3.1.3 Principes opératoires du dispositif double de recherche et d'intervention**

En construisant le projet théâtre par les récits de vie des participants (Bertucci, 2006), nous avons joint la dimension interactionniste de l'étude du phénomène au paradigme systémique (Lebbe-Berrier, 1988 ; Lugan, 2009 ; Parsons, 1967, 1977). Les principes opératoires du cadre de recherche s'appuyaient sur la pratique du chercheur comme animateur de théâtre en milieu scolaire. C'est à partir de cette pratique théâtrale et de différents projets réalisés auprès d'adolescents en milieu scolaire que nous avons construit notre double posture de chercheur et d'animateur. Dans ce cadre, l'étudiant, simultanément artiste et chercheur (Laferrière, 1997), a été, pour reprendre l'expression de Rousseaux (2003), un acteur social signifiant dans la vie des jeunes. Son statut et son rôle d'animateur comme chercheur ont dynamisé le potentiel sociodramatique (Caune, 1981) de la rencontre, ce qui a contribué au processus de révélation (Goffman, 1972, 1974).

Pour ce projet, nous avons assis la problématique dans une optique de collaboration et de co-construction des savoirs en procédant, premièrement, par une enquête exploratoire auprès des intervenants et membres d'équipes accueil du niveau secondaire, deuxièmement, par une recension exhaustive des écrits dans le domaine et, troisièmement, en érigeant le cadre de recherche-intervention en concertation avec l'école participante et l'équipe Accueil. Pour appréhender les phénomènes complexes dans un contexte mouvant, nous nous sommes fortement inspiré des sept principes méthodologiques de Morin (1980, 1994), soit les principes du système, de l'hologramme, de la récursivité, de l'autonomie-indépendance, du dialogue et de la réintroduction du connaissant dans la connaissance. À partir de ceux-ci, nous avons adopté huit principes opératoires organisant les différentes activités et étapes de collecte de données du dispositif de recherche et d'intervention :

- A. Principes collaboratifs de l'immersion dans le milieu de recherche ;
- B. Principes d'implication et de co-construction de la recherche collaborative ;

- C. Principes socio-interactifs de la création théâtrale ;
- D. Principes transversaux d'une approche croisée de construction des savoirs ;
- E. Principes relationnels : établissement d'une relation de terrain entre les pratiques d'animation et de recherche ;
- F. Principes d'implication-distanciation du chercheur-animateur ;
- G. Principes trans-modaux des stratégies de recherche ;
- H. Principes de retombées directes de la recherche sur le milieu.

*A. Principes collaboratifs de l'immersion dans le milieu de recherche du cadre*

Comme stratégie d'entrée et pour pouvoir étudier « naturellement » les élèves, nous avons adopté le principe d'immersion sociale dans le milieu en nous engageant dans des tâches qui ne sont pas nécessairement associées à celles du chercheur (Woods, 1993). L'appropriation du terrain par un principe d'immersion est en soi un mode appropriatif qui induit justement les réactions et les interactions (Goffman, 1972, 1974, Woods, 1990) ; la relation à l'objet de recherche ne doit pas être figée mais doit davantage évoluer avec la relation au terrain (Le Breton, 2004a). C'est donc dans le rôle d'animateur de théâtre que le chercheur a intégré son milieu de recherche. L'immersion dans le milieu scolaire a permis de mieux comprendre la vie sociale de l'école. Afin de pouvoir s'intégrer à la vie scolaire de l'école, il a été crucial que le rôle double de chercheur et d'animateur soit dûment présenté auprès de l'équipe école (Boutin, 1997, 2007 ; Mucchielli, 2004, 2005 ; Van der Maren, 2004).

*B. Principes d'implication et de co-construction de la recherche collaborative*

La co-construction des savoirs scientifiques a répondu aux principes socioconstructivistes du *pour-par-avec* en rapprochant les milieux de pratique et de recherche dans un rapport collaboratif entre les chercheurs et les participants. Comme l'enseignant co-construit les savoirs, un dialogue a dû être établi entre celui-ci et le chercheur (Galvani, 2008 ; Hladaki, 2003). Pour mieux comprendre les réalités du milieu et pour négocier notre accès au terrain, nous avons préalablement mené une

enquête exploratoire (Lapassade, 1998) auprès des enseignants titulaires de classe d'accueil, dans des écoles secondaires de la région de Montréal.

La problématique a ainsi été établie dans un esprit de collaboration ; le cadre de la recherche invitait les participants et intervenants à co-construire les savoirs sur les points suivants :

- modalités de réalisation du projet ;
- co-apprentissage des phénomènes relatifs à l'objet ;
- co-analyse de certaines données ;
- résolutions éventuelles au problème posé ;
- finalités de l'intervention.

De façon générale, ce principe considère les participants, les élèves de classe d'accueil, et les collaborateurs, les enseignants, comme des informateurs de première ligne que le chercheur-animateur va écouter, interroger et observer. Soulignons également cet aspect important du cadre de recherche-intervention qui offre une « zone interprétative » (Desgagné, 2001) portant sur les phénomènes :

- d'interaction (Corsaro, 1990, 1992) entre les élèves et entre ceux-ci et les enseignants ;
- d'interprétation par les enseignants des démarches des élèves ;
- de représentation du cadre d'accueil par les élèves.

*C. Principes socio-interactifs de la création théâtrale*

L'application des principes socio-interactifs dans un cadre de création théâtrale et d'entretien de groupe procure justement cette dimension socioformative d'échange et de partage. Dans le cadre de la création théâtrale, les participants ont pu s'approprier le processus de création, les éléments et les composantes du spectacle, comme le canevas, le scénario et les dialogues ainsi que la conception des costumes et des décors, cela aux niveaux conceptuel, existentiel et matériel. Le projet a pris forme entièrement sous les yeux des participants, ce qui, immanquablement, les a étonné (Meirieu, 2002) et stimulé leur intérêt (Desmarets, 2005).

*D. Principes transversaux d'une approche croisée dans la construction des savoirs*

L'approche croisée que nous avons adoptée établit une relation transversale avec le terrain, le milieu de recherche du chercheur, et avec l'acteur, l'élève immigrant et son milieu de vie. L'épistémologie de cette recherche étant croisée, les deux approches, interactionniste et systémique, ont déterminé la démarche d'analyse, c'est-à-dire inductive pour l'interactionnisme symbolique et émergente pour la systémique. Par conséquent, les données étaient de natures différentes. Notre pratique théâtrale offrait toutes les conditions trans-modales de co-construction des savoirs scientifiques (Côté, 2011 ; Dubois, 2011a). Le cadre des ateliers de théâtre, animés selon un principe collaboratif entre les participants et le chercheur-animateur, a permis d'effectuer de façon quasi simultanée des observations, des entretiens de groupe et la collecte des récits des participants.

*E. Principes relationnels : établissement d'une relation de terrain entre les pratiques d'animation et de recherche*

Dans ce cadre collaboratif de co-construction des savoirs et dans une optique écosystémique relationnelle, nous avons adopté les principes d'une approche croisée afin d'obtenir, comme le qualifie Morin (2005), un « méta point de vue » de notre relation au terrain et l'objet de recherche. L'un des principes relationnels consiste en ce double rôle de chercheur et d'animateur, d'être à la fois « en dedans » et « en

dehors », qui constitue la praxis de recherche (Ghanem, 2007 ; Morin, 2005 ; Schön, 1994). À cet effet, Morin soutient que cette relation complexe « sujet-objet » répond au principe hologrammatique des systèmes auto-éco-organisation : « le tout est à l'intérieur de la partie qui est à l'intérieur du tout ! » (2005 : 117). Morin soutient que cette posture « [...] donne un sens épistémique à notre conception ouverte de la relation sujet-objet » (2005 : 65), elle permet au chercheur d'avoir une posture dynamique et méta-réflexive avec son objet de recherche, le milieu et les participants, et lui-même. S'érigeant sur des fondements de la co-construction et répondant aux principes de « système ouvert », la praxis du chercheur doit être constamment ouverte et dialogique tout au long du projet. Il ajoute que le principe d'incertitude et d'autoréférence favorise chez le chercheur son potentiel épistémologique. Par ce double rôle de chercheur-animateur, étant à la fois en « dedans » et en « dehors » de son terrain de recherche (Morin, 2005; Woods, 1990, 1993), la posture praxique (Schön, 1994) ouvrait deux perspectives : celle de l'élève au niveau de leurs pratiques d'appropriation du nouveau milieu de vie et celle des enseignants au niveau de leurs relations.

#### *F. Principes d'implication-distanciation du chercheur-animateur*

Pour remédier au problème d'équilibre entre l'implication et la distanciation du chercheur (Racine, 2007), nous avons adopté la technique d'« observation-impliquée » (Woods, 1990). Cet équilibre entre l'implication et la distanciation s'articule par une démarche méta-réflexive de rétroaction du chercheur sur le terrain. Cette posture scientifique n'est pas celle de l'objectivité venant expliquer les données mais davantage celle de la compréhension des représentations révélées par les participants (Le Breton, 2004a). Dans l'optique de co-construction, les relations entre le chercheur et les participants n'étaient pas aussi déterminées ou conventionnées. Pineau et Le Grand font d'ailleurs à cet égard le constat suivant :

[...] chacun observe, définit, agit et analyse la situation, c'est en ce sens une co-construction, même s'il n'y a jamais stricte parité entre les deux partenaires. La

question éthique du type de réciprocité/non-réciprocité est ici un analyseur puissant (Le Grand, 2000b). (2002 : 113)

Afin de surmonter les difficultés qu'implique le fait d'intervenir dans la vie de quelqu'un (Catani, 1986) et pour les participants de se révéler à eux-mêmes, nous avons adopté une stratégie qui se résume à se « mettre dans la peau du sujet » (Turner, 1982). Elle appartient aux approches empathiques de création, comme le théâtre ; pour incarner un personnage l'acteur se « met dans sa peau » (Chekhov, 1980).

#### *G. Principes trans-modaux des stratégies de recherche*

Nous qualifions les dispositions de la démarche théâtrale de trans-modales parce qu'elles transposent des modalités qui vont au-delà des notions culturelles, sociales, environnementales et systémiques. Les modalités d'appropriation, articulées selon des modes stratégiques et qualifiées d'anthropoformatives, sont sollicitées et mises en place par la pratique théâtrale qui a pour effet de transformer l'acteur, son rapport à lui-même, aux autres et à l'environnement. Les différentes techniques de recherche prévues ont été articulées par un procédé que Barbier (1996, 1997a, 1997b) qualifie de « notions carrefours », qui favorise la dynamique de co-construction des savoirs et la transversalité des stratégies de recherche. Ce procédé s'ancre dans le terrain et évolue avec l'action de la recherche. Ce système spiralé de construction des savoirs ou « pensée spiralaire » (Barbier, 1997b, 2003) génère un processus de récursivité (Galvani, 2008), qui, selon Morin *et al.*, « [e]st récursif un processus dont les produits sont nécessaires à la production du processus lui-même. C'est une dynamique *auto productive et auto organisationnelle* » (2003 : 44).

#### *H. Principes de retombées directes de la recherche-intervention*

Dans une optique de recherche-intervention, les objectifs des activités sont cruciaux dans l'ancrage du projet de recherche dans le milieu. Une des stratégies d'ancrage du projet de recherche-intervention a été d'offrir des retombées auprès du milieu, les élèves, les enseignants et l'école. Les retombées directes ont été d'offrir aux élèves

immigrants un cadre de formation supplémentaire et de développement d'habilités appropriatives. Les retombées indirectes ont porté sur l'amélioration de la pratique enseignante dans le processus d'intégration sociale des élèves immigrants par la compréhension du phénomène d'appropriation du nouveau milieu de vie.

#### **3.1.4 Finalités de la méthodologie de recherche-intervention**

De façon générale, les finalités des méthodologies de recherche qualitative ont été déterminées, d'après Gohier (2004), par quatre critères d'équilibre et d'authenticité : ontologique, éducatif, catalytique et tactique. Pour cette chercheuse, « [l'] équilibre consiste à s'assurer que les différents points de vue ou « voix » des participants soient exprimés [...] L'authenticité ontologique permet aux sujets d'élargir leurs connaissances sur un phénomène [...] » (*Idem* : 7). Les finalités ont également été établies par les modes d'appréhension des méthodologies de recherche qualitative qui ne réduisent pas, par des vecteurs simplistes, la complexité des phénomènes et préservent, entre autres, l'authenticité et l'équilibre (Anadòn, 2005) dans le rapport au monde. Dans ce cadre collaboratif, l'interprétation des récits de vie et leur mise en scène constituaient des espaces cruciaux de collaboration.

### **3.2 Cadre opératoire du projet théâtre comme soutien au dispositif de recherche**

Le programme des activités du projet théâtre a été élaboré en s'appuyant sur notre pratique théâtrale avec la proche collaboration de pédagogues, d'enseignants et d'élèves. Ce projet se composait d'un cadre de création collective à travers lequel les élèves de classe d'accueil se sont exprimés, ont partagé et mis en commun leur vécu migratoire au sein du groupe classe ou de l'école de façon instituée (Rueff-Escoubès, 1999). Comme l'enjeu de cette méthode de recherche était de révéler le « caché », nous avons dû observer beaucoup de vigilance, de rigueur et d'ouverture. Compte tenu des différents imprévus, nous avons dû toutefois modifier ou rectifier les approches terrain.

Un des objectifs de la création théâtrale a été de créer un espace d'expression, de symbolisation et de représentation en invitant les participants à réfléchir sur leur propre expérience de migration et d'intégration. Le cadre opératoire s'est élaboré dans un esprit de rencontre, d'échange et de partage adhérent aux principes conjugués d'interaction, d'interprétation et de représentation (Boutet, 2013). Dans cette perspective, nous avons adopté l'approche de Di Meo en matière de construction de savoirs scientifiques :

[...] faire du théâtre signifie être capables de s'analyser, de se voir, de s'accepter, de se comprendre les uns et les autres ; le théâtre est une expérience de connaissance où la projection et le dédoublement de soi favorisent l'acquisition des capacités d'observation, de maîtrise et de jugement. (1998 : 59)

Le projet de recherche conçu dans une perspective de pratique théâtrale était marqué par « [...] le refus de séparer personne et société, rationalité et affectivité, sentir et exprimer, connaissance et savoir-faire » (Caune, 1981 : 12). Les activités du projet théâtre ont ainsi structuré les étapes de la recherche qui, s'inscrivant dans une optique de formation, s'articulaient principalement autour et par le principe du jeu dramatique et de la mise en scène (Caune, 1981 ; Feldhendler, 2004, 2007 ; Page, 2005b ; Ryngaert, 1991). La co-construction des savoirs s'appuyait sur plusieurs modalités de création, dont l'une était l'atelier théâtre « laboratoire ». L'atelier de théâtre, passage inévitable de la création théâtrale, a été de géométrie variable et s'est adapté aux besoins des créateurs, les participants. Par sa fonction d'exploration et de liberté, il constituait une source autonome de découvertes qui permettait d'établir les jalons de la narration théâtrale (Florence, 2005). Nous avons préconisé également l'intégration des représentations publiques comme élément formateur de l'activité, processus et finalité à la fois<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> Auteurs et chercheurs : Beauchamp, 1992 ; Desmarests, 2005 ; Di Meo, 1998 ; Dubois, 2011a, 2011b ; Mégrier, 2004 ; Morissette, 2011 ; Page, 2005b.

### 3.2.1 Étapes générales de réalisation du projet théâtre

Il s'agissait d'intégrer la pratique de la création artistique et théâtrale dans une perspective de complémentarité formative (Beauchamp, 1992a, 1992b, 1998 ; Page, 2001 ; Ryngaert, 1991, 1996). Le programme s'est réalisé dans le cadre des activités socioscolaires de la classe d'accueil. Pour réaliser cette recherche, nous devions regrouper un ensemble de notions, de dispositions et d'activités qui se présentaient de la façon suivante :

- cadre de la recherche : recherche-intervention compréhensive de type collaboratif (Barbier, 1996, 1997a, 2004 ; Gauthier, 1984 ; Huber, 2004 ; Liu, 1997 ; Morin, 2004) ;
- approche multi-stratégique de type ethnographique (Boutin et al., 1997, 2007 ; Brewer et Hunter, 2006 ; Lapassade, 1998 ; Layder, 1993, 1998, 2004) ;
- visée : compréhension en profondeur d'un phénomène d'appropriation du nouveau milieu de vie (Corsaro, 1992, 1990, 2000 ; Corsaro et Nelson, 2003 ; Khellil, 2005 ; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996) ;
- rôle de l'étudiant : animateur et chercheur (Alberto et Robin, 2004 ; Hess, 1998 ; Lassaie, 2004 ; Le Bouëdec et Tomamichel, 2003 ; Lourau, 1988) ;
- milieu de recherche : classe d'accueil du premier cycle du secondaire, école secondaire de la région montréalaise (Amado et Giust-Desprairies, 1999 ; Gérin-Lajoie, 2002 ; Woods, 1979, 1990) ;
- cadre général de réalisation du projet : ratification d'un protocole d'entente aux différents niveaux d'intervention : commission scolaire, école et conseil d'établissement, et parents ainsi que les élèves (Barbier, 1996, 1997a, 2004 ; Gauthier, 1984 ; Liu, 1997 ; Morin, 2004) ;
- cadre de recrutement des participants et intervenants : volontaire (Beauchamp, 1988, 1992a, 1992b, 1993 ; Desmarests, 2005 ; Joannès, 2005 ; Page, 2002, 2005b, 2006) ;
- participants : un groupe d'élèves de classe d'accueil du premier cycle du niveau secondaire (Beauchamp, 1988, 1992a, 1992b, 1993 ; Cloutier, Renaud et Parent, 1977 ; Desmarests, 2005 ; Gendreau, 1999) fréquentant une école située sur le territoire du Grand Montréal, composé de huit à quinze participants, idéalement douze (Philibert et Wiel, 1995) ;

- durée du dispositif de recherche-intervention : 4-5 mois (février à juin) (Beauchamp, 1988, 1922a, 1922b, 1993 ; Desmarests, 2005 ; Joannès, 2005 ; Montandon-Binet, 2002 ; Page, 2002, 2005b, 2006) :
  - fréquence des activités (Beauchamp, 1988, 1922a, 1922b, 1993 ; Joannès, 2005 ; Page, 2002, 2005b, 2006 ; Steppé, 2005) :
    - activités de théâtre : 2 fois par semaine, rencontre de 1 heure et demie ;
    - rencontres avec l'enseignante : 1 fois par semaine de 10 à 20 minutes ;
- immersion dans le milieu et contribution à la vie scolaire : 30 minutes deux fois par semaine ;
- préparation des activités : 1 journée par semaine ;
- compte rendu et analyse des données : 1 journée par semaine.
- cadre des activités : réalisation parallèle au programme formel de formation ou dans le cadre des activités parascolaires (Barbier, 1997a ; Barbier et Galatanu, 2004 ; Huber, 2004 ; Pinte, 2003).

#### *Procédures de mise en place et réalisation du projet*

Pour pouvoir mettre en place un partenariat de recherche-intervention avec un établissement scolaire public, nous avons dû contacter les commissions scolaires francophones situées sur le territoire du Grand Montréal pour leur présenter notre demande de collaboration en leur proposant une offre d'activités théâtrales adressées aux élèves de classe d'accueil du premier cycle du secondaire. Ayant obtenu l'aval de la commission scolaire, nous avons pu contacter les écoles visées ou les personnes pouvant potentiellement être intéressées par notre offre. Nous avons rencontré les personnes intéressées pour présenter le projet afin de comprendre les réalités de l'école ainsi que les besoins des enseignants et des élèves. Ces entretiens ont été menés soit par téléphone ou à l'école ou encore en combinant ces deux modalités.

### *Institutionnalisation du projet par un partenariat*

Afin de pouvoir établir le cadre des activités en fonction de la population et des réalités de l'institution, nous avons soumis à la direction de l'école participante une première proposition qui comportait les objectifs généraux de formation et les modalités de réalisation. C'est par une démarche de concertation avec l'équipe accueil, par des rencontres et par correspondance que nous avons entériné un protocole d'entente (cf. *Appendice B.1.1 à la page 414*) avec la direction et l'enseignante d'une classe d'accueil, qui déterminait le cadre de collaboration entre les parties.

### *Procédures administratives et déontologiques*

La mise en place du cadre déontologique s'effectue, selon Pineau et Le Grand (2002), par l'élaboration d'un contrat qui expose de façon claire et transparente les étapes et démarche de la recherche ainsi que le traitement accordé aux données personnelles des participants. Il fallait donc formaliser l'engagement déontologique du chercheur-animateur quant à la confidentialité des données recueillies sur les participants, les enseignants et l'institution scolaire. Conformément à la Loi 180 de l'instruction publique du Québec, la proposition a été soumise au Conseil d'établissement de l'école participante en joignant l'ensemble des documents relatifs à l'institutionnalisation du projet (cf. *B.1 Cadre administratif du projet de recherche-intervention*).

### *Campagne de communication*

La campagne de communication avait pour objectif de recruter les participants en communiquant la tenue du projet auprès des élèves des classes d'accueil et de leurs parents ainsi auprès des enseignants et intervenants scolaires. Elle s'est effectuée, premièrement, par la distribution d'une fiche d'information rédigée par le chercheur-animateur aux enseignants des classes d'accueil et, deuxièmement, par l'organisation d'une rencontre avec les élèves intéressés par le projet. Le chercheur-animateur a organisé, avec la participation de l'équipe accueil, une rencontre avec les élèves des classes d'accueil dans les locaux de l'école. Les activités menées lors de cette rencontre

ont été la présentation du projet de recherche et du rôle du chercheur-animateur, une discussion avec les élèves et la distribution d'une lettre adressée aux parents résumant le projet ainsi qu'un formulaire de consentement. À cette rencontre, le chercheur-animateur a répondu aux questions des élèves et a recueilli les noms des élèves désirant participer au projet sur une liste. Après la rencontre, le chercheur-animateur a procédé, avec les enseignants partenaires, à une évaluation des besoins et des désirs des élèves.

#### *Recrutement des participants*

L'objectif de la procédure d'inscription était de permettre aux participants de prendre une décision éclairée en concertation avec leurs parents. La campagne de recrutement a exigé à la fois du tact et beaucoup de rigueur de la part du chercheur-animateur. Le premier critère de recrutement pour constituer le groupe de participants était que les élèves soient en classe d'accueil du premier cycle du secondaire ou qu'ils aient intégré dernièrement les classes ordinaires. Les candidats ont été recrutés après avoir remis, à l'animateur ou à l'enseignante, le formulaire de participation dûment rempli et signé par leurs parents ou tuteurs (*cf. Appendice B*). La participation étant libre et volontaire, les élèves pouvaient à tout moment quitter le projet et les données personnelles les concernant étaient alors détruites. La procédure de recrutement a respecté le code déontologique du protocole d'entente entériné entre l'institution scolaire et le chercheur-animateur (*cf. Appendice B.1.1 à la page 414*). Pour ce qui est du nombre des participants, nous nous sommes appuyé sur les recommandations de Philibert et Wiel, à savoir « [...] un effectif restreint de personnes, entre 8 et 15 : le nombre optimal est 12 » (1995 : 168).

### *Création du groupe et principes de fonctionnement*

Essentiellement, les participants ont construit par ce principe du *pour-par-avec* des histoires qui ont été mises en scène en s'inspirant du thème « être-au-monde »<sup>91</sup>. Une fois les participants recrutés, le chercheur-animateur a institué la création du groupe. Il était en effet important que les membres se sentent liés l'un à l'autre et forment un esprit de groupe. Des ateliers portant sur l'institutionnalisation du groupe ont été prévus sur plusieurs rencontres ; il s'agissait, entre autres, de nommer le groupe, créer un logo et de lui donner un caractère propre. De plus, le chercheur-animateur a proposé des procédures de création de groupe et des exercices ou des situations afin de développer la dynamique de groupe.

### *Cadre des activités du projet théâtre*

Le programme et l'échéancier des activités ont été établis en concertation avec l'équipe accueil puis proposés aux participants et finalement approuvés par toutes les parties (cf. *Appendice B, Tableau B.1 Échéancier prévu : étapes essentielles de réalisation du projet de recherche doctorale à la page 421 et B.2 Cadre des activités de théâtre à la page 429*). Le programme des ateliers s'érigeait sur deux volets, la formation et la création, qui s'agençaient par alternance en fonction des objectifs fixés et des enjeux de production (Meirieu, 2002). Le volet de formation du cadre des activités (cf. *Appendice B.2 à la page 429*) portait principalement sur l'établissement d'un langage théâtral commun qui permettrait de construire la convention théâtrale du spectacle. Ces activités ont été planifiées et suivies par la tenue du journal de l'animateur structuré par une fiche de planification et de suivi pédagogique (cf. *Appendice B, B.2.4 à la page 442*). Le chercheur-animateur a proposé un ensemble d'exercices de théâtre (cf. *B.2.3 Fiche des exercices de théâtre à la page 431*) aux participants (Mégrier, 2004) en fonction de leurs besoins (cf. *Appendice B, B.1.5 Fiche personnelle de participation au projet de théâtre à la page 428*) et des enjeux du projet (cf. *Appendice D, Tableau D.1*

---

<sup>91</sup> Auteurs : Bauer, Loomis et Akkari, 2012 ; Berthelot, 2006 ; Créac'h, 1994 ; Desmarests, 2005 ; Gendreau, 1999 ; Page, 2002, 2005b, 2006 ; Rousseaux, 2003.

*Synthèse des fiches personnelles de participation et observations du chercheur-animateur à la page 452).*

En ce qui concerne la durée d'un projet en milieu scolaire, certains auteurs<sup>92</sup> indiquent que lorsqu'un projet de théâtre s'inscrit en dehors du programme formel de formation, il est recommandé de l'organiser dans une durée optimale au niveau scolaire et intellectuel des élèves, pour une période durant laquelle ils auront plus de latitude d'un point de vue scolaire. À cet égard, Page (2002, 2005b) suggère une durée de trois à quatre mois à raison de deux séances par semaine pour un projet de théâtre réalisé à l'école, particulièrement dans un cadre para ou péri-scolaire. Lorsque le projet de recherche s'inscrit dans une perspective systémique, Montandon-Binet (2002) recommande une durée de quatre à cinq mois, particulièrement pour une activité impliquant des adolescents. Pour établir le calendrier et les périodes pour la réalisation du projet, nous avons convenus avec l'école participante et l'enseignante d'une durée de trois à quatre mois, pour la période de février à mai. Toutefois, comme nous nous étions gardé une marge de manœuvre, nous avons pu allonger la durée du projet. Nous avons établi en concertation avec l'enseignante deux rencontres hebdomadaires d'une durée de 50 minutes pouvant être, premièrement, mieux acceptées par les participants et, deuxièmement, intégrées à la grille des activités scolaires.

*Élaboration du projet de création : discussion et remue-méninges*

Au début de chaque séance, le chercheur-animateur a informé les participants du programme de la séance et des instruments de collecte utilisés (*cf. Appendice B.3 à la page 443*). Les données recueillies ont conjointement permis la réalisation du projet théâtre et celui de la recherche. Les objectifs de l'entretien de groupe étaient d'échanger et de discuter sur le projet de recherche. Rappelons que chaque étape de réalisation

---

<sup>92</sup> Auteurs et chercheurs : Beauchamp, 1992a, 1992b, 1997, 1998 ; Page, 2002, 2005a, 2005b ; Berthelot, 2006 ; Créac'h, 1994 ; Desmarests, 2005 ; Gendreau, 1999 ; Page, 2002, 2005b, 2006 ; Rousseaux, 2003.

devait être avant tout comprise et approuvée par les participants afin de construire une représentation de ces multiples cheminements. Les étapes de la démarche autobiographique de création collective se présentent, selon la littérature, de façon générale, de la façon suivante :

- phase de socialisation, négociation du cadre de collaboration et établissement d'un contrat autobiographique (Chayla, 1986) ;
- établissement d'une dynamique interactive de groupe et d'un lien de confiance (Besson, 2005 ; Caune, 1981 ; Desmarets, 2005) ;
- démarche autobiographique au niveau individuel et collectif par un partage et recoupement des récits (Laouyen, 2004 ; Montandon, 2003, 2004) ;
- communication et approbation des interprétations effectuées par le chercheur-animateur des récits lors des entretiens de groupe (Blais et Martineau, 2006 ; Fouquet, 2006 ; Thomas, 2006) ;
- narration orale et écrite, réflexion et expression sur l'expérience migratoire (Feldhendler, 2004 ; Layder, 2004 ; Rousseau *et al.*, 2006) ;
- présentation publique du travail de création (Beauchamp, 1998 ; Page, 2005b) ;
- partage de l'expérience (Barbier, 1986, 2003 ; Chayla, 1986).

Ces recommandations rejoignant notre pratique, nous les avons intégrées dans le cadre de création théâtrale. Le cadre des activités de théâtre (*cf. B.2 à la page 429*) a regroupé les étapes et objectifs suivants (*cf. Tableau D.3 Calendrier des activités du projet de théâtre à la page 472*) :

- Mise en place du projet : présentation du projet par échange et rencontre ;
- Institutionnalisation du projet : formalisation des ententes et consentement ;
- Procédures administratives et déontologiques (*cf. B.1 Cadre administratif du projet de recherche-intervention*) ;
- Campagne de communication ;
- Recrutement des participants : promotion, rencontre informelle, inscription ;

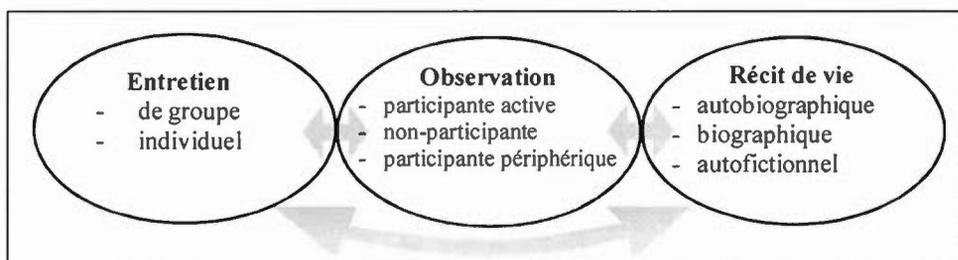
- Création du groupe : présentation mutuelle, idée d'un groupe (cf. B.2.1 *Objectifs de l'atelier de création théâtrale* et B.2.2 *Étapes et objectifs spécifiques de la démarche de création collective de théâtre*) ;
- Mise en place de la démarche collective de création : discussion et remue-méninges (cf. B.2 *Cadre des activités de théâtre*) ;
- Atelier d'initiation théâtrale : exercices psychophysiques et dynamique groupale (cf. B.2.3 *Fiche des exercices de théâtre*) ;
- Suivi des activités : discussion et consignation des observations (cf. B.2.4 *Fiche de planification et de suivi pédagogique des activités de théâtre*) ;
- Ateliers d'écriture des récits de vie : méthodologie de rédaction individuelle et groupale (cf. B.3 *Instruments du cadre de création théâtrale*) ;
- Exploration théâtrale : démarche autonome et collective ;
- Activités formelles de formation : apprentissage du français, théâtre et communication ;
- Séances de répétition et perfectionnement : maîtrise technique et idée du spectacle ;
- Ateliers de production : fabrication et/ou acquisition des accessoires ;
- Communication et promotion du projet : contenu et moyens ;
- Organisation de la représentation et de l'événement public ;
- Représentation publique du spectacle ... ;
- Bilan du projet : plénière et auto-évaluation des activités.

### 3.3 Dispositif multi-stratégique de collecte de données

Pour comprendre le phénomène de l'appropriation du milieu de vie, il s'agissait d'utiliser un dispositif multi-stratégique de collecte de données (Galvani, 2008 ; Morin *et al.*, 2003 ; Mucchielli, 2004, 2007 ;) regroupant des techniques d'observation (participante, non-participante et périphérique), de récit de vie, du portfolio et d'entretien (individuel et de groupe). Nous nous sommes inspiré du principe de Morin *et al.* selon lequel « [l]a méthode n'est pas seulement une stratégie du sujet, c'est aussi un outil génératif de ses propres stratégies. La méthode est ce qui vous aide à connaître et elle est aussi la connaissance » (2003 : 38). Comme notre démarche de recherche exploratoire regroupait différents instruments et techniques d'investigation de terrain, nous avons traité ces données selon un principe de récursivité. Selon Mucchielli (2004, 2007), le principe de récursivité est un critère important du processus de recherche qualitative qui exclut toute méthodologie « fermée ». Les techniques de collecte choisies ont été principalement celles qui permettaient l'implication du sujet et du chercheur par la création théâtrale et étaient utilisées par un principe de trans-modalité.

#### 3.3.1 Principe de trans-modalité entre les techniques de collecte

Ce dispositif multi-stratégique de collecte de données devait à la fois répondre aux objectifs conjoints de recherche-intervention, aux différentes facettes de l'objet et aux multiples réalités du terrain (*cf. Tableau 3.1 Double volet du cadre de la recherche-intervention à la page 167*). Dans ce dispositif multi-stratégique, le procédé de « notions carrefours » de construction des savoirs scientifique a établi une relation trans-modale entre les techniques. Comme chaque technique permet de révéler différents aspects de l'objet de recherche, leur transversalité offre une perception holistique du phénomène (Colley et Diment, 2002 ; Liu, 2006 ; N'Diaye et St-Onge, 2012 ; Ouellet, 1990), soit tant dans son ensemble que dans ses particularités. La **Figure 3.2** illustre le dispositif des techniques de collecte de données dans une relation transversale.



**Figure 3.2 Représentation des relations entre les techniques de recherche**

### 3.3.2 Trois types d'observation

Toute forme d'observation dans un environnement humain, étant la modalité de collecte de données la plus directe et nécessitant de la part du chercheur une immersion dans son terrain, implique une interaction et suscite des réactions des personnes directement et indirectement concernées (Racine, 2007 ; Silverman, 2000 ; Woods, 1990). L'observation est une technique de collecte particulièrement utilisée afin d'étudier des phénomènes associés aux interactions sociales tant par les interactionnistes que par les chercheurs systémiciens. Comme l'explique Le Breton « [l]a méthodologie de l'interactionnisme implique le contact, la relation immédiate avec les acteurs : entretien, étude de cas, usage de lettres, de journaux intimes, documents publics, histoire de vie, observation participante surtout » (2004a : 173). Dans leur ouvrage intitulé « *La socialisation à l'école : Approche ethnographique* », Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) s'expriment aussi en termes de « système » pour désigner les unités d'observation en les structurant selon le modèle établi par Wilcox (1982). Les différentes techniques d'observation utilisées ont permis d'étudier les manifestations du phénomène d'appropriation.

### *Cadre mixte d'observation*

Nous avons prévu trois techniques utilisées pour différentes circonstances et situations (Lapassade, 1998) :

- observation participante active ;
- observation non participante ;
- observation participante périphérique.

Parmi ces trois techniques envisagées de collecte, le mode d'observation participante active a permis la création d'espace d'intégration en alliant les dimensions de la recherche et de l'intervention. Opéré à travers le rôle d'animateur des activités du projet de théâtre, il a été le mode principal des techniques d'observation, cela principalement durant les ateliers de création. Les éléments d'observation à consigner portaient sur les interactions, les représentations et les attitudes. Pour Crozier et Friedberg, les attitudes constituent, « [...] l'élément stable, la structure psychologique qui fonde la suite des opinions et leur donne sens et cohérence » (1977 : 462), contrairement aux opinions qui sont plutôt être instables et contradictoires. Ces chercheurs fondent ainsi le principe d'observation sur le fait que l'attitude établit un pont les aspects observables des sujets et la dimension cachée de leurs pratiques sociales car « [...] *A travers les attitudes, on vise les valeurs des individus* » (1977 : 463). En résumé, les attitudes sont aux stratégies ce qu'est l'indicateur éolien dans l'observation des mouvements du vent.

Le mode d'observation non-participante est davantage préféré pour étudier la vie scolaire en général, les interactions sociales, le discours corporel des élèves de classes d'accueil et l'évolution des enseignants de l'équipe Accueil dans ce cadre. Ce mode d'observation est encadré par une démarche formelle d'immersion dans le milieu qui permet d'être présent dans l'école et de participer à des activités scolaires. Les témoignages recueillis selon ce principe ont été intégrés au processus de façon informelle lors des observations non-participantes (Woods, 1990, 1993). Le mode d'observation participante périphérique a été appliqué à des moments où le chercheur-

animateur avait un rôle secondaire ou de soutien dans l'animation d'activités pédagogiques ou lors des ateliers, soit un rôle indirect d'observation sur la vie des participants dans l'école et la classe. Ce mode avait pour objectif d'observer l'enseignante et l'équipe Accueil impliqués dans la réalisation du projet théâtre, ce, hors de l'activité théâtrale. L'ensemble des observations avaient pour but d'obtenir une image complète du contexte et des acteurs en croisant les modes lors de l'analyse. En résumé, ce cadre mixte d'observation a permis, par un principe d'alternance, au chercheur-animateur d'animer les ateliers de création théâtrale et de participer informellement à la vie de l'école tout en observant (Goffman, 1973, 1974 ; Lapassade, 1998 ; Woods, 1990, 1993).

### 3.3.3 Technique de l'histoire de vie

La technique de recherche appelée « histoire de vie » ou « récit de vie » est une méthode qui se fonde sur le vécu du sujet. Elle s'inscrit dans une démarche narrative de cette expérience existentielle. L'histoire de vie est une démarche auto-biographique qui, selon Schwantes Arouca, « [...] met en valeur une compréhension qui se déroule à l'intérieur de la personne, notamment par rapport à des vécus et des expériences qui ont eu lieu au cours de son histoire de vie » (1986 : 246). Cette technique, selon Giust-Desprairies, « [...] s'appuie sur l'histoire personnelle du sujet dont le chercheur va dégager la trame par toute une série d'entretien non-directifs » (1997b : 123).

L'histoire de vie, prenant diverses formes et utilisant différents moyens ou supports narratifs, s'est matérialisée par la tenue d'un journal personnel (Le Grand, 2000b ; Hess, 1998), de notes ou de collage d'éléments littéraires, graphiques, matériels et autres au portfolio. Comme cette technique s'appuie sur les principes d'intentionnalité de l'acteur, les participants doivent, selon Giddens, parvenir à reconnaître le principe de « [l'] utilisation de l'histoire de soi pour faire l'histoire de soi » (1993 : 459). Cette technique a abordé des périodes spécifiques de la trajectoire migratoire, leur expérience d'intégration et les démarches d'appropriation des participants. La période de transition

et de rupture est riche en impressions, réactions et réflexions. Cette technique a établi, par une articulation narrative (Pineau et Le Grand, 2002), un rapport participatif entre le chercheur-animateur et les participants (Dominicé, 1986) pour constituer un « savoir épistémologiquement alternatif » (Cantani, 1986).

#### *Démarche de collecte des récits de vie*

La technique de collecte de données de l'histoire de vie peut se décliner en plusieurs types. Nous avons préconisé, pour cette recherche, une approche mixte regroupant trois modes :

- biographique (Le Grand, 2000a, 2000b ; Pineau et Le Grand, 2002 ; Schwantes Arouca, 1986) ;
- autobiographique (Pineau et Jobert, 1986a, 1986b, 2002 ; Pineau et Le Grand, 2002) ;
- auto-fictif (Barbier, 1989, 1997a, 1997b ; Lourau, 1988 ; Leiris, 1991).

La démarche de collecte de données, étant volontaire et considérant pleinement le pouvoir des participants dans la sélection ou le choix des récits et épisodes, s'apparente aux approches de création selon lesquelles les participants se projettent à partir des éléments de leur existence, favorisant ainsi un échange entre réel et imaginaire. Le vécu étant un construit, la ligne qui sépare la perception de l'expérience et l'imagination peut être tenue mais offre une marge d'interprétation. Toutefois, la démarche de révélation a demandé de la part des participants et du chercheur-animateur un traitement rigoureux des données. C'est à travers la démarche de communication de leur récit que les participants ont pu faire part leurs propres représentations de « milieu de vie » et du monde. Dans cette perspective, il s'agit, selon Galvani, « [...] de développer une exploration de l'expérience existentielle susceptible de provoquer une transformation interne par la confrontation des visions du monde qu'elle suppose » (2003 : 51). La part de la dimension dramatique était ici cruciale dans la collecte des récits car elle a déterminé le rapport à l'expérience migratoire et d'intégration des participants.

*Procédés biographiques*

La démarche biographique de collecte de recherche a consisté à recueillir les données des fiches personnelles de participation au projet théâtre (cf. B.1.5), du récit et celles des deux premières fiches descriptives du récit (cf. B.3.1 et B.3.2) pour qu'elles soient ensuite interprétées par le chercheur-animateur. Pineau et Le Grand caractérisent le modèle biographique comme « investissement de la vie par un autre » (2002). Le chercheur-animateur a tenu le rôle de biographe, voire de dramaturge, dont le mandat s'appuyait sur un procédé d'explicitation du sens (Pineau et Le Grand, 2002) qui sépare le chercheur du sujet. Pour raconter l'histoire personnelle des participants, le chercheur-animateur avait l'obligation d'obtenir l'accord volontaire des participants, afin qu'il puisse interpréter et proposer des mises en scène de leur récit.

*Recomposition autobiographique du récit de vie*

Dans cette démarche de recomposition autobiographique, le chercheur-animateur a suspendu « [...] sa participation habituelle au monde social pour prendre une distance propice à la compréhension des comportements dont il souhaite rendre compte » (Le Breton, 2004a : 96). Dans l'interprétation des récits, il était crucial de reconstituer le contexte dans lequel ils étaient représentés. Nous avons préconisé une approche diachronique que Montandon-Binet (2002) présente dans son ouvrage sur les dispositifs de formation et qui consiste à inscrire la présentation dynamique du récit. Dans cette recomposition, les participants et le chercheur-animateur se sont mutuellement intégrés dans les représentations respectives, factuelles et symboliques. Les participants pouvaient de cette manière construire socialement leur propre perspective de leur histoire personnelle.

*Configurations d'histoire de vie dans une perspective de création collective*

Les histoires de vie portent sur deux types de récit, de migration et d'intégration, et dans ce cadre, ceux-ci concernent des histoires allant du registre individuel et personnel

au collectif. Parmi les types d'histoire de vie présentés par Pineau et Le Grand (2002), deux configurations ont particulièrement attiré notre attention :

1. histoire de vie en groupe : un récit individuel présenté dans un groupe ;
2. histoire de vie commune : récit d'une expérience commune présenté individuellement : village, entreprise, association etc.

La première configuration, les histoires de vie collectives, procèdent, comme le mentionnent Pineau et Le Grand (2002), par un principe d'interaction sociale : une personne ou un groupe d'individus peuvent témoigner d'une expérience ou de l'histoire d'un peuple. Pour le deuxième cas, l'exemple de la recherche de Thomas et de Znaniecki portant sur les correspondances d'immigrants polonais avec leur famille au début du siècle dernier aux États-Unis constitue un exemple éloquent d'histoire de vie commune. Dans notre projet, nous avons sollicité les participants à exposer individuellement leur récit pour ensuite le partager avec le groupe.

#### *Partage des expériences*

Pour élaborer les techniques biographiques, nous nous sommes appuyé sur le principe du partage des expériences communes qui a, sans contredit, un pouvoir unificateur et révélateur sur les participants, les intervenants et le chercheur-animateur<sup>93</sup>. Comme l'expérience de partage peut être en soi déstabilisante, il s'agissait d'offrir un espace de réconfort dans lequel les participants ne se sentaient pas jugés. Cette condition a été d'ailleurs essentielle dans tous les processus collectif de création. Enfin, dans ce cadre d'une création collective axée sur l'expérience de migration et d'intégration des participants, les modes biographiques, autobiographiques et auto-fictionnels ont

---

<sup>93</sup> Auteurs et chercheurs : Cauvier, 2008 ; Dominicé, 2002 ; Pineau et Jobert, 1986a, 1986b ; Pineau et Le Grand, 2002 ; Zaidner, 1986.

articulé les modes d'expression et d'auto-révélation<sup>94</sup>. Ce modèle mixte s'inscrivait donc dans une vision du monde au sens d'une « *Weltanschauung* » (Le Grand, 2000b), c'est à dire littéralement une « conception du monde ». Les récits de vie ont pu révéler la relation au monde qu'entretiennent les participants, leur façon de s'auto-représenter dans leur nouveau milieu.

#### *Ateliers d'écriture des récits de vie*

La démarche autobiographique par une approche théâtrale a impliqué, directement ou indirectement, une dimension auto-fictive du récit. Les participants, lorsqu'ils prenaient possession de leur propre récit par ce procédé théâtral, ont pu modifier le cours de l'histoire, les personnages, le cadre ou encore les finalités. Dans un premier temps, les deux volets, biographique et autobiographique, dans la démarche d'écriture fonctionnaient de façon concomitante. Dans un deuxième temps, une fois les récits traités et approuvés par les participants, le volet autofictionnel s'est réalisé à travers leur scénarisation et mise en scène.

Les séances d'exposé, de discussion et de mise en partage avaient pour but de développer la confiance commune. Le volet de création a porté essentiellement sur la construction de la trame dramatique, de la convention théâtrale et de la dimension communicationnelle du projet par la découverte, qui s'est concrétisée à travers les ateliers, les exposés, les discussions de groupe et les fiches de création (cf. *Appendice B, B.3 Instruments du cadre de création théâtrale à la page 443*). L'atelier de création, établissant un langage commun par le partage de l'expérience théâtrale, avait pour but de donner voix aux acteurs, était un moyen de « libération de l'individu » (Caune, 1981).

---

<sup>94</sup> Le concept d'auto-représentation est ici valable car « se représenter » signifie également « se révéler ».

### *Cercle de parole transculturel*

Dans le cadre de ce projet, nous avons intégré à l'atelier le principe du cercle de parole transculturel (Galvani, 2003 ; Pierra, 2006) afin d'explorer les différentes significations ou représentations révélées par les participants. Comme la trame dramatique se construit à travers les interactions et trans-actions, cette démarche peut parfois provoquer des tensions, voire des conflits (Khellil, 2005 ; Manço, 1993, 2006a), entre les enjeux d'appropriation et les contraintes vécues, observées ou appréhendées par les participants.

### *Consigne de collecte des récits de vie*

La consigne concernant le recueil des récits et des expériences vécues par les participants autour du thème « Être au monde » (cf. *Appendice C à la page 449*) a invité les participants à répondre individuellement lors d'un atelier de création aux questions suivantes :

- « Raconte ton expérience vécue à ton arrivée au Québec »
- « Y a-t-il des évènements qui t'ont marqué(e)? »
- « As-tu changé quelque chose dans ta façon d'être et d'agir? Si oui, comment as-tu fait pour y arriver? »

L'objectif de ces questions était d'inviter les participants à raconter un ou plusieurs événements marquants de leur parcours. Cette stratégie devait permettre aux participants de se concentrer sur des moments précis, évitant de cette façon de se perdre en conjonctures. C'est ensuite davantage par les entretiens de groupe que le chercheur-animateur a invité les participants à développer leur récit. Ils ont rédigé ou formulé individuellement un récit sommaire de leur expérience en utilisant différents moyens comme l'écriture, le dessin, le collage ou le photomontage.

### *Communication des récits de vie*

Lors des ateliers d'écriture, le chercheur-animateur s'est assuré que les participants avaient compris les consignes et, le cas échéant, et a apporté les éclaircissements nécessaires en répondant à leurs questions. Il a discuté avec chaque participant individuellement pour les accompagner dans leur démarche de communication. Une fois cette étape complétée et lorsque les participants ont pu acquérir la confiance nécessaire, le chercheur-animateur les a invités à partager oralement leur récit avec le groupe lors des ateliers de création. À cet égard, Fournet estime que « [I]e recours à la biographie orale en petit groupe d'affinités ou moins formels, sinon ponctuellement en relation duelle, s'avère essentiel pour faire prendre conscience de *l'articulation passé-présent qui alimente le projet personnel de son auteur, c'est-à-dire son avenir* » (1986 : 101). Les participants et le chercheur-animateur ont partagé les récits de chacun, commenté et questionné leurs auteurs. Une fois approuvés, ces récits ont été placés dans le portfolio du groupe. Par la suite, le chercheur-animateur a demandé aux participants de remplir individuellement la première fiche descriptive du récit (*cf. B.3.1 à la page 443*).

### *Mise en scène des récits*

Une fois cette fiche complétée par les participants, le chercheur-animateur a entré ces données et a procédé à l'interprétation des récits tant au niveau individuel que collectif. Lors d'un atelier de création, il a fait part aux participants de son interprétation des récits, interprétation que ceux-ci devaient approuver collectivement. Suite à cette démarche, les participants ont rempli la deuxième fiche descriptive du récit pré-scénarisé (*cf. B.3.2 à la page 444*) qui devait initier la démarche de mise en scène. Une fois cette étape complétée, le chercheur-animateur a interprété les données pour en faire part aux participants et les a questionnés sur leur façon de se voir dans ce cadre.

L'objectif de cette démarche était d'établir une plateforme ou une interface commune sur ou à travers laquelle le chercheur-animateur pouvait élaborer une histoire ou une

convention théâtrale. Avec les informations recueillies lors des ateliers de création et après leur interprétation, le chercheur-animateur a soumis la troisième fiche synthétique des enchaînements de scènes (*cf. B.3.3 à la page 445*) par laquelle le spectacle a commencé à prendre forme. Cette étape a été cruciale, voire critique, car les participants devaient pouvoir s'identifier au personnage et au contexte de leur histoire dans un cadre commun. Ils ont dû par ce moyen s'approprier la démarche de création, qui a exigé de leur part beaucoup de compromis, de surmonter des résistances et d'affronter des obstacles. En effet, les différences culturelles ont contribué à des malentendus et c'est pourquoi cette étape de travail comportait des enjeux intersubjectifs et interculturels importants. Une fois que le canevas dans son ensemble a été adopté par les participants, nous sommes passés à l'étape suivante qui concernait la dimension auto-fictive de leur récit de vie. Les procédures d'élaboration du récit sont présentées à l'Appendice B.2 Cadre des activités de théâtre à la page 429.

Enfin, toutes les étapes de réalisation de la création, soit la mise en scène, les répétitions et la préparation de la représentation publique, ont constitué des moments importants de consignation de données par les différentes techniques évoquées plus haut. Tout au long de cette étape, au point culminant de la création théâtrale où le spectacle commence à prendre forme, nous avons pu observer des moments riches de sens. Un de ceux-là fût la représentation publique du spectacle à laquelle les élèves et enseignants des autres classes d'accueil, ainsi que la direction de l'école, ont été formellement invités. Une dernière séance plénière a été organisée avec les participants et les enseignants partenaires afin que nous puissions faire un retour sur le projet et leurs expériences respectives.

### 3.3.4 Cadre des entretiens

Dans ce cadre de recherche collaborative, l'entretien s'inscrivait d'emblée dans une démarche dialogique à travers laquelle les personnes échangent, partagent et co-construisent. Établissant un dialogue entre le chercheur-animateur, l'enseignante et les participantes, c'est l'entretien qui, selon Gotman et Blanchet (1992), « [...] va à la recherche des questions des acteurs eux-mêmes, fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan [...] » (Dittmar, 2006 : 32). Nous avons utilisé trois types d'entretien : l'entretien de groupe semi-dirigé et deux modes d'entretien individuel, ouvert et semi-dirigé.

L'entretien de groupe s'effectuait dans le cadre des ateliers de création théâtrale avec le groupe de participants, et portait sur les récits de vie des participants et la mise en scène de leur propre démarche. Les entretiens de groupe ont fourni au chercheur-animateur le « détour par l'intériorité des acteurs » (Crozier et Friedberg, 1977). Dans cette optique inductive de construction des savoirs, la démarche d'interprétation a débuté par les exposés des participants et des questions concrètes puis a évolué vers une dimension symbolique, existentielle, voire métaphysique, et est revenue, par un processus récursif, à des notions tangibles. Ces entretiens de groupes, ayant eu lieu principalement lors ateliers de création, fonctionnaient en binôme avec la technique de récit de vie : les participants mettaient en commun et partageaient leur histoire de migration et d'intégration.

L'entretien individuel ouvert avec l'enseignante s'effectuait, avant ou après les activités de théâtre, ponctuellement et en fonction des circonstances. Il portait principalement sur le déroulement des activités, le comportement et l'attitude des participants, les buts et objectifs éducatifs, les stratégies pédagogiques, la logistique et le calendrier des activités. Enfin, l'entretien individuel semi-dirigé a été mené avec l'enseignante après le projet de théâtre, soit après que le chercheur-animateur a eu transcrit, traité et analysé les données recueillies. Cet entretien a été structuré en

fonction des éléments de la première analyse qui ont permis d'établir les thèmes de l'entretien.

### **3.4 Instruments de collecte de données**

Les instruments suivants ont été choisis pour collecter les données :

1. « Journal du chercheur » dans lequel le chercheur-animateur consigne les observations, ses réflexions et les entretiens avec l'enseignante ;
2. « Journal de l'animateur » dans lequel sont inscrits la démarche d'animation, les exercices, thèmes etc..., y compris les fiches de suivi pédagogique des ateliers de théâtre, la planification et les objectifs pédagogiques ;
3. « Portfolio » : documents produits et collectés par les élèves (Chabanne, 2006). Cela comprend tous les artéfacts produits tel le scénario réalisé et analysé avec et par les élèves à partir de récits individuels ;
4. enregistrement audio numérique de l'entretien individuel retranscrit sur un éditeur de texte.

Les techniques couplées avec ces instruments ont constitué des unités de collecte de données.

#### **3.4.1 Journal du chercheur**

Le journal du chercheur a été l'outil principal de collecte et, par le principe spiralaire des « notions carrefours », a servi de moniteur du dispositif multi-stratégique. Il a permis de retracer les événements mais surtout le cadre dans lequel les faits ont été consignés. Le journal du chercheur a permis de mettre en dialogue le terrain, le discours des participants et celui des intervenants ainsi que les réflexions du chercheur-animateur, en procédant par une démarche itérative d'analyse par ce même principe spiralaire. Sur l'ensemble des procédures évolutives d'analyse « à chaud », la consignation des réflexions a constitué une démarche de pré-analyse itérative (Miles et Huberman, 2003 ; Silverman, 2000) qui a produit des pré-résultats de recherche tout au long du projet. Le chercheur-animateur a consigné dans son journal ses observations

et ses réflexions ainsi que les entretiens avec l'enseignante ou les membres de l'équipe  
Accueil avant et après les activités de terrain :

- récit du projet de recherche doctorale dans son ensemble : calendrier, échéancier, événements et cas référés ;
- réflexions sur l'élaboration du projet de recherche et la construction des savoirs ;
- observations participantes, non participantes et périphériques ;
- entretiens individuels avec l'enseignante et les entretiens de groupe avec les participants lors des ateliers.

Nous avons adopté le principe méta-réflexif de formation du praticien chez Schön (1994, 1996) selon lequel le fait de revenir sur son expérience développe la pratique. Nous nous sommes également inspiré de la conception de Fouquet selon laquelle le journal du chercheur est beaucoup plus qu'un simple support, c'est un « [m]élange de journal intime et d'instrument de travail rigoureux [...] il se situe à la croisée des notions de réflexivité et d'autobiographie » (2006 : 106). De plus, Fouquet souligne sa grande valeur heuristique en mentionnant qu'« [i]l permet en effet d'envisager l'histoire du chercheur aussi bien que celle de sa recherche [...] » (*Idem*). En adoptant le principe « d'implication-distanciation », le chercheur-animateur a pu établir une posture de recul grâce à la relation avec son journal (Pineau et Joubert, 1986a, 1986b). Cette relation s'est articulée par une démarche de retour entre la consignation des données d'observation, la relecture et la réflexion, par un principe d'alternance. Les données ont été transcrites, pendant ou après le projet, sur un éditeur de texte, pour être traitées et analysées.

### 3.4.2 Journal de l'animateur

Le journal de l'animateur consistait en la planification pédagogique des activités de création théâtrale articulées par une pédagogie de projet. La planification pédagogique a été élaborée en collaboration avec l'enseignante et/ou les membres de l'équipe Accueil. On retrouve dans ce journal un calendrier des étapes de réalisation (*cf. B.2.2 à la page 430*) avec les objectifs (*cf. B.2.1 Objectifs de l'atelier de création théâtrale à la page 429*), une fiche de présence des participants et une fiche de planification et de suivi pédagogique des activités de théâtre (*cf. B.2.4 à la page 442*). Le chercheur-animateur a planifié les activités et assuré leur suivi. Le calendrier, les étapes et les objectifs pédagogiques ont été remis à l'enseignante et aux participantes pour qu'ils les intègrent dans leur journal personnel. Pour des raisons pédagogiques, pratiques et déontologiques, l'enseignante a pu consulter le journal de l'animateur parce qu'il ne comporte pas de données sensibles, confidentielles ou personnelles. Pour planifier ses activités d'atelier théâtre, le chercheur-animateur a proposé des exercices regroupés sur une fiche en fonction d'objectifs pédagogiques (*cf. B.2.3 à la page 431*). Les données consignées au journal de l'animateur ont été transcrites sur un éditeur de texte pour traitement et analyse.

### 3.4.3 Portfolio

La mise en place d'un tel instrument s'inspire du type de recueil que Barbier (1986) qualifie de « journal d'itinérance collectif ». Il avait pour but de regrouper dans un espace commun les éléments d'expression et de création que nous désignons comme « portfolio ». C'est un outil pédagogique couramment utilisé dans les écoles québécoises, qui a regroupé justement les éléments produits par les participants pour la création de théâtre. Desmarests (2005) accorde de l'importance à la prise de notes et le recueil de travaux parce que ces activités transforment le portfolio des participants en un « carnet de bord », offrant ainsi une « radioscopie » de l'itinéraire de la création collective. Cet instrument a eu une certaine importance dans la mise en œuvre de cette

recherche car cet espace a permis aux participants de s'approprier cette recherche. Le portfolio a constitué un espace de collaboration par excellence à plusieurs niveaux, soit entre les participants et le chercheur-animateur ainsi qu'entre les participants.

Le portfolio a permis de recueillir les récits et les étapes de la démarche de création collective. Pour la construction des récits de vie en trame dramatique, nous avons débuté par une proposition de Giust-Desprairies dont la « [...] première grille a pour objectif de donner une description du récit en répondant aux questions suivantes : qui, quoi quand, et où. Elle a pour but de déconstruire le récit, de l'objectiver » (1997b : 124) ou de dé-dramatiser les événements. Ces grilles ont été produites pour recueillir les données de création et de recherche (cf. *Appendice B, B.3 à la page 443*). Le matériel relatif au vécu de chacun étant finalement présenté publiquement, cette démarche collective d'expression a eu un impact certain sur l'interprétation de chaque histoire chez chacun des participants. Cet aspect interactif représentait une dimension importante de l'interprétation des récits et de la co-construction des savoirs.

#### **3.4.4 Enregistrement audio de l'entretien individuel semi-dirigé**

L'entretien individuel a été mené selon un mode semi-dirigé en le jalonnant de thèmes. Ceux-ci ont été établis en fonction de la première étape d'analyse. Pour consigner les données de l'entretien individuel semi-dirigé avec l'enseignante, nous avons choisi l'enregistrement audio qui a été mené sur le site de l'école dans un endroit fermé. Cet entretien a été transcrit sur éditeur de texte pour être traité et analysé.

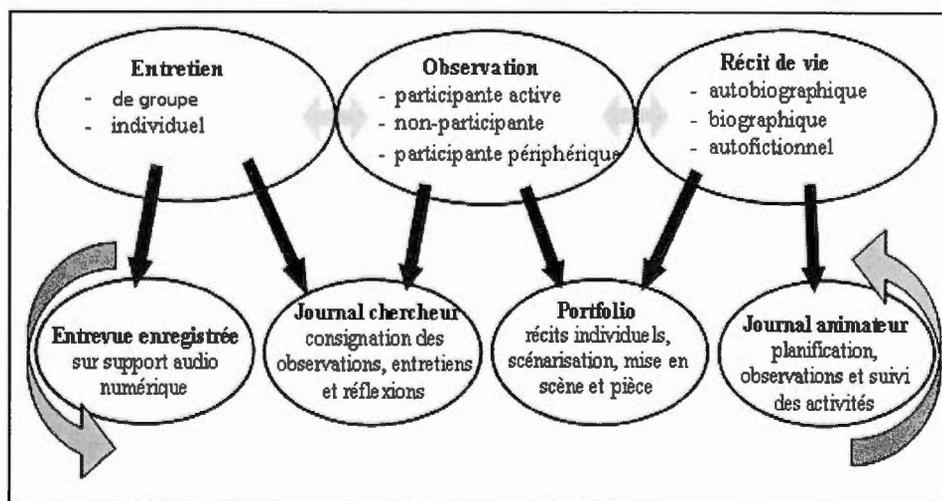
#### **3.5 Mise en opération de la méthode de recherche**

La mise en opération de la méthode de recherche s'est effectuée selon le procédé transversal de « notions carrefours » (Barbier, 1996, 1997b). La mise en opération a visé, comme l'indiquent Vasquez-Bronfman et Martinez, « [...] une cohérence entre théorie et méthode si bien que l'élaboration théorique est très liée à une analyse des

liens entre le chercheur et sa problématique, impliquant également une certaine conception éthique de la recherche » (1996 : 21).

### 3.5.1 Principe de transversalité du dispositif multi-stratégique

Ce « bricolage » de techniques et instruments de collecte du cadre méthodologique est fortement associé aux approches ethnographiques de terrain (Fouquet, 2006 ; Lefrançois, 1995) et tire profit d'un processus heuristique de croisement par triangulation (Woods, 1990). La **Figure 3.3** illustre l'ensemble des techniques et instruments qui ont composé les unités de collecte de données du dispositif multi-stratégique.



**Figure 3.3** Représentation des interrelations entre les techniques et les instruments de collecte

La **Figure 3.4** illustre l'ensemble des instruments de recherche et d'animation dans une relation transversale de « notions carrefours » (Barbier, 1996, 1997b) entre les éléments du cadre de recherche qui gravitent autour du cadre des activités de théâtre. Les instruments de collecte de données ont alimenté de façon spiralaire et transversale la construction des savoirs. Comme présenté à la **Figure 3.4**, les quatre instruments

principaux sont interconnectés et interagissent mutuellement dans la collecte des données par un processus spiralaire et transversal. Il faut préciser que les entretiens individuels avec l'enseignante ont été effectués selon deux objectifs : le premier, pour assurer le suivi et la planification des activités lors du projet et, le deuxième, pour servir de bilan quelques mois après le projet de recherche. L'entretien individuel croisé avec les autres unités de collecte de données devait initier la dernière étape d'analyse.

### 3.5.2 Mise en opération du but de la recherche

Conformément à la nature exploratoire de notre recherche, nous avons adopté une démarche d'analyse « empirico-théorique » (Brewer et Hunter, 2006) ou « épistémologique » (Morin, 2005) dans laquelle le principe de compréhension du phénomène d'appropriation doit s'élaborer par une démarche mixte d'analyse : soit, dans un premier temps, par une approche interprétative qui se construit empiriquement tout au long du projet *in situ*<sup>95</sup> et, dans un deuxième temps, analytique qui s'effectue après le terrain *ex situ*<sup>96</sup>. Le but de l'opérationnalisation était d'établir un lien entre les objectifs de recherche et de les rendre opératoires. Par la pratique théâtrale expérimentée auprès des élèves immigrants, nous nous sommes rallié au postulat de Vincent *et al.* selon lequel « [e]n pensant la réalité scolaire en termes de forme scolaire de relations sociales, on permet de poser la question du rapport entre groupes sociaux » (1994: 37). Enfin, le principe de transversalité du dispositif se découpe de la façon suivante :

- principe d'alternance du « livre ouvert » entre l'expérience vécue du terrain et la consignation du récit ;
- principe spiralaire dans la construction des savoirs ;
- dimension méta-réflexive de la démarche d'écriture et d'analyse ;
- processus d'auto-formation pour les participants et le chercheur-animateur ;

---

<sup>95</sup> Chercheurs : Glaser et Strauss, 1967 ; Liu, 2006 ; Moser, 2009 ; Strauss, 1992a, 1992b ; Woods, 1993.

<sup>96</sup> Chercheurs : Montandon-Binet, 2002 ; Crozier et Friedberg, 1977.

- relation récursive entre les deux volets, recherche et intervention ;
- appropriation du savoir et autonomisation du processus de recherche par les participantes, enseignante et le chercheur-animateur.

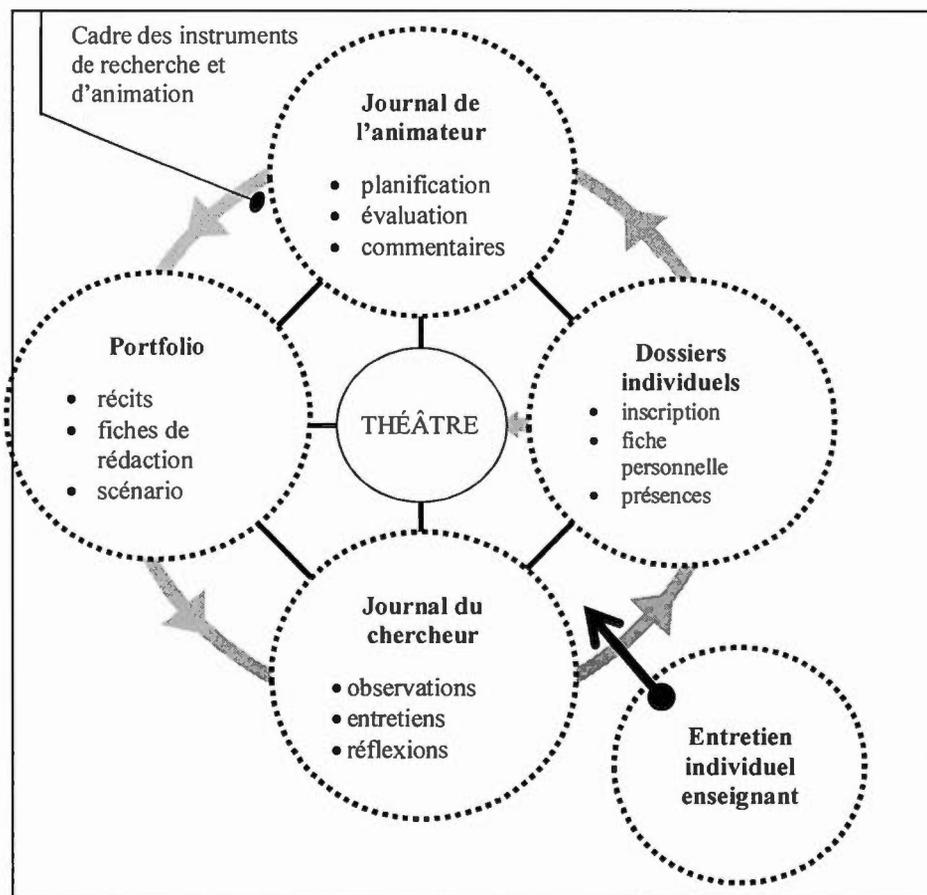


Figure 3.4 Schématisation de la relation entre les unités de collecte de données par le principe de « notions carrefours » (Barbier, 1996)

*Critères de rigueur*

Les critères de rigueur de la méthode (Lessard-Hébert *et al.*, 1996 ; Van der Maren, 2004) sont les suivants :

- immersion sociale dans le milieu scolaire et constance (Goffman, 1972, 1974 ; Mucchielli, 2004, 2007 ; Woods, 1993) ;
- croisement par triangulation des unités collecte de données (Fouquet, 2006 ; Pineau, 2005c ; Woods, 1990) ;
- principes éthiques (*Appendice B.1.2* à la page 422) ;
- validation et co-analyse de certaines données.

**3.5.3 Mise en opération des objectifs spécifiques de recherche**

La mise en opération des objectifs spécifiques de la recherche a nécessité une démarche de collecte de données qui préserve une dynamique de transversalité entre les visées de chacun. Rappelons que les objectifs spécifiques de cette recherche étaient, premièrement, d'identifier les stratégies d'appropriation du nouveau milieu de vie, deuxièmement, d'établir des pistes de réflexion sur les différentes modalités d'intégration sociales des élèves immigrants en classe d'accueil et, troisièmement, d'expérimenter une méthode de recherche-intervention théâtrale.

*Opérationnalisation du premier objectif spécifique*

Pour pouvoir identifier les stratégies d'appropriation, nous avons utilisé les données recueillies par deux instruments, en plus du journal du chercheur, soit le portfolio et le dossier personnel des participants. Les données recueillies par le biais de ces deux instruments nous ont permis, par un principe diachronique entre les notions individuelles et groupales, d'identifier les éléments d'étude associés aux stratégies (*cf. Figure 3.4 Schématisation de la relation entre les outils-techniques de collecte à la page 200*). Par cette approche, il s'agissait de constater l'existence d'un système stable d'organisation se manifestant par l'utilisation de stratégies d'appropriation. Ces

manifestations complexes ont nécessité plusieurs démarches de validation. Crozier et Friedberg (1977) considèrent qu'il y a deux conditions pour considérer un ensemble comme un système :

1. la présence de stratégies suffisamment stables à l'intérieur d'un ensemble ;
2. la présence de jeux ayant des règles et des régulations par lesquels les stratégies peuvent être considérées comme rationnelles.

Les données relatives aux stratégies d'appropriation du « milieu de vie » chez les élèves immigrants ont été les stratégies biographiques de collecte et/ou ethnographiques utilisées ou nommées dans les récits ou les actions des participants<sup>97</sup>. La démarche d'identification des stratégies utilisées par les participants pour surmonter les problèmes d'interprétation s'appuyait sur le principe de mise en situation de contraintes réelles et perçues, c'est un procédé qui a révélé les enjeux et les stratégies<sup>98</sup>.

Les données du récit de vie ont été recueillies dans le cadre des ateliers de création théâtrale par un procédé s'appuyant sur un principe interactif et auto-référentiel d'animation d'entretien de groupe<sup>99</sup>. Ce dispositif était axé sur la production ou la collection d'artéfacts portant sur les stratégies d'appropriation par les élèves de leur nouveau « milieu de vie ». La consignation des données relatives aux entretiens de groupe s'effectuait sur deux supports :

- le résultat des entretiens est consigné au portfolio ;
- le rapport des entretiens dans le journal du chercheur.

---

<sup>97</sup> Chercheurs : Gérin-Lajoie, 2002 ; Vasquez-Bronfman et Martinez. 1996 ; Woods, 1990.

<sup>98</sup> Chercheurs : Crozier et Friedberg, 1977 ; Vasquez-Bronfman et Martinez. 1996 ; Woods, 1979, 1990.

<sup>99</sup> Chercheurs : Boutin, 1996, 2007 ; Goffman, 1973, 1974, 1990 ; Lapassade, 1998 ; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996 ; Woods, 1990, 1993.

La démarche de mise en scène des récits de vie a été d'autant plus cruciale parce qu'elle « [...] permet de connaître la biographie des individus, qu'il est un moyen d'accéder à la connaissance de l'autre, instaure un ordre de sens (Adam, 1995), ouvre un accès à cette connaissance et en même temps lui donne une forme » (Bertucci, 2006 : 128). La stratégie envisagée de mise en scène du récit a principalement été de type groupal, donc socio-interactive et auto-fictive. La démarche de scénarisation et de mise en scène des récits s'articulait en alternance entre l'interprétation groupale des participants et celle du chercheur-animateur. La version finale de chaque étape a été approuvée par les participants en plénière durant les entretiens de groupe. Il s'agissait de respecter la structure de chaque récit, sa trame narrative (Layder, 2004), tout en faisant interagir (Van der Maren, 2004) avec les autres récits. Comme le portfolio offrait justement cette faculté du retour et la possibilité d'appropriation du processus de création, les participants s'identifiaient graduellement au récit collectif.

#### *Opérationnalisation des deuxième et troisième objectifs spécifiques de la recherche*

Pour établir des pistes de réflexion sur les différentes modalités d'intégration sociale des élèves immigrants en classe d'accueil et expérimenter une méthode de recherche-intervention théâtrale, nous avons simultanément traité en binôme ces deux objectifs afin de produire un effet de levier dans le processus de compréhension du phénomène. Malgré leur apparente ressemblance, ces deux objectifs ont nécessité des stratégies de recherche distinctes. Pour commencer, il s'agissait d'établir un cadre de références devant permettre de comprendre le processus de changement, soit en fonction de critères préétablis, inférés ou encore auto-référés.

Le changement de valeurs chez les participantes et l'enseignante par rapport au projet théâtre constituait l'un des critères de validation. Dans cette optique de recherche-intervention, comme la pratique théâtrale du chercheur-animateur (Schön, 1994, 1996) a constitué le cadre de référence, la fiche personnelle de participation, les observations consignées au journal de l'animateur et les données statistiques du projet théâtre ont

permis de valider les données. La démarche de validation s'inscrivant dans une optique empirique de découverte et d'exploration, l'observation nous semblait être la technique transversale qui permet de valider les données.

### **3.6 Techniques, démarches et étapes de traitement et d'analyse des données**

Dans un premier temps, la procédure générale de traitement et d'analyse s'est effectuée par le principe d'induction (Becker, 2000 ; Brewer et Hunter, 2006 ; Mucchielli, 2004, 2005, 2007) en interprétant les données recueillies tout au long du projet par le procédé spiralaire des « notions carrefours » (Barbier, 1996, 1997a, 1997b). La création collective de théâtre a nécessité l'interprétation des propositions des participantes tout au long de la réalisation. Le chercheur-animateur a pu traiter par un aller-retour constant entre le terrain, *in-situ*, les différentes unités de données et les objectifs du volet de recherche. Dans un deuxième temps, le chercheur-animateur a traité les données après le terrain, *ex-situ*.

#### **3.6.1 Technique d'organisation et de traitement des données**

L'objectif principal de la technique d'organisation et de traitement était d'obtenir une carte générale des données. La première étape de la démarche d'organisation a été effectuée pendant le terrain par un principe inductif de co-construction des savoirs. Nous avons, dans un deuxième temps, procédé après le projet de la façon suivante : 1) préparer les données brutes en les transcrivant sur un éditeur de texte, 2) procéder à plusieurs lectures méthodiques des corpus (journal du chercheur, journal de l'animateur, le portfolio et l'entretien individuel), 3) établir des repères et pré-codifier selon la catégorisation semi-émergente, 4) réduire les données et 5) réviser et raffiner les catégories.

Dans le journal du chercheur, il y avait trois trames de consignation des données : 1) les observations, 2) les entretiens avec l'enseignante et 3) les réflexions du chercheur sur son expérience du terrain. Quant au portfolio, les six fiches de création théâtrale

(cf. *Appendices B.3 à la page 443*) utilisées successivement lors des ateliers d'écriture ou des entretiens de groupe ou des ateliers de théâtre avaient pour objectifs de recenser, d'échanger, de travailler, d'élaborer, de scénariser et, finalement, de mettre en scène les récits de vie exposés par les participants. Les fiches de création théâtrale ont été traitées et interprétées durant le projet : 1) dans un premier temps par le chercheur-animateur et 2) après avoir procédé à une transcription-interprétation des récits, avec les participantes. Les données manuscrites produites par les participants ont été introduites sur une grille de synthèse par le chercheur-animateur (cf. *Appendices D.1 à la page 452*). Après le terrain, les procédures d'organisation et de traitement des données du portfolio se présentent de la façon suivante :

- regroupement des documents produits durant le projet théâtre ;
- transcription du contenu des fiches avec un éditeur de texte et approbation des documents auprès des participantes ;
- analyse des données par itération à l'étude des fiches durant et après le projet de théâtre. La création collective est le résultat d'un processus d'analyse en groupe avec les participants en atelier. Le processus et le produit de création offrent une vue d'ensemble des étapes, permettent de situer les intérêts et les enjeux des participantes ainsi que les différentes composantes de la pièce ;
- croisement des résultats d'analyse avec les fiches personnelles de participation qui permet finalement de situer les enjeux personnels du projet.

Par la suite, une fois l'entretien retranscrit sur un éditeur de texte, les données traitées et leur analyse effectuée, le chercheur-animateur est passé au deuxième niveau d'analyse qui consistait à croiser l'ensemble des unités par un principe de triangulation (Fouquet, 2006 ; Pineau, 2005c ; Woods, 1990).

### 3.6.2 Démarche mixte d'analyse des données

Ayant opté pour une approche mixte de collecte de données, il était donc « naturel » d'adopter une posture d'analyse qui considère la relation entre les données de terrain recueillies (Miles et Huberman, 2003) et les éléments du cadre théorique. Nous qualifions cette posture à la fois de « dramatique » (Caune, 1981 ; Goffman, 1972, 1974 ; Le Breton, 2004a) et de « stratégique » (Crozier et Friedberg, 1977 ; Montendon-Binet, 2002). La pratique d'une telle approche étant exigeante, le chercheur-animateur devait établir une « relation moralement viable » avec les participants, son objet de recherche et le terrain. Cette démarche d'analyse est fortement campée dans les deux approches constructivistes, soit l'interactionnisme symbolique et la systémique. Cette démarche mixte d'analyse regroupe différents types : 1) analyse inductive, effectuée tout au long du projet, 2) analyse diachronique, qui a établi un lien entre les données dans le temps et dans l'espace, 3) catégorisation semi-émergente, qui a été effectuée après le projet, et 4) approche écosystémique comme méta-analyse (Patterson *et al.*, 2001) dans une perspective contextuelle.

#### *Analyse inductive des données*

L'analyse inductive constitue, selon Mucchielli (2004) et Van der Maren (2011), une stratégie essentielle de recherche visant la compréhension d'un phénomène social. L'analyse par une démarche inductive des données durant la consignation avait pour aboutissement de rendre le chercheur-animateur conscient de son activité d'observation, de sa propre posture (Miles et Huberman, 2003 ; Silverman, 2000). La dimension métaréflexive du journal du chercheur a permis de procéder à une analyse des données dans l'action, « à chaud », et de mettre en perspective le fruit de cette analyse postérieurement par une démarche rétrospective (Miles et Huberman, 2003 ; Silverman, 2000). Woods (1992) montre qu'une démarche d'analyse inductive qui s'inscrit dans une optique méta-réflexive contribue à changer, non seulement le rapport du chercheur à son objet de recherche, mais aussi lui-même.

*Analyse diachronique*

Pour comprendre les enjeux d'appropriation dans un contexte de pluralité ethnoculturelle en milieu scolaire, Verhoeven préconise une analyse diachronique qui considère la trajectoire scolaire des élèves dans la construction des stratégies. Il explique que « [c]haque trajectoire singulière peut être lue comme le cumul des socialisations successives dans les établissements contrastés, qui proposent des cadres d'appréhension différents de la différence culturelle – autorisant ainsi un espace différentiel des possibles aux stratégies identitaires » (2006 : 105). Pour cette raison, nous avons estimé que cette analyse était plus dynamique qu'une analyse synchronique ou linéaire. Le diachronisme dans les éléments d'analyse avait pour objectif de dégager les mécanismes complexes du phénomène d'appropriation dans ce cadre scolaire d'accueil. Comme levier d'analyse, nous avons mis en parallèle des types de données ayant des dimensions contrastées, par exemple les éléments de la fiche personnelle de participation, notions individuelles, et nos observations portant sur les attitudes et les interactions sociales chez les participantes, aspect social des pratiques. L'aspect diachronique a articulé à son tour les principes de l'analyse croisée par triangulation (Touraine, 1984).

*Catégorisation semi-émergente*

Crozier et Friedberg recommandent une approche de catégorisation émergente pour que « [...] le chercheur puisse discerner dans la masse des données d'observations à sa disposition celles qui lui permettront d'articuler son raisonnement et de découvrir cette réalité sous-jacente qui seule l'intéresse [...] » (1977 : 457). Il s'agit par la démarche de catégorisation de trouver un sens général aux données empiriques. (Mucchielli, 2007 ; Paillé et Mucchielli, 2003). Compte tenu de la nature exploratoire de la recherche, nous avons adopté une approche de catégorisation hybride. Les éléments des unités d'analyse ont été traités de façon empirico-théorique (Brewer et Hunter,

2006) par un principe de catégorisation « semi-émergente »<sup>101</sup>. Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) décrivent ce procédé comme une approche alternant entre celle de « *armchair theorists* » (Woods, 1992), qui consiste à s'appuyer sur un processus empirique rigoureux de recherche, et, de l'autre côté, une approche que Hammersley (1990) considère davantage comme intuitive. L'application du principe de catégorisation semi-émergente a pu favoriser le dialogue entre le terrain et le cadre théorique, évitant de cette façon les cas de réification (Mucchielli, 2007). Pour réduire les données, nous avons au départ établi des catégories qui s'appuyaient sur quatre aspects du cadre théorique, soit l'interaction sociale, l'appropriation, l'existence des acteurs et l'écopsychsociologie. Le nombre de ces catégories semi-émergentes a augmenté au cours de la démarche d'analyse pour enfin revenir à quatre.

#### *Analyse croisée par triangulation*

Le croisement par triangulation des unités a offert un levier d'analyse permettant d'appréhender toute la complexité de la question. À cet égard, Woods mentionne que « [...] la triangulation est l'une des meilleures aides à la validation » (1990 : 88), particulièrement lorsque l'objet de recherche est complexe. Le principe de croisement par triangulation des unités de collecte de données transpose tant la démarche de collecte que d'analyse sur l'ensemble des étapes de la recherche et génère un autre niveau de compréhension (Woods, 1990). Permettant la mise en relation des logiques parfois opposées ou même contradictoires, l'approche systémique de l'alternance (Geay, 1998) organise la démarche de triangulation. Pour Jacob *et al.*, se référant à Lefrançois (1991), « [...] la triangulation s'affirme comme une philosophie nouvelle suivant laquelle la connaissance est une construction sociale permanente, une démarche de collaboration, un mode d'interprétation et de réinterprétation des phénomènes sociaux dans leur contexte réel et dans le déroulement même » (1996 : 18). Selon Lefrançois, la triangulation est l'apanage des recherches qualitatives et offre une

---

<sup>101</sup> Chercheurs : Blais et Martineau, 2006 ; Lapassade, 1998 ; Mucchielli, 2007 ; Paillé et Mucchielli, 2003 ; Thomas, 2006 ; Van der Maren, 2004.

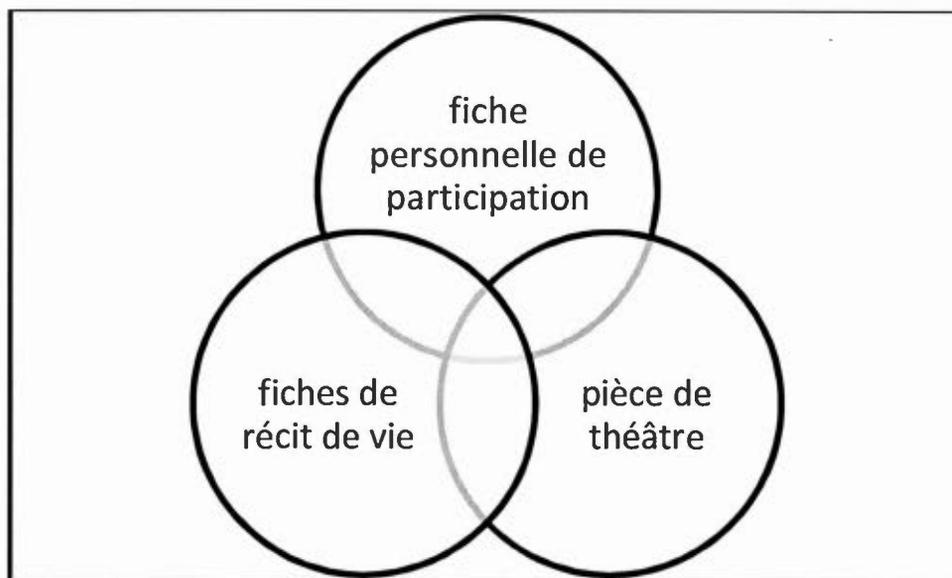
perspective dynamique d'analyse. Soulignons également que, comme les principes d'alternance ont été intégrés à la démarche d'analyse, la procédure d'analyse s'appuie sur une dialectique analyse/synthèse et structuration/ restructuration que Pineau et Le Grand (2002) désignent de « seconde dialectique épistémologique ».

#### *Utilisation de l'approche écosystémique dans une perspective contextuelle*

L'approche écosystémique a été notamment utilisée comme méta-analyse dans une perspective contextuelle pour saisir le sens (Dionne, 2009) des manifestations du phénomène d'appropriation sur différents niveaux systémiques. Précisons qu'il s'agit davantage d'une étape par laquelle nous mettons à plat les unités de données, ayant des caractéristiques distinctes, pour réinterpréter les résultats. Cette étape fait suite à notre démarche méta-réflexive en utilisant un cadre différent d'analyse afin de révéler les réseaux et mécanismes stratégiques. Comme la pensée systémique établit des ponts entre les différents milieux et sous-systèmes (Absil *et al.*, 2011 ; N'Diaye et St-Onge, 2010), les stratégies d'appropriation sont dynamiques, trans-système et surtout dissimulées. Les systèmes étant enchevêtrés et fusionnés entre eux, le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979, 2005) saisit également l'interaction dans une perspective méta-système (Boulanger *et al.*, 2011). Afin de comprendre la configuration des liens entre les systèmes, autant dans une optique trans-système que méta-système, nous avons réinterprété les résultats par le biais du modèle écosystémique.

### **3.6.3 Étapes d'analyse croisée par triangulation**

La première démarche de croisement des unités par triangulation s'est effectuée dans le cadre des ateliers et concerne les données relatives aux récits de vie des participants et la pièce qui ont évolué et se sont transformé au rythme de la création collective. Le produit de ces interprétations du chercheur-animateur a été validé par les participants. La **Figure 3.5** illustre l'application du principe de triangulation regroupant la fiche personnelle de participation et les éléments du portfolio.



**Figure 3.5 Analyse croisée des éléments du portfolio et de la fiche personnelle de participation**

La deuxième étape consistait à croiser l'ensemble des résultats d'analyse des données par triangulation après le projet théâtre. Conformément au cadre théorique et conceptuel, la question de l'appropriation du nouveau milieu de vie, inscrite dans une perspective d'intégration sociale, comportait deux dimensions, soit existentielle et institutionnelle. L'approche adoptée avait pour but précisément de dégager ces deux dimensions de l'objet de recherche pour pouvoir les réintroduire dans une analyse finale. Cette démarche a permis de dégager des pistes de réflexion sur le phénomène d'appropriation du nouveau milieu de vie chez les élèves immigrants de classe d'accueil. La triangulation s'est effectuée en regroupant les unités associées à l'une ou l'autre des dimensions, et par le biais des activités suivantes :

- synthétiser le résultat de l'analyse individuelle de chaque unité ;
- monter les cadres d'analyse croisée ;
- synthétiser le résultat de l'analyse croisée des deux premiers cadres ;

- monter le cadre final d'analyse croisée (cf. Figure 3.5 à la page 213) ;
- vérifier les résultats d'analyse avec l'ensemble des unités.

Cette dernière étape d'analyse croisée, cruciale dans notre compréhension du phénomène d'appropriation du nouveau milieu de vie, devait être effectuée en trois séquences regroupant des éléments d'analyse (cf. figures 3.4, 3.5 et 3.6) afin de dégager les principaux questionnements. Le **Tableau 3.2** récapitule les unités de collecte de données en fonction des instruments et techniques.

**Tableau 3.2**  
**Synthèse des unités de collecte de données**

Outil de collecte	Activités et techniques de collecte	
Fiche d'inscription des participants	a	fiche d'inscription au projet
	b	fiche personnelle de participation
1. Journal du chercheur	1a	observations + entretiens de groupe
	1b	réflexions
	1c	entretiens avec l'enseignante
2. Journal de l'animateur	2a	planification (échancier, etc...)
	2b	fiches de suivi des ateliers
	2c	feuille de présence
3. Portfolio	3a	fiches des récits de vie
	3b	scénario du spectacle
4. Entretien individuel avec l'enseignante	entrevue enregistrée sur un support audionumérique et retranscrite sur un éditeur de texte	

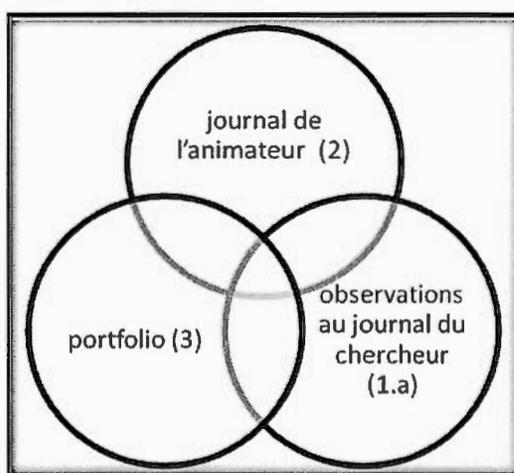
Enfin, le **Tableau 3.3** synthétise l'ensemble des opérations de croisement des unités de données par triangulation.

**Tableau 3.3**  
**Étapes de croisement des unités de données par triangulation**

Types de techniques de collecte de données	croisement des unités
A : données associées aux observations, production et planification des activités	$1a + 2 + 3$
B : données relatives aux réflexions du chercheur et entretiens avec l'enseignante	$1b + 1c + 4$
C : croisement des deux premières étapes	A + B

*Première analyse croisée A*

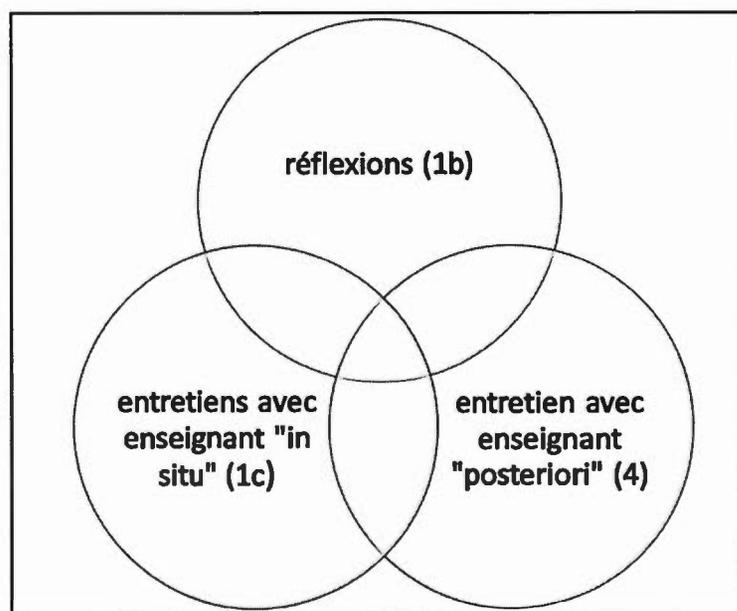
La première analyse de la deuxième étape a porté sur le croisement des unités de données des observations consignées au journal du chercheur (1.a), des éléments du journal de l'animateur (2=2.a + 2.b) et du portfolio (3=3.a + 3.b) comme exposé à la **Figure 3.6**. L'objectif de cette étape était de répondre à deux des questions de recherche d'un point de vue existentiel ; la première était de savoir quelles sont les stratégies appropriatives utilisées par les participants dans une démarche d'intégration sociale et la deuxième portait sur les différentes modalités d'intégration sociale des élèves immigrants de classe d'accueil.



**Figure 3.6 Croisement des unités A (1a+2+3)**

*Deuxième analyse croisée B*

La deuxième analyse de la deuxième étape portait sur le croisement des unités d'analyse de l'entretien individuel avec l'enseignante (4), des réflexions (1.b) et des discussions avec l'enseignante (1.c) consignées au journal du chercheur tel qu'exposée à la **Figure 3.7**. L'objectif de cette étape était de dégager la dimension institutionnelle du phénomène d'appropriation du milieu de vie par les élèves immigrants. Le procédé de croisement par triangulation a été répété comme dans l'étape précédente.

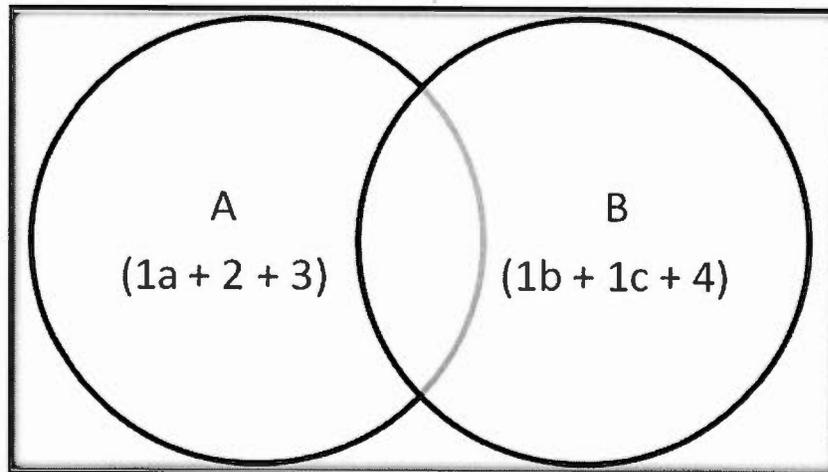


**Figure 3.7 Croisement des unités B (1b+1c+4)**

*Troisième et dernière analyse croisée C*

La troisième et dernière étape de croisement (C) consistait en la mise en perspective des résultats d'analyse de la première et de la deuxième étape par triangulation (Fouquet, 2006 ; Pineau, 2005c ; Woods, 1990), soit l'ensemble des éléments de synthèse des quatre unités d'analyse : le journal de l'animateur (1=1a, 1b, 1c), le

journal du chercheur ( $2=2a, 2b$ ), le portfolio de l'atelier ( $3=3a, 3b, 3c$ ) et l'entretien individuel (4) comme l'expose la **Figure 3.8**.



**Figure 3.8** Étape finale de l'analyse croisée C (A + B)

### 3.7 Contexte de la recherche, des partenaires et des participants

Avant de conclure ce chapitre, il est important de présenter le contexte de recherche. Deux aspects qui n'ont pas fait partie de l'étude doivent toutefois être présentés afin de mieux comprendre les résultats : la commission scolaire et l'établissement scolaire d'un point de vue administratif. La commission scolaire étant responsable de la gestion des programmes de formation, du personnel et de la répartition des élèves dans le réseau, accorde, selon sa politique en matière de recherche, le droit aux chercheurs et praticiens de réaliser des recherches dans les établissements scolaires de son territoire. C'est d'ailleurs la procédure que nous avons suivie ; en donnant son accord, la commission scolaire partenaire a désigné une école secondaire qui fait aussi l'objet d'une brève présentation.

### 3.7.1 Enquête exploratoire auprès du milieu scolaire

Nous avons sollicité pendant deux années consécutives avant d'avoir des réponses nous autorisant à contacter les écoles et enseignants. C'est lors de notre campagne de sollicitation auprès des commissions scolaires et des écoles que nous avons mené une enquête exploratoire auprès d'une dizaine d'enseignants titulaires de classes d'accueil. Cette enquête, qui a duré plus d'une année, a été réalisée selon un principe d'entretien exploratoire (Kaufmann, 2013) et portait sur les modalités d'accueil, les activités d'éducation et les modes d'évaluation de passage des élèves immigrants aux classes ordinaires, ainsi que sur les procédures de répartition des commissions et de regroupement des directions d'établissement et de l'équipe Accueil.

Les résultats de notre enquête nous ont permis de dessiner un portrait général de cette structure sur le territoire de la région du Grand Montréal<sup>103</sup>. Selon le Programme d'intégration scolaire, linguistique et sociale, les classes d'accueil s'incorporent dans la structure des établissements scolaires au même titre que les classes ordinaires, aux niveaux primaire et secondaire, et sont sous la responsabilité d'un enseignant, titulaire de l'enseignement du primaire ou du secondaire. Notre enquête nous a révélé, qu'à l'exception d'une commission scolaire située en périphérie de la région montréalaise, pour la majorité des enseignants questionnés, que leur école avait adopté le modèle de la classe d'accueil, « fermé » ou « partiel ».

Conformément aux politiques d'intégration des enfants issus de familles immigrantes des commissions scolaires de la région du Grand Montréal (CSDM, 2006a ; CSLaval, 2001 ; CSMB, 1999), les élèves immigrants sont intégrés aux classes d'accueil dès leur inscription à la commission scolaire qui leur assigne un établissement, cela à tout moment de l'année scolaire. Certaines commissions scolaires font passer un test de

---

<sup>103</sup> Pour des raisons de confidentialité, nous ne pouvons désigner précisément l'école de la classe d'accueil qui a participé au projet de recherche. Cependant, le portrait présenté ci-haut se rapproche assez bien de la situation de cette classe.

mathématiques afin d'évaluer le niveau et le cursus de scolarisation. D'autres semblent faire une sélection des élèves en fonction de leur connaissance de l'anglais. Les établissements scolaires peuvent établir des niveaux de classe en fonction du nombre d'élèves immigrants reçus, de leur niveau de français et de leur âge. Les enseignants titulaires de classe d'accueil, travaillant en concertation avec l'équipe de Accueil, puisent, à l'interne ou à l'externe, et créent les ressources pédagogiques nécessaires à leurs apprentissages. L'enseignement dispensé est principalement la francisation des élèves, alternant entre les cours magistraux et les travaux d'équipe. Les élèves sont évalués par les enseignants titulaires sur deux matières, le français et les mathématiques. Ceux-ci décident, en concertation avec l'équipe Accueil, du passage de niveaux de français en classe d'accueil et, en concertation avec la direction et l'équipe école, de l'intégration des élèves aux classes ordinaires. Nous avons constaté que la plupart des écoles concernées par cette enquête exploratoire prévoient pour les élèves une période en classe d'accueil de sept à dix mois, pour ensuite passer au cursus régulier de formation.

Les enseignants semblent favoriser les projets de classe afin d'intégrer tous les élèves dans une activité pédagogique par un principe de socialisation. Compte tenu des différents niveaux de scolarisation et cursus scolaires des élèves, l'enseignement des mathématiques se fait principalement par une approche individualisée. Il arrive parfois que les écoles ou les enseignants de classes d'accueil invitent des intervenants externes pour la réalisation de projets éducatifs. Compte tenu de l'hétérogénéité du contexte urbain, les classes d'accueil des écoles montréalaises peuvent bénéficier d'un programme d'aide financière dans la réalisation d'un projet éducatif (Berthelot, 2006 ; Québec, 2000, 2003c, 2004c, 2009b) ayant pour but de favoriser le passage des élèves immigrants vers les classes ordinaires. C'est dans ce contexte que le projet de recherche-intervention a pu avoir lieu car une direction d'école secondaire, ainsi qu'une enseignante, avaient répondu favorablement à notre offre pour la réalisation

d'un projet de théâtre. Nous avons mené deux entrevues<sup>104</sup> avec l'enseignante, une par téléphone et l'autre sur le site de l'école, afin d'établir en concertation le cadre et les objectifs du projet de théâtre. Ces entrevues ont permis, entre autres, de comprendre et de vérifier les différents problèmes que vivent les élèves immigrants de classe d'accueil ainsi que leurs enseignants.

### 3.7.2 Portrait de la commission scolaire

Rappelons que nous avons sollicité huit commissions scolaires francophones situées sur le territoire de Grand Montréal et des alentours. Dans notre demande, nous avons présenté la problématique, le problème et l'objet de recherche, le cadre de recherche-intervention ainsi que les retombées probables de la pratique théâtrale sur la démarche d'intégration des élèves immigrants (*cf. Appendice B.1.1 Extrait du protocole d'entente*). Quatre commissions scolaires ont répondu favorablement à notre demande, dont certaines ont ciblé des écoles ayant des classes d'accueil. Cela a été le cas pour la commission scolaire de l'école participante qui dessert un territoire situé dans la région du Grand Montréal. Avec plus de 40 000 élèves inscrits aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire, elle est l'une des plus importantes commissions scolaire du Québec, disposant d'un réseau de quatorze écoles secondaires sur l'ensemble de son territoire.

En 2001, cette commission scolaire a adopté une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle qui prévoit, entre autres choses, l'adoption par les établissements scolaires des valeurs et de moyens favorisant l'intégration sociale des élèves immigrants. Outre les intentions formulées, la Politique définit les différents concepts associés à l'éducation interculturelle. Nous constatons que cette définition de l'intégration est associée au courant normativiste. Ce fait semble s'expliquer par

---

<sup>104</sup> Comme le chercheur-intervenant n'a pas signé à ce moment-là de protocole de recherche avec l'enseignante, les informations recueillies lors de ces entrevues ne font pas partie des données de recherche traitées et analysées. Elles ont par contre permis de mieux définir le protocole de collaboration.

l'union d'un énoncé strictement scolaire, « intégration scolaire », dans l'intitulé de cette politique avec le concept « d'éducation interculturelle ». En effet, les principes d'éducation interculturelle semblent être davantage déterminés par des objectifs scolaires que sociaux. Rappelons que la commission scolaire ayant répondu favorablement à notre demande démontre aussi une certaine ouverture et une volonté de changement en matière d'intégration des élèves immigrants. Suite à cette réponse positive, nous avons contacté les membres de la direction de l'école participante.

### **3.7.3 Portrait de l'école et de l'équipe Accueil**

Parmi les écoles ciblées par les commissions scolaires ayant donné leur autorisation et le contact avec les directions d'école ayant été établi, une dizaine d'enseignants de classe d'accueil ont accepté d'être contactés afin que nous leur présentions notre projet et nous les avons rencontrés, pour la plupart dans leur école. Parmi ceux-ci, nous avons pu établir un partenariat avec une seule enseignante. Il avait été préalablement convenu avec la direction de l'école que l'enseignante de l'accueil me contacterait téléphoniquement pour nous entendre sur les modalités de réalisation du projet.

Nous avons eu une discussion préliminaire avec l'enseignante par téléphone afin de nous accorder sur la proposition de projet adressé aux élèves de classe d'accueil et puis à l'école. Une fois les modalités établies, nous avons organisé une rencontre avec la directrice de l'école afin de formaliser le cadre du projet. Conformément aux politiques de l'établissement, la proposition du projet et le Protocole d'entente (*cf. Appendice B.1.1 à la page 414*) qui contenait le code déontologique du projet de recherche, ont été soumis aux membres du conseil d'établissement de l'école et ont été accueillis favorablement (*cf. Appendice B.1.2. Protocole déontologique à la page 422*).

L'école participante, située dans un secteur résidentiel de type pavillonnaire, dispense une formation aux deux cycles du niveau secondaire à plus de mille élèves et regroupe différents programmes particuliers dont les concentrations sports et autres. Quant au taux de diplomation, l'école participante se situe sous la moyenne, comparativement

aux autres écoles secondaires de la commission scolaire. Le conseil d'établissement a adopté en 2004 son projet éducatif, intitulé « S'épanouir dans la diversité », qui a parmi ses orientations le mandat de promouvoir l'intégration interculturelle dans une optique d'épanouissement.

L'école reçoit les classes d'adaptation scolaire et sociale ainsi que les classes d'accueil. L'équipe Accueil était constituée de cinq enseignants titulaires. En fonction des années et de l'intégration des élèves, le nombre d'enseignants varie. Compte tenu de la spécificité de l'école, peu d'élèves provenaient du quartier ou du secteur et ils devaient parcourir de grandes distances, parfois de l'autre bout du territoire, pour s'y rendre. C'est pour ces raisons que les cours commençaient un peu plus tard que dans les autres écoles. Le caractère spécifique de l'établissement affectait la relation des élèves à l'école, du moins pour ce qui est des participantes à la recherche. Cet élément est développé en détails plus loin.

Nous avons également constaté que les classes d'accueil étaient localisées dans la même partie de l'école, elles s'avoisinaient. Cela avait pour effet que les élèves des classes d'accueil se retrouvaient constamment dans le corridor aux pauses, soit avant ou après les cours. L'on doit également préciser que l'école interdisait aux élèves de circuler dans les corridors lors de la pause du midi. Hormis ceux qui participaient à des activités périscolaires, comme le projet de théâtre, les élèves devaient, après le repas, aller dans la cour extérieure ou les locaux prévus à cet effet, gymnase, bibliothèque etc.

L'école avait adopté une modalité d'intégration partielle tout en ayant le modèle fermé de classe d'accueil. En effet, les élèves immigrants avaient des cours dans des classes ordinaires autres que le français et les mathématiques. L'enseignante partenaire, titulaire d'une classe d'accueil dont les élèves ont un niveau intermédiaire de français, a rempli les formalités du Protocole d'entente ainsi que le formulaire de consentement (*cf. Appendice B.1*). La classe d'accueil visée nous a été attribuée par la direction de l'école et l'équipe Accueil, en fonction du niveau de connaissance de français des

élèves. L'enseignante partenaire, ayant pris part de façon active au projet, était un acteur important dans la mise en place, la réalisation du projet et l'élaboration des savoirs. Cet aspect est également développé en détail ultérieurement.

### 3.7.4 Portrait des participants

Les participants ont été recrutés selon le Protocole d'entente (*cf. Appendice B.1.1 à la page 414*) comprenant un formulaire de consentement parental et une fiche personnelle de participation, qui, conformément au code déontologique (*cf. Appendice B.1.4 et B.1.5*), devait rester confidentielle. Les participants ont été recrutés lors d'une rencontre à laquelle les élèves des classes d'accueil avaient été conviés. Cette rencontre a eu lieu pendant les heures de cours et a duré une période, soit quarante-cinq minutes. Nous avons proposé d'inviter les élèves des autres classes d'accueil à participer à cette rencontre pour deux raisons : 1) recruter des élèves d'autres niveaux et 2) les informer de la tenue de ce projet. Comme cette proposition a été auparavant présentée à l'équipe Accueil, les enseignants de trois classes ont autorisé leurs élèves à prendre part à cette rencontre.

Au départ, nous avons reçu douze participantes, dont huit de la classe de l'enseignante et quatre d'autres classes, dont une ancienne élève de l'accueil fréquentant une classe d'adaptation. Le groupe de participants s'est finalement constitué de dix<sup>105</sup> élèves féminins provenant de différents pays, dont la majorité était hispanophone. Aucune des participantes n'avait le français comme langue d'origine. Cet aspect linguistique a eu des effets notables sur le projet de recherche et les interactions entre les participantes. La différence d'âges entre les participantes a aussi joué sur la dynamique d'interaction. En effet, le parcours existentiel de chaque participante semble avoir joué sur la perception de l'expérience et l'interaction entre les participantes. Leur arrivée au pays,

---

<sup>105</sup> Le nombre des participantes a certes varié durant le projet mais dix ont participé de façon soutenue. Leurs portraits sont présentés au Tableau D1 Synthèse des fiches personnelles de participation et observations du chercheur-animateur de l'Appendice D.

les circonstances et la durée différentes affectaient nécessairement le rapport aux autres, à l'école et au projet. Le **Tableau D.1 Synthèse des fiches personnelles de participation et observations du chercheur-animateur** (à la page 452) présente un portrait synthétique des participantes. Les données présentées sont ordonnées en sept colonnes : le prénom de la participante, son pays d'origine, son arrivée au Québec, ses souhaits d'accomplissement pour le projet de théâtre, les principes importants recherchés, les traits de caractère et les observations menées par le chercheur-animateur. Fait à noter, les données des fiches personnelles de participation du **Tableau D.1**, ne comportant aucune information confidentielle ou sensible, ont graduellement été introduites dans la démarche collective de création par des discussions informelles et des entretiens de groupe au gré de la volonté des participantes. Toutefois, pour préserver l'anonymat des participantes, nous leur avons attribué un prénom fictif.

De façon générale, les participantes ont exprimé dans leur fiche personnelle de participation et manifesté tout au long du projet un goût véritable pour le jeu, les taquineries et les provocations étaient courantes. Pour la majorité des participantes, la volonté d'être « actrice », d'être au centre de l'action, était clairement signifiée. Après la période d'essai, soit moins une dizaine de séances, il y a eu peu de défection parmi les participantes. En revanche, la dimension réflexive de la création créative autour des récits de vie des participantes a eu un effet quelque peu contraignant sur l'enthousiasme des participantes. Malgré le fait que la littérature consultée ait prévu cette réaction, nous en discutons ultérieurement parce que cet aspect est fortement associé à l'élaboration de stratégies appropriatives. Toutes, à des moments et des niveaux différents, ont fait part de leurs motivations, leurs souhaits et des principes de fonctionnement, durant les ateliers, des discussions informelles ou en plénière.

### 3.7.5 Description des activités du projet de recherche-intervention

Le portrait que nous décrivons à ce point est sommaire et synthétise l'ensemble des activités, une description plus poussée sera présentée au **point 4.2**. Nous avons débuté les activités du projet recherche-intervention en milieu scolaire le 16 février 2009 et nous avons terminé le 12 juin 2009. Pendant cette période, nous avons consacré plus de quatre heures par semaines à préparer les activités de théâtre, traiter les données recueillies et rédiger les réflexions relatives à l'expérience de terrain. Nous avons cumulé plus de soixante-quinze heures de terrain, dont les activités de théâtre représentant plus de quarante heures réparties sur vingt-huit séances qui sont présentées au calendrier de réalisation des activités du projet théâtre à la page 457. Nous avons également accordé à peu près trente minutes par semaine aux diverses entrevues avec l'enseignante et plus d'une quarantaine de minutes par semaine aux moments informels partagés avec les élèves de classe d'accueil lors de la pause du midi.

Dans l'ensemble, la réalisation des activités du projet théâtre (*cf. Tableau D.3*) diffère légèrement de la planification (*cf. Appendices B.2.2*) qui avait été établie en complète collaboration avec la direction de l'école, l'enseignante et les participantes. Signalons aussi que, comme les séances avaient lieu durant la pause du midi, nous avons été contraints d'en réduire la durée à soixante minutes au lieu de quatre-vingt-dix. En revanche, le fait d'intégrer les activités du projet à l'intérieur de l'horaire scolaire offrait une meilleure immersion dans ce cadre, nous rapprochant des élèves. Ajoutons aussi que dans l'élaboration de ces activités, nous avons adopté un principe d'alternance entre les ateliers d'écriture et les ateliers de théâtre. Ces éléments sont présentés au journal de l'animateur et synthétisés au **Tableau D.4 Activités réalisées pour la création collective de théâtre** à la page 474.

En résumé, le contexte du projet de recherche réunissait toutes les conditions requises à la réalisation d'une étude sur les phénomènes d'appropriation du nouveau milieu de vie par des élèves de classe d'accueil du secondaire. Nous considérons aussi qu'il est

allé bien au-delà de nos attentes dans la mesure où nous avons pu prolonger la durée du projet. Cela nous a permis de mieux appréhender l'objet de recherche et les réalités du terrain.

### **3.8 Caractérisation des données**

La caractérisation des données est le fruit d'opérations multiples dont une analyse itérative tout au long du projet par un procédé spiralaire qu'illustre la **Figure 3.4** (à la page 203), soit différentes techniques de classement, de retranscription et de réduction des données. Le cadre méthodologique comportait plusieurs instruments et techniques de collecte qui furent croisés, cela afin d'appréhender la complexité de l'objet de recherche (Morin, 1980). À l'exception de l'entretien individuel, ces données de la recherche ont été collectées pendant plus de cinquante heures réparties sur vingt-huit séances de terrain. Conformément à l'approche d'analyse prévue, nous avons interprété et analysé ces données pendant le projet et après, soit plus d'une année. Nous avons procédé, premièrement, dans l'idée de bien assoir notre démarche d'analyse, de réduire le matériel consigné et, deuxièmement, d'ancrer le processus d'analyse dans une démarche de compréhension. Nous présentons une synthèse des données collectées pour chaque instrument, à l'exception de l'entretien individuel, à l'Appendice D (à la page 451) qui donne une idée de l'ampleur et de la complexité du corpus.

#### **3.8.1 Données consignées au journal du chercheur**

Nous avons consigné dans ce journal nos observations participantes, non participantes et périphériques, les entretiens de groupe avec les élèves et individuels avec l'enseignante ainsi que nos réflexions (*cf. Tableau 3.3 Étapes de croisement des unités de données par triangulation à la page 215*). Après le projet de recherche, nous avons transcrit la totalité des données manuscrites du journal sur un éditeur de texte qui contient cent deux pages dactylographiées à un interligne et demi avec une police *Times New Roman* de taille douze. La première étape d'analyse a été de procéder au traitement

et à la réduction des données que synthétise le **Tableau D.2 Synthèse des données consignées au journal du chercheur**, Appendice D, à la page 457.

*Procédures d'organisation et de traitement des données*

La procédure suivie de traitement des données du journal se résume de la façon suivante :

- transcription de la totalité du corpus avec un éditeur de texte, correction et impression ;
- lecture méthodique multiple et repérages des éléments associés aux quatre catégories semi-émergentes : interactions sociales, appropriation, existence et écopsychsociologie ;
- regroupement catégoriel du corpus en fonction des trois types de consignation dont les objectifs étaient :
  - avoir un portrait global de l'ensemble de projet par rapport aux consignations des trois types de données au journal du chercheur ;
  - permettre de voir et de comprendre la prévalence des concepts représentés ;
- organisation des trames sur trois colonnes correspondant aux trois types de données dont l'objectif était :
  - offrir une lecture mixte : la lecture verticale, le sens, et la lecture horizontale, la temporalité.
- validation des repères dans un contexte général et surlignement des énoncés selon les catégories élaborées ;
- production d'une grille synthétique disposant les trois trames sur trois colonnes, ce qui réduit le document initial à onze pages. Il comptabilise le nombre d'occurrences pour chaque catégorie en fonction des séquences de consignation ;
- comptabilisation du nombre des occurrences des catégories par séquence pour chaque trame permettant d'établir des repères ;
- croisement des trames par triangulation (Pineau, 2005c) dans le contexte général du journal du chercheur.

Les objectifs du traitement des données étaient d'établir un portrait global du corpus, comme constater le nombre d'occurrences selon les quatre catégories semi-émergentes : dimensions socio-interactive, écopychosociologique, appropriative et existentielle. Ces catégories ont évolué au fur et à mesure de l'analyse jusqu'à atteindre un nombre de dix et, finalement, pour revenir au nombre de quatre. Après un travail de pré-catégorisation, les passages ont été répertoriés pour chaque type de données recueillies en fonction du nombre d'occurrences relevées et de la date de consignation. Certes, cette étape préliminaire de repérage conceptuel était beaucoup plus linéaire que la démarche générale qui simultanément, dans ce contexte, a amorcé et complété le procédé spiralaire (Barbier, 1997b, 2003). Nous avons validé la pertinence du schéma d'analyse en nous appuyant sur la recommandation de Lapassade selon laquelle « [...] tout ce qui a été recueilli peut entrer sans effort dans telle ou telle rubrique dans telle catégorie élaborée pour commencer à « mettre de l'ordre dans la masse des observations » » (1998 : 72). Ainsi, pour structurer la démarche d'analyse, nous avons ordonné les données « [...] de manière cohérente, complète, logique et succincte » (*Idem*).

Après plusieurs lectures méthodiques et repérages des moments-clefs, les données ont été traitées par réduction du corpus (Miles et Huberman, 2003). Au **Tableau D.2 Synthèse des données consignées au journal du chercheur** (à la page 457), chaque trame a été disposée séparément dans une colonne permettant une vision transversale, globale et particulière, de l'évolution du projet. Notre lecture a pu s'élaborer sur des repères émergents et théoriques. Cette première étape complétée nous a permis de constater l'ampleur, la complexité et la diversité des données consignées au journal du chercheur. Nous avons compris comment le journal, qui constitue l'instrument magistral de cette recherche, nous a permis, par sa fonction transversale, de comprendre les différentes facettes du phénomène d'appropriation du nouveau milieu de vie.

Sur l'ensemble, par la démarche de consignation des données, nous avons clairement constaté l'établissement d'un dialogue entre les différents types d'observation, les entretiens et les réflexions du chercheur-animateur permettant d'appréhender les différentes réalités du terrain. Pendant notre terrain, nous avons pu observer les réalités quotidiennes de la vie scolaire des élèves de classe d'accueil, leurs pratiques de ritualisation de la vie sociale, l'importance de la dimension corporelle et les manifestations d'interaction sociale entre les participantes et les élèves, les élèves et les enseignants, les enseignants entre eux. Ajoutons cependant qu'en lisant le corpus du journal, nous avons éprouvé à notre première constatation, compte tenu de l'ampleur, la diversité et la complexité des données, une sensation d'étrangeté par rapport à l'expérience de terrain et, au fur et à mesure, nous nous sommes réapproprié son contenu en relisant.

Dans ce journal sont également consignés les entretiens de groupe qui accompagnaient la collecte de données relatives aux récits des participantes ainsi la démarche de création collective. Ces données relatives aux entretiens de groupe exposent les questionnements et les tiraillements existentiels des participantes au sujet de leur projet de création théâtrale et de leur place dans leur nouveau pays d'accueil. Enfin, en plus de nos réflexions relatives au projet, les entretiens individuels ayant lieu une fois par semaine avec l'enseignante nous ont permis de vérifier ou de valider certains faits, événements ou observations pendant le terrain. À un autre niveau et dans une autre perspective que celle des participantes, l'enseignante nous a aussi confié tant ses étonnements que ses craintes ou ses déceptions quant à la réalisation du projet. Le caractère de ces entretiens se comparait à des discussions que peuvent avoir des praticiens en éducation qui, d'ailleurs, convenaient parfaitement à l'enseignante. Les résultats d'analyse de ces entretiens ont permis de mettre en perspective l'entrevue menée avec l'enseignante cinq mois après le projet.

### 3.8.2 Données consignées au journal de l'animateur

Le journal de l'animateur a renfermé tous les éléments du cadre des activités théâtre se composant de deux parties suivantes :

- le calendrier des activités de théâtre (*cf. Appendice B.2.2 Étapes et objectifs spécifiques de la démarche de création collective du projet théâtre à la page 430 et Tableau D.3 Calendrier des activités du projet de théâtre à la page 472*) :
  - objectif : avoir une vue d'ensemble des activités et établir des points de repères temporels et constater les perspectives envisagées de formation ;
- le recueil des fiches de planification et suivi des activités de théâtre (*cf. Appendice B.2.4 à la page 442*) :
  - objectif : avoir une vue d'ensemble de ce qui a été fait et accompli en détails pour chaque activité ;
  - moyens : transcription des données à partir des fiches du journal de l'animateur ;
  - traitement : ces fiches sont synthétisées sur une grille qui contient sept pages ;

Les éléments consignés au journal de l'animateur concernaient la démarche de création collective mais plus particulièrement la dimension formative qui était de développer les habilités transversales chez les participantes. Les procédures effectuées d'organisation et de traitement des données se résument de la façon suivante :

- transcription de la totalité des fiches de suivi des activités de théâtre sur une grille avec un éditeur de texte ;
- comparaison de l'évolution des activités avec le calendrier de la planification des activités (*cf. Tableau D.3 Calendrier des activités du projet de théâtre à la page 472*) ;
- étude de l'évolution du projet théâtre par le croisement des différents éléments des fiches : planification, moyens et suivi des activités. L'analyse porte essentiellement sur la dimension socio-pédagogique et la faculté des participantes d'intégrer les éléments des activités.

Après le projet de recherche, nous avons transcrit la totalité des données manuscrites du journal sur un éditeur de texte qui contient huit pages dactylographiées à un interligne avec une police *Times New Roman* de taille douze. Le **Tableau D.4 Activités réalisées pour le projet théâtre** (à la page 474) présente l'ensemble des données disposées en cinq colonnes : date et durée de l'activité, type et objectifs d'activité, moyens et supports, observations et commentaires, nombre de participants et d'intervenants. Nous voyons l'évolution des ateliers, quelles sont les activités qui ont été proposées comme celles qui ont été répétées ou annulées. La partie concernant les observations et commentaires du chercheur-animateur est d'autant plus cruciale car elle met en perspective sa vision du projet et des participantes comme animateur. Au **Tableau D.4**, nous pouvons voir le contenu des activités et les stratégies utilisées et ce qui nous semble, dans un contexte scolaire, une donnée importante permettant justement d'étudier l'implantation de la pratique théâtrale en classe d'accueil. Comme l'enseignante a assisté épisodiquement aux ateliers et que nous avons discuté ensemble de façon systématique, nous avons intégré ses observations et commentaires dans la planification afin d'établir un cadre commun de références.

### 3.8.3 Données consignées au portfolio de l'atelier

Ces éléments se sont matérialisés sur un support littéraire et ont été transcrits avec un éditeur de texte. Le portfolio de l'atelier, document évoluant avec la réalisation du projet théâtre, est constitué de trois parties :

- le recueil des fiches personnelles des participantes est de deux pages (*cf. Appendice D.1 Portrait synthétique des participantes*) :
  - objectifs : avoir une vision un peu plus personnelle des participantes et connaître les motivations de celles-ci, comprendre un peu mieux le comportement ou attitude de chacune d'elles ;
  - moyen : constituer un instrument de référence, recueillir les fiches personnelles et les transcrire sur un tableau ;
- le recueil des propositions présentées par les participantes lors d'entrevues de groupes sur six fiches (*cf. Appendices B.3*) :

- objectifs : recueillir les perceptions des participantes quant à la question relative à leur relation avec leur nouveau milieu de vie, et la scénariser et mettre en scène ;
  - moyens : la collecte de ces données s'effectue durant les entrevues de groupe qui prévoyait des discussions autour des différentes représentations des récits ;
- le scénario et les dialogues du spectacle, texte complet de quatre pages (*cf. Appendice D.5 Pièce de théâtre « Une nouvelle vie »*) :
- objectif : constituer un instrument d'observation et de changement chez les participants ;
  - moyen : l'élaboration du scénario s'effectue en création collective. Les différentes interprétations et conceptions de mise en scène ayant été approuvées par les participantes, nous avons tracé la direction générale de mise en scène de l'ensemble des récits de vie en concertation.

L'objectif de l'étude des éléments du portfolio était d'ancrer la démarche formative de création théâtrale dans le contexte scolaire et d'interpréter la démarche de création collective, la pièce, par rapport aux récits de vie des participantes. Les éléments recueillis concernaient certaines composantes de l'objet de recherche dont les stratégies d'appropriation des élèves, la dimension corporelle et les phénomènes de structuration du cadre d'accueil ainsi que les éléments d'interprétation et de représentation du milieu de vie. Pour interpréter ces éléments, nous avons considéré les données portant sur l'âge des participantes, leurs motivations et intérêts de participation, leurs façons de se définir et de se représenter. Nous pouvions également étudier les stratégies d'appropriation évoquées dans leur récit, le contexte dans lequel se situe leur histoire, les représentations et la mise en scène de leur démarche d'appropriation du nouveau milieu de vie, les personnages clés de leurs récits et, finalement, leur rapport au projet de théâtre. Tous ces éléments ont été considérés à des niveaux et à des moments différents.

Le caractère particulier de ce type de données reposait sur l'aspect dynamique et évanescent du portfolio qui a regroupé les éléments successifs de la création collective.

Comme prévu, le point de départ de cette création théâtrale ont été les récits de vie que le **Tableau D.5** synthétise (à la page 483). C'est en utilisant les fiches de création (*cf. Appendices B.3*) que ces récits ont été mis en scène par une démarche collective d'interprétation menée conjointement par le chercheur-animateur et les participantes pour construire ce spectacle commun. Le résultat de cette démarche de création collective se concrétise dans la pièce de théâtre intitulée « Une nouvelle vie » (à la page 487).

### **3.8.4 Transcription de l'entretien individuel**

L'entretien individuel, d'une durée de quarante et une minutes, a été mené avec l'enseignante le 11 novembre 2009, soit presque cinq mois après la réalisation du projet. Les procédures effectuées d'organisation et de traitement des données de l'entretien individuel se résument de la façon suivante :

- transcription de l'intégralité de l'enregistrement de l'entretien avec un éditeur de texte : document de seize pages, texte de police 12 Times New Roman à un interligne et demi ;
- lecture méthodique et à plusieurs reprises, corrections du texte et repérage des énoncés en fonction des quatre concepts : interaction sociale, appropriation, milieu de vie et existence ;
- analyse du corpus par un principe mixte de catégorisation.

Selon notre cadre méthodologique, l'entretien a été mené par un protocole semi-dirigé par trois thèmes portant sur a) l'intégration sociale, b) l'appropriation du milieu de vie et c) l'implantation et les effets du projet de théâtre. Les objectifs de cet entretien étaient de mettre en perspective l'expérience de l'enseignante, de vérifier la première étape d'analyse des données pré-catégorisées et de répondre à la question du deuxième objectif spécifique de la recherche, à savoir les effets du projet théâtre sur la démarche d'intégration sociale des élèves. Le verbatim de cet entretien enregistré de quarante et une minutes a été transcrit sur un éditeur de texte dont le document contient seize pages

dactylographiées à un interligne et demi avec une police *Times New Roman* de taille douze.

Le caractère particulier de cette donnée se résume est qu'elle a été collectée lors d'une seule et dernière séance et qu'elle a été analysée dans son ensemble a posteriori. Durant ces quarante et une minutes d'entrevue, temps qu'elle a elle-même limité, l'enseignante conceptualise sa participation dans ce projet en établissant des ponts entre sa pratique (Schön, 1994, 1996) et son expérience.

À la première lecture du verbatim, nous constatons une certaine mise à distance de la part de l'enseignante. Elle aborde tous les thèmes en choisissant soigneusement ses termes et fait part de son expérience en adoptant un discours policé. Cette posture se distingue nettement de la relation de proximité et de spontanéité que nous avons eue durant la réalisation du projet. L'enseignante réagissait alors spontanément aux différentes situations et faisait part ouvertement de ses remarques ou observations sur les activités. À cette étape, il faut aussi préciser que l'enseignante a de sa propre initiative invité à l'entretien, à titre d'observatrice, une étudiante stagiaire ; cette initiative nous a d'ailleurs un peu déstabilisé. Il avait pourtant été convenu avec l'enseignante que l'entretien individuel devait avoir lieu à huit-clos avec le chercheur-animateur. Nous avons quand même accepté la présence de cette stagiaire à l'entretien. L'entrevue enregistrée et la présence de l'étudiante peuvent expliquer sa posture.

En conclusion, sur l'ensemble des unités de collecte, nous ne constatons pas de rupture entre l'expérience de terrain et la caractérisation des données. Grâce au dispositif de collecte et d'analyse inductive, elles restent fidèles à l'expérience de terrain et ouvrent notre compréhension de l'objet de recherche vers une dimension plus holistique. Toutefois, l'ampleur et la complexité de données ont exigé un travail rigoureux d'analyse et de validation que nous présentons au chapitre suivant.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION DE L'ANALYSE DES DONNÉES

Le présent chapitre a pour but de répondre aux questions de recherche après que les données ont été rigoureusement traitées, vérifiées, analysées et croisées. Les résultats présentés sont le fruit d'opérations multiples, à savoir les lectures successives du corpus, les différents traitements des données et le croisement successif par triangulation des unités présentées au chapitre III.

De façon générale, les résultats de l'analyse des données apportent les éléments de réponses aux questions formulées. En effet, l'étude de ceux-ci permet de présenter la conception qu'ont les élèves immigrants de leur milieu de vie, conception qui évolue dans ce cadre scolaire d'accueil et de comprendre comment ceux-ci se l'approprient. Nous avons constaté à cet égard une grande part d'intentionnalité<sup>106</sup> chez les élèves dans le processus d'intégration qui s'articulait, entre autres, par des stratégies et des comportements transgressifs. Notre démarche d'analyse des données consignées a évolué tout au long du projet de recherche selon le procédé spiralaire des « notions carrefours » (Barbier, 1996, 1997a, 1997b).

#### **4.1 Première étape d'analyse : plusieurs visages de l'appropriation du nouveau milieu de vie dans le cadre scolaire d'accueil**

La première étape d'analyse a porté sur les éléments de données recueillies par les instruments de collecte, soit le journal du chercheur, le journal de l'animateur et le portfolio, présentés au **Tableau 3.3 Étapes de croisement des unités de données par triangulation** (à la page 215). Ces unités de données, qui concernaient directement ou indirectement l'ensemble des composantes de l'objet de recherche, ont été analysées séparément après transcription sur traitement de texte. Le chercheur-animateur a

---

<sup>106</sup> Les principes d'intentionnalité consistent à reconnaître « l'histoire de soi » (Giddens, 1993) et l'existence des sujets, leur faculté à intérioriser l'environnement pour en extérioriser leur personnalité par des actions ancrées dans les pratiques, le temps et l'espace, l'organisation d'actions concrètes.

procédé par un repérage des événements et une réduction des données par la catégorisation semi-émergente. Les résultats de cette première étape d'analyse ont permis de construire l'entretien individuel semi-dirigé avec l'enseignante, ce qui a permis de vérifier ou de valider certains faits évoqués et vécus.

Nous avons suivi la procédure établie au cadre méthodologique (*cf. point 3.6 Techniques, démarches et étapes de traitement et d'analyse des données*), à savoir la catégorisation du corpus à partir de quatre dimensions : phénomènes socio-interactifs, appropriatifs, écopychosociologiques et existentiels. Nous avons appliqué une catégorisation semi-émergente à l'ensemble des unités de données, ce qui s'est avéré très utile lors de l'interprétation des récits de vie et des éléments de la pièce de théâtre.

#### **4.1.1 Analyse des données consignées au journal du chercheur : pouvoir d'action des élèves de classe d'accueil par la socialisation**

Les observations, soit participantes, non participantes et périphériques, les multiples entretiens hebdomadaires avec l'enseignante et nos réflexions ont été consignés au journal du chercheur. De façon générale, nous pouvons affirmer que le cadre du projet théâtre a généré une dynamique d'interaction entre les participantes, avec le chercheur-animateur et l'enseignante ainsi qu'avec les autres élèves de classe d'accueil. Les participantes se sont approprié cette plateforme, offrant de cette façon un matériel riche de recherche.

À cette première étape d'analyse, le nombre d'occurrences simples du discours constitue le premier aspect de la catégorisation pour chaque trame : observations, réflexions et discussions avec l'enseignante, pour chaque séquence<sup>107</sup> de consignation en fonction des quatre catégories associées aux dimensions socio-interactive, appropriative, écopychosociologique et existentielle. Les résultats d'occurrences

---

<sup>107</sup> Comme différentes techniques d'observation ont été utilisées, soit participante, non-participante et périphérique, il peut y avoir plusieurs séquences d'observation pour chaque séance, soit avant, pendant et après les activités de théâtre (*cf. 3.3.1 Trois types d'observation*).

simples relevés dans le corpus et présentés dans ces tableaux constituent uniquement des repères dans cette masse de données complexes. Les résultats de cette compilation nous offrent un portrait de l'ensemble des manifestations constatées et des distinctions entre chaque trame de consignation.

*A) Observations + entretiens de groupe*

La consignation des faits observés et des entretiens a été systématiquement accomplie immédiatement après les séances et rencontres. Au **Tableau 4.1**, nous constatons que le nombre d'occurrences le plus important qui ressort de la consignation des observations et des entretiens est celui portant sur les manifestations du phénomène d'appropriation.

**Tableau 4.1**  
**Comptabilisation des occurrences relatives aux observations et entretiens de groupe**

Manifestations consignées	occurrence/ séquence
<b>1. dimension socio-interactive</b>	29/ 22
<b>2. dimension appropriative</b>	76/ 35
<b>3. dimension existentielle</b>	15/ 12
<b>4. dimension écopychosociologique</b>	3/ 3

Par les observations participantes, nous avons été en mesure de repérer les différents modes d'appropriation des participantes. Nous avons observé que l'interaction sociale entre les élèves de classe d'accueil se manifestait selon certains critères sociaux : le niveau d'interaction dépendait, par un ordre d'importance, du pays d'origine, de la langue maternelle, du sexe et de l'âge des élèves.

Ces critères ont été validés par l'enseignante lors des entrevues hebdomadaires qui confirmaient, entre autres, que les élèves appartenant au groupe hispanophone, étant majoritaire, transgressaient fréquemment le règlement scolaire en matière de langue parlée. Selon l'enseignante, ces élèves affirmaient leur appartenance linguistique en se

regroupant et occupant l'espace scolaire par des mécanismes de résistance (Dobré, 2002) et de désobéissance au dit règlement, représentation de la culture majoritaire d'accueil (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). Cette question de désobéissance au règlement a été validée par une autre enseignante de l'équipe accueil lors d'un entretien informel. D'ailleurs, Corsaro (1990, 1993) et Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) observent également que les pratiques transgressives menées par les élèves sont officieusement acceptées mais symboliquement refusées par les enseignants.

#### *Analyse compréhensive des observations*

Pour procéder à l'analyse de nos observations, nous avons adopté la proposition analytique des pratiques stratégiques de Giddens qui consiste à examiner dans la perspective de l'acteur, les élèves et l'enseignante, à savoir « [...] comment ils utilisent des règles et des ressources dans la constitution de l'interaction » (1987 : 339). De plus, nous avons adopté la classification de cinq types d'interactions établie par Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) :

- structure dissymétrique par rapport au pouvoir ;
- interactions ritualisées entre enseignant-élève ;
- interactions sociales hors de la classe ;
- développement simultanée des interactions verticales et horizontales ;
- subordination ou insubordination des interactions relatives au langage.

#### *Aspects marquants de l'analyse*

L'analyse du corpus indique que les participantes ont établi des stratégies d'appropriation articulées par des principes socioformatifs, dont ceux de la transgression. Nous avons également observé une part importante de pratiques de ritualisation dans l'élaboration de ces mécanismes d'appropriation. Les codes de ritualisation appartiennent à la fois à la culture des pays d'origine et d'accueil ainsi qu'à celle de la mondialisation. En effet, certaines participantes, comme d'autres élèves

des classes d'accueil, empruntent volontiers les façons de faire de leurs collègues québécois « hôtes » tout en navigant dans un espace « hyper-mondialisé ». En fait, nous avons observé que les participantes et leurs collègues alternaient avec aisance entre ces deux dimensions, le « local » et le « mondial ». Ces deux notions semblaient clairement distinctes. Enfin, le dernier aspect ressortant de cette analyse concerne les pratiques de distinction ethnoculturelle et générationnelle utilisées comme stratégie identitaire, basées sur la transgression du règlement scolaire en matière de langue parlée et du code vestimentaire.

#### *Perception des participantes du projet de théâtre*

La perception des participantes du projet de théâtre nous a intrigué pendant toute la réalisation du projet. Cet aspect constitue un élément important dans la compréhension du phénomène d'appropriation qui se manifeste de différentes façons, soit par les attitudes, les comportements, les actes et le discours. Les obstacles et contraintes relatifs à la mise en place d'une activité théâtrale en milieu scolaire, autres qu'institutionnels et systémiques, portent principalement sur la supposée charge de responsabilité que doivent assumer les élèves. Beauchamp constate à cet égard qu'au Québec « [l]es adolescents rencontrés [...] estiment que le fait de créer à partir d'eux-mêmes est très valorisant. Mais aussi très exigeant » (1998 : 214).

L'analyse préliminaire des données relatives aux observations montre qu'une petite minorité de participantes contraignaient la démarche de création collective. Beauchamp relate à ce sujet que, dans le cadre d'une création collective avec un groupe d'adolescents, « [c]'est là un premier test pour le collectif, et le choix qui en résulte est nécessairement marqué par la personnalité des jeunes. Il est surtout fortement lié à ce qu'ils veulent explorer et dire dans leur spectacle » (1992 : 34). Dans notre projet, une élève, Anna, a pris le leadership en incarnant les résistances de quelques participantes. Cette situation a d'ailleurs généré certaines tensions parmi les participantes, soit entre celles qui affichaient une attitude plus « volontaire » et celles qui étaient « résistantes ».

Cette attitude de résistance s'est installée tranquillement et ses manifestations ont suscité notre intérêt par leur diversité. Nous pensons qu'au début les participantes étaient davantage engagées dans une optique de consommation et que les attentes du milieu scolaire semblaient les conforter dans cette tendance. Au sujet des motivations des élèves à participer à un projet de théâtre, Beauchamp écrit d'ailleurs que « [c]eux et celles qui s'inscrivent au cours d'art dramatique ou à l'activité théâtre veulent jouer sur une scène. C'est clair. C'est l'image de l'acteur/l'actrice qui les attire » (1992 : 38). Effectivement, lors de la première rencontre informelle, les élèves ont posé des questions du genre : « Vais-je avoir le premier rôle ? » et « Est-ce que je serai la vedette de mon histoire ? ». Cette forme de narcissisme ou image centrée sur soi, fortement associée à l'expression du vedettariat, a généré une certaine résistance au déroulement de la démarche de création collective.

Cette expression du vedettariat s'est manifestée par des conflits de personnalité entre les élèves, l'absence de compromis allant à l'encontre du dialogue, du processus de concertation et de la démarche collective. Dans son essai d'anthropologie théâtrale, Verdeil (1999) considère que, dans nos sociétés, le narcissisme a des effets dévastateur sur la création, phénomène que Moréno a qualifié d'« égolâtrie ». Nous avons pu le constater : à titre d'exemple, Anna et son petit cercle de collègues étaient très préoccupées par leur temps de parole et d'action durant le spectacle. Nous pensions au début que des préoccupations de vedettariat motivaient les participantes à agir ainsi. Nous avons tâché de comprendre, au-delà du principe d'autopromotion, pourquoi ces participantes, pour la plupart, tenaient absolument à avoir le « premier rôle » dans la pièce. Au fil de nos investigations, nous avons en fait constaté que ces préoccupations, associées au « star system », semblaient être davantage un prétexte d'action, une espèce de stratégie d'occupation de l'espace-temps de l'atelier et du spectacle.

Dans cette même perspective, lors des ateliers de théâtre, nous avons observé que certaines participantes centraient, particulièrement dans un contexte

d'improvisation<sup>108</sup>, l'attention vers elles. Comme les ateliers médiatisaient leurs différentes représentations du vedettariat et que les exercices d'improvisation les libéraient de leurs inhibitions, elles orientaient principalement leurs actes, gestes et paroles selon les dictats du « star system ». Par ces exercices, elles représentaient devant nous l'idée d'un ordre social certain, de la position qu'elles convoitaient dans le groupe et la société. Heureusement, le contexte de travail artistique favorisait l'émergence de contre-propositions, offrant une opposition à la fois spontanée et structurée à leur comportement égocentrique. Ayant pleinement conscience que ce n'était qu'un jeu, elles se permettaient ces écarts et acceptaient dans cette dynamique, bon gré mal gré, ces confrontations ludiques.

Ces contre-propositions remettant en question le pouvoir du vedettariat provoquaient cependant des comportements de défense chez les adeptes du « star system ». Nous avons ainsi observé que ces participantes utilisaient le chantage affectif pour obtenir ce qu'elles voulaient ou du moins établir leur pouvoir. Cet aspect a nécessairement influé sur la représentation des récits de vie et particulièrement la distribution des rôles. De fait, le vedettariat a considérablement contraint la démarche de création ; par exemple, certaines participantes nous reprochaient qu'elles avaient moins de répliques ou d'exposition que d'autres collègues. Des discussions ont porté sur le nombre de mots et le temps d'action sur scène. Nous avons donc profité de cet aspect pour discuter et négocier la participation de chacun dans le projet de théâtre. Beauchamp observe elle aussi dans ses recherches que la distribution des rôles est un moment charnière dans l'histoire d'un projet, « [...] le groupe se morcelle, il y a brassage et apparition de nouvelles configurations » (1992 : 37). Ces discussions se sont révélées très profitables car les participantes ont introduit certains éléments et enseignements dans leur

---

<sup>108</sup> Les exercices d'improvisation (cf. *Appendice B.2.3*) constituaient une part importante des ateliers. L'un d'eux consistait à mettre en scène des situations par un dispositif fictif de photographie. Il y avait plusieurs étapes qui permettaient d'approfondir progressivement les thèmes proposés et d'amorcer d'autres exercices d'improvisation. Cet exercice a très bien été reçu par les participantes, il a pu révéler le côté narcissique de certaines, qui donnaient libre cours à leur expression sans inhibition.

discours, lors de la rencontre avec le public, qui étaient en contradiction avec leurs agissements.

Après analyse, il nous semble que le jeu a pris une dimension projective et qu'il s'est associé à un désir de réussite, car occuper socialement et symboliquement un « premier rôle » semble constituer une importante stratégie d'intégration. Être une « vedette » ne signifie-t-il pas justement être reconnu par le public ? Afin de désamorcer les projections de vedettariat, nous avons convenu, en nous inspirant de témoignages des participantes et comme la pièce était constituée de plusieurs tableaux, que chacune d'elles serait « vedette » de son propre récit. L'adhésion obtenue confirme l'idée que les participantes étaient préoccupées par le fait de s'approprier cet espace que constituait le projet théâtre et que ce comportement se manifestait de différentes façons, allant de la transgression à la coopération.

La dimension écopychosociologique a également été observée à travers l'expression corporelle des participantes qui évoluaient dans cette démarche collective de création théâtrale (Eschenauer, 2014 ; Irubetagoiena, 2014 ; Pierra, 2006). Les manifestations observées chez les participantes et élèves féminins, particulièrement celles ayant une attitude provocatrice à connotation sexuelle, ont attiré notre attention non pas par leur nature mais pour leurs motifs. Cette dimension se manifestait, entre autres, par la transgression du règlement vestimentaire, qui avait justement pour but d'atténuer la dimension provocatrice du vêtement en interdisant le port de jeans à taille basse, d'avoir le nombril exposé, les épaules découvertes ou de porter des décolletés plongeants.

L'expression corporelle de certaines participantes, et élèves des classes d'accueil en général, révélait cette attitude transgressive à l'égard d'un territoire qu'elles devaient s'approprier. Selon nos observations, ce comportement était une tendance généralisée dans la population des élèves de l'école. La forme de transgression se résumait principalement chez les élèves féminins à mettre en valeur leurs formes et attributs et

à adopter une attitude provocatrice à l'égard des garçons. Ce genre de comportement est attribuable à plusieurs facteurs comme la reconnaissance sociale, la découverte du corps « se transformant » et la confirmation du pouvoir de séduction du corps « valorisé »<sup>109</sup>.

*Théâtre informel ou méta-théâtre : manifestation du phénomène d'appropriation*

Les élèves des classes d'accueil se mettaient en scène pour se divertir, pour interagir et pour affirmer leur position sociale ou leur pouvoir ainsi que pour valider ou pérenniser certains rites sociaux (Basilico, 2004 ; Berthelot, 1983). De façon générale, nous avons toujours eu l'impression de prendre part malgré nous au jeu du « chat et de la souris » avec les élèves féminins. Les cas de provocation et de transgression étaient monnaie courante durant le projet, ces comportements espiègles n'étaient pas différents de ceux observés auprès de l'ensemble des élèves. Celles-ci s'amusaient à nous épier et à vérifier nos réactions et, comme nous étions effectivement chez elles, dans leur espace, elles se sentaient en droit de se comporter ainsi. Nous avons donc considéré sérieusement cet aspect interrelationnel. Cependant, comme les élèves masculins étaient sous-représentés dans ces espaces spatio-temporels qu'étaient les pauses du midi<sup>110</sup>, nous ne pouvons pas attribuer ce trait de comportement exclusivement au genre des élèves mais nous pouvons accepter le fait que l'absence des garçons influait sur le comportement des filles.

Durant les ateliers, nous avons pu à plusieurs reprises assister à des formes théâtrales, que nous pouvons qualifier de « happening », qui étaient exécutées par certaines participantes et dont le chercheur-animateur était le spectateur ciblé. Par ces interventions, les participantes résistantes tentaient de nous signifier qu'elles

---

<sup>109</sup> Chercheurs : Basilico, 2004 ; Berthelot, 1983, 1992 ; Dubois, 2007 ; Caune, 1981 ; Jodelet, 2000 ; Le Breton, 2000, 2011.

<sup>110</sup> Nous pensons que les garçons profitaient de la pause du midi, comme l'école disposait d'un grand terrain, pour sortir à l'extérieur pour rencontrer les collègues ou pour pratiquer un sport d'équipe.

disposaient d'un pouvoir de dissuasion, de mobilisation, de fédération, de provocation et de leadership ; elles affirmaient leur prise de pouvoir en tentant de prendre le contrôle de l'activité.

Ces questions ont été discutées avec l'enseignante mais nous lui avons demandé de ne pas trop intervenir parce que nous jugions ces situations intéressantes pour la recherche. Un autre aspect observé confirme cette impression que « nous étions chez eux » : les élèves de classes d'accueil, comme certaines participantes, utilisaient de plus en plus de québécismes et de sacres québécois dans leur discours avec une certaine désinvolture. Elles prenaient ainsi un plaisir certain à établir leur appartenance avec leurs collègues québécois tout en affirmant leurs origines et identités. Parallèlement, les élèves des classes d'accueil choisissaient d'exclure au gré des interactions des groupes d'individus, comme par exemple les adultes francophones ou des membres appartenant à un autre groupe linguistique.

#### *Observations non-participantes*

Les observations non participantes ont eu lieu principalement durant les périodes entre les cours ou la pause du midi, qui constituaient un moment de liberté et d'interactions riche pour les élèves des classes d'accueil. Comme les casiers étaient situés dans le corridor de la section des classes d'accueil, l'espace-temps des périodes de transition favorisait différents types d'interaction entre les élèves, d'autant plus que, compte tenu du nombre d'élèves affluant des classes dans un espace réduit, la débâcle était inévitable et ils en profitaient joyeusement.

En effet, nous avons régulièrement observé que les élèves, sortant simultanément et bruyamment de classe au son de la cloche, profitaient de ce court moment de transition pour se rencontrer, se bousculer, se provoquer et régler rapidement certaines affaires avant de passer à d'autres activités. Il y avait une période de flottement pendant cet espace-temps de transition, soit entre 12 h 00 et 12 h 30 ; les élèves à la sortie de leurs classes étaient, faute de surveillants, livrés à eux-mêmes et pouvaient circuler dans les

classes afin de rencontrer leurs collègues des autres classes. Cela constituait ainsi pour les élèves qui avaient des activités le midi un espace-temps important de socialisation entre pairs.

Durant cette période, les élèves avaient le choix de manger leur lunch en classe ou à la cafétéria. Nous avons toujours profité de cette période pour observer les élèves et les rencontrer de façon informelle. En plus de préparer la salle pour les activités de théâtre, le chercheur-animateur prenait son repas du midi avec des participantes du projet et, parfois, avec des élèves de d'autres classes d'accueil. C'était un moment riche d'échanges et de partages car le nombre d'interactions sociales entre tous les élèves de l'école augmente de façon exponentielle, cela jusqu'à 12 h 30. Après cette période, les élèves n'étant pas inscrits aux activités périscolaires devaient rejoindre les autres élèves à la salle de récréation ou à l'extérieur. Cette consigne était appliquée par des surveillants et les élèves désirant sortir des classes pour un court instant durant cette période devaient obtenir un laissez-passer.

Au retour en classe à 13 h 30, les élèves concluaient leurs échanges d'une façon très animée. Un rituel transgressif<sup>111</sup> avait lieu au moment où les élèves intégraient leurs classes respectives, c'est-à-dire devant les enseignants, titulaires de classe d'accueil. Comparativement à la sortie, la rentrée était généralement encadrée par les enseignants qui accueillaient les élèves à la porte des classes. Ce dispositif de réintégration avait pour effet de contrôler les comportements des élèves, du moins pour la majorité, avant leur entrée dans la classe. Ce constat ne fait que confirmer que les élèves de classe d'accueil, semblables à tous les enfants, ressentent le besoin de se retrouver entre pairs, de se réapproprier cette dimension socio-identitaire par l'interaction sociale. Celle-ci se décline sous différentes formes de négociation, la provocation ou la transgression.

---

<sup>111</sup> Les rituels transgressifs qu'exerçaient les élèves avant d'intégrer leur classe que nous avons observés se résumaient principalement par l'expression de provocation corporelle et verbale. Certains élèves s'invectivaient dans leur langue d'origine ou parfois en joual.

L'une de ces formes de provocation et de transgression utilisée par les élèves des classes immigrantes était de s'invectiver entre eux dans leur langue maternelle en utilisant des termes grossiers, en y intégrant des sacres québécois. Certains étaient fiers de montrer qu'ils pouvaient eux aussi parler « joual » et, à quelques occasions, nous avons entendu les enseignants corriger les élèves au niveau linguistique.

#### *Observations périphériques*

Nous avons pu effectuer les observations périphériques lorsque l'enseignante animait les rencontres avec les participantes ou les élèves de sa classe. Précisons que cet aspect n'a pu être réalisé que grâce au partenariat de l'école et à la participation volontaire de l'enseignante dans la réalisation du projet. Le rôle d'animatrice d'activités, certes prévu dans le cadre méthodologique, a été accepté par l'enseignante de façon concertée et volontaire. Cet aspect nous démontre le niveau élevé de volonté de l'enseignante dans la réussite du projet, elle endossait un rôle qui sortait de son cadre habituel d'intervention. Nous avons de cette façon pu observer les relations entre les élèves et l'enseignante, comment ceux-ci prenaient part à ces activités et comment celle-ci se retrouvait dans ce nouveau rôle<sup>112</sup>.

#### *Entretiens de groupe*

Comme les phénomènes existentiels étaient plus difficiles à observer, les entretiens de groupe tenus dans le cadre des ateliers de création, soit autour du récit de vie et les ateliers de théâtre, ont pu permettre de révéler l'importance de cette dimension dans leur démarche d'appropriation. Les entretiens de groupe permettaient de revenir sur ce que les participantes avaient produit ou écrit. Nous avons constaté que les participantes avaient une certaine difficulté ou gêne à exposer la dimension existentielle de leur récit.

---

<sup>112</sup> Précisons que l'enseignante nous a fait part également de son expérience et ses sentiments concernant sa participation à ces activités lors des entretiens hebdomadaires et de l'entretien individuel réalisé après le projet.

Les ateliers ont permis d'établir chez elles un sentiment de confiance qui a un peu réduit les comportements de résistance (Dobré, 2002).

Un autre effet du projet théâtre que nous avons constaté est que les participantes ont développé un sens de l'autodérision par rapport à leur propre expérience collective de création. Par exemple, le choix du nom de groupe est assez révélateur, « La Gagne de folles »<sup>113</sup>. Il montre, après discussion avec les participantes, qu'elles avaient tout à gagner à prendre part à ce projet et, selon leur témoignage, à parler de leur expérience migratoire, cela malgré la difficulté de s'exprimer en une période trouble et instable de leur vie. En définitive, la démarche existentielle de création théâtrale a été certes ardue mais libératrice.

À titre d'illustration, Laura affirmait lors d'une discussion informelle qu'« [i]l faut être fou pour regarder en avant et en arrière au même moment... surtout lorsque l'on veut oublier le passé ! ». Elle a aussi avoué que le fait de prendre part à ce projet lui permettait de mieux voir l'avenir. À l'appui des différents témoignages des participantes, nous pouvons affirmer que la démarche de création collective basée sur leurs récits de vie a permis l'appropriation de leur passé commun et respectif. La dimension existentielle se révèle dans toutes ses particularités dans le portfolio dont nous traitons plus loin.

### *B) Réflexions du chercheur*

L'analyse des réflexions consignées trace un portrait de la relation qu'entretenait le chercheur-animateur avec le terrain dans la compréhension du phénomène d'appropriation du nouveau milieu. Ces réflexions consignées au journal, concernant l'interprétation de l'objet de recherche par le chercheur-animateur, devaient s'inscrire

---

<sup>113</sup> Les participantes ont intégré des « québécoïsmes » dans leur discours et leur narration qui s'est enrichi tout au long du projet. Elles ont adopté à l'unanimité la prononciation québécoïse du terme « gang » en l'écrivant « gagne ». De plus, elles trouvaient qu'ils y avaient un double sens au mot ainsi écrit, dont le fait de gagner en se regroupant et en affirmant son audace.

dans une perspective de globalité, que Woods (1993) qualifie d'holistique, et évoluaient au fur et à mesure que le projet progressait. Le fait d'avoir pu organiser tout au long du terrain nos réflexions est sans doute l'aspect le plus crucial de cette activité ; cette démarche d'organisation a permis, en structurant le travail d'analyse des données, d'approfondir nos réflexions. Toutefois, dû à son manque de recul temporel, le chercheur-animateur a senti ses limites de perception. Vasquez-Bronfman et Martinez constatent d'ailleurs que « [...] le chercheur est conscient des limites de son appréhension de la réalité et qu'il reste délibérément ouvert à des reformulations compréhensives (dans le sens anglais du terme) » (1996 : 82).

Durant la consignation des observations et des entretiens au journal, nous avons été confronté à un sentiment d'inhibition et d'autocontrôle qui avait nécessairement des effets directs sur la démarche d'entrée de données. La question de délimiter de ce qui appartenait au domaine de la consignation, des observations ou des entretiens et à celui de la réflexion nous a préoccupé tout au long du projet, particulièrement la crainte de ne pas pouvoir consigner ou rapporter les faits assez fidèlement. Ce double rôle, celui de chercheur et d'animateur, donnait l'impression de marcher sur un fil en hauteur et le sentiment de perdre l'équilibre ; cette « marche de funambule » provoquait un sentiment d'insécurité et de vertige. À cet effet, Morin confirme, comme cette épistémologie se maintient entre l'incertitude et la dialogique, que « [...] toutes les incertitudes que nous avons relevées doivent se confronter, se corriger, les unes les autres, entre-dialoguer sans toutefois qu'on puisse espérer boucher avec un sparadrap idéologique la brèche ultime » (2005 : 64). Abondant dans ce sens, Fouquet soutient que pour le chercheur « [...] cette nécessité de constante introspection, qui implique que l'on se découvre, ou se redécouvre sans cesse par le biais de son rapport à l'autre » (2006 : 118). Il ajoute qu'« [i]l arrive régulièrement que le chercheur soit confronté à des situations dans lesquelles les contraintes du rôle et les épreuves de soi sont déséquilibrées par le pressentiment d'une menace (qui peut peser aussi bien sur l'enquête que sur son propre équilibre psychique) » (*Idem*). En effet, la limite était

parfois difficile à discerner entre ces deux postures : étudier et animer (Van Der Maren, 2011).

L'analyse du contenu du journal a notamment confirmé ces faits et a pu révéler comment le chercheur-animateur surmontait ces difficultés en consignait ses réflexions. La formulation de ses réflexions dans le journal a offert une mise à distance de son expérience de terrain. La distinction entre ces deux activités peut se résumer entre le « chaud », interprétations des faits observés et entretenus immédiatement après les séances et les entretiens, et le « froid », une démarche analytique ultérieure de l'expérience de terrain a posteriori. En définitive, le fait d'accorder un espace dédié uniquement aux réflexions portant sur l'expérience de la recherche nous a permis de nous dégager des contingences de l'immédiateté du terrain. L'analyse des réflexions consignées s'effectuait selon deux modes, soit par itération durant la collecte et postérieurement dans leur totalité. Cette démarche a offert deux points de vue d'analyse permettant de dégager les fondements de l'objet de recherche et du projet. Au **Tableau 4.2**, nous avons pareillement comptabilisé le nombre des occurrences du corpus des réflexions du chercheur en fonction des quatre catégories et des séquences de consignation.

**Tableau 4.2**  
**Comptabilisation des occurrences relatives aux réflexions du chercheur**

Manifestations consignées	occurrence/ séquence
<b>1. dimension socio-interactive</b>	45/ 27
<b>2. dimension appropriative</b>	103/ 48
<b>3. dimension existentielle</b>	29/ 32
<b>4. dimension écopsychosociologique</b>	25/ 19

Pour cette trame, la dimension appropriative, plus spécifiquement les stratégies d'appropriation, ressort majoritairement des notes du chercheur-animateur. Nous

remarquons aussi que la question écopsychosociologique ressort nettement plus qu'aux observations. Cela s'explique sans doute par le fait que cette dimension est difficilement observable, soit à travers les comportements, les attitudes ou le discours des participantes et particulièrement à travers l'expression de leurs corps. En effet, le corps mis en scène pour certaines participantes ou élèves féminins constituait un instrument de pouvoir<sup>114</sup>.

Nous devons toutefois ajouter que le peu d'occurrences concernant la dimension corporelle, soit écopsychosociologique, est dû à la position et au statut du chercheur-animateur. En effet, certaines élèves féminines ont profité de la situation et le chercheur-animateur s'est retrouvé piégé dans cette mise en scène, spectateur « impuissant » de ces actes provocateurs. Il a également développé ses réflexions par rapport à ce comportement dans une perspective existentielle et écopsychosociologique du corps. Il faut aussi spécifier qu'à mesure que le niveau de confiance des participantes augmentait, ce rapport de séduction diminuait, voire disparaissait. L'enseignante nous a avoué que cette question posait problème et que certaines incohérences de l'administration légitimaient une posture transgressive de la part de certains élèves.

### *C) Discussions avec l'enseignante*

La consignation des données concernant les discussions avec l'enseignante s'est effectuée de façon systématique. Les aspects abordés concernaient autant la partie animation du projet que celle de la recherche. Nous avons ainsi mené des discussions avec l'enseignante de façon régulière sur les affaires courantes du projet dont le déroulement et l'implantation du projet, la participation des élèves, le calendrier et la logistique. Ces entretiens ayant généralement eu lieu immédiatement après les activités, l'enseignante réagissait à chaud en nous faisant part de ses impressions et nous établissions en concertation des stratégies d'intervention. Ces entretiens ont

---

<sup>114</sup> Chercheurs : Berthelot, 1983, 1992 ; Dubois, 2007 ; Jean, 2000 ; Jodelet, 2000, Le Breton, 2002, 2011.

constitué une source de données et d'information considérable qui enrichissait les réflexions du chercheur-animateur et *vice et versa*. Nous avons consigné le plus fidèlement possible l'essentiel de ces entretiens en respectant la pensée et les intentions de l'enseignante. Les éléments consignés dans les entretiens avec l'enseignante ont couvert de façon générale tous les thèmes relatifs à la recherche et au projet de théâtre. Au **Tableau 4.3**, nous constatons après analyse que les retours ou rétroactions ont davantage porté sur les dimensions socio-interactives et appropriatives.

**Tableau 4.3**  
**Comptabilisation des occurrences relatives aux discussions avec l'enseignante**

Manifestations consignées	occurrence/ séquence
<b>1. dimension socio-interactive</b>	16/9
<b>2. dimension appropriative</b>	35/ 13
<b>3. dimension existentielle</b>	0/ 0
<b>4. dimension écopsychosociologique</b>	0/ 0

La dimension appropriative, en particulier les stratégies, ressort majoritairement des discussions avec l'enseignante. L'enseignante réagissait davantage aux questions relatives aux activités pédagogiques du théâtre que celles de la recherche. Nous expliquons cela par le fait que l'enseignante avait sans doute limité son rôle au domaine pédagogique, soit les comportements et les apprentissages, et que celui de la recherche appartenait davantage à l'expert. Sans doute pour ces raisons, les dimensions existentielles ou écopsychosociologiques n'ont pas vraiment été considérées par l'enseignante.

Deux des aspects cruciaux de l'analyse portent sur la présence de l'enseignante aux ateliers et sur son implication dans le processus d'intégration du projet dans le milieu. Du point de vue de l'animation, l'enseignante a toujours exercé un soutien réel et a adopté une posture indiquant qu'elle contribuait pleinement à la co-construction du projet. Il n'y avait pas d'ambivalence à cet effet et aucune défection de sa part n'a été

observée. Les discussions ont permis de clarifier certaines situations, de convenir et d'élaborer des stratégies d'intervention. C'est à travers ces discussions que l'enseignante nous a communiqué sa conception de ce genre d'activité théâtrale. Du point de vue de la recherche, même si l'enseignante était plus réservée quant aux tenants et aboutissants, elle restait néanmoins disponible à nos questionnements. Malgré le fait que l'enseignante limitait son implication au domaine de la pratique pédagogique, elle avait, il nous semble, pleinement conscience qu'elle contribuait au développement du projet.

#### *Attitudes générales des participantes par rapport à l'activité*

Un aspect qui a monopolisé nos discussions a été la tenue des activités et la réception du projet par les participantes. Lors des discussions hebdomadaires avec l'enseignante, nous nous sommes demandé si les difficultés rencontrées étaient dues au manque d'ouverture de la part des participantes, à une forme de résistance existentielle ou à une question d'organisation. Nous avons observé que certaines participantes n'accordaient pas au début la confiance nécessaire au projet théâtre ou au chercheur-animateur et à leurs collègues ainsi qu'à l'enseignante.

Restant campées dans leur position de résistance, ces participantes, que nous qualifions de « résistantes », se cachaient, fuyaient et troublaient parfois la tenue des activités ; elles jouaient manifestement un autre jeu. L'enseignante et le chercheur-animateur ont tenté de sensibiliser les participantes résistantes à exprimer leurs objections. Ces tentatives n'ont pas véritablement corrigé leurs comportements mais ont davantage confirmé l'adoption de stratégies transgressives chez ces participantes. Ce n'est qu'à la toute fin que ces participantes résistantes se sont mobilisées en catastrophe tandis que les autres, celles qui avaient participé de façon cohérente, exprimaient leur dépit à leur encontre et le regret de ne pas n'avoir pu présenter un spectacle de meilleur

qualité<sup>115</sup>. En conclusion de cette étape d'analyse du journal du chercheur, nous pouvons affirmer que cette démarche nous a permis de répondre en partie aux objectifs spécifiques de la recherche, dont celui de pouvoir établir des pistes de réflexion sur les différentes modalités d'intégration sociales des élèves immigrants. En effet, l'analyse des données du journal du chercheur nous a permis d'identifier et de comprendre les pratiques sociales, soit socio-ludiques, socio-appropriatives et socio-formatives, chez les élèves des classes d'accueil de cette école. De plus, nous comprenons mieux la place et le rôle de l'enseignante dans ce cadre de recherche-intervention avec laquelle nous avons établi une relation privilégiée de collaboration.

#### **4.1.2 Analyse des données consignées au journal de l'animateur : contraintes et résistances d'expression**

L'analyse du journal de l'animateur et de ses composantes a permis principalement d'étudier l'évolution du projet théâtre dans son ensemble, particulièrement les processus appropriatifs de la démarche d'expression chez les participantes. De façon générale, nous pouvons affirmer, en nous basant sur la pratique d'animation théâtrale du chercheur-animateur, qu'il a investi beaucoup plus de temps que d'habitude et que le niveau des ateliers est resté en-dessous de ses attentes. L'écart existant entre la planification des activités (*cf. Appendice B.2*), qui est un exercice de projection, et l'animation factuelle des activités (*cf. Appendice D.3*), qui est davantage un exercice d'écoute, a justement permis de comprendre les facteurs et contraintes d'implantation d'une telle pratique auprès des élèves.

Analyser cette unité de données a offert un regard sur la pratique et le rapport qu'ont eu les participantes à la pratique théâtrale. Par exemple, en se référant au **Tableau D.4 Activités réalisées pour la création collective de théâtre** à l'Appendice D.3, nous remarquons que les participantes prennent part de façon régulière aux activités par leur

---

<sup>115</sup> Cet aspect a constitué l'objet central de la discussion de groupe lors de l'activité de rétroaction sur le projet.

présence mais qu'elles expriment une certaine résistance au niveau des ateliers. Par l'analyse du corpus de ce journal, nous constatons que la relation, voire l'écart, entre la planification des activités (*cf. Appendice B.2*) et la synthèse des activités réalisées (*cf. Appendice D.3*) offre des indications quant à la perception des participantes des activités. Le fait que le cadre du projet théâtre ait été axé dans une démarche qui invitait les participantes à révéler des éléments propres à leur existence, a provoqué chez certaines des comportements d'autocontrôle et d'inhibition. Nous pensons que l'approche existentielle d'expression a suscité un certain sentiment d'insécurité et/ou de résistance chez certaines participantes qui n'ont pu véritablement adhérer à l'idée d'une expression ouverte. Nous pensons que ce comportement est un moyen de se protéger. Pour pouvoir permettre aux participantes de vivre cette expérience d'expression, nous avons dû défaire des nœuds, et pour cela il a fallu offrir les conditions favorables, comme offrir le temps nécessaire pour s'approprier cette idée d'expression. Nous avons donc jugé nécessaire avec l'enseignante de prolonger de presque un mois la durée du projet. Cette mesure a eu des effets significatifs et favorables sur l'attitude des participantes et des élèves des classes d'accueil à l'égard du projet.

#### **4.1.3 Analyse des données consignées au portfolio : blessures dues à la rupture et crainte d'assimilation**

L'analyse de la démarche de création théâtrale par une démarche collective a pu révéler les aspects cachés et le complexes du phénomène d'appropriation du milieu de vie. Pour préparer l'analyse des données consignées au portfolio, nous avons, entre autres, suivi la recommandation de Crozier et Friedberg pour qui « [t]oute analyse sérieuse de l'action collective doit donc mettre le pouvoir au centre de ses réflexions. Car l'action collective n'est finalement rien d'autre que de la politique quotidienne. Le pouvoir est sa « matière première » » (1977 : 25). Mis à part sa dimension technique, le portfolio représente le parcours créatif, organisationnel et politique du projet de théâtre ; il a permis de recueillir, entre autres, les tractations, les représentations et, parfois, les non-

dits. Enfin, il nous a semblé que le portfolio était plus qu'un simple objet ou instrument de collecte mais aussi l'incarnation d'une volonté qui s'est matérialisée par la pièce de théâtre.

Les éléments constituant le portfolio qui ont été soumis à l'analyse sont les fiches de récit de vie et la pièce de théâtre (cf. Point 3.4.3 Portfolio, Tableau 3.2 Synthèse des unités de collecte de données, Appendices D.4 Portfolio-Récits de vie des participantes et D.5 Pièce de théâtre « Une nouvelle vie »). Rappelons également que, conformément au cadre méthodologique, la collecte des récits a été effectuée conjointement avec la technique d'entretien de groupe, dont les données ont été consignées au journal du chercheur. L'analyse croisée des éléments du portfolio, des fiches du récit de vie et de la pièce, a contribué à atteindre les trois objectifs spécifiques de la recherche. L'analyse des fiches personnelles de participation a davantage offert des indications que des informations probantes. Le portrait des participantes ne peut être complet qu'en croisant les unités du portfolio avec d'autres sources de données. L'analyse de la trame narrative des récits était davantage de type interprétatif.

#### *Analyse des récits de vie*

Comme planifié, la formulation du récit de vie a comporté les étapes suivantes : premièrement, une formulation individuelle du récit de chaque participante, deuxièmement, une démarche collective de partage et, troisièmement, la scénarisation et la mise en scène réalisées par une approche auto-fictive de ces représentations. La démarche d'analyse des récits s'est effectuée par un procédé d'itération, individuellement et collectivement, tout au long de la collecte de données et après le projet, cela tout en considérant le contexte dans lequel ceux-ci ont été révélés, soit lors des ateliers de création, de discussions ou de mise en scène (cf. D.3 Synthèse des récits à la page 472).

Dans cette démarche autobiographique, les parcours migratoires des participantes constituaient des détours parsemés de pièges ; il s'agissait pour certaines de souvenirs

difficiles, voire douloureux. Ordonner ces parcours, déterminés parfois par des circonstances hors du pouvoir des participantes, dans un récit logique, a nécessairement rencontré de sévères contraintes. Pour comprendre le parcours des participants sur le plan personnel, nous nous inspirons de Le Breton. Il considère dans le monde du travail qu'« [...] une carrière est faite d'étapes à travers lesquelles un individu perçoit significativement son existence, les ruptures, les réalisations marquantes à ses yeux » (2004a : 77). Il ajoute que « [c]e parcours n'est pas réglé par avance et ne suit pas un ordre toujours prévisible » (*Idem* : 78). Effectivement, dans le cas des participantes, écrire leur récit de vie semble avoir été difficile et parfois pénible. Plusieurs ont préféré l'exposé oral ou les discussions informelles pour amorcer leur récit. En encadrant cette étape de rédaction par des entretiens de groupe, nous avons laissé libre choix quant aux modalités et moyens de présentation ; cette liberté d'expression a eu un effet positif sur l'ensemble de la démarche de création.

Pour encadrer la démarche individuelle et collective d'analyse des récits de vie, nous avons suivi un conseil de Dominicé pour qui « [...] une façon d'analyser son récit consiste à le réécrire une deuxième fois, voire une troisième fois. Ces nouvelles mises en forme prolongent en effet l'interprétation, l'approfondissement ou la complètent » (1986 : 60). La pièce de théâtre réalisée est le fruit d'une démarche groupale d'analyse encadrée par les entretiens de groupe, qui s'effectuait par différentes modalités ou techniques de création comme le « remue-méninges », l'improvisation et le jeu de rôle.

#### *Aspects généraux de l'analyse*

De façon générale, la démarche collective de la création théâtrale, par sa dimension transversale d'échanges, a offert des dispositions de transculturation<sup>116</sup> constituant ainsi un témoignage vibrant lors des séances. Un aspect revenant couramment dans la narration des récits était l'expression corporelle qui se manifestait par l'utilisation

---

<sup>116</sup> Auteurs et chercheurs : Dinello, 1977 ; Galvani, 2003, 2005b ; Pierra, 2006 ; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996.

d'une gestuelle, du masque et du mime ou du jeu. Deux facteurs semblent expliquer ce comportement. Le français constituant encore une langue étrangère ou véhiculaire pour elles, les participantes éprouvaient des difficultés à verbaliser leur récit. L'expression corporelle, comme stratégie de communication, venait soutenir, enrichir et valider leur discours. Ce mode expressif chez les jeunes filles de cet âge est socialement accepté et valorisé par leurs pairs. L'expression corporelle a un effet émancipatoire et libérateur sur la démarche d'appropriation de leur récit ; incorporer (Eschenauer, 20014) le récit par une expression corporelle constitue une stratégie appropriative de communication.

La démarche autobiographique a certes, par son principe d'émancipation, bousculé un certain *statu quo* et la prise de parole a enraciné dans le corps des participantes cette volonté et pouvoir d'intention. En ordonnant leurs parcours et en procédant par une mise en abyme de leur expérience de migration et d'intégration, les participantes sont devenues à part entière les actrices de leur propre vécu. Plus les participantes s'investissaient dans l'expression corporelle et plus elles se sentaient en charge de leurs discours, de leur histoire et de leur expérience (Eschenauer, 2014 ; Irubetagoyena, 2014 ; Pierra, 2006).

La participation de ces élèves à la construction du scénario, ayant été active, interactive et trans-active, a nécessairement généré des réactions de leur part qui parfois sortaient de leur contrôle. Ces réactions ou agissements constituaient en soi l'instrument fondamental d'une méthodologie inscrite dans la démarche théâtrale, une dynamique dramatique de création qui sortait de la dimension binaire émetteur-récepteur. En effet, l'analyse indique que la démarche de création théâtrale s'inscrivait davantage dans une perspective transactionnelle à travers laquelle la dynamique dramatique s'est articulée selon un principe tripolaire, soit l'« héroïne », l'« autre » et une « entité extrahumaine » ou « supra personnelle » qui peut être de différente nature et se manifester ou être représentée de plusieurs façons. C'est un construit qui peut être une représentation de la société humaine, comme par exemple, le système scolaire, le

milieu familial et les circonstances de départ, ou une dimension indépendante du pouvoir de l'humain, comme l'environnement physique, le climat et le temps. Cette entité a une vie autonome, indépendante de l'héroïne, qui peut stimuler, former, déterminer, contraindre sa vie, ses projets. Ce modèle tripolaire a été observé dans les différentes propositions des participantes et observations consignées. L'exemple de la scène d'Anna est assez éloquent, qui raconte que, triste d'avoir quitté son pays qu'elle aime plus que tout, il fait beau cet été-là au Québec et elle va se baigner avec ses cousins ; elle nous convainc par son histoire que « la vie continue et qu'il faut bien vivre ».

L'analyse croisée de l'ensemble des dix récits de vie, comprenant les fiches et la pièce, révèle une panoplie d'émotions, de projections et de représentation du milieu de vie (*cf. Appendices D.4 Portfolio – Récits de vie des participantes*). Parmi ces récits du parcours de migration et d'intégration, nous constatons que six histoires portent sur le thème de la dimension spatiale, parmi celles-ci quatre sur l'aspect de la découverte, une sur une menace imminente et la dernière sur la perte de repères spatiaux. Trois autres récits abordent le thème de la rupture et de la séparation en racontant comment les participantes arrivent à guérir les blessures affectives causées par le départ et l'immigration. Enfin, une histoire aborde l'aspect contemplatif du changement de saisons qui, selon le témoignage de la participante, va rythmer sa nouvelle vie. Enfin, un autre aspect important que nous relevons de cette analyse est la situation temporelle de l'évènement dans laquelle l'histoire prend lieu. En effet, nous constatons que cinq récits prennent lieu au moment de l'arrivée au Québec alors que les cinq autres sont déployées dans le temps. Ce constat nous permet de mieux comprendre le phénomène d'appropriation du « milieu de vie » parce que ses manifestations peuvent se développer dans le temps et changer d'aspect au rythme de la vie des élèves.

*Aspects spécifiques de l'analyse*

D'une façon plus spécifique, l'analyse des récits de vie nous a permis de vérifier et d'identifier certaines composantes de l'objet de recherche visées par cette technique de collecte. Nous avons identifié certains éléments d'appropriation : la dimension corporelle dans la démarche d'adaptation, la prise de pouvoir et les phénomènes d'interprétation et de représentation du milieu de vie. La question des stratégies d'appropriation, qui a été croisée ultérieurement avec d'autres unités d'analyse, apparaît dans cette analyse de façon parcellaire. Les stratégies présentées dans les récits de vie répondent à des situations de crise liées à une période de transition qui se situe entre le départ du pays d'origine et l'arrivée au pays d'accueil.

Pour plusieurs des participantes, le projet d'immigration a généré une crise existentielle et une rupture profonde au sein de leur propre famille. Certes, ceci n'a rien d'étonnant mais ce qui nous surprend est le fait que ce ne soit pas l'ensemble des participantes qui ait fait part de cet aspect. En relisant les récits et en questionnant les participantes, nous avons compris que certaines ont dû se séparer d'un parent ou d'un membre de leur famille ou encore les ont retrouvés au Québec. Certaines d'entre elles ont dû, dans l'attente de régulation du ministère canadien de l'immigration, transiter pour une période considérable dans un pays étranger<sup>117</sup> et cela dans des conditions de grande précarité. En discutant avec les autres élèves de classes d'accueil, nous avons constaté qu'il y a énormément de diversité dans les parcours migratoires des élèves immigrants. Il semble aussi qu'aucune des familles des participantes n'est arrivée au Québec avec un statut de réfugié ou du moins aucune n'a fui un conflit armé, une catastrophe climatique ou humanitaire. Les raisons de leur départ semblaient davantage être d'ordre familial, économique et politique ou confessionnel.

---

<sup>117</sup> Par exemple, avant d'arriver au Québec, Ionica, d'origine moldave, a dû vivre deux ans à Varsovie, Pologne, et Laura, d'origine syrienne, en Arabie Saoudite.

L'ensemble des étapes du parcours migratoire des élèves immigrants constitue en soi un drame pour les élèves immigrants parce que celles-ci sont ou semblent hors de leur pouvoir d'action. C'est pourquoi les raisons de départ des familles de leur pays d'origine n'ont pas été exposées de façon explicite par les participantes, que ce soit dans leur récit ou pendant les discussions. Anna était la seule participante qui évoquait avec beaucoup d'énergie, lors des discussions, les raisons du départ de sa famille du Venezuela qu'elle disait être politiques. Son opposition énergique, voire véhémence, au régime politique du Venezuela semblait justifier les raisons du départ de sa famille. Nous pensons qu'en voulant se considérer comme une « exilée politique », elle semblait exprimer le refus de sa condition actuelle.

Précisons aussi qu'il existait un écart de discours chez Anna, soit entre la nature de son récit, qui la représentait comme une personne tentant d'harmoniser la vie présente et le passé, et ses boutades ou provocations, qui étaient davantage campées dans le refus et la négation. Nous pouvons nous demander si cela faisait partie de son personnage public. Cela nous amène à penser que, de façon générale, les raisons de départ peuvent être pour les participantes, d'un côté, abstraites et hors de leur pouvoir et, de l'autre, que celles-ci ont été très difficiles à assumer, qu'elles ne justifiaient pas une telle rupture. Anna, par sa personnalité, s'est engagée à donner une dimension tangible aux raisons de départ dans son discours en accusant le régime de son pays d'origine d'être responsable de sa condition. D'autres participantes ont davantage introduit les circonstances de départ dans leur récit comme par exemple Edita, qui raconte dans la pièce :

En arrivant à l'aéroport au Pérou avec ma mère, mon père et ma famille, ça été vraiment le moment de se dire adieu ; C'était très triste, mon père a beaucoup pleuré et moi j'étais très triste.

Lorsque nous leur avons demandé pendant un atelier si toutes avaient vécu des circonstances difficiles de départ, comme dans le cas du récit d'Edita, et comment elles

ont pu gérer ce genre de situation, Lula a répondu sans hésitation que « C'est comme ça, il faut faire avec parce qu'il faut continuer ! ». Cet état d'esprit reflétait de façon représentative le sentiment des participantes à l'égard de leur situation et que, à l'évidence de ces exposés, le départ du pays d'origine a été parfois assez douloureux, particulièrement lorsque les familles ont été séparées. Il y avait des drames, parfois des tragédies dans ces récits, ce qui semblaient générer chez les participantes des réactions d'inhibition et des comportements d'autocontrôle.

Ces réactions d'inhibition et ces comportements d'autocontrôle observés chez les participantes dans l'expression de leur récit s'explique sans doute par une blessure causée par la rupture et la séparation. Nous adoptons la conception de Barbier, qui se réfère à De Gaulejac, pour qui le fait de cacher les blessures et les traumatismes, chez les individus comme dans les familles, de les enfouir au plus profond de notre conscience, parfois jusqu'à l'oubli, semble constituer une stratégie de protection ou un moyen de défense. Les personnes blessées ou traumatisées établissent une distance ou une rupture, voire un retrait, avec l'humanité car « [...] l'histoire individuelle est emboîtée dans une histoire familiale elle-même insérée dans une histoire sociale » (Barbier, 1997a : 86). N'oublions pas aussi que l'approche théâtrale, conduite par le drame, provoque des réactions tant chez les spectateurs que chez les acteurs et que la rencontre de ces deux groupes augmente la charge dramatique. Par exemple, le personnage d'Edita, compte tenu de son âge et de sa physionomie<sup>118</sup>, a particulièrement touché ses collègues et les enseignants lors de la représentation.

Un autre aspect qui ressort assez bien de l'analyse des récits de vie sont les phénomènes d'interprétation et de représentation du milieu de vie. En effet, ces éléments sont assez présents dans le discours et les récits des participantes et constituent un point d'ancrage important dans leur démarche d'appropriation. Les représentations de leur nouveau

---

<sup>118</sup> Edita, par sa petite taille et son air espiègle, était appréciée par l'ensemble des élèves des classes d'accueil comme la « petite sœur » qui prenait un malin plaisir à taquiner, à jouer des tours et à charmer.

milieu de vie sont assez diverses : elles portent sur l'environnement immédiat, comme la chambre ou le climat, et l'environnement lointain, comme les grands espaces. Les différentes représentations spatiales, mentionnées en introduction, ont évolué tout au long de la démarche de création, soit à partir de l'exposé jusqu'à l'interprétation de la pièce par les participantes. L'étude complète de cet aspect ne peut d'ailleurs se faire sans analyser le contenu de la pièce.

Quant à la dimension existentielle du rapport à l'environnement du pays d'accueil chez les participantes, nous avons constaté qu'il est médiatisé par deux facteurs principaux. Le premier nous semble être un processus de projection généré par le milieu familial dans le projet d'émigration-immigration. En effet, ces projections sont représentées tant dans le discours des participantes que dans les éléments de la création théâtrale. Ces projections ont pour fonction d'approprier les objets désignés et sont reconnues socialement par les membres du groupe et les collègues des classes d'accueil. Ce comportement indique d'ailleurs l'importance de la socialisation dans le processus de projection appropriative. Le deuxième facteur porte sur la socialisation dans le processus de médiatisation du rapport à l'environnement.

En ce qui a trait aux représentations existentielles du milieu de vie, la scène de Laura est assez exceptionnelle ; elle raconte dans son récit sa découverte des quatre saisons :

Depuis mon arrivée au Québec, je fus (*sic*) surprise par la température et les saisons car dans le pays où j'ai vécu, il n'y avait pas de neige en hiver et en automne les arbres ne changent pas de couleur et là-bas c'était l'été.

Lors de son exposé oral, elle a affirmé que cet esprit de découverte l'a accompagnée tout au long de sa démarche d'appropriation. Nous avons d'ailleurs constaté chez cette participante une propension à la méditation et à la réflexion. Selon son témoignage, elle a associé les changements de saisons au renouveau de l'existence qui s'inscrit dans un cycle perpétuel. Elle nous a d'ailleurs expliqué qu'elle vivait son troisième hiver et qu'elle lui trouvait à chaque fois un autre visage. Étant davantage rêveuse et

contemplative, Laura était peu préoccupée par la représentation publique et concrète de son récit ainsi que de son personnage.

Pour favoriser l'appropriation de son personnage, nous l'avons encouragée à discuter, à essayer et à échanger. À titre d'exemple, son personnage dit dans la pièce la chose suivante, en répondant au personnage de Catarina qui lui demande ce qu'elle fait : « Je regarde les saisons changer ! ». Cette réplique a d'ailleurs amusé et déstabilisé tant le public que les participantes. Laura a toujours revendiqué sa singularité et sa solitude. Lors de ces discussions informelles, elle affirmait que le plus important pour elle était de se retrouver. Grâce à aux discussions, nous en avons appris également beaucoup sur ses goûts, ses intérêts et ses projets en échangeant sur le cinéma, la bande-dessinée et la musique. Il nous a semblé qu'elle avait une vie intérieure riche et intense.

Nous avons pu constater que les personnalités des participantes s'exprimaient, à différents niveaux, à travers leur récit. Par exemple Anna, ayant davantage un caractère extraverti, représente son environnement dans un cadre de vie familial et se place en interaction avec les membres de la famille. Elle raconte son arrivée au Québec de la façon suivante : « Hum, la maison est bien et je me sens bien même si je suis un peu triste. Maintenant, je suis heureuse parce que je vais me baigner avec mes cousins à la piscine ». Elle nous a expliqué que la « maison » regroupait les membres de la famille élargie et, qu'en intégrant cette « maison », elle se retrouvait dans un espace familial, totalement approprié. Anna incarnait un personnage courageux qui affronte les difficultés de la vie migratoire avec beaucoup de désinvolture.

Malgré son goût pour la provocation et l'imposition d'un certain modèle identitaire, Anna était très appréciée par ses camarades de classes d'accueil. Son discours portait essentiellement sur l'identité latino-espagnole des Caraïbes et sa farouche opposition au régime politique de son pays d'origine. Elle avait d'ailleurs affirmé lors d'un atelier sur la question d'interpréter la chanson Macarena en français, que « seuls les hispanophones peuvent parler espagnol » (sic). Cette affirmation en a d'ailleurs laissé

plusieurs dubitatifs, même ses collègues hispanophones. Il nous a semblé que, à court d'arguments et poussée par son sens de la provocation, elle s'était égarée. Précisons aussi que d'après nos observations et entretiens avec l'enseignante, Anna, par son leadership, arrivait à perturber le projet avec beaucoup d'imagination en utilisant justement comme prétexte la revendication identitaire : « Nosotros »<sup>119</sup>. Face au potentiel non-lieu que peut représenter l'environnement scolaire, Anna contribuait par son attitude et son comportement à un double objectif itératif : la colonisation d'un espace et le processus de socialisation entre personnes partageant la même langue et culture.

La contradiction révélée entre le discours et les actions chez Anna semble confirmer l'idée selon laquelle les élèves établissent un rapport stratégique avec leur nouveau milieu de vie. À ce sujet, Kaufmann écrit que « [c]ertaines contradictions se rapportent au modèle théorique, d'autres plus localement à la biographie ; leur utilisation n'est pas exactement la même dans les deux cas » (2013 : 99). Il précise aussi que la contradiction entre le discours et les actions « [...] peut manifester l'existence d'un mécanisme social structurellement contradictoire » (*Idem*). Il nous semble que la stratégie utilisée par Anna serait de type territorial : occuper l'espace. Nous avons aussi noté plusieurs représentations territoriales dans le discours des participantes. Carreteiro définit celles-ci de la façon suivante :

Le territoire suscite plusieurs sortes de représentations, dans les récits des acteurs. D'un côté, on trouve qu'il y a des aspects vécus comme positifs : il est valorisé comme favorisant l'intégration pour ceux ayant la même origine et comme lieu d'appartenance centrale, de regroupement, d'amitié. De l'autre, des représentations opposées lui sont associées ; il est alors vécu comme « l'endroit d'insocialisation ». (1999 : 136)

---

<sup>119</sup> « Nous autres » en espagnol.

La dimension des macro-espaces apparaît très clairement dans la proposition de Ionica. À travers les discussions et les échanges, elle nous révèle que son parcours migratoire a été semé d'embûches et qu'elle a eu effectivement de la difficulté à se retrouver dans l'espace en arrivant au Québec. Elle nous raconte qu'elle a passé plus de deux années à Varsovie en Pologne avec sa mère et sa tante, dans l'attente de la décision du gouvernement canadien quant à leur certificat de sélection à l'immigration. Pendant cette période, elle a été scolarisée par sa mère et sa tante qui toutes les deux étaient enseignantes en Moldavie, dont la dernière enseignait le français. Elle a appris le français, la géographie et l'histoire du Canada. Elle nous a avoué que le fait de découvrir ces grands espaces l'aidait à surmonter l'attente et les difficultés de la vie quotidienne, alors qu'elle était assignée à résidence. Ces découvertes la rapprochaient de son nouveau pays d'accueil et le fait d'apprendre lui permettait, selon elle, de s'appropriier ces espaces. Dans la pièce, son personnage caractérise les chutes de Niagara comme un lieu d'admiration et de pèlerinage mais son lieu de vie reste Montréal. Grâce aux ateliers, nous avons eu l'opportunité d'échanger sur la question des différences entre les cultures et les peuples. Elle nous également fait part de ses projets et était très excitée d'avoir été acceptée à un programme international du second cycle du secondaire.

La dimension corporelle et physique des participantes dans leur trajectoire migratoire s'est manifestée ou représentée par des cas de désorientation et de perte de repères. À titre d'exemple, Edita a exprimé son trouble devant son sentiment de désorientation lorsqu'elle est arrivée à l'aéroport de Toronto. Lula quant à elle, étant en perte de repère de son habitat originel, représente le nouvel environnement comme une menace corporelle parce qu'elle refuse d'accepter qu'une maison soit faite de bois et de placoplâtre. Dans son récit, elle constate avec étonnement, en arrivant le premier soir au Québec, un 23 décembre, que les cloisons de sa chambre étaient de placoplâtre et les planchers de bois (*cf. Appendice D.5 Pièce de théâtre à la page 487*). Elle a avoué que, dans ces circonstances, cela l'avait déstabilisée, voire déroutée. Elle avait été

obsédée toute la nuit par l'éventualité que l'immeuble s'effondre. Dans le récit de Lula, nous voyons que le nouvel environnement semblait menacer l'intégrité corporelle de la participante. Contrairement à Anna, Lula est venue seule au Québec retrouver son père. L'insécurité et la solitude ont sans doute provoqué chez Lula cette perception menaçante de l'environnement. Comme exposé plus haut, parce qu'elles se retrouvaient de façon subite dans un nouveau contexte, les participantes ne se retrouvaient plus, au sens métaphysique, et ces situations semblaient représenter une menace à l'adaptation et à l'appropriation.

Un dernier aspect ressort des récits de vie, ce sont les représentations du milieu scolaire comme étant à la fois l'incarnation du principe d'intégration des élèves dans leur pays d'accueil et celui d'un passage obligatoire qui peut être parfois contraignant. Nous voyons dans le discours des participantes une certaine résignation dans le parcours à suivre. Comme les élèves sont des êtres dépendant de l'autorité parentale, cette résignation est sans doute l'expression d'une volonté qui s'appuie sur le projet familial de migration (Legault et Rachédi, 2008 ; Manço, 2002, 2006b ; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005) auquel ils ne peuvent échapper. L'école dans les représentations de certaines participantes est également essentielle dans leur démarche d'intégration. De façon générale, ces adolescents cherchent un espace ou des moments de liberté dans lesquels ils peuvent se réaliser et le cadre scolaire semble leur offrir cela par la socialisation.

Dans ces représentations partagées de l'école, nous voyons la recherche d'espaces de liberté, furtifs ou spontanés qui s'accordent à une perception généralisée que peuvent avoir les jeunes de cette institution dans nos sociétés. En revanche, ces représentations de l'environnement scolaire par rapport aux espaces de socialisation comportent une autre signification, elles ont un sens plus dramatique que pourraient accorder les élèves de classe ordinaire car les enjeux sont nettement plus grands. En étudiant plus attentivement les récits de vie, nous constatons que la plupart des participantes

acquièrent leur liberté et identité en marchant sur un fil de fer accroché en hauteur, elles semblent trouver ainsi une façon de se réaliser en affrontant le danger du vide<sup>120</sup>.

La représentation du milieu scolaire peut certes s'articuler de façon contradictoire mais l'école reste le lieu où les élèves rencontrent leurs pairs. Rosa expose dans son récit son premier contact avec le milieu scolaire lors de son entrée à l'école : « Le 29 août est une autre date très importante pour moi, c'est mon premier jour à l'école. J'avais un peu peur, mais après quelques jours j'ai commencé à aimer cette école ». D'autres participantes affirment également que l'enseignement du français dispensé à l'école conforte leur statut et leur situation. D'autres encore estiment que le fait de fréquenter l'école leur a permis de se faire de nouveaux amis, d'apprendre une nouvelle langue, d'affronter leur peur et leurs appréhensions. Notons toutefois que le fait de se faire des nouveaux amis semble être un des éléments importants dans la vie scolaire des participantes.

Lors de la dernière réunion, la majorité des participantes a en effet convenu qu'il était très difficile de quitter leurs amis pendant la pause du midi pour venir prendre part au projet. Cela confirme l'idée que l'espace informel de socialisation chez les élèves de classe d'accueil est crucial à toute démarche d'appropriation, particulièrement dans une période de transition (Rousseau, Bagilishya, Heusch et Lacroix, 2003). Pour une meilleure compréhension de la situation, rappelons que la commission scolaire partenaire a regroupé les services de classe d'accueil dans un seul établissement et que cette école dispense le service aux élèves du premier cycle du secondaire de l'ensemble du territoire. Comme les élèves de classe d'accueil provenaient généralement de différents secteurs de la ville, éloignés du voisinage de l'école, et que les activités scolaires terminaient tard, ils avaient certaines difficultés à rencontrer leurs collègues après les heures scolaires. C'est entre autres pour ces raisons qu'ils utilisaient toutes

---

<sup>120</sup> À cet égard, le thème du funambule a été demandé plusieurs fois par les participantes durant les exercices d'improvisation.

les occasions pour socialiser. Ce fait été confirmé par l'enseignante et une de ses collègues de l'équipe accueil lors d'une discussion. Pour ces raisons, la socialisation devenait dans ce contexte en enjeu important pour les élèves des classes d'accueil.

*Principes collectifs de scénarisation des récits de vie*

En matière d'écriture théâtrale, Simon considère qu'« [é]crire du théâtre en atelier, c'est donc favoriser l'incandescence de l'intime mais surtout, à mon sens, tenter de s'approcher au plus près de cette frontière entre le parler quotidien et les fusées de la parole poétique » (1997 : 212). Beauchamp constate pour sa part dans sa recherche que « [l]es groupes qui ont entrepris de créer leur propre pièce sont très loquaces. On sent qu'ils se sont impliqués à fond dans l'ensemble du processus et que, malgré les problèmes rencontrés, ils y ont trouvé énormément de satisfaction » (1992 : 34). Encore ici, comme les méandres du cheminement de la création sont source d'incertitude et d'insécurité, les participantes ont dû négocier avec ces contraintes qui étaient davantage d'ordre existentiel ou social qu'artistique ou technique.

Le fait d'exposer, de scénariser, de mettre en scène et de répéter les récits de vie par une démarche collective a pu susciter des réserves ou provoquer des réactions d'inhibition chez les participantes. Cependant, l'expérience de terrain semble nous démontrer que de travailler sur l'intégration peut nécessiter un tel processus, tant pour les individus que les institutions qui les accueillent. Pineau rappelle que le travail de réflexion sur les étapes de la vie, « [...] nécessite souvent un retour à long terme du type d'histoire de vie élémentaire (cf. Maela Paul, 2001, pp. 279-292) » (2003b : 18). Le fait également d'avoir travaillé de façon interactive, dynamique et progressive sur les récits de vie en faisant des allers-retours entre les écrits, les processus de scénarisation et de mise en scène semblaient difficile à accepter pour certaines participantes. Ce type de procédé de création les déstabilisait dans leurs certitudes esthétiques basées sur un produit fini et fermé. La représentation publique de la pièce, comme finalité de la démarche de création collective, a eu beaucoup d'importance pour

certaines participantes, particulièrement pour celles qui résistaient, dans leur compréhension du projet. Cet aspect s'est d'ailleurs vérifié chez Edita comme chez les autres participantes, qui, après avoir passé cette étape et franchi certaines contraintes, ont exprimé beaucoup de satisfaction par rapport à la démarche.

De plus, la formule du récit de vie dans un tel cadre d'accueil favorise, comme l'indique Fouquet, la reconnaissance de l'altérité chez les participants : en « [s]e saisissant comme objet du récit et quasi personnage, le narrateur ou quasi narrateur se pose à la fois en sujet et en objet du discours, donnant de ce fait à l'observateur une possibilité de saisie de l'identité » (2006 : 129). La structure dramatique de la pièce a tenté de reproduire le parcours ou les étapes que peuvent vivre des adolescents arrivant dans un nouveau pays. Les récits de vie des participantes ont pris la forme de tableaux déroulants, dans lesquels les auteurs jouaient pour la plupart du temps leur propre personnage. La mise en scène a pu structurer le jeu des participantes par sa rigueur et son système de cohérence.

En conclusion, les résultats de l'analyse du portfolio nous indiquent que, de façon générale, les participantes veulent intégrer la société d'accueil mais désirent avant tout avoir un pouvoir de contrôle ou de négociation sur le processus d'intégration sociale. Nous voyons, entre autres, qu'au-delà des préoccupations ponctuelles d'adaptation au nouveau milieu, la question identitaire ressurgit selon un principe de négociation. Ce principe semble être articulé par une inquiétude ou une crainte d'assimilation ressentie par les participantes. Ce désir de contrôle et de pouvoir se conçoit sans doute en raison de la perte ou de la rupture de quelque chose de précieux et fondamental, les notions originelles de leur identité.

#### 4.1.4 Conclusion de la première étape de démarche d'analyse

Cette étape d'analyse porte sur les unités de terrain qui ont été réalisées durant le projet de recherche, ce qui par conséquent exclut l'entretien individuel avec l'enseignante ayant eu lieu cinq mois après. La première étape était d'effectuer une analyse des données de façon séparée afin de bien comprendre l'articulation de chacune d'elles dans l'ensemble du cadre de recherche, soit le journal du chercheur, le journal de l'animateur et le portfolio. Effectivement, étant donné que les stratégies de collecte de données étaient diversifiées, les unités, distinctes par leur spécificité, nécessitaient par conséquent des démarches d'analyses semblables (Duchesne et Haegel, 2005).

Ces procédures d'analyses ont fortement affecté le rapport du chercheur-animateur à l'objet de recherche autant de façon heuristique qu'existentielle. À titre d'exemple, l'analyse des données des unités du journal du chercheur a nettement différé de celle du portfolio tant par sa forme que par son contenu ; ces deux unités offraient des points de vue à la fois différents et complémentaire d'un même objet de recherche. L'analyse du journal du chercheur était davantage dirigée dans une perspective écosystémique afin de comprendre la globalité des systèmes en jeu dans le contexte scolaire. En revanche, la démarche interprétative d'analyse des éléments du portfolio nous a ouvert une toute autre dimension qui se rapprochait davantage de l'intimité des participants et de celle du chercheur. Dans ce type de démarche, nous avons plutôt fait appel à notre sens de l'empathie, à nos sentiments et à notre imagination pour guider notre interprétation. Parce que les étapes de consignation des données sont restées perméables dans le cadre de cette approche mixte, le chercheur-animateur les a également croisées durant la démarche d'analyse.

En résumé, les résultats de ces analyses nous indiquent que, premièrement au niveau du journal du chercheur, il y a un conflit entre les objectifs du système scolaire de la classe d'accueil et les enjeux sociaux des élèves en matière d'identité et de représentation. Deuxièmement, au niveau du journal de l'animateur, il apparaît que le

jeu est un espace recherché par les participantes mais leur résistance envers le système scolaire influe négativement sur la démarche de création qui est associée au cadre scolaire. Troisièmement, au niveau du portfolio, les participantes ont exprimé une volonté de s'intégrer dans leur pays d'accueil, cela en utilisant tous les moyens possibles d'appropriation et que la question identitaire semble les préoccuper. Enfin, compte tenu de la complexité du phénomène (Morin, 1980, 1994, 2005), rappelons que les résultats présentés cette première étape d'analyse offrent une perception encore parcellaire de sa compréhension. Conformément aux étapes d'analyse prévues, les éléments de réponse apportés ont permis de construire l'entretien individuel semi-dirigé avec l'enseignante à partir de thèmes semi-émergents.

#### **4.2 Analyse de l'entretien individuel avec l'enseignante : compréhension et redéfinition du rôle de l'enseignante**

L'objectif de cet entretien, en offrant un cadre thématique qui permettait à l'enseignante de formuler sa propre perception des objets mentionnés, était de valider les résultats de cette première étape de l'analyse. Comme l'entretien individuel avec l'enseignante a été effectué cinq mois après le projet de recherche, ce laps de temps lui a permis de prendre un certain recul et, sans doute, de reconsidérer sa perception de l'expérience. À l'instar de Vasquez-Bronfman et Martinez, nos buts, par l'entretien individuel, étaient « [...] d'entamer une discussion avec des enseignants, de façon à leur offrir ce miroir à plusieurs niveaux dont parle Wilcott (1982) et qu'il conçoit comme un des principaux objectifs de l'ethnographie » (1996 : 157).

Conformément au cadre méthodologique, cet entretien a été mené de façon semi-dirigée en ayant trois thèmes, résultant du cadre conceptuel et de la première étape d'analyse, qui permettaient d'encadrer la discussion tout en laissant l'enseignante libre de conceptualiser les éléments. Les trois thèmes abordés portaient sur 1) sa conception de l'intégration sociale, du milieu de vie et de son appropriation par les élèves, 2) l'implantation du projet théâtre dans le cadre d'une classe d'accueil et sur les effets sur

les élèves du projet, et, 3) le rôle de l'enseignante dans les processus d'intégration sociale des élèves et d'appropriation du milieu de vie. L'objectif principal de l'entretien était de procéder à une rétroaction de l'expérience de l'enseignante du projet de théâtre en tant que titulaire d'une classe d'accueil et partenaire du projet. Une fois que nous avons transcrit le verbatim sur un éditeur de texte et imprimé le corpus pour procéder à plusieurs lectures méthodiques à plusieurs niveaux, nous avons analysé le contenu avec l'aide de la même grille d'analyse « semi-émergente ».

*Premier thème : définition de l'intégration sociale, du milieu de vie et de son appropriation par l'enseignante*

En matière d'intégration sociale, l'enseignante considère qu'il s'agit d'un processus complexe qui nécessite du temps et que la classe d'accueil est une étape de passage importante. L'enseignante conçoit l'école comme un élément clé dans le processus d'intégration sociale des élèves immigrants. Elle désigne certains facteurs décisifs du processus d'intégration sociale, soit la notion temporelle d'appropriation, la classe d'accueil et l'enseignant comme première étape d'intégration, ainsi que leur socialisation à l'intérieur et l'extérieur de l'école. Elle s'exprime à ce propos de la façon suivante :

Le premier pas, c'est la classe d'accueil, le professeur d'accueil a un rôle à jouer. C'est sûr que l'on communique avec eux pour savoir comment ça se passe leur début de vie ici et, nous on essaie le plus possible, les enseignants de l'accueil, de leur ouvrir les portes, de leur permettre de s'approprier l'école, les lieux autour de l'école, les bibliothèques, les arénas, les CLSC, [...].

Elle précise plus loin le processus d'intégration des élèves immigrants à la vie socioscolaire :

C'est sûr qu'au début, ils sont confinés à la classe d'accueil, plus certaines autres classes. On les amène à sortir comme d'aller au gymnase en éducation physique, en arts ils vont voir d'autres professeurs, d'autres locaux. Ça déjà, ça les amène à se promener dans l'école, à devenir plus autonomes, ce qui n'est pas évident quand ils maîtrisent plus ou moins le français, mais suite à leur première expérience qui

est vraiment la classe d'accueil, le français en classe, on les amène à s'intégrer le plus possible dans des activités autres que celles organisées par les classe d'accueil : les activités parascolaires, le midi, s'impliquer s'il y a des choses ; la fin de semaine au niveau du sport, il y a des activités, des compétitions sportives.

Visiblement, par cette affirmation, l'enseignante évalue le degré d'intégration des élèves immigrants en fonction de leur niveau de maîtrise du français et de leur faculté d'évoluer dans le cadre scolaire. Malgré les activités complémentaires, elle conçoit que son rôle est limité au cadre scolaire et perçoit une rupture entre ces deux milieux, l'école et l'extérieur, au niveau de la communication et de l'interaction. Nous comprenons que, malgré le discours institutionnel que tient l'enseignante, la charge d'intégration des élèves immigrants semble s'appuyer en grande partie sur les épaules de l'enseignant parce que l'école n'établit pas complètement le lien entre le milieu familial et la société. En définitive, l'enseignante considère que l'école est un maillon important entre l'élève et la société ; dans ce cadre, l'enseignant est un agent de première ligne entre les élèves, les familles immigrantes et la société d'accueil. Enfin, nous comprenons dans son exposé qu'elle n'apporte pas de définition de l'intégration sociale mais davantage une opérationnalisation.

L'enseignante conçoit le milieu de vie, premièrement, en l'associant à la maison, au foyer familial, et, deuxièmement, en distinguant la notion de vie familiale de celle de la vie scolaire : le milieu de vie scolaire. Elle établit de cette façon une distinction entre la vie familiale et la vie scolaire qui ne semble pas être associée à la vie sociale des élèves. Elle désigne le milieu scolaire comme extérieur au milieu familial mais intérieur à la société, le système scolaire établissant ainsi un lien entre ces milieux. Elle définit le milieu de vie des élèves à l'école de la façon suivante :

Leur milieu de vie c'est une école secondaire, ils côtoient des élèves du régulier, d'adaptation scolaire. Ils ont des professeurs spécialisés en francisation pour les guider donc leur milieu de vie c'est une classe d'accueil dans une école secondaire avec des gens qui sont habilités à les faire progresser. Ils ne sont pas totalement intégrés dans les classes régulières en arrivant donc ils ont un support. Ils ont un

milieu enrichissant où on les accueille bien. C'est un milieu qui a de l'expérience avec les classes d'accueil, avec les élèves immigrants, donc ils ne sont pas perdus dans une mer de francophones. Il y a beaucoup d'allophones intégrés dans les classes régulières donc leur milieu de vie est très pluriethnique. Là, je parle de l'école [...], comme bien des écoles à Montréal c'est comme ça. Alors, c'est le milieu de vie des élèves d'accueil à l'école [...].

L'enseignante désigne à la fois la classe d'accueil et l'école comme milieu de vie des élèves. À la lumière de son témoignage et selon la typologie écosystémique, la classe d'accueil serait un milieu de vie préliminaire. En matière d'appropriation, l'enseignante conçoit que l'école contribue à élargir le champ social, en opposition à la famille qui est centrée sur elle-même. Elle exprime le niveau d'appropriation chez les participantes par le niveau observé de satisfaction et de plaisir de la façon suivante :

Oui, je pense que lorsque l'on a fait la représentation, ça leur a fait du bien parce que ça semblait être ardu surtout vers la fin, on avait de la difficulté avec les représentations, les pratiques et tout ça. Mais quand ça s'est produit qu'on les a filmées que les parents étaient là, la direction était là et les pairs étaient là, ça été un moment qui leur a apporté beaucoup. Je les sentais heureuses, je les sentais fières du travail accompli. [...] J'ai observé ça, c'est une interrogation, je me demande pourquoi ? Pourquoi ? Parce que quand on faisait des exercices, elles semblaient avoir du plaisir.

La conception de l'appropriation semble être également orientée en fonction du même principe d'opérationnalisation dans un contexte précis de production. L'enseignante semble restreindre le processus d'appropriation à des apprentissages ou à des notions linguistiques ou scolaires. Meirieu considère à cet égard que « [...] l'institution scolaire a tendance à juger de la qualité de leur pédagogie sur la qualité de leur production » (2002 : 37). Ceci est l'un des pièges lorsque l'école privilégie la formule du « théâtre-production » au détriment d'autres formules, cela justement peut faire perdre aux élèves le véritable sens de la pratique théâtrale. En revanche, l'enseignante associe dans son exposé le processus d'appropriation au concept de milieu de vie. Nous comprenons que, malgré le fait qu'elle se définisse comme un agent crucial d'intégration sociale,

elle s'exclut de la question d'appropriation du milieu de vie chez les élèves. Nous pourrions aussi nous demander pourquoi cette conception exclut le registre existentiel du processus d'appropriation. Certes, nous ne pouvons pas répondre à ce questionnement mais nous pouvons toujours émettre les éléments de réponse quant à l'implantation du projet théâtre dans un contexte scolaire.

*Deuxième thème : implantation du projet théâtre dans le cadre de la classe d'accueil*

La perception des participantes du projet théâtre semble avoir été un aspect important dans la question de l'implantation pour l'enseignante, qui s'exprime de la façon suivante :

C'était vu par elles comme une lourdeur et une charge. Moi, ça m'avait un tout petit peu... déçue, je pense que le mot est gros mais ça m'avait un peu chagrinée ou que leur vision de la chose était comme un devoir à faire ou une charge. Mais ce n'est pas tout le monde, il y en a qui voyaient bien ce que c'était et qui évaluaient ce que ça leur demandait et ce que ça allait leur rapporter comme expérience. Mais en majorité, je pense que les participants voyaient ça comme une charge.

Selon l'enseignante, l'adoption de la démarche autobiographique de création était ardue pour les participantes, ce qui, par conséquent, aurait alourdi le processus de réalisation. Elle explique plus loin que cela était également attribuable à la clientèle et que l'écart d'attitudes chez les participantes était dû à leurs différences d'âges, d'expériences et de maturité. Nous pensons, comme l'enseignante, que ces participantes ont évolué dans leur perception du nouvel environnement. Quant à ces quelques participantes résistantes, elles ont reconnu lors de la dernière rencontre avoir perdu du temps à « niaiser » au lieu de participer plus franchement.

Pour appuyer son témoignage quant à l'évaluation du projet, l'enseignante s'est référée à une expérience antérieure pour laquelle les élèves de classes ordinaires interprétaient une pièce d'un auteur québécois connu. Cela a été le prétexte pour nous faire part de sa conception du théâtre et de l'appropriation qui se résume principalement à

l'acquisition de savoirs et de notions comme la langue, l'histoire et la culture. Elle nous a également avoué que les élèves de ce précédent projet étaient plus indisciplinés et davantage inconséquents dans leur participation que les participantes du projet. Elle a d'ailleurs dû reconstituer le groupe en cours de projet avec de nouveaux membres. Concernant le présent projet, elle affirme cependant que « Ça s'est bien passé. Ouverture, oui, oui. Dans le sens que c'était ouvert face à tous les élèves. Les élèves qui voulaient participer ont pu participer au projet [...] ». Quant à la perception de ses collègues de l'équipe d'accueil du projet de théâtre, l'enseignante affirme que « [...] en général, je dirais qu'il y a eu acceptation du projet de la part de mes collègues ». En terminant l'entretien, l'enseignante a fait le témoignage suivant :

Et bien moi j'ai trouvé l'expérience enrichissante parce que j'ai vu plein de choses et ça m'a permis de voir les élèves dans un contexte autre que « classe », d'avoir vos commentaires à vous et j'ai trouvé ça enrichissant. J'ai vu plein de choses que je n'aurais pas pu voir en classe et ça m'a permis de m'interroger, ça m'a permis d'échanger avec vous. Moi, j'ai aimé l'expérience, j'ai aimé ça!

Dans son témoignage, l'enseignante considère son expérience hors de l'ordinaire parce qu'elle a pu, entre autres, sortir de son propre rôle et prendre ses distances par rapport au cadre scolaire d'accueil. Il nous semble en effet que l'école, par le biais de l'enseignante, tente de réduire les démarches d'appropriation à des processus formels de formation en opposition aux démarches non-formelles de formation comme la socialisation.

Quant à sa conception de l'implantation d'une pratique théâtrale dans le cadre scolaire d'accueil, elle s'est exprimée de la façon suivante : « Cela aurait pu être une pièce francophone qu'on aurait choisie, une pièce de Tremblay qu'on aurait adaptée selon leur âge ou une pièce de Dubé ou peu importe. Moi, je pense que le fait de leur avoir [permis] de créer leur propre pièce, de choisir un rôle, de créer tout ça ralentit le processus ». Son discours nous semble davantage inscrit dans une perspective de convergence culturelle. Elle considère aussi que de travailler sur des écrits reconnus

aurait été plus profitable en présentant l'argument suivant : « Mais bon, et on aurait peut-être pu travailler leur intégration et leur ouverture face à leur nouvelle culture en leur présentant un auteur d'ici ». Ce dernier énoncé expose assez bien sa conception de l'intégration sociale des élèves immigrants qui s'appuie sur le principe d'acquisition de notions de culture dominante.

En terminant, soulignons que le fait de commenter les résultats d'analyse n'a pas pour but de juger les intentions de l'enseignante ou celles du cadre scolaire d'accueil mais davantage de comprendre les tenants et les aboutissants du système d'accueil en milieu scolaire. D'ailleurs, l'enseignante a toujours manifesté une grande disponibilité quant aux questionnements des élèves et a favorisé la discussion avec et entre les participantes, particulièrement quant à l'implantation du projet de théâtre. En résumé, le projet théâtre a pu être implanté dans ce milieu scolaire et il a été adopté autant par l'enseignante que les élèves parce qu'il permettait d'établir un espace de socialisation, d'interactions générationnelles et de trans-actions culturelles.

*Troisième thème : intégration sociale des élèves et l'appropriation du milieu de vie par les élèves*

Oui, j'aurais aimé être encore en contact avec ces élèves-là parce que j'aurais vraiment pu répondre adéquatement. Parce que je n'ai pas gardé contact avec ces élèves-là. Ils ont intégré dans d'autres écoles où ils sont en secondaire trois.

Sur le thème de l'intégration sociale des élèves et l'appropriation du milieu de vie, l'enseignante a déclaré ne plus avoir contact avec ses élèves lorsqu'ils intègrent les classes régulières. Rappelons que la commission scolaire a regroupé les classes d'accueil du premier cycle du secondaire dans cette école. Pour cette raison, l'enseignante précise qu'elle ne pouvait pas constater l'intégration sociale des élèves parce qu'elle n'avait plus de contact avec ces derniers après leur intégration dans les classes ordinaires dans des écoles situées dans d'autres secteurs, près des lieux de résidence des élèves. Ce fait nous indique que d'un côté, il existe des contraintes

structurelles d'évaluation et de l'autre, que l'intégration ne semble limitée qu'à des notions socioscolaires. Nous pouvons aussi nous questionner quant aux modalités d'intégration sociale offertes aux jeunes de familles immigrantes si elles sont exclusivement liées à une démarche de scolarisation.

À propos des résistances aux principes d'intégration, l'enseignante soulève le fait qu'une grande partie des élèves hispanophones transgressaient le règlement scolaire en matière de langue parlée à l'école en parlant espagnol. Elle pense aussi que si ce groupe avait été moins important, il est fort possible que les cas de transgression auraient été moins significatifs. Elle ajoute que ce cas de transgression s'est généralisé à l'ensemble des comportements et attitudes des élèves hispanophones. L'enseignante expose le phénomène de résistance et de transgression des règles linguistiques de la façon suivante :

Oui, assez fort ! C'est que ça dégénérait au niveau de la gestion de l'atelier dans le sens que des élèves se rebellaient, des élèves qui, de prime abord, sont des élèves pacifiques, et je pense à [Ionica] qui en avait assez de ne pas comprendre parce que tout le monde s'exprimait en espagnol et il y a eu des larmes, à un moment donné, de colère parce qu'on [les participantes hispanophones] lui reprochait de faire la police. Mais elle en avait marre de pas comprendre. Alors, cet aspect dégénérait et ça devenait très frustrant pour certains participants qui étaient rejetés comme [Catarina] qui essayait, tant bien que mal, de parler en espagnol alors que sa langue maternelle c'est le portugais. On se moquait d'elle à cause de son accent. Alors, on le sait très bien si elles avaient toutes parlé en français et bien il n'y aurait pas eu de problème, et elles étaient toutes capables de parler le français, c'était leur langue commune dans le groupe. Donc, ça a été difficile, ça a été difficile. Si il y avait moins d'hispanophones peut-être qu'on parlerait de d'autre chose présentement mais c'était le cas dans cette expérience-là. Donc, c'était... ça devenait un élément de gestion de discipline parce que certaines participantes ne respectaient pas la consigne. D'autres étaient mal à l'aise parce qu'elles ne comprenaient pas. Il y avait des sous-groupes qui se formaient, ceux qui parlaient la langue et ceux qui ne parlaient pas, la langue c'était l'espagnol ici.

Nous comprenons que, selon l'enseignante, la transgression du règlement linguistique par les élèves constitue une contrainte à leur propre intégration sociale car cela exprime

une volonté de ne pas s'intégrer à la société d'accueil. Ce fait a été validé par une enseignante de l'accueil lors d'une discussion. Enfin, un des indicateurs d'intégration pour l'enseignante semble être la réussite du projet qui a été finalisé par la présentation du spectacle aux autres élèves des classes d'accueil. Bien que les notions d'intégration sociale, d'appropriation et de théâtre soient fortement amalgamées dans ce projet, nous pensons que, dans ce contexte académique, la pratique théâtrale était assujettie aux intérêts de l'institution scolaire. Nous pensons que c'est davantage le fait d'appuyer la création collective de théâtre sur les récits de vie des participantes qui a déstabilisé les repères de l'enseignante en matière de formation. Certes, le simple aspect de narration des récits de vie peut être « contraignant » pour un jeune public mais l'école aurait davantage à promouvoir ce genre d'approche. L'enseignante nous a avoué qu'il y a eu des moments magiques, inusités, durant la réalisation du projet, particulièrement lors de la rencontre avec le public après la représentation. Il nous semble aussi que l'enseignante était partagée entre le devoir de réaliser une vision scolaire de l'intégration et le fait de se rapprocher davantage d'une dimension existentielle des élèves.

Pour résumer la façon de procéder de l'enseignante durant l'entretien, trois facteurs ont pu agir sur l'aspect d'autocontrôle ou autocensure. Premièrement, comme l'entretien individuel a eu lieu plus de cinq mois après le projet, l'enseignante, campée dans une perspective analytique, a perdu sa spontanéité ; deuxièmement, comme l'entretien était enregistré, l'enseignante pouvait penser que ses éventuelles révélations pouvaient sans doute avoir des impacts sur le milieu et ses collègues et, troisièmement, la présence de l'étudiante stagiaire exerçait un pouvoir de censure sur le discours de l'enseignante. Enfin, comme l'enseignante a affirmé lors de cet entretien que le projet théâtre lui a permis de mieux comprendre le processus d'intégration sociale et son rôle, nous en concluons que l'implantation d'une telle activité en classe d'accueil peut constituer un aspect favorisant l'ouverture des interventions qui s'inscrirait dans la perspective de l'appropriation du milieu de vie.

#### **4.3 Analyse croisée de l'ensemble des données : deux visions du milieu de vie dans le cadre scolaire d'accueil**

Cette analyse croisée porte sur l'ensemble des unités synthétisées présentées au **Tableau 3.2 Synthèse des unités de données** (à la page 214) qui, entièrement intégrées dans cette démarche, permettent d'établir des pistes de réflexion sur les différentes modalités d'intégration sociales des élèves immigrants. Nous avons procédé à l'analyse croisée par triangulation conformément au plan présenté au **Tableau 3.3 Étapes de croisement des unités d'analyse par triangulation** (à la page 215). Suite à cette démarche d'analyse, force était de constater que pour saisir pleinement les composantes de l'objet de recherche, soit dans leur ensemble ou dans leurs particularités, nous devons avoir une vision qui soit à la fois globale et spécifique. Pour obtenir une telle vision, nous ne pouvions pas appréhender linéairement les éléments d'analyse mais avons davantage procédé de façon circulaire, semblablement à l'approche des « notions carrefour » (Barbier, 1996, 1997a, 1997b). Le fait d'analyser ces éléments par cette approche et par un processus de triangulation qui les met en lien, nous a offert une vision transversale du phénomène d'appropriation du milieu de vie.

De façon générale, les résultats du croisement global des données indiquent que les différentes pratiques de socialisation constituent chez les participantes une part cruciale dans leur démarche d'appropriation du nouveau milieu de vie. Ce qui se dégage de cette analyse, c'est le caractère identitaire qui s'articule selon un principe de négociation dans leurs démarches personnelles d'appropriation : « je négocie donc je suis ». Le fait de négocier serait ainsi attribuable à un sentiment de pouvoir que l'on transpose en notions économiques, politiques et identitaires. Par ce procédé que nous qualifions de projection, toute chose, comme l'expérience et les relations interpersonnelles, prend de la valeur au sens existentiel et social au moment où elle est négociée (Strauss, 1992b). Toutefois, pour négocier, il faut une base de négociation sur laquelle et à travers laquelle les élèves immigrants vont justement établir des démarches personnelles d'appropriation.

#### 4.3.1 Croisement A : jeu transgressif et stratégies socio-ludiques

Conformément au cadre méthodologique, les unités de données concernant les éléments d'observation au journal du chercheur (1.a), le journal de l'animateur (2) et le portfolio (3) ont été, à cette étape, croisées par triangulation pour analyse (cf. *Tableau 3.3 Étapes de croisement des unités de données par triangulation à la page 215 et Figure 3.6. Croisement des unités A à la page 213*). Nous intégrons également à la démarche les fiches personnelles de participation (cf. *Appendices D.1 Portrait synthétique des participantes à la page 452*). Ce croisement de données répond à l'objectif d'étudier les représentations du milieu de vie chez des élèves de classe d'accueil et, particulièrement, la dimension existentielle du phénomène. Ce qui distingue un projet de théâtre d'un autre, mis à part les individus, le caractère de l'activité et le contexte de réalisation, ce sont sans doute les raisons qui motivent les participants à participer. À l'étape précédente d'analyse, les motivations des participantes résistantes sont restées une énigme. En revanche, lorsque nous croisons les unités de données du présent regroupement, les résultats de cette démarche nous offrent une autre façon d'aborder le phénomène de résistance.

Plus précisément, il apparaît, en croisant le discours d'autoreprésentation avec les fiches des récits de vie et le scénario, que l'étude de la dimension de la représentation du nouveau milieu de vie, réelle et concrète, chez les participantes, révèle un phénomène de projection dans leur démarche appropriative. L'analyse de ces unités nous a également permis de comprendre au niveau individuel le caractère de chaque participante (cf. *D.1 Portrait synthétique des participantes à la page 421*). Concernant l'analyse des récits de vie dans ce cadre de recherche, Le Breton précise que « [l]e recueil du récit ne suffit pas en soi, le chercheur l'interprète, l'organise, le met en forme, élabore les intrigues pertinentes à son utilisation sociologique, vérifie dans la mesure du possible les informations » (2004a : 180). Il ajoute, en citant Ferraroti, « [...] un récit biographique n'a rien d'un compte rendu de fait divers, c'est une action sociale à travers laquelle un individu retotalise sa vie (la biographie) et l'interaction sociale en

cours (l'interview) au moyen d'un récit-interaction » » (*Idem* : 181). En définitive, cette étape de croisement des données a permis de dégager la dimension existentielle du phénomène d'appropriation du milieu de vie chez les participantes.

Pour illustrer ce propos, nous présentons le cas d'Anna, une participante que nous qualifions de « résistante » et qui a été une source considérable d'informations. Anna a répondu à la question dans la fiche personnelle de participation portant sur ses souhaits à accomplir durant le projet, de la façon suivante : « Je veux être actrice et pouvoir faire des spectacles ». À la section « commentaires », elle a écrit : « J'aime beaucoup ce projet et j'aimerais le réussir ». Une analyse sommaire du discours d'Anna pourrait nous indiquer un caractère volontaire et collaboratif chez cette participante et qu'elle tient à partager le succès du projet. Or, lorsque nous croisons cette information avec les éléments du journal du chercheur, du récit de vie et le scénario, nous remarquons que cette participante semble faire preuve de légèreté d'esprit, être davantage insouciant, provocatrice et individualiste<sup>121</sup>. Anna tient davantage à se détacher du cadre d'accueil afin d'acquérir une place de leader dans le groupe et d'occuper le territoire que constituent la classe et l'école. Par exemple, elle s'exprime par la voix de son personnage dans la pièce : « Hum, l'amour n'est qu'une illusion! [...] Hum, la maison est bien et je me sens bien même si je suis un peu triste. Maintenant, je suis heureuse parce que je vais me baigner avec mes cousins à la piscine ».

Enfin, nous remarquons ici que la nostalgie ne semble pas avoir d'emprise sentimentale ou affective sur ce personnage et qu'il veut vivre pleinement sa vie. Anna nous décrit ce personnage comme étant au-dessus de ses affaires, exprimant l'insouciance et le détachement. Ce témoignage est d'ailleurs assez représentatif de l'attitude et du comportement que partageaient, certes à des niveaux différents, les participantes.

---

<sup>121</sup> Ce constat a été validé par l'enseignante.

Anna, par son leadership, donnait le ton au projet, elle provoquait les discussions, les polémiques et parfois les confrontations. Comme exposé plus haut, Anna a fait, à notre grand étonnement, acte de contrition lors de la discussion publique après le spectacle en admettant qu'elle avait perdu son temps à « niaiser » pendant la réalisation. Enfin, par manque de temps et comme nous ne sommes pas revenu sur la question, son aveu nous est resté énigmatique, il s'agit donc d'un point d'intérêt pour une recherche ultérieure.

*Différents aspects de cette étape d'analyse*

Hormis la question du vedettariat, deux autres aspects, qui rebutaient certaines participantes, revenaient fréquemment durant les ateliers : une certaine résistance à la métaphore dans la convention théâtrale et l'idée d'un produit en construction. Dans un premier temps, nous expliquons cette résistance par le fait que le registre symbolique n'était pas bien implanté, voire parfois inexistant, dans leur conception théâtrale, ce qui d'ailleurs se comprend, compte tenu des enjeux d'adaptation et de la pression sociale au conformisme. Lors des entretiens de groupe, nous avons demandé aux participantes pourquoi elles tenaient à mettre en scène leurs histoires dans une convention proche du feuilleton télévisé, hyperréaliste. Elles ont répondu pour la plupart que ce moyen faciliterait la compréhension du spectacle car, selon Anna, tous regardent la télévision et, particulièrement, les séries télévisées.

Il y avait cependant trois participantes qui étaient très sensibilisées ou sensibles à l'importance de la démarche et qui tentaient de sortir de ce carcan télévisuel. À plusieurs niveaux et sur différentes plateformes de création théâtrale, ces participantes ont proposé d'autres conventions qui étaient davantage poétiques, symboliques et métaphysiques. Lors de la discussion portant sur le genre et la convention du spectacle, Ionica a présenté l'argument qu'il fallait davantage conférer au spectacle une dimension symbolique parce que la troupe n'a pas cette possibilité du feuilleton de développer les histoires, elle n'a qu'une seule représentation. Cet argument a convaincu

les participantes adhérant au concept du feuilleton, qui ont alors fait certains compromis dans leurs propositions. L'aspect culturel ou linguistique n'explique pas la posture de ces participantes puisque l'une d'elle était hispanophone et était à contre-courant de ses consœurs partageant la même langue et culture. Ces distinctions sont davantage dues à un ensemble de facteurs liés à l'âge, la personnalité, la maturité ou l'expérience de ces participantes ou encore probablement à leur milieu familial.

Nous avons compris que la plupart des participantes étaient réticentes à la démarche de création collective parce qu'elles adhéraient au concept du « produit uniforme fini » et qu'elles appréhendaient d'être confrontées à des prises de positions différentes ou divergentes. Compte tenu de ces résistances, plusieurs d'entre elles n'ont réalisé l'importance de la démarche de création qu'à la fin. Enfin, ces deux aspects, l'« hyper-réalisme » et le « produit fini », propres à l'esthétique télévisuelle (Appardai, 2005 ; Desmurget, 2011 ; Ryngaert, 1991) sont à notre avis concomitants parce qu'ils représentent, l'un et l'autre, une certaine idée du conformisme, notion sensible au principe d'adaptation (Giust-Desprairies, 1996, 1997a ; Manço, 2002, 2006a;). Dans ces circonstances, nous pouvons nous demander si le conformisme constitue les balises de l'adaptation sociale dans un cadre scolaire d'accueil.

Une des stratégies d'intervention adoptées lors des entretiens de groupe a été de développer la réflexion des participantes sur leurs représentations du milieu de vie. Nous avons pu comprendre la question des représentations du nouveau milieu de vie parce que l'analyse des données relatives aux récits de vie a été accompagnée de celles des entretiens de groupe consignés au journal du chercheur. À cet égard, nos observations rejoignent celles de Beauchamp pour qui « [l]es discussions engendrées par nos entrevues ont apparemment obligé les jeunes à faire le tour de leur jardin, à évaluer leur pratique, leurs apprentissages, leur expérience » (1992 : 91). Ajoutons que, comme l'évoque Woods en citant Dollard (1935), le matériau de l'histoire de vie n'est pas si évident à traiter :

Il faut l'interpréter, l'organiser, le conceptualiser et le sujet peut avoir besoin d'une aide pour ce faire. La quête des matériaux de base elle-même nécessite une aide, afin de traiter à fond les différentes aires, la spécificité du sens, les ressources d'un détail et les facteurs contextuels (De Waele et Harré, 1979). (1990 : 124)

Dans le cadre du projet théâtre, le suivi des récits de vie était également exigeant pour les participantes. En effet, c'est durant les ateliers de création qu'ont eu lieu les entretiens de groupe, et c'était le moment où les participantes interagissaient en partageant leurs parcours personnels et la perception de leur propre expérience. Cet aspect est d'ailleurs crucial dans la compréhension du phénomène d'appropriation de milieu de vie par une démarche théâtrale dans une perspective mixte, interactionniste et écosystémique. En nous appuyant sur les résultats de cette analyse, nous pouvons affirmer que la recherche a pu établir une relation entre le niveau de médiatisation du nouveau milieu de vie chez les participantes et leur participation à la vie sociale. À titre d'illustration, nous avons constaté que les participantes qui étaient plus réservées dans leurs expressions et interactions avaient une relation plus intériorisée avec l'environnement, davantage ancrée dans une dimension contemplative.

Nous avons également remarqué que les idées communes augmentaient dans le discours et les représentations au fur et à mesure que le projet évoluait. Les participantes contribuaient ainsi à la construction d'un réseau d'appartenance et se rapprochaient de la population d'accueil. L'adoption et l'utilisation de modes de communication et de comportements propres au pays d'accueil chez la majorité des participantes constituent un aspect marquant dans leur démarche d'adaptation et d'intégration. En adoptant et en utilisant les façons de parler et de se comporter des jeunes Québécois, ces élèves immigrants signifiaient leur volonté d'appartenir à cette population, ils se rapprochaient d'eux par, entre autres, la transgression en opposition au monde adulte.

Enfin, comme cette tendance à transgresser les valeurs socioscolaires est assez généralisée et banalisée dans notre société, les comportements transgressifs semblent

devenir un mode d'appropriation privilégié par les élèves immigrants de cette école, une démonstration d'adaptation à la société d'accueil. Toutefois, il faut rappeler que les approches interactionniste et systémique comprennent différemment les pratiques transgressives et les formes de pouvoir. À cet égard, Gayet estime que « [...] la perspective interactionniste sur la déviance rappelle une double ambiguïté du phénomène [de transgression], et donc de sa mesure : le continuum incivilités-violence » (2006a : 102). Selon l'approche systémique, Crozier et Friedberg quant à eux considèrent que « [l]e diagnostic de l'existence d'un système peut donc et doit donc se faire à partir de la constatation de relations de pouvoir » (1977 : 249). L'analyse contextuelle de l'ensemble des résultats écosystémique peut clarifier la question de la transgression.

Un autre aspect qui ressort de cette étape d'analyse est celui de l'appropriation du projet et de ses éléments par les participantes atteignant parfois des niveaux surprenants. Ainsi, les participantes ont déclaré au public, après la représentation, que ce qui les a le plus surprises est que le projet de théâtre a fait partie de leur vie sociale à un niveau insoupçonné. Effectivement, nous avons constaté que, malgré la résistance de certaines, la question des récits de vie a évolué progressivement, au fur et à mesure que les participantes acquéraient confiance envers le projet, leurs collègues et elles-mêmes. Les discussions de groupe, la persistance des participantes et les effets des ateliers ont contribué à établir la confiance et un sentiment d'appartenance. Cela rejoint le constat de Beauchamp, selon lequel « [l]es jeunes admettent que l'écriture collective est difficile, que les mots ne viennent pas aisément, que certains d'entre eux sont plus doués que d'autres mais que ça leur permet de comprendre les difficultés que rencontrent les auteurs » (1992 : 35). Dans la démarche collective de théâtre-récit, les participantes ont principalement rencontré deux types de difficulté à surmonter : faire un retour sur leur propre expérience d'immigration et exprimer publiquement des sentiments associés à leur récit. Le fait d'exposer leur parcours et leur histoire pouvait être une mise à nu de leur existence générant la gêne, le mutisme ou l'ignorance.

Le dispositif de création théâtrale a permis aux participantes de vivre une expérience transculturelle (Galvani, 2003, 2013a) par la production de matériel et le partage de représentations de leurs trajectoires personnelles et communes ainsi que la démarche d'analyse théâtrale de mise en abyme. Nous avons observé que cette mise à nu a produit un certain effet cathartique chez les participantes, certes peut-être peu perceptible mais qui a transformé leur rapport à la création. Après analyse des données croisées, nous pouvons également affirmer que les exercices que nous avons proposés durant les ateliers de théâtre, ayant pour objectif de libérer le corps et développer l'expression corporelle, ont fortement contribué à préparer la catharsis (Pierra, 2006) chez les participantes.

Cet effet a été produit parce que cette démarche était associée au jeu qui permettait aux participantes de se dégager d'un certain état de contrôle et, pour certaines, de vaincre de leur manque de confiance. Nous avons pu, entre autres, observer cet état cathartique chez les participantes à travers la réaction spontanée et généreuse de leurs collègues après le spectacle. Les participantes, étant sous l'émotion de la révélation, se sont ouvertes au public. Nous pouvons nous demander si la catharsis est une condition nécessaire, voire essentielle, à la création théâtrale dans ce cadre. Les résultats de nos observations révèlent que le théâtre ne peut exister sans cette relation entre le spectateur et l'acteur (Grotowski, 1971) et que la catharsis est une étape essentielle de transformation. Pour ces raisons, nous considérons que la démarche de création théâtrale ne peut être complète qu'avec la représentation théâtrale du spectacle qui a permis à ces participantes de prendre conscience de l'importance de l'implication. Dans le cadre de la représentation publique, les spectateurs, élèves des classes d'accueil, ont exprimé leur enthousiasme pendant et après le spectacle.

De façon générale, lors de la rencontre avec le public après la représentation, les participantes étaient très généreuses d'explications et d'anecdotes, ce qui allait bien au-

delà de nos attentes<sup>122</sup>. Nous pensons que la plupart des participantes attendaient un appui de la part de leurs collègues, appui qui a d'ailleurs été sans équivoque et spontané. Les élèves ont commenté le spectacle, partagé leurs impressions et posé des questions aux participantes. Lors de discussions informelles après le spectacle, des enseignantes de l'équipe d'accueil ont avoué avoir été heureusement surprises par le travail des participantes et par la spontanéité des élèves des classes d'accueil à faire part de leurs impressions. Selon ces dernières, les élèves ne sont pas aussi loquaces d'habitude. Cette réaction nous a d'ailleurs heureusement étonnés, compte tenu de la distance qui semble séparer les élèves de classes d'accueil et les intervenants.

Comme indiqué plus haut, ce n'est donc qu'à la fin du projet, soit avant, pendant et après la représentation publique, que les participantes, particulièrement les « résistantes », ont pris conscience de l'importance de la démarche à travers le regard des autres élèves des classes d'accueil. D'un point de vue socio-pédagogique, cette attitude s'explique par le fait que les participantes « résistantes », étant en mode de transgression, ne pouvaient pas afficher une attitude volontaire de participation. Elles se trouvaient déstabilisées par le cadre théâtral de création collective qui sollicitait la part existentielle de leur expérience d'adaptation.

Enfin, ajoutons en terminant cette anecdote qui permet de mieux comprendre l'implantation du projet théâtre auprès des élèves masculins des classes d'accueil. Après le spectacle, une dizaine d'élèves masculins nous ont spontanément proposé leur aide pour ranger la salle. Cet aspect est assez significatif car les élèves masculins avaient davantage affiché une certaine distance, insouciance ou indifférence à l'égard du projet alors que les élèves féminins avaient plutôt une attitude provocatrice. Nous pouvons avancer plusieurs raisons dont la plus probable serait que ces garçons, absents

---

<sup>122</sup> L'aveu d'Anna concernant sa participation nous a effectivement surpris.

du projet de théâtre<sup>123</sup>, voulaient se rapprocher des participantes dans ce cadre théâtral et exprimer en quelque sorte leur admiration à leur égard. C'était d'ailleurs, pour la plupart, les mêmes garçons qui attendaient les participantes « résistantes » après les ateliers. Nous pouvons ainsi affirmer que le projet théâtre occupait une partie de la vie sociale des élèves des classes d'accueil et que ceux-ci se le sont approprié avec les moyens dont ils disposaient.

#### **4.3.2 Croisement B : écart entre pratique enseignante et enjeux institutionnels du cadre scolaire d'accueil**

Conformément au cadre méthodologique, les unités de données concernant les réflexions (1.b) et les entretiens avec l'enseignantes (1.c) consignés au journal du chercheur ainsi que l'entretien individuel enregistré (4) ont été croisées par triangulation pour analyse (cf. *Tableau 3.3 Étapes de croisement des unités de données par triangulation à la page 215 et Figure 3.7 Croisement des unités B (1b+1c+4) à la page 215*). Ce croisement de données révèle essentiellement la dimension institutionnelle du processus d'appropriation du milieu de vie dans le cadre scolaire d'accueil. En effet, les résultats de cette démarche d'analyse nous permettent d'approfondir notre compréhension du phénomène du point de vue de l'enseignante et d'apporter des réponses quant au cadre de recherche-intervention théâtrale en classe d'accueil.

L'analyse croisée de ces unités nous permet d'affirmer que les données recueillies au journal du chercheur concernant les entretiens avec l'enseignante révèlent une notion d'alternance entre deux perceptions de sa pratique, que nous qualifions respectivement

---

<sup>123</sup> À cet égard, l'absence de garçons dans le projet de recherche a été l'objet de préoccupation pour l'enseignante qui, nous a-t-elle transmis, concevait une participation « équilibrée » des élèves à ce genre d'activité. Nous lui avons avoué que certes il serait idéal d'avoir une participation « équilibrée » mais, comme nous concevons différents niveaux de participation, le fait que des garçons aient suivi les participantes constituait pour nous une participation informelle ou officieuse. Comme c'était une activité volontaire, les garçons ont sans doute décidé de garder leurs distances tout en ayant un contact avec le projet.

de « chaude » et de « froide ». En ce sens, lorsque l'enseignante nous faisait part ouvertement de son expérience durant la réalisation projet, du comportement des élèves, du rôle de ses collègues et des limites du système, elle s'exprimait à chaud comme praticienne confrontée à des réalités tant microsystemiques qu'exosystemiques. À l'inverse, l'entretien individuel, mené cinq mois après le projet et enregistré, reflète davantage une dimension analytique, « froide », de son expérience. En croisant ces deux unités, nous obtenons une vision assez fiable de la perception de l'enseignante de son rôle et de l'institution dans le processus d'intégration sociale des élèves immigrants.

Les résultats de ce croisement des données relatives aux réflexions du chercheur-animateur et aux entretiens avec l'enseignante semblent confirmer le fait que l'institution scolaire considère le processus de socialisation essentiellement à travers des notions académiques et que, par conséquent, l'intégration sociale s'inscrit davantage dans une perspective normative. À titre d'exemple, lorsque les élèves transgressent le règlement relatif à l'utilisation obligatoire et exclusive du français à l'école, l'équipe Accueil utilise principalement des moyens coercitifs pour corriger leurs comportements transgressifs (Dubois, 2007 ; Le Breton, 2011). Les résultats de cette analyse indiquent que l'école préconise des vecteurs de formation limités à la formation formelle et disciplinaire. Ajoutons cependant que nous ne mettons pas ici en doute les intentions du programme ou de l'équipe de la classe d'accueil dans leur volonté d'intégrer socialement les élèves ni dans leur possibilité d'intégrer des notions interactives dans les processus de socialisation. Le fait que le projet théâtre a pu avoir lieu dans cette école démontre une ouverture en matière d'approches alternatives d'intégration au sein du conseil d'établissement.

À la lumière des résultats de cette analyse croisée, nous comprenons mieux les motivations de participation au projet des participantes, particulièrement en ce qui concerne les « résistantes ». Nous pouvons affirmer qu'une de leurs stratégies

d'appropriation a été justement de prendre part à ce projet théâtre qui, en plus de leur offrir une tribune, la dimension théâtrale du cadre de création, a dynamisé les échanges tout en dédramatisant l'expérience migratoire (Rousseau *et al.*, 2006) et a contribué au partage des représentations au niveau de l'expression et de la symbolisation. La dimension de la mise en scène des récits de vie des participantes mettant en abyme l'expérience migratoire a permis aux participantes de naviguer entre le passé, le présent et l'avenir ainsi qu'entre la réalité et la fiction. La personnalité des élèves, les circonstances de leur départ et de leur arrivée, les pratiques sociales, leur relation avec l'enseignante et les contraintes scolaires façonnent les modalités d'appropriation du milieu de vie.

Enfin, le croisement des unités relatives aux entretiens hebdomadaires avec l'enseignante et celles de l'entretien individuel a permis de dégager les véritables sentiments et attitudes de l'enseignante par rapport au cadre de la classe d'accueil. Lors de ces entretiens, l'enseignante a évoqué, entre autres, que le manque de ressources et de moyens limitent l'établissement d'une relation de l'équipe Accueil avec les réalités socio-intégratives des élèves immigrants de cette école et de leurs familles. Elle a aussi mentionné le manque de cohésion entre les membres de l'équipe d'Accueil. Comme le cadre scolaire d'accueil nécessite une action concertée et cohérente, l'enseignante se sent limitée dans son action parce qu'elle est isolée dans sa pratique.

#### **4.4 Conclusion de la démarche générale d'analyse : phénomène trans-systémique d'appropriation du « nouveau milieu de vie »**

Ce point porte sur la démarche générale d'analyse<sup>124</sup> qui croise les résultats des deux précédentes étapes<sup>125</sup> liant de cette façon les deux hémisphères du projet de recherche dans une optique diachronique, soit les dimensions existentielle et institutionnelle.

---

<sup>124</sup> cf. Figure 3.8. Étape finale de l'analyse croisée C (A + B).

<sup>125</sup> cf. Figure 3.6 Croisement des unités A (1a+2+3) et Figure 3.7 Croisement des unités B (1b+1c+4).

Cette étape conclut donc l'ensemble des analyses des données, soit après avoir suivi un processus rigoureux d'analyse des données colligées et après avoir étudié en profondeur les interrogations soulevées par la révélation des résultats produits. Pour procéder à cette étape finale d'analyse, nous nous sommes inspiré d'une citation de Crozier et Friedberg pour qui la démarche d'analyse ouvre la recherche vers de nouvelles perspectives :

Dans notre démarche, nous l'avons affirmé à plusieurs reprises, l'analyse prime sur la théorie. Mais entendons-nous bien, analyse ici ne s'oppose pas à synthèse. Il ne s'agit pas de décomposer une réalité, de la fragmenter en autant de petits problèmes simples qu'il est nécessaires pour la réduire à l'intelligibilité. Il s'agit de découvrir le mode d'intégration qui en fait, au contraire, un phénomène global particulier. (1977 : 252)

Les résultats de cette étape finale d'analyse répondent aux questions de recherche en offrant des pistes de compréhension du phénomène d'appropriation du nouveau milieu de vie chez des élèves immigrants. Le cadre de recherche et d'intervention de l'activité théâtrale, en révélant la trajectoire d'appropriation des élèves immigrants dans sa polysémie, a donc permis de comprendre la dimension trans-systémique du processus d'appropriation du nouveau milieu de vie qui se fonde sur des notions écopychosociologiques de formation. Il se dégage trois points qui concernent respectivement les effets de l'implantation d'un projet théâtre dans un cadre scolaire d'accueil, les principes des stratégies d'appropriation chez les élèves de classe d'accueil dans une perspective écosystémique, et la faculté trans-systémique d'appropriation du nouveau milieu.

#### **4.4.1 Effets de l'implantation du projet théâtre dans le cadre scolaire d'accueil**

Il s'agit ici de répondre aux questions de recherche du deuxième volet qui portent sur l'expérimentation de la méthode de recherche-intervention théâtrale, c'est à dire de déterminer quels sont les effets de l'implantation d'un projet de théâtre qui aurait un objectif double de recherche et d'intervention autour de la question de l'appropriation

du milieu de vie comme modalité d'intégration sociale dans un cadre scolaire d'accueil d'une école secondaire. Les aspects qui ressortent de cette analyse sont les effets de l'implantation du projet de théâtre dans un cadre scolaire d'accueil qui portent principalement sur 1) la perception du rôle de l'enseignante et 2) l'appropriation du projet théâtre par les participantes. À cet égard, Lallias *et al.* (2002) rappellent que les aspects associés au rôle des enseignants et à la perception des élèves de projet de classe sont cruciaux à l'implantation dans un cadre scolaire, ils sont en fait concomitants.

Le premier effet de l'implantation concerne le rôle de l'enseignante dans ce projet théâtre : parce qu'elle s'est constituée partie prenante du projet en acceptant de participer comme partenaire, elle est allée adopter une autre façon de le voir dans l'optique de sa pratique. Lors de l'entretien individuel, elle a, entre autres, constaté que le changement de rôle lui a permis de redécouvrir sa pratique et de voir autrement les réalités des élèves immigrants. Selon nos observations, l'enseignante s'est investie pleinement dans ce projet, elle s'est approprié les objectifs et la démarche de création. Tout au long du projet, elle n'a jamais été, à notre connaissance, confrontée à des contraintes venant de l'école, du conseil d'établissement ou de la part des enseignants. Elle nous a toutefois confié qu'elle regrettait le manque d'intérêt et de cohésion de la part de certains de ses collègues de l'équipe Accueil, et des élèves. De plus, les entretiens individuels démontrent effectivement que ce changement d'optique a suscité chez elle différentes réflexions et contribué à sa formation. En définitive, la reconnaissance de l'expérience de découverte ou le sentiment de découvrir quelque chose rattaché à sa pratique d'enseignante est sans doute un des effets favorables sur la perception de son rôle.

L'autre effet de l'implantation porte sur le point de vue des participantes. Nous avons constaté à travers nos observations que les participantes redécouvraient leur enseignante et acceptaient son rôle dans ce projet. Son rôle dans le projet a toutefois suscité des réactions et des comportements d'objection chez deux participantes,

considérées résistantes. Pour mieux illustrer notre propos, nous citons un passage du journal du chercheur concernant l'attitude d'Anna et sa relation avec l'enseignante :

En complétant les informations sur l'affiche, [Anna] ne voulait pas inscrire le nom de madame [enseignante]. Je lui ai alors demandé pourquoi elle agissait ainsi. Elle m'a répondu que c'est parce que madame [enseignante] ne l'aimait pas. Je lui ai demandé pourquoi elle pensait ainsi. Elle n'a pas voulu [...] répondre à cette question. Je pense que c'était une boutade de sa part pour tenter d'impressionner ses collègues. Pendant toute la séance qui portait sur l'approbation de l'affiche, [Lula et Anna] se faisaient des clins d'œil, cela en présence de madame [enseignante] qui était arrivée entretemps. (84)

Ce qui était étonnant c'est qu'aucune participante ne s'est objectée ou du moins de façon claire à ce désir d'omettre le nom de l'enseignante de l'affiche. Comme Lula et Anna étaient chargées de la réalisation de l'affiche, les participantes n'ont pas porté attention à ce détail ou elles ne voulaient pas les confronter. Précisons aussi que Ionica était absente à cet atelier et c'est ce qui expliquerait ce coup de force de la part d'Anna. Nous pouvons nous questionner sur les motivations de cette attitude, à savoir si Anna l'a fait de façon consciente et préméditée.

Certes, nous ne pouvons pas rigoureusement répondre à cette question mais cet événement expose assez bien la posture de cette participante qui, prétendant n'avoir rien à perdre, menait des provocations de ce genre. L'enjeu était sans doute d'ordre social et stratégique : démontrer et maintenir son pouvoir auprès de ses collègues. De plus, il était clair que Lula était la « chose » d'Anna et que cette dernière tenait à maintenir son autorité de provocatrice jusqu'au bout. Anna profitait de toutes les occasions pour tenir le « premier rôle » en surprenant son public. Elle tenait à avoir le contrôle de la situation en procédant, entre autres, par des effets de surprise.

Un autre événement illustre de façon significative son attitude, événement qui a eu lieu lors de la rencontre après le spectacle avec des élèves des classes d'accueil. Anna, qui a été le porte étendard de la résistance, a avoué, en faisant une auto-évaluation de sa

participation, qu'elle comprenait maintenant qu'elle avait en fait investi beaucoup d'énergie à résister et à ne pas participer pleinement, qu'elle avait résisté pour les mauvaises raisons. Elle s'excusait aussi auprès de ses collègues que la qualité du spectacle en ait souffert. Comme ces aveux semblaient francs et sincères, aucun grief ou commentaire n'a été formulé par ses collègues. L'enseignante a répondu que le plus important était justement le fait qu'elle ait pris conscience de son attitude. En résumé, nous pouvons considérer que l'attitude et le comportement d'Anna à l'égard du rôle de l'enseignante dans le projet répond davantage à une stratégie de prise de pouvoir qu'à un problème de personnalité ou d'intérêt pour le projet ; le rôle de l'enseignante dans ce projet a sans doute menacé son pouvoir. L'effet de l'implantation du projet sur son comportement et son attitude se résume au fait qu'elle considérait la place et le rôle de l'enseignante comme une menace et qu'elle a, semble-t-il, adopté une posture plus conciliante après la représentation.

Quant à l'appropriation du projet théâtre par les participantes, les résultats d'analyse relative à nos observations indiquent qu'elles se sont approprié dans l'ensemble ou en partie le projet théâtre, cela malgré l'attitude et les comportements de résistance de certaines participantes. Nous considérons que l'évolution de leur rapport à la création, passé de celui de consommateur à celui de créatif, est un aspect très positif dans la constatation des phénomènes d'appropriation. Précisons toutefois que ces participantes résistantes n'ont jamais verbalisé les raisons de leur résistance. En fait, l'appropriation du projet s'est davantage manifestée chez ces participantes résistantes par la manifestation d'un théâtre informel. Par exemple, ces participantes ont intégré différentes formes d'expression théâtrale dans leurs interactions et ritualisations avec leurs collègues et les enseignants. Ce qui, par ricochet, nous laisse penser qu'elles ont développé des habilités transversales d'adaptation, dont l'appropriation du nouveau milieu de vie, par la découverte de la démarche de création théâtrale.

Le théâtre informel ou méta-théâtre constituait une part importante dans la vie du projet et les pratiques de socialisation des élèves de classes d'accueil. Les participantes alternaient leurs comportements entre l'aspect non-formel du cadre, pour lequel elles agissaient assez ouvertement, et l'autre aspect formel, pour lequel elles avaient tendance à transgresser les règles. Certaines participantes, avec leurs collègues de classe d'accueil, prenaient un malin plaisir à jouer des tours à des élèves en prenant à témoin le chercheur-animateur. C'est un jeu qui a duré tout au long du projet et cela à des niveaux différents. Dans les deux cas, ce comportement transgressif a sans doute généré un sentiment de résistance ou a été généré par celui-ci. L'adoption de cette forme informelle de théâtre par certaines participantes confirme aussi l'idée de l'intentionnalité transgressive chez les élèves immigrants de classe d'accueil du secondaire.

Les résultats d'analyse de l'ensemble des unités indiquent que les participantes et l'enseignante ont adopté favorablement les différentes modalités et formes d'expression, de symbolisation et de représentation, cela malgré la résistance de certaines à l'égard de l'approche autobiographique au théâtre. Il est cependant utile de préciser que, contrairement à ce qu'affirme l'enseignante a posteriori dans l'entretien, la majorité des participantes a exprimé un intérêt pour l'approche autobiographique. En effet, cette approche a instauré une dynamique de groupe (Clerc, 2009 ; Clerc *et al*, 2007), de découverte et de création chez les participantes. La rencontre positive avec les élèves de classe d'accueil après le spectacle semble le confirmer.

Quant à la perception « réservée » de l'enseignante à l'égard de l'approche autobiographique, nous pensons qu'il y a principalement deux facteurs qui expliquent cette posture. Le premier serait sa conception de l'intégration sociale qui s'inscrit davantage dans une perspective disciplinaire et de convergence culturelle, soit dans un axe « top down ». Lors de l'entretien individuel, l'enseignante formule sa conception

de l'utilisation du théâtre dans le cadre des activités périphériques de la classe d'accueil de la façon suivante :

Se concentrer sur l'apprentissage d'un rôle déjà écrit et peut-être les sensibiliser à cet auteur-là, qui est un auteur québécois ou français, ça leur aurait permis d'être en contact avec la littérature ou de la culture québécoise.

Nous pouvons nous demander pourquoi une démarche existentielle ne pourrait pas être conciliée au processus socioscolaire en matière d'intégration sociale. La dimension existentielle, que procure l'approche autobiographique, semble ne pas être reconnue ou intégrée au cursus de formation du programme de la classe d'accueil ; l'intégration sociale des élèves s'effectue principalement dans ce cadre par un processus disciplinaire et administratif. En effet, l'enseignante ne reconnaît pas l'approche autobiographique comme une démarche de formation et de création mais uniquement comme une stratégie de recherche. En revanche, elle reconnaît que la démarche générale de création lui a permis de mieux comprendre les réalités des élèves immigrants. Il nous semble qu'il y a ici une dichotomie entre la question du processus socioscolaire en matière d'intégration sociale des élèves immigrants et la propre perception de son rôle comme intervenante dans ce cadre.

Le deuxième facteur, tributaire du premier, serait le mode d'évaluation d'activités de ce genre : il y a parfois confusion entre les objectifs de formation et ceux de production (Beauchamp, 1992a, 1998 ; Meirieu, 2002). L'objection ou l'opposition par les élèves à certains éléments ou à son ensemble établit trop rapidement un verdict défavorable d'évaluation. Or, leur réaction peut être très formatrice. Lors de l'entretien individuel, l'enseignante a mentionné l'opposition à l'égard de la démarche autobiographique tout en précisant que ce n'était qu'une minorité de participantes qui s'objectait. En fait, elle cible Anna comme responsable de cette campagne de résistance.

Anna, ayant démontré son pouvoir et son autorité auprès des autres élèves, a effectivement, par son attitude, perturbé la démarche de création. La mise en abyme de

l'approche autobiographique a sans doute déstabilisé ses certitudes et ses stratégies mais elle a, malgré tout, intégré certains aspects existentiels de la démarche. Anna s'est engagée dans le projet à sa façon et son aveu public dans lequel elle reconnaissait son attitude peu constructive et sa posture de résistance le démontre. Nous pensons aussi que sa participation au projet n'était pas uniquement motivée par des desseins stratégiques. Le cadre de création collective et le changement de rôle de l'enseignante semblent avoir pu provoquer un certain retranchement, tant chez l'enseignante que chez Anna. En effet, nous pensons que l'enseignante, ayant été déstabilisée dans son cadre de référence, trouvait en quelque sorte confirmation dans l'attitude d'Anna.

En conclusion, les effets de l'implantation du projet théâtre dans un cadre scolaire d'accueil se résument à deux aspects :

1. le changement de perspective du rôle de l'enseignante a suscité des deux côtés une ouverture de sa propre perception de sa pratique dans ce cadre et au niveau des modalités de socialisation, particulièrement en ce qui concerne la socialisation horizontale ;
2. les participantes se sont approprié le projet théâtre par différentes modalités, dont celle associée à la transgression. En inscrivant une dimension horizontale dans les rapports entre les élèves et les intervenants scolaires, les activités socioscolaires et non-formelles du projet théâtre ont favorisé les interactions, permettant de surmonter ainsi les contraintes culturelles, sociales, linguistiques et générationnelles.

#### **4.4.2 Principes d'utilisation des stratégies d'appropriation et les représentations du milieu de vie dans une perspective écosystémique**

Ce point contribue, en établissant des pistes de réflexion sur les différentes modalités d'intégration sociales des élèves immigrants, à la compréhension de l'utilisation des stratégies d'appropriation du milieu de vie. Il répond à une des questions du premier volet de la recherche, c'est-à-dire comment un projet de théâtre, inscrit dans une démarche collective de récit de vie, permet d'étudier les représentations du milieu de vie chez des élèves de classe d'accueil. L'étude exploratoire des stratégies

d'appropriation par le croisement de ces deux perspectives, interactionniste et systémique, a révélé certains aspects inattendus des principes appropriatifs. Notre démarche générale d'analyse, dont l'enjeu principal était entre autres de comprendre les pratiques d'intra-socialisation, nous a permis d'identifier et de comprendre les principes d'utilisation des stratégies d'appropriation dans ce cadre scolaire d'accueil. Nous avons découvert qu'en plus de leur dimension rationnelle et pragmatique il y a un sens contradictoire, voire dramatique, dans les pratiques stratégiques d'appropriation des élèves de classe d'accueil de cette école. En effet, compte tenu du caractère clandestin de ces pratiques, l'idée était d'inscrire ces stratégies dans une optique rationnelle. Or, les résultats de notre recherche semblent démontrer que ces stratégies se manifestent également pour des raisons symboliques et affectives, voire socio-affectives.

Toute forme de contrainte est source de créativité et d'innovations, comme la mise en branle de moyens pour les surmonter (Morval, 2007 ; Moser, 2009). Ces moyens vont dépendre de plusieurs facteurs, comme du contexte, de l'histoire, des circonstances et de la personnalité des individus. À cet égard, Verhoeven (2006) estime que la complexité dans ce contexte dépend de divers facteurs polysémiques ou polymorphes qui peuvent favoriser chez les élèves immigrants leur « sens des situations », cela en fonction de leur personnalité, leur histoire personnelle, leur trajectoire migratoire et les conditions d'accueil. Cette faculté de lecture et d'interprétation des situations constitue ainsi un niveau d'action primordial car il permet de situer la démarche générale dans un ensemble. Ces stratégies d'appropriation, par leur complexité, vont au-delà de simples modalités adaptatives de la « démerde » ou du « coping » (Berry, 1997 ; Lapassade, 1998 ; Larose *et al.*, 2004). Les moyens appropriatifs que nous avons étudiés dans le cadre de cette recherche peuvent avec certitude être considérés comme des « stratégies ». À cet égard, dans une démarche d'appropriation culturelle, Lafortune établit, en évoquant Certeau, une distinction entre « stratégies » et « tactiques » de la façon suivante :

[...] Certeau distinguait stratégie et tactique. Il appelait stratégie « le calcul (ou la manipulation) des rapports de force » qui devient possible à celui qui est identifiable comme sujet de pouvoir et de vouloir. La stratégie postule un lieu susceptible d'être circonscrit comme un propre, un lieu du pouvoir et du vouloir propres (idem, p. 85 ; c'est de Certeau qui souligne). Pour ce qui est de la tactique, elle est un art du faible, elle est là où on ne l'attend pas, elle est « l'action calculée que détermine l'absence d'un propre » (idem, p. 86). (2012b : xiv-xv)

Manço (2006a) observent pour sa part l'utilisation de stratégies de « squatting » par les jeunes immigrants qui permettent une adaptation écologique mais ne sont pas bien comprises ou valorisées par l'école. Les résultats de l'analyse révèlent que les pratiques transgressives utilisées par les participantes sont effectivement d'ordre stratégique. Deux facteurs nous semblent prédominants pour pouvoir qualifier ces pratiques de stratégies. Le premier consisterait en un effet d'entraînement chez les élèves des classes d'accueil qui valident socialement des pratiques transgressives. À cet égard, la littérature indique que les comportements d'entraînement seraient propres à la population des jeunes (Erikson, 1978 ; Perron et Coallier, 1999), particulièrement lorsqu'elle est confrontée à une culture majoritaire dominante (Corsaro, 1990, 1992, 2000 ; Manço, 2002, 2006a ; Verhoeven, 2006). Le deuxième facteur semble être concomitant au premier, c'est-à-dire que l'institution cultive et génère intrinsèquement des pratiques transgressives chez les jeunes en établissant des contraintes associées à des modalités identitaires de socialisation (Dubois, 2007). D'ailleurs, des chercheurs comme Bourdieu (1971), Bautier *et al.* (1994) et Beillerot (1999) ne soulèvent-ils pas le fait que l'école impose, par sa structure institutionnelle, un modèle dominant aux élèves ?

Dans ce cadre scolaire d'accueil, les pratiques de socialisation des élèves s'expriment en trois modes : 1) par un principe générationnel entre adolescents et adultes, 2) par un principe de distinction entre membres de groupes minoritaires et représentants de la société d'accueil et 3) par un principe identitaire entre élèves appartenant au même groupe linguistique. Le principe identitaire semble avoir été préféré aux autres parce

qu'il est légitimé par le fonctionnement du cadre socioscolaire de la classe d'accueil qui règle les interrelations entre élèves. Rappelons que les élèves vivent ainsi un paradoxe institutionnel (Hess et Wulf, 1999) car, d'un côté, ils sont isolés des autres élèves des classes ordinaires, ce qui entraîne davantage une socialisation intralinguistique durant cette phase d'accueil, et, de l'autre, ils ont l'obligation de ne parler qu'en français, ce qui constitue une contrainte majeure à toute forme d'intra-socialisation entre élèves parlant la même langue maternelle. Ils établissent un espace de socialisation grâce à la ruse ou par d'autres moyens transgressifs pour construire leur identité en s'opposant à la société des adultes et se distinguant de la culture majoritaire. La ruse est donc le liant socio-identitaire qui fédère les élèves immigrants et, de cette façon, ils s'approprient un milieu identifié à leur vie sociale et existentielle. À la lumière des résultats de cette analyse finale, nous pouvons affirmer que, pour une raison de socialisation, les élèves semblaient légitimer leur attitude et comportement à l'égard des contraintes institutionnelles qu'impose l'école par sa structure, ses espaces, ses horaires et ses programmes d'enseignement.

Dans un système tel que l'école, nous pouvons considérer le fait que les élèves, cherchant des espaces de socialisation, élaborent des pratiques stratégiques en fonction d'enjeux socioformatifs auxquels le phénomène d'appropriation du milieu de vie est intimement lié. Comme les stratégies de socialisation des élèves immigrants semblent s'articuler par un principe double, soit d'opposition et d'exclusion, les élèves de classes d'accueil pour se socialiser doivent procéder à une appropriation du milieu scolaire. Il n'y a pas d'appropriation du milieu de vie sans socialisation et inversement. Pour la compréhension du phénomène d'appropriation dans un tel contexte où la pression sociale est considérable, il nous semble crucial d'accepter justement les cas spécifiques qui dérogent des voies tracées par un certain conformisme ambiant et global.

Nous avons représenté à la **Figure 4.1** (à la page 303) les principes appropriatifs du milieu de vie chez les élèves immigrants en classe d'accueil en nous appuyant sur le

modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979). Les principes appropriatifs sont représentés par des mouvements spirales, apparentés à l'« équilibration en spirale » (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996), ils transforment le rapport au milieu, les apprentissages, pratiques et interactions sociales des élèves. En adoptant, le caractère empirique nous apparaît déterminant dans le processus appropriatif de co-construction et d'utilisation de ces stratégies. Dans ce schéma, la dynamique sociale de transgression apparaît comme un élément prédominant de la démarche d'appropriation mais la question existentielle, pour les raisons déjà évoquées, prend aussi une certaine importance.

Les résultats de notre analyse ne tentent pas de généraliser un comportement qui soit uniquement fondé sur la ruse ou d'exclure la présence de rapports existentiels avec le cadre d'accueil. Nous repoussons tout principe mécaniste de causalité dans la compréhension du phénomène, ce qui aurait pour résultat de fermer les systèmes. Nous adoptons davantage ce principe d'« ouverture trans-systémique » de Morin selon lequel « [...] tout écosystème peut devenir système ouvert dans un autre écosystème plus vaste » (2005 : 53). Nous accordons beaucoup d'importance à cette notion d'ouverture.

Dans ce schéma, l'ontosystème intègre *de facto* la dimension existentielle (Belsky, 1980) de l'élève et de sa démarche : un petit nombre de participantes vivait leur expérience migratoire de façon plus intérieure. Malgré le contexte généralisé d'épanchement égocentrique, nous concevons que la dimension autobiographique est un jardin caché et que la tendance générale chez les adolescents est de médiatiser davantage leur expérience sociale plutôt qu'existentielle. Pour illustrer la relation de l'élève avec le milieu de la classe d'accueil, nous reprenons le concept de « système-personne » de Lerbet illustré par Cazenabe à la **Figure 2.4**.

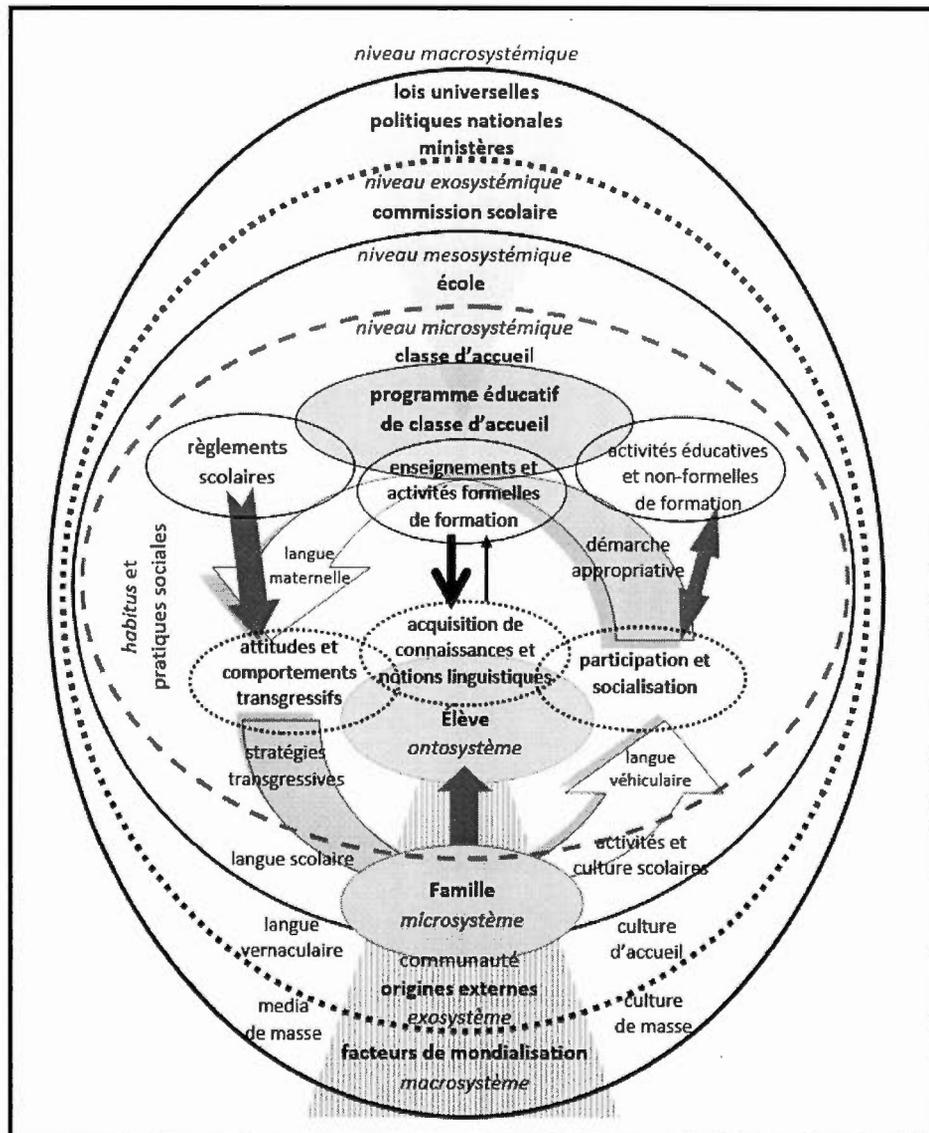


Figure 4.1 Représentation des principes appropriatifs en classe d'accueil dans une perspective écosystémique

Les dimensions spatio-temporelles du cadre scolaire d'accueil ne sont pas représentées dans ce schéma, comme les horaires et les espaces de scolarisation ou de socialisation. Cette absence provient, entre autres, du fait que la recherche a été principalement menée sur une période limitée aux ateliers de théâtre, des périodes de pauses et rencontres publiques. Les principes d'appropriation représentés dans ce schéma portent sur les stratégies appropriatives pouvant être utilisées par les élèves dans le cadre scolaire d'accueil.

Le programme éducatif de la classe d'accueil comporte trois volets d'intervention, soit 1) les activités éducatives et non-formelles de formation, 2) l'enseignement et les activités formelles de formation et 3) le règlement scolaire. Ces volets, agissant de façon spécifique et complémentaire sur l'éducation des élèves, se situent dans des axes de socialisation différents qui vont, dans l'ordre présenté, de l'horizontalité à la verticalité. Le niveau d'interaction sociale entre les élèves et entre les groupes est nettement plus élevé au volet des activités socioscolaires qu'à celui des règlements scolaires qui est de type « top down ». Dans ce cadre, il s'établit une corrélation entre le niveau de contraintes et celui de l'utilisation de pratiques sociales chez les élèves. En effet, en schématisant les principes des stratégies d'appropriation, nous constatons quatre différents niveaux d'interaction chez les élèves : 1) participation aux activités éducatives, une socialisation horizontale, 2) programme de formation formelle, évaluation formative et certificative, acquisition de connaissances scolaires et linguistiques 3) réaction aux règlements scolaires en développant des attitudes et des comportements transgressifs et 4) pratiques transgressives d'intra-socialisation.

En ce qui concerne les activités éducatives et non-formelles de formation, la participation au projet théâtre a suscité de l'intérêt et généré des interactions sociales chez les élèves et les enseignants des classes d'accueil. Il a aussi affecté leurs pratiques sociales et favorisé des démarches appropriatives. Au départ du projet, le français semble n'être qu'une langue véhiculaire (Essono, 2002 ; Maraillet, 2005) qui permet

la communication entre les participants et les intervenants. Au fur et à mesure du projet, les participantes se sont approprié le français, passé du statut de langue seconde à celui de langue propre, comme l'utilisation courante de québécois (langue vernaculaire) dans leur discours. Ajoutons aussi que, comme la dimension sociale était cruciale dans la vie des élèves, ces participantes auraient pu simplement prendre leur pause du midi avec leurs amis et collègues plutôt que de s'engager dans un projet de théâtre. L'activité théâtre offrait sans doute un espace de socialisation qui répondait à des besoins de création, d'expression et d'appropriation.

En matière de structuration, certaines participantes maîtrisaient parfaitement les mécanismes de fonctionnement et d'organisation du cadre scolaire d'accueil. Nos observations non-participantes et entretiens avec les participantes confirment le fait que c'était un aspect également maîtrisé par les élèves de classes d'accueil. Nous avons observé qu'en intériorisant les éléments étrangers ou exogènes de l'environnement institutionnel, les élèves s'approprièrent les structures du milieu scolaire. Étranger à cette structure, nous nous sentions dépossédé et avions le sentiment d'être manipulé ou potentiellement manipulable. Cet aspect a justement eu beaucoup d'importance dans l'identification du phénomène de structuration. Comme ce phénomène de structuration se manifestait principalement par une prise de pouvoir ou de négociation, nous étions à la fois un objet et un moyen d'appropriation.

L'application de la perspective écosystémique comme analyse contextuelle révèle des pontages entre les systèmes : les participantes, en établissant une relation entre leur milieu familial et celui de l'école, atténuent les écarts spatio-culturels et socio-affectifs. Suscité par la rencontre entre les élèves immigrants, l'enseignante et le chercheur-animateur dans ce cadre de création collective, le phénomène d'appropriation du milieu de vie a été généré par un principe d'« équilibration spirale » (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). Le cadre de création collective a dynamisé les liens entre les éléments microsystemiques de leurs origines et du premier espace de socialisation, la famille,

avec ceux du système scolaire. De plus, nous avons observé différents systèmes de validation et pratiques de ritualisation opérés par les élèves des classes d'accueil. Ces systèmes, que nous pouvons qualifier de transcommunautaires, opéraient sur une plateforme ou interface propre à la culture mondialisée des jeunes.

Pour consolider leurs fondements identitaires et positions sociales, une des stratégies de « normalisation » consistait en l'utilisation transgressive de leur langue maternelle et du joual. Par ce principe de transgression, les élèves de classe d'accueil de cette école naviguent entre les différents niveaux systémiques, systèmes linguistiques, soit les langues maternelle, véhiculaire et vernaculaire, et cultures. De façon générale, il apparaît que la question de l'appropriation du milieu de vie par les élèves immigrants est, dans l'optique de l'intégration sociale, intimement liée à la perception du rôle de l'enseignant dans sa pratique et celui du cadre scolaire d'accueil. En fait, les résultats d'analyse démontrent que ces deux notions, l'appropriation du milieu de vie et le rôle de l'enseignante, participent conjointement au processus d'intégration sociale des élèves immigrants. C'est par l'établissement, sur un axe horizontal, d'un espace de socialisation que les élèves, l'enseignante et le chercheur-animateur ont pu vivre une relation authentique et unique.

#### **4.4.3 Faculté trans-systémique : pontage entre les milieux et les systèmes**

Le préfixe *trans* indique ce qui est *au-delà*, *à travers* et *entre*. Parler d'approche transdisciplinaire, transculturelle ou transpersonnelle, c'est signifier clairement que la réalité désignée par le concept d'autoformation est à situer *au-delà*, *à travers*, et *entre* les disciplines, les cultures, les personnes impliquées dans son élaboration. (Galvani, 2002 : 337)

Ce point répond à une des questions du premier volet de la recherche, c'est-à-dire comment un projet de théâtre, inscrit dans une démarche collective de récit de vie, permet à des élèves de classe d'accueil de s'approprier leur milieu de vie. Les résultats de l'analyse finale révèlent que les élèves de classes d'accueil de cette école s'approprient leur milieu de vie par des moyens écopsychosociologiques, dont la

socialisation ; phénomène qui s'érige sur leur faculté de transversalité. Compte tenu du caractère vital du milieu de vie, la trans-systématisation organise l'ensemble des phénomènes de son appropriation. La faculté trans-systémique des élèves de classe d'accueil de cette école dans l'appropriation de leur milieu de vie se fonde sur un principe transversal de pontage. Le cadre d'accueil étant en rupture écosystémique, les élèves de classe d'accueil tissent des liens trans-systémiques entre le réseau socioscolaire des élèves et les préceptes macrosystémiques de la mondialisation et de la migration. Ils naviguent ou peuvent naviguer entre les différents systèmes de façon transversale.

Pour définir cette faculté transversale permettant aux élèves de cette école de naviguer entre les systèmes et de passer entre les milieux pour s'approprier leur milieu de vie, nous validons le terme de « trans-systématisation ». Dans ce contexte étudié de diversité ethnoculturelle et de mondialisation, cette faculté, dépassant les notions culturelles, voire le niveau interculturel, s'inscrit davantage dans une perspective transculturelle. Dans son article sur la didactique des langues et des cultures dans un contexte de diversité ethnoculturelle, Lemaire adopte la posture de Chamoiseau qui oppose la « multiculturalité » à la « transculturalité » : « On peut donc avoir dans un espace un processus de multiculturalité juxtaposé, et on peut également avoir un espace et des mécanismes de transculturalité dans lesquels une culture est mise en relation ouverte et active, est affectée, infectée, inquiétée, modifiée, conditionnée par l'autre ». (2012 : 211). À ce titre, dans sa recherche portant sur une définition du concept de la *translangageance*<sup>126</sup>, Eschenauer (2014) reconnaît le pouvoir de transversalité du théâtre pratiqué en contexte pluriculturel dans la construction d'une communication

---

<sup>126</sup> « La translangageance est un néologisme [qui] met en exergue la connaissance incorporée au fil de la construction identitaire des individus dans le temps, par l'expérience sensible de leurs langages et ceux des autres, dans l'espace partagé. [...] Elle est émergente et s'oppose à la conception réifiée des savoirs traditionnellement ancrée à l'école » (Eschenauer, 2014 : 7-8)

transculturelle chez les jeunes. Elle offre une définition du préfixe « trans » et de son implication dans la démarche de création qui rejoint celle de Galvani :

Trans- évoque une traversée par l'intervalle (temporel, spatial, inter- et intrasubjectif), une transition, le mouvement de reliance à soi et à l'autre, de décentrage (se mettre à la place de l'autre pour le comprendre tout en gardant une conscience de soi), un changement de perspective permettant à son tour la détermination de soi, un continuum. Le préfixe fait mention également de la réciprocité (linéaire : haut, bas/ gauche, droite ; et complexe, transversale, transcendante). (2002, 338)

Comme les stratégies d'appropriation du nouveau milieu de vie s'érigent en sous-systèmes trans-reliés (Crozier et Friedberg, 1977), leur capacité transversale induit une dimension trans-systémique des démarches appropriatives. C'est par cette capacité de transversalité et de transmission dans l'utilisation des stratégies que nous avons pu appréhender cette notion trans-systémique du phénomène d'appropriation du nouveau milieu de vie. Un des éléments à retenir est que la démarche d'appropriation du nouveau milieu opérée dans ce cadre scolaire d'accueil génère un processus de transformation systémique du rapport au milieu, cela tant chez les élèves que chez les enseignants. La faculté des élèves immigrants à naviguer entre les systèmes leur permet de s'approprier cette nouvelle réalité mouvante et mondialisée. Or, le cadre d'accueil reproduit davantage un système de domination idéologique (Bourdieu, 1971) ou de convergence culturelle (Tardif et Mujawamariya, 2002) derrière lequel les enseignants se retranchent. Cet état des choses contraint ces deux groupes, élèves et enseignants, à s'engager dans une démarche interactive d'intégration sociale. Enfin, il nous apparaît qu'un des éléments permettant de comprendre le phénomène d'appropriation du nouveau « milieu de vie » est l'établissement d'un parallèle entre le niveau d'interactions chez les élèves de classe d'accueil de cette école et la spatio-temporalité qu'ils partagent communément.

En effet, comme la relation à l'environnement physique est médiatisée par un processus d'interaction sociale, il semble que plus le niveau des interactions augmente, plus

l'écart d'adaptation diminue entre les élèves de classe d'accueil de cette école. Ce processus de médiatisation de l'environnement physique se résume en trois principes :

- premièrement, cette interaction sociale, recherchée par les élèves immigrants, procède par le même principe que l'intra-socialisation chez les adolescents ;
- deuxièmement, par une démarche continue d'interaction, les élèves établissent un système stable d'organisation articulé majoritairement par des stratégies transgressives parce que l'école constitue ou semble constituer un système stable de contrainte au processus d'intra-socialisation ;
- troisièmement, malgré le fait que ces modes d'appropriation divergent des modes normatifs d'acquisition, ces stratégies appropriatives peuvent opérer par une interface trans-systémique.

Soulignons cependant que ces stratégies, générées par un principe d'opposition, sont, à certains niveaux, en rupture systémique avec l'institution et les principes qui la gouvernent. En effet, les élèves qui n'entretiennent que des rapports intra-culturels ou intra-linguistiques par des stratégies transgressives ne favorisent pas leur intégration à la société d'accueil parce qu'ils ne partagent pas la même projection spatio-temporelle de la population en générale.

La rupture systémique peut être provoquée en partie par des facteurs historiques et socio-institutionnels que le cadre scolaire d'accueil génère. Le statut des élèves immigrants est certes déterminé par leur histoire et leur trajectoire migratoire mais aussi par la catégorisation institutionnelle d'« immigrant » opérée par le cadre d'accueil qui les désigne comme sous-classe d'élèves. La reproduction du rapport de classes de la structure scolaire (Bourdieu, 1971 ; Charlot, 1999 ; Payet, 1999) s'exprime ainsi par un système de catégorisation : les élèves immigrants se trouvant *sous-catégorisés* doivent être intégrés dans un système qui altère leur rapport à l'école et à la société. À titre d'illustration, Vincent *et al* observent que « [I]es classes populaires sont plus éloignées du mode scolaire de socialisation, surtout les plus dominées d'entre elles, sur le plan culturel » (1994 : 42). Par conséquent, cette situation favorise la mise en place

de stratégies chez les élèves de classe d'accueil de cette école ; ils outrepassent les règles de ce système socio-scolaire en utilisant justement des approches transgressives.

En conclusion, cette recherche nous a permis de comprendre la démarche d'implantation d'un projet théâtre dans le cadre d'une classe d'accueil du premier cycle du secondaire. Nous avons pu constater que, dans leur démarche d'appropriation du milieu de vie, les élèves immigrants, ayant participé à notre recherche, établissent ou tentent d'établir un système de « pontage » entre les notions locales, originelles et globales qui va au-delà du principe d'inter-relation culturelle et spatiale, phénomène que nous qualifions de trans-systématisation. Dans un contexte migratoire, la relation au monde devient un enjeu majeur d'appropriation du milieu de vie, particulièrement entre les notions intérieures et extérieures, existentielles et socio-environnementales. La relation au monde et le monde face à l'existence, soit l'approche de « être au monde », illustre admirablement toute la question de la démarche trans-systémique d'appropriation du milieu de vie.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION CRITIQUE DES RÉSULTATS

L'objectif de ce chapitre est de poursuivre la démarche de compréhension du phénomène de l'appropriation du milieu de vie chez des élèves de classe d'accueil de cette école, cela en synthétisant les éléments du cadre théorique de la recherche et la production des résultats par une démarche méta-analytique dans une perspective contextuelle. Il apparaît que le phénomène d'appropriation du nouveau milieu de vie vécu par les élèves immigrants se situe bien au-delà du cadre scolaire d'accueil. Notre discussion critique des résultats a pu dégager trois pistes de discussion déterminant le phénomène d'appropriation, soit le cadre scolaire d'accueil, les effets de la mondialisation et les stratégies appropriatives d'ordre méta-systémique.

Afin d'articuler cette discussion critique des résultats, nous avons poursuivi notre démarche méta-réflexive en utilisant le modèle écosystémique dans une perspective contextuelle comme méta-analyse (Patterson *et al.*, 2001). Le but de la recherche était de comprendre le phénomène d'appropriation du nouveau « milieu de vie » chez des élèves immigrants par la pratique théâtrale expérimentée, dont l'un des objectifs spécifique était d'établir des pistes de réflexion sur les différentes modalités d'intégration sociales. En réinterprétant les unités de données par une démarche méta-analytique, nous avons pu dégager trois pistes de discussion critique des résultats de recherche. Pour appuyer certains propos de la discussion, nous nous référons à la **Figure 4.1. Représentation des principes appropriatifs en classe d'accueil dans une perspective écosystémique** (à la page 303).

#### *Pistes de discussion relatives au phénomène d'appropriation du milieu de vie*

En fonction de l'approche écosystémique dans une analyse contextuelle, nous avons pu relever certains aspects ayant un impact sur le phénomène d'appropriation du nouveau milieu de vie qui vont alimenter nos réflexions. Les résultats semblent montrer qu'il existe deux représentations qui se confrontent, soit celle du milieu scolaire (mésosystème), incarnée par les enseignants, et celle de la mondialisation

(macrosystème), représentée entre autres par les élèves de classe d'accueil de cette école. Dans cette perspective écosystémique, les sujets sont des acteurs qui agissent dans leur milieu et interprètent le système. Il semble que la structure d'accueil génère une rupture systémique à l'intérieur même du système scolaire. Les enseignants et les élèves constituent des groupes distincts qui vont (se)représenter le milieu de vie de façon spécifique, et parfois antagoniste. De façon générale, la classe est considérée comme microsystème et l'école constitue un enjeu mésosystémique d'intégration sociale, qui semble évacuer la dimension socioaffective des élèves. Il apparaît que le programme de la classe d'accueil est davantage inscrit dans une perspective verticale d'intégration normative ; son contenu et les modalités éducatives sont par conséquent de type « top down ». Cette rupture a pour effet de fermer l'école sur elle-même et de la couper d'une relation ouverte, de type horizontal, avec les élèves et leur famille.

La deuxième piste de réflexion traite des effets de la mondialisation sur la démarche d'appropriation du nouveau milieu de vie des élèves. De nombreux auteurs et chercheurs<sup>127</sup>, issus de différentes disciplines, considèrent que les moyens technologiques de communication propres à la mondialisation, comme la télévision et Internet, peuvent déterminer les relations entre les peuples et les individus en imposant une dimension macrosystémique, considérée de type « top-down ». La dimension exploratoire de la recherche nous a permis d'étudier chez les participantes différentes représentations d'effets de la mondialisation, dans leurs discours, leurs comportements et leurs stratégies d'appropriation. L'immigration est en soi un produit de la mondialisation (Bauman, 2011) ; les élèves immigrants admis en classe d'accueil sont potentiellement porteurs des préceptes d'une réalité mondialisée qu'ils reproduisent à différentes étapes ou interfaces de leur vie.

---

<sup>127</sup> Auteurs et chercheurs : Appadurai, 2005 ; Gohier, 2002, 2006 ; Haché, 1999 ; Warnier, 1999.

La troisième et dernière piste de discussion porte sur les méta-catégories d'appropriation du nouveau milieu de vie dans le cadre scolaire d'accueil. Continuant avec le modèle écosystémique dans une perspective contextuelle comme méta-analyse, nous avons pu approfondir notre compréhension du phénomène d'appropriation du milieu de vie et identifier différentes stratégies utilisées par les élèves. Ces stratégies, qui s'ordonnent en deux méta-catégories, se construisent en fonction de contraintes systémiques et de l'interaction entre les groupes d'individus, d'élèves, d'enseignants, d'intervenants et de parents.

### **5.1 Cadre scolaire d'intégration sociale des élèves de classe d'accueil de cette école**

Poursuivant notre démarche méta-réflexive (Woods, 1992), nous nous sommes demandé si la classe d'accueil est réellement une structure appropriée aux réalités plurielles en mutation de notre monde actuel. Pour répondre à cette question, nous nous sommes inspiré entre autres de l'affirmation de Philibert et Wiel pour qui « [l]a structure-classe traditionnelle ne peut se transformer en lieu de vie sans une démarche volontaire et concertée des adultes responsables de la classe » (1997 : 28). La question était de savoir si l'implantation d'une pratique théâtrale, comme activité périphérique et complémentaire, dans le cadre scolaire de la classe d'accueil, a permis à l'enseignante de mieux comprendre son rôle dans le processus d'intégration sociale des élèves. Plusieurs facteurs contraignent le mandat de la classe d'accueil et le rôle de l'enseignante. Pour résumer les faits relatifs au cadre scolaire d'accueil au niveau exosystémique, la commission scolaire participante 1) a adopté une politique d'éducation interculturelle, 2) utilise la classe d'accueil « fermée » comme modalité d'intégration des élèves immigrants, 3) a regroupé toutes les classes d'accueil du premier niveau du secondaire de son territoire dans un établissement ; au niveau mésosystémique, l'école participante a regroupé 4) les classes d'accueil dans la même aile de l'école, 5) étant donné la distance à parcourir, les cours commencent plus tard et 6) pendant la pause du midi, les élèves qui ne sont pas inscrits aux activités doivent

aller à l'extérieur ou dans une salle prévue ; au niveau microsystemique, les élèves, par leurs pratiques sociales, transgressent le règlement scolaire en matière de langue parlée et de convention vestimentaire.

Dans ce contexte, la classe d'accueil est intégrée dans un système en rupture et, au niveau microsystemique, l'enseignante a une marge de manœuvre très restreinte, compte tenu des multiples enjeux d'intégration. Le fait de diriger des élèves nouveaux arrivants dans une structure fermée comme la classe d'accueil peut contraindre le processus d'intégration sociale car cette même structure contribue à leur ghettoïsation (Hamzaoui et Marage, 2005 ; Lorcerie et Zakhartchouk, 2001). À cet égard, rappelons le constat de Henriot van Zanten (1994) pour qui le cadre scolaire d'accueil, par sa structure, ne favorise pas l'émergence de volonté d'intégration sociale des élèves immigrants. Selon ce chercheur, les adolescents refusent ce genre de modalités d'intégration normative, ils vont plutôt favoriser des modalités d'intégration interactive à travers lesquelles ils peuvent se reconnaître. Selon ces modalités, le niveau d'intégration s'articule de façon interactive et horizontale. D'un point de vue sociétal, Henriot van Zanten (1994) considère que les adolescents immigrants qui, certes, sont intégrés auprès des pairs, constituent toutefois une catégorie d'individus « isolés » du reste de la population. Contrairement aux adolescents « hôtes », soit originaires du pays d'accueil, les élèves immigrants ne disposant pas d'ancrage originel et patrimonial, comme la famille, les ancêtres ou un imaginaire collectif, et se retrouvent pénalisés par le fait d'être enfermés dans un modèle unique de transition.

Nous avons constaté que, de façon générale, les élèves de classe d'accueil de cette école considéraient leur classe comme un élément de leur milieu de vie, soit un point d'ancrage signifiant. Or, après avoir étudié la structure scolaire et les pratiques du Programme d'intégration, il s'avère que la classe d'accueil semble déphasée face aux réalités changeantes et pluralistes du monde et de celles des élèves. Le Breton explique que, dans un cadre scolaire, « [l]'individu doit s'en remettre, pour la conduite de son

existence, à l'institution qui le transforme, dans l'ensemble de ses faits et gestes [...] modifie son statut social, lui impose un emploi du temps et des interactions dont il n'a pas la maîtrise » (2004a : 66). Nous attribuons ce problème de relation à la structure temporelle et à l'organisation spatiale de l'école qui affectent directement tout processus de socialisation (Pineau, 2000). À cet égard, Vasquez-Bronfman et Martinez font le constat suivant :

[...] il est curieux de constater jusqu'à quel point l'institution ne perçoit pas l'ampleur et l'importance de la socialisation qui a lieu dans son sein. Le poids de l'institution et la culture de l'école influent probablement sur le fait que les enseignants eux-mêmes ne sont pas conscients des processus de socialisation, des interactions sur lesquelles ces processus se fondent et du rôle qu'ils jouent eux-mêmes. (1996 : 213)

Dans les faits, le système scolaire, par rapport à la classe d'accueil, se dégage de la dimension socio-affective des élèves en établissant une contrainte mésosystémique de socialisation. Dans son organisation, la commission scolaire a concentré les programmes d'intégration et d'adaptation dans cette école et les élèves de classes d'accueil proviennent de l'ensemble du territoire. Cette mesure oblige les élèves des classes d'accueil à parcourir quotidiennement de longues distances pour se rendre à l'école. Pour pallier cette situation, l'école a décidé de commencer les cours un peu plus tard. L'organisation, la distance et cet horaire désorganisent la vie sociale et familiale des élèves des classes d'accueil. Comme les élèves n'habitent pas dans le quartier de l'école mais sur l'ensemble du territoire de la commission scolaire, ils peuvent difficilement socialiser après l'école. Cela a des effets directs sur leur socialisation et, selon nos observations, les élèves saisissent donc toutes les occasions pour socialiser. Ces moments constituent des espaces de liberté, particulièrement pour ceux partageant la même langue et culture, même s'ils doivent pour cela enfreindre le règlement de l'établissement.

Quant à la question de rupture systémique de la classe d'accueil, nous pouvons affirmer, à la lumière des résultats d'analyse, qu'il existe une tension entre le Programme d'intégration des classes d'accueil et les projets, individuels et collectifs, des élèves de classe d'accueil de cette école. Cette tension est, entre autres, générée par un malentendu entre les deux systèmes d'intégration, normative et interactive. Le malaise vécu par les acteurs du système scolaire pourrait également y contribuer : le cadre scolaire semble idéaliser l'intégration sociale en en faisant reposer l'unique responsabilité sur l'enseignant.

De plus, ces écarts entre l'école et la classe semblent décroître à mesure que les élèves évoluent dans le système scolaire car cette dernière prend de moins en moins d'importance dans le régime scolaire. Toutefois, il semble subsister un malaise chez les intervenants scolaires au niveau des relations avec les élèves. Cette propension du cadre scolaire à établir principalement une relation institutionnelle avec la population (Gayet, 1999, 2006b) constitue une des contraintes au processus d'appropriation du nouveau milieu de vie chez les élèves. Nous avons identifié quatre facteurs majeurs de contrainte à l'intégration sociale : distance entre les familles immigrantes et l'école entretenue par le milieu scolaire, paradoxes de l'encadrement scolaire d'intégration, conflit entre les interactions verticales et horizontales et relations entre les élèves et l'enseignant.

### **5.1.1 Distance entre les familles et l'école entretenue par le milieu scolaire**

Plusieurs éléments de l'analyse nous permettent de penser que l'école entretient une distance entre les enseignants de classe d'accueil et les familles immigrantes par l'accumulation de multiples contraintes institutionnelles. L'une d'elles est le fait que les approches scolaires et disciplinaires sont davantage favorisées dans le processus d'intégration sociale des élèves immigrants. Certes, cette recherche ne portait pas sur la question relationnelle école-famille mais la dimension exploratoire nous a permis de constater partiellement que la relation entre les deux microsystèmes, soit entre la

famille et la classe, dans le processus d'appropriation du nouveau milieu de vie, est apparue comme un élément essentiel chez les participantes. Nous avons pu relever à travers les écrits, les discours et les actions des participantes, l'écart institué par l'établissement à l'égard des familles immigrantes. La littérature confirme effectivement ce constat en présentant des cas semblables dans différents pays francophones. En France, Montandon a analysé d'un point de vue sociologique les interactions entre la famille et l'école :

Les différences que l'on constate dans les pratiques éducatives des familles (et qui exercent une influence sur le développement des enfants et sur leur trajectoire) sont liées non seulement à la position des parents dans la structure sociale mais également à la manière dont l'unité familiale construit la réalité sociale. (1987 : 180)

Dans cette perspective d'intégration des familles immigrantes par le cadre scolaire, Gayet observe que la plupart « [c]es familles ne démissionnent pas, il y aurait plutôt une « logique obsessionnelle par rapport à l'école » (F. de Singly 1997, p. 70). Autrement dit, « nous sommes dans l'ordre de la souffrance, de l'impuissance, pas de la démission » (1999 : 17). Dans l'ensemble, ces familles, les parents comme les enfants, cherchent à établir une relation avec l'enseignant et l'école malgré les frontières linguistiques et culturelles. Abdallah-Pretceille aborde également, dans son ouvrage sur la question des cadres scolaires d'intégration, les problèmes de relation entre l'école et les familles immigrantes sous l'angle de la formation, et relève cette lacune :

Les relations avec la famille ne peuvent plus se contenter de la bonne volonté. Il est à ce titre dommage que la formation des enseignants porte essentiellement sur la relation aux élèves et non sur les relations aux parents, aux partenaires de l'école. Croire, en effet, qu'il suffit d'invoquer l'obligation d'ouverture sur les familles pour que celle-ci se réalise dans les meilleures conditions relève tout simplement de l'utopie ou de l'ignorance coupable. (1992 : 52-53)

Dans un autre contexte, Montandon (1987) observe pour sa part que les familles immigrantes évitent davantage les rapports avec l'école et expose cinq formes d'évitement :

1. la famille a peu de maîtrise sur son environnement, d'où *soumission* ;
2. parfois, la famille, trop impressionnée par l'institution scolaire, adopte une attitude d'*acceptation ou de respect* ;
3. la famille accepte le bien-fondé des mesures ou contraintes, d'où *alignement* ;
4. la famille est critique mais considérant le bien-être de l'enfant, elle adopte, pour éviter toute confrontation, une posture de *repli stratégique* ;
5. la famille reconsidère ses représentations, d'où *évolution*.

Au Québec, l'on note que les difficultés de relation entre l'école et les familles immigrantes sont marquées par les réalités de diversité ethnoculturelle. Par exemple, Vatz-Laaroussi *et al.* constatent que les stratégies d'adaptation utilisées par les familles immigrantes sont souvent « [...] l'objet de malentendu avec le monde scolaire qui peut les interpréter comme une forme de patriarcat, de renfermement communautaire ou encore de désintérêt vis-à-vis de l'enfant » (2005 : 24). Cela détermine fortement le rôle de l'enseignant dans le processus d'intégration sociale des élèves et leur famille dans leur pays d'accueil. Dans leur recherche portant sur les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles, Vatz-Laaroussi *et al.* apportent une explication relative aux problèmes de relation école-famille en ces termes :

[...] un autre type de malentendu vient aussi de la tendance du milieu scolaire à « culturaliser » tout problème scolaire vécu par un enfant simplement parce qu'il provient d'une famille immigrante (Vatz-Laaroussi, 2001) [...] la non-participation majoritaire des parents aux instances scolaires (conseil d'établissement, comité de parents de la commission scolaire) est présentée comme un handicap pour les familles immigrantes. (*Idem* : 23)

Nous avons constaté dans notre recherche qu'il y avait effectivement une séparation systémique marquante entre la classe d'accueil et la structure de l'école dans les

processus de mise en relation avec les familles. L'exemple d'une discussion portant sur l'organisation du spectacle illustre notre propos. Lors d'une réunion de travail, les participantes ont unanimement exprimé le souhait de présenter leur spectacle le soir afin de pouvoir inviter leurs parents ou leur famille à la représentation. Cet aspect de l'organisation du spectacle semblait représenter quelque chose d'important pour elles. Malgré leur enthousiasme, l'enseignante a expliqué, que pour des raisons administratives et logistiques, ce serait très compliqué de choisir cette option. Malgré les explications de l'enseignante, nous avons pu observer une certaine déception sur les visages de la plupart des participantes. En sondant des enseignants de l'équipe Accueil, nous avons pu confirmer que l'école, à l'exception d'événements plus importants comme le gala annuel, n'était pas disposée à organiser ce genre d'événement après les heures de cours. Nous avons alors proposé de filmer la représentation, de faire le montage et l'édition et d'envoyer une copie à chacune des participantes. Elles ont toutes accepté mais leur déception restait malgré tout palpable.

Certaines raisons expliqueraient cette posture, la première serait que la contrainte administrative qu'impose l'organisation d'un tel événement hors des heures de cours et le manque de soutien de l'équipe Accueil ont rebuté l'enseignante. La deuxième raison serait que, comme des rencontres avec les parents sont prévues durant l'année, l'enseignante ne voyait pas la nécessité d'organiser un événement supplémentaire auquel ils seraient invités. En conclusion, l'enseignante a peut-être considéré que l'organisation d'un tel événement aurait nécessairement augmenté sa charge de travail.

En ce qui concerne les enseignants, nous pensons que l'école, en rupture écosystémique, génère différents problèmes de choc culturel et de malaise identitaire. Martin *et al.* observent en effet que « [l]e choc culturel peut aussi exister chez les enseignants face à la diversité des cultures et des religions en présence dans leur école » (2008 : 162). Dans la même perspective, Giust-Desprairies considère que le processus

d'intégration sociale des élèves immigrant peut être contraint par un malaise identitaire vécu par les enseignants et le personnel scolaire en général :

Le déclencheur est un excès d'étrangeté qui peut prendre la forme d'une pluriculturalité difficile à contenir mais qui tient le plus souvent à un écart vécu trop grand entre l'attente des enseignants et la réponse en termes d'attitudes, de comportements, de modalités d'investissement des élèves qu'il y ait ou non des différences ethniques. (1999 : 7)

Nous pensons que ce malaise est généré par une forme d'idéalisation du rôle de l'enseignant (Goffman, 1973), particulièrement en ce qui concerne le processus d'intégration sociale des élèves de classe d'accueil de cette école. Ces deux aspects peuvent effectivement paraître analogues, voire concomitants, mais ils ont en fait des origines différentes. Nous avançons l'idée que le manque de reconnaissance des compétences éducatives des parents, particulièrement socio-éducatives, par l'école contribue également au processus de « défamiliarisation » dans l'espace de socialisation scolaire (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Gayet, 1999 ; Montandon, 1987).

À la lumière des résultats d'analyse de données, nous pouvons nous demander si le rôle des familles dans la démarche d'intégration sociale est véritablement considéré par le système ; celles-ci sont-elles intégrées au processus ? Nous pouvons également nous demander si les contraintes de « culturisation » (Vatz-Laaroussi et *al.*, 2005) ou des problèmes d'ordre culturel expliquent complètement ou en partie cette mise en distance de l'école. Est-ce généré par un problème d'interprétation du rôle familial et des pratiques éducatives dans le cheminement scolaire de l'enfant ? À l'instar de Dubet et Martuccelli (1996), nous formulons la question suivante : la distanciation ne serait-elle pas causée par le fait que l'encadrement scolaire génère justement des paradoxes qui vont à l'encontre des principes d'intégration sociale ?

### 5.1.2 Paradoxes de l'encadrement scolaire d'intégration

Dans ce cadre scolaire d'accueil, une situation paradoxale surgit particulièrement lorsque les moyens pédagogiques sont en contradiction avec les principes même d'intégration, lorsque ceux-ci désintègrent les aspirations et intentions des élèves. À cet égard, Lobrot (1995) envisage la coexistence de deux systèmes qui forment par alternance l'élève. Selon lui, le paradoxe de l'encadrement scolaire se situe particulièrement au niveau de la rupture entre les différents types d'apprentissages, entre les savoirs disciplinaires et les savoirs expérientiels. Il explique que le problème réside dans le fait que l'école opère selon les principes du premier système :

[...] c'est-à-dire selon des principes volontaristes, attentionnels et organisationnels. Par exemple, le système scolaire subordonne tout apprentissage à la réussite de l'examen et à l'obtention du diplôme, à travers, une super-organisation des études et des flux [...]. (1995 : 5)

Cependant pour lui, « [...] l'autonomie se situe au niveau du second système et non au niveau du premier » (*Idem*). Cette contrainte systémique des savoirs ne semble pas reconnaître l'expérience de l'élève, particulièrement, lorsqu'il n'est pas socialement ou culturellement intégré. Or, l'intégration sociale s'appuie sur la relativité des circonstances et l'intentionnalité des individus et de la population en constitue l'aspect le plus déterminant. Par conséquent, toute institution qui fonde les processus d'intégration sociale sur des principes déterministes et normativistes voue les démarches de rapprochement à l'échec.

De façon générale, les politiques et programmes d'accueil qui adoptent des approches de singularisation peuvent générer chez les individus « singularisés » ou ciblés des comportements propres à l'auto-ghettoïisation (Karsz, Roche, Castel et Sassier, 2000 ; Lorcerie et Zakhartchouk, 2001). À titre d'illustration, les concepts de « minorité culturelle », d'« extra-communautaire » ou encore de « minorité visible » sont présents, voire omniprésents, dans le discours officiel (Rea, 1993). Des problèmes

d'intégration sociale semblent également apparaître lorsque des approches d'intervention particularisantes, ancrées dans le paradigme du relativisme, sont utilisées dans le cadre scolaire d'accueil (Dittmar, 2006 ; Manço, 1993, 2006a ; Tardif et Mujawamariya, 2002). Dans ce cas, le Programme d'intégration adressé aux élèves immigrants semble s'écarter des principes universels de la citoyenneté ainsi que de ceux de l'interculturalité<sup>128</sup>. À cet égard, Khellil établit, dans un cadre « culturisé » d'accueil, un lien entre les principes d'identification ethnoculturelle des élèves immigrants et une forme de stigmatisation :

[...] l'écolier, enfant de migrants, n'est pas perçu avec ses valeurs intrinsèques, en tant que jeune, comme un élève, mais à travers la représentation qu'on a de sa culture, de ses origines, comme s'il devait être « représentatif » de cette culture et avoir des comportements liés à son milieu d'appartenance. (2005 : 76-77)

Il apparaît que le cadre scolaire d'accueil, par ses politiques ou ses pratiques éducatives, a introduit le concept du « marquage culturel » (Legault et Rachédi, 2008). L'école, répondant à une tendance générale, a été détournée de son mandat initial par des approches dites « clientélistes » qui, sous couvert de la « bonne intention » du dialogue, vont enfermer un individu ou membre d'un groupe dans une catégorie institutionnelle (Manço, 1993 ; Rea, 1993). Cette question du « particularisme » établit fondamentalement la distinction entre les concepts du multiculturalisme, qui prône le « marquage culturel » par addition, et l'interculturalisme, qui établit un système d'interaction entre les groupes culturels. Ainsi, l'approche « clientéliste » dicte à l'institution scolaire le principe selon lequel on conçoit les besoins et réalités en fonction du concept « client » ; l'élève se retrouve alors enfermé dans ce marquage institutionnel. Pour ces raisons, le cadre scolaire d'accueil ne s'inscrit pas véritablement dans une démarche interculturelle, tant entre les groupes minoritaires qu'avec la culture d'accueil. Enfin, Kanouté considère pour sa part « [...] qu'il reste

---

<sup>128</sup> Auteurs et chercheurs : Manço, 1993 ; Michel, 1993 ; Ouellet, 1991, 2002 ; Rea, 1993.

du travail à faire que pour le « vivre-ensemble » à l'école s'ancre dans les pratiques renouvelées visant la réussite scolaire et juggle les profils de repli identitaire » (2002 : 186).

En matière d'intégration socioscolaire des élèves immigrants, Allen fait le constat que, la question identitaire du Québec étant liée à la langue, il n'est pas surprenant que les politiques et programmes d'intégration des nouveaux arrivants s'articulent principalement sur l'apprentissage du français.

*[...] much of Quebec's sense of identity is tied to its language. Thus, it's not surprising that in seeking to integrate newcomers into its society, Quebec has created educational policies and programs which focus primarily on language learning. (Allen, 2004: 41)*

À ce stade-ci, nous pouvons nous demander si le paradoxe du cadre scolaire d'accueil ne provient pas du fait que le Programme d'intégration des élèves immigrants repose sur des enjeux identitaires et linguistiques de la société québécoise qui s'inscrivent davantage dans un esprit de convergence.

Un autre des aspects contradictoires du cadre scolaire d'accueil est le fait d'interdire aux élèves de classe d'accueil de cette école de parler leur langue maternelle avec leurs collègues appartenant au même groupe linguistique. Il a été démontré à travers différentes recherches que ces intentions normativistes d'obliger les élèves à parler uniquement français à l'école ne favorisent en rien leur intégration sociale<sup>129</sup>. Au contraire, comme l'école les prive de leurs moyens ou modalités de partage, d'appropriation et de socialisation dans leur langue maternelle, cette intention de francisation peut davantage entraîner un sentiment de distanciation ou une volonté de transgression chez les élèves de classe d'accueil comme l'avons-nous-même constaté dans le cadre de notre recherche. Certaines commissions scolaires et écoles ayant une

---

<sup>129</sup> Chercheurs : Abdallah-Preteceille, 1992 ; Allen, 1999, 2004 ; Armand, 2005, 2011, 2012 ; Bautier et al., 1994.

population immigrante importante ont cependant jugé bon d'introduire les programmes d'enseignement de langue d'origine (PELO) pour les enfants de familles immigrantes (Collin *et al.*, 2011 ; Armand, 2005). Les élèves immigrants admis en classe d'accueil pourraient effectivement profiter de ces programmes.

Dans ce cadre PELO, il ne semble pas y avoir de contradiction entre le fait que ces élèves sont francisés en classe et qu'ils maintiennent une relation formative avec leur langue maternelle. En admettant la cohabitation favorable de ces deux volets, francisation et PELO, dans une démarche cohérente du cadre scolaire d'accueil, nous pouvons nous demander, même si la commission scolaire et l'école partenaire n'ont pas introduit le PELO, pourquoi ce genre de consigne restreignant la langue d'usage au français n'est pratiquement jamais remise en question.

Étrangement, c'est donc dans un esprit de cohérence et de globalité que l'institution scolaire se trouve à reproduire une situation paradoxale, en présentant des enjeux d'intégration interactive et en appliquant simultanément des moyens d'intégration normative. Cet écart entre le discours et l'action a des conséquences sur l'application et sur l'évaluation des programmes d'intégration. Cela traduit, entre autres, une mauvaise compréhension du processus d'intégration sociale des élèves immigrants en milieu scolaire.

### **5.1.3 Conflit entre les interactions verticales et horizontales**

Les problèmes vécus d'intégration sociale, tant pour les individus que pour l'institution, semblent être principalement générés par un problème de structure qui s'inscrit davantage dans une perspective verticale plutôt qu'horizontale. La scolarisation, malgré les diverses réformes éducatives et pédagogiques, s'érige toujours dans une perspective verticale, déterminant fortement la relation enseignant-apprenant comme « top-down ». Pour Alin, le rapport de la verticalité à l'horizontalité « [...] consiste dans le degré de dépendance et/ou d'indépendance qu'un individu entretient dans ses rapports relationnels avec les agents d'un système d'action concret à l'intérieur

de structures et de situations hiérarchiques » (1986 : 90). Les résultats de cette recherche montrent que le cadre scolaire d'accueil constitue en soi une forme de contrainte à l'interaction sociale, qu'elle soit de type vertical ou horizontal.

L'école semble davantage agir du haut vers le bas, elle s'inscrit dans un axe vertical. Du point de vue de l'école, les effets de la socialisation sur le cheminement scolaire des élèves sont difficiles à évaluer ou à qualifier, voire à comprendre, et ces aspects non compris sont alors évacués par le système. Vasquez-Bronfman et Martinez expliquent que cette réserve s'appuie sur « [d]eux croyances, très fortement ancrées dans la culture scolaire [...]. (1996 : 152). Selon ces chercheuses, la première consiste à affirmer qu'« on ne peut pas faire deux choses à la fois », impliquant que l'apprentissage ne s'effectue uniquement que lorsque l'élève écoute l'enseignant, et la deuxième consiste à « [...] supposer que les enfants ne peuvent qu'apprendre des adultes » (*Idem*). Pour ces raisons, le cadre scolaire d'accueil favorisant des modalités verticales d'apprentissage réduit considérablement les modalités d'intégration sociale, contraignant la socialisation.

Pour exposer le problème du processus de socialisation dans un établissement scolaire, Giust-Desprairies (1999) évoque le principe du « pacte dénégatif » de Kaës. Celui-ci renferme deux polarités organisatrices, l'une fédère les individus en structurant les liens et l'autre établit des structures ou des modalités aliénantes pour que l'institution puisse se défendre contre les changements. Selon cette constatation socio-psychanalytique de l'organisation sociale, l'école, en favorisant une démarche verticale de socialisation, prévient toute ouverture de ses propres normes ou valeurs socioscolaires, ce qui dans un contexte de diversité ethnoculturelle peut provoquer des conflits. Vasquez-Bronfman et Martinez apportent pour leur part l'explication suivante en évoquant justement la problématique d'adoption de normes socioscolaires, culturelles et sociales par les élèves immigrants :

Les normes de comportement à l'école semblent si évidentes aux yeux de l'institution que, pour les adultes et pour les enfants qui les ont déjà incorporées, l'obligation de les respecter semble « aller de soi ». Ces normes sont acquises dès le début de la scolarité, probablement par imitation, car nous retrouvons très rarement des traces d'un enseignement délibéré et explicite. (1996 : 85)

Les élèves de classe d'accueil n'ont pas acquis ou partagé cette même expérience scolaire avec l'enseignant et leurs pairs. Les deux perspectives, verticale et horizontale, de socialisation, en conflit, affectent l'*habitus* des élèves des classes d'accueil. Tardif et Mujawamariya considèrent que « [l']*habitus* pédagogique en classe hétérogène est régi alors par un processus de négociation entre les représentations véhiculés par des enseignants et les modèles culturels préalables des élèves » (2002 : 17). Dans ce contexte de mondialisation et de diversité ethnoculturelle, l'école, en privilégiant une modalité verticale de socialisation, contribue à susciter chez les élèves immigrants un sentiment de résistance à l'intégration normative<sup>130</sup>.

#### *Phénomènes de résistance aux principes d'intégration sociale*

L'intégration comporte une double perspective, normative et interactive, soit deux notions antagonistes et complémentaires (Bautier, *et al.*, 1996 ; Dittmar, 2004, 2006 ; Manço, 2006a), et, pour cette raison, elle peut générer des situations paradoxales. Selon Crozier et Friedberg (1977), les paradoxes systémiques produisent des attitudes et comportements de résistance chez les individus, particulièrement pour ceux éloignés ou étrangers aux champs de la culture dominante. La résistance aux principes d'intégration sociale par les élèves immigrants proviendrait, selon Charlot (1997) d'une « idéologie du manque ». Elle serait générée, selon Lapassade, par le « [...] manque de moyens matériels pour enseigner, [les] handicaps socioculturels des élèves, etc » » (1998 : 26). Dans un contexte d'accueil, Manço (2006a) observe pour sa part des manifestations de défiance ou de résistance au cadre d'accueil scolaire, un phénomène

---

<sup>130</sup> Chercheurs : Bautier *et al.*, 1994 ; Beillerot, 1999 ; Dittmar, 2006 ; Henriot Van Zaten, 1994 ; Lorcerie, 2003 ; Malewska-Peyre, 1989 ; Tabin, 1999.

qu'il qualifie de « repli réactif » pour désigner les comportements défavorables à l'égard de l'institution par les élèves immigrants.

Dans son ouvrage intitulé « L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration », Lorcerie (2003) établit une corrélation entre les comportements de défense envers le modèle républicain chez les élèves immigrants, admis dans les écoles françaises, et les manifestations de solidarités intra-sociétales érigées selon le concept ethnoculturel. Elle considère, comme Tönnies, que, comme les fondements organiques de l'ethnicité sont durables et fortement établis dans les sociétés humaines, les principes républicains d'intégration sociale peuvent représenter une menace de dé-personnalisation de l'identité des élèves. Au Québec, dans sa recherche sur les profils d'acculturation d'élèves immigrants à Montréal, Kanouté (1999) évoque également le phénomène de « repli » sur la culture d'origine chez ceux qui se retrouvent confrontés aux difficultés et échecs scolaires. En définitive, les principes d'intégration sociale en milieu scolaire semblent davantage générer des mécanismes de défense chez les élèves immigrants. Ceux-ci se manifestent, entre autres, par des comportements de transgression qui les écartent encore plus du processus d'intégration mis en place par le cadre scolaire d'accueil.

#### **5.1.4 Cadre des interactions et relations entre l'enseignante et les élèves**

Tous les facteurs énoncés précédemment influent, directement et indirectement, sur la relation entre l'enseignant et les élèves de classe d'accueil dans le cadre de notre recherche dans le processus d'intégration sociale. De fait, nous avons observé que c'est le type de relation qui va déterminer les stratégies d'appropriation. Le manque de ressources, le confinement structurel de la classe d'accueil et le cloisonnement des modalités de formation imposent une charge supplémentaire sur les enseignants de classe d'accueil dans l'accomplissement de leur tâche éducative et sociale.

Dans le cadre scolaire d'accueil, l'enseignant est le lien crucial entre les élèves, les familles et l'institution scolaire. Vasquez-Bronfman et Martinez observent que

« [l'] enseignant disposait en effet d'un vaste éventail de possibilités pour encourager ou inhiber certains comportements des enfants » (1996 : 86). Par manque de moyens et de reconnaissance, l'enseignant se trouve affecté au niveau professionnel, psychosocial ou même existentiel, ce qui se manifeste par une perte de sens, un sentiment d'impuissance et un malaise identitaire. Gayet estime pour sa part que les problèmes de relation gravitent autour de trois thèmes principaux dont l'un est un conflit de classe : « [...] les enseignants sont des privilégiés, ils ignorent les réalités du monde contemporain et ils seraient trop souvent inaccessibles » (1999 : 35). Dans leur ouvrage sur l'intervention interculturelle dans un contexte de diversité ethnoculturelle, Legault et Rachédi (2008) constatent également chez les travailleurs sociaux un problème d'inaccessibilité avec la population ciblée. Nos observations et entretien individuel n'ont pas révélé ce genre de sentiment ou de situation chez l'enseignante participante, ces éléments ont davantage été constatés lors de discussions avec celle-ci sur le milieu et lors de nos observations non-participatives.

Dans notre projet de recherche, une forme de résistance au système scolaire semblait contribuer au problème de relation. Elle prenait parfois la forme de conflit, entre les élèves et les enseignants, l'école et les parents ou encore entre les jeunes. Selon certains chercheurs<sup>131</sup> qui ont mené des recherches sur la question de l'intégration sociale d'élèves immigrants en milieu scolaire, le processus n'est pas mécanique ou linéaire et consensuel, il est davantage multifactoriel, pluricausal et trans-notionnel en intégrant justement la dimension conflictuelle. Coulon considère d'ailleurs qu'il est « [...] normal que les relations sociales à l'intérieur de l'école soient fondées sur le conflit » (1993 : 74).

Parmi ces facteurs, les règlements, étant la formule opératoire de normes prescrites, constituaient une des sources de conflit dans la relation entre l'enseignante et les élèves.

---

<sup>131</sup> Chercheurs : Costa-Lascoux, 1996 ; Dittmar, 2004, 2006 ; Khellil, 2005 ; Manço, 2006a ; Sabatier et Berry, 1994 .

Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) répertorient trois grands principes de règlement en classe : ordre en classe, concept du silence et uniformisation du rythme de travail. Selon ces chercheuses, ceux-ci ont été conçus exclusivement dans une logique scolaire et, par conséquent, peuvent être insidieux dans la relation enseignant-élèves. Elles évoquent plus loin les travaux de Woods (1990) pour appuyer leur position :

[Le règlement] analyse également la façon insidieuse dans ces valeurs s'imposent aux enseignants, si bien que, dans de nombreuses occasions, ils jouent, sans s'en rendre compte, un rôle de contrôle qui les empêche d'établir des rapports plus agréables avec les élèves. Woods cite spécifiquement le contrôle des vêtements et des modes que suivent les jeunes. (1996 : 89)

Dans notre projet de recherche, les règlements vestimentaire et linguistique mis en place dans l'école participante ont contribué aux contraintes relationnelles en engageant les enseignants dans le rôle de gendarme, ce qui ne favorise pas les rapprochements. De plus, les résultats d'analyse tendent à démontrer que l'enseignante, s'inscrivant dans une démarche plutôt normative d'intégration, ne se considère pas pleinement comme un acteur de socialisation dans la classe. Selon son témoignage, le programme d'intégration se résume au fait que ce sont les élèves qui doivent se socialiser et acquérir des notions culturelles et linguistiques du Québec. Lors de l'entretien individuel, l'enseignante suggérait de travailler plutôt sur des auteurs québécois avec les élèves plutôt que sur leur propre expérience migratoire afin d'utiliser le théâtre comme dispositif d'acquisition de notions culturelles et linguistiques. Cette posture d'intégration normative établit et maintient des distances entre les élèves et l'enseignante parce que le processus se passe ailleurs, hors de leur relation et de la classe.

En résumé, la position de l'enseignante ayant pris part à notre recherche semble être contradictoire parce qu'elle a, d'un côté, toujours affirmé ses profondes convictions quant à l'importance de son rôle dans le processus d'accueil et, de l'autre, parce qu'elle inscrit la démarche d'intégration sociale dans une perspective socioscolaire de

convergence. Nous ne doutons pas de l'engagement de l'enseignante mais nous nous questionnons sur le fait qu'elle établisse ou accepte une limite très abrupte dans les espaces de socialisation. Le seul fait d'avoir participé à ce projet et les différentes discussions durant lesquelles nous avons pu échanger sur l'importance du passage scolaire dans le processus d'intégration des élèves nous démontre que l'enseignante est disposée à comprendre l'intégration sociale d'une façon plus ouverte.

## **5.2 Effets de la mondialisation**

Certes, la question de savoir si les méta-réalités de la mondialisation affectent le processus d'appropriation du milieu de vie des élèves de classe d'accueil de cette école ne constituait pas l'objet de la recherche. La dimension exploratoire de la recherche, ancrée notamment dans une perspective écosystémique comme méta-analyse, a cependant révélé des aspects que nous estimons importants de présenter. D'un point de vue écosystémique, la littérature indique que les valeurs et principes du nouveau pays, particulièrement en termes identitaires, confrontent ceux de la mondialisation parce qu'ils établissent des frontières. Autrement dit, pour établir une colonisation mondiale, il faut abolir les particularités politiques, économiques, linguistiques et culturelles des pays, régions et localités afin d'imposer un seul et unique modèle de pensée (Wamier, 1999). Nous avons observé que les participantes pouvaient confondre les notions et valeurs de leur pays d'origines avec celles de la mondialisation.

Différentes représentations de la mondialisation associées au phénomène d'appropriation ressortent dans les résultats de notre recherche de façon significative. Certains éléments des résultats montrent que les élèves entretiennent des liens, parfois très forts, avec cette dimension de la mondialisation. Comme Bauman (2011) le souligne, les effets de la mondialisation sur la question de l'immigration et de l'intégration des nouveaux arrivants sont inévitables parce que le paradigme de la mondialisation introduit des notions d'omnipotence. La mondialisation est, selon Galvani, « [...] un phénomène complexe entremêlant de nombreux niveaux de réalité

politiques, économiques, écologiques, technologiques, mais aussi quotidiens, affectifs, culturels, ou philosophiques » (2013 : 216) qui affectent toute démarche de formation.

Les politiques articulant le Programme d'intégration s'inspirent des principes universels, comme la Charte des droits des enfants, et s'érigent sur des concepts en cohérence avec ceux-ci. Comme exposé plus haut, ces principes universels dans le cadre du programme semblent cohérents en théorie ; il en va autrement dans la pratique. Les concepts de l'intégration sociale et de l'interculturalité prennent en effet une toute autre dimension dans un cadre microsystemique ; leurs principes sont souvent confrontés à des contradictions, des résistances institutionnelles et certaines incohérences structurelles. Ces facteurs de contraintes institutionnelles déterminant les réalités au niveau microsystemique favorisent l'établissement et l'utilisation de stratégies d'appropriation de type transgressif chez les élèves. Il nous semble que ces comportements et attitudes sont, entre autres, suscités par le contexte macrosystemique que constitue la mondialisation. Dans un contexte mondialisé et dans le cadre d'une politique interculturelle d'intégration sociale des populations immigrantes, Demorgon émet l'observation suivante :

L'interculturel apparaît ainsi comme bien ambigu. D'une part, il relève de données incontournables liées à la mondialisation en cours. D'autre part, il dépend de projets humains qui s'en remettent aux libertés des individus, des groupes, des institutions. En fait, l'interculturel n'a d'abord été pensé qu'en termes de méconnaissance des autres cultures. (2004 : 3)

Pour la compréhension de cet aspect, nous jugeons nécessaire de présenter les facteurs macrosystemiques que notre recherche a pu mettre en évidence. Le premier concerne les effets de la mondialisation se manifestant sous le vocable de « village global » (Mattelart, 2002). Le deuxième porte sur le dogme de l'apparence et du comportement corporels, une tendance généralisée dans notre société et qui s'est manifestée sous différentes formes et agissements chez les élèves. Le troisième facteur est, conséquence des deux premiers, l'adhésion des élèves au « logo global », forme identitaire de

mondialisation. L'adhésion aux valeurs et principes médiatiques de mondialisation semblent constituer pour les élèves de classe d'accueil de cette école un vecteur d'adaptation. Tous ces facteurs, ayant été observés et étudiés à des niveaux différents, ont des effets signifiants sur les processus d'appropriation du nouveau milieu de vie chez les participantes de la recherche.

### **5.2.1 Conflit entre les notions du singulier et de l'universel : syndrome du « village global »**

Ce facteur extérieur à l'école concerne, entre autres, le conflit entre les notions du singulier et de l'universel, une manifestation que certains auteurs (Appadurai, 2005 ; David, 1996 ; Mattelart, 2002) qualifient de « syndrome du village global ». En effet, nous avons observé ce type de conflit dans les relations tant chez les élèves que chez intervenants scolaires. L'individu, sous « perfusion médiatique », est dépendant d'un système de représentations alimenté par un réseau mondialisé de communication. Le conflit entre les notions du singulier et de l'universel, généré par une perte de repères, serait une des principales conséquences des effets de la mondialisation, particulièrement chez les jeunes (Haché, 1999 ; Le Breton, 2002 ; Warnier, 1999). À travers les différents types d'observation et d'analyse du discours des participantes et des intervenants, nous avons pu constater chez les élèves participant à la recherche un phénomène de protection contre l'étiquette de « sous mondialisation ». Ces phénomènes se manifestaient de façon plus évidente chez les élèves de classe d'accueil de cette école parce que leur cadre de références ne semblait pas fortement ancré dans leur nouveau milieu de vie.

#### *La relation au monde et le monde face à l'existence, « être au monde »*

À l'issue de cette recherche, nous pouvons concevoir que la relation des élèves de classe d'accueil de cette école avec le nouveau milieu de vie soit mobile et transposable par le concept de mondialisation. Celui-ci s'inscrit davantage dans une perspective médiatique, économique et commerciale mais a un impact certain sur la dimension

sociale et existentielle des populations. D'un point de vue psychique, un des effets observés de la mondialisation auprès des jeunes est d'hypertrophier la dimension narcissique chez eux, qui s'exprime par une quête insatiable du « sur-moi », Goffman estime que « [l]es sous-mondialisations sont souvent liées aux activités impliquant des remodelisations [et qu'en] réalité, un public normal fait toujours preuve d'une certaine capacité à la sous-mondialisation » (1991 : 356-357). Il mentionne plus loin « [à] l'opposé des sous-mondialisations, les sur-mondialisations : littéralement, le passage d'une distance donnée à la réalité littérale à une distance plus grande, une stratification accrue et illégitime du cadre » (*Idem* : 358). Selon ce chercheur interactionniste, les phénomènes de « sous » ou « sur » mondialisation sont l'expression d'un rapport au cadre qui détermine le statut d'individus ou de populations<sup>132</sup>.

Ces qualificatifs de « sur » et de « sous » mondialisation sont également transposables dans une perspective écosystémique selon laquelle l'acteur détermine sa relation au monde en fonction de systèmes. L'impact de la mondialisation (macrosystème) sur toute institution nationale, régionale, locale ou originelle (exo, méso, micro et onto systèmes) et ses acteurs constitue un objet de recherche vaste et complexe, particulièrement parce que ces systèmes comportent fondamentalement des paradoxes. Ainsi, selon le cadre scolaire d'accueil, les élèves de classe d'accueil de cette école sont, à cause de leurs origines, de leur trajectoire et leur statut, « sur » mondialisés parce qu'ils n'ont pas encore d'ancrages nationaux. De leur côté, ces élèves considèrent l'école comme « sous » mondialisée parce qu'elle fait obstacle à la mondialisation en

---

<sup>132</sup> Nous avons pu constater que des élèves de classe d'accueil ont exprimé certains critères pour qualifier la sous-mondialisation chez un individu, soit par son manque d'accès aux objets de consommation, par le fait de ne pas être à l'affût des nouveautés du marché ou de ne pas avoir ou afficher ostensiblement un pouvoir d'achat. Aussi, selon cette logique, un individu « sur-mondialisé » manifesterait des comportements hypertrophiés apparentés au consumérisme, au conformisme, au narcissisme et à l'individualisme. Ces critères de qualification ne semblent pas différer de ceux exprimés par les jeunes Québécois de souche ou ailleurs dans le monde occidental (Appadurai, 2005).

imposant, par exemple, une langue unique (qui n'est pas l'anglais) ou en restreignant les pratiques vestimentaires.

Les programmes d'intégration des nouveaux arrivants semblent s'ériger sur des intentions et des moyens qui se contredisent. En effet, le vocable « ouvert sur le monde » utilisé dans ces différents programmes d'intégration et de formation, impliquant une ouverture vers l'« autre », promeut l'ouverture au monde de la société québécoise qui se mondialise selon un système de valeurs déterminées. Dans ce contexte de changement, l'établissement de politiques en matières éducatives, sociales et culturelles, axées sur le caractère identitaire des Québécois, semble paradoxalement constituer une condition fondamentale d'ouverture de la société québécoise au monde.

#### *Effets de la mondialisation sur le concept de citoyenneté*

Des observateurs et des chercheurs constatent que la mondialisation affecte la conception de la citoyenneté dans la mesure où elle aliène notre relation fondamentale à l'humanité. En ce qui concerne la question des politiques gouvernementales en matière de globalisation, Morin *et al.* formulent le constat suivant :

La crise de l'environnement en même temps que la pauvreté, la violence organisée et les migrations spontanées montrent qu'à l'évidence, le phénomène capital de notre temps, appelé « globalisation », est un phénomène qui contient des éléments autodestructeurs, mais qu'il contient aussi les ingrédients qui peuvent mobiliser l'humanité pour la recherche de solutions planétaires fondées sur la nécessité d'une *anthropologie*. (2003 : 120)

C'est cette volonté de participer et de contribuer aux changements géo-économiques qui dirige des pays dans l'élaboration de leurs politiques économiques, culturelles et sociales. Des auteurs et chercheurs<sup>133</sup>, qui ont mené des recherches sur la question de

---

<sup>133</sup> Auteurs et chercheurs : Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996 ; Appadurai, 2005 ; Bautier, 1994 ; Bauer, Loomis et Akkari, 2012 ; Berthelot, 2006 ; Carpentier, Longo et CURSEP, 2008 ; David, 1996 ; Demorgon, 2004 ; Gohier, 2002, 2006 ; Haché, 1999 ; Kozakaï, 2007 ; Le Breton, 2004 ; Meirieu, 2004b ; Stiegler, 2006 .

la culture et de la mondialisation, ont pu constater les effets sur les processus d'intégration sociale des immigrants et des minorités. Pour comprendre ces effets, nous devons présenter certains éléments du concept de mondialisation qui contribue abondamment à la manifestation de ce syndrome du « village global ».

Le Breton observe que « [l]e village global, loin d'être l'univers de la rencontre, isole chacun « chez son ordinateur » sous des formes bavardes d'autisme » (2004a : 164). Il ajoute que « [l]a mondialisation réduit en apparence les distances, mais loin de conjuguer les cultures, elle les élague et aboutit en fait à l'américanisation du monde ou à l'appauvrissement des systèmes symboliques » (*Idem*). Demorgon constate quant à lui que cette mondialisation, concept postmoderne, contribue à développer deux caractéristiques, la première est « [...] l'abondance et la multiplication des échanges entre personnes, groupes, régions, États, institutions internationales. La seconde est la vitesse [...]. La mondialisation en cours est en effet caractérisée par une intense et rapide circulation » (2004 : 7). Selon cette conception, les effets de la mondialisation sur la vie sociale des élèves consistent à gommer les identités ethnoculturelles et imposer un conformisme ambiant. Gohier considère également que « [l]e phénomène de la mondialisation, sur le plan économique, et celui de la paupérisation des pays en voie de développement sont d'autres causes expliquant le mouvement migratoire et le brassage culturel et identitaire (Dollfus, 1997 ; Gohier, 2002 ; Stiegler, 2006 ; Thériault, 1999) » (2006 : 150). Tous ces éléments évoqués ont une incidence sur les processus migratoire et intégratoire des élèves de classe d'accueil de cette école. Pour comprendre cet effet d'incidence, nous avons identifié la télévision comme média principal de transmission.

#### *Conditionnement télévisuel*

Les résultats de notre recherche démontrent effectivement que la télévision semble avoir formé chez certaines participantes leur conception du drame et une forme d'expression télévisuelle. Durant les entretiens de groupe, nous avons demandé aux

participantes pourquoi certaines tenaient absolument à formuler la trame dramatique du spectacle dans une conception de feuilleton télévisé. Ces participantes nous ont répondu qu'elles se comprenaient mieux ainsi et que les spectateurs, leurs pairs, allaient mieux comprendre la pièce de cette façon parce que tout le monde regarde la télévision. Les participantes ont ainsi adopté une stratégie communicationnelle qui s'appuie sur leur connaissance de la colonisation télévisuelle ainsi que sur leur pratiques et expertise relatives aux réalités vécues par les jeunes immigrants. Le résultat d'analyse du portfolio et des données des entretiens de groupe semblent démontrer que le monde télévisuel constitue un point de repère pour plusieurs. Cela signifie-t-il que les participantes sont sous conditionnement télévisuel ? Une chose ressort de notre recension et de nos résultats de recherche : la télévision a colonisé l'espace mondialisé des communications. Pour coloniser les pensées, il faut, selon Appadurai (2005), utiliser des média étant au goût du jour et massivement popularisés sur l'ensemble du globe, comme la télévision et la radio ou le cinéma. Dans leur ouvrage intitulé « *Éducation et communication interculturelle* », Abdallah-Preteuille et Porcher expliquent la contribution de la télévision dans la promotion de la mondialisation auprès des populations immigrantes en ces termes :

[...] des situations qui projettent le spectateur, où qu'il soit, dans un monde qui n'est pas le sien direct, mais le touche cependant parce qu'il rencontre, sur un mode neuf, un certain nombre de préoccupations universelles, présentes dans la vie de chacun d'un bout du monde à l'autre. (1996 : 169)

Compte tenu de son niveau mondialisé de pénétration, la télévision, étant omniprésente dans les vies des jeunes immigrants, leur permet, entre autres, de se projeter ailleurs selon un formatage télévisuel (Desmurget, 2011). Abdallah-Preteuille et Porcher considèrent que l'omnipotence et l'ubiquité de la télévision contribuent à la construction du concept de « village global » planétaire en affirmant que « [l]a terre est devenue un village parce que chacun peut désormais voir entrez chez lui l'événement qui est en train de se dérouler à l'autre bout du monde » (1996 : 166-167). Meirieu

abonde dans ce sens en pointant le fait que la télévision contribue particulièrement à la déconstruction de l'intentionnalité :

« [La télévision] est un média qui induit une vision fragmentée, segmentée, découpée du réel [...] Il y a toujours une intentionnalité qui reconstruit l'œuvre, or c'est précisément cette perte d'intentionnalité que la télévision nous impose massivement dans ce que Castoriadis appelait « la montée de l'insignifiance ». (2004b : 4)

Nous observons donc par ce conditionnement télévisuel un mouvement contradictoire. À cet égard, Duvignaud (1993) constate que l'emprise de la télévision dans les mœurs et pratiques de vie du spectateur se manifeste par le fait qu'il perd la notion du singulier et le sens des réalités. Pour illustrer son propos, il se réfère à « Margaret Mead [qui] évoque l'atypisme de certains individus qui, dans des sociétés non historiques, ne respectent pas les modèles de comportement fixés par la société et qui, par conséquent, s'isolent d'autant plus dans leur particularité que la conscience commune les tient à distance » (1993 : 245). Tardif et Mujawamarirya considèrent aussi que les problèmes ressentis entre les notions du singulier et de l'univers signifient que « [...] ce qu'on appelle « culture » semble aujourd'hui se révéler à travers une expérience fondamentale de fragmentation et de dispersion » (2002 : 7). Dardot et Laval (2009) qualifient pour leur part de « désymbolisation du monde » les manifestations du phénomène globalisé d'éclatement des systèmes de valeurs, selon lequel notre monde symbolique est devenu un produit consommable, jetable et monnayable à souhait et sans limite.

Nous avons constaté chez les participantes de notre recherche une forme médiatique de colonisation des espaces affectifs, culturels et sociaux qui transcende cette idée du « monde-marchandise » (Dardot et Laval, 2009 ; Dobré, 2002 ; Le Breton, 2002) ou du « monde objet » (Morin *et al.*, 2003). Ainsi, pour que le monde devienne un objet consommable, jetable et monnayable, il faut le morceler et le dé-symboliser. Comme le contenu et les moyens de la télévision ou des nouveaux médias véhiculent les valeurs

et principes de la mondialisation, les thèmes présentés ont un effet de fragmentation sur le tissu culturel et le milieu de vie du spectateur<sup>134</sup>. Bautier observe qu'un des effets de la fragmentation sociale est la production de sous-groupes à travers laquelle « [c]haque individu participe de plusieurs sous-groupes sociaux et culturels qui produisent une inflation de signes de reconnaissance et d'appartenance et qu'il doit gérer alors même qu'ils peuvent être contradictoires » (1994 : 70), phénomène que Lasch (2000) et Lipovsky (1996) ont observé dans leurs travaux respectifs sur le narcissisme ambiant. Nebe considère pour sa part que :

[...] l'identité est considérée comme un concept obsolète car, dans notre âge de modernité réflexive (Giddens), seconde modernité (Beck) ou post-moderniste (Lyotard) caractérisé par la globalisation et les processus de '*disembedding*' (Giddens 1993), le soi-même est tellement fragmenté qu'il ne peut plus être distingué ni du domaine social ni de son « Autre ». (2003 : 3)

Les valeurs et principes appartenant à la mondialisation que nous avons observés chez certaines participantes étaient fortement ancrés dans leurs comportements, attitudes et discours, cela parfois bien au-delà de leur propre identité d'origine. Compte tenu des circonstances de migration, d'incertitudes et d'accueil, cet état est, selon Carpentier, Longo et CURSEP (2008), tout à fait normal pour des adolescents immigrants car, faute de ne pas encore appartenir au pays d'accueil, ils s'identifient, à différents degrés, à l'idée du « village global ». Selon les résultats d'analyse du portfolio et des entretiens de groupe, ces valeurs et principes semblent avoir constitué un relais au pays d'accueil. Toutefois, cette adhésion a nécessairement des conséquences sur la construction de la personnalité des élèves de classe d'accueil de cette école et leur rapport existentiel. En effet, d'un point de vue systémique, en adhérant à ces valeurs et principes médiatiques de mondialisation, les élèves immigrants sont en quelque sorte en suspension des processus d'appropriation du nouveau milieu de vie qui sollicitent et mobilisent chez

---

<sup>134</sup> Auteurs et chercheurs : Appadurai, 2005 ; Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996 ; Bautier, 1994 ; David, 1996 ; Fourest, 2009 ; Gohier, 2002, 2006.

l'être humain ses différentes facultés adaptatives. Une de ces états de suspension concerne leur rapport à leur corps qui a une incidence directe sur leur relation corporelle à l'environnement.

Deldime et le Théâtre La montagne magique (1998) observent dans leurs pratiques que les jeunes qui participent à des projets de théâtre réduisent la création théâtrale à une esthétique dépourvue de poésie, de profondeur de symbole ou de métaphore. Dans sa pratique du jeu de rôles auprès de jeunes issus de familles défavorisées et immigrantes, Badache (2002) constate également cette « carence symbolique » chez les participants. Cette question de perte de la dimension symbolique dans la création théâtrale auprès des jeunes et leur adhésion à l'hyper-réalisme au théâtre préoccupe ce chercheur et praticien qui considère que cette « carence symbolique » serait source de tensions, de conflits et d'actes de violence. Ryngaert (1991) confirme qu'il y a dans nos sociétés une tendance généralisée à l'hyper-réalisme, convention omnipotente dans les médias, qui annihile tout intérêt pour la question du symbolique. Il ajoute qu'une des raisons principales d'animer des activités théâtrales auprès des jeunes est justement de leur offrir un monde plus varié et ouvert. Dans le domaine de la macro-politique, Dardot et Laval (2009) observent que cette pensée unique du consumérisme et du conformisme, imposée mondialement, affaiblit ou dégrade, voire pervertit, chez les populations ciblées le sens de la représentation symbolique, phénomène qu'ils désignent par le terme de « désymbolisation ».

La représentation soutenue et concertée chez certaines participantes d'une esthétique télévisuelle dans la formulation du spectacle semble indiquer que les effets de la mondialisation ont un impact sur l'intégration des élèves immigrants. Le deuxième aspect qui ressort des résultats d'analyse est l'adhésion au concept du « produit uniforme fini » (Goffman, 1973) qui transcende le monde de la consommation et la télévision. Appadurai (2005) et Desmurget (2011) constatent respectivement que le phénomène mondial de consommation télévisuelle contribue à augmenter massivement

cette dépendance consumériste : le monde se réduirait à un objet de consommation (Dobré, 2002), comme le phénomène du « monde objet » évoqué plus haut (Abdallah-Preteille et Porcher, 1996). Dans notre recherche, la question de l'esthétique télévisuelle freinait le processus de création parce que certaines participantes ne se percevaient pas totalement comme créatrices et auteures de leur création. D'ailleurs, l'aspect existentiel ressortait très peu des actions et comportements chez ces participantes. Pour accéder au cœur d'une dimension symbolique du drame, nous avons dû les soutenir tout au long du projet. Nous avons constaté que les résistances vécues chez certaines par rapport au récit de vie étaient dues à une forme de pudeur et une crainte de ne pas se conformer au modèle de « village global » qui s'incarne dans le « produit uniforme fini ».

Appadurai (2005) explique qu'une des conséquences de la mondialisation est justement l'imposition d'un modèle esthétique, majoritairement véhiculé par la télévision, qui est dépourvu de toute singularité et caractères culturels ou métaphysiques. Desmurget (2011), dans son ouvrage sur les effets de la télévision, va également dans ce sens en affirmant que l'esthétique télévisuelle touche particulièrement les enfants en uniformisant, entre autres, les modèles culturels, artistiques et esthétiques. Pour appuyer son affirmation, il évoque, entre autres, les résultats d'une étude transnationale de l'UNESCO qui indiquent que le taux moyen de pénétration dans le monde de la télévision est de 85 %. Groebel (1999), auteur du rapport, constate que « [l]'écran est devenu un médium universel à travers le monde » (2011 : 39). En définitive, nous pensons, en ce qui concerne les participantes de la recherche, que la dimension existentielle a été évacuée des attitudes, comportements, gestes et paroles par le souci de se conformer à ce modèle.

### 5.2.2 Dogme de l'apparence et du comportement corporels

Comme nous l'avons montré au chapitre II, l'adolescence est une période de transition entre l'enfance et le monde des adultes durant laquelle le jeune peut vivre une transformation de son existence, de son corps et de sa psyché (Berthelot, 1983). L'apparence et le comportement corporel des élèves de classe d'accueil de cette école ont constitué des éléments d'étude importants qui nous informaient sur leur attitude et démarche d'appropriation. Pour discuter de cette question, nous nous sommes inspiré de la conception de l'apparence corporelle qu'offre Le Breton :

L'apparence corporelle répond à une mise en scène par l'acteur, touchant la manière de se présenter et de se représenter. Elle englobe la tenue vestimentaire, la manière de se coiffer et de s'apprêter son visage, de soigner son corps, etc., c'est-à-dire un mode quotidien de se mettre socialement en jeu, selon les circonstances, à travers une manière de se montrer et un style de présence. (2002 : 97-98)

Il ajoute que l'apparence corporelle se conjugue selon deux modalités : la première, provisoire et superficielle, répond à des affects qui dépendent de variables sociales, culturelles et psychosociologiques. Par contre, la deuxième concerne l'aspect physique de l'individu comme la taille, le poids, la physionomie et autres variables corporelles. Ces deux aspects observés ont particulièrement suscité notre intérêt quant aux modes d'opposition aux codes et règlements de l'école. Ceux-ci se manifestaient par différentes pratiques transgressives et subversives dans leurs démarches de socialisation, de ritualisation et d'intégration. En effet, le règlement de l'établissement prévoyait un code vestimentaire qui, conformément au projet éducatif, avait pour objectif de neutraliser ou atténuer certains discours et expressions de violence et d'hypersexualisation.

À titre d'exemple, lors de l'exposé des récits de vie, des participantes hispanophones ont commenté avec ironie l'histoire de Ionica qui racontait qu'elle était « excitée » à l'idée de voir les chutes du Niagara, et, selon ses collègues, elle faisait allusion à de l'« excitation » sexuelle. Nous avons expliqué qu'en français pour faire allusion au

« plaisir sexuel » il faut le spécifier en désignant « excitation sexuelle » et que dans ce contexte l'excitation se référait davantage à un plaisir total, sensitif ou contemplatif. Ce que Ionica a confirmé : elle a développé son idée en expliquant que les chutes du Niagara, en raison de leur splendeur, représentaient pour beaucoup de Moldaves, et sans doute pour la majorité des populations d'Europe de l'Est, un symbole de liberté, de force, d'amour et de prospérité. Cette image l'avait accompagnée tout au long de sa trajectoire de migration et, étant maintenant au Canada, elle se devait d'accomplir ce voyage initiatique. Anna a argué que les chutes du Niagara représentaient certes pour les gens de son pays d'origine cette idée d'amour et de romantisme mais également celle de l'activité sexuelle débordante des jeunes mariés durant leur voyage de noces ; cet événement était garant de la prospérité et de la santé du couple en liant romantisme et sexualité.

Nous avons aussi tous convenu que, compte tenu de la splendeur du site, l'image des chutes du Niagara dégageait une idée de force et de prospérité et que, dans le contexte du récit de cette participante, il était davantage associé à un sentiment de contemplation vécu par leur collègue. Malgré cela, ces participantes hispanophones ont maintenu que leur collègue tentait d'exprimer un fantasme sexuel, commentaire qui a d'ailleurs froissé Ionica car elle a fortement rougi. Ce commentaire autour des chutes n'était qu'une provocation de la part de certaines participantes, dont Anna, qui tentaient de soumettre leurs expressions corporelles à des notions sexuelles ou érotiques. Nous pensons aussi que l'adoption par certaines participantes de ces attitudes hypersexuées constituait un moyen d'asservir et/ou de contrôler leurs collègues qui, par pudeur, n'adhéraient pas à cette façon de penser ou qui n'avaient pas atteint la maturité sexuelle.

Il nous semble aussi que l'établissement scolaire tentait par un cadre réglementaire de protéger les valeurs et principes du système éducatif dont notre société s'est dotée. Il s'agissait de contrer les effets mondiaux de la marchandisation de la pensée et de la

mercantilisation du corps (Dardot et Laval, 2009 ; Le Breton, 2008). Or, les élèves défiaient, à des fréquences et des niveaux différents, ce cadre réglementaire, cela au même titre que l'obligation d'utiliser uniquement le français à l'école. De cette façon, ils se positionnaient en réaction au système de valeurs soutenu par le cadre scolaire d'accueil. Nous pensons qu'ils le faisaient parce que la transgression comme comportement et attitude était un moyen de se socialiser et que l'apparence représentait le niveau d'adhésion des individus aux valeurs et principes médiatiques de mondialisation.

Levesque (1995) considère que les comportements de résistance et de transgression chez les adolescents seraient générés par le scepticisme de nos sociétés modernes, cela particulièrement pour cette catégorie de la population. D'ailleurs le concept de l'adolescence est fortement ancré et mondialisé<sup>135</sup> grâce, entre autres, à la pénétration télévisuelle et la culture de masse (Stiegler, 2006). L'adolescent se présente comme un être de transition en quête d'identité et, pour cela, rejette ou remet en question toute forme d'autorité, à commencer par celle des parents et des enseignants. Il s'agit d'une modalité immédiate de mise à distance et une rupture avec les valeurs et principes universels de l'éducation défendu par notre système éducatif.

Il s'établit alors une distance et une rupture entre les diverses populations d'un même système par un principe de ségrégation générationnelle (Charlot, 1999 ; Lasch, 2000 ; Philibert et Wiel, 1997), soit entre les élèves et les enseignants ou entre les individus des différentes classes sociales. Ce « clash des générations » contribue à la fragmentation du tissu social ainsi qu'à l'éclatement des représentations auxquelles les populations s'identifient. Par conséquent, cela génère une perte de repères culturels, historiques et psychosociologiques. Philibert et Wiel (1995) estiment pour leur part que ce comportement chez les adolescents est justement généré par une crise socio-

---

<sup>135</sup> Auteurs et chercheurs : Cohen, 1964 ; Erikson, 1978 ; Gendreau, 1999 ; Rassial, 1999 ; Stiegler, 2006 ; Tremblay, 1999.

générationnelle, qui peut être parfois violente et temporaire mais peut aussi se prolonger jusqu'à l'âge adulte (Erikson, 1968, 1978).

Dans un contexte de perte de repères qui génère chez les individus une dépendance à des modèles conformés (Jodelet, 2000), le corps devient de par son expression, chez les adolescents, après la pensée, l'espace le plus colonisé par la mondialisation (Le Breton, 2002). Le rapport au « corps propre » et la sensation de pouvoir par l'utilisation du « corps séducteur » relève, selon Le Breton, « [...] plutôt d'une forme d'organisation diffuse qui impose sa marque sans être nécessairement élaborée et objet de discours » (2002 : 101). L'apparence étant du monde du visible, le pouvoir du corps est celui de l'existence et de la vie. Le Breton écrit plus loin, en se référant à Foucault (1976), que l'individu qui entre dans un champ de visibilité ou qui tente d'être visible prend la responsabilité du pouvoir et, par conséquent, « [...] il inscrit en soi le rapport de pouvoir dans lequel il joue simultanément les deux rôles ; il devient le principe de son propre assujettissement » (*Idem* : 103).

S'inspirant de l'hypothèse de Foucault (1976) présentée dans l'ouvrage *l'Histoire de la sexualité*, nous acceptons l'idée que ce « pouvoir sur la vie », caractérisé par les sociétés occidentales contemporaines, se trouve au croisement d'une « anatomie politique du corps humain » et d'une « biopolitique de la population ». Nous voyons le corps de ces adolescents se conformer aux valeurs et principes médiatiques de mondialisation en évoluant et s'exprimant justement par un discours de violence et d'hypersexualisation. Ils le font dans le but de s'intégrer à une société de consommation, virtuellement et concrètement établie au sein du tissu social. À l'exemple des adultes, ils le font avec ce sentiment que le pouvoir de consommer donne un sens à leur existence. L'apparence dans ce monde est primordiale et, particulièrement, comment l'individu re-présente son corps à lui-même et à la société. La publicité, notamment, impose des représentations *narcissisées* du corps en offrant des modalités de sa consommation. Le Breton formule à ce propos le constat suivant :

Un marché en pleine croissance renouvelle en permanence les signes visant à l'entretien et à la mise en valeur de l'apparence sous les auspices de la séduction ou de la « communication ». Vêtements, cosmétiques, pratiques physiques, etc., forment une constellation de produits convoités destinés à fournir la « loge » où l'acteur social soigne ce qu'il donne ensuite à voir de lui-même à la manière d'une vivante carte de visite. (2002 : 99)

Dans ce contexte, le corps devient une préoccupation constante, il doit satisfaire le regard de l'autre sur un principe de séduction. Bajoit apporte pour sa part une explication relative au phénomène de dépendance à l'apparence corporelle comme principe de conformité :

[...] l'individu d'aujourd'hui, pas plus que celui d'hier, n'a pas besoin d'aller chercher en lui-même le sens de ses conduites, mais se contente d'intérioriser, comme il l'a toujours fait, les sens qui lui sont proposés par la culture ambiante : toutes les institutions (la famille, l'école, la télévision, la publicité, les entreprises, l'État, les partis, les associations...) diffusent des « *modèles identitaires* », qui ont inspirés des injonctions du « Grand Individu Abstrait », qui sont hautement valorisés, auxquels il est invité à se conformer. (2007 : 275)

Cette dépendance au modèle d'apparence corporelle consiste en l'extériorisation d'une forme dualiste de narcissisme que Lasch (2000) qualifie d'« *inside-out* ». Le Breton juge pour sa part que ce dualisme des sociétés modernes oppose davantage « [...] l'homme à son propre corps à la manière d'un dédoublement » (2002: 110-111). Il considère que le corps « [...] détaché de l'homme, devenu objet à façonner, à modifier, à moduler selon le goût du jour, vaut pour l'homme, en ce sens que modifier ses apparences revient à modifier l'homme lui-même » (*Idem*). L'adoption de ces modalités et comportements permet aux individus ou groupes d'indiquer à leur entourage, un réseau ou à la société, leur « volonté » de se conformer à ces modèles dominants.

*L'apparence comme indicateur d'appropriation*

Pour les raisons évoquées, le phénomène de l'apparence corporelle nous est apparu comme un indicateur du processus d'appropriation des notions, valeurs et principes de la société d'accueil dont ceux de la mondialisation font partie. L'aspect juvénile, par exemple « être jeune », semble être, selon Le Breton, un principe généralisé de comportement chez les adolescents, une pratique sociale reconnue par la société. Selon un principe générationnel, « Être jeune » signifie s'identifier à un groupe d'individus par l'exclusion des autres groupes générationnels. Afin de se définir sociologiquement ou socialement et pour rendre cette identité durable ou visible, les individus s'identifiant à ce groupe de « jeunes » exploitent les principes de l'apparence corporelle et superficielle qui s'appuie sur les fondements du narcissisme (Lasch, 2000). À cet égard, Le Breton formule le constat suivant :

Cette pratique de l'apparence, dans la mesure où elle se donne à l'appréciation des témoins, se transforme en enjeu social, en moyen délibéré de diffuser une information sur soi comme l'illustre aujourd'hui l'importance prise par le *look* dans le recrutement, la publicité ou l'exercice méticuleux du contrôle de soi que cherchent à promouvoir les agences de communication à l'usage des hommes publics, notamment les politiques. (2002: 98)

Les notions du *look* chez les adolescents semblent être persistantes dans leur existence. Selon Appadurai (2005), ce narcissisme ambiant s'articule principalement par des pratiques hédonistes de consommation qui sont profondément ancrées dans les habitudes de vie liées au corps. Aussi, maîtriser les codes médiatiques par l'apparence et le comportement corporel semble constituer pour les adolescents immigrants un cadre reconnu d'intégration qui est en réaction à celui de l'école. Les élèves de classe d'accueil de cette école semblent être en réaction au code vestimentaire, établi par une autorité directe, parce qu'il contraint, par ses objectifs éducatifs, justement toute forme d'adhésion à des dogmes politiques, religieux et esthétiques ou mercantiles. Ces dogmes en présence se résument à des stéréotypes mondialisés que Le Breton expose de la façon suivante :

La mise en scène de l'apparence livre l'acteur au regard évaluatif de l'autre, et notamment à la pente du préjugé qui le fixe d'emblée dans une catégorie sociale ou morale au vu de sa mine, d'un détail vestimentaire, au vu aussi de la forme de son corps ou de son visage. Les stéréotypes se greffent avec prédilection sur les apparences physiques et les transforment volontiers en stigmates, en signes fatals de travers moraux ou d'une appartenance de race. (2002 : 98-99)

La réaction d'élèves féminins à la présence du chercheur-animateur dans l'école confirme notre constat de l'adhésion au système de l'apparence corporelle. Rappelons que le statut du chercheur-animateur lui permettait d'observer et d'intervenir dans le cadre des activités de théâtre mais non au niveau administratif ; il ne pouvait pas intervenir auprès des élèves de l'école, comme leur reprocher leurs comportements transgressifs et corporels. Son rôle et son statut ont provoqué ou permis de révéler certains comportements et relations stéréotypés femme-homme par un marquage manichéen et provocateur du corps. Ce jeu de provocation de la part de certains élèves féminins s'accordait aux valeurs et principes médiatiques de mondialisation, ce que les discussions avec l'enseignante ont confirmé. Enfin, le processus de sexualisation des comportements et du corps semble fortement associé au niveau de projection de certaines participantes ; cette perspective donnerait la sensation de plein pouvoir sur leur propre corps et sur celui des autres. Selon cette logique, c'est la maîtrise des codes d'hypersexualisation qui va permettre aux individus d'obtenir une position dans un groupe. Différents facteurs vont ainsi déterminer sa place et son pouvoir : sa capacité de projection, ses compétences psychosociales, sa position socioéconomique, son aspect physique et son goût du risque ainsi que les circonstances socioculturelles et historiques.

### **5.2.3 Adhésion des jeunes à des modèles médiatiques et publicitaires : syndrome du « logo global »**

Après le syndrome du « village global », l'apparence et le comportement corporel deviennent alors un logo reconnu « globalement » par les valeurs et principes de mondialisation qui se représentent à un niveau interactif local. Étymologiquement

parlant, le concept « logo » signifie discours ou parole et, dans ce contexte d'hyper-réalité, le corps devient le moyen et l'objet de communication. Comme le masque et le costume au théâtre sur la psychologie de l'acteur, le « logo global » traduit une métamorphose chez l'individu. Ce logo aurait semble-t-il des vertus protégeant justement les individus qui l'utilisent de tout « marquage culturel » ou profilage social de « sous mondialisé ». Les résultats de notre recherche nous permettent d'affirmer que l'espace télévisuel représente pour les participantes un cadre transculturel de rencontres et d'échanges. Au même titre que les comportements de provocation et de séduction observés chez les élèves, nous avons constaté un processus de mise en scène du corps social par laquelle le pouvoir socio-affectif devient dans ce contexte hypertrophié du « village global » un enjeu crucial d'appropriation du nouveau milieu de vie. En adoptant la perspective du « logo global », les adolescents semblent échapper à cette notion de l'« individu abstrait » perdu dans un monde éclaté et éphémère (Berthelot, 1992). Le « logo global » ancre le pouvoir virtuel de l'individu dans cette réalité globalisante du marché, l'individu devient alors consommateur. Selon cette conception, l'individu a le sentiment d'être libre d'exister, d'agir et d'avoir un pouvoir sur cette hyper-réalité<sup>136</sup>.

Dans ce contexte de conformisme ambiant et de perte de repères, Gohier (2006) considère que les jeunes issus de familles immigrantes sont affectés par un phénomène de fragmentation identitaire qui prend plusieurs formes. À ce propos, dans leur ouvrage intitulé « Éducation et communication interculturelle », Abdallah-Preteille et Porcher observent chez des jeunes issus de familles immigrantes qu'« [u]ne culture des pairs, appuyée essentiellement sur la télévision est dorénavant née, et elle est vécue comme une identité collective » (1996 : 178). Nos observations et les entretiens de groupe démontrent également que les élèves des classes d'accueil adhèrent à des modèles

---

<sup>136</sup> Chercheurs : Barbier, 1986 ; Baudry, 2000 ; Goffman, 1988 ; Giddens, 2004 ; Lasch, 2000 ; e Breton, 2002 ; Lipovetsky, 1987, 1996.

médiatiques et publicitaires. Ces modèles, appartenant au concept du « logo global », se résument à des relations stéréotypées qui affectent ou déterminent les relations et rôles sexuels entre les deux sexes (Appadurai, 2005 ; Le Breton, 2002, 2011).

Les représentations de cette « civilisation mondialisée » qu'incarne le « logo global » semblent menacer d'un point de vue identitaire tant les entités nationales, régionales, locales et familiales dans leur intégrité parce qu'elles gommant ces distinctions singulières. Comme les différentes modalités de socialisation observées pendant cette recherche témoignent de l'adhésion des élèves de classe d'accueil de cette école à ce modèle mondialisé d'interactions sociales, nous pouvons nous demander si intégrer la vie sociale se résume à arborer un masque de conformité, se mettre en scène et jouer un personnage hyper-réel. Dans cette perspective, Le Breton considère que les valeurs et principes d'un marché mondialisé véhiculent des stéréotypes globalisants qui établissent un rapport consumériste au monde, rapport qu'il expose de la façon suivante :

Le marché implique le déracinement des hommes et leur soumission aux données de la consommation, c'est-à-dire à un monde sans repères. L'obsolescence de la marchandise est devenue celle de la société elle-même. Celle aussi de l'homme, désormais jetable comme autres projets. Obsolescence du corps perçu par certains comme insuffisance dans ce contexte de compétition et qu'il convient de mettre à niveau (Le Breton, 1999). Nous sommes dans le monde du tremblement du sens. (2004a :159-160)

Appadurai considère lui aussi que « [l]a consommation est une caractéristique générale de l'économie culturelle » (2005 : 112). Les valeurs et principes de mondialisation s'érigeant sur les fondements culturels, historiques et socio-affectifs de nos sociétés constituent un nouvel ordre sociétal, ou socio-mental comme le qualifie Barbier (1986), dans lequel toute forme de relations est marchandisée. Goffman écrit à cet égard que :

[...] les publicitaires ne créent pas les expressions ritualisées qu'ils emploient. Ils exploitent le même corpus de parade, le même idiome rituel que nous tous prenons part aux situations sociales, et dans le même but : rendre lisible une action entrevue.

Au plus, ils ne font que conventionnaliser nos conventions, styliser ce qui l'est déjà, faire un usage frivole d'images décontextualisées, bref leur camelote, si l'on peut dire, c'est l'hyper-ritualisation. (1988 : 185)

Selon ce chercheur, ce processus ne peut se faire qu'en utilisant les systèmes culturels pour les remplacer par un système hypertrophié de stéréotypes. C'est dans cette hyper-réalité que les élèves immigrants participant à notre recherche semblent vouloir se projeter. Cela s'explique, si l'on se réfère à Grotowski, par un sentiment de vulnérabilité vécu par les individus et leur réseau social :

Le rythme de la vie dans la civilisation moderne est caractérisé par la hâte, la tension, un sentiment de culpabilité, le désir de dissimuler nos motifs personnels et d'assumer toute une gamme de rôles et de masques dans la vie (en fonction de la famille, du travail, des amis ou de la vie en communauté, etc.). (1971 : 265).

Face à cette potentielle vulnérabilité, le concept de « logo global » établit ce sentiment identitaire d'appartenance et procure l'idée d'aboutissement à laquelle les élèves de classe d'accueil de cette école semblent se soumettre, cela en réaction aux valeurs et principes nationaux, régionaux ou locaux comme celles de la famille.

À cet égard, ce que nous a révélé l'exercice de l'atelier-théâtre « *photo-flash* », repris à plusieurs fois, est l'exécution de scénarios établis par certaines participantes dans lesquels les rôles sexuels et sociaux étaient ritualisés. Nous avons observé que ces modèles et ces scénarii sont conjugués selon un système basé sur la prise de pouvoir d'un individu, ou groupe, sur un autre individu, ou groupe en fonction de son pouvoir de séduction et de soumission. Les propositions de départ des mises en scène par un procédé photographique portaient souvent sur des situations de soumission au pouvoir, l'existence des protagonistes était soumise aux dictats d'un ordre donné. Lorsque des propositions de départ étaient engagées dans une idée de bonheur ou de réussite, certaines participantes récalcitrantes renversaient leur sens en donnant une direction dramatique ou, parfois, tragicomique, scénarios dans lesquels les personnes

proposantes étaient souvent ridiculisées. En l'absence de l'enseignante, ces participantes prenaient un plaisir à diriger les propositions dans cette voie<sup>137</sup>.

Ces tableaux avaient un caractère stéréotypé et très fermé, reprenant des thèmes clichés des rôles sexuels propres à la publicité. Ces participantes reproduisaient ainsi des thèmes publicitaires mettant en scène différentes formes de ritualisation et de stéréotypes attachés à la féminité dans sa relation à l'homme. Cela rejoint les observations de Le Breton, pour qui « [l]a plupart des publicités mettant en scène des hommes et des femmes évoquent plus ou moins ouvertement la division et la hiérarchie traditionnelle des sexes » (2002: 84-85). Durant les séances consacrées à cet exercice d'improvisation « *photo-flash* », nous avons pu associer les tableaux thématiques aux catégories de Goffman (1988) qui ont été confirmées, à travers nos observations, chez les élèves féminins des classes d'accueil :

- la femme enfant ;
- la femme jouet ;
- la femme docile (objet) ;
- la femme domina.

Nous avons suggéré de développer ces thèmes et de les approfondir mais certaines participantes ne voulaient pas retravailler les propositions, ou changer les intentions ou encore leurs finalités. Nous en déduisons que ces images étaient figées et qu'elles avaient une façon de ritualiser les relations entre elles. À cet égard, Goffman apporte une explication qui nous semble plausible : « [...] que nous posions pour une photographie ou que nous exécutions une véritable action rituelle, nous nous livrons à une même représentation idéal à caractère commercial, censée décrire la réalité des choses » (1988 : 184-185). Toutefois, selon nos observations, ces « idiomes rituels »

---

<sup>137</sup> Lorsque que les « victimes » de ce stratagème ont accepté que c'exercice n'était qu'un jeu, elles ont pu se dégager de cette imposition et jouer à leur tour, se réappropriant cet espace de création.

semblaient régir l'entièreté des relations entre les sexes chez les élèves de classe d'accueil de cette école. L'explication que nous apportons à ce genre de comportement se rattache au phénomène d'hypersexualisation.

*Articulation du phénomène d'hypersexualisation par un narcissisme ambiant*

L'hypersexualisation<sup>138</sup>, une tendance globalisée dans nos sociétés et particulièrement dans la publicité, régit les rapports à l'autre qui s'érige sur un narcissisme ambiant. Pour Lasch (2000), Le Breton (2002) et Lipovetsky (1996), c'est un phénomène résultant de l'individualisme ambiant des sociétés modernes qui ont développé une dépendance psychique chez l'individu au narcissisme. Les populations, selon ces auteurs, ont une vie sociale « virtuelle » et l'hypersexualisation devient le principal vecteur de relation interpersonnelle. Pour sa part, Le Breton observe, en se référant à Marcuse, que « [...] la personnalisation du corps appelle l'impératif de jeunesse, la lutte contre l'adversité temporelle, le combat en vue de notre identité à conserver sans hiatus, ni panne... simultanément... le narcissisme, accomplit une mission de normalisation du corps » (2002 : 108).

En nous référant à Lasch (2000) qui « [...] définit ce phénomène comme le narcissisme contemporain qui est une métaphore de l'état d'esprit dans lequel le monde apparaît comme un miroir du moi » (Richard, 2004 : 96), nous pensons que, dans l'ensemble, les élèves de classe d'accueil de cette école ont adopté ce mode hédoniste comme une des modalités d'adaptation. Cet aspect s'est manifesté en ce sens où le corps des élèves de classe d'accueil de cette école semblait se conformer ou prendre l'apparence du mode ambiant. Dans leur ouvrage intitulé « Éduquer pour l'ère planétaire - La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines »,

---

<sup>138</sup> Auteurs et chercheurs : Appadurai, 2005 ; Giddens, 1987 ; Goffman, 1988 ; Le Breton, 2002 ; Tremblay, 1999.

Morin *et al.* font le constat suivant pour expliquer les mécanismes du narcissisme ambiant :

L'individualisation a pour contrepartie la dégradation des anciennes solidarités, l'atomisation des personnes, la fragilité des mariages au sein des familles, ce qui aggrave les solitudes individuelles dans toutes les classes sociales, et surtout dans les plus pauvres. (2003 : 115)

Par sa condition, l'adolescent immigrant est peut-être plus enclin à adopter un discours conformisant et ce système mondialisé de valeurs. Il cherche de cette façon à appartenir à un tout que le monde publicitaire lui offre, appartenance qui semble le distinguer des jeunes Québécois. Ces adolescents tentent de s'identifier à un univers et, comme la popularité de la publicité et des médias semble être un fait avéré et reconnu par des jeunes Québécois, ils adoptent ce même comportement par mimétisme<sup>139</sup>. Dans ce contexte de communication mondialisée, le narcissisme ambiant est fondamentalement lié au conformisme.

*Conformisme ambiant : vers une hypersexualisation des relations garçon-fille*

Le conformisme ambiant, un autre phénomène issu également de l'hyper-réalité mondialisée, détermine les relations entre les personnes et, par un principe d'hypersexualisation, entre les sexes. Le conformisme est un mode socio-comportemental qui agit par mimétisme en cristallisant un système de valeurs sociétales, idéologiques, culturelles ou médiatiques auquel des individus ou des

---

<sup>139</sup> À titre d'exemple pour illustrer l'état de pénétration auprès des adolescents des médias globalisants, le CEFRIQ affirmait dans son étude de 2004 que 83 % des familles québécoises ont une connexion Internet et que 89 % des adolescents du Québec, âgés entre 12-17 ans, naviguent régulièrement sur la toile. Ce phénomène grandissant de l'internet chez les adolescents s'appuie entre autres sur un principe d'entraînement et de conformisme (Appadurai, 2005). L'utilisation massive d'Internet par les adolescents agit de façon déterminante sur leur socialisation et leur intégration auprès des pairs ainsi que sur leur conception du monde. En effet, Internet est un espace virtuel qui offre un accès au monde global de façon quasi illimitée et l'acceptation des informations véhiculées comme son medium se fait de façon quasi unanime. Comme cette utilisation s'effectue majoritairement sans accompagnement des adultes, les jeunes ne sont pas amenés à développer un sens critique vis-à-vis de ce phénomène puisqu'ils en sont davantage à se conformer à un modèle.

groupes se soumettent<sup>140</sup>. Particulièrement dans un contexte de rupture, de réappropriation et d'identification, le conformisme semble être pour ces adolescents immigrants une planche de salut (Manço, 2006a). Adhérer à un système de valeurs reconnu mondialement leur permet une continuation, un allègement à cette rupture vécue, et estompe les écarts culturels entre leurs différents milieux de vie. Comme l'hypersexualisation s'érige sur les fondements du narcissisme<sup>141</sup>, le conformisme ambiant est un phénomène de fragmentation psychosociale des sociétés humaines à travers lequel le concept identitaire est « narcissisé » (Lasch, 2000). Ce phénomène, constituant un des principes porteurs de la mondialisation, s'appuie sur les fondements du mythe de l'individualité, une sorte de centration égotique à caractère fantasmatique, dans lequel l'individu est prisonnier de sa personne parce qu'hypersexué. À cet égard, Levesque caractérise l'individualisme ambiant comme « [...] la racine d'une des plaies majeures de nos sociétés [...] » (1995 : 213) qui menace particulièrement la liberté des adolescents.

Dans ce contexte, l'individualisme emprisonne les personnes dans un modèle fermé et l'hypersexualisation donne l'impression d'une évasion vers le monde du fantasme. Les modèles médiatisés d'érotisation dans les relations garçon-fille constituent la pierre angulaire de la production de la publicité mondialisée. En reproduisant ces modèles, les garçons et les filles tentent d'appartenir à cette activité mondiale de consommation, ils obtiennent un sentiment d'immédiateté, de consommateurs plutôt que de citoyens en devenir (Berthelot, 2006). Enfin, dans cette conception du « logo global », la dimension macrosystémique a colonisé les parties les plus intimes de l'être, sa psyché. Selon Barbier (1986), l'hypersexualisation s'appuie sur un principe de

---

<sup>140</sup> Auteurs et chercheurs : Amado et Giust-Desprairies, 1999 ; Drozda-Senkowska, 1989 ; Fischer, 1997 ; Merton, 1965 ; Payet, 1999 ; Sautot, 2006 ; Sirota, 1999 ; Tourrilhes, 2007 ; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996.

<sup>141</sup> Chercheurs : Barbier, 1986 ; Baudry, 2000 ; Giddens, 2004 ; Goffman, 1988 ; Gohier, 2006 ; Lasch, 2000 ; Le Breton, 2002 ; Lipovetsky, 1987, 1996.

fantasmatisation, ou d'hyper-fantasmatisation, du rapport à l'autre. Nous nous inspirons de la thèse de Pagès, présentée par Barbier (1986), voulant qu'un système de fantasmatisation ne puisse s'installer que lorsqu'il y a présence de structures de domination et d'inhibition. Un cadre institutionnel contraignant et un marché de plus en plus pénétrant, voire omnipotent, ont un effet explosif sur le comportement des élèves de classe d'accueil de cette école.

En conclusion, notre société adhérant à ce système socio-mental de mondialisation, les immigrés et les nouveaux arrivants, dans un désir de s'intégrer, vont se l'approprier dans leur imaginaire collectif, ils vont ainsi le sublimer, pour échapper à la « sous mondialisation ». Le cadre scolaire d'accueil agissant également comme structure de domination (par le principe de convergence à une culture dominante) et d'inhibition (par une structure temporelle, la restriction linguistique et vestimentaire) incite ou provoque chez les élèves ce désir d'adopter des modèles macrosystémiques de mondialisation qui offre des modes de fantasmatisation.

### **5.3 Compréhension et identification des stratégies d'appropriation du « milieu de vie » par une étape de méta-analyse**

Persévérant dans cette optique écosystémique comme méta-analyse, ce point de discussion porte sur les principes qui gouvernent les processus d'appropriation chez les élèves de classes d'accueil. Cette recherche de type exploratoire a pu appréhender différents aspects du phénomène de l'appropriation, qui vont de l'individu à l'immensément grand, le monde. Compte tenu de l'épistémologie croisée de la recherche, regroupant l'approche interactionniste et la pensée systémique, la démarche de méta-analyse a révélé deux méta-catégories antagonistes qui orchestrent les stratégies d'appropriation du milieu de vie.

Par leur nature transgressive, un esprit de défiance ou de déviance émane de ces stratégies d'appropriation qui s'incarne dans deux mouvements : le premier se manifeste par une démarche groupale et l'autre individualisante. La première de ces

méta-catégories porte sur le caractère groupal de différenciation ethnoculturelle alors que la deuxième désigne des stratégies existentielles d'appropriation du milieu de vie. Pour élaborer ces méta-catégories, nous nous sommes inspirés du régime dual de Durand (1984, 1992), soit le « jour » et la « nuit », et des mouvements contradictoires de l'anthropoformation de Pineau (2005b), soit « centripète » et « centrifuge ». Ce principe dual permet de comprendre le phénomène d'appropriation du milieu de vie par des stratégies appropriatives. En résumé, par un principe d'« équilibration en spirale » (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996), le milieu de vie (microsystème) agit de façon centripète sur les individus (ontosystème) qui alimentent cette dynamique anthropoformative et, simultanément, veillent au développement de leur propre personnalité. Ce double mouvement d'altérité et d'ipsité semble constituer le fondement de l'existence de ces stratégies appropriatives (Morin, 1994, 2005).

Ces deux méta-catégories stratégiques s'imbriquent l'une dans l'autre tout en se repoussant, elles agissent comme des matrices sur les réalités et les contingences de la vie quotidienne, elles forment et orientent les stratégies d'appropriation. Pour concevoir ce double mouvement, nous nous sommes également appuyés sur le concept de « double visage de la conscience du sujet » de Schrödinger qu'évoque Morin (2005) sur la question de la théorie de l'auto-organisation. Selon lui, le principe de « disjonction sujet/ objet » oriente l'acteur à formuler deux systèmes stratégiques fonctionnant sur un principe de « répulsion-attraction ». À ce titre, il soutient que « [...] les termes disjonctifs/ répulsifs s'annulant mutuellement sont en même temps inséparables » (2005 : 56). C'est l'agencement de ces deux méta-catégories qui dynamisent la démarche stratégique d'appropriation dans une optique de « méta point de vue » (Morin, 2005).

Pour illustrer leur agencement, le motif des stratégies de la première méta-catégorie a pour but d'établir chez un groupe un pouvoir de négociation face à la société d'accueil : par son principe identitaire de convergence, elle est « centripète ». La deuxième, au

contraire, est « centrifuge » : elle désigne des stratégies selon lesquelles l'élève immigrant, étant un acteur de sa propre démarche d'intégration, établit individuellement un pouvoir de négociation vis-à-vis de sa propre communauté d'origine, sa famille et de la société d'accueil. À cet égard, Pineau considère que « [...] le concept d'anthropoformation s'est construit pour rendre compte de mouvements centripètes paradoxaux tentant d'unifier ces mouvements de socialisation, d'écologisation et de personnalisation à fortes tendances centrifuges » (2005b : 11). D'un point de vue écosystémique, ces méta-catégories, provenant d'un niveau supérieur, voire méta-systémique, influent et/ou guident selon le principe trans-systémique (Morin, 2005), soit aux niveaux exosystémique et microsystémique, les élèves dans la création et l'utilisation de ces stratégies, comme le schématise la **Figure 4.1** (à la page 303).

### **5.3.1 Première méta-catégorie : stratégies groupales de différenciation ethnoculturelle, vers une marginalisation volontaire**

Notre recherche a permis, entre autres, d'identifier des stratégies groupales de différenciation ethnoculturelle (Dubet et Martuccelli, 1996) chez les élèves de classe d'accueil concernée, une tendance associée à des processus d'auto-marginalisation et de colonisation. Dans son ouvrage sur les processus identitaire et d'intégration chez les jeunes issus de l'immigration, Manço décrit le concept de l'accommodation de Park qui introduit un principe de « co-inclusion », soit « [...] un processus d'interpénétration à travers lequel les groupes culturels acquièrent les traits culturels des autres » (2006a : 26). Il expose le phénomène de différenciation ethnoculturelle des populations immigrantes dans ces termes :

[...] comme le remarque Abou (1981), [...] ces termes peuvent être utilisés dans les deux sens : en situation migratoire, la « différenciation » par rapport aux cultures du pays d'accueil est une « assimilation » à ce qui est imaginé comme étant la culture authentique du pays d'origine ; la « divergence » par rapport à la norme majoritaire est une « convergence » vers ce qui est jugé comme plus souhaitable. (*Idem* : 84)

Le processus de différenciation ethnoculturelle des immigrants semble, selon ce chercheur, s'articuler par un principe de tensions et d'équilibre, soit entre assimilation et différenciation, et il précise que :

L'identité communautaire s'organise en réponse à des pressions extérieures vécues comme intolérables. Elle peut être perçue comme transitoire, dans la mesure où non seulement elle est susceptible de modification mais, en plus, elle peut servir de tremplin vers l'appropriation d'autres univers identitaires. (*Idem* : 49)

Dans cette optique de compréhension de l'intégration sociale, une question fondamentale se pose : il s'agit de savoir si les intérêts de société sont confrontés à ceux de l'idée de la communauté dite culturelle. Autrement dit, la confusion conceptuelle existant au sein des organisations, programmes et structures entre le multiculturalisme et l'interculturalité semble contribuer à l'établissement chez les élèves immigrants de stratégies de différenciation culturelle. Dans un contexte de diversité culturelle, il existe une dynamique intragroupale d'acculturation. Lorcerie (2003) remarque que l'établissement de « solidarités intra-sociétales » chez les groupes minoritaires ou immigrants s'effectue selon un principe d'ethnicité. Manço évoque pour sa part en se référant à Lapeyronnie que les groupes minoritaires :

[...] tâchent de cultiver une certaine *différence* grâce à laquelle on peut les identifier, tout en ménageant l'exigence de *l'assimilation* à une unité plus générale. Les groupes s'acculturent grâce à leur participation conflictuelle et à leur synthèse culturelle. C'est au travers d'oscillations incessantes entre diversité et unité qu'une *acculturation* est possible (Lapeyronnie, 1993). (2006a : 84)

Ces stratégies de différenciation ethnoculturelle répondent aux principes identitaires de la diaspora que Bauman expose dans son article intitulé *Migration and Identities in the globalized world* :

*Population of almost every country is nowadays a collection of diasporas. Population of almost every sizeable city is nowadays an aggregate of ethnic, religious, lifestyle enclaves in which the line dividing 'insiders' and 'outsiders' is*

*a hotly contested issue ; while the right to draw that line, to keep it intact and make it unassailable, is the prime stake in the skirmishes for influence and battles for recognition that follow. (2011: 428)*

Dans un contexte mondialisé et urbain, ce principe « diasporique » de la communauté, en séparant les membres d'un groupe des autres individus semble, selon Bauman, constituer une stratégie identitaire dominante. Khellil évoque le « logo communautaire » qui, selon Goffman, « [...] substitue la notion d'« identité sociale » à celle de « statut social » pour, ensuite, distinguer l'identité sociale virtuelle de l'identité réelle (1975 : 12) » (2005 : 48). Il expose les principes de cette identité communautaire dans un contexte d'immigration, en évoquant Tönnies, pour qui « [...] la communauté s'analyse comme une appartenance organique à une collectivité. La communauté porte en elle les limites de l'identification et induit ainsi l'idée de rejet de l'Autre, celui qui n'est pas membre de cette communauté » (*Idem* : 90). Selon ce chercheur, ce phénomène de « différenciation active » agit comme une condition d'existence chez les nouveaux arrivants. Tabin observe pour sa part, toujours en évoquant Tönnies, que « [...] l'individu, dans la communauté (« *Gemeinschaft* »), est une personne dans sa totalité ; dans la société (« *Gesellschaft* »), l'individu est instrumentalisé, divisé, motivé par l'intérêt et la recherche de fins qui lui sont proposés » (1999 : 27). Donc, selon Tönnies, la société, dimension réfléchie de l'humanité, s'oppose à la dimension organique de la communauté.

Khellil conçoit aussi qu'une communauté distincte et minoritaire établit un « lien social » qui facilite l'intégration sociale de ses membres nouveaux arrivants dans la société d'accueil. Pareillement, il observe également que « [c]haque immigré suit son parcours individuel, en fonction de son expérience personnelle. La « carrière » de l'immigré se déroule de façon paisible. Mais au moindre « incident » la communauté d'origine va servir de refuge » (2005 : 98). Cette collectivité organique que constitue l'ethnisation du groupe offre justement ces repères et ancrages. Alors, plutôt que de se restreindre à la spécificité de l'immigrant, nous avons, comme le suggèrent Vasquez-

Bronfman et Martinez (1996), élargi la conception de l'immigrant à une situation de minorité, étant en interaction, voire en opposition, avec la culture majoritaire.

Dans ce contexte d'opposition entre les cultures majoritaire et minoritaire, le principe de résistance scolaire pourrait s'expliquer, selon Lapassade, par la théorie de la déviance de Cohen (1955) pour qui, dans un autre contexte, « [...] la sous-culture (*sub-culture*) délinquante est une réponse aux problèmes des jeunes d'origine ouvrière » (1998 : 30). Il s'agirait d'une réaction à la culture dominante, une opposition à l'autorité scolaire. Claes (1991) observe le même genre de phénomène dans sa recherche sur les processus de socialisation d'adolescents en contexte multiethnique à Montréal qui se manifeste principalement par l'adoption de la langue vernaculaire (Claes, 1991 ; Maraillet, 2005) du pays d'accueil, soit les québécismes<sup>142</sup>, le joul<sup>143</sup> et des sacres québécois<sup>144</sup> par les jeunes issus de l'immigration.

Dans ce cadre d'accueil, la population confrontée à ce genre de processus risque de développer un sentiment d'opposition à l'égard de la culture majoritaire, sentiment qui s'exprime par des comportements et attitudes de déviance. Les principes scolaires et d'intégration sociale étant joints, il s'établit chez les élèves de classe d'accueil ayant participé à la recherche un amalgame de comportements et d'attitudes envers celui-ci. Les élèves de classe d'accueil de cette école défient les règlements scolaires en parlant et s'invectivant dans leur langue maternelle durant les pauses et adoptent la langue

---

<sup>142</sup> Selon Wikipedia, « Un **québécisme** est un régionalisme caractéristique du français québécois. [...] Les spécialistes parlent également de *québécisme phonétique*. Par exemple, l'emprunt à l'anglais *ring* se prononce [ʁɪŋ] au Québec, mais [ʁiŋg] en Europe ». Selon le Petit Robert, « Fait de langue propre au français du Québec ».

<sup>143</sup> Selon le Petit Robert, « Mot utilisé au Québec pour désigner globalement les écarts (phonétiques, lexicaux, syntaxiques ; anglicismes) du français populaire canadien, soit pour les stigmatiser, soit pour en faire un symbole d'identité (cf. *Franco-canadien, québécois*) ». Selon Wikipedia, « Le **joul** est un sociolecte du français québécois issu de la culture populaire urbaine de la région de Montréal ».

<sup>144</sup> Selon Wikipedia, « Les sacres sont des jurons typiquement québécois qui sont fortement identifiés au français québécois basilectal ou au joul. La majorité des jurons est empruntée au vocabulaire liturgique catholique romain ».

vernaculaire de leurs collègues québécois pour pouvoir s'opposer à la population adulte de l'école. Le mot d'ordre semblait être pour certains : parler, échanger et agir contre les règlements de l'école.

Nous pouvons aussi nous demander si ce genre de sentiment ou de comportement, considéré comme déviant par l'école, n'est pas traité uniquement dans un rapport de pouvoir coercitif. Manço (2006a) évoque Park, pour qui le processus d'intégration sociale n'est pas une évolution linéaire mais mène inexorablement les nouveaux arrivants vers leur assimilation aux valeurs de la société d'accueil. Paradoxalement, les principes de déviance s'inscrivent davantage dans une perspective normativiste de l'intégration sociale parce que la déviance maintient le *statu quo*. Manço établit un rapport entre le sentiment de résistance à la logique d'intégration sociale et l'attitude de déviance chez les élèves immigrants. Colombo observe également dans sa recherche l'adoption de modèles conformistes par des jeunes marginaux comme stratégies individuelles d'appartenance et d'intégration sociale : « [...] « être comme il faut », la définition de la normalité se rapproche du conformisme, dans le sens de Merton (1965), qui y voit un mode d'adaptation individuelle caractérisé par l'acceptation des buts et des moyens proposés par la société » (2008 : 333). Manço (2006a) caractérise pour sa part ce phénomène d'anomie en se référant à la définition de Parsons et Merton selon laquelle il y a dissociation entre le but et les moyens d'intégration. Dans sa compréhension, il considère également, en évoquant Camilleri (1991) et Vermès (1991), que la différenciation sociale des immigrants, engagés dans un processus de mobilité sociale, peut provoquer l'éclatement d'une communauté culturelle, et donc entraîner l'assimilation.

Les individus, immigrants par leur statut, s'identifient à un groupe distinct qui leur offre identité, protection et pérennité des liens sociaux. Manço observe, entre autres, que des comportements de centration ou de distinction ethnoculturelle d'élèves issus de l'immigration, résidant dans des quartiers à population homogène et concentrée,

affectent défavorablement leur scolarité et réussite scolaire. Or, dans un contexte Nord-américain, Manço fait l'observation suivante :

Cette solidarité communautaire semble cependant permettre aux migrants de conserver un certain équilibre psychique dans un processus de changement de personnalité par lequel ils sont happés malgré eux. Dans ce processus, c'est le lien économique avec la société d'accueil qui joue le rôle prépondérant. (2006a : 22)

Les stratégies communautaires sont celles que les individus appartenant à un groupe minoritaire, par exemples les immigrants, vont utiliser le plus organiquement (Tabin, 1999). L'approche communautaire semble constituer une stratégie de première ligne, particulièrement dans des cas de conflits de classes ou d'exclusion sociale. Vasquez-Bronfman et Martinez écrivent, en se référant à Willis (1981), que les stigmates de la discrimination peuvent constituer des vecteurs identitaires qui rassemblent des individus exclus ou exclusifs :

L'étude de Willis porte sur des jeunes garçons blancs d'une ville industrielle qu'il appelle Hammertown, en dernière année de leur scolarité. Elle vise à montrer comment ils mettent en place une culture parallèle qui correspond à leur classe sociale et à la situation qui leur est faite dans l'école et dans la ville. Ces jeunes ont une position ouverte de défi, et même d'agression, envers l'institution scolaire et ses agents car, en fait, l'école symbolise pour eux l'ensemble des institutions d'un état qui les discrimine et les condamne à une vie de discriminés. (1996 : 145)

Il est également apparu qu'une des stratégies de différenciation utilisées par les élèves ayant participé à notre recherche rappelle la colonisation. Le concept du « colon », avancé par Berthier (1996), semble définir ces comportements et attitudes. Les contraintes ou restrictions d'interactions sociales ou de dialogue par des autorités envers des populations minoritaires peuvent favoriser l'utilisation de moyens d'appropriation apparentés aux principes de colonisation. La colonisation est un mode d'occupation utilisé par une population étrangère d'un espace vierge ou habité par une population autochtone ; le colon ne s'intègre pas et il évite généralement tout métissage

(Bauman, 2005 : 2011), il occupe un territoire en reproduisant son système culturel et sociétal d'origine.

Dans un contexte d'immigration, ce concept s'associe davantage à l'établissement de stratégies permettant aux élèves immigrants de naviguer dans les réalités mouvantes et omniprésentes de la mondialisation. Lapassade (1998) expose, dans son ouvrage sur la microsociologie scolaire, un type stratégique de « colonisation », qu'il qualifie de « douce et faite de ruses » présentées en ces termes :

Le « colon » est un élève qui se sent totalement étranger dans le monde où il vit, qui ne partage avec la population « d'accueil » - l'ensemble des pédagogues – que des rapports de cohabitation. L'élève « colonisateur » « accepte que l'école pourvoie à son environnement social de bas (...) et s'emploie à y établir pour lui-même une existence convenable en maximalisant toutes gratifications disponibles qu'il peut entrevoir, que celles-ci soient officiellement permises ou prohibées » (Berthier. 1996). (1998 : 37)

Par ailleurs, la colonisation appartient, comme l'immigration, au paradigme de la mondialisation (Bauman, 2011). La colonisation, s'érigeant sur des valeurs et principes macrosystémiques de mondialisation, fait des élèves immigrants des colonisateurs potentiels. En effet, le processus polysémique de colonisation mené dans l'intérêt de la mondialisation s'attaque, selon Appadurai (2005), aux instances nationales, régionales et locales, pour occuper ces différents territoires. Les élèves de classe d'accueil de cette école, porteurs de ces valeurs et principes de mondialisation, évoluent sur plusieurs niveaux écosystémiques et dans plusieurs cadres identitaires (Bautier, 1994). Dans ce contexte, la politique de convergence culturelle mise en place par les administrations publiques, régionales et nationales, semble constituer un moyen de défense face au processus de colonisation opérés par les marchés mondialisés de la culture de masse. Afin d'illustrer notre propos, nous présentons un événement survenu lors d'un atelier de création qui portait justement sur la conception de l'appartenance et de l'identité.

*Le cas « Macarena », une représentation identitaire de l'espagnol dans le « village global »*

La proposition d'interpréter la chanson « Macarena » en français a fait l'objet d'une discussion lors d'un atelier et a provoqué un tollé auprès de certaines participantes hispanophones. D'un côté, en analysant la réaction de la part de certaines participantes concernant l'interprétation de la chanson « Macarena » en français, nous avons découvert une volonté d'établir ou de maintenir un certain ordre basé sur l'auto-marginalisation et l'exclusion. En s'appuyant sur le fait que les hispanophones étaient en nombre majoritaire dans le groupe, Anna a fermement défendu que cette chanson ne devait être chantée qu'en espagnol et pas autrement. Nous avons repoussé cet argument parce que justement l'idée était de faire comprendre une nouvelle adaptation de cette chanson et non de l'interpréter fidèlement. Anna a rétorqué qu'il ne pouvait y avoir de discussion sur cette question puisque nous, l'enseignante et les chercheur-animateur, n'étions pas hispanophones et que, par conséquent, nous ne pouvions proposer d'autre interprétation de cette chanson.

Nous lui avons répondu que cette chanson, quoique les droits d'auteurs fussent privés, était du bien public donc offrait différentes possibilités d'interprétation. Anna a maintenu que cette chanson ne peut être représentée que dans les rôles et son cadre d'origine. Anna a ajouté que cette chanson ne peut être interprétée qu'en espagnol, car cette langue est la seule qui puisse exprimer véritablement l'esprit de cette chanson. Nous lui avons demandé pourquoi le fait de ne pas parler espagnol ne permettait pas à une personne de s'approprier cette chanson. Et si cette personne apprenait l'espagnol, aurait-elle à ses yeux plus de droits ? Elle a répondu que cela n'avait rien à voir avec la question et que cette chanson ne devait être interprétée qu'en espagnol. Elle a d'ailleurs maintenu de façon inflexible cette posture jusqu'à la fin du projet et c'est pour cette raison que cette chanson n'a pas été chantée mais seulement chorégraphiée.

La posture d'Anna, incarnant ce mouvement de transgression linguistique, constitue la forme d'un pouvoir territorial axé sur la langue parlée à l'école et dans la classe. Certes,

cette posture peut paraître extrême mais Anna a pu consolider son leadership en fédérant les élèves hispanophones autour d'une question identitaire. Nous pouvons aussi nous demander si l'identification hispanophone ne se faisait que par la transgression des règles et règlements scolaires. Dans cette optique, le corps, comme moyen d'affirmation et de pouvoir dans ce contexte (Le Breton, 2002), devient un instrument d'opposition, par la transgression du règlement vestimentaire de l'école, représentation de la culture d'accueil et de l'autorité scolaire (Baudry, 2000). Les élèves hispanophones étaient-ils les plus sanctionnés par la direction ? Nous ne pouvons pas y répondre mais nous pouvons toutefois affirmer qu'ils étaient les plus visibles et qu'ils semblaient braver les règles et normes de l'école. Par ailleurs, en étudiant le discours de cette chanson, nous voyons qu'elle établit et ritualise les relations stéréotypées entre garçons et filles. C'est-à-dire que les filles s'exposent comme des femmes-objets qui offrent leur corps aux garçons, homme-pourvoyeur. Nous pensons aussi qu'Anna se sentait investie de cette cause particulièrement du fait que cette chanson agissait comme un blason identitaire (Galvani, 1997). Celui-ci offre la possibilité de se fédérer et de se démarquer de la culture majoritaire, pour se protéger au niveau identitaire. De Smet et Rasson exposent la question du « nous exclusif » en ces termes :

Tout comme la race, la nationalité ou la religion, la culture est une identité collective, un lieu flexible et difforme dont les frontières sont variables et qui a pour fonction d'affermir notre sentiment d'appartenance à une communauté, avec comme corollaire, la non-appartenance des personnes externes à cette communauté. Il y a donc « nous » et les autres, et selon les besoins de la collectivité, « nous » peut se rétrécir ou s'élargir. (1993 : 6)

Cette posture du « nous exclusif » est une réaction de la part les élèves de classe d'accueil de cette école aux règlements généraux de l'école et de la culture majoritaire en général, un principe qui s'appuie justement sur le principe d'auto-marginalisation. Compte tenu du contexte de transition dans lequel les élèves immigrants évoluent, nous envisageons les explications que Manço apporte : « [...] une tendance à l'hyper-

conformisme aux normes de la culture d'origine est perceptible chez certains immigrés adultes. Leman interprète ce lien rigide à la culture originelle comme une manière, pour l'immigrant, de gérer l'angoisse engendrée par l'éloignement de la région de naissance » (2006a : 90). D'autres auteurs vont qualifier ces phénomènes de conformisme de groupe par les concepts d'auto-conformisme (Appadurai, 2005 ; Carreteiro, 1999) ou d'auto-catégorisation (Dessus, 2001) ou encore d'autoréférence (Manço, 2006.).

Les élèves hispanophones de cette école, constituant un groupe important, parlaient entre eux dans leur langue maternelle et certains affichaient leur résistance au règlement linguistique de façon ostentatoire. Martin *et al.*, (2008) apportent l'explication selon laquelle les nouveaux arrivants expriment une résistance à l'apprentissage du français parce qu'ils vivent dans un voisinage ou un quartier dans lequel les habitants parlent la même langue. Ce cas de figure ne peut pas être appliqué car les élèves des classes d'accueil habitent dans différents endroits du territoire de la commission scolaire, les populations immigrantes sont assez dispersées. Contrairement à cette explication, nous pensons qu'un des effets du cadre est que les élèves, ayant très peu d'espaces extra-scolaires de socialisation intra-groupale, contreviennent au règlement linguistique en parlant justement leur langue maternelle.

Ce principe de socialisation intralinguistique semblait se confirmer également chez les élèves lusophones du groupe de théâtre. Catarina et Angela étant respectivement d'origines brésilienne et portugaise, travaillaient souvent ensemble et parlaient naturellement en portugais. Précisons que le passage d'Angela dans le groupe a beaucoup affecté le comportement de Catarina et son départ l'a beaucoup fragilisée. En ce sens qu'avant l'arrivée d'Angela, Catarina tentait d'établir un lien avec ses collègues hispanophones en parlant espagnol. Malheureusement, cette stratégie n'a pas attiré la sympathie ou la complicité chez ses collègues hispanophones mais au contraire a davantage provoqué les railleries de la part de certaines qui se moquaient de son

accent. Ce fait a d'ailleurs été rapporté par l'enseignante lors des entretiens. Certes, pour comprendre ce principe il faudrait sans doute considérer le facteur de dynamique groupale qui expliquerait le fait qu'un groupe linguistique majoritaire au sein d'un cadre de classes d'accueil manifeste ce genre de comportement.

Il y a sans doute ce facteur de solidarité ethno-communautaire qui influe sur ce genre de comportement. Par exemple, il pourrait expliquer le fait qu'Anna et Lula, originaires de deux pays des Caraïbes ayant tous deux un régime politique socialiste, aient forgé leur lien d'amitié et de complicité parce qu'elles, en plus de la langue, partageaient une expérience et des convictions politiques à peu près semblables. À plusieurs reprises, elles se sont exprimées de façon assez défavorable et animée sur le régime socialiste existant dans leurs pays respectifs.

En résumé, les stratégies de différenciation semblent constituer une façon d'imposer la présence d'un groupe par rapport à la culture majoritaire. Cependant, un des désavantages peut être celui d'enfermer les individus dans un « carcan communautariste ». L'autre méta-catégorie que nous avons pu établir se fonde sur un principe de stratégies existentielles et individualisantes.

### **5.3.2 Deuxième méta-catégorie : stratégies existentielles et individualisantes d'appropriation**

La deuxième méta-catégorie concerne les stratégies d'appropriation de type existentiel et individuel, soit celles utilisées individuellement par les élèves de classe d'accueil de cette école. Les résultats de notre analyse des données colligées démontrent que les modes d'appropriation des élèves de classe d'accueil de cette école sont également associés à des principes existentiels d'appropriation. Les stratégies existentielles et individualisantes appartiennent au mouvement de l'autoformation expérientielle (Paul, 2005c) et existentielle qui « [...] désigne le processus de prise de conscience émancipateur par lequel chacun se forme dans la compréhension de sa vie » (Galvani, 2013 : 215). Cela confirme l'idée du principe d'intentionnalité chez les élèves dans leur

démarche personnelle d'appropriation du nouveau milieu de vie. Des stratégies d'appropriation vont ainsi se construire par des allers-retours entre ce « sens des situations » (Verhoeven, 2006) et les pratiques d'individuation.

De façon générale, les adolescents qui se retrouvent dans un contexte ou période qui déstabilise leur existence, développent, selon Erikson (1978), des stratégies existentielles que Tap (1991) définit en trois types de logique :

- « [...] la logique du désir et du manque associée à une stratégie de la prise et du comblement [...]
- la logique de la perte et de l'abandon associée à une stratégie nostalgique de restauration, de substitution ou de remplissage [...]
- la logique du vide existentiel associée à une stratégie de la fusion et de l'effervescence groupales » (1991 : 241).

Plusieurs facteurs peuvent également motiver ou inciter les élèves à adopter un mode existentiel d'appropriation ; l'un d'eux est, à notre avis, le ballotement ou l'écart de notions antagonistes ou encore la perte de repères « tempérés » que vivent les élèves. Wieviorka soulève cinq types de problèmes de différence culturelle pouvant favoriser l'adoption ou l'utilisation de ce genre de stratégies « [...] qui va des plus structurées jusqu'à l'absence individualiste d'identité [...] » (2007 : 24) grâce auxquels il trace l'axe central de sa conception relative aux différences culturelles et à l'individualisme :

1. identité culturelle étant d'une logique de reproduction ;
2. identité collective étant relativement délimitée et stabilisée ;
3. problème étant formé par la figure du nomade ;
4. identité étant le produit du métissage ;
5. individu libre ou dépourvu de tout ancrage culturel.

Selon Manço, « [I]es stratégies de différenciation individuantes semblent donc correspondre à un degré d'autonomisation important où l'acceptation des diverses

facettes de l'identité en situation multiculturelle facilite la valorisation de l'ensemble éclectique (émergence d'une nouvelle qualité) » (2002 : 88). Dans nos sociétés, l'individualisme et le repli sur soi semblent être une tendance généralisée. À cet égard, Kanouté soulève justement cette question des tendances individualistes chez les immigrants :

Selon Bourhis *et al.* (1997), les personnes qui adoptent un comportement individualiste se dissocient à la fois de leur origine ethnoculturelle et de la culture de la société d'accueil parce qu'elles préfèrent se définir en tant qu'individus. Camilieri (1987) apporte un autre éclairage sur le contexte qui favorise l'individualisme : Dans les sociétés industrielles occidentales, les codes deviennent équivoques ou « flous », beaucoup moins cohérents et prescriptifs, se référant à des classes de situations et laissant nombre de détails à l'initiative individuelle, fondant leurs propositions dans des formations non transcendantes, soumises à la concurrence idéologique et à la contestation (p. 16). (2002 : 178)

Ce ballottement paradigmatique ou idéologique constitue une brèche du système par laquelle les élèves de classe d'accueil de cette école élaborent, entre autres, des stratégies existentielles d'appropriation. L'un des principes qui regroupe ces stratégies est le caractère clandestin qu'amènent les manifestations de comportement et d'attitude transgressifs. Nous pensons que l'élève immigrant, par son statut, vit un manque existentiel et que, par conséquent, il cherche dans cette nouvelle réalité des repères et des points d'ancrage conformisants. La transgression établit une zone grise dans un cadre ou un système et, par son action, temporelise les écarts existants entre les notions d'organisation, comme par exemple les pratiques sociales des élèves et les activités éducatives. D'ailleurs, les représentations d'hypersexualisation et d'érotisation observées chez certaines participantes s'établissent justement sur une logique de transgression (Giddens, 2004). Cette logique établit chez l'individu un sentiment de pouvoir sur sa propre démarche et sur la situation. Dans cette perspective, le principe de transgression s'intègre au concept de « colonisation ». C'est aussi grâce au pouvoir de révélation que procurent les ateliers de théâtre, dont le jeu et l'improvisation

constituent les éléments majeurs, que nous avons pu vérifier l'existence de ces stratégies et leur utilisation.

Un autre facteur semble générer un processus d'individuation chez les élèves. Des chercheurs<sup>145</sup> qui ont mené des recherches auprès de familles immigrantes observent que, contrairement aux parents qui adhèrent davantage aux valeurs de l'institution scolaire, les enfants semblent plutôt prendre leur distance, voire développer un sentiment de défiance. Contrairement au principe de solidarité communautaire selon lequel des individus identifiés à un groupe adhèrent inévitablement à un même système de valeurs, Manço, ayant observé chez les jeunes de familles immigrantes l'utilisation de stratégies d'individuation, explique que « [s]i tout groupe humain soumet ses membres à des tensions normalisatrices, l'individuation est, en revanche, un processus de différenciation psychologique, à travers lequel le sujet se particularise à l'intérieur du groupe social auquel il tente de s'unir » (2006a : 90). Il semble que les enfants de ces familles expriment le désir d'être reconnus individuellement et, par le fait même, adhèrent aux principes individualistes de notre société. Toutefois, nous nous sommes demandé pourquoi certaines des participantes ont résisté à la dimension existentielle de la création collective.

#### *Résistance aux approches existentielles de création*

La résistance aux approches existentielles de création observée chez certaines participantes semble exprimer un besoin de se conformer à un modèle globalisant. Comme le soulignait Beauchamp (1992a, 1998), la plupart des adolescents ressentent toujours une certaine pudeur à traiter de leur propre existence au théâtre. La zone de confort est sans doute le consensus, la superficialité et le conformisme. L'élève immigrant adhère majoritairement, tout comme l'adolescent québécois, à une logique du vide existentiel (Tap, 1991) impliquant qu'il utilise une stratégie de fusion et

---

<sup>145</sup> Chercheurs : Corsaro, 1992, 2000 ; Kanouté, 2001 ; Manço, 1993, 2006b ; Montandon, 1987 ; Vatz-Laaroussi, *et al.*, 2005 ; Vasquez-Bronfinan, 2000 ; Verlot, 1993.

d'effervescence groupales afin de s'adapter et d'intégrer la culture d'accueil. Il se conforme ainsi à un modèle général identitaire. Mais cela ne se fait pas sans déchirement ; l'adolescent immigrant est aussi tiraillé par les autres logiques, définies par Tap (1991), soit la logique du désir et du manque et la logique de la perte et de l'abandon. Il faut cependant préciser qu'il y a eu des participantes qui ont accepté favorablement l'approche existentielle de création.

Le cas de la relation entre Rosa et Ionica, élèves roumanophones, constitue justement l'exception au principe transgressif d'utilisation de langue maternelle à la socialisation intracommunautaire. L'extrait tiré du journal du chercheur illustre assez bien le cas :

[Rosa] étant très timide et réservée ne veut pas participer aux ateliers sans la présence de [Ionica]. Nous avons été témoin à quelques reprises des discussions qu'elle avait avec [Ionica] durant lesquelles elle s'adressait à elle en roumain alors que son interlocutrice lui répondait en français.

Il nous apparaît que dans le cas de Ionica, son histoire personnelle, son caractère et sa volonté de s'intégrer au pays d'accueil déterminaient sa démarche d'appropriation de la langue du pays d'accueil. Ionica a établi de façon volontaire et décidé sa trajectoire d'intégration et l'un des moyens était de maîtriser parfaitement le français. Elle s'est toujours exprimée librement et comprenait mal que, dans un tel cadre, certaines de ses collègues puissent imposer des modèles de pensée ou censurer. Le cas de Laura, une élève d'origine syrienne, témoigne d'un cheminement tout aussi particulier. Elle nous a avoué qu'elle ne cherchait pas à établir des relations avec les ressortissants de son pays d'origine ou avec la communauté arabophone. N'étant pas musulmane<sup>146</sup>, elle nous a confié, entre autres, que la période du Ramadan était toujours problématique et, que pour cette raison, elle ne tenait pas particulièrement s'identifier au groupe

---

<sup>146</sup> Précisons que nous ne savons pas formellement à quelle confession religieuse Laura appartient. Est-elle chrétienne, juive ou simplement athée ? Lors d'une discussion entre les participantes sur leurs pays et cultures respectifs, elle a simplement confié au groupe qu'elle n'était pas musulmane et, voyant son embarras, nous n'avons pas voulu approfondir la question.

arabophone. Elle nous a expliqué que les conflits confessionnels entre les peuples, particulièrement entre les peuples arabes, l'exaspéraient au plus haut point. Nous avons remarqué qu'elle affichait ses opinions politiques sur la question des peuples arabes. Par exemple, elle portait un t-shirt avec l'inscription « Free the Palestinian People ! » ou un médaillon représentant le drapeau de la Syrie. Elle était aussi très fière de sa liberté, particulièrement du fait de penser librement. Par exemple, elle nous a confié qu'elle aimait beaucoup observer et s'exprimer à travers le dessin et la bande-dessinée. Nous avons d'ailleurs discuté de la bande dessinée de Satrapi « Persépolis » ou encore des réalisations du bédéiste franco-syrien, Riad Sattouf, qui a suscité beaucoup d'intérêt chez elle. C'est cela, a-t-elle expliqué, que le cadre de création théâtrale lui convenait parfaitement.

À la lumière de la littérature consultée et des témoignages recueillis, le cheminement d'un jeune immigrant n'est pas un fleuve tranquille, il peut être déchaîné et cacher, dans ses méandres, des dangers. L'inconnu a toujours suscité de l'appréhension et le cheminement migratoire n'échappe pas à cette règle.

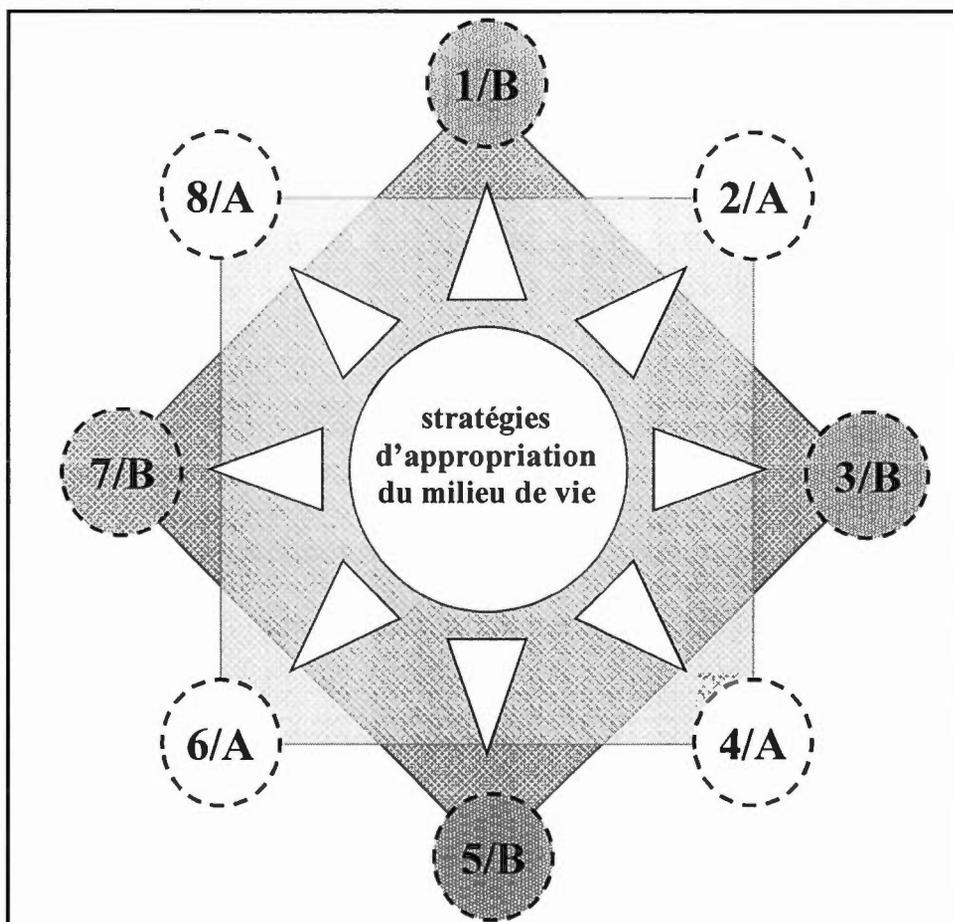
### **5.3.3 Typologie de stratégies appropriatives dans le cadre scolaire d'accueil**

Poursuivant dans cette démarche empirico-théorique, nous avons identifié des pratiques stratégiques d'appropriation du milieu de vie. Le but de cet exercice n'était pas de fermer notre compréhension du phénomène dans une simple typologie mais davantage d'ancrer nos repères heuristiques dans une optique de système ouvert. Les espaces de création comme les ateliers de théâtre, puisant dans les pratiques sociales des participantes, révèlent habilement ces *habitus* et l'espace de tous les jours devient à son tour le théâtre de rencontres improbables durant lesquelles nous n'avons été que de simple spectateur. Une grande partie de ces pratiques stratégiques semblent exprimer une certaine défiance par rapport au système scolaire et aux principes d'intégration sociale (Dittmar, 2006 ; Verhoeven, 2006). C'est pourquoi, compte tenu

de leur caractère clandestin et évanescent, elles ont été difficiles à appréhender et à évaluer en termes de portée.

Dans notre démarche d'identification des stratégies, il nous a semblé que, d'un côté, les *habitus* se construisent en fonction d'une attitude de résistance aux principes d'intégration sociale parce qu'ils menaceraient différents aspects exposés plus haut, particulièrement les notions socio-affectives et psycho-socio-organiques de la famille ou de la communauté. De l'autre, les pratiques stratégiques semblent être socialement acceptées dans notre société en général et elles font parties de l'*habitus* scolaire. Il s'établit un accord tacite entre les élèves et les enseignants quant à leur application. À cet égard, Vasquez-Bronfman et Martinez observent dans leurs recherches en milieu scolaire que « [l]e maître tolère un certain jeu d'échanges à l'intérieur des limites institutionnelles et des écarts qu'il fixe lui-même, et il « joue » le rôle de celui qui « ne voit pas » de transgression quand elles se tiennent dans les marges permises » (1996 : 151). Ces pratiques stratégiques font ainsi faire partie du système scolaire qui, par son aspect de contrainte systémique, les génère. Nous avons répertorié huit types de stratégies associées à l'appropriation du milieu de vie :

1. stratégies existentielles de transgression ;
2. stratégies identitaires d'appropriation ;
3. stratégies du pouvoir affectif ;
4. stratégies de projection-impression ;
5. stratégies de dissimulation et de camouflage ;
6. stratégies de déstabilisation ;
7. stratégies du déni de douleur et blessures causées par la rupture ;
8. stratégies de confrontation et du conflit.



**Figure 5.1 Ensemble de stratégies appropriatives selon des deux méta-catégories**

Ces huit stratégies présentées ci-dessus prolongent ainsi la typologie élaborée par Tap (1991) mais se distinguent par le fait qu'elles s'inscrivent davantage dans une logique polysémique de l'acteur face aux contraintes systémiques du cadre scolaire d'accueil. Nous avons voulu par cet exercice présenter la diversité de stratégies utilisées par les élèves de classe d'accueil de cette école qui se sont manifestées durant ce projet de recherche chez les participantes, à des niveaux individuel et collectif, selon des configurations et manifestations multiples. Fonctionnant selon un principe d'alternance

dans un régime dual (Durand, 1984, 1992), ces stratégies ne sont toutefois pas exclusives, elles s'additionnent et fonctionnent comme des vases communicants par un principe d'« équilibration en spirale » (Vasquez-Bronfman et Martínez, 1996). C'est donc par ce principe que les pratiques stratégiques d'appropriation du milieu de vie évoluent dans le cadre scolaire d'accueil que schématise la **Figure 4.1** (à la page 303). Ces huit stratégies, qui se distinguent par leur dimension groupale et individuelle ainsi que par leur caractère extraverti ou introverti, se manifestent et s'articulent de façons et à des fréquences très différentes pour chaque individu. La **Figure 5.1** présente l'ensemble des huit stratégies d'appropriation en désignant par la lettre « A » celles qui appartiennent au type centripète ou groupal, et « B », centrifuge ou individualisant.

### *1. Stratégies existentielles de transgression*

Compte tenu des contraintes systémiques du cadre scolaire d'accueil, la transgression semble constituer chez les élèves de classe d'accueil de cette école une des modalités favorisées afin de trouver les brèches du système scolaire, cela sans doute parce qu'elle se réfère à leur individualité et à leur parcours existentiel. La perte et la rupture, dues au déracinement migratoire, provoquent chez les jeunes immigrants un vide existentiel (Giust-Desprairies, 1996 ; 1997b ; Manço, 2006a), particulièrement, lorsqu'ils sont confrontés à la solitude en arrivant au pays d'accueil. Cette situation contribue à la création et à l'utilisation de stratégies existentielles d'appropriation. Nous avons pu constater ce type de stratégies chez les participantes qui ont exprimé un sentiment de solitude ou d'abandon. Dans son ouvrage sur la sociologie du corps, Le Breton (2002) résume la question des stratégies autoréférentielles en ces termes :

L'individu tend de plus en plus à s'autoréférencer, à chercher dans ses ressources propres ce qu'il trouvait auparavant dans le système social de sens et de valeurs où s'inscrivait son existence. La quête de sens est fortement individualisée. Chaque acteur ne peut aujourd'hui répondre que de façon personnelle à la question de la signification et de la valeur de son existence. Les solutions se font plus personnelles, elles sollicitent les ressources créatives de l'individu. D'où le désarroi ressenti aujourd'hui par les acteurs confrontés à des questions dont les réponses sont absentes. La latitude élargie des choix se paie paradoxalement d'une

incertitude sans précédent. À défaut de limite de sens que la société ne lui donne plus, l'individu cherche physiquement autour de lui des limites de fait. Il goûte dans les obstacles et la frontalité de sa relation au monde une occasion de trouver les repères dont il a besoin pour étayer une identité personnelle. (2002 : 112-113)

Aussi, ces stratégies ont pour ultime fonction de combler des besoins existentiels et affectifs des élèves de classe d'accueil de cette école, cela principalement à un niveau individuel. Par leur objet, ces stratégies pourraient d'ailleurs être considérées à certains égards d'« individualistes » qui écartent les processus socioformatifs. Étrangement, nous pouvons penser que des individus perturbés par un sentiment de solitude et d'abandon vont logiquement chercher à établir une relation sociale avec leurs semblables. Ces stratégies répondent davantage à une autre logique selon laquelle les individus qui ont vécu un choc existentiel se retourneraient sur eux-mêmes (Benoit *et al.*, 2008 ; Erikson, 1978 ; Giust-Desprairies, 1997a, 1997b). Elles confirment l'idée du niveau double de maîtrise de la « culture d'origine » et de la « culture de la société d'accueil » (Manço, 2006) et celle de la « métis » de Barbier (1986, 2004). À cet égard, Manço considère qu'une double approche critique est essentielle à l'élève immigrant pour qu'il « [...] puisse, dans son contexte particulier, innover, créer, s'approprier les normes de la société d'accueil, sans renier celles du groupe d'origine » (2006a : 76).

Dans ce cadre scolaire d'accueil, le phénomène de transgression serait fortement associé à une démarche d'appropriation du Soi chez les élèves de classe d'accueil de cette école dans un nouveau contexte, particulièrement lorsque des circonstances migratoires semblent déterminer le sort des individus. Le vocable « Je suis » (Manço, 2002) désigne un acte de pouvoir sur son existence qui nécessite chez l'acteur des stratégies particulières pour le réaliser. Les médias et le cadre de la globalisation lui offrent, entre autres, des outils pour le réaliser parce qu'ils constituent un cadre de références normalisé que tous semblent reconnaître (Appadurai, 2005). Comme les principes de l'individualisme transcendent les valeurs de notre société, les individus qui s'identifient à celles-ci se retrouvent nécessairement renfermés dans cette

dimension individualisante. Il s'agit là, selon Lasch (2000) et Lipovetsky (1996), d'un des paradoxes des sociétés modernes. En fait, cet aspect est indissociable du contexte sociétal mais sans pour autant être déterminant.

### *2. Stratégies identitaires d'appropriation*

Les cas de différenciation identitaire ont souvent été colligés au journal et s'apparentent fortement aux principes d'ethnisation de groupe et de génération. Les processus d'auto-marginalisation sont, dans ce contexte, initiés par une volonté de s'identifier et de se démarquer d'un ensemble ou culture majoritaire. Ayant un caractère de résistance à toute forme d'assimilation, ces stratégies répondent aux enjeux du « maintien ou renforcement des particularismes culturels » (Verhoeven, 2006). Les élèves des classes d'accueil, comme certaines participantes qui contrevenaient aux règlements scolaires en parlant leur langue maternelle et en utilisant des sacres québécois dans leur discours, valident deux identités réfractaires en parallèle : la première, comme minorité ethnoculturelle qui établit ses distances face à la culture dominante du pays d'accueil et, la deuxième, comme adolescents qui résistent à toute autorité des adultes.

### *3. Stratégies de pouvoir : le chantage socio-affectif*

Tout au long de cette recherche, comme nous avons dû nous entendre avec les élèves sur tous les aspects des activités ; les stratégies de négociation se manifestaient, entre autres, par une forme de chantage socio-affectif. La stratégie du pouvoir affectif permet d'établir et de maintenir une relation qui inféode l'autre affectivement. Nous avons aussi constaté que nous, les adultes, n'étions pas les seuls à subir ce traitement ; les élèves entre eux entretenaient ce genre de relation. Nous nous sommes alors interrogé sur cette pratique sociale dont tiraient profit certains élèves.

Dans ses recherches effectuées dans les écoles, Woods observe chez les adolescents que « [l]a position qu'on occupe et qu'on défend parmi ses pairs est de toute première importance chez les élèves (Hargreaves, 1967 ; Measor et Woods, 1984) » (1990 : 34). D'un point de vue fonctionnaliste, l'individu peut progresser ou maintenir sa position

sociale par la maîtrise du pouvoir. Or, d'un point de vue systémique, c'est la relation qu'il établit qui relève du pouvoir. Dans leur ouvrage sur la relation entre l'acteur et le système, Crozier et Friedberg ont défini la question du pouvoir de la façon suivante :

Le phénomène du pouvoir est simple et universel, mais le concept de pouvoir est fuyant et multiforme. [...] *Le pouvoir est donc une relation, et non pas un attribut des acteurs*. Il ne peut se manifester – et donc devenir contraignant pour l'une des parties en présence – que par sa mise en œuvre dans une relation qui met aux prises deux ou plusieurs acteurs dépendants les uns des autres dans l'accomplissement d'un objectif commun qui conditionne leurs objectifs personnels. (1977 : 65-66)

Dans le cas de notre recherche, un des instruments utilisés était le corps des élèves qui constituait l'objet et le moyen de pouvoir. La notion socio-affective devient ainsi la monnaie d'échange, une valeur à laquelle les élèves de classe d'accueil de cette école accordent beaucoup d'importance.

#### *4. Stratégies de projection-impression*

Ces stratégies de projection et d'impression, considérées comme hybrides, s'érigent sur un « double mouvement » d'aller-retour entre projet et expérience par un principe d'alternance. Elles s'appuient premièrement sur un phénomène de projection observé par différents chercheurs<sup>147</sup> chez les nouveaux arrivants. Manço décrit les stratégies de projection dans son ouvrage portant les compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration en ces termes :

Les *stratégies* de projection sont orientées de façon à permettre la définition de projets itinéraires personnels, d'objectifs et de buts à atteindre, de façon à pouvoir se réaliser. S'affirmer, s'exprimer (être soi-même, rester soi-même, vivre sa vie) en relation avec autrui et en accord avec les opportunités environnementales. (2002 : 73-74)

---

<sup>147</sup> Chercheurs : Bauman, 2011 ; Born, *et al.*, 2008 ; Giust-Desprairies, 1997 ; Manço, 2002, 2006a ; Vasquez-Bronfinan et Martinez, 1996.

Les stratégies de projection-impression se mettent en place au moment où la famille projette d'immigrer et mobilisent toute la famille, nucléaire et/ou élargie. Le projet de migration consiste en un « kit de survie » dans lequel se retrouvent les notions de « rupture », de « départ », d'« arrivée », d'« adaptation », de « solitude » d'« histoire », de « peurs et de craintes », de « joies et de déceptions » et d'« incertitudes et de découvertes » qui s'entrecroisent et s'entrechoquent. À cet égard, Legault et Fronteau (2008) font mention dans leur article portant sur les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés, d'une phase « touristique » quand « [l]e moment de l'arrivée marque le début du processus d'adaptation dans le pays de l'hôte » (2008 : 46). Ils considèrent cette phase comme une période cruciale de mise en relation des immigrants avec le nouveau pays d'accueil, constituée de moments d'« exploration », de « découverte », de « fascination », de « laisser-aller », de « détachement » et de « familiarisation ». Cette phase « touristique » contribue à ancrer l'expérience d'intégration et d'accueil dans l'existence des élèves immigrants.

Le cas d'Anna a particulièrement alimenté nos réflexions relatives à l'identification de ces stratégies. Comme les élèves ne sont pas engagés uniquement dans une voie unidirectionnelle, ces stratégies leur permettent par un principe d'aller-retour, soit entre projection et impression, de rétroagir aux aléas de leur parcours. Les stratégies de projection peuvent avoir un objet mais elles concernent davantage le processus de projeter ou de se projeter. Le fait de projeter et de recevoir, par un procédé d'aller-retour, confirme l'existence, la posture et la direction de l'acteur.

Les participantes exposaient de façon éloquentes ces notions dans leurs récits de vie sous différentes formes, représentations et mises en scène. C'est un discours qui a évolué au fur à mesure de leur expérience avec leur nouveau pays. Enfin, ces stratégies permettent de garder le cap malgré les détours et les méandres comme, par exemple, de se laisser porter par le moment ou de se laisser envahir par l'étrangéité de l'environnement, la culture et/ou la langue. Le cadre du projet théâtre offrait justement

les modalités d'alternance entre « projection » et « introjection », ce qui a eu un effet notable sur la participation et les attitudes des participantes.

##### *5. Stratégies de dissimulation et de camouflage*

Contrairement à la projection, les stratégies de dissimulation et de camouflage s'opèrent sur un mode d'opération diamétralement opposé. Pour braver les interdictions et contraintes du cadre scolaire, les élèves immigrants doivent élaborer des stratagèmes pour dissimuler leurs pratiques afin de combler leurs besoins socio-affectifs et maintenir leur pouvoir d'appropriation. Ils utilisent des stratégies que Crozier et Friedberg (1977) qualifient de « détour ». Vasquez-Bronfman et Martinez observent que les techniques de dissimulation sont essentielles au maintien des pratiques sociales et que le mode d'expression « [...] s'appuie davantage sur la mimique et les gestes, le langage (parlé ou écrit) y est souvent subordonné » (1996 : 137-138). C'est pourquoi la démarche de récit de vie était difficile, pour certaines participantes, à concilier avec leurs sentiments.

Au niveau existentiel, il apparaît que la question de l'identité individuelle dans ce contexte de méta-réalités tend, selon Bajoit, à se fragmenter en deux faces, soit entre l'*identité désirée* et l'*identité assignée*. Dans son chapitre, intitulé « Regard sociologique sur l'individualisme contemporain », d'un ouvrage collectif portant sur les changements des réalités de l'individu social, il expose ce phénomène d'identité duelle en ces termes :

Les sociétés dans lesquelles nous vivons n'auraient *plus de garant ni méta-social, ni méta-individuel*, donc, plus de principe *central* dont les hommes s'inspireraient pour fonder la légitimité de leurs conduites, les orienter et leur donner du sens [et que] Dès lors, logiquement, l'individu, sans principe externe pour s'orienter, serait renvoyé à lui-même, à ses « intérêts » (au sens large du terme) : il deviendrait *autoréférentiel*, en quête d'autoréalisation et d'authenticité, et ne serait plus, comme dans le passé, défini par ses rôles sociaux. (2007 : 273)

L'individu, dans ce contexte de méta-réalités, va conjointement s'auto-référencer et se référencer à un cadre virtuel global pour construire son identité. Nous pensons que l'adoption de codes et de notions associés à la mondialisation par les élèves ayant participé à notre recherche constitue une stratégie de dissimulation. Les élèves adoptent ces stratégies pour ne pas paraître « sous-mondialisés » aux yeux des hôtes, de leurs pairs et de la famille (Appadurai, 2005 ; Berthelot, 2006 ; Giust-Desprairies et Müller, 1997a).

Dans le contexte général du milieu scolaire, Woods observe pour sa part que les relations élèves et enseignants sont parfois dissimulées et manquent d'ouverture. Il pense que « [L]es élèves sont tellement habitués aux traditionnels préceptes de l'éthique laborieuse qu'ils ont développé des stratégies pour avoir l'air d'étudier convenablement de façon suffisamment convaincante pour que le professeur s'y laisse prendre » (1990 : 33). Cela expliquerait ce phénomène généralisé d'adhésion et d'établissement d'un système de ruses (Barbier, 2004) chez les élèves. Il nous semble que l'adhésion à un conformisme ambiant par les élèves immigrants a pour effet de dissimuler le stigmate de l'immigration. Dans un contexte où l'élève immigrant a un statut altéré, Le Breton explique que le principe de dissimulation est généré par le principe d'altération sociale :

L'altération est socialement transformée en stigmate, la différence engendre le différend. Le miroir de l'autre n'est plus susceptible d'éclairer le sien propre. À l'inverse, son apparence intolérable met en question un instant l'identité propre en rappelant la fragilité de la condition humaine, la précarité inhérente à la vie. (2002 : 95)

### 6. *Stratégies de déstabilisation*

Que les adolescents se reconnaissent dans cette volonté de déstabiliser ou de désorganiser les institutions des adultes est un fait avéré<sup>148</sup>. Les élèves immigrants qui, par un principe identitaire, aspirent à rejoindre la planète « Adolescence » n'échappent pas à cette règle. En effet, le processus de déstabilisation s'appuie sur un pouvoir de mobilisation et de manipulation qui nécessite des compétences, des notions et des connaissances pointues du système. Néanmoins, compte tenu de leur dimension évanescence et dynamique, la définition de ces stratégies n'est pas aussi tranchée car, en fait, elles appartiennent également aux deux régimes, diurne et nocturne (Durand, 1984) et, par conséquent, sont hybrides.

Ces stratégies de déstabilisation, s'appuyant sur les théories du chaos et de la déviance, ont pour but de déstabiliser le système scolaire<sup>149</sup> afin de s'approprier des espaces de socialisation dans le cadre scolaire. Les moyens de déstabilisation, fortement associés à la subversion et à la transgression, constituent essentiellement à vouloir établir le sentiment d'une perte de cohérence du système et de l'ordre établi, comme le cadre scolaire d'accueil.

D'un point de vue scolaire, l'utilisation de ces stratégies dépasse nettement les limites consensuelles en matière de comportements transgressifs chez les élèves. Ce type de stratégies est systématiquement appréhendé par les enseignants et les membres de la direction à cause justement de ses effets délétères sur l'organisation de la vie scolaire et sur son autorité. À ce sujet, Lapassade écrit que « [l]'école préfère finalement cette « stratégie de la démerde » (coping) à d'autres, moins sournoises mais plus difficiles à gérer comme les stratégies dites de déstabilisation » (1998 : 38). Comme leurs pairs

---

<sup>148</sup> Auteurs et chercheurs : Baudry *et al.*, 2000 ; Cadoret, 2003 ; Claes, 2008 ; Le Blanc, 1999 ; Erikson, 1968.

<sup>149</sup> Auteurs et chercheurs : Baudry, 2000 ; Baudry *et al.*, 2000 ; Cloutier et Renaud, 1977 ; Le Blanc, 1999 ; Rassial, 1996 ; San Antonio, 2004 ; Silbereisen et von Eye, 1999.

québécois<sup>150</sup>, les élèves immigrants adoptent et utilisent des stratégies semblables (Claes, 1991 ; Laperrière *et al.*, 1991). Nous avons observé ce genre de stratégies qui s'inscrivaient explicitement en réaction au cadre socioscolaire et aux principes de convergence de la culture d'accueil.

Les raisons qui motivent les élèves de classe d'accueil de cette école à vouloir déstabiliser le système semblent surgir d'un besoin d'adhérer à une tendance propre aux adolescents : se retrouver entre pairs<sup>151</sup>. Pour expliquer les cas de déviance chez des jeunes issus de l'immigration, Manço évoque, dans son ouvrage sur leurs compétences interculturelles, le phénomène d'anomie qui « [...] est en somme le contraire de l'aptitude d'une société à maintenir les aspirations et les normes dans un certain équilibre [qui] correspond à ce que l'on pourra appeler « l'intégration négative » (Bauböck, 1994) » (2006a : 29-30). Ce phénomène produit un effet de résistance puis de déviance chez les personnes ou populations qui ont été admises dans un processus d'intégration.

#### *7. Stratégies du déni de douleur et blessures causées par la rupture*

Ces stratégies, par leur caractère introverti, ont été les plus difficiles à observer. Toutefois, les ateliers de théâtre ont pu révéler simultanément la souffrance et les blessures chez les participantes, causées par l'expérience migratoire, ainsi que l'utilisation de stratégies du déni. Ces stratégies ont pour but de surmonter les différentes étapes passées, présentes et futures que les élèves immigrants doivent franchir. Elles se distinguent des stratégies de camouflage par le fait qu'elles sont davantage campées dans l'idée du refus, une forme de repli sur soi.

---

<sup>150</sup> Chercheurs : Hébert, 1991 ; Le Blanc, 1999 ; Tondreau, 1994.

<sup>151</sup> Auteurs et chercheurs : Cloutier et Renaud, 1977 ; Erikson, 1978 ; Le Blanc, 1999 ; Rassial, 1996 ; San Antonio, 2004 ; Silbereisen et von Eye, 1999.

Parce qu'il constitue une rupture avec les origines et qu'il est perçu comme une trahison (Bauman, 2005), le départ du pays natal peut engendrer différentes blessures affectives chez les immigrés, particulièrement les enfants. Chez les élèves de classe d'accueil de cette école, le déni est justement de refuser l'idée d'une douleur, ou la culpabilité, causée par cette rupture. Cependant, contrairement au travail de deuil, les stratégies du déni de la douleur et de blessures causées par la rupture semblent comporter une dimension paradoxale maintenant les élèves de classe d'accueil de cette école dans un état de lutte interne et existentielle. C'est sans doute pour ces raisons qu'il a été difficile d'analyser et de comprendre ces stratégies. À ce égard, Le Breton apporte une explication au phénomène de la douleur existentielle :

Des normes implicites, échappant au jugement de l'individu, déterminent sa relation au stimulus douloureux. Celle-ci ne répond à aucune essence pure, elle traduit un rapport infiniment complexe entre les modifications de l'équilibre interne du corps et leur ressenti par un acteur qui a « appris » à reconnaître cette sensation et à la rapporter à un système de sens et de valeur. (2002 : 65)

Il a donc fallu les circonscrire et faire reconnaître auprès des élèves l'existence de ces stratégies pour en comprendre les motifs. Nous avons pu repérer des cas d'utilisation de ce type de stratégies dans les récits des participantes et dans leur mise en scène ainsi que durant les entretiens de groupe. La plupart des récits portaient justement sur les moyens de surmonter l'expérience de rupture et du deuil. À titre d'exemple, rappelons également le cas d'Anna qui, d'un côté, présente dans son récit son personnage affichant une légèreté d'esprit malgré la rupture et le départ et, de l'autre, révèle par son attitude et son comportement son véritable sentiment de malaise existentiel.

#### *8. Stratégies de la confrontation et du conflit : moteurs indirects d'intégration sociale*

Compte tenu de leur caractère extraverti, ces stratégies sont nécessairement considérées de type « projectif ». Elles engagent l'élève immigrant dans une posture de confrontation et de conflit par rapport à l'ordre établi, au *statu quo* et à la culture dominante. Néanmoins, elles se distinguent des stratégies de déstabilisation parce que

leur but est principalement de fédérer les pairs, individus appartenant à un groupe, par les principes de confrontation et de conflit. Ces stratégies ne sont pas nécessairement anticonformistes, elles ont pour fonction d'établir chez les adolescents<sup>152</sup> un pouvoir de confrontation au système en s'érigeant contre celui-ci. D'un point de vue administratif, ce sont sans doute les stratégies les plus expressives et extraverties qui retiennent l'attention des autorités et des intervenants scolaires. Malgré leur caractère, ces stratégies de confrontation et de conflit semblent inscrire les élèves dans une démarche d'intégration sociale qui leur appartient. Par exemple, nous avons compris que, malgré la dureté apparente des interactions entre les élèves, ils se soutenaient dans leur démarche selon un principe de solidarité communautaire et générationnelle.

En résumé, ces huit stratégies constituent un « kit d'adaptation et d'intégration sociale »<sup>153</sup>. Celui-ci permet aux élèves de surmonter les effets de la rupture du départ, les obstacles, les conflits de valeurs et, principalement, l'inconnu. L'ensemble de ces catégories identifiées constitue par leur nature transversale une organisation durable et, parce qu'elles établissent un pont entre les systèmes, pouvant être transposable dans tout autre contexte d'accueil ou pays. Leur utilisation démontre que la question de l'appropriation du nouveau milieu de vie est cruciale à l'intégration sociale des élèves de classe d'accueil de cette école, phénomène que nous qualifions justement de trans-systémique.

Dans l'ensemble, le cadre de recherche-intervention, articulé par le projet théâtre et inscrit dans une perspective collaborative, nous a permis de comprendre par une approche croisée, interactionniste et écosystémique, les réalités des classes d'accueil du premier cycle du secondaire, le vécu des élèves immigrants et de la pratique des

---

<sup>152</sup> Chercheurs : Claes, 1992, 2008 ; Hébert, 1991 ; Laperrière *et al.*, 1991 ; Le Blanc, 1999 ; Tondreau, 1994.

<sup>153</sup> Auteurs et chercheurs : Manço, 2006a, 2006c ; Rachédi et Legault, 2008 ; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2008.

enseignants, des réalités qui sont à la fois connexes et opposées. L'écosystème pour l'élève immigrant, à cette étape de sa vie, c'est son pays d'accueil et celui de ses origines, sa famille et sa classe, son quartier et le monde. Pour établir des ponts entre ces systèmes, il doit engager une démarche anthropoformative de transformation pour construire des stratégies d'appropriation du nouveau milieu de vie qui soient trans-systémiques. Au chapitre suivant, nous apportons en conclusion nos recommandations relatives au cadre scolaire d'accueil des élèves immigrants en considérant le rôle du processus d'appropriation du nouveau milieu de vie.

## CHAPITRE VI

### PORTÉE, LIMITES ET RECOMMANDATIONS

Compte tenu des résultats de cette recherche présentés aux chapitres quatre et cinq, nous pouvons considérer que l'approche théâtrale, inscrite dans une démarche collective de récit de vie, permet d'étudier les représentations du milieu de vie chez des élèves de classe d'accueil ainsi que les stratégies appropriatives mises en oeuvre. Les résultats de notre recherche confirment la conception selon laquelle la question d'intégration sociale des élèves immigrants en milieu scolaire est complexe et qu'il faut sortir d'une perspective fonctionnaliste ou déterministe que l'on résume parfois en deux mots : échec et réussite.

Ces résultats confirment notamment l'idée que toute approche qui s'appuie sur ce principe écologique de l'intentionnalité de l'acteur, comme la démarche théâtrale articulée par la technique du récit de vie, va permettre de révéler à la fois les dimensions existentielles et écosystémiques des manifestations d'appropriation du milieu de vie. Nous avons pu ainsi constater que cette question de l'appropriation du nouveau milieu de vie chez les élèves de classe d'accueil de cette école était importante, voire déterminante, dans leur démarche personnelle d'intégration. De façon générale, il s'agit de se dégager du système temporel linéaire qu'impose le programme scolaire d'intégration sociale, cela afin de permettre aux élèves immigrants une intégration interactive et d'offrir plus de latitude aux enseignants dans ce cadre d'accueil. Cette latitude trans-systémique permettrait justement une rencontre transformative entre ces groupes.

#### **6.1 Portée et limites de la recherche**

Cette recherche exploratoire apporte des réponses aux questions de recherche et ouvre de nouvelles pistes d'étude en ce qui concerne la question du milieu de vie à l'école. En matière de portée et de limite de recherche, Woods évoque le fait que « [m]algré le

manque d'impact conséquent, il est toutefois presque certain que (a) la sociologie et (b) la recherche en éducation en général ont beaucoup à offrir à l'enseignant sur le terrain » (1990 : 147). Cela rejoint tout à fait les rétroactions dont nous a fait part notre premier informateur et partenaire, l'enseignante qui était partie prenante de ce projet.

### **6.1.1 Portée de la recherche**

Le cadre de cette recherche exploratoire a permis d'établir une relation privilégiée avec les gens et le milieu de pratique, particulièrement parce qu'elle était inscrite dans une démarche collaborative. Cette relation de collaboration a déterminé la portée de cette recherche selon deux aspects. Le premier était de situer l'élève de la classe d'accueil comme acteur de sa démarche d'intégration sociale, offrant de cette façon une vision d'intentionnalité. En introduisant la notion d'intentionnalité de l'acteur dans cette recherche par le cadre de la création collective, notre approche a pu réhabiliter le « facteur idiosyncrasique » (Manço, 2006a). En appréhendant les pratiques sociales des élèves immigrants, notamment celles associées à la résistance face aux déterminismes institutionnels, cette approche permet d'offrir une vision globale de l'intégration sociale dans un cadre scolaire d'accueil.

Le deuxième aspect concerne l'implantation dans le cadre scolaire de la classe d'accueil d'une pratique théâtrale, comme activité périphérique et complémentaire. Celle-ci a permis à l'enseignante de mieux comprendre son rôle dans le processus d'intégration sociale des élèves de classe d'accueil. Ce type d'approche dramaturgique de recherche à caractère ethnographique instaure une dimension méta-réflexive tant chez le chercheur que chez les participants ou partenaires. Pour nous, le fait d'intégrer le milieu scolaire comme chercheur et animateur permet justement de partager certaines réalités de pratique, souvent fermées et occultes aux personnes extérieures. Woods considère par ailleurs que chaque aspect de l'approche ethnographique « [...] emprunte son sens à la structure holistique et sans elle, la compréhension peut être déformée » (1990 : 152).

### **6.1.2 Limites de la recherche**

Compte tenu du cadre de recherche doctorale, ce projet comportait certaines limites. La première est le manque d'effectif et de fonds qui a déterminé la durée de l'étude du phénomène d'appropriation du nouveau milieu de vie. À cet égard, Manço (2006a) rappelle que l'étude des phénomènes d'acculturation et des processus d'intégration sociale des nouveaux arrivants par une approche empirique nécessite l'étude auprès des mêmes individus ou groupes sur une longue période. La dimension temporelle et logistique du cadre de recherche a nécessairement limité l'étude approfondie du phénomène d'appropriation du milieu de vie par les élèves.

Un autre aspect à considérer est le soutien indéfectible de l'enseignante sans lequel ce projet de recherche n'aurait pu avoir lieu. En ce sens, comme la campagne de sollicitation auprès des commissions scolaires et des écoles a été particulièrement ardue, nous pouvons nous demander si des chercheurs et intervenants désirant adopter ce genre d'approche peuvent véritablement trouver des enseignants qui soient autant engagés dans le processus de recherche. Cette contrainte institutionnelle et administrative constitue par conséquent une autre limite.

### **6.2 Recommandations**

Compte tenu du cadre de la recherche-intervention inscrite dans une optique de collaboration, nous nous devons de présenter des recommandations concernant la pratique théâtrale auprès des élèves de classe d'accueil du premier cycle du secondaire. Nous formulons nos recommandations en nous appuyant sur les résultats de la présente recherche, sur notre pratique théâtrale en milieu scolaire et sur la littérature recensée, dans la perspective d'établir des ponts entre les acteurs et les systèmes.

Pour commencer, nous nous inspirons de la conception de Tabin qui estime qu'au « [...] lieu de mettre l'accent sur les groupes sociaux confrontés au problème de l'intégration, il vaut mieux, à la suite de Durkheim, mettre l'accent sur les processus

d'ensemble qui sont au cœur des mutations des sociétés contemporaines » (1999 : 69). Certaines de nos recommandations rejoignent également celles qui ont été formulées par le Comité consultatif dans son rapport sur l'intégration et l'accommodement en milieu scolaire (Québec, 2007). Nous pensons avec Ouellet (2003) que, pour permettre à l'école québécoise de remplir son rôle d'intégration sociale des nouveaux arrivants, qu'il faut offrir une « instruction complexe » au programme d'intégration scolaire, linguistique et sociale. Nous comprenons par cela une éducation ouverte qui offre différentes modalités socioformatives, voire anthropoformatives. Nous avons aussi retenu certaines des recommandations émises par Kanouté dans sa recherche portant sur l'acculturation des élèves immigrants :

- « Aider l'appropriation de la langue principale d'enseignement sans dévaloriser les acquis linguistiques des élèves. [...] »
- Apprendre à se décentrer pour mieux comprendre la distance culturelle de certains élèves par rapport à la culture scolaire et transiger avec la coexistence de systèmes de valeurs différents en classe. [...]
- Prendre conscience que la socialisation aux rituels de l'école n'est pas toujours une évidence ou une simple affaire de continuité avec la socialisation familiale. [...]
- Surveiller la qualité de la socialisation dans le groupe des pairs. Il faut travailler à instaurer la compréhension et le respect des différences que portent les élèves » (2002, 186)

Enfin, nous nous appuyons sur les recommandations de Manço (2006a) qui inscrit le processus d'intégration sociale des immigrants dans une vision constructiviste selon les principes suivants :

1. la réciprocité du processus d'acculturation ;
2. l'intentionnalité des individus en présence ;
3. l'historicité des acteurs singuliers et collectifs ;
4. la perméabilité des structures sociales ;
5. la temporalité du processus d'intégration ;

6. la multi-dimensionnalité du processus d'intégration ;
7. l'imprévisibilité de l'issue de la transaction intégrative.

Nos recommandations s'appliquent à un cadre semblable à celui de la recherche, soit les classes d'accueil, fermées ou semi-fermées, du premier cycle du secondaire en milieu urbain. Elles s'inscrivent dans l'optique du « processus d'ensemble » (Tabin, 1999) ; interdépendantes, elles pourraient être mises en œuvre en partie ou dans leur ensemble selon les priorités du milieu. Nous avons regroupé nos recommandations en trois catégories :

1. Recommandations relatives au cadre scolaire d'accueil :
  - Établir des critères écopsychosociologiques d'évaluation de l'intégration sociale des élèves de classe d'accueil dans une perspective d'appropriation du milieu de vie ;
  - Prendre en compte les méta-réalités de la globalisation et de la migration ;
  - Harmoniser les deux mandats de l'école, scolarisation et socialisation, par un principe d'alternance vers une intégration interactive ;
  - Institutionnaliser le dialogue entre enseignants, élèves et familles dans une perspective trans-systémique.
2. Recommandations relatives à l'enseignant de classe d'accueil :
  - Considérer l'enseignant comme acteur social et médiateur de la démarche d'appropriation du nouveau milieu de vie ;
  - Concevoir le rôle de l'enseignant de classe d'accueil dans une perspective d'accompagnement ;
  - Envisager autrement la formation initiale et continue des enseignants.
3. Recommandations relatives aux approches de formation :
  - Reconnaître les approches socioformatives afin de favoriser l'autonomisation ;
  - Intégrer les approches autobiographiques dans le cursus de (trans)formation des élèves.

### 6.2.1 Recommandations relatives au cadre scolaire d'accueil

*Établir des critères écopsychosociologiques d'évaluation de l'intégration sociale des élèves immigrants dans une perspective d'appropriation du milieu de vie*

Selon nous, l'absence de critères d'ordre écologique, psychologique et sociologique dans l'évaluation de la démarche d'intégration sociale des élèves immigrants dans ce cadre d'accueil réduit considérablement le rôle et le pouvoir d'action des enseignants ainsi que les modalités intégratoires. Dans la même perspective, Manço (2006a) mentionne Tribalat qui recommande d'adopter dans un contexte général d'immigration des indicateurs d'intégration-assimilation :

- accroissement des connaissances linguistiques ;
- usage dans la famille de la langue du pays d'accueil ;
- amélioration de la scolarité des enfants ;
- autonomisation des individus d'origine étrangère par apport au contrôle social communautaire ;
- convergence des comportements dans les domaines idéologiques fondamentaux ;
- mélange des sociabilités et de la sécularisation de l'identité culturelle, registre socioculturel.

Ces indicateurs rappellent les objectifs de la politique et du programme québécois d'intégration<sup>155</sup>. Il nous semble cependant que, hormis la question d'autonomisation, ces critères omettent un ensemble de facteurs et de principes propres à l'intégration interactive ; ils s'inscrivent davantage dans une perspective normative et évacuent la dimension écologique. Dans un contexte d'éducation à la diversité, Dittmar recommande de redéfinir l'intégration dans un sens pluraliste : « [...] il s'agit selon Clanet de ramener le terme intégration à l'idée d'interdépendance entre culture dominante et cultures minoritaires et d'autre part à l'idée de réparation du sens et de la cohérence d'une globalité » (2006 : 28). Enfin, nous recommandons de prendre en

---

<sup>155</sup> « Communiquer oralement en français dans des situations variées ; Lire et écrire des textes variés en français ; S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise » (Québec, 2006c : 29).

compte, comme critère d'évaluation, la notion de temporalité qui distingue, selon Legault et Rachédi (2008), les processus concomitants d'adaptation, d'acculturation et d'intégration. Tout processus d'appropriation est indissociable de l'expérience et de l'empirisme ; le niveau d'appropriation est déterminé par l'intentionnalité et la projectivité du nouvel arrivant par rapport à son expérience.

Une commission scolaire qui adopterait le concept de milieu de vie et le modèle écosystémique de Bronfenbrenner dans ses politiques en matière de développement chez l'enfant favoriserait la réflexion sur l'établissement de critères *écopsychosociologiques*. Les écoles pourraient alors établir ces critères d'évaluation d'intégration sociale en s'appuyant sur l'expertise des enseignants, leur compréhension du milieu de vie et un partenariat école-famille-communauté.

*Prendre en compte les méta-réalités de la mondialisation et de la migration*

Nous pensons aussi qu'un des effets de la mondialisation est justement d'atomiser le sens collectif des sociétés, de fragmenter cette notion universelle de l'humanité (Gohier, 2002, 2006) en imposant un modèle unique de pensée (Appadurai, 2005 ; Warnier, 1999). Les méta-réalités de la mondialisation et de la migration ne semblaient pas être prises en considération dans la pratique éducative du cadre scolaire d'accueil de l'école où s'est déroulée la recherche. À notre avis, le cadre scolaire d'accueil devrait particulièrement prendre en considération ce phénomène dans l'intégration des élèves immigrants. Morin (1994) rappelle à cet égard qu'« [...] il n'est pas possible de comprendre la possibilité d'une société-monde, qui implique l'existence d'une civilisation planétaire et une citoyenneté cosmopolite, sans comprendre la planétarisation de l'humanité et le défi de sa gouvernance » (Morin *et al.*, 2003 : 83).

Compte tenu du contexte de diversité pluriethnique et de la mondialisation, Abdallah-Preteille et Porcher recommandent de réhabiliter l'école en prenant en compte « [le] sens social, historique et culturel ainsi que la diffusion et l'appropriation des valeurs humanistes dans une société marquée par la pluralité (et non par le pluralisme ni le

communautarisme), la familiarisation (volontaire ou non) avec l'étrangeté et l'altérité » (1996 : 103-104). L'école dans cette compréhension devient un espace d'échanges dans lequel s'entrecroisent les différents niveaux systémiques.

*Harmoniser les deux mandats de l'école, scolarisation et socialisation, par un principe d'alternance vers une intégration interactive*

Une éducation soucieuse de construction identitaire dans un milieu pluriethnique doit privilégier une pédagogie elle-même plurielle, aux moyens diversifiés, qui reconnaît les fondements culturels, tout en n'étant pas fondamentaliste, de même que l'importance de l'altérité, tout en ne sombrant pas dans le relativisme culturel. (Gohier, 2006 : 158)

À la lumière de nos résultats, le cadre scolaire d'accueil a tendance à limiter, d'un point de vue systémique, structurel et social, les modalités d'intégration sociale. La conception scolaire du processus d'intégration sociale des élèves de classe d'accueil tente de réduire les possibilités et modalités d'action ouvertes. L'intégration interactive s'appuie sur un principe d'équilibration dynamique (Manço, 2006a) et spiralaire. (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). Pour harmoniser les deux mandats éducatifs de l'école, la scolarisation et la socialisation, doivent s'intégrer dans l'organisation de la classe d'accueil et les pratiques d'enseignement par le principe d'alternance. Par exemple, une école secondaire qui accueille une population importante de jeunes issus de familles immigrantes pourrait, dans le cadre d'un projet éducatif, augmenter les espaces et modalités de socialisation pour la tenue d'activités libres permettant la rencontre entre les élèves des classes ordinaires et d'accueil.

*Institutionnaliser le dialogue entre enseignants, élèves et familles dans une perspective trans-systémique*

Nous avons pu constater que l'établissement scolaire semblait limiter les relations avec les familles immigrantes par des modalités principalement de type institutionnel, comme les rencontres individuelles avec les parents portant sur le cheminement curriculaire de leurs enfants. Kanouté (2002a) a montré l'importance de la relation

entre l'école et la famille dans sa recherche sur les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants. Vatz-Laaroussi *et al.* observent également que le cadre scolaire d'accueil québécois limite les relations avec les familles immigrantes pour qui « [...] la bonne famille est celle qui s'implique dans le milieu scolaire selon les voies identifiées par l'école [...] » (2005 : 95). Cette situation peut générer une rupture avec le milieu de vie des élèves, particulièrement à un moment où ces familles cherchent à établir des ancrages dans la société d'accueil. Les considérations d'Abdallah-Preteuille nous guident dans la formulation de nos recommandations : « La connaissance des milieux et de l'environnement de l'école ne peut suppléer à une compétence relationnelle et communicative » (1992 : 53).

Dans une optique d'intégration des élèves immigrants, Montandon reconnaît, en évoquant les constats de Reiss, la portée écologique de l'institutionnalisation de relations école-famille dans un cadre d'accueil scolaire d'accueil. Une école secondaire située dans une agglomération où réside une population importante d'immigrants pourrait par exemple inscrire dans son projet éducatif l'établissement d'activités et de rencontres, à caractère culturel ou interculturel, durant lesquelles les parents, les élèves et les enseignants peuvent se retrouver.

### **6.2.2 Recommandations relatives à l'enseignante de la classe d'accueil**

Le travail d'enseignant est souvent analysé comme une activité individuelle, centrée sur un contenu et une didactique spécifique. Cette posture heuristique permet de délimiter les variables étudiées mais occulte une partie importante d'une activité professionnelle fondée sur des interactions complexes entre une pluralité d'agents sociaux, de finalités éducatives et d'objets de savoir. Or, cette part collective du travail d'enseignant constitue le trame de l'expérience scolaire vécue par chaque apprenant au long du curriculum, dans la durée de son parcours scolaire. (Grangeat, 2007 : 174)

*Considérer l'enseignant comme acteur social et médiateur de la démarche d'appropriation du nouveau milieu de vie*

Dans le processus d'intégration sociale des élèves dans un cadre scolaire d'accueil, le rôle de l'enseignant comme acteur social semble mal compris. Au Québec, Kanouté (2002) propose donc de réfléchir sur le rôle de l'enseignant dans le processus d'intégration, particulièrement en ce qui concerne son rôle social. Devenant médiateur, l'enseignant peut devenir un facilitateur d'appropriation du nouveau milieu de vie en accompagnant les élèves dans leur démarche personnelle et collective d'intégration sociale. Grangeat (2007) établit qu'enseigner est une tâche complexe qui s'inscrit « dans un champ dynamique d'interactions multiples ». Il insiste sur le fait que l'organisation de travail, dans cette perspective, doit « [...] renforcer les interactions conduisant à construire du lien entre eux, à coordonner leurs actions, à construire des réponses à des besoins spécifiques identifiés collectivement afin d'assurer une plus grande continuité, des contenus et des dispositifs d'enseignement, sur la durée du parcours scolaire. (2007 : 193-194)

Les enseignants pourraient considérer la dynamique interactive générée par la pluralité et la diversité qui caractérisent ces classes ; apprendre à enseigner dans et par l'interaction. Montandon expose le cadre institutionnel de médiation dans un contexte de diversité ethnoculturelle :

Les médiations de type structurel définissent le dispositif pédagogique comme structure intermédiaire, comme un mixte qui, par son caractère de transitionnalité, articule deux réalités hétérogènes et contradictoires, réalité interne, réalité externe, espace du problème, espace de la tâche, activité représentative du sujet apprenant et exigences institutionnelles. (2002 : 352)

Dans un contexte nord-américain, Tardif et Mujawamarirya (2002) conçoivent également l'enseignant comme un « acteur et médiateur culturel ». Nous retenons le modèle de médiation que propose Manço (2006a). Dans ce modèle, les médiateurs, que

Fabre (1991) appelle des « *passeurs entre cultures* », sont caractérisés de la façon suivante :

Le médiateur est une personne « *tierce* » qui doit en quelque sorte participer d'une « *appartenance multiple* » et être reconnue par l'ensemble des parties en présence. Son action ne peut prétendre à l'efficacité que s'il a lui-même pu faire aboutir sa propre « *négociation intérieure* » entre les termes de ses diverses appartenances. [...] Les médiateurs culturels participent de la sorte à *l'invention d'une synthèse vivante et encore incertaine d'un double registre culturel*. (2006a : 77)

Enfin, pour comprendre l'enseignant comme acteur social et médiateur, il s'agirait d'envisager l'enseignant comme un chercheur qui observe et réfléchit sur sa propre pratique (Schön, 1994, 1996). Woods recommande à cet égard « [d'] utiliser l'ethnographie surtout pour amorcer la réflexion et favoriser le développement des capacités d'observation » (1990 : 144). Ces nouvelles compétences d'observation sollicitées et développées durant la formation et la pratique pourront justement favoriser le pouvoir d'action des enseignants. Ce postulat confirme nos résultats selon lesquels l'enseignante a affirmé avoir appris et mieux compris son rôle dans le processus d'intégration sociale des élèves de classe d'accueil. Le cadre de la recherche a permis à l'enseignante, par une démarche méta-réflexive (Schön, 1994), de développer ses compétences d'observation, de méta-réflexion et d'action.

#### *Concevoir le rôle de l'enseignant de classe d'accueil dans une perspective d'accompagnement*

Être écouté et entendu, c'est d'abord entrer en relation avec soi et accéder à sa propre intériorité. (Philibert et Wiel, 1995 : 79)

De façon générale dans ce cadre scolaire d'accueil, la priorité mise sur le rapport didactique et curriculaire (Grangeat, 2007) ainsi que sur l'évaluation certificative restreint les interrelations entre élèves et enseignants, cela particulièrement en ce qui concerne les pratiques sociales (Vincent, 1994 ; Gayet, 1998, 1999). Dans notre

recherche, certaines contradictions ont été vécues et observées, à différents niveaux, par l'enseignante qui a exprimé son impuissance par rapport à ces situations. Entre autres, l'absence d'outils psychosociologiques d'évaluation limite l'action de l'enseignante dans son rôle d'intégration sociale des élèves immigrants.

Pour développer une démarche d'accompagnement en milieu scolaire auprès des élèves de classe d'accueil, nous recommandons l'adoption des concepts de « lieux et de personne ressources » (Philibert et Wiel, 1995). Afin d'inscrire la démarche d'accompagnement dans une perspective pédagogique, Philibert et Wiel estiment qu'il s'agit de « [...] faire entrer le groupe-classe dans la problématique du groupe d'accompagnement où chaque personne peut accéder à la signification personnelle de son expérience scolaire » (1997 : 31). Selon ces auteurs, « [l]'adolescent doit être accompagné dans son projet personnel » (1995 : 48). En définitive, l'action d'écouter, selon ces auteurs, constitue une des compétences fondamentales de l'accompagnement. Revoir le rôle de l'enseignant de classe d'accueil dans une perspective d'accompagnement permettrait d'être plus à l'écoute des démarches personnelles des élèves (Cauvier, 2008, 2012), cela tant aux niveaux social, existentiel qu'environnemental.

En ce qui concerne l'accompagnement d'un projet d'élèves par un enseignant, Philibert et Wiel (1995) précisent les objectifs suivants :

- être à l'écoute de l'adolescent et de l'entendre ;
- l'aider à clarifier la situation existentielle évoquée ;
- l'aider à trouver des solutions aux questions posées par lui-même et faire des propositions adaptées à cette situation problématisée ;
- faciliter les choix et les décisions.

Diversifier les modalités de formation, comme de concevoir l'enseignant en tant qu'accompagnateur, implique nécessairement que les élèves puissent réaliser un ou des

projets, individuels ou collectifs, et que les enseignants puissent les accompagner dans leur démarche. Dans cette perspective, l'enseignant peut adopter une pédagogie de projet pour accompagner les élèves dans leur réalisation respective.

*Envisager autrement la formation initiale et continue des enseignants*

Nous nous permettons aussi de proposer d'envisager autrement la formation initiale et continue des enseignants de classe d'accueil. À la lumière des résultats de notre recherche, nous adhérons au constat que présentent différents rapports et études dans le domaine de l'accueil des élèves immigrants dans le monde francophone<sup>157</sup> selon lesquels les enseignants sont mal préparés à enseigner dans un contexte de diversité ethnoculturelle, particulièrement dans une perspective d'interculturalité. Cependant, nous n'avons pas spécifiquement étudié la question de la formation des enseignants de classe d'accueil et formulons cette recommandation sous certaines réserves.

Au Québec, Steinbach évoque cette question de formation des enseignants de classe d'accueil en se référant au rapport du Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (Québec, 2007) qui « [...] déplore l'absence d'une compétence interculturelle chez les enseignants » (2012 : 155). Ce problème de formation semble, entre autres, être généré par un problème de conception du rôle social de l'enseignant. Berthelot mentionne justement qu'au Québec, « [l]es aspects sociaux de l'éducation n'ont plus guère la côte dans les facultés d'éducation » (2006 : 188) et que la formation initiale et continue des enseignants s'en trouve effectivement affectée. Le Comité consultatif, dans son rapport sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, apporte des recommandations en suggérant différentes modalités de développement du dialogue, des valeurs et des repères communs :

---

<sup>157</sup> Chercheurs : Artaud, 2003 ; Cushner, 2008 ; Gohier, 2006 ; Loicq, 2011 ; Kanouté, 2006 ; Montandon, 2002b ; Mujawamariya, 2006 ; Québec, 2007 ; Steinbach, 2012 ; Tardif et Mujawamariya, 2002.

- « 5) concevoir différentes offres de service de formation et de perfectionnement adaptées aux besoins [...] du personnel enseignant et non enseignant, des suppléants ou stagiaires et des parents ; [...]
- 7) sensibiliser les universités à la nécessité d'une formation à la prise en compte de la diversité linguistique, religieuse et ethnoculturelle [...]
- 8) sensibiliser les universités à la nécessité d'introduire ou de développer les questions relatives à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et de l'accommodement raisonnable dans les programmes de formation des enseignants et d'autres intervenants en milieu scolaire ; [...] » (2007 : 46).

Certes, ces recommandations ont été formulées dans l'optique de l'accommodement raisonnable et ne portent pas spécifiquement sur le cadre des classes d'accueil au secondaire, mais elles soulignent l'importance de la formation initiale et continue des enseignants exerçant dans un contexte scolaire de diversité ethnoculturelle. À cet égard, Tardif et Mujawamariya formulent la question suivante : « Comment concevoir aujourd'hui la formation des maîtres et l'exercice du métier d'enseignant sous l'angle du pluralisme culturel ou, comme le disait Max Weber, du polythéisme qui caractérise la culture des sociétés modernes avancées ? » (2002 : 12). En guise de réponse, Gohier propose, en se référant à Abdallah-Preteuille, une approche pragmatique de l'éducation interculturelle selon laquelle il s'agit de « [...] développer des compétences à communiquer avec l'autre et c'est cette rencontre avec l'autre qui permettra l'intercompréhension d'individus culturellement métissés dans un monde de plus en plus complexe » (2006 : 157). Adoptant les principes de l'éducation interculturelle comme point de départ, nous recommandons d'ancrer davantage la formation, initiale ou continue, des enseignants dans une perspective trans-culturelle.

### 6.2.3 Recommandations relatives aux approches et modalités de formation

#### *Reconnaître des approches socioformatives afin de favoriser l'autonomisation*

La rupture systémique de la classe d'accueil, générée, entre autres, par le régime pédagogique de formation, contribue à rendre « étranger » (Lapassade, 1998) le cadre scolaire d'accueil auprès des élèves. Cela a pour conséquences de les écarter de leur démarche personnelle d'appropriation. Pour Pain, « [l']enjeu éducatif est aujourd'hui de passer d'une pédagogie transmissive à une pédagogie appropriative » (1999 : 65) qui serait articulée par différentes modalités socioformatives. L'école, dans sa mission, devrait justement faire contre poids et proposer des activités appropriatives ayant pour but de développer chez l'élève l'autonomie et un sens critique par rapport à la société dans laquelle il vit. L'adolescent est acteur, responsable et autonome, sur l'ensemble de son projet personnel (Philibert et Wiel, 1995). Dans un cadre ouvert d'accueil, il s'agit de favoriser ou d'explorer toute forme créative d'autonomisation par différents moyens pédagogiques ou éducatifs.

Un des énoncés du Programme d'intégration scolaire, linguistique et sociale stipule que les élèves en « [...] soutien à l'apprentissage du français doivent avoir la possibilité de progresser à leur rythme [et que l'enseignant] doit être en mesure d'adapter son enseignement au niveau et rythme d'apprentissage de chacun en différenciant les dispositifs pédagogiques » (Québec, 2006c : 13-14). Or, les résultats de notre recherche semblent indiquer que l'école ne permet pas complètement aux élèves immigrants de progresser vraiment à « leur propre rythme » dans leurs apprentissages. Cela, entre autres, parce que les espaces informels de socialisation sont soumis à un régime de scolarisation qui contraint les modalités informelles d'appropriation et que la notion de « rythme d'apprentissage » est strictement déterminée par un paradigme disciplinaire et socio-scolaire.

Rueff-Escoubès (1997) explique qu'un espace doit être « [...] laissé aux jeunes pour qu'ils se retrouvent et se réapproprient leur « vivre ensemble », sans perdre le fil qui

les lie au « vivre avec les autres » » (1999 : 27). Dans le cadre visant l'intégration interactive, les élèves peuvent s'approprier de façon autonome et critique les valeurs de la vie en société. En se référant à l'ouvrage de Mead « *L'Esprit, le Soi, la Société* », Duvignaud souligne que, dans une perspective interactive, que « [...] la dialectique résultant de la projection vers l'individu du processus social et de la réalisation du soi dans le processus social ; mouvement complexe où les rôles servent de médiateurs qui aident à constituer des « moi », des « je » et des « soi » qui en résultent » (1993 : 264). La notion du « je-Nous » étant fondamentale dans le projet d'intégration sociale des élèves immigrants, par ce mouvement double de « projection-intériorisation », la démarche de socioformation va développer le sentiment et le pouvoir d'autonomie.

Pour favoriser l'autonomisation auprès des élèves immigrants, nous suggérons concrètement d'habiliter l'expérience migratoire des élèves immigrants dans le cursus formel de formation (Born *et al.*, 2006 ; Fiset, 2009 ; Galvani , 2005b). Considérant que la classe est un lieu d'une « histoire collective » (Philibert et Wiel, 1997) et l'école un cadre social d'interactions (Rueff-Escoubès, 1999), la réalisation d'un projet de création collective, sous toute forme artistique, peut justement, à certaines conditions, favoriser l'autonomisation chez les élèves immigrants.

En définitive, c'est en adoptant une pédagogie expérientielle de formation, que les enseignants sont en mesure de mieux comprendre l'expérience de migration et d'intégration des élèves. L'enseignant qui intègre déjà dans sa pratique des activités socioformatives, comme des projets de classe, peut plus facilement adopter les principes d'autonomisation.

#### *Intégrer des approches autobiographiques dans le cursus de (trans)formation des élèves*

Dauber préconise « [...] un modèle « didactique » qui mette en jeu une double dialectique entre l'expression (et son contenu) et la relation (et sa structure) d'une part, entre l'« ici et maintenant » comparé au « là-bas et autrefois » de l'histoire personnelle

de chaque formation individuelle, d'autre part » (1997 : 24). Tant que l'élève immigrant de classe d'accueil ne s'est pas approprié son nouveau milieu de vie, il reste apatride (Bauman, 2005, 2011). Pour ces raisons, l'appropriation de sa propre histoire est fondamentale dans la démarche existentielle de formation, l'élève devient alors acteur de sa trajectoire.

Nous recommandons d'intégrer des approches autobiographiques dans le cursus de formation des élèves. L'historicité de l'individu et du groupe influe sur le rapport à l'environnement qui, selon Pineau, réside « [...] dans un inconscient écologique du moins double : le préconscient des sites sensori-moteurs reliant réflexivement l'organisme à l'environnement, mais aussi le refoulement culturel hérité vis-à-vis la matière » (2003 : 17). Pour ces élèves immigrants dans le cadre scolaire d'accueil « [l]e dépaysement devient une expérience commune » (Le Breton, 2004b : 165) et, en s'appuyant sur les principes de la formation autobiographique, peut constituer un espace de formation. En résumé, la formation autobiographique peut devenir un espace crucial de formation pour les élèves immigrants.

Comme exemple d'intégration d'approches autobiographiques dans le cursus formel, l'enseignant de français de classe d'accueil pourrait utiliser l'histoire de vie et l'auto-fiction dans un travail de rédaction ou de création sur différents supports ayant pour thème l'expérience de vie des élèves. Enfin, pour prendre également en compte les méta-réalités de la globalisation et de la migration, nous recommandons aux enseignants de français d'intégrer dans leur pratique d'enseignement des exercices autobiographiques de rédaction en l'associant au thème « être au monde » et de pouvoir discuter en classe de la production des élèves. Mené sur plusieurs séances, ce genre d'exercices peut, par sa transversalité, permettre d'atteindre différentes compétences du programme québécois d'éducation en matière d'expression, de communication et de coopération.

### 6.3 Recherches ultérieures envisagées

À l'issue de cette recherche, nous pouvons entrevoir l'éventualité d'autres projets afin d'approfondir notre compréhension des pratiques d'appropriation du nouveau milieu de vie des élèves de classe d'accueil. En effet, compte tenu de la complexité du phénomène, il s'agirait par exemple de prolonger la durée et la portée des recherches en milieu scolaire comme le suggère Woods (1993), particulièrement lorsqu'il s'agit de comprendre des phénomènes psycho-sociaux. L'une de ces recherches à envisager pourrait, en utilisant le même cadre méthodologique, porter sur une étude multi-cas de plusieurs classes fermées d'accueil du niveau secondaire situées dans différentes écoles ou commissions scolaires. Il s'agirait ainsi de reconnaître les résultats de recherche dans un cadre semblable mais réalisée dans des contextes différents. En ce sens, ce genre de recherche permettrait de comprendre comment le cadre scolaire d'accueil détermine le phénomène d'appropriation du nouveau milieu de vie par une démarche comparative. Une autre recherche pourrait suivre, dans une perspective longitudinale, le cheminement d'élèves de classe d'accueil ayant participé à un projet théâtral afin d'étudier leur perception du milieu de vie et leur intégration sociale. Ce projet inclurait également le suivi de la formation expérientielle des enseignants ayant été partenaires de recherche.

Nous pouvons également envisager une recherche, avec un cadre semblable, dans une école qui a adopté une autre modalité d'intégration des élèves immigrants que la classe d'accueil. Ce genre de recherche offrirait une vision plus générale du phénomène et des pratiques d'appropriation du nouveau milieu de vie chez les élèves immigrants dans un cadre scolaire. Enfin, l'on pourrait réunir des élèves de classe d'accueil et de classes ordinaires autour d'un projet de théâtre articulé par les histoires de vie. Il s'agirait par cette recherche d'étudier la dimension trans-culturelle qu'offre ce cadre de création collective de théâtre.

## CONCLUSION

Je terminerai, comme j'ai introduit ma thèse, par une note personnelle. Compte tenu du contexte de cette recherche, étape cruciale de mon cheminement existentiel et professionnel, j'estime qu'il est nécessaire de faire part aux lecteurs de ma démarche de (trans)formation, celle d'un praticien-chercheur en action. J'ai bâti mon projet de recherche sur mes convictions, ma pratique théâtrale, le cadre de formation doctorale et, plus particulièrement, ma rencontre avec le milieu scolaire. Ce sont mes convictions personnelles qui m'ont guidé dans la formulation des questions de recherche. Ces mêmes convictions m'ont soutenu tout au long de mon parcours.

Mon intention était, par une démarche inductive et intuitive, de comprendre la dimension holistique de ma pratique théâtrale à partir d'une problématique ancrée dans le milieu scolaire. Il s'agissait de reconnaître le potentiel épistémologique d'une démarche théâtrale de recherche qui regroupe des dimensions écologiques, psychologiques et sociales.

Il n'a pas été facile d'implanter ce genre de projet dans un cadre qui est souvent soumis à des contingences institutionnelles ou ministérielles. Avec du recul, je me dis que sa réalisation relève du miracle. Combien de fois ai-je pensé abandonner! En effet, après deux ans de démarches de sollicitation auprès des commissions scolaires du Grand Montréal, après quelques tentatives infructueuses auprès des enseignants, j'étais confronté au fait d'évacuer la complexité et de réduire la portée épistémologique de cette recherche. L'enjeu pour moi était de respecter l'esprit de cette recherche tout en me développant, d'un point de vue professionnel, scientifique et humain.

J'ai aujourd'hui la conviction que l'implantation en classe d'accueil d'une activité théâtre sollicitant le partage des expériences est essentielle; les résultats de la recherche

confirment les bienfaits d'une telle pratique. Le dispositif de recherche-intervention de théâtre inscrit dans une perspective collaborative a permis d'augmenter le pouvoir social d'action de l'enseignante et des élèves. Plus généralement, la notion du « milieu de vie » recadre la mission de l'école et l'ouvre vers de nouvelles perspectives. Mais je pense que le plus important est d'avoir pu être témoin de cette richesse que représentaient les projets, rêves et existences de ces élèves. C'est en déroulant le long fil de mes consignations que j'ai compris la véritable portée de l'immersion dans le milieu, je n'ai pas découvert un monde mais *des mondes*. Au-delà de la rationalisation, de la compréhension scientifique des processus à l'œuvre dans l'intégration, il me reste surtout le sentiment profond de m'être rapproché de l'Humanité.

Ancien expatrié, père d'une jeune fille ayant vécu l'expérience de l'immigration et d'un nouveau départ dans un autre système scolaire, je souhaite sincèrement que cette recherche puisse avoir des retombées véritables sur le milieu scolaire, les élèves et les enseignants de classe d'accueil.

## APPENDICE A

### STATISTIQUES RELATIVES À L'IMMIGRATION ET L'ACCUEIL

A.1	Statistiques canadiennes en matière d'immigration.....	408
A.2	Statistiques québécoises en matière d'intégration d'élèves immigrants (MÉLS).....	409
A.3	Statistiques montréalaises en matière d'intégration d'élèves immigrants (CSDM) .....	410

## A.1 Statistiques canadiennes en matière d'immigration

Tableau A.1

Canada – Résidents permanents de moins de 15 ans selon le sexe, l'âge et la catégorie (Canada, 2012 : 14)

Catégorie	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
	<b>Nombre</b>									
Regroupement familial	1 331	1 565	1 348	1 235	1 446	1 457	1 345	1 286	1 184	1 145
Immigrants économiques	6 420	5 362	5 884	6 825	5 866	5 536	6 122	6 061	8 343	7 192
Réfugiés	792	711	888	928	894	886	700	744	793	740
Autres immigrants	6	76	103	102	122	93	116	92	58	95
<b>0 à 4 ans</b>	<b>8 549</b>	<b>7 714</b>	<b>8 223</b>	<b>9 090</b>	<b>8 328</b>	<b>7 974</b>	<b>8 283</b>	<b>8 203</b>	<b>10 378</b>	<b>9 172</b>
Regroupement familial	907	1 116	914	959	885	784	735	680	673	661
Immigrants économiques	6 912	5 806	6 425	7 779	6 444	5 961	6 791	7 083	8 957	7 379
Réfugiés	1 256	1 274	1 691	1 726	1 598	1 375	1 112	1 139	1 198	1 361
Autres immigrants	22	110	164	141	228	201	208	144	145	117
Catégorie non déclarée	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
<b>5 à 9 ans</b>	<b>9 097</b>	<b>8 306</b>	<b>9 184</b>	<b>10 606</b>	<b>9 156</b>	<b>8 321</b>	<b>8 846</b>	<b>9 047</b>	<b>10 973</b>	<b>9 518</b>
Regroupement familial	1 272	1 247	1 135	1 201	1 193	1 119	984	932	911	854
Immigrants économiques	5 877	4 940	5 466	6 754	5 986	5 515	6 415	6 355	7 733	6 281
Réfugiés	1 465	1 394	1 731	1 817	1 749	1 553	1 295	1 251	1 269	1 398
Autres immigrants	41	158	225	209	284	354	231	263	213	178
<b>10 à 14 ans</b>	<b>8 858</b>	<b>7 739</b>	<b>8 557</b>	<b>9 981</b>	<b>9 212</b>	<b>8 541</b>	<b>8 925</b>	<b>8 801</b>	<b>10 126</b>	<b>8 711</b>
Regroupement familial	3 510	3 928	3 397	3 395	3 524	3 360	3 064	2 899	2 768	2 660
Immigrants économiques	19 209	16 108	17 775	21 358	18 296	17 014	19 328	19 519	25 033	20 852
Réfugiés	3 513	3 379	4 310	4 471	4 241	3 814	3 107	3 134	3 260	3 499
Autres immigrants	69	344	482	452	634	648	555	499	416	390
Catégorie non déclarée	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
<b>Hommes</b>	<b>26 301</b>	<b>23 769</b>	<b>25 964</b>	<b>29 677</b>	<b>26 696</b>	<b>24 836</b>	<b>26 054</b>	<b>26 051</b>	<b>31 477</b>	<b>27 401</b>
Regroupement familial	2 027	2 399	2 185	2 062	1 766	1 903	1 424	1 302	1 186	1 087
Immigrants économiques	5 866	5 012	5 376	6 173	5 414	5 150	5 794	5 715	7 806	6 618
Réfugiés	707	708	857	903	796	801	705	686	749	822
Autres immigrants	8	78	101	98	101	96	122	81	58	76
<b>0 à 4 ans</b>	<b>8 608</b>	<b>8 197</b>	<b>8 519</b>	<b>9 236</b>	<b>8 077</b>	<b>7 950</b>	<b>8 045</b>	<b>7 784</b>	<b>9 799</b>	<b>8 603</b>
Regroupement familial	905	981	910	918	829	805	695	644	651	640
Immigrants économiques	6 207	5 428	5 812	6 940	5 893	5 531	6 240	6 504	8 337	6 795
Réfugiés	1 198	1 172	1 562	1 583	1 483	1 307	1 063	1 048	1 126	1 312
Autres immigrants	24	104	151	158	207	234	220	170	109	111
<b>5 à 9 ans</b>	<b>8 334</b>	<b>7 685</b>	<b>8 435</b>	<b>9 599</b>	<b>8 412</b>	<b>7 877</b>	<b>8 218</b>	<b>8 366</b>	<b>10 223</b>	<b>8 858</b>
Regroupement familial	1 251	1 191	1 110	1 066	1 117	1 023	980	886	822	798
Immigrants économiques	5 158	4 388	5 029	6 081	5 140	4 884	5 580	5 841	6 946	5 674
Réfugiés	1 279	1 268	1 657	1 708	1 596	1 414	1 183	1 130	1 187	1 344
Autres immigrants	26	148	192	225	275	288	240	229	206	190
Catégorie non déclarée	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
<b>10 à 14 ans</b>	<b>7 714</b>	<b>6 995</b>	<b>7 988</b>	<b>9 080</b>	<b>8 128</b>	<b>7 608</b>	<b>7 984</b>	<b>8 086</b>	<b>9 161</b>	<b>8 006</b>
Regroupement familial	4 183	4 571	4 205	4 046	3 712	3 731	3 099	2 832	2 659	2 526
Immigrants économiques	17 231	14 828	16 217	19 194	16 447	15 565	17 614	18 060	23 089	19 087
Réfugiés	3 184	3 148	4 076	4 194	3 875	3 522	2 951	2 864	3 062	3 478
Autres immigrants	58	330	444	481	583	618	582	480	373	377
Catégorie non déclarée	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
<b>Femmes</b>	<b>24 656</b>	<b>22 877</b>	<b>24 942</b>	<b>27 916</b>	<b>24 617</b>	<b>23 436</b>	<b>24 247</b>	<b>24 236</b>	<b>29 183</b>	<b>25 467</b>
Regroupement familial	3 358	3 964	3 533	3 297	3 212	3 360	2 769	2 588	2 370	2 232
Immigrants économiques	12 286	10 374	11 260	12 998	11 280	10 688	11 916	11 796	16 149	13 810
Réfugiés	1 499	1 419	1 745	1 831	1 690	1 687	1 405	1 430	1 542	1 562
Autres immigrants	14	154	204	200	223	189	238	173	116	171
<b>0 à 4 ans</b>	<b>17 157</b>	<b>15 911</b>	<b>16 742</b>	<b>18 326</b>	<b>16 405</b>	<b>15 924</b>	<b>16 328</b>	<b>15 987</b>	<b>20 177</b>	<b>17 775</b>
Regroupement familial	1 812	2 097	1 824	1 877	1 714	1 589	1 430	1 324	1 324	1 301
Immigrants économiques	13 119	11 234	12 237	14 719	12 337	11 492	13 031	13 587	17 294	14 174
Réfugiés	2 454	2 446	3 253	3 309	3 081	2 682	2 175	2 187	2 324	2 673
Autres immigrants	46	214	305	299	435	435	428	314	254	228
Catégorie non déclarée	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
<b>5 à 9 ans</b>	<b>17 431</b>	<b>15 991</b>	<b>17 619</b>	<b>20 205</b>	<b>17 568</b>	<b>16 198</b>	<b>17 064</b>	<b>17 413</b>	<b>21 196</b>	<b>19 376</b>
Regroupement familial	2 523	2 438	2 245	2 267	2 310	2 142	1 964	1 818	1 733	1 652
Immigrants économiques	11 035	9 328	10 495	12 835	11 126	10 399	11 995	12 196	14 679	11 955
Réfugiés	2 744	2 662	3 388	3 525	3 345	2 967	2 478	2 381	2 456	2 742
Autres immigrants	67	306	417	434	559	642	471	452	419	368
Catégorie non déclarée	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
<b>10 à 14 ans</b>	<b>18 369</b>	<b>14 734</b>	<b>16 646</b>	<b>19 081</b>	<b>17 340</b>	<b>16 150</b>	<b>16 909</b>	<b>16 887</b>	<b>19 287</b>	<b>16 717</b>
Regroupement familial	7 693	8 499	7 602	7 441	7 236	7 091	6 163	5 730	5 427	5 185
Immigrants économiques	36 440	30 936	33 992	40 552	34 743	32 579	36 942	37 579	48 122	39 939
Réfugiés	6 697	6 527	8 386	8 665	8 116	7 336	6 058	5 998	6 322	6 977
Autres immigrants	127	674	926	933	1 217	1 266	1 137	979	789	767
Catégorie non déclarée	4	0	0	1	1	0	1	1	0	0
Sexe non déclaré	0	1	2	0	2	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>50 961</b>	<b>46 637</b>	<b>50 908</b>	<b>57 592</b>	<b>51 315</b>	<b>48 272</b>	<b>50 301</b>	<b>50 287</b>	<b>60 660</b>	<b>52 868</b>

## A.2 Statistiques québécoises en matière d'intégration d'élèves immigrants (MÉLS)

Tableau A.2

Élèves issus de l'immigration et ensemble des élèves, par ordre d'enseignement, Québec, années scolaires 1994-1995, 1997-1998, 2000-2001 et 2003-2004 (Québec, 2006b : 4)

	1994-1995						1997-1998									
	Préscolaire		Primaire		Secondaire		Préscolaire		Primaire		Secondaire		Total			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Élèves issus ou non de l'immigration	15 669	14,2	79 016	14,4	64 225	12,9	158 910	13,7	17 536	15,4	86 356	15,4	58 078	14,3	171 970	15,0
Première génération	3 662	3,3	28 813	5,2	29 155	5,9	61 630	5,3	3 585	3,2	28 258	5,0	30 453	6,4	62 286	5,4
Deuxième génération	10 982	9,9	42 461	7,7	24 682	5,0	78 135	6,8	12 488	11,0	51 932	9,3	30 657	6,5	95 147	8,3
	1 025	0,9	7 742	1,4	10 378	2,1	19 145	1,7	1 453	1,3	6 106	1,1	6 968	1,5	14 527	1,3
Autres élèves	94 739	85,8	470 532	85,6	432 273	87,1	937 544	86,3	95 988	84,6	474 651	84,6	403 624	85,7	977 263	85,0
Ensemble des élèves	110 408	100,0	549 548	100,0	486 493	100,0	1 158 454	100,0	113 524	100,0	561 007	100,0	474 702	100,0	1 149 233	100,0

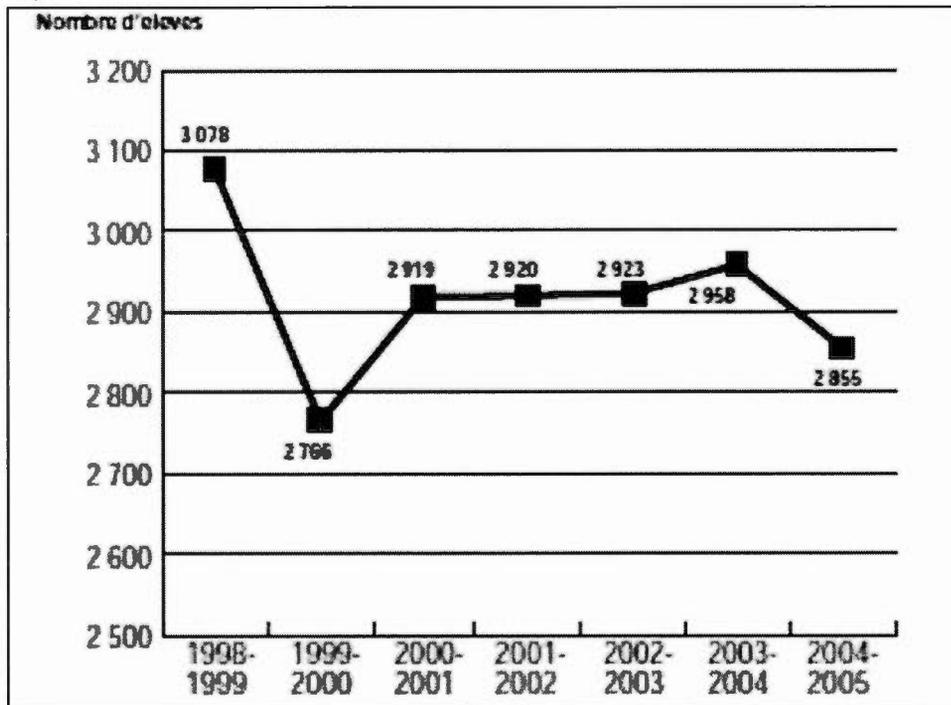
  

	2000-2001						2003-2004									
	Préscolaire		Primaire		Secondaire		Préscolaire		Primaire		Secondaire		Total			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Élèves issus ou non de l'immigration	17 762	17,0	95 227	16,5	72 625	16,2	185 614	16,4	17 704	19,1	101 640	18,4	81 970	17,6	201 314	18,1
Première génération	4 050	3,9	27 667	4,8	31 635	7,1	63 352	5,6	5 114	5,5	30 998	5,6	33 286	7,1	68 398	6,2
Deuxième génération	9 411	9,0	60 358	10,4	36 334	8,1	106 103	9,4	8 625	9,3	58 567	10,6	44 728	9,6	111 940	10,1
	4 301	4,1	7 202	1,2	4 656	1,0	16 159	1,4	3 965	4,3	12 055	2,2	3 956	0,8	19 976	1,8
Autres élèves	86 639	83,0	483 074	83,5	374 494	83,8	944 207	83,6	74 772	80,9	449 930	81,6	384 943	82,4	909 645	81,9
Ensemble des élèves	104 401	100,0	578 301	100,0	447 119	100,0	1 129 821	100,0	92 476	100,0	551 570	100,0	466 913	100,0	1 110 569	100,0

### A.3 Statistiques de Commission scolaire de Montréal en matière d'intégration d'élèves immigrants

Tableau A.3

Évolution du nombre d'élèves fréquentant une classe d'accueil (CSDM, 2005 : 13)



**Tableau A.4**  
**Premiers 10 lieux de naissances (CSDM, 2013)<sup>158</sup>**

Rang	Lieux de naissance	%
1	Québec	72,5
2	Algérie	3,4
3	Haïti	2,2
4	Maroc	1,8
5	Chine	1,6
6	États-Unis	1,4
7	Mexique	1,3
8	France	1,3
9	Philippines	1,2
10	Pakistan	0,6

**Tableau A.5**  
**Langues maternelles (CSDM, 2013)**

Rang	Langues maternelles	%
1	Français	47,5
2	Arabe	9,8
3	Espagnol	8,8
4	Anglais	4,6
5	Créole	3,9
6	Chinois	2,9
7	Tagal	2,6
8	Bengali	2,3
9	Tamoul	2,0
10	Vietnamien	1,9

<sup>158</sup> « En se basant sur les fiches d'inscription des élèves en début d'années scolaire, le Conseil scolaire de l'Île de Montréal (Matte et Saint-Jacques, 2000) a qualifié les élèves issus d'une immigration récente par opposition à ceux qu'on dit « de vieille souche » : au 30 septembre 1999, par rapport à l'ensemble des inscrits (réseaux francophones et anglophones ; ordre primaire et secondaire) : 46,74% sont nés à l'extérieur ; 32,49% ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais ; 22,14% parlent à la maison une langue autre que le français ou l'anglais » (Kanouté, 2002 : 172).

**Tableau A.6**  
**Langues principalement parlées à la maison (CSDM, 2013)**

Rang	Langues parlées à la maison	%
1	Français	62,5
2	Anglais	6,2
3	Espagnol	6,2
4	Arabe	5,4
5	Chinois	2,3
6	Bengali	2,0
7	Tagal	1,8
8	Créole	1,7
9	Tamoul	1,6
10	Vietnamien	1,3

## **APPENDICE B**

### **ÉLÉMENTS DE L'ACTIVITÉ THÉÂTRALE**

B.1	Cadre administratif du projet de recherche-intervention.....	414
B.2	Cadre des activités de théâtre .....	429
B.3	Instruments du cadre de création théâtrale .....	443

## **B.1 Cadre administratif du projet de recherche-intervention**

### **B.1.1 Extrait du Protocole d'entente**

#### PREMIÈRE SECTION : LES PARTIES

##### **Établissement scolaire partenaire :**

##### **Chercheur-animateur :**

Dominik Richard  
Étudiant au doctorat à la Faculté des Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal  
Adresse : ...  
Téléphone : ...

#### DEUXIÈME SECTION : LA DESCRIPTION DU PROJET

**Titre du projet de recherche :** « Le rôle de l'environnement dans le phénomène de l'appropriation du milieu de vie chez des élèves immigrants par une démarche de théâtre »

Ce projet a pour but de comprendre le phénomène d'appropriation du nouveau « milieu de vie » par une méthode de recherche qui révèle sa face cachée et complexe. Il s'agit ici de mieux comprendre le phénomène d'appropriation du « milieu de vie » vécu par les élèves dans le cadre institutionnel d'intégration ainsi que l'interrelation entre la structure du cadre institutionnel et la démarche personnelle des élèves. Cette recherche exploratoire de type interprétatif comporte deux volets intégrés : la recherche et l'intervention. Le projet de recherche se fera, dans le cadre d'un projet de recherche doctorale, avec des élèves d'une classe d'accueil de premier cycle du secondaire d'une école, dans le cadre d'activités scolaires et/ou parascolaires. Le chercheur-animateur est étudiant au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal.

##### **Problématique**

Dans un contexte d'émergence d'une société moderne et plurielle, le gouvernement du Québec, par son ministère de l'Éducation, mise tout particulièrement sur la vie scolaire pour initier l'ensemble des élèves à l'exercice de la démocratie et favoriser, entre autres, l'ouverture à la diversité ethnoculturelle ainsi que le sentiment d'appartenance à la collectivité. La politique de la citoyenneté et de l'interculturalité ainsi que le Programme d'intégration scolaire, linguistique et sociale contribuent à intégrer les nouveaux arrivants au Québec. Toutefois, ce programme ne semble pas véritablement répondre aux enjeux d'appropriation du « milieu de vie » des élèves immigrants. Particulièrement, l'absence d'outils sociologiques d'évaluation limite l'intervention des écoles dans la démarche personnelle d'intégration sociale de l'élève immigrant.

### Problème de recherche

Pour comprendre le phénomène d'appropriation du « milieu de vie » chez les élèves immigrants dans le cadre réel de l'école, il faudra créer un espace formel de socialisation. Nous proposons de mettre en place cet espace dans le cadre d'un projet de création théâtrale. Le chercheur-animateur va ainsi animer ce cadre de recherche-intervention théâtrale comme une méthodologie de compréhension des représentations des acteurs en présence.

### Objet de recherche

Ce projet va étudier dans un cadre scolaire d'accueil l'implantation d'un projet théâtre inscrit dans une perspective d'appropriation du milieu de vie. Par le biais d'une approche de recherche-intervention théâtrale, les élèves pourront s'approprier le contenu des activités et son évaluation. Ils feront également l'analyse de données qu'ils auront produites.

### Méthodologie de la recherche-intervention

Pour cette recherche de type exploratoire, nous allons utiliser le cadre et les étapes de création théâtrale pour ériger la méthode de recherche. C'est à travers ce cadre que les techniques et les instruments vont permettre la collecte des données.

### Cadre du dispositif de recherche-intervention

La stratégie d'observation du phénomène consistant à mettre en place un espace formel de socialisation se concrétisera par un dispositif de recherche-intervention théâtrale dans le cadre de la classe d'accueil. Les objectifs respectifs des volets d'intervention et de recherche seront les suivants :

Objectif général de recherche	Objectif général d'intervention théâtrale
Comprendre le phénomène d'appropriation du nouveau « milieu de vie » par une méthode de recherche qui révèle sa face cachée et complexe.	Créer un espace formel de socialisation répondant aux principes de création collective.
Objectifs spécifiques de recherche	Objectifs spécifiques d'intervention théâtrale
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. identifier les stratégies d'appropriation du « milieu de vie »;</li> <li>2. établir des pistes de réflexion sur les différentes modalités d'intégration sociale des élèves immigrants en classe d'accueil ;</li> <li>3. expérimenter une méthode de recherche-intervention théâtrale.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Offrir un espace d'expression, de symbolisation et de représentations associé au processus d'appropriation ;</li> <li>- Contribuer à développer chez les élèves des habilités transversales d'adaptation portant sur : la langue, la communication, l'adaptation, la création, l'écoute et la coopération, l'écologie et la société.</li> </ul>

### **Participation**

Le chercheur-animateur formera un groupe de 10 à 15 élèves de classe d'accueil d'une école du 1<sup>er</sup> cycle du niveau secondaire. Pour des questions linguistiques, les élèves devront préférablement être francophones. La participation des élèves, suscitée par le chercheur-animateur et avec la collaboration de l'équipe école, sera volontaire avec le consentement des parents. Les activités auront lieu dans les locaux de l'école pendant et/ou après les activités d'enseignement en présence et avec la proche collaboration des intervenants de l'école. Les ateliers de création seront offerts une à deux fois par semaine sur une période maximale de trois mois. Une présentation publique de la création est prévue.

### **Retombées et perspectives de la recherche**

Les retombées et les perspectives de ce projet de recherche seront :

- offrir une meilleure compréhension du phénomène d'appropriation du « milieu de vie » dans la perspective d'intégration des élèves immigrants fréquentant la classe d'accueil au secondaire ;
- étudier l'implantation d'un projet théâtre inscrit dans une perspective d'appropriation du milieu de vie dans un cadre scolaire d'accueil ;
- offrir des pistes d'intervention et d'évaluation relatives au processus d'intégration sociale des élèves immigrants en milieu scolaire.

## **TROISIÈME SECTION : MÉTHODOLOGIE DU PROJET**

### **1. Description des types d'instruments utilisés**

L'utilisation d'un cadre de création théâtrale comme méthodologie de compréhension des représentations des élèves immigrants de leur nouveau « milieu de vie » tant sur le plan de l'intervention que la recherche. Les instruments employés seront principalement :

- Journal de bord du chercheur-animateur : annotation des observations participantes dans le milieu et les entretiens de groupe;
- Portfolio : documents collectés et produits par les participants ;
- Plan d'atelier et fiches de suivi.

### **2. Information des droits, des objectifs et des modalités de la recherche**

À tous les niveaux de décision concernant l'éducation des élèves et le programme d'enseignement, des protocoles d'entente seront ratifiés entre le chercheur-animateur et la commission scolaire ainsi que l'école participante. Des formulaires de consentement devront être signés par les enseignants, les parents et les élèves. Tous les acteurs et participants, à chaque étape du projet, seront instruits des objectifs, moyens et développements du projet par le chercheur-animateur.

### **3. Informations concernant les participants**

Sur l'ensemble du projet de recherche, le chercheur-animateur consignera les données dans son journal de bord lors d'observation participante et des entretiens de groupe. Pour participer, les élèves devront remplir, conjointement avec leurs parents, un formulaire de consentement qui sera remis au comité de suivi. Dans le cadre de la création théâtrale, les participants collecteront et produiront des documents constituant leur portfolio.

### **4. Autorisation administrative**

La ratification du protocole d'entente entre le chercheur-animateur et l'établissement scolaire partenaire décrivant les obligations et responsabilité mutuelles suivra les étapes suivantes :

- Premièrement, une demande de collaboration sera acheminée aux directions générales de commissions scolaires visées ;
- Deuxièmement, avec l'accord de la direction générale, une demande de collaboration sera acheminée aux écoles ayant des classes d'accueil ;
- Troisièmement, avec l'accord du Conseil d'établissement et après ratification du protocole d'entente avec la direction de l'école, une demande de collaboration sera distribuée aux enseignants et aux élèves ;
- Quatrièmement, avec l'accord des enseignants intéressés, une activité d'information sera organisée par le chercheur-animateur durant laquelle il informera les élèves sur le projet et distribuera les documents pertinents, dont le formulaire de consentement. Finalement, les élèves pourront participer en remettant aux intervenants mandatés par la direction de l'école le formulaire de consentement dûment rempli et signé par les parents.

### **5. Obtention du consentement**

#### **5.1 Les instances administratives et les intervenants**

Par l'administration de formulaires de consentement remplis et signés préalablement par les intervenants partenaires : parents et enseignants. Ces ententes et formulaires auront une durée limitée.

#### **5.2 Les participants mineurs**

La participation des élèves sera volontaire avec le consentement des parents et sera suscitée par le chercheur-animateur avec l'approbation de la commission scolaire et l'école.

### **6. Encadrement des activités de recherche-intervention**

Les activités auront lieu dans les locaux de l'école participante en présence et/ou avec la proche collaboration des intervenants de l'école. Afin de suivre le développement du projet, un comité de suivi sera formé d'un représentant de la direction, d'un enseignant partenaire et par le chercheur-animateur. Le comité de suivi aura pour mandat de suivre le développement du projet à différentes étapes, de l'évaluer selon les critères présentés et d'apporter des recommandations quant à l'implantation d'un tel projet auprès d'élèves de classe d'accueil.

## **7. Garantie de l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies**

### **7.1 Lors du traitement et de l'analyse des informations**

Dans le journal de bord du chercheur, les noms des individus, des institutions et des lieux seront codés. Lors des activités de création théâtrale, les participants s'approprient le processus de collecte et d'analyse des données en recueillant et produisant des documents relatifs au thème. Le cadre de la création théâtrale permettra ainsi l'utilisation d'images et de métaphores.

L'analyse des données et la formulation du contenu du travail de création se feront lors des ateliers, soit des entretiens de groupe, avec le consentement formel des participants. Le chercheur-animateur s'engage à faire part de ses observations consignées dans son journal de bord aux participants, intervenants ainsi qu'aux membres du comité de suivi et de son comité de recherche. Le chercheur-animateur offrira un espace de commentaires ou d'expression écrite aux participants, aux intervenants ainsi qu'aux membres du comité de suivi. Ces commentaires seront recueillis intégralement et pris en considération lors de l'analyse des données.

### **7.2 Lors de la diffusion des résultats de la recherche**

Aucune information relative à la vie privée des participants ne peut être divulguée sans leur consentement formel, tant au niveau individuel que collectif. Lors de représentations théâtrales, le cadre du projet devra être dûment exposé au public et, éventuellement, une rencontre sera proposée avec les acteurs. Dans les documents publics (invitation, programme, rapport de recherche, bilan et thèse de doctorat) aucune indication ne pourra permettre d'identifier nominalement les individus, à moins d'un avis contraire formellement exprimé par les participants et parents des élèves.

## **8. Destruction des informations concernant les participants**

Les formulaires de consentement et le protocole d'entente comportent une date ou espace temps limité correspondant, entre autres, à la remise finale de la thèse de doctorat. Après rédaction du rapport de recherche, toutes données personnelles concernant les participants (fiche d'identification et formulaire de consentement) seront détruites par déchiquetage en présence des membres du comité de suivi. Le portfolio ainsi que le journal individuel, étant propriété individuelle et collective des participants, seront remis, après cette échéance, aux auteurs en présence des membres du comité de suivi. Pour étude, le chercheur-animateur pourra numériser des documents composant le portfolio. Les notes et données consignées par le chercheur-animateur dans son journal de bord sont sa propriété. Le chercheur-animateur s'engage à ne consigner aucune donnée personnelle pouvant identifier les participants et les partenaires de façon nominale.

## **QUATRIÈME SECTION : LES MODALITÉS DE COLLABORATION ÉTABLIES**

Toute information relative au projet répond à un principe de transparence et de mutualité selon les principes suivants :

### **Toute communication d'ordre interne :**

- tous les participants et partenaires valideront leur participation par un document écrit, soit par un protocole d'entente ou un formulaire d'autorisation et de consentement. Les élèves participants devront aussi valider leur participation avec le consentement écrit d'un ou des deux parents ;

- tous les partenaires produiront et recevront respectivement des comptes rendus, rapports ou bilans concernant le projet de recherche ou tout autre type de communication se rapportant aux décisions prises par les participants ;
- les extraits du journal du chercheur-animateur pourront être transmis aux membres du comité de suivi ainsi que le journal individuel des élèves.

Toute information d'ordre public :

- les informations qui devront apparaître pour toute information ou communication publique sont les suivantes :

**Titre du projet : ...**

**L'établissement scolaire (représenté par ...) et l'équipe école (constituée de ...),**

Les participants : élèves et enseignants de classe d'accueil ;

**Dominik Richard** (chercheur-animateur et étudiant au doctorat en éducation) ;

**La Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Montréal** (représentée par les membres du comité de recherche) ;

**et autres personnes ou organismes (à spécifier).**

**La mise en œuvre et la réalisation du projet :**

- Le projet de recherche doctorale sera officiellement institutionnalisé dans la structure scolaire et sociale de l'école ;
- L'établissement scolaire s'engage à offrir un local, une classe, ainsi que d'autres commodités nécessaires pour toute la durée du projet de recherche ;
- Le chercheur-animateur pourra s'intégrer à la vie scolaire en participant à des activités scolaires, pédagogiques ou éducatives de façon bénévole ;
- Des frais d'inscription ou de participation ne peuvent être exigés sans le consentement mutuel des élèves participants, des enseignants et du chercheur-animateur ;
- Les élèves prendront part entièrement au processus de création théâtrale de façon volontaire et éclairée. Les élèves seront informés par le chercheur-animateur des objectifs et moyens de réalisation du projet de recherche. Le thème « être au monde » est proposé par le chercheur-animateur pour amorcer le projet ;
- Les réunions du comité d'intervention assureront la concertation, la mise en place, la réalisation et l'évaluation du projet.

**L'évaluation du projet est inscrite dans une optique formative**

L'évaluation sera principalement menée avec les membres du comité d'intervention pour l'ensemble des activités et, en partie, avec les élèves participants pour les activités de création. Les critères d'évaluation sont d'ordre éducationnel, pédagogique, social et culturel ainsi que théâtral (voir ci-dessous).

Les types d'évaluation seront les suivants : une évaluation diagnostique du groupe d'élèves menée avec les enseignants participants ; une évaluation formative menée durant les ateliers avec les élèves et les enseignants ou durant les réunions du comité de suivi, et une évaluation-bilan menée après la réalisation du projet avec tous les participants.

**Les critères d'évaluation sont les suivants :**

- critères éducationnels : pertinence du projet auprès des élèves et de l'école ; réflexion des élèves sur la problématique du projet ; mise en place, suivi et implantation du projet par appropriation des enjeux de la recherche (processus d'autonomisation) ;
- critères pédagogiques : profil scolaire des élèves (connaissance du français et niveaux d'âge) ; enjeux et processus pédagogiques : programme d'activités réalisées, ressources et autres ; participation des enseignants et dimension interdisciplinaire ; production d'éléments pédagogiques et didactiques en lien avec le programme de classe d'accueil ;
- critères sociaux et culturels : mise en place du projet ; accueil et viabilité du projet par les élèves et le personnel de l'école ; intégration des éléments du projet dans la vie scolaire et sociale de l'école ; niveau d'implication des parents et intervenants du quartier ; niveau d'adaptation sociale et culturelle des élèves ; interaction des élèves participants entre eux et la vie en général ; processus d'appropriation du nouveau « milieu de vie » par les élèves ; évolution du rapport existentiel à la dimension matériel du nouveau « milieu de vie » ;
- critères théâtraux et de création : nombre de personnes impliquées pour les ateliers de création ; nombre d'heures consacrées à la création théâtrale ; démarches et conditions de réalisation ; type de production et convention théâtrale (convention classique ou performance) ; production des éléments du projet (textes, costumes, décors, accessoires, communiqués, etc...) ; qualité de la langue et de l'interprétation (évaluation linguistique des élèves faite au préalable par les enseignants) ; nombre de spectateurs et de représentations théâtrales ; conditions de représentations théâtrales.

**Tableau B.1****Échéancier prévu : étapes essentielles de réalisation du projet de recherche doctorale**

<b>Période</b>	<b>Activités prévues</b>
sept. 07	Campagne de communication, contact et discussion avec les écoles secondaires de la grande région de Montréal ayant des classes d'accueil; Ouverture du journal de bord, consignation systématique de la démarche et observation ;
oct. 07	Rencontre avec l'équipe école et collecte de données relatives au milieu de l'école (quartier, population, etc.);
oct. 07 à juin 08	Négociation et entérinement d'un protocole d'entente entre l'école et le chercheur portant sur les conditions de recherche et d'intervention ; Élaboration et présentation d'une première proposition d'activités pédagogiques (cadre, objectifs, moyens,...) ;
oct. 08	Rencontre avec les enseignants et évaluation des besoins de formation chez les élèves, ciblage du groupe ou des élèves participants ; Réévaluation de la proposition des activités ;
nov. 08	Campagne de recrutement des participants ;
dec. 08	Rencontres diagnostic avec les élèves et approbation de la proposition ; Re-situation de la problématique et établissement des premières balises, identification des enjeux d'appropriation en pré-catégories ; Institutionnalisation du dispositif de recherche-intervention et approbation du cadre de recherche par un protocole : formalités administratives et légales,
fev. 09	calendrier, objectifs, moyens, etc... ; Intégration du chercheur à la vie de l'école ; Participation à la vie sociale, éducative et pédagogique de l'école par le chercheur ;
mars 09	Mise en place du volet de recherche dans la structure de l'intervention ; Validation empirique de la définition du contexte sur le terrain auprès des enseignants et des intervenants scolaires ; Cadre des entretiens de groupe : programmé (formel), suscité, spontané (non-formel) ; Intégration du projet de recherche aux activités périphériques de la classe d'accueil;
mars-juin 09	Re-situation du problème de recherche avec les élèves ; Évaluation et analyse des productions avec les élèves ; Condensation des données et formulation de proposition de cadres dramatiques à la représentation de la création des élèves ; Approbation du cadre par les élèves par explicitation ; Présentation de la création collective de théâtre ; Évaluation de l'activité de théâtre avec les élèves et/ou intervenants ;
Juin-oct 09	Rédaction du rapport de recherche.

**B.1.2 Protocole déontologique**

**DOCTORAT EN ÉDUCATION**  
**Demande d’approbation déontologique concernant**  
**un projet de thèse portant sur des sujets humains**  
La forme masculine utilisée dans ce formulaire désigne aussi bien  
les femmes que les hommes lorsque le contexte s’y prête.

**IDENTIFICATION**

Nom et prénom de l’étudiant : **Richard, Dominique (RICD13055905)**

Nom et prénom du directeur : **Bernard Terrisse (UQAM)**

Nom et prénom du codirecteur : **Galvani, Pascal (UQAR)**

**TITRE DE LA THÈSE**

L’appropriation du milieu de vie comme modalités d’intégration sociale par des élèves immigrants de classe d’accueil : une démarche théâtrale de recherche-intervention

**DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET****1. Formulation de l’objectif général de la recherche**

Le but de la recherche est de comprendre le phénomène d’appropriation du nouveau « milieu de vie » par une méthode de recherche qui révèle sa face cachée et complexe. L’objectif général est étudier l’implantation d’activités théâtrales inscrites dans une perspective d’appropriation du milieu de vie.

**2. Méthodologie****2.1 Description des types d’instruments utilisés**

L’utilisation d’un cadre de création théâtrale comme méthodologie de compréhension des représentations des élèves immigrants de leur nouveau « milieu de vie » tant sur le plan de l’intervention que la recherche. Les instruments employés seront principalement :

- Journal de bord du chercheur-animateur :
  - annotation des observations participantes dans le milieu ;
  - entretiens individuel et groupal
- Portfolio : documents collectés et produits par les participants

## 2.2 Identification des types et du nombre de sujets rejoints avec chaque instrument

Participants : un groupe de 10 à 15 élèves de classe d'accueil d'une école du 1<sup>er</sup> cycle du niveau secondaire. Préférentiellement, les élèves seront francophones.

## 3. Comment les sujets seront-ils informés de leurs droits ainsi quē des objectifs et des modalités de la recherche?

À tous les niveaux de décision concernant l'éducation des élèves et le programme d'enseignement, des protocoles d'entente seront ratifiés entre le chercheur-animateur et la commission scolaire ainsi que l'école participante. Des formulaires de consentement devront être signés par les enseignants, les parents et les élèves. Tous les acteurs et participants, à tous les niveaux, seront instruits des objectifs, moyens et développements du projet par le chercheur-animateur.

## 4. Qui recueillera les informations auprès des sujets ?

Sur l'ensemble du projet de recherche, le chercheur-animateur consignera les données dans son journal de bord lors de l'observation participante, des entretiens individuels et de groupe. Dans le cadre de la création théâtrale, les participants collecteront et produiront des documents constituant leur portfolio.

## 5. Comment sera obtenu le consentement

### 5.1 Des sujets majeurs?

Par la ratification de protocole d'entente entre le chercheur-animateur et les directions des institutions partenaires décrivant les obligations et responsabilité mutuelles des parties. Par l'administration de formulaires de consentement remplis et signés préalablement par les intervenants partenaires : parents et enseignants. Ces ententes et formulaires auront une durée de temps limitée.

### 5.2 Des sujets mineurs?

La participation des élèves sera volontaire avec le consentement des parents et sera suscitée par le chercheur-animateur avec l'approbation de la commission scolaire et l'école.

## 6. Références et support — Chez le sujet, lorsqu'un problème est détecté et dont la nature est reliée principalement à l'objet de la recherche, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide (intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)?

Les activités auront lieu en présence et avec la proche collaboration des intervenants de l'école qui encadreront le chercheur-intervenant. Des réunions hebdomadaires seront organisées avec les intervenants pour faire part de l'évolution du projet.

**7. Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche ?**

Premièrement, une demande de collaboration sera acheminée aux directions générales de commissions scolaires visées. Deuxièmement, avec l'accord de la direction générale, une demande de collaboration sera acheminée aux écoles ayant des classes d'accueil. Troisièmement, avec l'accord de la direction de l'école, une demande de collaboration adressée aux enseignants et aux élèves sera distribuée aux classes d'accueil. Quatrièmement, avec l'accord des enseignants intéressés, une activité d'information sera organisée par le chercheur-animateur durant laquelle il informera les élèves sur le projet et distribuera les documents pertinents, dont le formulaire de consentement. Finalement, les élèves pourront participer en remettant aux intervenants mandatés par la direction de l'école le formulaire de consentement dûment rempli et signé par les parents.

**8. Comment seront respectés l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies?**

**8.1 Lors du traitement et de l'analyse des informations?**

Dans le journal de bord du chercheur, les noms des individus, des institutions et des lieux seront codés. Lors des activités de création théâtrale, les participants s'approprient le processus de collecte et d'analyse des données en recueillant et produisant des documents relatifs au thème. Le cadre de la création théâtrale permettra ainsi l'utilisation d'images et de métaphores. L'analyse des données comme la formulation du contenu se feront lors des ateliers, soit des entretiens de groupe, avec le consentement formel des participants. Le chercheur-animateur s'engage à faire part du développement de la rédaction du journal de bord aux participants, intervenants ainsi qu'aux membres du comité d'intervention et du comité de recherche. Le chercheur-animateur offrira un espace de commentaires ou d'expression écrite aux intervenants et membres du comité dans son journal de bord et doit mentionner toutes les interventions introduites.

**8.2 Lors de la diffusion des résultats de la recherche ?**

Aucune information relative à la vie privée des participants ne peut être divulguée sans leur consentement formel, tant au niveau individuel que collectif. Lors de représentations théâtrales, le cadre du projet devra être dûment exposé au public et, éventuellement, une rencontre sera proposée avec les acteurs. Dans les documents publics (invitation, programme, rapport de recherche, bilan et thèse de doctorat) aucune indication ne pourra permettre d'identifier nominalement les individus, à moins d'un avis contraire formellement exprimé par les participants et parents des élèves.

**9. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les sujets tels : cassette audio, cassette vidéo?**

Les protocoles d'entente et les formulaires de consentement comportent une date ou espace temps limité correspondant, entre autres, à la remise finale de la thèse de doctorat. Après rédaction du rapport de recherche, toutes données personnelles concernant les participants (fiche d'identification et formulaire de consentement) seront détruits par déchiquetage en présence des membres du comité d'intervention. Le portfolio ainsi que le journal individuel, étant propriété individuelle et collective des participants, seront remis, après cette échéance, aux auteurs en présence des membres du comité d'intervention de l'établissement. Les notes et données consignées par le chercheur-animateur dans son journal de bord sont sa propriété. Le chercheur-animateur s'engage de ne consigner aucune données personnelles pouvant identifier les participants et les partenaires de façon nominale.

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Signature de l'étudiant

date

**APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE**

Signature du directeur

date

Signature du codirecteur

date

### B.1.3 Formulaire de consentement des enseignants et/ou intervenants

Je, sous soussigné(e) \_\_\_\_\_, accepte de participer au projet de recherche doctorale portant sur la compréhension du phénomène d'appropriation du « milieu de vie » vécu par les élèves de classe d'accueil au secondaire. Ma participation est volontaire et j'ai le droit d'abandonner en tout temps. Les renseignements recueillis dans le formulaire de consentement me concernant seront confidentiels et, à la fin du projet, devront être détruits par déchetage en présence du comité d'intervention de l'école.

Ma participation s'effectuera à différents niveaux de la réalisation du projet (Veuillez cocher une ou plusieurs des options suivantes) :

- Comité d'intervention (entité de supervision et de consultation);
- Enseignant principal de la classe d'accueil (logistique et consultation);
- Ateliers de création théâtrale (logistique et animation);
- Autre : \_

#### Fiche d'identification

Prénom(s) et nom de l'enseignant	Établissement scolaire :
Adresse de résidence :	Classe (cycle et niveau) :
Courriel: .....	Années d'expérience dans l'enseignement :
Téléphone (domicile): ...	Matière(s) enseignées :
Téléphone (travail): .....	

Je reconnais avoir pris connaissance des documents relatifs au projet de recherche et j'accepte les conditions prévues pour la réalisation du projet de recherche doctorale pour l'année scolaire :

Date et lieu : .....

Signature de l'enseignant ou de l'intervenant: .....

Important : Veuillez remettre ce formulaire au chercheur-animateur, Dominik Richard. Pour toute information supplémentaire, veuillez appeler au numéro de téléphone : 514-272-3993 ou par courriel : [chridom@gmail.com](mailto:chridom@gmail.com)

Commentaires :

### B.1.4 Formulaire de consentement des parents et de l'élève participant

Nous, sous soussignés \_\_\_\_\_, acceptons que notre enfant participe au projet de recherche doctorale portant sur la compréhension du phénomène d'appropriation du « milieu de vie » vécu par les élèves de classe d'accueil au secondaire. Notre enfant prendra part aux ateliers de création théâtrale animés par le chercheur-animateur. Son recrutement est volontaire et il aura le droit d'abandonner en tout temps. Les renseignements recueillis dans le formulaire de consentement sur la famille et notre enfant devront rester confidentiels et, être détruits à la fin du projet par déchiquetage en présence du comité d'intervention de l'école.

#### Fiche d'identification

Prénom(s) et nom(s) des parents :	Prénom et nom de l'élève participant :
Adresse de résidence :	Date et lieu de naissance de l'élève :
Courriel: _____	École fréquentée pour l'année en cours :
Téléphone (domicile): _____	Classe (cycle et niveau) de l'élève :
Téléphone (travail): _____	Prénom et nom de l'enseignant :

Nous reconnaissons avoir pris connaissance des documents relatifs au projet de recherche et acceptons les conditions prévues pour la réalisation du projet de recherche doctorale pour l'année scolaire \_\_\_\_\_.

Date et lieu : .....

#### Signatures d'un ou des parents et de l'élève participant:

---



---



---



---

Important : Veuillez remettre ce formulaire au chercheur-animateur, Dominik Richard, ou à l'enseignant de votre enfant dès que possible. Pour toute question concernant le projet, veuillez contacter Dominik Richard, chercheur-animateur, au numéro de téléphone : ###

Commentaires :

**B.1.5 Fiche personnelle de participation au projet de théâtre**

Mon prénom et nom : \_\_\_\_\_

Ma classe et mon enseignant(e): \_\_\_\_\_

Mon âge: \_\_\_\_\_

Je souhaite participer au projet comme (Cochez une ou plusieurs réponses)

acteur/actrice : technicien(e): dramaturge : accessoiriste : scénographe : organisateur/organisatrice : 

autre : \_\_\_\_\_

Les choses les plus importantes que je souhaite accomplir (réussir) durant le projet théâtre sont les suivantes :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Selon moi, les principes importants (règles et priorités) pour le bon fonctionnement du projet sont les suivants :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ce que je peux offrir pour la réussite du projet (qualités, connaissances, compétences):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Mes commentaires : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## B.2 Cadre des activités de théâtre

### B.2.1 Objectifs de l'atelier de création théâtrale

L'objectif général de l'atelier est de transmettre une histoire, vécue ou projetée, qui soit individuelle et/ou collective, par un langage théâtral propre au groupe de participants. Les objectifs spécifiques de la création théâtrale procèdent en cinq étapes de création.

Première étape, initier le processus de création théâtrale :

- comprendre les concepts majeurs du projet ;
- apprendre à parler de son expérience personnelle ;
- forger une dynamique de groupe (confiance mutuelle);
- intégrer les concepts majeurs du projet à son histoire;
- communiquer et partager son expérience par le théâtre.

Deuxième étape, énumérer des composantes de l'histoire :

- Quoi : l'idée générale de l'histoire ;
- Qui : les personnes impliquées ;
- Pourquoi : les circonstances du drame ;
- Comment : l'intentions projetées des auteurs.

Troisième étape, élaborer la trame dramatique de l'histoire :

- Quoi : le titre (provisoire), thème et/ou mot-clé
- Qui : les personnages, description physique, psychologique, etc ;
- Où : l'espace-temps, contexte et milieu ;
- Pourquoi : la logique du drame ou du conflit;
- Comment : l'idée de mise en scène de l'histoire dans l'enchaînement ;
- Synopsis de l'action dramatique.

Quatrième étape, établir le dynamisme dramatique :

- Quoi : contexte général, éléments et tensions exercées
- Qui : les personnages, description physique, psychologique, etc ;
- Où : l'espace-temps dramatique, contexte et milieu ;
- Pourquoi : l'histoire et les conséquences du drame
- Comment : l'intention spécifique de chaque scène ou tableau ;

Cinquième étape, mise en scène et enchaînement des scènes

- Quoi : enchaînement des scènes, thème et/ou mot-clé
- Qui : motivations et intentions des personnages ;
- Quand : les moments charnière ;
- Pourquoi : l'histoire et les conséquences du drame ;
- Comment : l'intention spécifique de chaque scène ou tableau.

### B.2.2 Étapes et objectifs spécifiques de la démarche de création collective du projet théâtre

Étapes	Objectifs	Période + durée	commentaires
Mise en place du projet	Présentation du projet par change et rencontre		
Institutionnalisation du projet	Formalisation des ententes et consentement		
Recrutement des participants	Promotion, rencontre informelle, inscription		
Création du groupe	Présentation mutuelle, idée d'un groupe		
Élaboration du projet de création	Discussion et remue-méninges		
Atelier d'initiation théâtrale	Exercices psychophysiques + dynamique groupale		
Suivi des activités	Discussion et consignation des observations		
Ateliers d'écriture	Méthodologie de rédaction individuelle et groupale		
Exploration et investigation	Exploration autonome et encadrée		
Activités formelles de formation	Apprentissage du français, théâtre et communication		
Séances de répétition et perfectionnement	Maîtrise technique et conceptuelle du spectacle		
Ateliers de production	Fabrication et/ou obtention des accessoires et ...		
Communication et promotion du projet	Production et application de modes de communication		
Organisation des représentations	Mise en place des activités de représentation		
Représentation publique du spectacle	...		
Bilan du projet	Auto-évaluation des activités		

### B.2.3 Fiche des exercices de théâtre

Exercices	Objectifs, description, catégorisation	Exécution + commentaires
<b>I. Corps : dynamisation, gymnastique et expression corporelle</b>		
Les vampires (2, p. 17)	Écoute collective, concentration de tout le groupe, échauffement ; G, E	
L'attrape-geste (2, p. 18 ; 3, p. 17)	Écouter l'autre, concentration de tout le groupe ; G, E	Passer un geste
Dans du chêne et du roseau (2, p. 24 ; 3, p. 21)	Prise de conscience du corps, le corps au service de l'imagination, travail sur les oppositions, G	
Objets en forme (2, p. 29 ; 3, p. 26)	Assoupissement corporel, le corps au service de l'imagination, le corps comme instrument ; G	
La forêt d'émeraude (2, p. 31)	Travail sur une ambiance collective, préparation à l'improvisation collective, écoute de l'autre, travail sur l'imagination abstraite ; G, E, JD	
Les balles de couleur (3, p. 16)	Écoute de l'autre, concentration individuelle et collective ; G	
Étirements	Écoute de son corps ; G, I,	
Échauffements	Écoute de son corps, G, I, R	Au début de chaque atelier
Mise en place du cercle	Écoute des autres, de l'autre et de soi, conscience de l'espace ; G, I, E, ES, C, CO	
La bouteille saoule (4, p. 84)	Écoute de son corps, conscience globale de son corps, équilibre ; I, CO	

Exercices	Objectifs, description, catégorisation	Exécution + commentaires
Lance, corde, balai,...	Écoute collective, concentration de tout le groupe, dynamique groupale, échauffement ; G, E	Variante « Lépée de bois.. » chez Boal (p. 100)
<b>II. Espace et rythme</b>		
Point fixe (2, p. 34)	Concentration individuelle, mémorisation physique d'un espace donné, développer l'assurance et la confiance de soi et en l'autre ; G, C	
Le bonjour de l'aveugle (2, p. 35)	Concentration de tout le groupe, apprécier une distance, confiance mutuelle ; 2/2, E, C	
Les vides sculptés (2, p. 36)	Comprendre un espace, savoir faire vivre un espace, travail de contact en groupe ; G/G, CO, C	
Chorégraphie spatiale (2, p. 37)	Faire vivre un espace, animer un espace en groupe, trouver un rythme propre au groupe ; G, RY, E	
Les chaises silencieuses (2, p. 38)	Apprendre à travailler en silence, développement de la concentration, prise de conscience de sa position dans un espace donné ; G, E	
La patinoire (2, p. 39)	Maîtrise corporelle, rapport ludique avec l'espace, travail collectif en mouvement dans un espace donné, préparation à l'improvisation collective ; G, CO	
La marche de l'empereur	Développer le sens de l'ensemble, rythme, conscience de l'esprit d'unité et de rythme, cohésion ; G, G/G	Couvrir le plus d'espace possible
La course de la tortue	Maîtrise corporelle, rapport ludique avec l'espace, travail collectif en mouvement dans un espace donné ; G, CO	

Exercices	Objectifs, description, catégorisation	Exécution + commentaires
Bonjour l'espace !	Faire vivre un espace, animer un espace en groupe, trouver un rythme propre au groupe ; G, C, CO, RY, E	Improviser les rencontres fortuite.
La ronde du clap !	Maîtrise corporelle, rapport ludique avec l'espace, travail collectif en mouvement dans un espace donné ; G, CO, RY, ES	
La boîte télépathique	Maîtrise corporelle, rapport ludique avec l'autre, établissement d'un rapport dynamique avec son partenaire, développement de l'engagement et du don ; 2/2, CO, C, R	
Statue de sel (4, p. 96)	Faire vivre un espace, sens dramatique, animer un espace en groupe, apport ludique avec le groupe, travail collectif en mouvement dans un espace donné ; G, CO	Variante du Zombi parleur tjrs en marchant
Une file de cinq acteurs (4, p. 118)	Maîtrise corporelle, rapport ludique avec le groupe, établissement d'un rapport dynamique avec ses partenaires, développement de l'engagement et du don ; sens du rythme et de la forme, 5/5, CO, C, R, RY	Bonne entrée en matière pour la machine infernale
<b>III. Voix et respiration</b>		
Le son de l'action (2, p. 43 ; 3, p. 38)	Débloquer la voix, déclencher l'expression vocale ; G, CO, JD	
Du cri au silence (2, p. 44)	Prise de conscience des éléments de base de la voix, passage d'un état à l'autre, la voix transmetteur d'un état: liaison entre les mots et les sentiments, apprendre à gérer une émotion ; G, JD, CO	
Le son du mouvement (2, p. 45)	La voix au service de l'imagination, impact de la voix ; 2/G, E, RY	
Respirer, compter (2, p. 47)	Accroître sa capacité respiratoire ; G	

Exercices	Objectifs, description, catégorisation	Exécution + commentaires
La pompe (3, p. 22)	Prise de conscience de la respiration, assouplissement de la colonne vertébrale, assouplissement des articulations des genoux, bien-être ; G	
La caisse de résonance (3, p. 35)	Amplifier le son de la voix en se servant des différentes parties du corps comme résonateur ; G	
Le son du mouvement (3, p. 40)	Impact de la voix, liaison entre voix et sentiments ; 2/2, G	
Libre voix/ l'énergie vocale (3, p. 39)	Développer l'imagination, passage d'un état à un autre état, la voix, transmetteur d'un état: liaison entre les mots et les sentiments. Prise de conscience des éléments de base de la voix, apprendre à gérer une émotion ; G	
La course du Zombie parleuse	Développer l'imagination, passage d'un état à un autre état, la voix, transmetteur d'un état: liaison entre les mots et les sentiments. Prise de conscience des éléments de base de la voix ; G	Parler pour avancer !
Traverser la salle (4, p. 120)	Prise de conscience de l'espace et du groupe, concentration, développer le sens de l'écoute et du rythme ; G, ES, E, R, Y	Variante de la marche de l'empereur
<b>IV. Écoute, contact, interaction et dynamique groupale</b>		
La mémoire de l'objet (2, p. 51)	Écoute de soi, développer le sens tactile, développer la mémoire tactile ; 4/G	
Je dois être utile à l'autre (2, p. 53)	Développer sa capacité d'écoute de l'autre, trouver une solution à un problème ; développer son sens du partage et de la générosité ; 2/G, JD	
Les fantômes (2, p. 55)	Écoute de l'autre, prise de conscience de la présence de l'autre, prise de conscience de l'énergie de l'autre, apprendre à « donner son énergie » à l'autre, apprendre à « recevoir l'énergie » de l'autre ; G	

Exercices	Objectifs, description, catégorisation	Exécution + commentaires
Transformations (2, p. 56)	Écoute de l'autre, vouloir surprendre l'autre, développer le sens de l'observation ; 2/2	
Marche sensitive (2, p. 57)	Écoute du groupe, savoir s'imposer dans un groupe ; G, RY	
Face à face (2, p. 59)	Concentration, apprentissage de la coordination, écoute sensible de l'autre, accepter les propositions de l'autre, apprendre à imposer sa propre gestuelle ; G/G	
L'orchestre (2, p. 60) ; Le corps musical (3, p. 66)	Travail de la mémoire corporelle, travail d'écoute et de contact, accepter les propositions de l'autre, travail de l'imagination et de la créativité, travail de rythme ; 3/3, RY, JD, CO	
Musicalités (2, p. 62)	Travailler différentes formes de langage, travail de l'écoute, accepter de faire et d'imposer sa propre vision du monde ; G, E, JD	
Les frères siamois (2, p. 63)	Contact physique, travailler avec l'énergie de l'autre, travail de l'équilibre à deux ; 2/2, CO	
La quille (acteur objet)	Confiance mutuelle, abandon de soi, sens de la responsabilité ; 1/G, CO, C	
La marche de l'aveugle guidé	Confiance mutuelle, écoute de l'autre, abandon, sens de la responsabilité ; 2/2, ES, E, C	
L'aveugle dans l'arène	Confiance mutuelle, écoute, abandon, sens de la responsabilité ; 1/G ou n/G, ES, E, C	
Les aveugles se saluent	Confiance mutuelle, écoute, abandon, sens de la responsabilité ; 2/2, ES, C	
Les aveugles se découvrent	Confiance mutuelle, écoute de l'autre, abandon, sens de la responsabilité ; G, ES, CO, C	

Exercices	Objectifs, description, catégorisation	Exécution + commentaires
L'hypnotiseur colombien (4, p. 85)	Confiance mutuelle, abandon de soi, concentration ; 1/G,	
Le pantin désarticulé	Confiance mutuelle, écoute de l'autre, abandon de soi, conscience du corps, sens de la responsabilité, coopération ; 2/2, C, CO, E	
O! Miroir!	Confiance mutuelle, écoute de l'autre, abandon de soi, concentration, accepter les propositions extérieures ; 2/2, C, CO	Différentes variantes, dont celle en alternant le meneur de jeu
Mon ombre !	Confiance mutuelle, écoute de l'autre, abandon de soi, concentration, accepter les propositions extérieures ; 2/2, C, CO, ES	
Les gardes du corps	Confiance mutuelle, écoute de l'autre, abandon de soi, concentration, accepter les propositions extérieures ; 3 ou 4, C, CO, ES	
Le défilé (3, p. 43)	Sens du rythme collectif, écoute, attention ; G, ES, V	
Le mouvement fondamental (3, p. 44)	Prise de conscience de la mobilité, prise de conscience du mouvement fondamental, travail sur son rythme propre, reconnaissance du rythme individuel, acceptation d'évoluer corporellement au sein du groupe ; 1, CO, R, E	
Hypocritement vôtre (3, p. 67)	Écoute de l'autre, passage d'un état à un autre en couple, ajuster le volume de sa voix à l'espace et en couple ; 2/2, C, E	
Arrêts simultanés (3, p. 68)	Écoute du groupe, savoir s'imposer dans un groupe ; G, E, RY, R	
Le cercle (ou chaîne) de noeuds (4, p. 84)	Écoute du groupe et de l'autre, accepter le contact rapproché ; G, E	La chaîne qui s'emmêle et se défait

Exercices	Objectifs, description, catégorisation	Exécution + commentaires
Acteur sujet (4, p. 87)	Accepter les propositions extérieures, développement l'engagement et le don, confiance mutuelle, développer son sens du partage et de la générosité ; n/1, JD	
Acteur objet (4, p. 87)	Accepter les propositions extérieures, développement l'engagement, le don et le lâcher-prise, confiance mutuelle, développer son sens du partage et de la générosité ; 1/G, E, CO	
Les bonjours (4, p. 101)	Improvisation, écoute du son corps et celui de l'autre, développer son sens du partage et de la générosité ; 2/2, E, CO, C	
Les sensitives boliviennes	Improvisation, accepter les propositions extérieures, écoute du son corps et celui de l'autre, développer son sens du partage, du don et de la générosité ; 2/2, E, CO, C	Avec peu de contact tactile provoquer une sensation interne forte chez la fleur
<b>V. Jeu dramatique</b>		
1, 2, 3, sentiments (2, p. 86)	Préparation à l'improvisation, expression du masque, expression corporelle, ludisme collectif ; G/G, ES, CO	
La fête à Neuneune (2, p. 88)	Travail sur la neutralité, prise de conscience des « projections » du public sur le personnage, travail sur la concentration ; 1/G	
Du rire aux larmes (2, p. 90)	Apprentissage du passage d'un état à un autre, accepter d'exprimer des émotions fortes face aux autres, préparation à l'improvisation ; G/G	
L'objet qui ressent (2, p. 91)	Capacité à décrire un ressenti extérieur à soi, capacité de construction dramatique improvisée, rapport au public ; 1/G	

Exercices	Objectifs, description, catégorisation	Exécution + commentaires
Le tissu-accessoire (2, p. 94)	Travail sur la création d'un personnage, savoir intégrer la notion de contrainte ; 1/G, CO	
Bébé, paraplume, chewing-gum	Développement du sens de l'improvisation ; travail sur le ludique, compréhension de la notion de contrainte ; 1/G	
L'ami invisible (2, p. 96)	Création d'un personnage imaginaire, travail sur la dialogue intérieur, développement du sens de l'improvisation parlée ; 1/G	
L'ami visible (2, p. 97)	Création d'un personnage imaginaire, travail sur le dialogue intérieur, travail sur la réponse à l'autre, développement du sens de l'improvisation parlée ; 1/G	
Ouce quillé (2, p. 98)	Création d'un personnage imaginaire, développement du sens de l'improvisation, prise de conscience de la notion de « conscience de jeu », travail sur la complicité avec les spectateurs ; 1/G	
Une minute pour tout dire (2, p. 100)	Développement du sens de l'improvisation, compréhension de la notion de « charge » ; développement de la spontanéité ; apprentissage du lâcher-prise dans le jeu théâtral ; 1/G	
Deux minutes pour tout avouer (2, p. 102)	Développement du sens de l'improvisation, compréhension de la notion de « charge », développement de la spontanéité, apprentissage du lâcher-prise dans le jeu théâtral ; 1/G	
Prolongements (2, p. 104)	Travail de sincérité, improviser à partir d'une position donnée d'un ressenti physique, disponibilité, accepter la proposition de l'autre ; G/G, CO ou 2/G	
Emboîtements (2, p. 106)	Travail d'imagination, accepter la proposition de l'autre et s'en servir ; 2/G, CO	
Le feu rouge (2, p. 107)	Travail d'improvisation à partir d'une situation précise, développement du sens du dialogue, écoute, disponibilité ; 2/G	

Exercices	Objectifs, description, catégorisation	Exécution + commentaires
D'où viens-tu, que fais-tu? (2, p. 108)	Définition d'une action en termes concrets, écoute, disponibilité, acceptation de l'autre même s'il est « dérangeant » ; 2/G	
Coups de fouet rigolos (2, p. 110)	Travail sur les oppositions de situation, écoute, attention, disponibilité ; 2/G, V	
Non, pas ça ! (2, p. 111)	Accepter les propositions extérieures, écoute, disponibilité ; 2/G	
Histoire d'objets (2, p. 114)	Écoute de l'autre, disponibilité, travail du rapport à l'objet, développer l'imaginaire et l'imagination ; 4 ou 5/G	
Photo de famille	Écoute de l'autre, accepter les propositions extérieures, sens de l'ensemble, développer l'imagination et la dynamique de groupe ; G ou G/G ou n/G	
Le monument à la mémoire de ...	Écoute de son corps, développer l'imagination et le sens de la forme, concentration, attention ; 1 ou G	
La machine infernale (3, p. 28)	Écoute, développe le sens de l'ensemble, imagination, rythme, disponibilité ; G ou n/G	Différentes variantes
Le réveil de la rose	Imagination, écoute de son corps, concentration, disponibilité ; 1, CO	
Rencontres sonores (3, p. 69)	Travailler différentes formes de langage, travail de l'écoute, accepter de faire partager et d'imposer sa propre vision du monde ; G, n/G, E, C, CO, JD	
Prends/ donne (3, p. 70)	Être à l'écoute de soi-même, être à l'écoute de l'autre, travail de la sincérité, prise de conscience du lâcher-prise, apprendre à gérer une émotion ; 2/G, E, C, JD	
Les petits papiers	Rapidité d'exécution, contrôle verbal, contrôle de soi, écoute, vigilance à ce qui nous est dit ; G, C, E, V, JD	

Exercices	Objectifs, description, catégorisation	Exécution + commentaires
Le groupe et moi	Imposer son ressenti au groupe, accepter d'être meneur, accepter la réponse d'un groupe à une proposition individuelle ; G, E, ES, JD, C, CO	
Le monstre marin (3, p. 78)	Observation du comportement individuel dans une situation collective, improvisation collective ; G, E, JD, C, CO	
La voix par-dessus la montagne (3, p. 79)	Travailler	

**Références :**

- Héril, A. et D. Mégrier. (2004a). 60 exercices d'entraînement au théâtre à partir de 8 ans. Paris : Éditions Retz;
- Héril, A. et D. Mégrier. (2004b). Entraînement à l'improvisation théâtrale. Paris : Éditions Retz ;
- Héril, A. et D. Mégrier. (2003). Techniques théâtrales pour la formation d'adultes. Paris : Retz ;
- Boal, A. (1997). Jeux pour acteurs et non-acteurs, Pratique du théâtre de l'opprimé. Paris : La Découverte.

**Légende :**

1/G	exercice exécuté seul face au groupe	E	fait appel à l'écoute
2/2	exercice exécuté deux par deux	V	fait appel aussi à la voix
G	exercice exécuté par tout le groupe	R	fait appel aussi à la respiration
2/G	exercice exécuté par deux face au groupe	ES	fait appel aussi à l'espace
G/G	exercice exécuté par tout le groupe divisé en deux	C	fait appel aussi au contact
n/G	nombre de participants face au groupe	RY	fait appel aussi au rythme
1	exercice exécuté individuellement	CO	fait appel aussi au corps
		JD	fait appel aussi au jeu dramatique

**B.2.4 Fiche de planification et de suivi pédagogique des activités de théâtre**

Projet : _____
Type d'activité : _____
Jour et heure : _____
Durée : _____
Objectif principal : _____
Objectifs secondaires : _____
_____
Moyens : _____
_____
Supports : _____
_____
_____
Observations et commentaires : _____
_____
Suivi : _____
_____
Nombre d'élèves présents : _____
Animateur(s) : _____
_____
_____

### B.3 Instruments du cadre de création théâtrale

#### B.3.1 Fiche 1 : fiche descriptive du récit

<b>Thème</b>				
<b>Titre (mot-clé)</b>				
<b>intentions des auteurs</b>				
<b>Espace</b>				
<b>Temps</b>				
<b>Personnages : caractéristiques</b>	<b>physiques</b>	<b>psychologique</b>	<b>sociales</b>	<b>intentions principales</b>
<b>Scénario (principaux moments) : circonstances de départ et aboutissements</b>				

### B.3.2 Fiche 2 : fiche descriptive du récit pré-scénarisé

Titre :		Auteur :	
Thème :		Intentions :	
Circonstances ou élément déclencheur :			
<b>Description du contexte</b>			
Géographique	Historique	Culturel	social
Synopsis :			
<b>Description des personnages</b>			
Caractéristiques du personnage principal:			
physiques	psychologiques	sociales	intentions principales
Caractéristiques du personnage principal ou secondaire:			
physiques	psychologiques	sociales	intentions principales
Caractéristiques du personnage secondaire ou tertiaire:			
physiques	psychologiques	sociales	intentions principales
Description des contraintes : choisir et/ou composer			
physiques	psychologiques	sociales	culturelles
Résolution : Comment vaincre les contraintes? Quelles sont les stratégies utilisées?			



### B.3.4 Fiche 4 : dynamisme dramatique

1. Description du contexte général :			
2. Description des tensions exercées :			
- au début	- au milieu (zénith)	- à la fin	
3. Énumération des éléments :			
- dramatiques	- socio-psychologiques	- techniques (moyens utilisés)	
4. Description psychologique du héros dans le contexte :			
- introductif	- paroxystique	- final	
5. Description :			
a) intentions (début/fin)	b) contraintes rencontrées	c) moyens utilisés	d) résultats obtenus/manqués
6. Description des tensions et contraintes exercées:			
début	milieu	fin	
7. Énumération et description des moments charnières :			
introduction	présentation du héros	présentation de l'antagoniste	confrontation des adversaires
			dénouement conclusion
Quelle est la morale de cette histoire ?			

**B.3.5 Fiche 5 : tableau descriptif du spectacle**

scène/séquence contexte général	personnage état d'esprit et de corps	intention et volonté du personnage	contraintes ou tensions subies	buts atteints ou manqués



## **APPENDICE C**

### **ÉLÉMENTS DE LA MÉTHODE DE RECHERCHE**

C.1	Consignes concernant le recueil des récits et des expériences vécues par les participants .....	450
C.2	Procédure générale de consignation et élaboration des récits .....	450

**C.1 Consigne concernant le recueil des récits et des expériences vécues par les participants autour du thème « Être au monde »**

- « Raconte ton expérience vécue à ton arrivée au Québec »
- « Y a-t-il des évènements qui t'ont marqué(e)? »
- « As-tu changé quelque chose dans ta façon d'être et d'agir? Si oui, comment as-tu fait pour y arriver? »

**C.2 Procédure générale de consignation et élaboration des récits**

1. Les participants rédigent individuellement un récit sommaire de leur expérience en utilisant différents moyens comme le dessin, le collage ou la photographie. Ce récit devra être placé dans le porte-folio du groupe;
2. Les auteurs présentent oralement les récits au groupe;
3. Les auteurs inscrivent dans les fiches descriptives 1 et 2 (*cf. B.2.1 et B.2.2*) les éléments et composantes de leur récit: personnages, lieu, temps, etc.;
4. L'animateur propose, en atelier de création, les situations associées aux récits: thèmes d'improvisation, tableaux, photographies ;
5. Le groupe regroupe les récits par thème ou par catégorie ou encore par finalité;
6. Les participants, en équipe, élaborent la ligne dramatique des récits regroupés en utilisant la fiche 4.
7. L'animateur propose les éléments présentés à la fiche 4, en atelier de création, pour élaborer une convention de jeu et théâtre ;
8. Le groupe élabore une scénarisation du spectacle et synthétise l'enchaînement des scènes en utilisant la fiche 3;
9. Le groupe détermine l'enchaînement des scènes et l'inscrit en utilisant la fiche 5;
10. Le groupe revoit en atelier de création l'enchaînement des scènes et discute de l'ensemble;
11. Le groupe inscrit l'enchaînement technique des scènes du spectacle en utilisant la fiche 6;
12. Le groupe répète le spectacle et le présente publiquement.

## APPENDICE D

### SYNTHÈSE DES DONNÉES ET RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

D.1	Portrait synthétique des participantes .....	452
D.2	Journal du chercheur – traitement et réduction .....	457
D.3	Journal de l’animateur – planification et suivi des activités .....	472
D.4	Portfolio – récits de vie des participantes .....	483
D.5	Pièce de théâtre « Une nouvelle vie » .....	487

## D.1 Portrait synthétique des participantes

Tableau D.1  
Synthèse des fiches personnelles de participation et observations du chercheur-animateur

Participant	pays d'origine	Arrivée au Québec	Souhaits d'accomplissement	Principes importants recherchés	Traits de caractère	Observations du chercheur-animateur
Anna	Venezuela	15-07-08	« Je veux être actrice et pouvoir faire des spectacles »	respect, amitié, patience	Leader, téméraire, sens de la répartie et provocatrice	Anna a des positions politiques très tranchées et cela également pour d'autres domaines. Elle se considère la doyenne du groupe parce qu'elle considère qu'elle a le plus d'expérience en matière de migration. En discutant, nous apprenons qu'elle a passé son enfance entre Caracas et Montréal. Elle est très inventive en matière d'invention de stratégies afin de transgresser le règlement scolaire. L'enseignante a confirmé son comportement et attitude retors en classe. C'est un élève brillant mais qui prend plaisir à déranger les cours.
Linda	Mexique	05-07-08			Rigolote, farceuse, désorientée, trouve complicité avec Andrea	Linda est le fruit d'un mariage mixte entre sa mère, Mexicaine, et son père, Allemand. Elle aime dire qu'elle est un peu comme Frida Khalo. Depuis, sa maman s'est remariée avec un Québécois. Étant dépendante d'Andrea, elle attend qu'elle soit dirigée par son amie.
Lula	Cuba	31-12-07			Blagueuse, provocatrice, trouve une complicité avec Andrea,	Lula est venue rejoindre son père un 24 décembre qui vivait depuis quelques années à Montréal. Elle a une attitude provocatrice et émet des commentaires vulgaires à l'endroit de ses collègues. Nous avons fait part de la situation qu'elle a formellement niée.

Participants	Pays d'origine	Arrivée au Québec	Souhaits d'accomplissement	Principes importants recherchés	Traits de caractère	Observations du chercheur-animateur
Laura	Syrie	18-07-06	« Ne pas être gênée »	respect, concentration	Rêveuse, réfléchit sur sa situation, esprit libre, poète, aime la bande-dessinée	Laura nous a expliqué qu'elle a passé plusieurs années en Arabie Saoudite et qu'elle souffrait du fait qu'elle était étrangère et que sa mère était divorcée. Depuis, sa mère s'étant remariée a donné naissance à un garçon et une fille. Elle nous a avoué d'être très heureuse d'être ici car elle peut se réaliser sans être brimée. Elle nous a aussi expliquée qu'elle était très heureuse de vivre les « quatre saisons ».
Rosa	Roumanie		« Je veux améliorer mon français, je veux découvrir le théâtre »	concentration, imagination	Réservée, craintive, est souvent en compagnie de Ianina	Rosa étant très timide et réservée ne veut pas participer aux ateliers sans la présence d'Ianina. Nous avons été témoin à quelques reprises des discussions qu'elle avait avec Ionica durant lesquelles elle s'adressait en roumain alors que son amie lui répondait en français. L'enseignante qu'elle avait de bons résultats scolaires.
Ionica	Moldavie			Silence, concentration, imagination, respect	Autonome, mature, studieuse, mène souvent les discussions sur le théâtre	Ionica a été la participante qui s'est le plus impliquée. Par sa maturité et son intérêt pour le projet, elle a su donner une perspective et une profondeur au processus de création. Ayant été fréquemment confrontée aux positions d'Anna, elle a su faire des compromis.

Participant	pays d'origine	Arrivée au Québec	Souhaits d'accomplissement	Principes importants recherchés	Traits de caractère	Observations du chercheur-animateur
Alina	Colombie	25-09-07	« Je veux aider faire une scène »	respect	Réservée, timide, a exprimé le souhait de ne pas jouer	Alina, contrairement à sa compatriote Anna, était très timide et timorée. Nous avons senti l'énorme effort qu'elle devait produire pour participer aux exercices d'échanges et de création. L'enseignante nous a informés qu'elle était studieuse et avait de très bons résultats scolaires. Malgré sa grande timidité, nous avons toutefois remarqué qu'elle appréciait beaucoup des ateliers de théâtre durant lesquels elle semblait dépasser ses contraintes personnelles et existentielles.
Alicia	Colombie	22-11-08			Déterminée, fière, blagueuse, par ses origines trouve une complicité avec Andrea	Alicia a toujours, à part quelques rares moments, maintenu ses distances par rapport au projet. Malgré tout, faut-il préciser que, fréquentant une autre classe d'accueil et ayant un niveau de français inférieur à celui de ses collègues, elle a, tout au long du projet, affirmé sa détermination à participer. Ayant un caractère inflexible, elle a attaqué Itonica pour des raisons obscures. Nous avons consacré une séance entière à la résolution de ce problème de relation.

Participant	Pays d'origine	Arrivée au Québec	Souhaits d'accomplissement	Principes importants recherchés	Traits de caractère	Observations du chercheur-animateur
Edita	Pérou	13-03-08	« Je veux améliorer mon français pour l'année prochaine »	respect	Rigolote-clown, la cadette du groupe, désorientée,	Edita, par son âge et sa physionomie, se permettait des clowneries et piteries. Étant appréciée, particulièrement chez les hispanophones, est devenue leur mascotte. Ayant une voix haut perchée et la physionomie de fille-enfant et, par son ambivalence, jongle entre chantage et charmes et se permet souvent des écarts de conduite. Elle est très consciente de son « pouvoir ». D'ailleurs, elle s'amuse à jouer au chat et à la souris et de transgresser le règlement scolaire.

Participant	pays d'origine	Arrivé au Québec	Souhait d'accomplissement	Principes importants recherchés	Observations du chercheur-animateur
Catarina	Brésil			<p>Imaginative, volontaire, difficulté d'attention, se réalise davantage dans les activités physiques et corporelles,</p>	<p>Malgré le fait qu'elle parle espagnol, ses collègues hispanophones se moquent d'elles et la rejettent. Nous avons observé qu'elle a beaucoup de difficultés à se concentrer et à penser à long terme. L'enseignante a confirmé nos observations. Elle préfère passer rapidement aux choses à part les exercices « photo-flash » et « la quille ». Ne pouvant pas faire de compromis, il arrive qu'elle fasse des crises. Nous pensons qu'elle souffre d'être ostracisée et rejetée par ses collègues hispanophones. Elle a beaucoup été affectée par le départ d'Angela, une élève d'origine portugaise avec qui elle échangeait en portugais. Son départ du projet l'a énormément déstabilisée et même menacé son propre départ du projet. Comme son enseignante d'éducation physique l'a invitée à prendre part à un spectacle de danse présenté au Gala annuel de l'école cela l'a beaucoup aidé à gagner la considération de ses collègues, particulièrement les hispanophones. En effet, les élèves hispanophones des classes d'accueil ont souvent intégré des éléments de danse dans leurs rituels de socialisation.</p>

## D.2 Journal du chercheur – traitement et réduction

### Tableau D.2

#### Synthèse des données consignées au journal du chercheur

Date	Observations (A)	Réflexions sur l'expérience (B)	Discussions avec l'enseignante (C)
18-11-08		II. Mondialisation ; environnement ;	I. Stratégies d'enseignement ;
19-11-08		Conditionnement à la mondialisation :	
1-12-08		<i>American dream</i> ; être au monde ; Être au monde ; transposition concrète du thème ;	
5-12-08		Acte d'être au monde ; cadre de vie et implication des élèves ; système de valeurs ;	
9-12-08		Fatigue ; être au monde et la lutte contre la fatalité ; identité et existence ; être et exister ; systèmes identitaires existentiel et exofamilial ;	
13-01-09	I. Rencontre informative avec les élèves de la classe 053 ; relation enseignant-élève ; expression corporelle		Intégration des anciens élèves de classe d'accueil au projet ;
23-01-09		Méthode ; cadre théorique ; élaboration d'indicateurs d'appropriation du français ;	

Date	Observations (A)	Réflexions sur l'expérience (B)	Discussions avec l'enseignante (C)
1-02-09		<p>Epistémologie ; phénoménologie ; principes d'expression de l'expérience vécue ; existence ; grille de lecture ; démarche d'interprétation symbolique de l'appropriation du milieu de vie ;</p>	
2-02-09		<p>Grille ; protocole ; cadre d'animation ; publication ;</p>	
3-02-09		<p>instruments de recherche ; Outils sociologiques d'évaluation d'intégration sociale et de socialisation ; scolarisation : outils d'évaluation des apprentissages ; milieu de vie ; interaction ; être au monde ; intégration ; adaptation</p>	
4-02-09		<p>Cadre conceptuel ; méthode ; entre le souvenir et l'avenir, présent ;</p>	
5-02-09		<p>Transition entre souvenir et avenir ; relation affective avec le notions spatio-temporelles ; expérience vécue dans le temps et dans l'espace ; relation environnementale ; démarche d'appropriation de l'expérience ; espace d'expression du récit ;</p>	
10-02-09		<p>Rapport formatif à l'environnement ; conditionnement du rapport à l'objet ; environnement social ;</p>	

Date	Observations (A)	Réflexions sur l'expérience (B)	Discussions avec l'enseignante (C)
12-02-09		Être au monde ; approche existentielle ; rapport à l'environnement ; expérience ; alternance entre le souvenir, le présent et l'avenir.	
15-02-09		Être au monde et le rapport à l'objet ; approche existentielle d'appropriation du monde ; conditionnements socioculturels ; création collective ; démarche de création	
16-02-09	II. Engagement partenaire ; passage ; enfance ; adolescence ; stratégies de recrutement ; garçon ; fille ;	I. Ecoformation ; milieu de vie ; existence ; principes de récursivité de la création théâtrale et l'expérience vécue ; partage de l'expérience ; Objectifs de recherche ; gestion de 2 volets : recherche et animation ; principes de consignation exhaustive et rigoureuse ; Planification ; conceptualisation ; espace ; corps ; expression ; respiration ; contact ; écoute ; I. Méthode ; consignation des observations ; établissement des indicateurs d'intégration sociale ; Planification ; rédaction des principes de fonctionnement du projet ;	
17-02-09			
18-02-09			
19-02-09	II. Intégration des élèves au projet ; atelier ; intégration des valeurs et principes du projet ;		
20-02-09			

Date	Observations (A)	Réflexions sur l'expérience (B)	Discussions avec l'enseignante (C)
24-02-09	II. Transgression aux règlements scolaires ; tensions dans le groupe ; difficultés d'intégration des garçons ;	I. Avenir, présent et souvenir : être au monde ; III. appropriation du projet par les filles : accomplissement personnel ; intégration ; accomplissement personnel ; planification ; fiche de participation ; sens du don : levier de l'adaptation ;	
26-02-09	I. Indiscipline ; difficultés de mobilisation et problèmes de compréhension ;		II. Planification ; instrumentalisation ; responsabilisation ; compréhension ; fiche personnelle de participation ; calendrier ; cadre conceptuel ; établissement de stratégies ;
9-03-09	I. Lutte d'égo ; consignes de l'atelier ;		II. Appropriation par l'enseignant du projet ; facteurs de changement ; expérience théâtrale ; facteurs de résistance ;
10-03-09	II. Intervention ; mise en situation ;	I. Planification ; recueil des récits d'expériences vécues ; consignes ; III. lâcher prise ; méthode ; conceptualisation ; relation environnementale ;	
12-03-09	Retour des élèves ; expérience ; environnement ; milieu de vie ; instrumentalisation ; acceptation la logique du récit de vie ; approche existentielle ; réception de la fiche personnelle de participation ;		

Date	Observations (A)	Réflexions sur l'expérience (B)	Discussions avec l'enseignante (C)
14-03-09		Autoformation ; formation doctorale ; chercheur en formation ; formation par l'expérience ;	
15-03-09	II. École ; existence ; approche existentielle ; deuil, perte et séparation de proches et pays natal ; attachement et partage de l'expérience ; sentiment d'appropriation du milieu de vie ; langue ;	I. Ecoformation ; expérience ; existence ; environnement physique ;	
17-03-09	II. Existence ; expérience ; récit ; dimension affective ; approche existentielle ; représentation ; intégration ;	I. Recueil des récits ; consignes ; principes de l'approche existentielle par le récit de vie ;	
18-03-09	I. Consensus ; date d'arrivée ; éléments déclencheur associés à la prise de conscience ;	II. Organisation ; conceptualisation ; système ; dimensions corporelle, affective et cognitive par alternance ; approche systémique ;	
19-03-09	II. Contre-organisation : organisation d'un comité de désertion ; appropriation linguistique et culturelle ; milieu de vie ;	I. Stratégie ; expérience personnelle ; existence exprimée ; phénomène de cohésion du groupe ; identité linguistique ; phénomène du groupuscule majoritaire ; processus de représentation	

Date	Observations (A)	Réflexions sur l'expérience (B)	Discussions avec l'enseignante (C)
22-03-09	<p>II. Principe de la création collective : interaction entre les énoncés du projet et la perception du vécu des participantes ; dynamique interactive et interculturelle ; exclusion ; consignes de création ; proposition d'A. ;</p>	<p>I. Rapport existentiel au corps : expression corporelle ; processus de changement physique du corps ; représentation par les participantes de l'approche théâtrale ; écoformation ;</p>	
24-03-09		<p>Mécanismes d'autorégulation par le théâtre ; processus d'intégration sociale et culturelle ;</p>	
25-03-09		<p>Planification ; niveau de participation des participantes ; intégration sociale ; existence ; méthode ; éléments déclencheurs ; écoformation ;</p>	
26-03-09	<p>II. Contraintes de réalisation : menace à l'espace de socialisation et du réseau social d'amis ;</p>	<p>I. Consignation des rencontres avec Mme L. ; questions portant sur l'observation des effets produits par le projet théâtre sur les apprentissages des élèves ; participation active de Mme L. ;</p>	
29-03-09		<p>I. Événements ; décrochage ; sabotage ; tentatives d'instrumentalisation ; approche clientéliste ;</p> <p>III. Dynamique d'affiliation ethnolinguistique ; tentatives d'instrumentalisation de la part de certaines participantes ;</p>	<p>II. Intervention de l'enseignante (courriel) ; rencontre avec la classe ;</p>

Date	Observations (A)	Réflexions sur l'expérience (B)	Discussions avec l'enseignante (C)
30-03-09	III. Plaisir dans la participation à l'atelier ; IV. problèmes de concentration ; indiscipline ;	I. Identité ; résistance ; filiation ; intégration ; individu ; groupe ; regroupement ethnoculturel et linguistique ; exclusion et manifestation du particularisme culturel ; Principes de déflection ; prise de pouvoir ; double rôle du chercheur-animateur ;	II. Faible niveau d'implication des participants ; pouvoir ; guerre de pouvoir et de séduction ; partage d'expériences antérieures de la classe d'accueil en théâtre ;
31-03-09			
2-04-09	II. Concentration ; autorégulation ; résistance individualiste ;		I. Activité de rédaction ; partage de l'expérience de rédaction ; groupe de travail ; démarche de création théâtrale ; rapport au récit ; III. retour atelier ; relation public-acteur ; adolescence ;
6-04-09	III. Adaptation ; intégration des notions du projet par les participantes ; histoire personnelle ; V. Démarche et sens analytique ; questions politiques ; mécanismes identitaires ; réalité collective ;	I. Autorégulation ; compréhension du concept d'appropriation ; transition ; socialisation ; interaction sociale ; IV. adaptation ; existence ; résistance ; stratégies de camouflage ;	II. Réalités des classes d'accueil ; témoignage ; expérience théâtrale ; problème d'évaluation à l'admission des candidats ;
9-04-09		Croisement entre les approches systémique et interactionniste symbolique ; relation entre acteur et système ; dimension inter-systémique ;	

Date	Observations (A)	Réflexions sur l'expérience (B)	Discussions avec l'enseignante (C)
12-04-09	Adoption et utilisation de québécois et de sacres québécois de façon plus fréquente : appropriation culturelle et linguistique, rapprochement avec les pairs des classes ordinaires ;	Approche existentielle ; logique d'intégration sociale ; mécanismes d'acculturation et d'assimilation ;	
14-04-09	Récit de vie ; motivations de participation au projet ; appropriation du projet ;		
16-04-09	II. appropriation des exercices d'improvisation ; jeu de partenaires ; IV. évolution dans la démarche d'appropriation du projet ;	I. Réseau social ; contexte d'appropriation culturelle et sociale par une démarche de socialisation ;	III. Changement d'attitude des participantes ; accompagnement et soutien de l'enseignant principal ;
20-04-09	II. Difficulté de transposition du récit de vie vers la représentation théâtrale ; réactions : comportement enfantin ;	I. Représentation ; interprétation ; perspective existentielle ; agir dramaturgique ; écologie ; écoformation ; traitement des données relatives aux récits de vie ;	
21-04-09	I. Mécanismes sociaux ; mécanismes individuels d'engagement ; joker ; comportement groupal dans la démarche de création ; phénomène de regroupement ethno-linguistique résistant ;	II. Récits de vie ; thématique de création ; espaces et lieux communs ; temps ;	
23-04-09	II. Récits de vie ; dimensions existentielle, sociale et environnementale des récits ; III. relations tendues : conflit ; blocage à la concentration ;	I. Interprétation des récits de vie ; mise en place du cadre théâtral ; appropriation des espaces ; école : espace d'inclusion ou d'exclusion ;	

Date	Observations (A)	Réflexions sur l'expérience (B)	Discussions avec l'enseignante (C)
28-04-09	II. Réponse aux propositions ; instrumentalisation ; crise ; tentatives prise de pouvoir ;	I. Planification ; question de conventions théâtrales ; III. appropriation de la dimension symbolique ; conformisme et la loi du réalisme ; Dimensions existentielle sentimentale et affective dans la trajectoire migratoire ; phénomène d'adhésion au conformisme ; proposition au scénario ;	
30-04-09			
4-05-09	Médiation au conflit dans la relation entre des élèves ; cohésion du projet ; sentiment de justice et d'équité ; question de pouvoir et d'honneur ;		
5-05-09		Intégration ; approche écologique ; espace de formation ; résistance ; I. Démarche interprétative ; représentation des récits ;	
6-05-09	II. Démarche interprétative en groupe ; représentation théâtrale des récits ;	Appropriation du milieu de vie ; parallèle entre stratégies de transgression et d'appropriation ; intégration sociale ; vivre le conflit ; Appropriation du milieu de vie ;	
7-05-09		intégration sociale ; ghettoïsation ; stratégies de transgression et d'appropriation ; affirmation identitaire agressive ; phénomène et mécanismes d'exclusion et de marginalisation ; analyse stratégique ;	
8-05-09			

Date	Observations (A)	Réflexions sur l'expérience (B)	Discussions avec l'enseignante (C)
10-05-09	<p>III. Configuration du projet théâtre : titre, nom du groupe, communication etc. ;</p> <p>V. système de combines et de complications ; délinquance et prise de pouvoir ; insubordination ;</p>	<p>I. Interactionnisme symbolique ; croisement épistémologique ; approche systémique ; milieu de vie ; système d'action ; phénomène d'action ;</p> <p>III. croisement épistémologique ; stratégies d'appropriation par le jeu ; rapport au temps ; passé-présent-futur ;</p>	<p>II. Stratégies de transgression ; crise ; agression ; résistance aux consignes du projet ;</p> <p>IV. caractère difficile du groupe classe ; résistance à la logique d'intégration sociale ;</p>
14-05-09	<p>II. Perception et relation au projet par les participantes ; système combine et stratégies de pouvoir et d'appropriation ; chantage affectif ; participation ; paradoxe de participation ; éléments révélateur ;</p> <p>III. désistement d'une participante ;</p>	<p>I. Perception et relation au projet par les participantes ; système combine ; stratégies de pouvoir et d'appropriation ; chantage affectif ; participation ; paradoxe de participation ; éléments révélateur ; établissement d'un profil personnel</p>	
20-05-09	<p>II. Préparation et appropriation du projet théâtre ; échange ; préparation de la venue de N. ;</p>	<p>I. Stratégies particulières d'appropriation ; stratégies relationnelles ; identité par l'adversité ;</p> <p>III. rapport de récursivité au personnage ; préparation de l'entretien individuel avec l'enseignante ;</p>	

Date	Observations (A)	Réflexions sur l'expérience (B)	Discussions avec l'enseignante (C)
21-05-09	<p>I. Système éducatif québécois : rapport de discussion entre deux enseignants ; appropriation du texte ;</p> <p>IV. expression de rejet du français et intégration de québécoisismes ;</p>	<p>I. Attitudes contradictoires ; participation ; concepts de système, de l'environnement et du milieu ;</p> <p>III. politique quotidienne de pouvoir ; système de contrôle contre l'incertitude ; être au monde ; appropriation existentielle du monde ;</p>	
22-05-09	<p>Situation des enseignants en fin d'année scolaire : fatigue des enseignants;</p>	<p>Phénomène d'appropriation du milieu de vie ; pouvoir d'appropriation ; menace de dépossession identitaire ;</p>	
24-05-09		<p>I. Définition du cadre de la recherche ; système d'action concret=classe ; élève=acteur ;</p>	<p>III. Indiscipline ; insubordination ; insouciance ; tentatives de combine ; stratégies et prise de pouvoir ; aggravation du comportement puéril ; Approbation du témoignage d'une collègue ;</p>
25-05-09	<p>II. Indiscipline ; insubordination ; système de transgression et de combine ; stratégies et prise de pouvoir ; comportement puéril ; jeu ; conformisme ; cynisme ; jeu du chat et de la souris ; contribution de la présence de Mme L.;</p>	<p>IV. relation de pouvoir déviante ; jeu de pouvoir ; modèle d'intégration des comportements humains ;</p>	
26-05-09		<p>Agir dramaturgique ; concept de système ; systèmes naturels, sociaux et affectifs ; concept de milieu de vie ; stratégies d'appropriation de pouvoir ; construit de jeu ; Crozier et Friedberg ;</p>	

Date	Observations (A)	Réflexions sur l'expérience (B)	Discussions avec l'enseignante (C)
28-05-09	Intérêt des garçons ; démarche volontaire ; pouvoir de dispersion ; stratégies de pouvoir du leadership parasitaire : sabotage ; système de combine ;		
1-06-09	Difficulté d'intégration de notions du projet par certaines participantes ;		
2-06-09	I. Principes de mobilisation et d'engagement ; chantage affectif ; système de valeurs ; résistance à la démarche de changement ; appropriation ou rejet de la discipline ; autorégulation ; posture de rejet et sabotage ;		II. Perte d'espoir de changement de la part de Mme L. ; posture de rejet de la part de certaines participantes à l'égard de Mme L. ;
3-05-09			Conditions de travail d'un enseignant de classe d'accueil ; réalités des classes d'accueil ; système éducatif ; problème systémique ;
5-06-09		Socialisation : espaces de libertés et d'expression ; participation du chercheur-animateur et son double rôle ;	
6-06-09	I. Notions égotiques du comportement social ; notions de sabotage dans la participation de certaines participantes : mauvaise foi, cynisme, esprit calculateur ;	II. Rétroaction et autoréflexion ; formation et processus formatif de l'expérience théâtrale ; effets aliénants du système éducatif sur le comportement des élèves ;	

Date	Observations (A)	Réflexions sur l'expérience (B)	Discussions avec l'enseignante (C)
7-06-09	I. Dynamique d'interaction sociale : élèves et l'école ;		Système combine et supercherie ; intervention de Mme L. suite à une fraude réalisée par une participante pour participer à une sortie ;
8-06-09	I. Mécanismes d'exclusion linguistique ; résistance aux principes d'intégration sociale ; II. vie collégiale : solidarité des pairs ; sentiment du pouvoir d'éparpillement ; égotisme ou notions égotiques dans le comportement social ; niveau de participation ; principes de contrôle et d'autorégulation ; discussion portant sur les différentes propositions apportées par les élèves ; V. principes d'appropriation et de rejet : approche dialectique ou approche consensuelle ? tragédie ; drame et conflit ; constat d'appropriation des éléments du projet ; résistances égotiques ;	II. Cadre d'animation confrontés à des contraintes de socialisation : pauses du midi ; contingences sociales des élèves ; IV. implication et participation des participantes ; système de contrôle et d'autorégulation ;	
10-06-09		« star-système » : l'affirmation et la valorisation de l'égo : glorification du mythe de la personnalité ;	

Date	Observations (A)	Réflexions sur l'expérience (B)	Discussions avec l'enseignante (C)
11-06-09	<p>I. Pensée magique ; constat de l'intégration du principe de compréhension et création collective par les participantes ; représentation théâtrale ; partage et vécu d'expérience théâtrale ;</p>	<p>III. Pouvoir de manipulation par le chantage affectif ; intégration prépondérante de la dimension affective dans la relation élève-enseignant ; dérive de la relation élève-enseignant du système scolaire québécois ;</p> <p>IV. séparation entre le projet théâtre et le vécu par les participantes ; contrainte du système de contrôle à l'implication ;</p>	<p>I. Dynamique éducative et relation entre collègues de classes d'accueil ; révélation : les réalités de l'encadrement des classes d'accueil ;</p>
12-06-09	<p>II. manipulation et chantage affectif ;</p>		

Date	Observations (A)	Réflexions sur l'expérience (B)	Discussions avec l'enseignante (C)
16-06-09	<p>I. Constat du principe d'autocontrôle et autorégulation ; sensualisation des relations garçons-filles par les filles ; système de transgression pour et par la sensualisation des rapports ; ; <i>omerta</i> et principes d'exclusion ; mobilisation désordonnée des membres de la troupe ; prise de conscience du niveau de participation par les participantes ; entrevue groupale : approche personnelle et groupale de l'expérience ; constat de l'autoévaluation par les participantes de leur participation ; contraintes sociales de participation ; mon pays préféré, c'est mon pays natal ;</p>	<p>II. Constat du conditionnement à l'hypersexualisation et l'hypersexualisation des relations garçon-fille ;</p>	

### D.3 Journal de l'animateur – planification et suivi des activités

**Tableau D.3**  
**Calendrier des activités du projet de théâtre**

Date/heure	Durée min.	Atelier	Objectif général de l'activité
16.02.09/12:30	45	Introduction	Expliquer les grandes lignes du projet + formulaires
19.02.09/12:30	45	Atelier d'initiation	Exercices psychophysiques + dynamique groupale
24.02.09/12:30	45	Intégration conceptuelle	Les principes de fonctionnement dans la démarche de création
26.02.09/12:30	45	Clôture 1 <sup>ère</sup> phase	Organiser les activités et compléter les formalités administratives
09.03.09/12:30	50	Atelier de conceptualisation	Ébaucher les grandes lignes de la pièce, discussion
12.03.09/12:30	50	Atelier théâtre	Séances d'initiation et renforcement de la dynamique de groupe
16.03.09/12:30	50	Atelier écriture	Écoute et études des propositions (thème et problématique)
19.03.09/12:30	50	Atelier théâtre	Séances d'initiation et recherche d'un langage commun
23.03.09/12:30	50	Atelier écriture	Analyse des propositions et mise en symbole
26.03.09/12:30	50	Atelier théâtre	Découverte du corps et de la voix de l'acteur
30.03.09/12:30	50	Atelier écriture	Recherche d'une convention, voir les priorités
02.04.09/12:30	50	Atelier théâtre	Découverte de l'espace et du rythme dramatique
06.04.09/12:30	50	Mise en scène	Disposition du drame dans l'espace et dans le temps

Date/ heure	Durée min.	Atelier	Objectif général de l'activité
09.04.09/ 12:30	60	Atelier théâtre	Conclusion des ateliers de formation formelle
16.04.09/ 12:30	60	Mise en scène	Introduction des accessoires et costumes dans le jeu
20.04.09/ 12:30	60	Mise en scène	Appropriation et maîtrise de la scène ...
23.04.09/ 12:30	60	Mise en scène	Maîtrise et approfondissement des dialogues
27.04.06/ 12:30	60	Répétition	Travail d'appropriation technique (costume, accessoires)
30.04.09/ 12:30	60	Répétition + communication	Travail d'appropriation par scène ou tableau
04.05.09/ 12:30	60	Répétition	Enchaînement des grands mouvements
07.05.09/ 12:30	60	Répétition + communication	Enchaînement des scènes
11.05.09/	120	Organisation représentations	Préparation de la scène et de la salle
14.05.09/	120	Répétition générale	Enchaînement technique
18.05.09/	120	Représentation publique	
26.05-09	75	Bilan du projet	Réunion plénière

**Tableau D.4**  
**Activités réalisées pour la création collective de théâtre (ateliers, rencontres, répétitions, etc...)**

Jour ; heure ; durée	Type d'atelier/ objectif principal/ objectifs secondaires	Moyens/ support	Observations et commentaires/ suivi;	Nb part/ inter.
16-02-09 ; 12:30-13:30	Rencontre formelle de présentation/ exposer les grandes lignes du projet/ présentation mutuelle des acteurs éventuels ; établir concrètement les rôles ; énumérer les choses que nous devrons faire ; regarder la question des responsabilités	Vérifier les connaissances acquises lors de la première rencontre et les renforcer chez les élèves ayant participé à la rencontre précédente, informelle ; solliciter la participation des élèves/ utiliser le tableau ; voir une autre organisation de la salle et dynamiser l'espace ainsi que les interactions.	Deux choses que les élèves devront amener le 26 février: cahier et formulaire signé/ démarche de recrutement préliminaire des participants, établir une liste de noms ; pour le portfolio, l'enseignante propose un « <i>duo</i> <i>tang</i> »	19/ 2
19-02-09 ; 12:00-13:30	Initiation à un atelier de création/ Intégrer les concepts dans la démarche de création/ Rendre opérationnels les concepts ; Avoir un aperçu du travail de création ; Établir les principes du travail d'équipe ; Initier à la démarche de création collective	Alterner entre la pratique et la théorie en dominant des exemples ; faire des exercices à deux et en groupe de quatre à partir d'expérience personnelle/ aménagement dynamique de la salle ; alterner entre l'écriture et l'action dramatique	J'ai revu mon programme pour le 19-02 et je pense qu'il serait plus adéquat de faire un petit atelier théâtre pour initier les élèves. Donc l'idée serait de les initier aux activités théâtrales.	12/ 1
19-02-09/ 12:30-13:30	Révision de l'atelier planifié/ Initier les élèves aux activités théâtrales/ Faire prendre conscience aux élèves de leur corps, de l'idée de groupe, de l'expression corporelle et des différentes possibilités d'expression	Je vais présenter des exercices qui touchent les quatre dimensions: corps, espace, voix et écoute/ Dégager un espace de jeu, bien expliquer les directives des exercices, la bonne humeur	Comme ce sera la première fois pour les élèves, ils seront gênés/ Ne pas oublier les échauffements et les mini-étirements, établir la notion du cercle et de l'espace, effectuer les exercices de claquage des mains et différentes variantes, ballon de couleur, la marche de l'empereur, la course du Zombi...	12/ 1

Jour ; heure ; durée	Type d'atelier/ objectif principal/ objectifs secondaires	Moyens/ support	Observations et commentaires/ suivi;	Nb part/ inter.
23-02-09/ 12:30- 13:30	Atelier de formalisation/ Intégrer les principes de fonctionnement dans la démarche de création/ Présenter les principes de fonctionnement ; Intégrer les concepts de théâtre (fiche) ; Initier la démarche de création ; Formuler les principes de fonctionnement	Regrouper les pupitres pour former une table commune située face au tableau ; présenter les principes de la création collective par une approche dynamique, interaction entre les participants/ table centrale, utilisation dynamique de l'espace chez l'animateur ; centrage des concepts au tableau, annotation au cahier ; distribution des fiches	Il s'agit d'intégrer les principes de réflexivité dans la démarche de création/ Mauvaise ambiance causée par un événement extérieur ; retour aux lundis pour les rencontres, je dois ajuster le calendrier ; formellement, les participantes ont été instruites des conditions de réalisation/ Remise des fiches ; principes de fonctionnement et concepts donnés pour photocopie	12/ 2
26-02-09/ 12:30- 13:45	Atelier de formalisation/ Organiser les activités du projet/ inscrire les élèves par une démarche personnelle ; aborder le programme des activités ; faire un retour sur les conditions de réalisation ; aborder les grands concepts du projet	Placer la table centrale en entrant ; stimuler de façon dynamique par une activité intellectuelles « remue-méninges »/ table centrale ; <i>duo-lang</i> ; tableau ; documents et fiche personnelle de participation ; calendrier du projet/ Il se peut que les participants soient fatigués mais il faut insister et les encourager à tenir, à progresser.	Je ne dois pas perdre la dynamique du projet ainsi que celle du groupe. Apporter une attention toute particulière aux éléments perturbateurs: ont-elles changé d'optique? Sinon, je devrai prendre des mesures. L'enseignante, étant présente, a intervenu lors d'un exercice. Intervention que je qualifierai de juste ; il y a encore de la gêne dans les contacts entre les participantes/ Pour le prochain atelier, je pourrai intégrer des éléments d'improvisation et de jeu dramatique ou jeu de rôle pour situer le contexte de l'exercice.	14/ 2

Jour ; heure ; durée	Type d'atelier/ objectif principal/ objectifs secondaires	Moyens/ support	Observations et commentaires/ suivi;	Nb part/ inter.
12-30- 13:45	Engager la démarche de création collective/ Présenter les objectifs et moyens de la création collective ; Établir certaines de fonctionnement de la création collective/	Présenter les consignes ; présenter la fiche 1 et son fonctionnement/ Faire un retour sur la fiche de participation personnelle ; Inscrive les questions et points au tableau	Je garde l'aménagement ; La séance a mis un peu de temps à démarrer ; Est-ce que je maintiens les ateliers création les lundis? Je pense que oui, pour ne perdre le fil/ Poursuite de l'activité en français de la fiche 1/	10/1
16-03-09/ 12:30- 13:45	Atelier de création/ Partager les histoires de vie de/ Inscrive les éléments du récit en utilisant la fiche 1 ; doter un thème pour chaque histoire ; initier à la création collective ; engager dans une démarche de production/	Garder la disposition de la classe ; présenter clairement les consignes de participation et d'écoute (très important) ; Procéder avec la fiche 1/ garder la disposition habituelle de la classe en utilisant le tableau/	Les élèves devront absolument observer les consignes pour ne pas provoquer des frustrations, la censure ou de l'autocensure ; Développer la confiance mutuelle et le sens éthique ; Observer le cas de Karen/ J'ai présenté le cas de Karen à l'enseignante ainsi que les éventuelles mesures d'exclusion ; Angela et Karen sont sortie durant l'atelier et ne sont pas revenues./	9/1
19-03-09/ 12:30- 13:45	Atelier théâtre/ Mettre à distance une expérience personnelle par le jeu/ Répertoire les thèmes proposés ; Procéder à des essais de jeu d'improvisation et jeu de rôle ; Partager l'expérience de chacun par le jeu ; Intégrer des modes de jeux dramatiques/	Formule de l'atelier théâtre ; répéter les consignes ; participer pleinement comme acteur mais pas comme spectateur ; procéder à une rétroaction/ Atelier d'improvisation sur les thèmes appuyés par plusieurs exercices/	Porter attention sur la concentration et le sérieux des élèves ; Il s'agit de bien expliquer qu'il n'y a pas de coupure entre les deux ateliers, ce sont seulement les objectifs qui changent/ Petite désertion organisée à suivre ; Proposer plus d'exercices à 2 et du « lâcher prise »/	6/ 1

Jour ; heure ; durée	Type d'atelier/ objectif principal/ objectifs secondaires	Moyens/ support	Observations et commentaires/ suivi;	Nb part/ inter.
23-03-09/ 12:30- 13:45	Atelier création/ Analyser les propositions de jeu, mise en symbole/ Compléter la fiche 1 ; discuter des représentations ; Établir la courroie de création entre l'intérieur et l'extérieur ; Présenter la fiche 2/	Table centrale, disposition conventionnelle = réunion centrale et face à face ; peu de contenu mais clairement expliqué/ Synthèse des propositions présentées ; Fiche 1, exposé sur l'expression et l'impression/	Voyons voir combien de participantes nous aurons aujourd'hui? 10, et cela semble être le nombre définitif du groupe ; Je pense que le nombre semble stable ; J'ai tiré de la difficulté pour partir l'activité/ Les résumés des histoires ont été approuvés par les participantes ; Les fiches 1 ont été recueillies ainsi que les fiches personnelles de participation/	10/ 2
30-03-09/ 12:30- 13:45	Atelier théâtre avec le thème « liberté »/ Apprivoiser l'autre/ Découvrir son corps ; Développer la confiance mutuelle ; Se libérer de la gêne envers l'autre/	Mise en relation avec l'autre par des exercices et des jeux pour établir une relation de confiance/ espace de jeux ; travail en dyade/	L'état de ballonnement et d'hésitation devrait être maintenant passé et, par conséquent, les participantes devraient être mieux engagées: voyons voir ; Rappeler les consignes du respect mutuel ; Évaluation l'exécution du cercle et la collaboration/ Intégrer tout le travail dans la démarche de création: recueillir des expressions, des situations, des états...	8/ 2

Jour ; heure ; durée	Type d'atelier/ objectif principal/ objectifs secondaires	Moyens/ support	Observations et commentaires/ suivi;	Nb part/ inter.
02-04-09/ 12:30- 13:45	Atelier théâtre/ Découverte de l'espace et du rythme dramatique/ Utiliser l'espace comme élément dramatique ; Intégrer le rythme comme notion dramatique ; Composer avec ces deux notions	Appliquer strictement les consignes de l'atelier théâtre et répéter au besoin ; activité menée dynamiquement et intensément, remue-ménages/ espace de jeu dégagé/	Observer la concentration des participants = plutôt faible mais répondaient assez positivement aux exercices ; Il y a des choses très intéressantes qui sont sorties durant l'atelier ; Il commence à s'installer une dynamique de groupe/ Avant dernier atelier de formation théâtrale, après Pâques, nous aborderons le travail de mise en scène/	8/1
06-04-09/ 12:30- 13:45 voir suite plus bas	Atelier de création (union de deux ateliers)/ Compléter la fiche 2 ; Partager et échanger les impressions ; Identifier les scènes des histoires ; Composer sommairement la structure du spectacle /	Table commune (quoi qu'il y a des résistances!) ; Répondre aux questions suivantes: quelles sont les composantes d'une histoire? Comment fait-on une histoire? / Fiche 2, distribution de la fiche 3 ainsi que la synthèse des propositions/	Observer si les participantes font le passage de leur propre histoire au projet commun ; Important: les participantes doivent fournir de la substance, puis ancrer leur histoire dans une réalité et, finalement, fixer les composantes: pouvoir faire des choix/ Exercice poursuivi en classe/ (Objectifs précédents: Établir une convention théâtrale/ Initier au concept du drame ; Lancer des idées de dialogue)	9/2

Jour ; heure ; durée	Type d'atelier/ objectif principal/ objectifs secondaires	Moyens/ support	Observations et commentaires/ suivi;	Nb part/ inter.
16-04-09/ 12:30- 13:45	Atelier théâtre/ Intégrer les principes de la scène/ Apprendre à collaborer par la mise en scène ; Construire une action en collaboration ; Établir des conventions de jeux ; Développer le sentiment de construire/	Atelier théâtre, exercices portant sur l'improvisation en deux parties: premiers exercices connus pour 35 minutes et dans la deuxième, les nouveaux exercices pour 20 minutes/ espace ouvert/	Les participantes doivent absolument développer ce sentiment de « construire » Belle complicité et plus de confiance chez les participantes/	5/2
20-04-09/ 12:30- 13:45	Atelier création (bis)/ Décrire complètement les histoires/ Remplir en détails les fiches 2 et 3 ; Donner de la substance aux récits ; Entrevoir des stratégies ; Présenter la fiche 4/	Utiliser les fiches 2 et 3 ; utiliser le tableau pour résumer avec la participation de Catarina/ Les participantes ont travaillé en classe/	Il est primordial de recueillir l'ensemble des données afin de fermer cette étape. À partir des données, je mettrai en forme le matériel, soit la ou les propositions devront être approuvées en atelier, cela à l'unanimité/ L'enseignante m'a pu assurer le suivi des fiches avant l'atelier, donc à suivre.	8/ 1
23-04-09/ 12:30- 13:45	Atelier théâtre/ Établir une convention théâtrale/ Ébaucher des scènes à partir de thèmes ; Vérifier le principe du « Joker » ; Consolider l'esprit d'équipe: dynamique de groupe, adhésion au projet/	Travail par l'improvisation sur les thèmes et fixer certains caractères des propositions/ Espace de jeu/	Pour fixer les choses de façon durable, il faut être engagé et donc déterminé. Je dois donc solliciter leur engagement ainsi que leur détermination car il reste peu de temps/ Les élèves devraient se donner des repères, leur remettre les fiches 3 et 5/	6 /1

Jour ; heure ; durée	Type d'atelier/ objectif principal/ objectifs secondaires	Moyens/ support	Observations et commentaires/ suivi;	Nb part/ inter.
28-04-09/ 12:30- 13:45	Atelier création/ Présenter une proposition de scénario/ Adopter la proposition/ Les participantes doivent s'approprier la proposition et se sentir intégrées dans celle-ci/	Soumettre la proposition ; libérer le plateau, avoir le portfolio/ Tableau, mouvement et démonstration de la mise en scène/	Moment crucial car les participantes peuvent décrocher/ Petite crise de type relationnel et je pense que ma proposition a créé un certain émoi chez certaines, à suivre/ Laura n'ayant pu être informée n'a pu participer à l'atelier	7/ 1
30-04-09/ 12:30- 13:45	Mise en scène/ Placer les mouvements de scène/ Comprendre la convention théâtrale/ Elaborer individuellement les propositions liées aux scènes ; A border la question de l'incident/	Dégager le plateau, placer les accessoires et éléments de décors/ Écoute, maintenir les conditions d'écoute parmi les participantes/	La médiation s'est bien effectuée, les participantes concernées se sont accordées/ Médiation, une intervention de clarification a été menée en classe par l'enseignante/	8/ 2
04-05-09/ 12:30- 13:45	Mise en scène du spectacle/ s'approprier le sens de la proposition ; répéter les mouvements et les déplacements/	Libérer le plateau et installer une table de travail ; préparer les accessoires et éléments scénographiques principaux/	Le cadre de la proposition rassure ou semble rassurer les participantes/ Revoir le calendrier et les rencontres de répétition/	8/ 1
07-05-09/ 12:30- 13:45	Mise en scène/ Répéter les enchaînements ; Percevoir le rythme ; Comprendre les notions périphériques du spectacle/	Libérer le plateau, répéter avec le texte en main/ texte, fiches 5 et 6/	J'observe de la fatigue chez les participantes, contexte de fin d'année joue-t-il sur la motivation des participantes?	

Jour ; heure ; durée	Type d'atelier/ objectif principal/ objectifs secondaires	Moyens/ support	Observations et commentaires/ suivi;	Nb part/ inter.
11-05-09 12 :00- 13 :30	Répétition/ Répéter les scènes générales et particulières ; approfondir la compréhension du jeu et l'interprétation/	Libérer le plateau, sensibiliser à la persévérance et à l'engagement ainsi qu'au jeu de groupe, « être acteur »/ texte + fiches 5 et 6/	Nous n'avons pas réalisé le ¼ du programme. Toutefois, le groupe a choisi un titre de spectacle « La nouvelle vie » ainsi qu'un nom de groupe « La gagne de folles ». Bcp d'insubordination de la part de certains/ Revenir sur la concentration et la persévérance, apprendre le texte/	7/1
14-05-09/ 12:30- 13:45	Répétition/ répéter les scènes particulières ; maîtriser le jeu et les intentions générales ; développer l'interprétation	Libérer le plateau/ Scénario, expliciter toutes les actions (didascalies)/	Amélioration de la concentration et engagement de la part des participantes, texte non maîtrisé/ Apprendre le texte par cœur/	8/2
19-05-09/ 12:30- 13:45	Répétition/ Répéter scènes spécifiques ; travailler sur la voix et la clarté d'expression ; Revoir l'échéancier/	Libérer le plateau, préparer la visite de Natalia, échange informel, mener 2 exercices (clap! Et photos!)/ .../	Natalia a bien été reçue, les participantes suivaient les consignes/ Les participantes doivent apprendre leur texte par cœur/	8 + 1/2
21-05-09/ 12:30- 13:45	Répétition/ Travailler les scènes de groupe ; Intégrer la dimension spatiale ; Intégrer le rythme au spectacle ; Acquérir une clarté d'expression/	Libérer le plateau ; Écoute ; Suivi, l'enseignante est d'accord pour organiser plus d'heures de répétition, soit pendant les heures de cours/ Sensibiliser à l'écoute et au respect/	Lula et Anna dérangent énormément et je dois à plusieurs reprises leur demander de se concentrer et travailler. Oui, « ça sent la fin de la l'année scolaire! » ; J'ai dû changer de programme/ Alison a donné sa décision quant à sa participation au spectacle, elle ne jouera plus. Alexandra va la remplacer.	8/1

Jour ; heure ; durée	Type d'atelier/ objectif principal/ objectifs secondaires	Moyens/ support	Observations et commentaires/ suivi;	Nb part/ inter.
25-05-09/ 12:30- 13:45	Répétition/ Reprendre le travail des scènes de groupe/ Intégrer la dimension spatiale/ Intégrer le rythme du spectacle ; Acquérir une clarté d'expression/	Libérer le plateau, écoute et sensibilisation/	Pour aider dans les scènes de l'arrivée et le contrôle des personnages et en classe, leur proposer les exercices suivants: flash-photos. Pour le jeudi 28 mai, nous vérifierons les accessoires et costumes ainsi que l'affiche/ J'ai proposé une rencontre supplémentaire de répétition/	7/ 2
28-05-09/ 12:30- 13:45	Répétition/ Répéter les scènes « la classe » et « Macarena » ; Régler des questions liées à la représentation ; Approuver les accessoires et costumes/	Libérer le plateau, mettre en place le décor/ Sensibiliser aux priorités, aux intentions principales du spectacle, à l'idée principal du projet/	Indiscipline et manque de considération de la part de certaines participantes qui y trouvent un certain plaisir à saboter/	8/ 1
01-06-09/ 12:30- 13:45	Répétition/ Répéter les dernières scènes ; Incarner les intentions du spectacle, la symbolisation ; Rappeler la proximité de la représentation/	Libérer le plateau et mettre en place les pupitres		8/ 1
05-06-09/ 12:30- 15:15	Répétition/ Répéter les dernières scènes ; Incarner les intentions du spectacle, la symbolisation ; Rappeler la proximité de la représentation/	Libérer le plateau et mettre en place les pupitres		8/ 1
08-06-09/ 14:00- 16:00	Répétition générale	Répéter dans la bibliothèque ; Libérer et mettre en place l'espace scénique	Participation des garçons des classe de classe d'accueil/ J'ai fait part de mes commentaires et nous avons discuté en détails de la performance/	8/ 1

## D.4 Portfolio – Récits de vie des participantes

### Tableau D.5

#### Synthèse des récits

Participantes	Titre ou thème	Élément déclencheur et intentions	Résumé
Anna	Retrouvailles familiales au soleil...au Québec	« Le jour de mon arrivée au Québec, moi, je suis allée me baigner avec mes cousins à la piscine. J'ai aimé ce jour, c'était l'été et il faisait beau. J'étais très contente d'être au Canada mais en même temps j'étais triste de quitter le Venezuela »	Le jour de son arrivée au Québec, Anna est allée se baigner avec ses cousins. C'était l'été, il y avait du soleil et il faisait beau. Elle était heureuse de retrouver ses cousins, surtout après avoir quitté son pays natal.
Linda	Émerveillement devant la grande ville		Arrivée au Québec l'été, Linda est allée avec son beau-père à Montréal au festival de jazz. Elle y a trouvé une grande ville, pleine de gens, de fêtes et de musique.
Lula	Ma cabane au Canada... étrangeté !	Voir la neige tombée le jour de Noël.	Arrivée au Québec le 31 décembre, Lula passe la soirée avec son père chez des amis à célébrer le nouvel an. Après la fête, elle intègre, pour la première fois, sa chambre, et elle découvre que les planchers sont en bois. Lula découvre qu'elle a sa cabane au Canada!
Laura	Ma rencontre avec les saisons	« Depuis mon arrivée au Québec, je fus surprise par la température et les saisons car dans le pays où j'ai vécu, il n'y avait pas de neige en hiver et en automne les arbres ne changent pas de couleur et là-bas c'était l'été ».	Arrivée l'été au Québec, Laura trouve que, comparée à son pays d'origine, la saison est assez fraîche. L'été fini, elle découvre l'automne, puis l'hiver et le printemps. Laura vit les cycles de quatre saisons et s'émerveille par ces changements saisonniers. D'une saison à l'autre, le temps lui apporte un autre paysage, un autre temps...
Rosa	Je m'adapte aux différents espaces !	« Le 10 janvier 2007, mes parents ont commencé à faire les démarches jusqu'au 15	Rosa a remarqué qu'il existait beaucoup de différences entre son pays natal et son nouveau pays. Ces différences se manifestent en termes de culture, d'architecture et de planification urbaine. Les

Participantes	Titre ou thème	Élément déclencheur et intentions	Résumé
		<p>avril 2008, la journée lorsque nous avons été acceptés pour aller au Canada. Je me souviens le 20 juin 2008, la journée quand on est parti et bien sûr le 20 juin, la même journée, quand on est arrivé à l'aéroport de Montréal. Je me souviens que j'ai trouvé la ville de Laval très grande, mais maintenant je suis habituée. Comme une autre très importante date pour moi, est le 29 août, mon premier jour à l'école. J'avais un peu peur, mais après quelques jours j'ai commencé à aimer cette école. Tous ces événements constituent mon expérience au Canada ».</p>	<p>proportions de villes semblent plus grandes et plus vastes que dans son pays. Rosa st contente de constater ces différences de taille et proportion.</p>
Ionica	Reconnaissance spatiale		<p>En arrivant au Québec, Ionica a eu de la difficulté à se retrouver dans l'espace. En fait, elle reconnaissait difficilement son nouvel environnement, les rues, les bâtiments et mêmes les locaux. Toutefois, elle a remarqué qu'à mesure qu'elle avançait dans son apprentissage du français qu'elle se repérait plus facilement.</p>
Alina	Vivre la différence	<p>« Le 25 septembre 2007, j'arrive avec ma mère, il y avait beaucoup de personne dans l'aéroport, après je commence à m'adapter aux personnes. Je suis maintenant habituée au froid »</p>	<p>Alina aime autant son pays natal que son pays d'adoption. Cependant, ses deux pays sont différents, l'un est au Sud, l'autre est au Nord. Les cultures sont différentes, les bâtiments, les rues et les villes sont différents. Alina apprécie ces différences, elle veut les vivre et s'enrichir de celles-ci.</p>
Alicia	La séparation		<p>En quittant son pays natal, Alicia a dû se séparer de son chien. Cette rupture, après avoir quitté son pays et sa famille, est dure à vivre: Alicia pleure souvent cette séparation. Elle prend ainsi conscience de la distance qui la sépare de son chien.</p>

Edita	<p>Désorientation</p> <p>Lorsque je suis arrivée à l'aéroport du Pérou avec ma mère, mon père et ma famille ça été le moment de se dire adieu et ça été très triste parce que mon à beaucoup pleuré et j'étais très triste. Quand nous sommes arrivées, ma mère et moi, à l'aéroport de Toronto, nous étions perdues parce que je ne parle pas bien le français et ma mère non plus. Mais grâce à dieu, il y avait un monsieur très gentil qui parlait français qui nous a aidées. Puis quand nous sommes arrivées à l'aéroport Pierre-Eliot-Trudeau. En sortant pour aller nous rendre chez mes oncles, nous nous sommes vraiment perdues mais nous avons rencontré un monsieur qui nous a amenées à la police. Le monsieur est reparti nous laissant au poste de police. Ma mère et moi étions très nerveuses parce que nous ne parlons pas bien le français. Puis, soudainement, nous entendons la voix d'un de mes oncles crier « Edita, Eliza! Nous sommes ici! ». Nous avons été très heureuses de retrouver les oncles »</p>	<p>Dernièrement, la mère de A pour la consoler, a arrangé l'adoption d'un chien de son pays natal. Bientôt, Alicia aura un nouveau compagnon pour jouer.</p> <p>Arrivées à la fin de l'hiver à l'aéroport, Edita et sa mère furent complètement désorientées, elles étaient perdues dans ce nouvel endroit, dans ce nouveau monde. Elles ne savaient plus où se diriger et comment se rendre à leur nouvelle demeure. C'est un policier qui les aida à trouver leur chemin. Depuis, Edita a beaucoup d'amis et sa connaissance du français lui permettent de se retrouver dans son nouveau pays.</p>
-------	---	--

Participantes	Titre ou thème	Élément déclencheur et intentions	Résumé
Angela	Vivre l'amitié et l'amour	Paysages de l'Algarve et du Québec sur le projecteur des images du Brésil.	C'est la vie de jeunes, des élèves d'une école secondaire de Laval, se partageant entre l'amitié et l'amour. C'est l'été en banlieue de Montréal, après une année scolaire, ces jeunes se retrouvent et, derrière des paysages du Québec, du Portugal et du Brésil, ils vont vivre ...

### D.5 Pièce de théâtre « Une nouvelle vie »

Une création collective de théâtre réalisée en collaboration avec la troupe de théâtre « La gagne de Folles » et Dominik Richard présentée le 12 juin 2009 aux classes d'accueil de l'école

**Scène : Arrivée (lieu : aéroport) ; Personnages :** Anna, Edita, Lula, Alicia, Laura, Ionica, Catarina, Alina

*Les personnages, habillés d'un imperméable un peu trop grand, se placent sur la scène face au public et racontent dans leurs langues maternelles respectives leur histoire personnelle. Les personnages tiennent une grosse valise. Ils disent adieu à leur vie passée en regardant derrière. À un signal donné, elles cessent au même moment pour se consacrer à leur nouvelle existence, elles cherchent des indications au plafond les dirigeant vers un endroit où elles doivent se rendre. (Il s'agit de présenter la dimension multiculturelle ; Exposer le parcours culturel des personnages, leurs origines et leur distinction culturelle. Les personnages prennent conscience que c'est le début d'une nouvelle vie et qu'ils doivent faire le deuil de sa vie passée. Ce qui est parfois un moment difficile à vivre) ;*

**Scène : Contrôle des identités (lieu : aéroport) ; Personnages:** Anna, Edita, Lula, Alicia, Laura, Ionica, Catarina, Alina

*À un signal donné, les personnages se mettent en ligne face au public, individuellement les personnages se présentent à tour de rôle, en français, de façon officielle comme si elles le faisaient à un agent des douanes: nom, prénom, âge et date de provenance, pays d'origine, leur parcours, leurs premières impressions (les thèmes majeurs) et ce qu'elles veulent faire dans l'immédiat. Après chaque présentation les personnages vont à l'arrière de la scène et se mettent de profil en posant leurs valises sur le côté du public. Edita apparaît en dernier de la file, se présente et raconte son histoire :*

**Edita :** « En arrivant à l'aéroport au Pérou avec ma mère, mon père et ma famille, ça été vraiment le moment de se dire adieu ; C'était très triste, mon père a beaucoup pleuré et moi j'étais très triste. Quand on est arrivées à l'aéroport Toronto, on s'est perdues parce que je ne parle pas bien français et ma mère non plus. Mais grâce à Dieu, il y avait un monsieur très gentil qui parlait français et qui nous a aidées. Quand on est arrivées à l'aéroport de P. E. Trudeau [...], en sortant pour [rencontrer] mes oncles on était vraiment perdues (*c'est alors que les personnages frissonnent de froid, remontent leur col*). Mais on a rencontré un monsieur parlant français qui nous a menées à la police. Lorsque le monsieur est parti, ma mère et moi nous sommes restées seules

avec la police. Nous étions très nerveuses parce que nous ne parlions pas français. Après un moment, nous avons entendu mon oncle nous appeler [en espagnol]: « Allison! Eliza! Nous sommes ici! ». Nous avons été très contentes de retrouver notre famille.

*Edita va vers l'arrière réconfortée, enlève son imperméable et le range dans sa valise. Intentions : il s'agit de présenter le profil individuel mais impersonnel des personnages : qui sont-elles et que veulent-elles faire ? Le monologue d'Edita nous rapproche des personnages.*

**Scène : Appropriation de l'espace intime 1 (lieu : chambre) ; Personnage: Anna**

*Anna entre en marchant rapidement et pose précipitamment sa valise par terre au devant de la scène. Elle enlève son imperméable et le range dans sa valise. Elle dit à quelqu'un se trouvant hors de la chambre :*

**Anna :** « J'arrive! Je prends seulement mon costume de bain qui est dans ma valise ! »

*En cherchant, elle sort des objets et les posent à côtés ou devant la valise de façon à ce que le public les voit. Ces objets sont fortement associés à sa vie passée, à son pays natal. Elle dit :*

**Anna :** « Hum, l'amour n'est qu'une illusion! ... *(Elle reste pensive sur ces paroles et sort brusquement de ses pensées)* Bon, j'arriiiiive! » *Elle remet les objets dans sa valise et dit :*

**Anna :** « On regardera cela plus tard! »

*Prend une serviette et son costume de bain dans sa valise. En sortant, elle regarde sa chambre et dit :*

**Anna :** « Hum, la maison est bien et je me sens bien même si je suis un peu triste. Maintenant, je suis heureuse parce que je vais me baigner avec mes cousins à la piscine ». *Elle sort et dit :*

**Anna :** « J'arrive! J'arrive! ». *Intentions : Il s'agit de présenter l'importance des liens affectifs du personnage avec la famille et ses amis particulièrement à un moment lorsque l'on a quitté ses proches pour longtemps.*

**Scène : Appropriation de l'espace intime 2 (lieu : chambre) ; Personnages: Alina, Lula**

*Alina entre dans sa chambre, elle reste sur le pas de la porte et regarde ce nouvel espace qui sera sa chambre. Elle dit :*

**Alina :** « Ma chambre ».

*Elle se dirige vers le devant de la scène et traîne sa valise, très lourde, qu'elle place devant la scène du côté droit. En allant, elle regarde avec beaucoup d'attention sa chambre, elle constate les différences cette nouvelle chambre et son ancienne. Elle enlève son imperméable et le range dans sa valise.*

*À ce moment-là, Lula entre dans la chambre avec sa valise, plus légère, elle cherche un endroit où poser sa valise. Elle se dirige à l'avant de la scène vers le côté gauche. Elle revient d'une fête du 31 décembre et d'un long voyage. En allant, elle regarde avec beaucoup d'attention sa chambre, elle constate les différences cette nouvelle chambre et son ancienne. Elle s'étire et baille. Elle ne sait ce qu'il lui arrive encore mais cela ne l'a préoccupe pas, elle baille encore et elle veut se coucher, dormir. En posant sa valise négligemment sur le plancher, elle s'aperçoit que le plancher est différent. Elle enlève son imperméable et le range dans sa valise.*

*Au même moment, Alina s'est approchée près du mur et vérifie la paroi. Alina constate en cognant que le mur est creux. Simultanément, les deux personnages disent respectivement :*

**Lula :** « C'est du bois ! »

**Alina :** « C'est du carton ! » *Elles restent pensives quelques instants et elles poussent leur valise sur les côtés extérieurs et prennent chacune une brosse à dents et une serviette de bain. Elles sortent, se plaçant dos au public. Il s'agit de montrer que le sentiment de sécurité est important particulièrement dans un endroit inconnu. Le réconfort familial dans ces situations est crucial.*

**Scène : Découverte de l'espace (lieu : chambre) ; Personnages: Ionica, Catarina**

*Ionica entre dans sa chambre en traînant sa valise. Au milieu de la scène, elle cherche un endroit pour poser sa valise. À ce moment-là, Catarina entre sa valise et lui demande :*

**Catarina :** « Qu'est-ce que tu fais ? » *Ionica lui répond :*

**Ionica :** « Je dois placer mes affaires rapidement et me préparer pour un voyage à Niagara » *Elle enlève son imperméable et le range dans sa valise. Catarina lui demande :*

**Catarina :** « Mais où se trouve Niagara, c'est au Canada? C'est loin ? » *Ionica lui répond :*

**Ionica :** « Les chutes du Niagara sont à la frontière des États-Unis et du Canada, situées au sud de l'Ontario à plus de 700km de Montréal »

**Catarina :** « Et qu'est-ce que tu vas faire là-bas ? »

**Ionica :** « je vais admirer les chutes, voir les grandeurs ! »

**Catarina :** « Ah ! Et tu y vas comment ? » *Ionica met des vêtements dans une plus petite valise et pousse la grosse valise vers un des côtés extérieurs de la scène en lui répondant :*

**Ionica :** « J'y vais en voiture et je dois partir maintenant » *Elle sort et Catarina lui demande :*

**Catarina** : « Tu vas m'envoyer une carte postale des chutes du Niagara ? » *Ionica salue de la main et sort en courant. Catarina pose sa valise et place une table au milieu de la scène sur laquelle elle pose sa valise et enlève son imperméable. Après avoir rangé son imperméable, elle pose sa valise sur le côté de la scène. Elle prend une chaise, à ce moment-là, Laura entre avec une chaise et s'installe à la table face au public. Elle regarde par la fenêtre et semble contempler quelque chose. À son tour, Catarina s'installe, tente de regarder dans la même direction mais ne voit pas ...alors elle demande à Laura:*

**Catarina** : « Qu'est-ce que tu fais ? ». *Silence, Laura ne répond pas et continue à regarder. Laura se retourne, regarde Catarina et dit :*

**Laura** : « Je regarde les saisons changer »

**Catarina** : « Ah ! » *silence... Laura continue à regarder par la fenêtre...Catarina s'assoit à la table à côté de Laura. Elle tente encore de regarder par la fenêtre mais sans succès et demande à Laura :*

**Catarina** : « C'est qu'elle saison en ce moment ? »

**Laura** : « C'est l'hiver et il tombe en ce moment des gros flocons. C'est beau. J'aime l'hiver.. ». *Il s'agit de montrer que la découverte des nouveaux espaces comme des nouveaux temps est important dans la démarche d'appropriation spatiale : des espaces que l'on peut contempler, admirer et qui nous inspirent. Alicia a déposé son imperméable sur sa valise.*

**Scène : Retrouver un compagnon (lieu : un espace commun comme une salle à manger) ; Personnages: Laura, Catarina et Alicia**

*Laura et Catarina sont toujours assises en silence, Alicia entre en faisant tourner une laisse. Elle appelle un chien en sifflant. Catarina lui demande :*

**Catarina** : « Tu cherches quelque chose ? »

**Alicia** : « Je cherche mon chien »

**Catarina** : « Oh ! Tu as un chien?! »

**Alicia** : « Oui, maman m'a acheté un chien de Colombie, il s'appelle...Je vais le promener. Tu viens ? Et toi Laura ? ». *Laura se retourne, sourit et dit :*

**Laura** : « Oui, c'est agréable le printemps » *Elles sortent ensemble. Il s'agit de montrer l'importance du lien affectif avec son pays natal et toutes les personnes associées.*

**Scène : À l'école, en classe (lieu : le premier jour à l'école) ; Personnages: Anna, Edita, Lula, Alicia, Laura, Ionica, Catarina, Alina**

*Les personnages entrent sur la scène en poussant leur pupitre qu'ils placent en rang face au public en s'entrechoquant aux autres et vont chercher une chaise pour s'asseoir. Une fois assises, les élèves se regardent toutes, elles semblent inquiètes, déstabilisées, manifestement il y a quelque chose qui*

*manque, elles demandent à leurs voisins dans leurs langues natales, les voisins ne savent pas en répondant dans leurs langues natales par monosyllabes. Elles lèvent alors la main pour demander à leur enseignante mais elles ont de la difficulté à formuler leurs questions. Alors, une à une, elles vont subrepticement chercher leur grosse valise qu'elles posent sur leur pupitre. Des groupes linguistiques se forment et celles qui sont seules s'ennuient, lisent ou contemplent le paysage (imaginaire). Elles sont rappelées à l'ordre et tentent de s'exprimer en français. Il s'agit de montrer que le premier jour à l'école peut être déstabilisant et qu'il n'est pas facile d'affronter sa nouvelle vie, on reste toujours attachés à son histoire et sa culture. On admet parfois les changements.*

**Scène :** *À l'école, dans les corridors (lieu: entre deux cours dans le corridor de l'école) ; Personnages:* Anna, Edita, Lula, Alicia, Laura, Ionica, Catarina, Alina

*À un signal donné, les personnages se lèvent et se précipitent pour sortir. Elles reviennent et reprennent leurs valises en poussant les pupitres vers l'arrière. Les personnages se bousculent, s'invectivent joyeusement et se provoquent tant en français que dans leurs langues respectives. Certains invitent d'autres personnages à venir voir ce qu'ils ont dans leurs valises. Ils sortent un objet et en font une description. Il y a aussi deux personnages seuls qui semblent ne pas sentir concernés par toute cette activité, ils restent à l'écart. Le groupe décide alors de les taquiner sans aucune animosité ni agression. Au début, les deux personnages réagissent mal aux provocations de leurs collègues qui insistent à les provoquer. Elles font semblant de lire, elles prennent des poses pseudo-intellectuelles. Les deux collègues trouvent la provocation sympathique et réagissent positivement. Il s'agit de montrer que les pauses procurent un moment de socialisation et d'interaction entre les élèves. Ce moment est important dans la vie d'un élève particulièrement pour celui qui est en trajectoire d'intégration.*

**Scène :** *Ey! Macarena! ; Personnages :* Anna, Edita, Lula, Alicia, Laura, Ionica, Catarina, Alina

*C'est alors qu'une élève du groupe invite ses collègues à se mettre en rang. Les deux collègues intégrées sont interpellées alors que le reste du groupe sait de quoi il s'agit. La musique de Macarena est lancée et Laura dit :*

**Laura :** *« Ah! Non pas ça ! Arrêtez ! » Elle se prend la tête mais les autres l'encouragent à prendre part à cette farce. Le groupe improvise alors sur la danse avec des paroles en français. Elles pouffent de rire ! Il s'agit de montrer certains phénomènes de mondialisation ainsi que l'interaction par la socialisation provoque des échanges et parfois des frictions qui peuvent être particulièrement riches et enrichissants.*



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ref.1 Éducation et intégration : acculturation, altérité, culture, déculturation, éducation à la citoyenneté, exclusion sociale, immigration, identité, intégration sociale, interaction sociale, interculturalité, immigration, politiques éducatives, linguistiques et culturelles en matière d'immigration, socialisation ..... 494
- Ref.2 Milieu de vie : accompagnement, acculturation, appropriation, anthropofomation, approches formatives, appropriation, autonomisation, corps, dialogue, écoformation, écologie, environnement, formation biographique, expérientielle, existentielle, *habitus*, méthodologies de recherche qualitative, pédagogie de l'alternance, pédagogie de projet, pédagogie de l'imaginaire, recherche-action, transformation ..... 526
- Ref.3 Théâtre et adolescence : acteur, approches artistiques de formation, création, drame, intentionnalité, jeu, méta-drame, psychodrame, passage, rencontre, négociation, représentation être-au-monde, rituel..... 553

**Ref.1 Éducation et intégration : acculturation, altérité, culture, déculturation, éducation à la citoyenneté, exclusion sociale, immigration, identité, intégration sociale, interaction sociale, interculturalité, immigration, politiques éducatives, linguistiques et culturelles en matière d'immigration, socialisation**

- Abbet, J.-P. (2001). *L'école et les courants qui la traversent : Programme de recherche sur les enjeux socio-éducatifs, citoyens et professionnels*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).
- Abdallah-Pretceille, M. (Dir.). (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (Dir.). (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. et Thomas, A. (Dir.). (1995). *Relations et apprentissages interculturels*. Paris, A. Colin.
- Acevedo, M. J. (1999). La socialisation des élèves en Argentine: L'apport de la sociopsychanalyse. Dans M. J. Acevedo, G. Amado, J. Ardoino, J. Beillerot, S., Busquets, T. C., Carreiro, M.-L., Félonneau, F., Giust-Desprairies, J., Milhit, et J.-P., Payet. (1999). *L'école: lieu de socialisation?* (p. 121-134). Paris : ESKA.
- Acevedo, M. J., Amado, G., Ardoino, J., Beillerot, J., Busquets, S., Carreiro, T. C., Félonneau, M.-L., Giust-Desprairies, F., Milhit, J. et Payet, J.-P. (1999). *L'école: lieu de socialisation?* Paris, ESKA.
- Allen, D. (2004). *Language, identity, and integration: Immigrant youth « made in Quebec »*. Thèse de doctorat inédite, Montréal : Université de McGill.
- Allen, D. (2006, Mars-Mai). Who's in who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Québec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263.
- Allen, D. (2007). Just who do you think I am? The name-calling and name-claiming of newcomer youth. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 165-175. Document récupéré le 10 septembre 2012 sur le site [www.aclacaal.org](http://www.aclacaal.org).
- Amado, G et Giust-Desprairies, F. (1999). *L'école : lieu de socialisation?* Paris : ESKA.

- Andrieu, B. (2000, Décembre). La migration des savoirs des migrants. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 123, 118-126. Document récupéré le 5 septembre 2010 sur le site [www2.cndp.fr/revueVEI](http://www2.cndp.fr/revueVEI).
- Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ). (2002). *Avis de l'association des cadres scolaires du Québec au Ministère de l'éducation relatif au programme de formation de l'école québécoise pour l'enseignement secondaire du 1<sup>er</sup> cycle – Dossier 02-04*. Québec : Auteur. Document récupéré le 10 octobre 2005 sur le site <http://www.acsq.qc.ca>.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Revue Santé, société et solidarité*, 1, 141-152. Document récupéré le 10 septembre 2012 sur le site <http://www.persee.fr>.
- Armand, F. (2011). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007) Rapport de recherche sur le programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) dans la région du Grand Montréal*. Montréal : Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), Université de Montréal. Document récupéré le 10 septembre 2012 sur le site <http://www.ceetum.umontreal.ca>.
- Armand, F. (2012). *L'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones d'origine immigrante dans la région du Grand Montréal : portrait des modèles et perceptions des acteurs*. Montréal : Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), Université de Montréal. Document récupéré le 10 septembre 2012 sur le site <http://www.ceetum.umontreal.ca>.
- Armand, F. et Dagenais, D. (2005, Printemps). Langues en contexte d'immigration - Éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Canadian Issues- Thèmes Canadiens*, 110-113. <http://im.metropolis.net>.
- Armand F., Dagenais D. et Nicollin L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Revue Éducation et Francophonie - Rapports ethniques et éducation : perspectives nationale et internationale*, XXXVI(1) 44-64. Document récupéré le 10 juin 2015 sur le site <http://www.erudit.org>.
- Armand, F. et De Koninck, Z. (2009). *Réussir l'intégration des nouveaux arrivants : les modèles de service à travers la province de Québec*. Communication présentée au colloque « La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration ». Montréal ; Québec : Université de Montréal, Université Laval. Document récupéré le 10 septembre 2012 sur le site <http://www.chereum.umontreal.ca>.
- Armand, F. et De Koninck, Z. (2010, Printemps). Les programmes d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au Québec. *Nos diverses cités Immigration*

*et diversité : Au carrefour des cultures et au cœur du développement économique*, 7, 161-167.

- Armand, F., Beck, I. et Murphy, T. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. *Vie Pédagogique*, 152. Document récupéré le 10 septembre 2010 sur le site <http://www.mels.gouv.qc.ca>.
- Armand, F., Beck I. A. et Murphy, T. (2009, Octobre). Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. *Revue pédagogique*, 152. Document récupéré le 20 septembre 2012 sur le site <http://mels.gouv.qc.ca>.
- Audet, G. (2003). Récit de pratique et formation à la diversité culturelle. Dans M. Abdallah-Preteille (Dir.), *Former et éduquer en contexte hétérogène: pour un humanisme du divers* (p. 110-127). Paris : Anthropos.
- Baby, A. (2013). *Qui a eu cette idée folle ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Baillargeon, N. (2006, Hiver-Printemps). La réforme québécoise de l'éducation: une faillite philosophique. *Possibles*, 30(1), 139-184.
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme La dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Baillargeon, N. (2013). *Légendes pédagogiques L'autodéfense intellectuelle en éducation*. Montréal : Éditions les poètes de brousse.
- Bakhshaei, M. (2011). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire Portrait des jeunes Québécois originaires de l'Asie du Sud au secteur français*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Direction des services aux communautés culturelles, Gouvernement du Québec. Document récupéré le 10 juin 2015 sur le site <http://www.mels.gouv.qc.ca>.
- Bakhshaei, M. (2013). *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal. Document récupéré le 10 décembre 2014 sur le site <https://papyrus.bib.umontreal.ca>.
- Bakhshaei, M. (2014). L'expérience socio scolaire et le genre : le cas des jeunes filles d'origine sud-asiatique à Montréal. Communication présentée au colloque international et interdisciplinaire 2014 pour étudiants et nouveaux chercheurs Immigration, diversité ethnoculturelle et citoyenneté. *Cahiers de la Crieq*, 36, 98-124. <https://www.academia.edu>.
- Bakhshaei, M. (2015). *La scolarisation des jeunes québécois issus de l'immigration : un diagnostic Rapport de recherche de la Fondation Lucie et André Chagnon*. Montréal : Fondation Lucie et Andrée Chagnon. Document récupéré le 10 juin 2015 sur le site <http://www.fondationchagnon.org>.

- Bakhshaei, M., Mc Andrew, M. et Georgiou, T. (2012). *Le vécu scolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud au secondaire. État de situation et prospective pour une intervention en faveur de leur réussite*. Rapport déposé à la Direction des services aux communautés culturelles. Document récupéré le 10 juin 2015 sur le site <http://www.ceetum.umontreal.ca>.
- Bakhshaei, M. et Mc Andrew, M. (2011). La Diplomation au secondaire des jeunes Québécois de la communauté sud-asiatique. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada. Numéro spécial sur Le multiculturalisme à 40 ans*, 43 (1-2) 109-128. Document récupéré le 10 juin 2015 sur le site <http://muse.jhu.edu>.
- Barbier, J-M, Bourgeois, É., Dubar, C., Galatanu, O., Giust-Desprairies, F. et Gladys, M. (Dir.). (1996). Formation et dynamiques identitaires. *Éducation permanente*, 128(3). Document récupéré le 3 octobre 2005 sur le site <http://www.education-permanente.com.fr>.
- Barbier, J-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Éducation permanente – Formation et dynamique identitaires*, 128(3), 11-26. Document récupéré le 3 octobre 2005 sur le site <http://www.education-permanente.com.fr>.
- Barbier, R. (2004a). Multiculturalité, interpellation existentielle et métissage culturel. *Le journal des chercheurs*. Document récupéré le 10 septembre 2005 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr>.
- Bashala, É., B. (2009). Politiques d'intégration au Québec et milieu de l'éducation. *Communication présentée au 12e Congrès national de Metropolis*. Québec : Conseil des relations interculturelles. Document récupéré sur le site <http://www.midi.gouv.qc.ca>.
- Baudry, P., Blaya, C., Choquet, M., Debardieux, É. et Pommereau, X. (2000). *Souffrances et violences à l'adolescence qu'en penser? Que faire?* Rapport à Claude Bartolone, Ministre délégué à la ville. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Bauer, E., Loomis, C. et Akkari, A. (2012). Les identités jeunes dans un monde globalisé : le cas de la Genève multiculturelle. Dans C. Carpentier (Dir.), *La rencontre des cultures : un défi pour l'école Regards croisés* (p. 77-102). Paris : L'Harmattan.
- Bautier, E. (1994). École et intégration en France : la problématique interculturelle et la scolarisation des enfants migrants. Dans E. Bautier, J-C. Forquin, A. Henriot Van Zanten, J-Y Rochex, M. Vasconcellos. *École et lien social : Culture, intégration et citoyenneté – Bilan de recherche* (p. 63-78). Paris : Université Paris VIII, CNRS.

- Bautier, E., Forquin, J-C., Henriot Van Zanten, A., Rochex, J-Y. et Vasconcellos, M. (Dir.). (1994). *École et lien social : Culture, intégration et citoyenneté – Bilan de recherche Travail réalisé pour le programme Ville-Banlieue-Lien Social du P.I.R. Ville-CNRS*. Paris : Université Paris VIII, CNRS.
- Beillerot, J. (1999). Qui socialiser à l'école ? Dans G. Amado et F. Giust-Desprairies (Dir.), *L'école : lieu de socialisation ?* (p. 29-33). Paris : Eska.
- Benes, M-F. (2001). Les politiques scolaires visant les élèves immigrants. Dans M. Mc Andrew, J. Garreta. et J. Rossell, *Actes du colloque Diversité culturelle, identité et langue : le rôle de l'éducation : Rencontre de travail bilatérale : Québec-Catalogne* (p. 49-57). Montréal : Le Centre Métropolis du Québec - Immigration et métropoles (CMQ-IM). Document récupéré le 10 octobre 2005 sur le site <http://im.metropolis.net>.
- Benes, M.-F., Volcy, M.-Y. et Lefebvre, C. (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise Pratiques actuelles et résultats des élèves*. Québec : Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec. Document récupéré le 5 octobre 2005 sur le site <http://www.mels.gouv.qc.ca>.
- Benes, M.-F. et Dyotte, S. (2001, Juin). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeux*, 125, (146-158). Document récupéré le 20 octobre 2011 sur le site <http://www.revues-plurielles.org>.
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Écoles et familles de minorités ethnoculturelles*, 34(2), 313–332. Document récupéré le 15 avril 2013 sur le site <http://www.erudit.org>.
- Berry, W. J. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology : An International Review*, 46(1), 6-68.
- Berthelot, J. (1994). Société postindustrielle et scolarisation. Dans G. Vincent (Dir.), *Forme scolaire et modèle républicain : l'éducation de la démocratie* (p. 195-206). Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Berthelot, J. (2006). *Une école pour le monde, une école pour tout le monde : l'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Montréal : VLB.
- Berthoud-Aghili, N. (2000). Le dialogue interculturel à l'école : rôles de la médiation. Dans P. R. Dasen et C. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (p. 147-162). Bruxelles : De Boeck Université. Document récupéré le 10 mai 2009 sur le site <http://www.unige.ch>.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs : pour une nouvelle société*. Montréal : Éditions Nouvelles, Coll. Gestion des sciences humaines.

- Born, M., Deccache, A., Desmet, H., Humblet, P. et Pourtois, J-P. (2006). *Recomposer sa vie ailleurs : recherche-action auprès des familles primo-arrivants*. Paris : L'Harmattan, Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations.
- Bouchamma, Y. (2009). La réussite scolaire des élèves immigrants : facteurs à considérer. *Vie pédagogique*, 152. Document récupéré le 10 septembre 2012 sur le site <http://www.mels.gouv.qc.ca>.
- Bouchamma, Y. et Benimmas, A. (2007). L'immigration, un enjeu pour l'éducation : curriculum et socialisation en contexte de diversité culturelle à l'école. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 1-4.
- Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme Un point de vue québécois*. Montréal : Les Éditions du Boréal.
- Boucheron, L., Durand, D., Fournier, M. et Lavoie, S. (2012). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Qu'en est-il des enfants issus de l'immigration ?* Montréal : Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. Document récupéré le 10 juin 2015 sur le site <http://publications.santemontreal.qc.ca>.
- Bouquet, N. (2004). *L'enfant, la famille et l'école en situation interculturelle : quelle identité pour quelle éducation ?* Document récupéré le 1 février 2006 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr>.
- Bourdieu, P. (1971). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*. 12(3), 325-347.
- Bourque, J. et Larose, F. (2006). Impacts de l'acculturation sur la scolarisation des jeunes Innus. *Brock Education*, 15(2), 14-28.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : Un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 1(81), 25-41. Document récupéré le 10 2010 sur le site <http://www.cairn.info>.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Brégent, M., Mokoukolo, R. et Pasquier, D. (2008). Recherche et classification d'indicateurs d'acculturation à partir du contexte francophone. *Psychologie française*, 53(1), 51-69. Document récupéré le 15 avril 2013 sur le site <http://www.sciencedirect.com>.
- Breton-Carbonneau, G. (2011). « Bienvenue au Québec ! » *The Integration of Newly Arrived Immigrant Students in Québec Classes d'Accueil*. Mémoire de maîtrise inédit, Montréal : Université Concordia. Document récupéré le 10 octobre 2012 sur le site <http://spectrum.library.concordia.ca>.

- Bureau R. et de Saivre, D. (Dir.). (1988). *Apprentissages et cultures*. Paris : Karthala.
- Calinon, A.-S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal et Université de Franche-Comté, Besançon. Document récupéré le 20 mai 2015 sur le site <https://papyrus.bib.umontreal.ca>.
- Cadoret, M. (2003). *Le paradigme adolescent*. Paris : Dunod.
- Camilleri, C. (1988). La socialisation et les exigences de l'école. Dans R. Bureau et D. de Saivre (Dir.), *Apprentissages et cultures* (p. 293-302). Paris : Karthala.
- Camilleri, C. (1989). La gestion de l'identité en situation d'hétérogénéité culturelle. Dans J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos et P-R Dasen (Dir.), *La Recherche interculturelle Tome II* (p. 325-328). Paris : L'Harmattan.
- Camilleri C et Cohen-Emerique, M. (2003). *Chocs des cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Canada, Gouvernement fédéral. (1982). *La Charte canadienne des droits et libertés*. Ottawa : Ministère du Patrimoine canadien. Document récupéré le 10 septembre 2006 sur le site <http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca>.
- Canada, Gouvernement fédéral. (2001). *Recensement – 2001*. Ottawa : Statistiques Canada. Document récupéré le 10 février 2005 sur le site <http://www.statcan.ca>.
- Canada, Gouvernement fédéral. (2012). *Faits et chiffres 2011 – Aperçu de l'immigration : Résidents permanents et temporaires*. Ottawa : Auteur. Document récupéré le 10 juin 2012 sur le site <http://www.cic.gc.ca>.
- Carpentier, C. (Dir.). (2012). *La rencontre des cultures : un défi pour l'école Regards croisés*. Paris : L'Harmattan.
- Carpentier, C., Longo, T. et CURSEP (Centre : Université de Picardie). (2008). *L'école dans un monde en crise : entre globalisation et héritages*. Paris : L'Harmattan.
- Cazenabe, C. (2003). *La formation interculturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM). (2006). Diversité linguistique à l'école et en société : nouveaux enjeux pour la recherche. *Compte rendu du colloque, 16-17 février 2006*. Montréal : Auteur. Document récupéré le 20 avril 2007 sur le site <http://www.ceetum.umontreal.ca>.
- Cesbron, F. (2012). *Les enseignants liés aux immigrations : témoins de la diversité, vecteurs de métissage ou « hussards de la citoyenneté » ?* Dans C. Carpentier (Dir.), *La rencontre des cultures : un défi pour l'école Regards croisés* (p. 27-52). Paris : L'Harmattan.

- Chabanne, J.-C. (2006). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances chez les élèves d'école primaire. Dans M. Molinie, et M.-F. Bishop (Dir.), *Autobiographie et autoréflexivité*, (p. 51-68). Cergy-Pontoise : Centre de recherche Textes et Francophonies, Université de Cergy-Pontoise.
- Claes, M. (1991). Socialisation des adolescents, en contexte multiethnique. Dans F. Ouellet et M. Pagé (Dir.), *Pluriethnicité, éducation et société Construire un espace commun*, (p. 515-542). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Claes, M. (1992). Environnement scolaire et socialisation des adolescents : une comparaison de 12 écoles secondaires au Québec. *Psychologie de l'éducation*, 19, 33-48.
- Claes, M. (2008). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Claes, M. et Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes ? *Lien social et Politiques*, 35, 75-86. Document récupéré le 30 mars 2013 sur le site <http://www.erudit.org>.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Clerc, S. (2005, juin). La scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France. *Les Enfants dans la ville, Revue Ville Ecole Intégration*, 141, 107-110.
- Cloutier, R. et Renaud, A. (1977). *Le développement émotionnel de l'adolescent*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Cohen, Y. A. (1964). *The transition from childhood to adolescence cross-cultural studies of initiation ceremonies, legal systems, and incest taboos*. Chicago: Aldine Pub.
- Cohen-Emerique, M. (1989). Connaissance d'autrui et processus d'attribution en situations interculturelles. Dans J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos et P-R Dasen (Dir.), *La Recherche interculturelle Tome I* (p. 26-46). Paris : L'Harmattan.
- Cohen Emerique, M. (1997). L'approche interculturelle, une prévention à l'exclusion. *Les Cahiers de l'Actif*, 250/251(1-2), 19-29. Document récupéré le 10 septembre 2008 sur le site <http://www.actif-online.com>.
- Collin, S., Karsenti, T., Fréchette, S., Murataj, V. et Fleury, R. (2011, Automne). Les élèves allophones au Québec : le FLS revisité ? *Québec Français*, 163, 52-53. Document récupéré le 10 septembre 2012 sur le site <http://revuequebecfrancais.ca>.

- Colombo, A. (2008). *La reconnaissance : un enjeu pour la sortie de la rue des jeunes à Montréal*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Commission scolaire de Laval (CSLAVAL). (2001). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Laval : Auteur. Document récupéré le 5 octobre 2007 sur le site <http://www.cslaval.qc.ca>.
- Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS). (2002). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Sherbrooke : Auteur. Document récupéré le 10 mars 2006 sur le site <http://www.csrs.qc.ca>.
- Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS). (2003). *Plan stratégique 2003-2008 Adopté par le Conseil des commissaires le 23 septembre 2003 Résolution CC 2003-2006*. Document récupéré le 10 mars 2006 sur le site <http://www.csrs.qc.ca>.
- Commission scolaire de Montréal (CSDM). *Réussir en classe d'accueil: Le Programme de formation*. Montréal : auteur. Document récupéré le 5 septembre 2014 sur le site <http://csdm.ca>.
- Commission scolaire de Montréal (CSDM). (2004). *Population scolaire et Mosaïque d'élèves*. Montréal : Auteur. Document récupéré le 20 février 2005 sur le site [http://csdm.qc.ca/CSDM/fr\\_doss.htm](http://csdm.qc.ca/CSDM/fr_doss.htm).
- Commission scolaire de Montréal (CSDM). (2005a). *Au-delà des apparences, un portrait de départ L'envol du plan stratégique*. Montréal : Auteur. Document récupéré le 10 mars 2006 sur le site <http://www.csdm.qc.ca>.
- Commission scolaire de Montréal (CSDM). (2005b). *Le défi de la réussite Plan stratégique*. Montréal : Auteur. Document récupéré le 10 mars 2006 sur le site <http://www.csdm.qc.ca>.
- Commission scolaire de Montréal (CSDM). (2006a). *Projet de politique interculturelle*. Montréal : Auteur. Document récupéré le 10 mars 2006 sur le site <http://www.csdm.qc.ca>.
- Commission scolaire de Montréal (CSDM). (2006b). *Diagnostic organisationnel La première année de la réalisation du Plan stratégique*. Montréal : auteur. Document récupéré le 22 mai 2007 sur le site <http://www.csdm.qc.ca>.
- Commission scolaire de Montréal (CSDM). (2013). *La CSDM en chiffres*. Montréal : Auteur. Document récupéré le 10 mai 2013 sur le site <http://csdm.qc.ca>.
- Commission scolaire des Sommets. (2002). *Politique d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté de la commission scolaire des Sommets : règlements, politique et procédures*. Magog : Auteur. Document récupéré le 20 mars 2006 sur le site <http://www.csdessommets.qc.ca>.

- Commission scolaire Lester B. Pearson. (2001). *Politique interculturelle*. Montréal : Auteur. Document récupéré le 25 mars 2006 sur le site <http://www.lbpsb.qc.ca>.
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB). (1999). *Politique d'intégration scolaire des élèves non francophones, d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté*. Montréal : Auteur. Document récupéré le 20 octobre 2005 sur le site <http://www.csmb.qc.ca>.
- Commission scolaire Marie-Victorin (CSMV). (2004). *Politique d'intégration scolaire des élèves immigrants et éducation interculturelle*. Montréal : Auteur. Document récupéré le 10 octobre 2005 sur le site <http://www.csmv.qc.ca>.
- Conseil d'établissement de l'école de Saint-Martin. (2004). *Projet éducatif - S'épanouir dans la diversité à Saint-Martin*. Laval : Auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *L'école, une communauté éducative Voies de renouvellement pour le secondaire*. Québec: Auteur.
- Corsaro, W. A. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Corsaro, W. A. (1992, Juin). Interpretative Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly - Special issue Theoretical Advances in Social Psychology*, 55(2), 160-177.
- Corsaro, W. A. (2000). Priming events and Italian children's transition from preschool to elementary school: Representations and Action. *Social Psychology Quarterly*, 63(1), 16-33.
- Corsaro W. A et Nelson, E. (2003, Juillet). Children's collective activities and peer culture in early literacy in American and Italian preschools. *Sociology of Education - Special Issue on Sociology of School and Classroom Language*, 76(3), 209-227.
- Cummins J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforumno*, 19, 15-20. Document récupéré le 10 juin 2015 sur le site <http://inet.dpb.dpu.dk>.
- Cushner, K. (2008). International socialization of young people: Obstacles and opportunities. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 164-173. Document récupéré le 30 septembre 2014 sur le site <http://www.elsevier.com>.
- Dasen, P. R. (2000). Approches interculturelles : acquis et controverses. Dans P. R. Dasen et C. Perregaux (Dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (p. 7-30). Bruxelles : De Boeck Université.
- Dasen, P. R. et Perregaux, C. (Dir.). (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Dauber, H. (1997). L'animation intégrative: Gestalt et mouvement. Dans F. Giust-Desprairies et B. Müller (Dir.), *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles* (p. 26-36). Paris : Anthropos.
- David, R. (1996). L'élève, citoyen du village global [1re partie] : De quel monde parlons-nous? *Vie pédagogique*, 98, 16-19.
- Demorgon, J. (2004). Complexité des cultures et de l'interculturel : contre les pensées uniques. Paris: Anthropos.
- Deslandes, R., Bastien, N., Lemieux, A. et Fournier, H. (2006). *Programme de partenariat école-famille-communauté. Rapport de recherche (version synthèse)*. [Family-school-community partnerships program, Research report (synthesis version)]. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). L'école et ses liens avec la communauté. *Revue Le Point en administration scolaire*, 4 (1), 13-17.
- De Smet, N. et Rasson, N. (1993). *À l'école de l'interculturel : pratiques pédagogiques en débat*. Bruxelles : EVO.
- Dessus, P. (2001). *La socialisation par groupe de pairs*. Grenoble : IUFM Grenoble. Document récupéré le 10 juin 2006 sur le site <http://www.upmf-grenoble.fr>.
- Destefanis, M., Dugué, É., Mathey-Pierre, C. et Rist, B. (2005). *Dans une zone urbaine sensible : les acteurs de l'éducation et de l'insertion des jeunes en difficulté – Rapport de recherche*, 28. Paris : Conservatoire National des Arts et Métiers et Laboratoire interdisciplinaire pour la sociologie économique.
- Dinello, R. (1977). *La formation en situation de transculturation : une belle aventure de pédagogie socio-centrique*. Bruxelles : De Boeck.
- Dittmar, N. (2004). *L'éducation interculturelle dans le contexte européen: analyse et comparaison internationales*. Thèse de doctorat inédite, Centre de recherche en éducation de Nantes, France.
- Dittmar, N. (2006). *L'Europe et ses minorités : quelle intégration ?* Paris : Éditions Dittmar.
- Domenach, H. (1996). De la « migratologie »... *Revue européenne de migrations internationales*, 12(2), 73-86. Document récupéré le 5 septembre 2010 sur le site <http://www.persee.fr>.
- Donnay, J. et Bru, M. (Dir.). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Dorai, M. (1989). Manipulation de la saillance de l'appartenance ethnique, catégorisation et inférence de la similarité entre membres de groupes ethniques

- différents. Dans J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos et P-R Dasen (Dir.), *La Recherche interculturelle Tome I* (p. 68-74). Paris : L'Harmattan.
- Drozda-Senkowska, E. (1989). Jugement d'autrui chez les jeunes enfants: comparaison de la connotation évaluative attribuée par les enfants d'origine française, portugaise et algérienne. Dans J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos et P-R Dasen (Dir.), *La Recherche interculturelle Tome I* (p. 60-67). Paris : L'Harmattan.
- Dubar, C. (1996). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Éducation permanente – Formation et dynamique identitaires*, 128(3), 37-43.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37(4), 511-535.
- Duquet, D, Audet, C. et Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *Éduquer à la citoyenneté, rapport annuel 1997-98*. Québec : Les Publications du Québec. Document récupéré le 5 avril 2005 sur le site <http://www.cse.qc.ca>.
- Duong, L. (2006). *Regards croisés sur les interactions sociales de l'élève d'origine immigrante à Montréal*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- 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. Document récupéré le 5 octobre 2012 sur le site <http://www.erudit.org>.
- Durand, B. et Durand, J. C. (1989). Stéréotypes et préjugés-hiérarchisation des élèves asiatiques, maghrébins et tsiganes à travers les représentations des maîtres. Dans J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos et P-R Dasen (Dir.), *La Recherche interculturelle Tome I* (p. 226-234). Paris : L'Harmattan.
- Emongo, L. et White, B. W. (2014). *L'interculturel au Québec Rencontres historiques et enjeux politiques*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Engagement Jeunesse Montréal. (2015). *Recommandation au comité interministériel de la mesure Engagement jeunesse Pour améliorer l'accompagnement des jeunes immigrants âgés de 16 à 24 ans à risque de décrochage scolaire*. Montréal : Auteur. Document récupéré le 10 juin 2015 sur le site <http://www.engagementjeunessemontreal.com>.
- Essono, L. M. O. (2002). Expression de l'espace immédiat et acquisition linguistique de la référence spatiale chez les élèves camerounais du cours élémentaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 507-535.
- Ehrhart, S., Hélot, C. et Le Nevez, A. (2010). *Plurilinguisme et formation des enseignants : une approche critique = Plurilingualism and teacher education : a critical approach*. Frankfurt sur le Main : Peter Lang.

- Fiset, M. (2009). *L'expérience de socialisation scolaire des élèves issus de l'immigration : étude phénoménologique menée auprès d'élèves du primaire de la ville de Québec*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.
- Forquin, J.-C. (2000). *Sociologie de l'éducation : Nouvelles approches, Nouveaux objets*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Fourest, C. (2009). *La dernière utopie : menace sur l'universalisme*. Paris : Grasset.
- Galatanu, O. (1996). Analyse du discours et approche, entre liaison et déliaison. *Éducation permanente – Formation et dynamique identitaires*, 128(3), 45-62.
- Gayet, D. (1998). *École et socialisation le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. Paris ; Montréal: L'Harmattan.
- Gayet, D. (1999). *L'école contre les parents*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Gayet, D. (2006a). *L'éducation et les pairs*. Paris : Dunod.
- Gayet, D. (2006b). Familles et institutions. *Connexions*, 2(86), 13-22.
- Gendreau, J. (1999). *L'adolescence et ses rites de passage*. Rennes : Presses universitaires de Rennes 2, Didact éducation.
- Gérin-Lajoie, D. (2006, Printemps). La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste. *Éducation et francophonie*, XXXIV(1), 1-7. Document récupéré le 10 avril 2009 sur le site <http://acelf.ca>.
- Giust-Desprairies, F. (1996). L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. *Éducation permanente – Formation et dynamique identitaires*, 128(3), 63-70.
- Giust-Desprairies, F. (1997a). La fonction imaginaire dans les groupes. Dans F. Giust-Desprairies et B. Müller (Dir.), *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles*. (p. 26-36). Paris : Anthropos.
- Giust-Desprairies, F. (1997b). Des significations à dégager: les fondements imaginaires collectifs de la rencontre interculturelle. Dans F. Giust-Desprairies et B. MurpyMüller (Dir.), *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles*. (p. 74-84). Paris : Anthropos.
- Giust-Desprairies, F. (1997c). Présentation des dispositifs. Dans F. Giust-Desprairies et B. Müller (Dir.), *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles*. (p. 121-134). Paris : Anthropos.
- Giust-Desprairies, F. (1997d). Une dynamique à élucider : de l'évitement du conflit à la confrontation interculturelle. Dans F. Giust-Desprairies et B. Müller (Dir.), *Se*

- former dans un contexte de rencontres interculturelles.* (p. 59-73). Paris : Anthropos.
- Giust-Desprairies, F. (1999). La figure de l'autre dans l'école républicaine. Dans G. Amado et F. Giust-Desprairies (Dir.), *L'école : lieu de socialisation ?* (p. 5-28). Paris : Eska.
- Giust-Desprairies, F. et Müller, B. (Dir.). (1997a). *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles.* Paris : Anthropos
- Giust-Desprairies, F. et Müller, B. (1997b). Conclusion: vers un pluralisme culturel reconnu et assumé. Dans F. Giust-Desprairies et B. Müller (Dir.), *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles.* (p. 139-138). Paris : Anthropos.
- Gladys, M. (1996). Répétition et décalage, Le travail identitaire du langage. *Éducation permanente – Formation et dynamique identitaires*, 128(3), 71-83.
- Gohier, C. (2002). L'homme fragmenté: à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation. *Éducation et francophonie – Les finalités de l'éducation*, XXX(1), 7-25. Document récupéré le 22 juin 2006 sur le site <http://acelf.ca>.
- Gohier, C. (Dir.). (2003). Les finalités de l'éducation. *Éducation et francophonie*, XXX, (1). Document récupéré le 14 juillet 2014 sur le site <http://acelf.ca>.
- Gohier, C. (2006, Printemps). Éducation et fragmentation identitaire : à la recherche d'un centre de gravité. *Éducation et francophonie – La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste*, XXXIV(1), 148-161. Document récupéré le 10 septembre 2006 sur le site <http://acelf.ca>.
- Gratiot-Alphetéry, H. et Yakoub, S. (1989). Image de soi et appropriation culturelle chez l'enfant. Dans J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos et P-R Dasen (Dir.), *La Recherche interculturelle Tome I* (p. 114-120). Paris : L'Harmattan.
- Haché, D. (1999). Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire - les répercussions pour les professionnels de l'éducation. *Éducation et francophonie - Perspectives d'avenir en éducation*, XXVII(1), 3-18. Document récupéré le 22 juin 2006 sur le site <http://acelf.ca>.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives.* Paris : Presses universitaires de France.
- Hadji, C. (2002). Est-ce ainsi que les savoirs vivent? Dans J. Donnay et M. Bru (Dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 18-34). Bruxelles : De Boeck.

- Hamadache, A. (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non-formelle: Implications pour la formation des enseignants*. Paris : UNESCO. Document récupéré le 10 septembre 2006 sur le site <http://unesdoc.unesco.org>.
- Hamel, S., Tichit, L. et Lévêillé, S. (2003). Analyse de la construction d'une innovation sociale: le cas de Jeunesse et gang de rue. *Nouvelles Pratiques Sociales - Une pragmatique de la théorie*, 16(2), 52-67. Document récupéré le 20 septembre 2006 sur le site <http://www.erudit.org>.
- Hamzaoui, M. et Marage, V. (2005). *Trajectoires migratoires et espaces de sociabilité, le cas des mineurs sans titre de séjour en région de Bruxelles-Capitale – Enquête de trajectoires individuelles et évaluation des logiques partenariales locales et des pratiques professionnelles*. Bruxelles : Centre de sociologie du travail de l'Emploi de la formation, Université Libre de Bruxelles. Document récupéré le 20 septembre 2006 sur le site <http://www.ulb.ac.be>.
- Haut-Commissariat aux Réfugiés des Nations Unies (HCRNU). (2004). *Global Report 2004*. Genève: Auteur. Document récupéré le 10 octobre 2005 sur le site <http://unhcr.org>.
- Haut-Commissariat aux Réfugiés des Nations Unies (HCRNU). (2008). *Tendances mondiales en 2008 Réfugiés, demandeurs d'asile, rapatriés, personnes déplacées à l'intérieur de leur pays et apatrides*. Genève: Auteur. Document récupéré le 10 octobre 2010 sur le site <http://unhcr.org>.
- Haut-Commissariat aux Réfugiés des Nations Unies (HCRNU). (2009). *Global Trends Refugees, Asylum-seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons*. Genève: Auteur. Document récupéré le 10 octobre 2010 sur le site <http://unhcr.org>.
- Haut-Commissariat aux Réfugiés des Nations Unies (HCRNU). (2012). *L'apatride dans le contexte canadien un document de discussion actualisé*. Genève : Auteur. Document récupéré le 20 septembre 2012 sur le site <http://unhcr.org>.
- Hébert, J. (1991). *La violence à l'école : Guide de prévention et techniques d'intervention*. Montréal : Éditions Logiques.
- Hébert, J. (2004). Évaluation d'un projet de promotion de la paix. *Éducation et francophonie*, XXXII(1), 54-68. Document récupéré le 5 octobre 2005 sur le site <http://www.acef.ca>.
- Hébert, S. (1994). *Le passage du primaire au secondaire*. Saint-Augustin : Parents d'abord.
- Helly, D. (2002). Le sentiment d'appartenance chez les Montréalais Une enquête sur le lien sociétal. *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 5(2), 137-169. Document récupéré le 3 décembre 2012 sur le site <http://www.erudit.org>.

- Henriot Van Zanten, A. (1994). L'école et la construction du lien social à l'échelle locale aux États-Unis et en Grande-Bretagne : de l'éducation des pauvres à la scolarisation des minorités ethniques. Dans E. Bautier, J-C. Forquin, A. Henriot Van Zanten, J-Y Rochex, M. Vasconcellos. *École et lien social : Culture, intégration et citoyenneté – Bilan de recherche* (p. 8-40). Paris : Université Paris VIII, CNRS.
- Hess, R. et Wulf, C. (1999). *Parcours passages et paradoxes de l'interculturel*. Paris: Anthropos.
- Jacob, A., Bertot, J., Frigault L.-R. et Lévy, J. (1996). Le processus d'intégration des réfugiés et l'intervention préventive et communautaire. *Les Cahiers du Centre de recherche sur les relations interethniques et le racisme (CRRJ)*, 20A, septembre 1996. Montréal : UQAM.
- Jacob, A., Hébert, J. et Blais, D. (1996). *L'intégration des jeunes québécois d'origine haïtienne : étude exploratoire et comparative de jeunes en centre d'accueil et de jeunes en milieu scolaire : Rapport de recherche*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Jeffrey, D. (2003). Crise de l'autorité et enseignement. *Éducation et francophonie*, XXX, (1), 132-143. Document récupéré le 14 juillet 2014 sur le site <http://acelf.ca>
- Jouët, J. et Pasquier, D. (Dir.). (1988). Dossier : médias et migrations. *Réseaux*, 107(3). Document récupéré le 30 juin 2014 sur le site <http://www.cairn.info>.
- Julien, M. (2001). *Regard sur les garçons et les filles en milieu scolaire : des différences marquées et un écart grandissant – Rapport final*. Québec : Université de Laval. Document récupéré le 5 mai 2009 sur le site <http://www.soc.ulaval.ca>.
- Kanouté, F. (1999). *Les statuts sociométriques et les profils d'acculturation d'élèves d'origine immigrante à Montréal*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal. Document récupéré le 20 septembre 2011 sur le site <http://www.collectionscanada.gc.ca>.
- Kanouté, F. (2001). L'intégration à l'école des élèves d'origine immigrante : la question du partenariat avec les familles/ La integració a l'escola dels alumnes d'origen immigrant : la qüestió del partenariat amb les famílies. Dans M. McAndrew, J. Garreta et J Rossell, *Diversité culturelle, identité et langue : le rôle de l'éducation Rencontre de travail bilatérale : Québec-Catalogne* (p. 102-105). Montréal : Le Centre Métropolis du Québec - Immigration et métropoles (CMQ-IM). Document récupéré le 5 octobre 2005 sur le site <http://im.metropolis.net>.

- Kanouté, F. (2002a). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 171-190. Document récupéré le 5 octobre 2005 sur le site <http://www.erudit.org>.
- Kanouté, F. (2002b). *Un regard sociométrique sur la classe : pour mieux enseigner et mieux intégrer*. *Vie pédagogique*, 122(1), 24-26. Document récupéré le 5 octobre 2005 sur le site <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca>
- Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants : Bilan de recherche*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal (CGTSIM). Document récupéré le 5 octobre 2005 sur le site <http://www.cgtsim.qc.ca>.
- Kanouté, F. (2006). L'hétérogénéité ethnoculturelle en classe traitée dans un cours de formation initiale à l'enseignement. Dans D. Mujawamariya (Dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada* (p. 101-118). Bern : Peter Lang.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (Dir.). (2011). *Familles québécoises d'origine immigrante Les dynamiques d'établissement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Karli, P. (1995). *Le cerveau et la liberté*. Paris : Éditions Odile Jacob
- Karsz, S., Roche, R., Castel, R. et Sassier, M. (Dir.). (2000). *L'exclusion, définir pour en finir*. Paris : Dunod.
- Keable, P. (2007). *L'intégration sociale, un cadre conceptuel porteur de changements*. Communication présentée au Deuxième congrès en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale. Namur : Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale (AIFRIS). Document récupéré le 20 juin 2008 sur le site <http://aifris.eu>.
- Kohler, F. (2002). *Stéréotypes culturels et constructions identitaires: problématique et viabilité*. Communication présentée au séminaire CIREMIA (Tours), 2002. Document récupéré le 5 avril 2007 sur le site <http://www.univ-tours.fr/ciremia>.
- Kozakaï, T. (2007). *L'étranger, l'identité : Essai sur l'intégration culturelle*. Paris : Éditions Payot et Rivages.
- Labelle, M., Fields, A-M. et Icart, J-C. (2007). *Les dimensions d'intégration des immigrants, Des minorités ethnoculturelles et des groupes racisés au Québec*. Montréal : Centre de recherche sur l'Immigration, l'Ethnicité et la Citoyenneté (CRIEC) et Observatoire International sur le Racismes et les Discriminations – UQAM.
- Lacroix, J.-L. (1990). *L'individu, sa famille et son réseau Les thérapies familiales systémiques*. Paris : ESF Éditeur.

- Ladmiral, J-R. et Marc, E. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armet Colin.
- Lafortune, G. (2012a). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Thèse de doctorat inédite de l'Université de Montréal. Document récupéré le 10 avril 2013 sur le site <https://papyrus.bib.umontreal.ca>.
- Lamarre, P. (2002). *Le multilinguisme des jeunes allophones québécois : ressource sociétale et défi éducatif*. Communication présentée au Colloque panaméricain Industries culturelles et dialogue des civilisations dans les Amériques, Montréal 22 au 24 avril 2002. Montréal : GRICIS. Document récupéré le 20 mai 2015 sur le site <http://www.er.uqam.ca>.
- Laperrière, A. (1983). L'intégration socioscolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles: une recherche exploratoire. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal. Document récupéré le 5 octobre 2005 sur le site <http://www.cgtsim.qc.ca>.
- Laperrière, A. (1984). L'intégration scolaire d'enfants d'immigrants en milieux populaires montréalais : vers une autre école? *Cahiers de recherches sociologiques*, 2(2), 91-113.
- Laperrière, A. (1989, Printemps). La recherche de l'intégrité dans une société pluriethnique: perceptions de la dynamique des relations interethniques et interraciales dans un quartier mixte de Montréal». *Revue internationale d'action communautaire*, 21(61), 109-116.
- Laperrière, A., D'khissy, M., Dolce, R., Fleurant, N. et Compere, J. (1991). De l'indifférenciation à l'évitement : les stratégies relationnelles de jeunes adolescents dans un quartier multiethnique de Montréal. Dans F. Ouellet et M. Pagé (Dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun* (p. 542-562). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Larivée, S. J., Terrisse, B. et Richard, D. (2013). La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer? *Revue internationale de l'éducation familiale*, 34, 107-132.
- Lavanchy, A., Gajardo, A. et Dervin, F. (Dir.). (2011). *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan.
- Le Blanc, M. (1999). L'évolution de la violence chez les adolescents québécois : phénomène et prévention. *Criminologie*, 32(1), 161-194. Document récupéré le 5 avril 2005 sur le site <http://www.erudit.org>.
- Le Bot, J-M. (2002). *Aux fondements du « Lien social » Introduction à une sociologie de la personne*. Paris : L'Harmattan.

- Legault, G. et Fronteau, J. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. Dans G. Legault et L. Rachédi (Dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 43-66). Montréal: G. Morin.
- Legault, G. et Rachédi, L. (2008). *L'Intervention interculturelle*. Montréal : G. Morin.
- Lemaire, E. (2012). Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures. *Revue internationale d'études canadiennes*, 45-46, 205-218. Document récupéré le 13 octobre 2012 sur le site <http://www.erudit.org>.
- Lessard, C. (2003, Hiver-Printemps). Les écoles publiques de Montréal et les communautés qu'elles desservent : s'adapter ou résister ? *Possibles*, 27(1-2), 89-114.
- Liu, J. H., Stewart, M., McClure, W. J., Ripowai, T. (1999). Social identity and the perception of history: cultural representations of Aotearoa/ New Zealand. *European Journal of Social Psychology*, 29. Document récupéré le 3 avril 2006 sur le site <http://www3.interscience.wiley.com>.
- Livezeanu, M-A. (2001). Chassé-croisé de l'identité et de la reconnaissance dans l'espace médiatique. *Dialogos – Identité et culture*, 3, 97-109.
- Loicq, M. (2011). *Médias et interculturelle : l'éducation aux médias dans une perspective comparative internationale*. Thèse de doctorat inédite, Université Sorbonne Nouvelle Paris III, Université Laval, Québec. Document récupéré le 15 mars 2013 sur le site <http://www.theses.ulaval.ca>.
- Lopez-Therrien, N. (1989). Quelques aspects de la problématique de l'éducation interculturelle au Québec. Dans J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos et P-R Dasen (Dir.), *La Recherche interculturelle Tome II* (p. 246-252). Paris : L'Harmattan.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Lorcerie, F. et Zakhartchouk, J.-M. (2001). L'école et l'exclusion : une mise en alerte. *CRAP Cahiers pédagogiques*, 391. Document récupéré le 5 octobre 2005 sur le site <http://www.cahiers-pedagogiques.com>.
- Lusignan, G. (2009, octobre). Expériences de soutien à l'accueil et à la francisation à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. *Revue Vie pédagogique*, 152. Document récupéré le 20 août 2012 sur le site <http://www.mels.gouv.qc.ca>.
- Malewska-Peyre, H. (1989). L'image négative de soi chez les enfants migrants et les stratégies identitaires contre la dévalorisation. Dans J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos et P-R Dasen (Dir.), *La Recherche interculturelle Tome I* (p. 47-59). Paris : L'Harmattan.
- Mamou, J. (2001). *L'humanitaire expliqué à mes enfants*. Paris : Seuil.

- Manço, A. A. (1993). Le relativisme culturel : une discipline pour l'école. Dans N. De Smet et N. Rasson, *À l'école de l'interculturel : pratiques pédagogiques en débat*. (pp. 147-149). Bruxelles : EVO.
- Manço, A. A. (2002). *Compétences interculturelles de jeunes issus de l'immigration : perspectives théoriques et pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Manço, A. A. (Dir.). (2006a). *Processus identitaires et intégration : approche psychosociale des jeunes issus de l'immigration*. Paris : L'Harmattan.
- Manço, A. A. (2006b). Problématiques psychosociales des familles primo-arrivantes: quelles réponses? Dans Born, M., Deccache, A., Desmet H., Humblet, P. et Pourtois, J-P. (Dir.), *Recomposer sa vie ailleurs : recherche-action auprès des familles primo-arrivants* (p. 15-30). Paris : L'Harmattan, Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations.
- Manço, A. A. (2006c). Problématiques organisationnelles et systémiques de l'accueil des familles primo-arrivantes. Dans Born, M., Deccache, A., Desmet H., Humblet, P. et Pourtois, J-P. (Dir.), *Recomposer sa vie ailleurs : recherche-action auprès des familles primo-arrivants* (p. 125-146). Paris : L'Harmattan, Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations.
- Montandon, C. et Sapru, S. (2000). L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles. Dans P. R. Dasen et C. Perregaux (Dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (p. 147-162). Bruxelles : De Boeck Université.
- Maraillet, E. (2005). *Étude des représentations linguistiques d'élèves au 3<sup>e</sup> cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal. Document récupéré le 10 septembre 2014 sur le site <http://im.metropolis.net>.
- Marsolais, M. (2009). *Le soutien scolaire aux élèves allophones et la collaboration école-organisme communautaire PROMIS*. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. Document récupéré le 10 juin 2015 sur le site <https://papyrus.bib.umontreal.ca>.
- Martin, E., Renard, F., Levie, K, Steyaert, M. et Deccache. A. (2008). Comment favoriser la résilience de l'enfant et l'adolescence migrant primo-arrivants dans le cadre scolaire? Problématiques psychosociales des familles primo-arrivantes: quelles réponses? Dans Born, M., Deccache, A., Desmet H., Humblet, P. et Pourtois, J-P. (Dir.), *Recomposer sa vie ailleurs : recherche-action auprès des familles primo-arrivants* (p. 147-183). Paris : L'Harmattan, Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations.

- Mattelart, A. (Dir.). (2006). *Médias, migration et cultures transnationales*. Paris : De Broeck.
- McAndrew, M. (Dir.) (2001). *Immigration et diversité à l'école : Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2012). La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine*, 12(1), 7-25. Document récupéré sur le site <http://erudit.org>.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (2011). *La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire Rapport final soumis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Montréal : Centre Urbanisation, Culture et Société Institut national de la recherche scientifique, Centre d'études ethniques des universités montréalaises, Université de Montréal, Groupe de recherche en immigration, équité et scolarisation (GRIÉS) - Université du Québec, Document récupéré le 10 juin 2015 sur le site <http://www.chereum.umontreal.ca>.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., Ait-Said, R. et Balde, A (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie*, 42(1), 31-55. Document récupéré le 10 juin 2015 sur le site <http://id.erudit.org>.
- Meilleur, N. et Commission scolaire de Montréal (CSDM). (2005). *Profil sociolinguistique des élèves du secteur des jeunes de la Commission scolaire de Montréal – Année scolaire 2004-2005*. Montréal : Commission scolaire de Montréal (CSDM). Document récupéré le 20 janvier 2006 sur le site <http://www2.csdm.qc.ca>.
- Meraihi, H. (2010). *Rôle des établissements de jeunesse dans la socialisation en Algérie Bilan et perspectives*. Thèse de doctorat inédit, Université Mentouri Constantine, Algérie. Document récupéré le 10 janvier 2012 sur le site <http://www.umc.edu.dz>.
- Michel, J. (2005). L'identité personnelle à l'épreuve de l'expérience concentrationnaire: essai de microanalyse de si c'est un homme de Primo Levi. *Social Science Information: Courants et tendances*, 44(4). Document récupéré le 10 octobre 2005 sur le site <http://ssi.sagepub.com>.
- Michel, P. (1993). Voici mon histoire... si je la perds en chemin, qui la trouvera? Ou l'utilisation des contes de la tradition orale pour rapprocher école et familles en milieu immigré. Dans N. De Smet et N. Rasson, *À l'école de l'interculturel : pratiques pédagogiques en débat* (p. 86-94). Bruxelles : EVO.

- Miermont, J. (2001). L'évolution des thérapies familiales. Perspectives éco-étho-anthropologiques. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 49(4), 287-300.
- Milhit, J. (1999). Contradictions actuelles dans l'enseignement du français. Dans G. Amado et F. Giust-Desprairies (Dir.), *L'école : lieu de socialisation ?* (p. 47-53). Paris : Eska.
- Minary, J.-P. (1999). L'enjeu des clivages institués dans le rapport au savoir. Dans G. Amado et F. Giust-Desprairies (Dir.), *L'école : lieu de socialisation ?* (p. 55-71). Paris : Eska.
- Moneta, I. et Rousseau, C. (2008). Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 35(5), 329-340. Document récupéré le 20 mai 2015 sur le site <http://www.sherpa-recherche.com>.
- Montandon, C. et Sapru, S. (2000). L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles. Dans P. R. Dasen et C. Perregaux (Dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (p. 125-146). Bruxelles : De Boeck Université.
- Montréal, ville. (2015). *Mémoire présenté à la commission des relations avec les citoyens de l'assemblée nationale dans le cadre de la consultation portant sur le document « vers une nouvelle politique québécoise en matière d'immigration, de diversité et d'inclusion »*. Montréal : Auteur. Document récupéré le 10 juin 2015 sur le site <http://ville.montreal.qc.ca>.
- Mujawamariya, D. (2006). *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada : dilemmes et défis*. Bern : Peter Lang.
- Murphy, T. (2011). *Synthèse de dix recherches sur les conceptions d'enseignants sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale d'élèves immigrants Recension d'écrits*. Montréal : Université de Montréal. Document récupéré le 4 mars 2012 sur le site <http://www.chereum.umontreal.ca>.
- Murphy, T. (2014). *Représentations d'enseignants quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal. Document récupéré le 10 juin 2015 sur le site <https://papyrus.bib.umontreal.ca>.
- Muzi, M. J. (2000). *Child development through time and transition*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.

- Nadeau-Cossette, A. (2012). *L'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants Facteurs influents*. Mémoire de maîtrise inédite, Université Laval, Québec. Document récupéré le 10 juin 2015 sur le site <http://theses.ulaval.ca>.
- Nadeau-Cossette, A. (2014). Immigration et intégration sociale à l'adolescence, un enjeu actuel pour les écoles de Québec. *Cahiers de l'Édiq*, 2(1), 49-59. Document récupéré le 10 juin 2015 sur le site <http://www.ediq.ulaval.ca>.
- Nebe, T. M. (2003, Septembre). Le rôle de l'altérité dans le processus de représentation et identification sociale. *Journal international de représentations sociales*, 1(1), 1-16.
- Nicklas, H. (1995). Identité culturelle et conflits entre les cultures. Dans M. Abdallah-Preteceille et A. Thomas (Dir.), *Relations et apprentissages interculturels* (p. 35-46). Paris, A. Colin.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation Essais sur la formation interculturelle*. Québec : AGMV Marquis.
- Ouellet, F. et Pagé, M. (Dir.). (1991). *Pluriethnicité, éducation et société Construire un espace commun*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Pagé, M. (2011). *Politiques d'intégration et cohésion sociale*. Québec : Conseil supérieur de la langue française. Québec : Conseil supérieur de la langue française. Document récupéré le 15 juin 2012 sur le site <http://www.im.metropolis.net>.
- Pain, J. (1999, Avril-Juin). L'école accueillante : ouvrir l'institution à la difficulté? *Recherche sociale*, 150, 55-68.
- Parazelli, M. (2002). *La rue attractive : parcours et pratiques identitaires de la rue*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Payet, J.-P. (1999). Violence et civilités dans l'école urbaine : une perspective interactionniste. Dans G. Amado et F. Giust-Desprairies (Dir.), *L'école : lieu de socialisation?* (p. 91-105). Paris : Eska.
- Pentecouteau, H. (2002). Stratégies identitaires en Bretagne contemporaine. *@mnis - Revue de Civilisation Contemporaine de l'Université de Bretagne Occidentale*. Document récupéré le 20 novembre 2005 sur le site <http://www.univ-brest.fr/amnis>.
- Perregaux, C. (2008). *L'interculturalisation des savoirs : entre pratiques et théories*. Paris : L'Harmattan.

- Perrault, M., Bibeau, G. et Das, K. (2001). *La gang: une stratégie de survie chez les jeunes néo-québécois d'origine afro-antillaise*. Communication présentée dans le cadre de la conférence-forum du programme ethnoculturel de l'Association canadienne pour la santé mentale, filiale de Montréal. Montréal : Institut Interculturel de Montréal.
- Perron, N. (1994). *Perception des jeunes des communautés ethnoculturelles à l'égard des obstacles à leur intégration socioscolaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.
- Perron, J. et Coallier, J.-C. (1999). *Les jeunes et le travail étude de la maturation à l'adolescence dans une perspective interculturelle : rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale*. Québec: Conseil québécois de la recherche sociale.
- Pirlot, G. (2001). *Violences et souffrances à l'adolescence : psychopathologie, psychanalyse et anthropologie culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Poirier, C. (2004). *L'ethnicité comme ressource politique : partage de l'espace urbain et gestion de la diversité à Montréal et Bordeaux*. Thèse de doctorat inédite, Institut national de recherche scientifique, Culture et Société – Université du Québec à Montréal et Université de Bordeaux – Michel de Montaigne.
- Potvin, M. et Audet, G. (2013). *Les intervenants communautaires-scolaires dans des quartiers défavorisés et pluriethniques de Montréal, synthèse comparée des initiatives et état de situation*. Montréal : Centre de recherche et de partage de savoirs, CSSS de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent CAU.
- Potvin, M., Carrignan, N, Audet, G., Bilodeau, A. et Deshaies, S. (2010) *L'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrante dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal* Rapport de recherche. CSSS de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent. Montréal : Direction de la qualité et de la mission universitaire. Document récupéré le 20 juin 2012 sur le site <http://www.im.metropolis.net>.
- Portelance, L et Lessard, C. (2002). *Le soutien aux élèves à risque de l'école montréalaise. Analyse des perceptions des acteurs et des plans d'actions des écoles*. Montréal : LABRIPROF-CRIFPE, Université de Montréal.
- Provencher, C. (2008, janvier). Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire. *Bulletin statistique de l'éducation, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, 34.
- Québec, Gouvernement du Québec. (2009a). *Charte des droits et libertés de la personne*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

- Québec, Gouvernement du Québec. (1992). *La politique culturelle du Québec : Notre culture, notre avenir*. Québec : Direction des communications. Document récupéré le 20 septembre 2006 sur le site [www.cdpedj.qc.ca](http://www.cdpedj.qc.ca)
- Québec, Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (MICC) (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble : énoncé de la politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec : Direction générale des politiques et programmes, Ministère des relations avec les citoyens et de l'immigration.
- Québec, Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (MICC). (2011). *Caractéristiques de l'immigration au Québec - Statistiques*. Document récupéré le 10 avril 2013 sur le site <http://www.assnat.qc.ca>.
- Québec, Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (1997). *Projet de loi n° 180 Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*. Québec : Éditeur officiel du Québec. Document récupéré le 10 octobre 2005 sur le site <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca>.
- Québec, Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (1998a). *Programme d'études Services de formation à l'intégration sociale*. Québec : Direction des services aux communautés culturelles Ministère de l'éducation. Document récupéré le 25 avril 2005 sur le site <http://www.micc.gouv.qc.ca>.
- Québec, Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (1998b). *Une école d'avenir, Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Les Publications du Québec Collection prendre le virage. Document récupéré le 25 avril 2005 sur le site <http://www.mels.gouv.qc.ca>.
- Québec, Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (1998c). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports. Document récupéré le 25 avril 2005 sur le site <http://www.mels.gouv.qc.ca>.
- Québec, Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (1999). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise Pratiques actuelles et réussites des élèves*. Québec : Direction de la coordination, Direction des services aux communautés culturelles.
- Québec, Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (1999-2000). *Prendre le virage du succès : Analyse des données sur les mesures obligatoires du programme de soutien à l'école montréalaise – Rapport final*. Québec : Les Publications du Québec.
- Québec, Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (2003a). *Plan d'intervention auprès des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard*

- scolaire*. Québec : Direction des services aux communautés culturelles Ministère de l'éducation.
- Québec, Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (2003b). *Scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de-grand retard scolaire : Cadre de référence*. Québec : Direction des services aux communautés culturelles Ministère de l'éducation.
- Québec, Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (2003c). *Décroche tes rêves : programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec : Les Publications du Québec.
- Québec, Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (2003d). *La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective*. Québec : Les Publications du Québec.
- Québec, Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (2003e). *Tableaux sur l'immigration au Québec, 1998-2002*. Québec : Ministère des relations avec les citoyens et de l'immigration. Document récupéré le 5 mars 2005 sur le site <http://www.micc.gouv.qc.ca>.
- Québec, Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (2004a). *Programme de formation de l'école québécoise – enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Les Publications du Québec.
- Québec, Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (2004b). *Le plaisir d'apprendre, J'embarque quand ça me ressemble*. Québec : Les Publications du Québec.
- Québec, Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (2004c). *Démarche de projet : Cahier instrumental du programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec : Les Publications du Québec.
- Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et sport (MELS) (2005). *École en santé Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Québec : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport.
- Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et sport (MELS) (2006a). *Guide de présentation de projets à l'intention des commissions scolaires, 2006-2007 Mise en œuvre du plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Direction des services aux communautés culturelles Ministère de l'éducation, du loisir et sport, Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire.
- Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et sport (MELS) (2006b). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec : Auteur.

- Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et sport (MELS) (2006c). *Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Québec : Auteur.
- Québec, Ministère de l'Éducation, Loisir et du Sport (2006d). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration: de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec : Auteur. Document récupéré le 10 janvier 2011 sur le site <http://www.mels.gouv.qc.ca>.
- Québec, Ministère de l'éducation, du sport et du loisir (MELS) (2007). *Rapport du comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire - Une école québécoise inclusive: dialogue, valeurs et repères communs*. Québec : Auteur. Document récupéré le 3 mars 2010 sur le site <http://www.mels.gouv.qc.ca>.
- Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et sport (MELS) (2009b). *Le programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec : Les Publications du Québec. Document récupéré le 3 mars 2010 sur le site <http://www.mels.gouv.qc.ca>.
- Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et sport (MELS) (2009c). *Échelles des niveaux de compétences Enseignement secondaire, 2<sup>ième</sup> cycle Art dramatique*. Québec : Les Publications du Québec. Document récupéré le 3 mars 2010 sur le site <http://www.mels.gouv.qc.ca>.
- Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et sport (MELS) (2010a). *Cadre d'évaluation des apprentissages Art dramatique Enseignement secondaire 1<sup>er</sup> et 2<sup>ième</sup> cycle*. Québec : Les Publications du Québec. Document récupéré le 20 avril 2011 sur le site <http://www.mels.gouv.qc.ca>.
- Québec, Ministère de l'Éducation, Loisir et du Sport (MELS) (2008). *Les commissions scolaires francophones et à statut particulier : Les élèves issus de l'immigration en 2007-2008 et leur répartition par génération*. Québec : Auteur. Document récupéré le 10 janvier 2011 sur le site <https://info.geo.mels.gouv.qc.ca>.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *Cadre de référence : accueil et intégration des élèves issus de l'immigration, organisation des services*. Québec : Auteur.
- Québec, Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (MICC) (2010a). *Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI)*. Québec : Auteur. Document récupéré le 10 janvier 2011 sur le site <http://www.micc.gouv.qc.ca>.
- Québec, Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (MICC) (2010b). *Mise en oeuvre du Plan d'action en matière d'intégration Scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Auteur. Document récupéré le 10 janvier 2011 sur le site <http://www.micc.gouv.qc.ca>.

- Québec, Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (MICC) (2011). *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec 2e trimestre et 6 premiers mois de 2011*. Québec : Auteur. Document récupéré le 15 mars 2012 sur le site <http://www.micc.gouv.qc.ca>.
- Québec, Ministère de l'environnement. (2004d). *Plan de développement durable du Québec Documentation de consultation*. Québec : Envirodoq.
- Quessade, D. (1999). *La société de consommation de soi*. Paris : ed. Verticales.
- Rachédi, L. (2008). *Le phénomène migratoire : politiques et diversité*. Dans G. Legault et L. Rachédi (Dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 7-42). Montréal : G. Morin.
- Rachédi, L. et Legault, G. (2008). Le modèle interculturel systémique. Dans G. Legault et L. Rachédi (Dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 121-142). Montréal: G. Morin.
- Ragi, T (Dir.). (2003). Sports et intégration sociale. *Agora Débats/Jeunesse*, 33. Paris : L'Harmattan, Agora Débats-Jeunesse
- Raphael, R. (1988). *The men from the boys rites of passage in male America*. Lincoln : University of Nebraska Press.
- Rassial, J.-J. (1996). *Le passage adolescent de la famille au lien social*. Ramonville Saint-Agnès : Érès, Collection Actualité de la psychanalyse.
- Rea, A. (1993). Le relativisme culturel : une discipline pour l'école. Dans N. De Smet et N. Rasson, *À l'école de l'interculturel : pratiques pédagogiques en débat* (p. 147-158). Bruxelles : EVO.
- Regourd, S. (2002). *L'exception culturelle*. Paris : PUF « Que sais-je ? ».
- Retschitzki, J., Bossel-Lagos, M. et Dasen, P. R. (Dir.). (1989). *La Recherche interculturelle Tome I*. Paris : L'Harmattan.
- Retschitzki, J., Bossel-Lagos, M. et Dasen, P. R. (1989). *La Recherche interculturelle Tome II*. Paris : L'Harmattan.
- Riou, N. (1999). Pub fiction–société postmoderne et nouvelles tendances publicitaires. Paris : Éd. d'Organisation.
- Robert, J. (2002). Une sociologie de la désespérance: paradigme économique, lutte de pouvoir et « violence inerte ». *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-4, 77-101. Document récupéré le 10 novembre 2006 sur le site <http://orbi.ulg.ac.be>.
- Robineau, A., Guignard Noël, J., Levesque, M.-C. et Johnson, M. (2010). États des lieux sur l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en situation minoritaire Recension des écrits. Moncton, NB : Institut

- canadien de recherche sur les minorités linguistiques (ICRML). Document récupéré le 17 décembre 2012 sur le site <http://www.gnb.ca>.
- Robitaille, E. (2006). *La part de la géographie dans les recherches sur les effets du quartier sur le développement des enfants*. Montréal : Centre de recherche Léa-Roback sur les inégalités sociales et de santé de Montréal, Université de Montréal.
- Robitaille, E. (2006). *La part de la géographie dans les recherches sur les effets du quartier*. *Cahiers de géographie du Québec*, 50(141), 403-407. Document récupéré le 20 février 2007 sur le site <http://www.erudit.org>.
- Rousseau, C. (2003). *Intégration et scolarisation des élèves immigrants Dessine-moi une école*. Communication présentée au colloque « Reconstruire un monde qui fait sens : Le défi des écoles accueillant les enfants de la guerre ». Montréal : Équipe de psychiatrie transculturelle – Hôpital de Montréal, Université de McGill. Document récupéré le 20 mars 2010 sur le site <http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca>.
- Roy, G., Legault, G. et Rachédi, L. (2008). Les modèles de pratique et les idéologies d'intervention. Dans G. Legault et L. Rachédi (Dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 101-120). Montréal : G. Morin.
- Rueff-Escoubès, C. (1997). *La démocratie dans l'école Une pratique d'expression des élèves*. Paris: Syros.
- San Antonio, D. M. (2004). *Adolescent lives in transition: how social class influences the adjustment to middle school*. Albany, N.Y. : State University of New York Press.
- Silbereisen, R. K. et von Eye, A. (1999). *Growing up in times of social change. International studies on childhood and adolescence*. Berlin : W. de Gruyter.
- Sirota, E. (1998). Des espaces intermédiaires. *Revue Internationale de Psychosociologie*, IV(9), 91-107.
- Sirota, E. (1999). Humilier autrui. Dans G. Amado et F. Giust-Desprairies (Dir.), *L'école : lieu de socialisation?* (p. 107-119). Paris : Eska.
- Sorkhabi, A. L. (2009). *L'intégration socioscolaire et les stratégies identitaires d'adolescents iraniens à Montréal*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal. Document récupéré le 10 octobre 2012 sur le site <https://papyrus.bib.umontreal.ca>
- Sous-comité de réflexion en éducation interculturelle des commissions scolaires de l'île de Montréal. (2007). *Une école interculturelle Répertoire d'activités et de mesures*. Montréal : Direction générale de Montréal du ministère de l'Éducation,

- du Loisir et du Sport. Document récupéré le 12 juin 2012 sur le site <http://www.cspi.qc.ca>.
- Steinbach M. (2010a). Quand je sors d'accueil : linguistic integration of immigrant adolescent in Quebec secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 12(2), 95-107. Document récupéré le 3 avril 2013 sur le site <http://www.tandfonline.com>.
- Steinbach, M. (2010b). Eux autres versus nous autres: Adolescent students' views on the integration of newcomers. *Intercultural Education*, 21(5). Document récupéré le 4 avril 2013 sur le site <http://www.tandfonline.com>.
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education*, 47(1), 153-170. Document récupéré le 8 avril 2013 sur le site <http://mje.mcgill.ca>.
- Streiff-Fenart, J. (1987). Éléments de réflexion pour une définition de la notion d'intégration. *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, 43, 61-66.
- Tabin, J.-P. (1999). Les paradoxes de l'intégration : essai sur le rôle de la non-intégration des étrangers pour l'intégration de la société nationale. Lausanne : Éditions EESP.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes. (2011). *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec perspective des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants Rapport d'enquête*. Montréal : Auteur. Document récupéré le 10 juin 2015 sur le site <http://jeunesimmigrants.files.wordpress.com/2013/03/rapport-denqu3aate-jeunes-immigrants.pdf>.
- Tardif, M. et Mujawamariya, D. (2002). Introduction : Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire. *Revue des Sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 3-20. Document récupéré le 5 octobre 2005 sur le site <http://www.erudit.org>.
- Thin, D. (1994). Travail social et travail pédagogique: Une mise en cause paradoxale de l'école. Dans G. Vincent (Dir.), *Forme scolaire et modèle républicain : l'éducation de la démocratie* (p. 51-71). Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Tondreau, J. (1999). K.-O à la violence, O.K à la coopération Trente ans de réflexion et d'intervention de la CEQ et de ses affiliés sur la violence en société, à l'école et au travail. Montréal : Centrale de l'enseignant du Québec.
- Tourrilhes, C. (2007). Ruptures et innovations dans la socialisation de jeunes en difficulté – Des espaces tiers dans les quartiers et hors quartiers. Dans P. Marquet, N. Hedjerassi, A. Jarlégan, E. Pacurar et P. Remoussenard (Dir.), *Acte du*

- Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation* (10). Lille, Nancy, Reims : LISEC, Université de Haute Alsace, Université Louis Pasteur et Université Nancy 2, IRTS et PROFEOR. Document récupéré le 2 octobre 2009 sur le site <http://www.congresintaref.org>.
- Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Troadec, B. (2001). Approches culturelle et interculturelle comparative: vers une intégration de paradigme complémentaire. *Actes du VIIIème CONGRES INTERNATIONAL de l'ARIC*, 29. 2001. Document récupéré le 10 septembre 2007 sur le site <http://www.unifr.ch>.
- Troadec, B. (2003). L'interculturel : le risque d'un nouveau ethnocentrisme? *Actes du IXème Congrès International de l'ARIC*, 2003. Document récupéré le 10 septembre 2007 sur le site <http://www.unifr.ch>.
- Verhoeven, M. (2006, Printemps). Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : Vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle. *Éducation et francophonie*, XXXIV(1), 95-110. Document récupéré le 20 février 2007 sur le site <http://www.acelf.ca>.
- UNESCO. (2004, Avril-Juin). Un ordre mondial fondé sur les droits et la démocratie. *Sciences Sociales et Humaines – UNESCO*. Document récupéré le 4 avril 2008 sur le site <http://unesdoc.unesco.org>.
- UNICEF. (2008). *Situation des enfants dans le monde Exclus et invisibles*. New York : Les Fonds des Nations Unies pour l'enfance. Document récupéré le 12 décembre 2009 sur le site <http://www.unicef.org>.
- UNICEF. (2010). *Situation des enfants dans le monde Exclus et invisibles*. New York : Les Fonds des Nations Unies pour l'enfance. Document récupéré le 12 10 octobre 2010 sur le site <http://www.unicef.org>.
- Union Mondiale pour la Nature. (2004). *Le programme de l'UICN 2005-2008 : Plusieurs voix, une seule terre*. Document récupéré le 10 septembre 2007 sur le site <http://cmsdata.iucn.org>.
- UNFPA. (2009). *État de la population mondiale : population, pauvreté et potentialités*. New York : Fonds des Nations Unies pour la Population. Document récupéré le 10 janvier 2010 sur le site <http://www.unfpa.org>.
- UNFPA. (2010). *The Maternal Health Thematic Fund Annual Report 2009*. New York : Fonds des Nations Unies pour la Population. Document récupéré le 10 octobre 2010 sur le site <http://www.unfpa.org>.

- Vatz-Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ? *Lien social et Politiques*, 35, 87-97.
- Vatz-Laaroussi, M. et Steinbach, M. (2010, Novembre):-Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec : un modèle à inventer ? *Recherches en éducation – Éducation et formation interculturelle : regards critiques*, 9, 43-55. Document récupéré le 12 juin 2013 sur le site <http://www.recherches-en-education.net>.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311. Document récupéré le 10 septembre 2012 sur le site <http://www.erudit.org>.
- Vatz-Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit C. et Duchesne. K. (2005). Les différents modèles de collaboration familles-écoles : Trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec Rapport de recherche. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Vatz-Laaroussi, M., Armand, F., Rachédi, L., Stoïca, A., Combes E. et Koné, M. (Dir.) (2013). *Des histoires familiales pour apprendre à écrire ! Un projet école-familles-communauté*. Montréal : Université de Montréal, ÉLODIL. Document récupéré le 15 mars 2015 sur le site <http://www.elodil.umontreal.ca>.
- Vasquez-Bronfman, A. (2000). Les jeunes en rupture scolaire du processus de confrontation à celui de remédiation. Dans F. Tanon (Dir.), *Élaborer de nouveaux concepts pour mieux comprendre une réalité sociale qui change* (p. 31-58). Paris : L'Harmattan.
- Vasquez-Bronfman A. et Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école : Approche ethnographique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Verlot, M. (1993). L'interculturel, c'est se poser des questions, les uns aux autres, mais d'abord à soi-même. Dans N. De Smet et N. Rasson, *À l'école de l'interculturel : pratiques pédagogiques en débat* (p. 141-148). Bruxelles : EVO.
- Vincent, G. (Dir.). (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (Dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, (p. 11-50). Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Volcy, M.-Y. et Ouellet, F. (1995). *L'éducation interculturelle : mini-trousse*. Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale.

Warnier, J.-P. (1999). *La mondialisation de la culture*. Paris : Éd. La Découverte.

Wight, C. (2003). The Agent-Structure Problem and Institutional Racism . *Political Study*, 2003, 51, 706-721.

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Winter, G. (1995). Programme d'activités extra-scolaires à l'intersection d'intérêts et d'approches divers. Dans M. Abdallah-Pretceille et A. Thomas (Dir.), *Relations et apprentissages interculturels* (p. 69-80). Paris, A. Colin.

**Ref.2 Milieu de vie : accompagnement, acculturation, appropriation, anthropoformation, approches formatives, appropriation, autonomisation, corps, dialogue, écoformation, écologie, environnement, formation biographique, expérientielle, existentielle, *habitus*, méthodologies de recherche qualitative, pédagogie de l'alternance, pédagogie de projet, pédagogie de l'imaginaire, recherche-action, transformation**

Absil, G. (2011). *Empowerment en prison Un nouvel enfermement?* Huy : SCPS APES-ULg, École de Santé publique. Document récupéré le 20 mars 2012 sur le site <http://www.apes.be>.

Absil, G et Vandoorne, C. (2004). *Approche par milieu de vie Introduction théorique*. Communication présentée au 2<sup>ième</sup> séminaire LSSP « Promotion de la santé dans les milieux de vie ». Liège : Université de Liège. Document récupéré le 20 mars 2012 sur le site <http://www.apes.be>.

Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2011). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la Promotion de la santé*. Liège : Université de Liège, École de Santé publique. Document récupéré le 20 mars 2012 sur le site <http://orbi.ulg.ac.be>.

Aden, J. (2013a). *Apprendre les langues par corps*. Communication présentée à la Conférence Pour un théâtre-monde Plurilinguisme, interculturalité et transmission - Bordeaux. Document récupéré le 30 septembre 2014 sur le site [https://www.researchgate.net/publication/264155027\\_Apprendre\\_les\\_langues\\_par\\_corps](https://www.researchgate.net/publication/264155027_Apprendre_les_langues_par_corps).

Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles : De Boeck Méthodes des sciences humaines.

Alberto, B. et Robin, J.-Y. (2004). Entre chercheurs et praticiens: traits d'union ou démarcation? Analyse d'expérience. *Agir et chercher*, 8. Document récupéré le 15 avril 2009 sur le site <http://rechercheseducations.revues.org>.

- Alin, Ch. (1986). Itinéraire et marge de liberté. Dans G. Pineau et G. Jobert (Dir.), *Les histoires de vie* (p. 88-92). Paris, L'Harmattan.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31. Document récupéré le 10 novembre 2007 sur le site <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>.
- Anadón, M. (2005). Recherche qualitative et ethnographique. *Communication présentée au séminaire DME 9005 l'UQAM le 06 octobre 2005*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- Appadurai, A. (2005). *Après le colonialisme : les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris: Payot.
- Andreux, C. (2003). *Pratiques d'accompagnement dans l'éducation relative à l'environnement (ERE) et l'Écoformation en montagne. Comment notre « éco » (oikos=habitat) participe-t-il aux pratiques d'accompagnement en formation ?* Communication présentée au colloque international « L'accompagnement et ses paradoxes ». Document récupéré le 10 septembre 2005 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr>.
- Andreux, C. (2005). Montagne et formation tripolaire écoformation et éducation à l'environnement. Dans G. Pineau, D. Bachelart, D. Cottureau et A. Moneyron (Dir.), *Habiter la terre : Écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 151-164). Paris : L'Harmattan.
- Artaud, J. (2003). *L'écoute : Attitudes et techniques*. Lyon : Chronique sociale.
- Astier, Ph. (2004). La communication des savoirs d'action. Dans J.-M. Barbier et O. Galatanu (Dir.), *Théories de l'action* (p. 245-262). Bruxelles : De Boeck Université
- Audas, N. (2008). *De l'espace fonctionnel à l'espace vécu : les modes d'appropriation affective d'un archétype du non-lieu, la gare*. Communication présentée au colloque Espaces de vie, espaces-enjeux : entre investissements ordinaires et mobilisations politiques, co-organisé par le RESO et le CRAPE, 5-7 novembre 2008. Rennes : Université Rennes 2 et IEP de Rennes. Document récupéré le 5 septembre 2010 sur le <http://eso.cnrs.fr>.
- Audet, M. et Bouchikhi H. (1993). *Structuration du social et modernité avancée Autour des travaux d'Anthony Giddens*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Bajoit, G. (2007). En guise de conclusion provisoire Regard sociologique sur l'individualisme contemporain. Dans M. Hirschhorn (Dir.), *L'individu social – Autres réalités, autre sociologie?* (p. 247-278). Québec : Presses de l'Université Laval.

- Ballard, C. (1987, Janvier). A Humanist Sociology Approach to Teach Social Approach. *Teaching Sociology*, 15(1), 7-14.
- Barbier, J-M. (Dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J-M. et Galatanu, O. (Dir.). (2004). *Les savoirs d'action : Une mise en mot de compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, R. (1986). La recherche-formation existentielle. Dans G. Pineau et G. Jobert (Dir.), *Les histoires de vie* (p. 14-24). Paris, L'Harmattan.
- Barbier, R. (1989). *L'approche existentielle dans la formation de formateurs d'adultes à l'université*. Document récupéré le 10 octobre 2005 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr>.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Anthropos.
- Barbier, R. (1997a). L'auto-formation existentielle. Dans F. Giust-Desprairies et B. Müller (Dir.), *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles* (p. 85-90). Paris : Anthropos.
- Barbier, R. (1997b). Une place à préserver: le passé dans l'auto-formation existentielle. Dans F. Giust-Desprairies et B. Müller (Dir.), *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles* (p. 26-36). Paris : Anthropos.
- Barbier, R. (1997c). *L'approche transversale – l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.
- Barbier, R. (2003a). L'éducation transdisciplinaire. *Le journal des chercheurs*. Document récupéré le 10 octobre 2005 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr>.
- Barbier, R. (2003b). *Création et transcréation chez l'homme d'aujourd'hui*. Document récupéré le 10 octobre 2005 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr>.
- Barbier, R. (2004b). La recherche-action transpersonnelle. Dans A. Morin (Dir.), *Questions vives : Recherche-action, recherche systémique ? Revue les sciences de l'éducation en question*, 2(3), 37-48. Aix-en-Provence : Les sciences de l'éducation en question.
- Barbier, R. *La recherche-action existentielle*. Document récupéré le 10 octobre 2005 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr>.
- Barbier, R. et Conchy, L. (2001). *L'eau et ses mythes*. Paris : L'Harmattan.
- Baribeau, C. et Germain, M. (2007). Panorama du développement de la recherche qualitative: analyse critique des thèses produites en sciences humaines et sociales depuis dix ans (1996-2005), en langue française dans les universités

- francophones au Québec. *Recherche Qualitative*, 27(2), 28-57. Document récupéré le 20 juin 2012 sur le site <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>.
- Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit. Tome I et II*. Paris: Éditions du Seuil.
- Baudoin, J-M. et Friedrich, J. (Dir.). (2001). *Théories de l'action*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Baudry, P. (2000). *Conflit, image du corps et rapport à la mort*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Bauman, Z. (2005). Franchir les frontières ? Ou avoir de nombreux chez-soi ? *Tumultes*, 1(24), 79-89. Document récupéré le 30 septembre 2014 sur le site <http://www.cairn.info>.
- Bauman, Z. (2011). Migration and identities in the globalized world. *Philosophy and Social Criticism*, 37(4) 425–435. Document récupéré le 20 août 2014 sur le site <http://www.sagepub.com>.
- Becker, H. (2000). L'enquête de terrain ; quelques ficelles du métier. *Sociétés Contemporaines*, 40, 151-164. Document récupéré le 10 octobre 2010 sur le site <http://www.persee.fr>.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment An ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320-335.
- Berryman, T. (2003). L'éco-ontogénèse : les relations à l'environnement dans le développement humain. D'autres rapports au monde pour d'autres développements. *Éducation relative à l'environnement*, 4, 207-228.
- Besnard, S. (2003). Le rôle des interactions entre pairs pour faciliter dans le monde de l'écrit au CP. Dans C. Montandon, *Expérimenter des dispositifs pédagogiques pour apprendre autrement à l'école primaire* (p. 191-266). Paris : L'Harmattan.
- Bertin, G. (2002, Février). Pour l'imaginaire: principes et méthodes. *Esprit critique*, 14(2). Document récupéré le 20 février 2006 sur le site <http://espritcritique.org>.
- Berthelot, J.-M. (1983). Corps et société Problèmes méthodologiques posés par une approche sociologique du corps. *Cahiers internationaux de sociologie*, LXXIV, 119-131.
- Berthelot, J.-M. (1992). Du corps comme opérateur discursif ou les apories d'une sociologie du corps. *Sociologie et sociétés*, 24(1), 11-18.
- Bertucci, M.-M. (2006). La fonction du récit de vie dans la constitution de l'identité plurilingue chez les migrants : quelques hypothèses. Dans M. Molinie, et M.-F. Bishop (Dir.), *Autobiographie et autoréflexivité* (p. 127-140). Cergy-Pontoise : Centre de recherche Textes et Francophonies, Université de Cergy-Pontoise.

- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J. et Trognon, A. (2013). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Blandin, B. (2001). Des hommes et des objets Pour une approche écosociologique de la formation. *Éducation permanente*, 148(3), 235-245.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bohm, D. (2000). *On dialogue*. New York : Routledge.
- Bonafé-Schmitt, J.-P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF, Collection Actions sociales/ Confrontations.
- Bouchard, Y. (2011). De la problématique au problème de recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation Étapes et approches* (p. 63-82). St-Laurent : ERPI.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Travail social*, 57(2), 129-157. Document récupéré le 16 mars 2012 sur le site <http://www.erudit.org>.
- Bourgoignie, G. E. (Dir.). (1972). *Perspectives en écologie humaine*. Paris : Éditions Universitaires.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Breton, H. (2002). Compagnonnage et accompagnement dans un trajet interculturel Occident/Orient. *Éducation Permanente - L'accompagnement dans tous ses états*, 153(4), 197-209.
- Brewer J. et Hunter, A. (2006). *Foundations of Multimethod Research – Synthesizing Styles*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (Dir.). (1979). *The Ecology Human Development Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Londres: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1992). *Évolution de la famille dans un monde en mutation. Apprentissage et socialisation*, 15(3), 181-193.
- Bronfenbrenner, U. (1996). Le modèle « Processus-Personne-Contexte-Temps » dans la recherche en psychologie du développement : -principes, applications et implications. Dans R. Tessier et G. M. Tarabulsy (Dir.), *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (p. 9-59). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Being Human : Bioecological Perspectives on Human Development*. Londres: Sage Publications.
- Bru, M. et Not, L. (1991). *Où va la pédagogie de projet?* Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Burgess, R. G. (Dir.). (1985). *Issues in Educational Research-Qualitative Methods*. Londres : The Falmer Press.
- Catani, M. (1986). Individu et autobiographie en Occident. Dans G. Pineau et G. Jobert (Dir.), *Les histoires de vie* (p. 77-102). Paris : L'Harmattan.
- Carretero, T. C. (1999). Valeurs de l'école, valeurs du territoire : La voix d'un élève. Dans G. Amado et F. Giust-Desprairies (Dir.), *L'école : lieu de socialisation?* (p. 135-144). Paris : Eska.
- Cauvier, J. (2008). *La démarche autobiographique, un outil d'accompagnement de la construction identitaire d'adolescents de la 5<sup>e</sup> secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Rimouski. Document récupéré le 20 avril 2009 sur le site <http://www.archipel.uqam.ca>
- Cauvier, J. (2012). L'accompagnement éducatif de l'adolescent à partir d'une démarche autobiographique en milieu scolaire : un projet innovateur. Dans D. Desmarais, I. Fortier et J. Rhéaume (Dir.), *Transformations de la modernité et pratiques (auto)biographiques* (p. 175-188). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chabanne, J.-C. (2006). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances chez les élèves d'école primaire. Dans M. Molinié, et M.-F. Bishop (Dir.), *Autobiographie et autoréflexivité* (p. 53-68). Cergy-Pontoise : Centre de recherche Textes et Francophonies, Université de Cergy-Pontoise.
- Champy, Ph et Étévé C. (Dir.). (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Éditions Retz.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de Banlieue*. Paris : Anthropos.

- Charron, D. F. (Dir.) (2014). *La recherche écosanté en pratique Applications novatrices d'une approche écosystémique de la santé*. Ottawa : Springer, Centre de recherches pour le développement international.
- Charron, D. F. (2014). Écosanté Origines et approche. Dans D. F. Charron (Dir.), *La recherche écosanté en pratique Applications novatrices d'une approche écosystémique de la santé* (p. 1-37). Ottawa : Springer, Centre de recherches pour le développement international.
- Chayla, G. (1986). Autobiographie chez les formateurs de 16-18 ans. Dans G. Pineau et G. Jobert (Dir.), *Les histoires de vie*, (p. 66-70). Paris, L'Harmattan.
- Chevalier-Kuszla, C. 1998. La théorie de la structuration: vers une typologie des rôles du contrôle organisationnel. *Revue de gestion des ressources humaines*, 81-96. Paris : ESKA.
- Clark, C. et Uzzel, D. L. (2002). The affordances of the home, neighborhood, school and town center for adolescents. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 95-108.
- Clouzot, O. (1992). *Animer autrement : Clés pour une pratique holistique de la pédagogie*. Paris : Éditions de l'organisation.
- Clouzot, O. (1989). *Enseigner autrement : Des logiques éducatives à la transparence pédagogique*. Paris : Éditions de l'organisation.
- Clouzot, O. (1990). *Former autrement : Apprentissage intellectuels, langage et structuration des connaissances*. Paris : Éditions de l'organisation.
- Clouzot, O. et Bloch, A. (2001). *Apprendre autrement*. Paris : Éditions de l'organisation.
- Colley, H et Diment, K. (2002). *Holistic research for holistic practice: making sense of qualitative research data*. Communication présentée à la Conférence The Learning of Skills Research Network Annual Conference 2001, Cambridge, 5-7 December. Stirling: Scottish Further Education Unit. Document récupéré le 10 octobre 2005 sur le site <http://education.exeter.ac.uk>.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ). (1998). *Éduquer à la citoyenneté: Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Auteur. Document récupéré le 15 novembre 2006 sur le site <http://www.cse.gouv.qc.ca>.
- Cottureau, D. (1999). *Cheminevements de l'imaginaire : Pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*. La Caunette : Babio.
- Cottureau, D. (2001). *Formation entre terre et mer*. Paris : L'Harmattan.

- Cottureau, D. et Bachelart, D. (2003). *Écoformation : origines du concept*. Paris, Tours : Groupe de recherche sur l'écoformation (GREF) et Centre de Recherche sur l'Imaginaire Social et l'Éducation. Document récupéré le 14 mars 2007 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr>.
- Coulon, A. (2002). *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF/ Que sais-je?
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF/ l'éducateur.
- Crézé, F. et Liu, M. (2007). *La recherche-action et les transformations sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Crozier, M. et Friedberg, E. 1977. *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil.
- Daneault, É, et Gendron, I. (2005, Septembre-Octobre). Une démarche d'accompagnement bien réelle. *Vie pédagogique*, 136. Document récupéré le 15 novembre 2005 sur le site <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca>
- Danic, I., David, O. et Depeau, S. (2010). *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Dardot, P. et Laval, C. (2009). *La nouvelle raison du monde Essai sur la société néolibérale*. Paris : La Découverte.
- Davidson Wasser, J. et Bresler, L. (1996). Working in the interpretative zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, 25(5), 5-15.
- Dehan, B. et Oberlinkels, J.-P. (1984). *École et milieu de vie, partenaire éducatif - Une pédagogie de projet interdisciplinaire*. Cladech: Centre interdisciplinaire de recherches et d'applications pour le développement d'une éducation en milieu de vie (CIRADEM), CIRADEM-Québec.
- Deledalle, A. et Fleury-Bahi, G. (2007). Identification au collège, aux pairs et estime de soi : quelles relations avec l'image de l'établissement ? *Orientation scolaire et Professionnelle*, 36(2), 203-222.
- Denoyel, N. (2005). L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique. *Éducation permanente*, 6(163), 81-88.
- Denoyel, N. (2000). Alternance tripolaire et réciprocité interlocutive : Réflexions sur l'expérience des Maisons familiales rurales. *Éducation permanente*, 144, 178-193.
- Denoyel, N. (1990). *Le biais du gars Travail manuel et culture de l'artisan*. Maurecourt : UNMFREO.

- Denoyel, N. (2004). La situation interlocutive de l'accompagnement et de ruses dialogiques. *Éducation permanente*, 153(4), 231-240.
- Detrez, C. (2002). *La construction sociale du corps*. Paris : Seuil.
- Desgagné, S. (2001). *L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation*. Montréal : Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, L. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 33-64.
- Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A.P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 293-308). Boucherville : G. Morin.
- Desmurget, M. (2011). *TV Lobotomie La vérité scientifique sur les effets de la télévision*. Paris : Max Milo Éditions.
- Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. Dans L. Savoie-Zajc et M. Anadón (Dir.), *Recherches qualitatives, L'analyse qualitative des données* 28(1), 76-105. Document récupéré le 10 octobre 2010 sur le site <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>.
- Dobré, M. (2002). *L'écologie au quotidien : éléments pour une théorie sociologique de la résistance ordinaire*. Paris : L'Harmattan, Collection Sociologies et environnement.
- Dominicé, P. (1986). Méthodologie de recherche-formation. Dans G. Pineau et G. Jobert (Dir.), *Les histoires de vie*, (p. 57-64). Paris, L'Harmattan.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dostie-Goulet, E. (2009). *Le développement de l'intérêt pour la politique chez les adolescents*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Dubois, J. (2007). *La mise en scène du corps social : contribution aux marges complémentaires des sociologies du théâtre et du corps*. Paris : L'Harmattan.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes L'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.
- Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Vanves : Hachette F.L.E.

- Durand, G. (1984). *L'imaginaire symbolique*. Paris : Quadrige/PUF.
- Durand, G. (1992). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris : Dunod.
- Durand, J-P. et Weil, R. (1990). *Sociologie contemporaine*. Paris : Éditions Vigot.
- Ehrenberg, A. (2000). Agir de soi-même. *Esprit*, 7, 200-209.
- Eliade, M. (2002). *Le sacré et le profane*. Paris: Gallimard
- Erikson, E. H. (1978). *Adolescence et crise la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Erpicum, D. (1972). Individu et réaménagement écologique. Dans G.-E. Bourgoignie (Dir.), *Perspectives en écologie humaine* (p. 73-106). Paris : Éditions Universitaires.
- Félonneau, M.-L. (2003). Les représentations sociales dans le champ de l'environnement. Dans G. Moser et K. Weiss, *Espaces de vie : aspects de la relation homme-environnement* (p. 145-176). Paris : Armand Colin.
- Felonneau, M.-L. et Lannegrand-Willems, L. (2004). Territoires scolaires, incivilités dans les lycées et normativités adolescentes. *L'orientation scolaire et professionnelle Adolescence - 1*, 33(2), 271-287. Document récupéré le 10 septembre 2012 sur le site <http://www.osp.revues.org>.
- Fischer, G. N. (1992). *Psychologie sociale de l'environnement*. Toulouse ; Québec : Privat ; BO-PRÉ.
- Fischer, G. N. (1997). *La psychologie sociale*. Paris : Éditions Seuil.
- Fleury-Bahi, G. (2010). *Psychologie et environnement Des concepts aux applications*. Bruxelles : Groupe de Boeck.
- Fleury-Bahi, G. et Marcouyeux, A. (2009, Février). Place evaluation and self-esteem at school : the mediated effect of place identification. *Educational Studies*, 36(1), 85-93. Document récupéré le 29 septembre 2012 sur le site <http://tandfonline.com>.
- Fleury-Bahi, G., Ndobu, A., Gardair, E., Jeoffrion, C. et Deladalle, A. (2009). Identification au lieu et aux pairs : quels effets sur la réussite scolaire? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 81, 97-114.
- Fouquet, T. (2006). Entre errements ethnographique et maturation anthropologique : le journal de terrain ou l'école du flou méthodologique. Dans M. Molimie, et M.-F. Bishop (Dir.), *Autobiographie et autoréflexivité* (p. 105-124). Cergy-Pontoise : Centre de recherche Textes et Francophonies, Université de Cergy-Pontoise.

- Foumet, M. (1986). Construction du projet personnel à la fin des études secondaires. Dans G. Pineau et G. Jobert (Dir.), *Les histoires de vie* (p. 101-104). Paris, L'Harmattan.
- Freire, P. (1971). *L'éducation pratique de la liberté*. Paris : Cerf.
- Freire, P. (1980). *Pédagogie des opprimés : suivi de conscientisation et révolution*. Paris : La Découverte/Maspero.
- Galvani, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés*. Lyon : Chroniques Sociales de Lyon.
- Galvani P. (1995). *Autoformation et anthropologie de l'imaginaire : contribution à l'approche biocognitive de la formation à partir de blasons de formateurs*. Thèse de doctorat inédite, Université François Rabelais, Tours.
- Galvani P. (1997). *Anthropologie du blason et de l'autoformation*. L'Harmattan, Paris.
- Galvani, P. (1999). Accompagner l'alternance des savoirs le programme de recherche-formation-action Quart Monde Université. *Revue Pédagogique*. Document récupéré le 14 mars 2007 sur le site <http://www.barbier-rf.nom.fr>.
- Galvani, P. (2001). Écoformation et cultures amérindiennes : enjeux interculturels. *Éducation permanente*, 148(3), 69-84.
- Galvani, P. (2002). L'autoformation existentielle Transdisciplinarité et niveaux d'autoformation. Dans A. Moisan et Ph. Carré (Dir.), *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques* (p. 319-342). Paris : L'Harmattan, GRAF, CNAM.
- Galvani, P. (2003). Pour une approche transculturelle de la formation. *Culture en mouvement*, 56, 51-54.
- Galvani, P. (2005a). Explorer les expériences d'auto-éco-formation en dialogue interculturel. *Rubrique internationale*, 3, 16-18.
- Galvani, P. (2005b). Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socioformative Le programme de recherche-action-formation Quart Monde-Université. Dans P. Paul et G. Pineau (Dir.), *Transdisciplinarité et formation* (p. 31-46) Paris : L'Harmattan.
- Galvani, P. (2005c). L'autoformation, une perspective transpersonnelle, transdisciplinaire et transculturelle. Dans P. Paul et G. Pineau (Dir.), *Transdisciplinarité et formation* (p. 141-162) Paris : L'Harmattan.
- Galvani, P. (2008). *Quelle formation pour les formateurs transdisciplinaires ? Éléments pour une méthodologie réflexive et dialogique*. Communication

présentée à la Conférence donnée au III<sup>ème</sup> Congresso Internacional Transdisciplinaridade, complejidade y ecoformacao, Universidade Católica de Brasilia. Document récupéré le 10 décembre 2010 sur le site <http://www.catholicavirtual.br>.

- Galvani, P. (2013a). Autoformation existentielle mondialogante et métissages. des pratiques de soi. *Revue internationale en Sciences de l'éducation et de la formation Analyses Pratiques de formation Pratiques spirituelles autoformation et interculturelité*. 64-65, 61-77.
- Galvani, P. (2013b). La dimension spirituelle de la formation existentielle. *Revue internationale en Sciences de l'éducation et de la formation Analyses Pratiques de formation Pratiques spirituelles autoformation et interculturelité*. 64-65, 215-235.
- Galvani, P. et D. Hazard. (2000). Réciprocité, autoformation et lien social : une recherche action européenne. *Éducation permanente*, 144, 119-131.
- Galvani, P. et Moisan, A. (2013). Présentation du numéro : questionner les relations entre autoformation, dimension spirituelle et mondialisation interculturelle. *Revue internationale en Sciences de l'éducation et de la formation Analyses Pratiques de formation Pratiques spirituelles autoformation et interculturelité*. 64-65, 9-22.
- Gauthier, C. (1984). La recherche-action : essai sur le rapport entre théorie et la pratique en éducation (Monographie no 25). Rimouski : GREME, UQAR.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Geay, A. (1999, Juillet-Août-Septembre). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? *Revue française de pédagogie*, 128, 7-15.
- Ghanem, T. (2007). *Organisation et conditions de formation des doctorants dans le cadre de l'université française*. Thèse de doctorat inédite, Université de Bourgogne, Dijon. Document récupéré le 20 août 2014 sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/20/21/PDF/07033.pdf>.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : Éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses universitaires de France.
- Giddens, A. (1993). Identité de soi, transformation de l'intimité et démocratisation de la vie. Dans M. Audet et H. Bouchikhi (Dir.), *Structuration du social et modernité avancée : Autour des travaux d'Anthony Giddens* (p. 454-476). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Giddens, A. (2004). *La transformation de l'intimité: Sexualité, amour et érotisme dans les sociétés modernes*. Parc Saint-Joseph: Le Rouergue/ Chambon.

- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines: théorie, pratique, et évaluation. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A.P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 341-364). Boucherville: G. Morin.
- Glaser, B.G. (1978). *Advances in the Methodology of Grounded Theory: Theoretical Sensitivity*. San Francisco: The Sociology Press.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- Glaser, R, Lieberman, A., Anderson, R. (1997). The Vision Thing: Educational research and AERA in th 21st Century. *Educational Researcher*, 26(7). 35-37. Document récupéré le 10 octobre 2005 sur le site <http://www.jstor.org>.
- Glassman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire : Sociologie d'une marge scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France – Éducation et formation.
- Goffman, E. (1972). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs homes*. Paris : Seuil/ Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit.
- Gottfredson, D. C. (1986). An Empirical Test of School Based Environmental and Individual Interventions to Reduce their Risk of Delinquent Behavior. *Criminology*, 24, 705-731.
- Grangeat, M. (2007). Caractériser les compétences des enseignants dans les interactions scolaires. Dans A. Specogna (Dir.), *Enseigner dans l'interaction* (p. 173-201). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Graumann, C. F. (2002). The Phenomenological Approach to People-Environment Studies. Dans R. B. Bechtel et A. Churchman (Dir.), *Handbook of Environmental Psychology* (p. 95-113). New York : John Wiley and Sons.
- Gravel, H. et Pruneau, D. (2004). Une étude de la réceptivité à l'environnement chez les adolescents. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(1), 165-187.
- Groulx, L.H. (1997). Querelles autour des méthodes. *Socio-anthropologie*, 2. Document récupéré le 10 novembre 2012 sur le site <http://socio-anthropologie.revues.org>.

- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21. Document récupéré le 10 octobre 2011 sur le site <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.
- Heller, C. et Atelier de création libertaire (Lyon, France). (2003). *Désir, nature et société : l'écologie sociale au quotidien*. Montréal : Éditions Écosociété.
- Henry, G. (2007, Automne). « Micro lieux » appropriés sur le territoire du cercle familial Un passage entre le « dedans » et le « dehors ». *Sociétés et jeunesses en difficulté Revue pluridisciplinaire de recherche - Circulations juvéniles et usages adolescents de l'espace*, 4. Document récupéré le 10 août 2012 sur le site <http://sejed.revues.org/index1423.html>.
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal : l'enquête au quotidien*. Paris : Anthropos.
- Hirschhorn, M. (Dir.). (2007). *L'individu social – Autres réalités, autre sociologie?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Hoyaux A.-F. (2003a). *Entre construction territoriale et constitution ontologique de l'habitant : Introduction épistémologique aux apports de la phénoménologie au concept d'habiter*. Document récupéré le 15 novembre 2005 sur le site <http://cybergeog.revues.org/1824>.
- Hoyaux A.-F. (2003b). Les constructions territoriales des mondes de l'habitant : Éclairage pragmatique et herméneutique. *CYBERGEO : Revue Européenne de géographie*, 232. Document récupéré le 15 novembre 2005 sur le site <http://cybergeog.revues.org/3401>.
- Huber, M. (2004). Un dispositif de recherche-formation touchant les enseignants du secondaire professionnel agricole. Dans J.-M. Barbier et O. Galatanu (Dir.), *Les savoirs d'action: Une mise en mot de compétences* (p. 151-168). Paris: L'Harmattan.
- Hutchison, D. (1996). *Growing up green*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Institut français de recherche en éducation à l'environnement (IFREE). (1997). *Table ronde et débat autour de trois interventions*. Document récupéré le 10 novembre 2004 sur le site <http://www.educ-envir.org/~ifree>.
- Ireland S. et Proulx, J. P. (2009, Janvier). Negotiating new identities in Quebec's écriture migrante. *Contemporary French and Francophone Studies*, 13(1), 35-43.
- Janosz, M. et Leclerc, D. (1993). L'intervention psychoéducative à l'école secondaire : intervenir sur l'individu ou sur le milieu ? *Revue Canadienne de psycho-éducation*, 22(1), 35-55.

- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Education*, 27(2), 285-306. Document récupéré le 15 octobre 2012 sur le site <http://f-d.org/climatecole>.
- Jean, G. (2007). Fonction du corps dans la ritualisation de la vie quotidienne. *Noesis - Corps et santé*, 12, 131-156. Document récupéré le 20 juin 2011 sur le site <http://noesis.revues.org>.
- Jodelet, D. (2000). Le corps, la personne et autrui. Dans S. Moscovici (Dir.), *Psychologie sociale des relations à autrui* (p. 41-68). Paris : Nathan – HER.
- Khellil, M. (2005). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France – Que sais-je ?
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions CRP, Université de Sherbrooke.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation Étapes et approches*. St-Laurent : ERPI.
- Kaufmann, J.-C. (2013). *L'enquête et ses méthodes L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Korosec-Serfaty, P. (Dir.) (1976). *Actes de la 3<sup>ième</sup> conférence internationale de psychologie de l'espace construit*. Strasbourg : Université Louis-Pasteur.
- Krovetz, M. L. (1977). Who Needs What When : Design of Pluralistic Learning Environments. Dans D. Stokols (Dir.), *Perspectives on Environment and Behavior Theory, Research and Applications* (p. 251-272). New York ; Londres : Plenum Press.
- Landrieu, J. (2003). La pensée métisse: métamorphose de la pensée dans la modernité. *Repères prospectifs*, 100. Paris : Ministère de l'Équipement, des Transports, du Logement, du Tourisme et de la Mer, Direction des Affaires économiques et internationales.
- Lannegrand-Willems, L. et Bosma, H. A. (2006). Identity Development-in-Context: The School as an Important Context for Identity Development. *Identity: An International Journal of Theory of Research*, 6(1), 85-113.
- Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Anthropos.
- Lapointe, J. (2004). *L'approche systémique et la technologie de l'éducation*. Grenoble : Institut universitaire de formation de maîtres. Document récupéré le 2 mars 2006 sur le site <http://www.grenoble.iufm.fr>.

- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13(2), 56-80.
- Lasch, Ch. (2000). La culture du narcissisme: la vie américaine à un âge de déclin des espérances. Castelnau-le-Lez : Climats.
- Lassaire, J-P. (2004). *Les théories métisses des éducateurs : savoirs professionnels et représentations*. Paris : L'Harmattan.
- Layder, D. (1993). *New Strategies in Social Research*. Cambridge : Polity Press.
- Layder, D. (1998). *Sociological practice: Linking Theory and Social Research*. Londres: Sage Publications.
- Layder, D. (2004). *Social and Personal Identity : Understanding Your Self*. London: Sage Publications.
- Lawrence, R. (2006). Représentations sociales de l'habitat : la pertinence de l'écologie humaine. Dans K. Weiss et D. Marchand (Dir.), *Psychologie sociale de l'environnement* (p. 35-48). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lebbe-Berrier, P. (1988). *Pouvoir et créativité du travail social: une méthodologie systémique*. Paris : Éditions ES.
- Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51. Document récupéré le 20 mars 2012 sur le site <http://www.erudit.org>.
- Le Bossé, Y., Gaudreau, L., Arteau, M., Deschamps, K. et Vandette, L. (2002). L'approche centrée sur le développement du pouvoir agir : aperçu de ses fondements et de son application. *Revue canadienne de counseling*, 36(3), 180-193. Document récupéré le 20 mars 2012 sur le site <http://cjc-rcc.ucalgary.ca>.
- Le Breton, D. (2002). *La sociologie du corps*. Paris : Presses Universitaires de France
- Le Breton, D. (2004a). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Breton, D. (2011). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Quadrige Essais Débats ».
- Lefrançois, R. (1995). Pluralisme méthodologique et stratégies multi-méthodes en gérontologie. *Canadian Journal on Aging/ La Revue canadienne du vieillissement*, 14(1), 52-67.

- Le Bouëdec, G. et Tomamichel, S. (Dir.). (2003). *Former à la recherche en éducation et formation : Contributions didactiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan – Défi-Formation.
- Le Grand, J.-L. (2000a). Éthiques, étiquettes et réciprocité dans l'histoire de vie. Dans J. Feldman et R. C. Kohn (Dir.), *L'éthique dans la pratique des sciences humaines Dilemmes* (p. 223-246). Paris : L'Harmattan collection « Ouverture philosophique ».
- Le Grand, J.-L. (2000b). Définir les histoires de vie Sus et insu définitionnels. *Revue internationale de psychosociologie*, 14. Document récupéré le 10 juin 2010 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr>.
- Lejeune, P. (1996). *Le Pacte autobiographique*. Paris : Seuil.
- Le Moigne, J.-L. (1994). *La théorie du système général : théorie de la modélisation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Le Moigne, J.-L. (2007). *Les épistémologies constructivistes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Le Moigne, J.-L. (1997). *Les trois temps de la modélisation des éco-systèmes : l'entropique, l'anthropique et le téléologique*. Aix-en-Povence : Université d'Aix-en-Provence. Document récupéré le 20 mars 2007 sur le site <http://www.mcxapc.org>.
- Lerbet, G. (1984). Approche systémique et sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 67, 29-36. Document récupéré le 9 juillet 2011 sur le site <http://www.persee.fr>.
- Lerbet, G. (1992). *L'école du dedans*. Paris : Hachette.
- Lerbet, G. (1993). *Système personne et pédagogie*. Paris : Éditions ESF, collection pédagogique.
- Lerbet, G. (1997). *Pédagogie et systémique*. Paris : PUF.
- LeRoy, G. 1970. *Le dialogue en éducation*. Paris : PUF.
- Lessard-Hébert, M, Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Levesque, G. (1995). Aujourd'hui, le sens de l'école, le sens de la vie. Dans Ch. Philibert et G. Wiel (Dir.), *Accompagner l'adolescence du projet de l'élève au projet de vie* (p. 207-217). Lyon : Chronique Sociale.
- L'Hostie, M. et Boucher, L-P. (2004). *L'accompagnement en éducation : Un soutien au renouvellement des pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Lipovetsky, G. (1987). *L'empire de l'éphémère : la mode et son destin dans les sociétés modernes*. Paris : Gallimard.
- Lipovetsky, G. (1996). *L'ère du vide : essais sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard.
- Liu, M. 1997. *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- Liu, M. (2006). Épistémologie de la démarche holistique. *Les Cahiers de dynamiques sociales et de recherche-action*. Document récupéré le 15 septembre 2008 sur le site <http://cedrea.net>.
- Lobrot, M. (1995). L'autonomie de l'acteur. *Les pédagogies autogestionnaires*. Document récupéré le 14 mars 2007 sur le site [www.barbier-rd.nom.fr](http://www.barbier-rd.nom.fr).
- Lourau, R. (1988). *Le journal de recherche Matériaux d'une théorie de l'implantation*. Paris : Méridiens Klincksiek.
- Lugan, J.-C. (2009). *La systémique sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lugassy, F. (1987). Evolution actuelle des relations à l'espace. Théorie bio-psycho-socio-génétique de l'espace. *Bulletin de psychologie*, 380(40), 503-512.
- Malo, C. (2000). *Le modèle écologique du développement humain: conditions nécessaires de son utilité réelle*. Communication présentée dans le cadre du Psycho-stage 2000 aux enseignants et enseignantes de psychologie de niveau collégial. Ste-Lucie, Qc., Juin 2000. Montréal : Institut de recherche pour le développement social des jeunes et École de service social, Université de Montréal. Document récupéré le 25 juin 2012 sur le site <http://www.stes-apes>.
- Marcouyeux, A. et Fleury-Bahi, G. (2011). Place-identity in a school setting: effects of the place image. *Environment and Behavior*, 43(3), 344–362.
- Marcouyeux-Deledalle, A., Fleury-Bahi, G. et Florin, A. (2009). Construction et validation d'une échelle de satisfaction envers le lycée/ Construction and validation of a satisfaction's scale toward high school. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59, 91-100. Document récupéré le 10 septembre 2012 sur le <http://www.scienceDirect.com>.
- Masciotra, D. (1998). *Modèle de méthode de théorisation-en-action du praticien-chercheur méthodologie de la recherche théorique en éducation*. Montréal, Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation.
- Mattelart, A. (2002). *La mondialisation de la communication*. Paris : Presses Universitaires de France Que sais-je ?

- Mercklé, P. (2003-2004). Les origines de l'analyse des réseaux sociaux. *Réseaux sociaux*. Paris : École Normale Supérieure - Lettres et Sciences humaines, CNED.
- Mercklé, P. (2005). Une sociologie des « irrégularités sociales » est-elle possible ? *Idée, Revue des sciences économiques et sociales*, 142, 22-29.
- Meirieu, Ph. (2001). *Éduquer à l'environnement: pourquoi? Comment? Du monde-objet au monde-projet*. Communication présentée dans le cadre de la Conférence donnée lors du Congrès international Planet'ère, UNESCO. Document récupéré le 10 avril 2006 sur le site <http://www.meirieu.com>.
- Merton, R. (1965). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Plon.
- Miles, M. B. et Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis : A Source Book of New Methods*. Thousand Oaks : Sage.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.
- Nadeau, R. (1999). *Vocabulaire technique analytique de l'épistémologie*. Paris : PUF.
- Minati, G. (2003). *Introduction à la systémique*. Paris : Association française des sciences des systèmes cybernétiques, cognitifs et techniques. Document récupéré le 20 mai 2006 sur le site <http://www.afscet.asso.fr>.
- Molinie, M. et Bishop, M-F (Dir.). (2006). *Autobiographie et autoréflexivité*. Cergy-Pontoise : Centre de recherche Textes et Francophonies, Université de Cergy-Pontoise.
- Montandon-Binet, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques : enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.
- Monceau, G., Béatrice, J., Yves, L., Nathalie, M. et Hélène, E. (2003). *Problématique et pratiques de l'accompagnement*. Bonneuil sur Marne : Institut Universitaire de Formations des Maîtres de Creteil.
- Monot, M. *L'apprentissage vicariant*. Document récupéré le 20 avril 2010 sur le site : <http://freinet.org/pef/fr/app-vica.htm>.
- Montandon, C. (1987). Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial. Dans C. Montandon et Ph. Perrenoud (Dir.), *Entre parents et enseignants: un dialogue possible? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école* (p. 169-228). Berne : Éd. Peter Lang.
- Montandon, C. (Dir.). (2003a). *Expérimenter des dispositifs pédagogiques pour apprendre autrement à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

- Montandon, C. (2003b). Dispositifs de recherche et dispositifs pédagogiques : impact des différents contextes sur le déroulement des interactions et la genèse des apprentissages. Dans C. Montandon (Dir.), *Expérimenter des dispositifs pédagogiques pour apprendre autrement à l'école primaire* (p. 9-40). Paris : L'Harmattan.
- Montandon, C et Perrenoud, Ph. (Dir.). (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue possible? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Berne : Éd. Peter Lang.
- Morin, A. (Dir.). (2004). Questions vives : Recherche-action, recherche systémique ? *Revue les sciences de l'éducation en question*, 2(3). Aix-en-Provence : Les sciences de l'éducation en question.
- Morin, E. (1980). *La méthode*, Tome II. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1994). *La Complexité humaine*. Paris : Flammarion.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E., Motta, R. et Ciurana É-R. (Dir.). (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris : Balland.
- Morval, J. (2007). *La psychologie environnementale*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Morval, J. (1981). *Introduction à la psychologie de l'environnement*. Bruxelles : Éditeur Pierre Mardaga.
- Morval, J. et Corbière, M (2000). L'appropriation de l'espace Un concept à la recherche d'une définition opérationnelle. *European Review of Applied Psychology*, 50(1), 127-132.
- Mosconi, N., Beillerot, J. et Blanchard-Laville, C. (Dir.). (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan – Savoir et Formation.
- Moscovici, S. (Dir.). (2000). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Nathan – HER.
- Moser, G. (2003). Questionner, analyser et améliorer les relations à l'environnement. Dans G. Moser et K. Weiss (Dir.), *Espaces de vie : aspects de la relation homme-environnement* (p. 27-42). Paris : Armand Colin.
- Moser, G. (2009). *Psychologie environnementale Les relations homme-environnement*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.

- Moser, G. et Weiss, K. (Dir.). (2003). *Espaces de vie : aspects de la relation homme-environnement*. Paris : Armand Colin.
- Mouchtouris, A. (2012). *L'observation : un outil de connaissance du monde*. Paris : L'Harmattan.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches Qualitatives – Hors-Série, 1, Actes du colloque Recherche Qualitative et Production de savoirs UQAM, 12 mai 2004*. Montréal : Association pour la recherche qualitative.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches Qualitatives – Hors-Série, 3, Actes du colloque Bilan et prospectives de la recherche qualitative*, (1-27). Document récupéré le 10 octobre 2010 sur le site <http://revue.recherche-qualitative.qc.ca>.
- N'Diaye, L. D. et St-Onge, M. (2012, Mai). L'écosystémique relationnel : un paradigme à reconstruire dans le champ de la santé mentale de l'enfant. Des passeurs de sens et des passeurs de champs. *Nouvelles perspectives en sciences sociales Revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 7(2), 207-240. Document récupéré le 13 octobre 2012 sur le site <http://www.erudit.org>.
- Ninacs, W. A. (1995). Empowerment et service social : approche et enjeux. *Service social*, 44(1), 69-93. Document récupéré le 10 mars 2012 sur le site <http://www.erudit.org>.
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. Document récupéré le 10 mars 2012 sur le site <http://www.pulaval.com>.
- Not, L. (1973). *Qu'est-ce que l'étude du milieu*. Paris : Le Centurion.
- Not, L. (1979). *La pédagogie de la connaissance*. Toulouse : Privat.
- Not, L. (1991). La notion de projet en pédagogie en 1875 et 1975. Dans M. Bru et L. Not, *Où va la pédagogie de projet?* (p. 7-42). Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Not, L. (1992). *La classe coopérative*. Lyon : Association Se former.
- Noyes, A. (2003). School Transfer and Social Relocation. *International Studies in Sociology of Education*, 13(3), 261-280. Article récupéré le 10 septembre 2011 sur le site [www.tandfonline.com](http://www.tandfonline.com).

- Ouellet, A. (1990). *Guide du chercheur : quelques éléments du Zen dans l'approche holistique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Pagès, M. (2002). *La vie affective des groupes – Esquisse d'une théorie de la relation humaine*. Paris : Dunod.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Parsons, T. (1967). *The social system*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Parsons, T. (1973). *Le système des sociétés modernes*. Paris, Dunod.
- Parsons, T. (1977). *Social systems and the evolution of action theory*. New York: Free Press.
- Parsons, T. et Shils, E. (2001). *Toward a general theory of action : theoretical foundations for the social sciences*. New Brunswick, N.J. : Transaction Publishers.
- Pasquier, D. (2001). « La famille, c'est un manque » Enquête sur les nouveaux usages de la téléphonie dans les familles immigrées. *Réseaux*, 3(107), 181-208. Document récupéré le 22 août 2014 sur le site <http://www.caim.info>.
- Patocka, J. (1988). Le monde naturel et le mouvement de l'existence humaine. *Phaenomenologica*, 110(XXIII). Dordrecht : Kluwer Academic.
- Patterson, B., Thome, S., Canam, C. et Jillings, C. (Dir.) (2001). *Meta-study of Qualitative Health Research: A Practical Guide to Meta-analysis and Meta-synthesis*. Londres: Sage Publications.
- Paul, P. (2004). *Être soi-même dans l'acte de (se)connaître*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal.
- Paul, P. (2005a). Le concept d'anthropoformation. Dans P. Paul et G. Pineau (Dir.), *Transdisciplinarité et formation* (p. 163-174). Paris : L'Harmattan.
- Paul, P. (2005b). Sujet, autoformation, anthropoformation et niveaux de réalité. Dans P. Paul et G. Pineau (Dir.), *Transdisciplinarité et formation* (p. 175-202). Paris : L'Harmattan.
- Paul, P. (2005c). Transdisciplinarité et anthropoformation : leur importance dans les recherches en santé/ Transdisciplinarity and anthropoformation : its importance in health investigations. *Saúde e Sociedade*, 14(13), 51-71.
- Paul, P. (2005d). *Le concept de « Santé globale », entre approches formelles et informelles, dans la Transdisciplinarité*. Communication présentée au Second Congrès Mondial de la Transdisciplinarité, Vittoria, Brésil, 6-12 septembre 2005.

- Paul, P. et G. Pineau (Dir.). (2005). *Transdisciplinarité et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Perec, G. (2000). *Espèces d'espaces*. Paris : Gallilée.
- Perrenoud, Ph. (1987). Le Go-between : entre famille et l'école, l'enfant messenger et message. Dans C. Montandon et Ph. Perrenoud (Dir.), *Entre parents et enseignants: un dialogue possible? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école* (p. 50-87). Berne : Éd. Peter Lang
- Perrenoud, Ph. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet et B. Séguier (Dir.), *Alternance et complexité en formation. Éducation – Santé – Travail social* (10-27). Paris : Seli Arslan, 2001.
- Petit, A. (2005). Éducation diffuse et relation sociale. *Éducation et Sociétés*, 16(2), 155-166.
- Philibert, Ch. et Wiel, G. (Dir.) (1995). *Accompagner l'adolescence du projet de l'élève au projet de vie*. Lyon : Chronique Sociale.
- Philibert, Ch. et Wiel, G. (1997). *Faire de la classe un lieu de vie*. Lyon : Chronique Sociale.
- Piaget, J. (1994). *La naissance de l'intelligence de l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (2013). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (2012). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pineau, G. (Dir.). (1992). *De l'air : essai sur l'écoformation*. Paris : Païda, Sciences et cultures.
- Pineau, G. (Dir.). (2000). *Temporalités en formation : vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.
- Pineau, G. (2003a). Vers un paradigme anthropoformateur de recherche-action-formation transdisciplinaire. Dans A. Morin (Dir.), *Questions vives: Recherche-action, recherche systémique?* *Revue les sciences de l'éducation en question*, 2(3), 61-73. Aix-en-Provence : Les sciences de l'éducation en question.
- Pineau, G. (2003b). Vers une psychologie de la formation à l'environnement Une nouvelle discipline : l'écoformation ? *Le Journal des psychologues*, 206 avril 2003, 13-18.

- Pineau, G. (2005a). Habiter la terre entre demeures et mobilités. Dans G. Pineau, D. Bachelart, D. Cottureau et A. Moneyron (Dir.), *Habiter la terre : Écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 151-164). Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. (2005b). Recherches transdisciplinaires-et Université. Dans P. Paul et G. Pineau (Dir.), *Transdisciplinarité et formation*, (p. 11-27). Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. (2005c). Autoformation et approche ternaire. Dans P. Paul et G. Pineau (Dir.), *Transdisciplinarité et formation* (p. 129-142). Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G., Bachelart, D., Cottureau, D. et Moneyron, A. (Dir.). (2005). *Habiter la terre : Écoformation terrestre pour une conscience planétaire*. Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. et Jobert G. (Dir.). (1986a). *Les histoires de vie Tome 1: utilisation pour la formation*. Paris, L'Harmattan.
- Pineau, G. et Jobert G. (Dir.). (1986b). *Les histoires de vie Tome 2: approches théoriques et transversales*. Paris, L'Harmattan.
- Pineau, G. et Le Grand, J.-L. (2002). *Les histoires de vie*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? ».
- Pires, A. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi. Document récupéré le 3 avril 2012 sur le site <http://classiques.uqac.ca>.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (Dir.). (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : G. Morin.
- Ramadier, T. (2003). Les représentations cognitives de l'espace : modèles, méthodes et utilité. Dans G. Moser et K. Weiss (Dir.), *Espaces de vie : aspects de la relation homme-environnement* (p. 177-200). Paris : Armand Colin.
- Ramel, F. (2009). Le barbare : une nouvelle catégorie stratégique ? *Stratégique*. 1(93-94-95-96), 683-707.
- Relais-Femmes. (2009). *L'intervention en contexte de milieu de vie un arrimage indispensable entre le formel et l'informel*. Montréal : Relais-Femmes. Document récupéré le 20 mars 2012 sur le site <http://www.relais-femmes.qc.ca>.
- Réseau École et Nature et Cottureau, D. (Dir.). (1997). *Alterner pour apprendre : entre pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation*. Montpellier : Maison de l'environnement. Document récupéré le 15 novembre 2004 sur le site <http://ecole-et-nature.org/alterner-apprendre>.

- Réseau École et Nature. (1996). *La pédagogie de projet – Outil à l'environnement de l'émancipation*. Paris : L'Harmattan.
- Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie et Galvani, P. (2011). *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris : L'Harmattan.
- Reveyrand-Coulon, O. (1991). Le projet chez le migrant (exemple des Bassari à Dakar (Sénégal). Dans M. Bru et L. Not (Dir.), *Où va la pédagogie de projet?* (p. 254-267). Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Ripoll, F. (2005). S'approprier l'espace... ou contester son appropriation ? Une vue des mouvements sociaux contemporains. *Norois Environnement, aménagement, société – L'appropriation de l'espace : sur la dimension spatiale des inégalités sociales et des rapports de pouvoir*, 195(2), 29-42. Document récupéré le 1<sup>er</sup> octobre 2012 sur le site <http://norois.revues.org>.
- Ripoll, F. et Veschambre, V. (2005). Introduction L'appropriation de l'espace comme problématique. *Norois Environnement, aménagement, société – L'appropriation de l'espace : sur la dimension spatiale des inégalités sociales et des rapports de pouvoir*, 195(2), 7-15. Document récupéré le 1<sup>er</sup> octobre 2012 sur le site <http://norois.revues.org>.
- Royer, C. (2007). Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives? *Recherches qualitatives - Les questions de l'heure - Hors série*, 5, 82-98. Document récupéré le 15 avril 2010 sur le site <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives - Les questions de l'heure - Hors série*, 5, 99-111. Document récupéré le 3 avril 2012 sur le site <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/ interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation Étapes et approches* (p. 123-148). St-Laurent : ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2013). Interrelations entre le singulier et l'universel: les propositions de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives – Du singulier à l'universel - Hors série*, 15, 7-24. Document récupéré le 20 février 2014 sur le site <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>.
- Savoie-Zajc, L et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation Étapes et approches* (p. 109-122). St-Laurent : ERPI.
- Savoie-Zajc, L. et Anadón, M. (Dir.) (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1). Document récupéré le 10 octobre 2010 sur le site <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>.

- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Éditions Logiques.
- Schön, D. A. (1996). *Le Tournant réflexif pratiques éducatives et études de cas*. Montréal, Éditions Logiques.
- Schwantes Arouca, L. (1986). Herméneutique et l'histoire de vie. Dans G. Pineau et G. Jobert (Dir.), *Les histoires de vie* (p. 237-260). Paris : L'Harmattan.
- Serfaty-Garzon, P. (2003). L'appropriation. Dans M. Segaud, J. Brun et J.-C. Driant (Dir.), *Dictionnaire critique de l'habitation et du logement* (p. 27-30). Paris : Éditions Armand Colin.
- Serfaty-Garzon, P. (2006). En mouvement Le chez-soi à l'épreuve des mobilités. Dans P. Serfaty-Garzon (Dir.), *Un chez-soi chez les autres*. Montréal ; Paris : Bayard Éditions. Document récupéré le 11 septembre 2012 sur le site <http://www.perlaserfaty.net/textel6.htm>.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research. A practical handbook*. Londres ; Thousand Oak ; New Delhi: Sage.
- Sloterdijk, P. (2000). *La domestication de l'être*. Paris : Mille et une nuits.
- Specogna, A. (Dir.). (2007). *Enseigner dans l'interaction*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Stiegler, B. (2006). *La télécratie contre la démocratie*. Paris : Flammarion.
- Strauss, A. (1992a). *Miroirs et masques – une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Éd. Métailié.
- Strauss, A. (1992b). *(La) Trame de la négociation – sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan, Logiques sociales.
- Sweet, S. (1998, Avril). Practicing Radical Pedagogy: Balancing Ideals with Institutional Constraints. *Teaching Sociology*, 26(2), 100-111.
- Tanon, F. (Dir.). (2000). *Élaborer de nouveaux concepts pour mieux comprendre une réalité sociale qui change*. Paris : L'Harmattan.
- Tap, P. (1991). Crise et projet de l'adolescence. Dans M. Bru et L. Not (Dir.), *Où va la pédagogie de projet?* (p. 213-252). Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Tessier, R. et Tarabulsy, G. M. (Dir.). (1996). *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. Document récupéré le 10 mars 2014 sur le site <http://www.researchgate.net>.

- Tremblay, R. (1999). *Paroles d'amour et de plaisir l'adolescence, le passage d'un détroit: un témoignage d'éducation sexuelle pour les adultes, une parole pour les adolescents*. Toulouse : Érès.
- Vachon, M. (2004). *Les conflits sociaux dans la protection de l'environnement. L'exemple d'un comité de bassin versant dans la région Chaudière-Appalaches*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal. Document récupéré le 10 octobre 2007 sur le site <http://www.theses.ulaval.ca>.
- Valastro, O. M. (2002). Compte rendu critique: la médiation scolaire par les élèves. *Esprit critique*, 4(6). Document récupéré le 2 août 2005 sur le site <http://www.espritcritique.fr>.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, de Boeck.
- Van Der Maren, J.-M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherche qualitative - Hors Série*, 11, 4-23. Document récupéré le 20 juin 2012 sur le site <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>.
- Vandoorne, C. (2005). *Éducation pour la santé, Promotion de la santé: Parle-t-on de la même chose?* Communication présentée au colloque L'évaluation en Promotion de la santé CRES, Rennes, 13-14 avril 2005. Document récupéré le 20 juin 2012 sur le site <http://www.apes.be>.
- Verrier, C. (1999). Approche de l'autoformation existentielle – Séquence 8. Dans C. Verrier (Dir.), *Autodidaxie et autodidactes L'infini des possibles*. Paris, Anthropos (Economica), coll. Exploration interculturelle et science sociale. Document récupéré le 10 avril 2007 <http://barbier-rd.nom.fr>.
- Villemagne, C. (2005). Le milieu de vie comme point d'ancrage pour l'éducation relative à l'environnement: réalité ou chimère? *Éducation relative à l'environnement*, 5, 89-95. Document récupéré le 10 octobre 2006 sur le site [www.revue-ere.uqam.ca](http://www.revue-ere.uqam.ca).
- Weiss, K. et Marchand, D. (Dir.). (2006). *Psychologie sociale de l'environnement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Wieviorka, M. (2007). Différences culturelles et individualisme. Dans M. Hirschhorn (Dir.), *L'individu social – Autres réalités, autre sociologie?* (p. 231-246). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Woods, P. (1986). Strategies, commitment and identity ; Making and breaking the teacher role. Dans J. Nias (Dir.), *Teacher socialisation: The individual in the system* (p. 125-143). Australia: Deakin University Press.
- Woods. P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Woods, P. (1993). *Divided School*. London: Routledge & Kegan Paul.

Zaidner, Cl. (1986). Pratiques autobiographiques en formation de formateurs de jeunes. Dans G. Pineau et G. Jobert (Dir.), *Les histoires de vie* (p. 205-207). Paris : L'Harmattan.

**Ref.3 Théâtre et adolescence : acteur, approches artistiques de formation, création, drame, intentionnalité, jeu, méta-drame, psychodrame, passage, rencontre, négociation, être-au-monde, rituel**

Abdelkader, Y., Bazile, S. et Fertat, O. (Dir.) (2016). *Pour un théâtre-monde Plurilinguisme, interculturelité et transmission*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Aden, J. (Dir.) (2015). *Théâtre et éducation dans le monde*. Carnières : Lansman.

Aden, J. (2014). *Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues*. Editions du CRINI, 6. Document récupéré le 30 septembre 2014 sur le site <http://www.crimi.univ-nantes.fr>.

Aden J. (2013b). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, 4(192), 101-110. Document récupéré le 30 septembre 2014 sur le site <http://www.cairn.info>.

Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 4, 173-180.

Aden, J. (Dir.) (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : Éditions Le Manuscrit.

Aden, J. (2008). Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation. Dans J. Aden (Dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*, (p. 67-101). Paris : Éditions Le Manuscrit.

Aden, J. et Anderson, J. (2005). *Le drama pour une approche interculturelle de l'enseignement des langues*. Communication du 24<sup>ième</sup> colloque du TESOL - Learning by Acting in a Professional Environment - France. Document récupéré le 10 septembre 2012 sur le site <http://www.tesol-france.org>.

Agiman, D. (2006). *L'approche interculturelle au théâtre*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

Agiman, D. (1997). *Le paradigme de l'interculturalisme au théâtre Perspectives interculturelles dans une étude de La Locandiera mise en scène par Martine Beaulne et dans une théâtralisation de Cédrats de Sicile de Luigi Pirandello*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.

- Armand, F. (2012). *Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil : une approche novatrice pour les élèves sous-scolarisés*. Montréal : Centre Métropolis du Québec Immigration et métropoles. Document récupéré le 10 août 2014 sur le site <http://www.im.metropolis.net>.
- Armand, F., Rousseau, C., Lory, M.-P. et Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (Dir.), *Familles québécoises d'origines immigrante : les dynamiques d'établissement*, (p. 97-111). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (ANRAT). (1989). Les Cahiers théâtre/ éducation. *Actes Sud-Papiers*, 5. Paris : Actes Sud.
- Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (ANRAT). (1991). Théâtre et Éducation et société. *Théâtre et Éducation*, 3. Paris : Actes Sud-Papiers.
- Artaud, A. (2007). *Le théâtre et son double suivi de Le théâtre de Séraphin*. Paris : Gallimard.
- Badache, R. (2002). *Jeux de rôles : Jeunes et société, quand le théâtre transforme la violence*. Paris : La Découverte.
- Baillargeon Fortin, A. (2009). *Théâtre et changement humain : agir sur l'isolement social par une approche inspirée du théâtre intervention*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Balzani, B. (2011). Jouer pour pouvoir penser. Le sociodrame, un atelier de jeu scénique groupal. Dans J. Dubois (Dir.) *Les usages sociaux du théâtre hors ses murs Ecole, entreprise, hôpital, prison, etc. Témoignages et analyses* (p. 181-200). Paris : L'Harmattan.
- Basilico, S. (2004, Automne). Mythes, rites et tribalisation des sociétés post-modernes. *Esprit Critique*, 6(4). Document récupéré le 10 octobre 2007 sur le site <http://www.espritcritique.fr>.
- Beauchamp, H. (1992a). *Travail théâtral en cours... des ados parlent du théâtre qu'ils font à l'école secondaire*. Valleyfield : Les Presses collégiales du Québec, Jeunesse en Scène.
- Beauchamp, H. (1992b). *Le travail dans l'école*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Beauchamp, H. (1997). *Apprivoiser le théâtre*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Beauchamp, H. (1998). *Le théâtre adolescent*. Montréal : Les Éditions Logiques.

- Beauchamp, M-L. et Théâtre-Action. (1993). *Qui? Quand? Comment? Pourquoi? 40 questions et réponses dédiées aux responsables de troupes communautaires*. Ottawa : Théâtre-Action.
- Belaubre, V. et Rueff, V. (2007). Un atelier marionnettes en classe d'accueil de collège. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 3(147), 329-338. Document récupéré le 20 avril 2013 sur le site <http://www.cairn.info>.
- Besson, J.-L. (Dir.). (2005a). *Apprendre (par) le théâtre*. Louvain : Centre d'études théâtrales (UCL).
- Besson, J.-L. (2005b). Le théâtre à l'école, entre art et pédagogie. Dans J.-L. Besson (Dir.), *Apprendre (par) le théâtre* (21-28). Louvain : Centre d'études théâtrales (UCL).
- Biot, P., Ingberg, H. et Wibo, A. (1997). *Le théâtre d'intervention aujourd'hui Études théâtrales*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, Centre d'études théâtrales.
- Boal, A. (1997). *Jeux pour acteurs et non-acteurs : Pratique du théâtre de l'opprimé et expériences en France*. Paris : La Découverte/Maspero.
- Boal, A. (1998). *Legislative Theatre: using performance to make politics*. London: Routledge.
- Bohm, D. (2000a). *On Creativity*. New York : Routledge.
- Boll, A. (1971). *Le théâtre total étude polémique*. Paris: O. Perrin
- Boutet, D. (2013, Décembre). Vision and Experience: The Contribution of Art to Transdisciplinary Knowledge. *Transdisciplinary Journal in Engineering & Science*, 4, 105-115. Document récupéré le 20 juillet 2014 sur le site <http://www.theatlas.org>.
- Booth, D. W. et Gallagher, K. (Dir.). (2003). *How theatre educates: convergences and counterpoints with artists, scholars and advocates*. Toronto: University of Toronto Press.
- Boskowitz, C. (1991). Théâtre, éducation, Intégration? *Les Cahiers théâtre/éducation*, 3, 35-40. Paris : Actes Sud, Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (ANRAT)
- Brook, P. (1977). *L'espace vide : écrits sur le théâtre*. Paris : Édition du Seuil.
- Buysse, A. (2007). Le théâtre : au de-là du jeu Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé. *Cahiers de la section des Sciences de l'éducation*, 114. Genève : Université de Genève

- Canterrella, R. et Han, J.-P. (1998). *Pour une formation à la mise en scène Manifeste*. Marseille : Éditions Entre-Vues.
- Carasso, J-G. (1983). C'est du théâtre. Dans R. Monod (Dir.), *Jeux dramatiques et pédagogie « Français, encore un effort! »* (p. 19-30). Paris: Edilig.
- Carasso, J-G. (1998). *Médiateurs en chaine*. Dans Centre sociologique du théâtre (Dir.), *La médiation théâtrale* (p. 27-29). Carnières : Lansman.
- Carasso, J-G. (2000). *Théâtre, éducation, jeunes publics un combat peut en cacher deux autres*. Carnières-Morlanwelz : Lansman - Collection « Regards singuliers ».
- Carasso, J.-G., Lallias, J.-C., Méhu, J.-N. et Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (ANRAT) (1990). *Les Acteurs*. Paris: Association nationale de recherche et d'action théâtrale (ANRAT).
- Carasso, J.-G., Lallias, J.-C., Méhu, J.-N. et Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (ANRAT) (1990). *Les metteurs en scène*. Paris : Association Nationale de Recherche et d'Action théâtrale (ANRAT).
- Caune, J. (1981). *La dramatisation Une méthode et des techniques d'expression et de communication par le corps*. Louvain-la-Neuve: Cahiers Théâtre Louvain
- Caune, J. (1992). *La culture en action - de Vilar à Lang : le sens perdu*. Grenoble : Presse universitaire de Grenoble.
- Caune, J. (1995). *Culture et communication : convergences théoriques et lieux de médiation*. Grenoble : Presse universitaire de Grenoble.
- Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active et Association Nationale de Recherche et d'Action théâtrale (ANRAT). (1989). *Le théâtre et les jeunes publics : Avignon, 20 ans après*. Paris : Actes Sud-Papiers.
- Centre sociologique du théâtre (Dir.). (1998). *La médiation théâtrale*. Carnières : Lansman.
- Chekhov, M. (1980). *Être acteur : technique du comédien*. Paris : Pygmalion-Gerard Watelet.
- Chekhov, M. et Hurst Du Prey, D. (1995). *Imagination créatrice de l'acteur*. Paris : Pygmalion.
- Citterio, R. (1993). *Action culturelle et pratiques artistiques*. Paris : Hachette.
- Clerc, S. (2009). *Apports de la pratique théâtrale en classe d'accueil*. Avignon : Université d'Avignon, Laboratoire ICTT et ICAR Lyon 2. Document récupéré le 5 septembre 2011 sur le site <http://francparler-oif.org>.

- Clerc, S., Cortier, C. et Longeac, A. (2007). Place et intérêt des pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 3(147), 317-328. Document récupéré le 20 avril 2013 sur le site <http://www.cairn.info>.
- Côté, J.-F. (2011). Persona, skènè, drama : la grande transformation du théâtre et de la sociologie. *Cahiers de recherche sociologique*, 51, 97-114.
- Côté, J.-F., Morissette, J.-F. et Roberge, J. (2011). Présentation - théâtralité et société : position de la sociologie. *Cahiers de recherche sociologique*, 51, 5-14.
- Créa'ch, M et Théâtre des jeunes années. (1994). *Les enjeux actuels du théâtre et ses rapports avec les publics*. Communication présentée aux rencontres européennes de la Biennale Théâtre jeunes publics, Lyon 1993 Documents, actes et rapports pour l'éducation. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.
- Dagenais, B. (2001). *Le théâtre d'intervention et les jeunes de la rue*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Daw, K. (1997). *Acting thought into action*. Portsmouth: Heinemann.
- Deldime, R. (Dir.). (1991a). *Théâtre et formation des enseignants*. Carnières : Lansman, Centre de Sociologie du théâtre de l'Université Libre de Bruxelles.
- Deldime, R. (1991b). Pédagogie du projet et formation théâtrale des enseignants. Dans R. Deldime (Dir.), *Théâtre et formation des enseignants* (p. 13-24). Carnières : Lansman, Centre de Sociologie du théâtre de l'Université Libre de Bruxelles.
- Deldime, R. (1998). La médiation, un nouveau défi. Dans Centre sociologique du théâtre (Dir.), *La médiation théâtrale* (p. 44-46). Carnières : Lansman.
- Deldime, R. (2002). Le théâtre et l'école dotée de sens. *Pensée plurielle*, 1(4), 27-32.
- Deldime, R. et Leclercq, N., (1994). *Le partenariat enseignant-artiste en France dans la relation des jeunes au théâtre : six témoignages* Théâtre événements, 6. Carnières : Lansman, Institut international du théâtre, Centre Belge « Promotion Théâtre » et Association culture théâtre et éducation.
- Deldime, R. et Théâtre La montagne magique. (1998). *L'éducation des jeunes au théâtre Questions de théâtre*, 5. Bruxelles : Théâtre La montagne magique.
- Delory-Momberger, C et Niewiadomski, C. (Dir.). (2013). *La mise en récit de soi Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*. Lille : Septentrion, Presses universitaires
- Desmarests, M. (2005). Une troupe d'adolescents en projet théâtral : se risquer dans une pédagogie de type socratique. *Cahier Robinson, Troupes et jeunesse*, 18, 33-41.

- Dewey, J. (1958). *Art as experience*. New York : Capricorn Book.
- Dewey, J. (2005). *L'Art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Di Méo, G (Dir.). (1996). *Les territoires du quotidien*. Paris : L'Harmattan.
- Di Méo, E. (1998). École – Territoire. Dans Centre sociologique du théâtre (Dir.), *La médiation théâtrale* (p. 58-60). Carnières : Lansman.
- Dubois, J. (2011a). Pour une socioscénologie : de la métaphore théâtrale à sa conceptualisation. *Cahiers de recherche sociologie*, 51, 181-202.
- Dubois, J. (Dir.) (2011b). *Les usages sociaux du théâtre hors ses murs Ecole, entreprise, hôpital, prison, etc. Témoignages et analyses*. Paris : L'Harmattan.
- Dubois, J. (2011c). Les usages sociaux du théâtre. Dans J. Dubois (Dir.) *Les usages sociaux du théâtre hors ses murs Ecole, entreprise, hôpital, prison, etc. Témoignages et analyses* (p. 9-36). Paris : L'Harmattan.
- Duvignaud, J. (1970). *Spectacle et société*. Paris : Denoël.
- Duvignaud, J. (1971). *Le théâtre et après*. Paris : Casterman
- Duvignaud, J. (1973). *Le langage perdu : essai sur la différence anthropologique*. Paris : Presse universitaire de France.
- Duvignaud, J. (1980). *Le jeu du jeu*. Paris : A. Balland.
- Duvignaud, J. (1990). *L'almanach de l'hypocrite le théâtre en miettes*. Paris, Bruxelles : Éditions Universitaires, De Boeck-Wesmael.
- Duvignaud, J. (1994). *Lieux et non-lieux de l'imaginaire*. Paris : Maison des cultures du monde.
- Duvignaud, J. et Lagoutte, J. (1974). *Le théâtre contemporain culture et contre-culture*. Paris : Larousse.
- Duvignaud, J. et Veinstein, A. (1976). *Le théâtre*. Paris : Larousse.
- Équipe de recherche et d'intervention transculturelles (ÉRIT) – Théâtre Pluralité et Équipe Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique (ÉLODIL) (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique Manuel de formation Atelier d'expression créative*. Montréal : Auteur. Document récupéré le 1 novembre 2014 sur le site <http://www.elodil.umontreal.ca>.
- Eschenauer, S. (2014). Faire corps avec ses langues Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance. *Éditions du CRINI*, 6, 1-24. Document récupéré le 30 septembre 2014 sur le site <http://www.crimi.univ-nantes.fr>.

- Elsir, M. (2008). Théâtre et enseignement du français langue étrangère. *Synergie Algérie*, 2, 177-184. Document récupéré le 10 août 2012 sur le site <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr>.
- Fasbinder, J.-É. et Desmarests, M. (2005). Adolescence et théâtre Enjeux d'une pédagogie de la dramatisation. Dans J.-L. Besson (Dir.), *Apprendre (par) le théâtre* (p. 67-77). Louvain : Centre d'études théâtrales (UCL).
- Feldhendler, D. (2004). *Théâtre en miroirs : l'histoire de vie mise en scène*. Paris : Téraèdre.
- Feldhendler, D. (2007). Médiations sociales et théâtre-récit. Dans C. Delory, J. Biarnès (Dir.), *Insertion, biographisation, éducation. L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(1), 45-58. Document récupéré le 10 juin 2014 sur le site <http://osp.revues.org>.
- Feldhendler, D. (2011). *Approche dramaturgique du récit de vie : une démarche interculturelle*. Communication présentée au XVIII Symposium du Réseau Québécois pour la Pratique des Histoires de Vie (RQPHV) – Les rencontres trans-formatrices en histoires de vie : Croisements et Métissages. Document récupéré le 15 décembre 2011 sur le site <http://rqphv.org>.
- Feldhendler, D. (2013). Théâtre et récits de vie : mettre la vie en scène pour un agir social. Dans C. Delory-Momberger et C. Niewiadomski (Dir.), *La mise en récit de soi Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales* (p. 159-171). Lille : Septentrion, Presses universitaires.
- Feldhendler, D. (2014). Playback théâtre, théâtre-récit, théâtre en miroirs Une scène pour représenter nos récits et histoires de vie. *ERES VST – Vie sociale et traitements*, 1(121), 72-78.
- Florence, J. (2005). Une scène pour l'adolescent. Dans J.-L. Besson (Dir.), *Apprendre (par) le théâtre* (p. 13-20). Louvain : Centre d'études théâtrales (UCL).
- Fouché, F. (1976). *Voudou et théâtre: pour un nouveau théâtre populaire*. Montréal : Nouvelle optique.
- Galland, B. (1985). *Art sociologique : méthode pour une sociologie esthétique*. Genève : Éditeur George.
- Gheeraert, T. (2002). La Catharsis impensable. La passion dans la théorie classique de la tragédie et sa mise en cause par les moralistes augustiniens. *Etudes Epitème*, 1, 104-140. Document récupéré le 22 septembre 2014 sur le site <http://www.etudes-episteme.org>.
- Grotowski, J. (1971). *Vers un théâtre pauvre : textes et interviews de Jerzy Grotowski, de Eugenio Barba et autres*. Lausanne : La Cité.

- Guerre, Y. (1998). *Le théâtre forum : pour la pédagogie de la société*. Paris ; Montréal : L'Harmattan.
- Héril, A. et D. Mégrier. (2003). *Techniques théâtrales pour la formation d'adultes*. Paris: Éditions Retz.
- Héril, A. et D. Mégrier. (2004a). *60 exercices d'entraînement au théâtre à partir de 8 ans*. Paris: Éditions Retz.
- Héril, A. et D. Mégrier. (2004b). *Entraînement à l'improvisation théâtrale*. Paris: Éditions Retz.
- Hladaki, J. (2003). Negotiating Drama practices: Struggles in Racialized relations of Theatre Production and Theatre Research. Dans D. W. Booth. et K. Gallagher (Dir.), *How theatre educates : convergences and counterpoints with artists, scholars and advocates* (p. 144-161). Toronto: University of Toronto Press
- Irubetagoiena, K. (2014). *Peut-on enseigner la présence scénique ? Delphine Eliet, une pédagogue à la croisée des théories de l'art du jeu qui ont marqué le XXIème siècle théâtral*. Thèse de doctorat inédite, École Normale Supérieure de Lyon. Document récupéré le 20 août 2014 sur le site <http://tel.archives-ouvertes.fr>.
- Jeanneret, P-Y. (2004). La pièce de théâtre comme métaphore du projet territorial. *Cahiers géographiques - Objectiver, visualiser, jouer : comment penser et figurer l'espace géographique*, 5, 61-71. Document récupéré le 15 octobre 2009 sur le site <http://www.unige.ch>.
- Juppe-Leblond, C., Chiffert, A., Lesage, G. et Krynen, M.-M. (2003). *L'éducation aux arts et à la culture Rapport*. Paris : Ministère de la Culture et de la communication et Ministère de l'enseignement scolaire.
- La Ferrière, G. (1997). L'artiste-pédagogue. Dans Centre sociologique du théâtre (Dir.), *La médiation théâtrale* (p. 99-104). Carnières : Lansman.
- Lafortune, J.-M. (Dir.) (2012b). *La médiation culturelle : le sens des mots et l'essence des pratiques*. Sainte-Foy : PUQ, Collection Culture et publics.
- Lallias J.-C., Lassalle J., J.-P., Lorient J.-P. et Abirached R. (2002). Le théâtre et l'école : Histoire et perspectives d'une relation passionnée. *Actes Sud-Papiers*, 11. Paris : Actes-Sud.
- Lambert, D. (2010). *Le théâtre, un jeu d'enfant ? Une approche corporelle du théâtre à l'école*. Carnières-Morlanwelz : Lansman Éditeur Promotion Théâtre.
- Laouyen, M. (2004) Le texte autobiographique : une demeure à soi? Dans A. Montandon (Dir.), *De soi à soi : l'écriture comme autohospitalité*, (p. 125-142). Clermont-Ferrand : Université de Clermont-Ferrand, Centre de Recherche sur les

littératures modernes et contemporaines, Presses universitaires Blaise Pascal et Maison de la recherche.

- Le Breton, D. (2004b). *Le théâtre du monde*. Saint-Nicolas : Les Presse de l'université Laval.
- Leroux, L. P. (2004). Théâtre autobiographique : quelques notions. *Jeu : revue de théâtre*, 111(2), 75-85.
- Lesavre, L. (2011). Théâtre et entreprise, état des lieux et approches globales. Dans J. Dubois (Dir.) *Les usages sociaux du théâtre hors ses murs Ecole, entreprise, hôpital, prison, etc. Témoignages et analyses* (p. 65-84). Paris : L'Harmattan.
- Morissette, J.-F. (2011). Entre fiction et vérité : la théâtralité comme mode de connaissance. *Cahiers de recherche sociologique*, 51, 115-138.
- Matisson, M.-D. (1973). *Le psychodrame*. Paris : Psychotèque Éditions universitaires.
- Mégrier, D. (2004). *Pratiquer le théâtre à l'école : cycle 3*. Paris: Éditions Retz.
- Meirieu, M. (2002). *Se (re)connaître par le théâtre : École, éducation spécialisée, formation*. Lyon : Chronique Sociale, Pédagogie formation l'Essentiel.
- Meirieu, Ph. (2004a). « *Arts et artistes à l'école* ». Document récupéré le 10 mai 2005 sur le site <http://www.meirieu.com>.
- Meirieu, Ph. (2004b). *Théâtre et transmission*. Communication d'une conférence donnée au stage national du Pôle National de Ressources THEATRE. Document récupéré le 10 mai 2005 sur le site <http://www.meirieu.com>.
- Monod, R. (Dir.). (1983). *Jeux dramatiques et pédagogie « Français, encore un effort! »*. Paris: Edilig.
- Montandon, A. (Dir.). (2003). *L'hospitalité au théâtre*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal Maison de la recherche.
- Montandon, A. (Dir.). (2004). *De soi à soi : l'écriture comme autohospitalité*. Clermont-Ferrand : Université de Clermont-Ferrand, Centre de Recherche sur les littératures modernes et contemporaines, Presses universitaires Blaise Pascal et Maison de la recherche.
- Murphy, K. B. (2001). *De la pensée à l'action: la personne au cœur du changement social*. Montréal : Écosociété.
- Nolin, D. (2007). *L'acte créateur comme processus de formation existentielle du sujet apprenant artiste Expérience d'un roman d'autoformation herméneutique et phénoménologique sur le vécu de la marginalité*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Rimouski.

- Osinski, Z. (1986). *Grotowski and his laboratory*. New York : Performing Arts Journal.
- Page, C. (2001). *Éduquer par le jeu dramatique*. Issy-les-Moulineaux : ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques
- Page, C. (2002). *Le théâtre à l'école, entre adaptation sociale et émancipation du sujet ? Quelles valeurs défendons-nous ?* Communication présentée à la conférence « Le théâtre à l'école entre adaptation sociale et émancipation du sujet : quelles valeurs défend-on nous ? », Szczecin, Pologne. Document récupéré le 20 février 2006 sur le site <http://coursenligne.univ-artois.fr>.
- Page, C. (Dir.). (2005a). *Troupes et jeunesse*. Cahiers Robinson, 18.
- Page, C. (2005b). Le jeu dramatique : une rencontre entre théâtre et éducation. Dans J.-L. Besson (Dir.), *Apprendre (par) le théâtre* (p. 78-87). Louvain : Centre d'études théâtrales (UCL).
- Pierra, G. (2006). *Le corps, la voix, le texte Arts du langage en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- Présence et actions culturelles. (1991). *Regards sur le théâtre jeunes publics Théâtre événements*. Carnières : Lansman.
- Quentin, G. (2004). *Enseigner avec aisance grâce au théâtre*. Lyon : Chronique sociale.
- Ragi, T (Dir.). (2002). Des pratiques artistiques des jeunes. *Agora Débats/Jeunesse*, 29(3). Paris : L'Harmattan.
- Ramat, J.-P. (2011). Faire du théâtre hors du théâtre. Dans J. Dubois (Dir.) *Les usages sociaux du théâtre hors ses murs Ecole, entreprise, hôpital, prison, etc. Témoignages et analyses* (p. 37-48). Paris : L'Harmattan.
- Rayner, A. (1994). *To Act, to Do, to Perform: Drama and Phenomenology of action*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Richard, D. (2004). *Réalisation d'une action théâtrale adressée à un public jeune dans un cadre communautaire : une approche holistique*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal (UQAM).
- Rioux, M. (1969, Octobre-Décembre). L'éducation artistique et la société post-industrielle. *Revue du socialisme international et québécois*, 19, 93-101. Documents récupéré le 10 novembre 2009 sur le site <http://classiques.uqac.ca>.
- Rosenberg, H. S. (1987). *Creative drama and imagination transforming ideas into action*. New York: Holt Rinehart and Winston.

- Rousseau, C., Bagilishya, D., Heusch, N. et Lacroix, L. (2003). *Jouer en classe. autour d'une histoire Ateliers d'expression créatrice pour les enfants immigrants exposés à la violence sociale Atelier B-14*. Communication présentée au Colloque Reconstruire un monde qui fait sens : Le défi des écoles accueillant les enfants de la guerre. Montréal : Équipe de psychiatrie transculturelle – Hôpital de Montréal, Université de McGill. Document récupéré le 20 mars 2010 sur le site <http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca>.
- Rousseau, C., Gauthier, M.-F., Benoit, M., Lacroix, L., Moran, A., Viger Rojas, M. et Bourassa, D. (2006). Du jeu des identités à la transformation de réalités partagées : un programme d'ateliers d'expression théâtrale pour adolescents immigrants et réfugiés. *Santé mentale au Québec*, 31(2), 135-152. Document récupéré le 20 mai 2015 sur le site <http://www.sherpa-recherche.com>.
- Rousseau, C., Benoit, M., Gauthier, M.-F., Lacroix, L., Alain, N., Viger Rojas, M., et Bourassa, D. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: A pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 451-465. Document récupéré le 20 juin 2014 sur le site <http://www.sherpa-recherche.com>.
- Rousseau, C., Armand, F., Laurin-Lamothe, A., Gauthier, M.-F., et Saboundjian, R. (2012). A pilot project of school-based intervention integrating drama and language awareness. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(3), 187-190. Document récupéré le 20 mai 2015 sur le site <http://www.sherpa-recherche.com>.
- Rousseaux, P. (2003). *Le théâtre de la classe : l'enseignant, un acteur pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Roy, R. (1988). *La marchandisation culturelle en théâtre jeunes publics*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Ryngaert, J.-P. (1991). *Le jeu dramatique*. Paris, Bruxelles : Éditions universitaires De Boeck-Wesmael.
- Sautot, J.-P. (Dir.). (2006). *Jouer à l'école : Socialisation, culture, apprentissage*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Schaefer, J. F. (1986). *The interpretation of action in dramatic language*. Ann Arbor: University Microfilms International.
- Schechner, R. (1985). *Between theater & Anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Serron, D. (2005). La pédagogie, un outil de formation ; la création, un outil. Dans J.-L. Besson (Dir.), *Apprendre (par) le théâtre* (p. 111-122). Louvain : Centre d'études théâtrales (UCL).

- Sham's. (2003). *L'acteur, entre réel et imaginaire*. Paris : L'Harmattan
- Sierra Pena, T. A. (2006). *Vers un espace interculturel de création au théâtre : réflexion sur le processus de création des cycles repère comme générateur d'un espace interculturel entre jeunes d'origine latino-américaine et québécoise*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal (UQAM).
- Simon, A. (1989). *Acteurs spectateurs ou le théâtre comme art interactif*. Paris : Acte Sud.
- Simon, A. (1991). L'animation théâtrale Faut-il privilégier la mémoire du cadre ou la répétition des commentaires ? Dans R. Deldime (Dir.), *Théâtre et formation des enseignants* (p. 117-130). Carnières : Lansman, Centre de Sociologie du théâtre de l'Université Libre de Bruxelles.
- Simon, A. (2003). *L'enjeu de l'acteur*. Le-Revest-les-Eaux : Cahiers de l'Égaré.
- Taminaux, J. (1995). *Le théâtre des philosophes : la tragédie, l'être, l'action*. Grenoble: J. Million, Collection Krisis.
- Taylor, P. (2000). *The drama classroom : action, reflection, transformation*. Londres : Routledge Framar.
- Terrades, O., Talagrand, R. et Chrif Alaoui, D. (2007). Ateliers littérature et arts pour entrer dans le français langue seconde. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 3(147), 339-348. Document récupéré le 15 septembre 2014 sur le site <http://www.cairn.info>.
- Théberge, M. (2006, Printemps). Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien. *Éducation et Francophonie*, XXXIV(1), 133-147.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris : Fayard.
- Touraine, A. (2001). *Le déclin de l'acteur social*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre : The Human Seriousness of Play*. New York : Performing Arts Journal Publications.
- Université Libre de Bruxelles et Centre de sociologie du théâtre. (1981). Théâtres et jeunes publics (1970-1980). *Jeb*, 5(81). Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Direction générale de la jeunesse et des loisirs.
- Verdeil, J. (1998). *Dionysos au quotidien : essai d'anthropologie théâtrale*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.