

Intégration linguistique, scolaire et sociale : représentations d'élèves nouvellement arrivé(e)s en classe d'accueil au secondaire

Linguistic, Academic and Social Integration: Representations of Newly Arrived Students in a Secondary Welcome Class (*classe d'accueil*)

Sara Arias Palacio et Valérie Amireault

Volume 21, numéro 3, 2024

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1115236ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1115236ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Chaire BMO en diversité et gouvernance

ISSN

1913-0694 (imprimé)

1913-0708 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Arias Palacio, S. & Amireault, V. (2024). Intégration linguistique, scolaire et sociale : représentations d'élèves nouvellement arrivé(e)s en classe d'accueil au secondaire. *Diversité urbaine*, 21(3), 115–139. <https://doi.org/10.7202/1115236ar>

Résumé de l'article

Cette recherche vise à mieux comprendre les représentations que se font des élèves d'une classe d'accueil au secondaire à propos de leur intégration linguistique, scolaire et sociale. Pour remplir cet objectif, nous avons mené des entrevues individuelles semi-dirigées auprès de onze élèves nouvellement arrivé(e)s, inscrit(e)s dans une classe d'accueil d'une école secondaire francophone à Montréal. Les résultats indiquent que les élèves ont des représentations positives à l'égard de l'apprentissage du français, ainsi que de l'école et de la société québécoises. Toutefois, plusieurs rencontrent des barrières linguistiques et identitaires qui rendent notamment difficiles le développement de liens d'amitié et le développement du sentiment d'appartenance au Québec.

Intégration linguistique, scolaire et sociale : représentations d'élèves nouvellement arrivé(e)s en classe d'accueil au secondaire

Linguistic, Academic and Social Integration: Representations of Newly Arrived Students in a Secondary Welcome Class (*classe d'accueil*)

SARA ARIAS PALACIO

Simon Fraser University
sara_arias_palacio@sfu.ca

VALÉRIE AMIREAULT

Université du Québec à Montréal
amireault.valerie@uqam.ca

RÉSUMÉ ■ Cette recherche vise à mieux comprendre les représentations que se font des élèves d'une classe d'accueil au secondaire à propos de leur intégration linguistique, scolaire et sociale. Pour remplir cet objectif, nous avons mené des entrevues individuelles semi-dirigées auprès de onze élèves nouvellement arrivé(e)s, inscrit(e)s dans une classe d'accueil d'une école secondaire francophone à Montréal. Les résultats indiquent que les élèves ont des représentations positives à l'égard de l'apprentissage du français, ainsi que de l'école et de la société québécoises. Toutefois, plusieurs rencontrent des barrières linguistiques et identitaires qui rendent notamment difficiles le développement de liens d'amitié et le développement du sentiment d'appartenance au Québec.

MOTS CLÉS ■ Intégration, représentations, classe d'accueil, élèves du secondaire, immigrants

ABSTRACT ■ This research aims to better understand the representations of high school welcome class (*classe d'accueil*) students in terms of their linguistic, academic and social integration. To meet this objective, we conducted semi-structured individual interviews with eleven newly arrived students enrolled in a *classe d'accueil* at a francophone high school in Montreal. Results indicate that students have positive representations regarding the learning of French, as well as the Quebec education system and society. However, they encounter linguistic and identity barriers that make it especially difficult to develop friendships and a feeling of belonging to Quebec.

KEYWORDS ■ Integration, representations, welcome class, high school students, immigrants

Introduction

L'île de Montréal constitue la principale destination des nouveaux arrivants au Québec (ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2019), une population de plus en plus hétérogène au point de vue ethnoculturel (incluant la diversité linguistique, le pays d'origine et la confession religieuse). Cette diversité croissante se reflète dans le réseau scolaire de la ville : en 2019, la proportion d'élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais (43,1 %) surpassait celle des élèves francophones (37,6 %) (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2020). Dans ce contexte, l'intégration des jeunes nouvellement arrivé(e)s revêt une grande importance. À Montréal, la majorité des élèves issu(e)s de l'immigration qui ne maîtrisent pas suffisamment le français pour intégrer une classe ordinaire à l'école doivent passer par une classe d'accueil fermée (Mc Andrew, 2010 ; Steinbach, 2015). Dans ces classes, les élèves suivent un programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale, dans lequel ils/elles font l'apprentissage du français, afin de s'intégrer à la vie scolaire, ainsi que l'apprentissage de nouveaux codes socioculturels leur permettant de développer des relations avec leurs pairs et de participer à la vie sociale de leur communauté (Gouvernement du Québec, 2013). Le modèle de classe d'accueil fermée est évalué positivement par les acteurs scolaires montréalais et perçu comme étant adéquat et bien adapté aux besoins des élèves nouvellement arrivé(e)s, car il les prépare à poursuivre leurs études dans une classe ordinaire (De Koninck et Armand, 2012). En revanche, certaines études mettent en évidence le fait que les classes d'accueil ne sont pas nécessairement un gage de réussite pour les élèves issu(e)s de l'immigration qui font face à de nombreux défis dépassant l'apprentissage de la langue (Allen, 2004 ; Bouchamma, 2015 ; Steinbach, 2010b, Lafortune et Kanouté, 2007 ; Magnan et Darchinian, 2014).

La classe d'accueil étant le principal espace de socialisation et d'intégration des élèves nouvellement arrivé(e)s, il s'avère nécessaire de comprendre l'expérience de ces jeunes afin de mieux intervenir au point de vue pédagogique. Jusqu'à présent, peu d'études se sont intéressées aux représentations que se font les élèves des classes d'accueil au secondaire en contexte montréalais par rapport à leur intégration. De plus, peu de recherches tiennent compte de la perspective des jeunes immigrant(e)s à l'égard de leurs apprentissages et de l'école, tel que le soulignent Potvin et al. (2013). De même, Jacquet et Masinda (2014) argumentent qu'étant donné le rôle primordial que joue l'école dans l'intégration sociale des jeunes immigrant(e)s, il devient essentiel de se pencher sur leur intégration, « sachant que la qualité de leur expérience scolaire détermine pour

une bonne part leur intégration socio-économique future dans la société d'accueil» (p. 278).

Dans le cadre de cet article, nous présentons les résultats d'une étude visant à mieux comprendre les représentations que se font onze élèves adolescent(e)s nouvellement arrivé(e)s de leur intégration linguistique, scolaire et sociale et qui fréquentent une classe d'accueil. Nous exposons d'abord des éléments théoriques liés aux concepts de représentation et d'intégration ainsi qu'une synthèse de recherches menées sur l'expérience d'intégration de jeunes issu(e)s de l'immigration au Québec, surtout en contexte de classe d'accueil. Nous présentons par la suite la méthodologie utilisée, puis les principaux résultats, qui seront analysés en fonction des représentations du français et de son apprentissage à l'accueil, des représentations de la classe d'accueil et de l'école, des interactions en milieu scolaire et du rapport à la société d'accueil. En conclusion, nous terminons en proposant quelques pistes didactiques et quelques suggestions de recherches futures.

Les représentations

Dans cette étude, les représentations sont définies comme un ensemble organisé d'attitudes, de croyances, d'informations et d'opinions permettant aux personnes de découvrir, d'organiser et de s'adapter à la réalité (Abric, 2011; Rubenfeld et al., 2006). Malléables et modifiables, les représentations évoluent en fonction des interactions interpersonnelles et intergroupes, ainsi que selon des facteurs historiques et sociaux. Ainsi, la personne construit ses représentations à partir de l'histoire de sa vie, de son identité, de ses images intérieures et de sa place dans le contexte social (Stratilaki, 2011).

En didactique des langues, la recherche sur les représentations devient de plus en plus riche en raison de leur forte influence sur les processus d'apprentissage et sur les pratiques linguistiques. En effet, de nombreuses études indiquent que les représentations que se font les élèves d'une langue, de son apprentissage, des personnes qui la parlent et de ses contextes d'utilisation peuvent renforcer et mettre en valeur l'apprentissage de la langue ou, au contraire, l'entraver (Castellotti et Moore, 2002). Par ailleurs, la notion de représentation devient particulièrement utile pour rendre compte de l'hétérogénéité des facteurs (de nature sociale, affective, idéologique, cognitive, entre autres) impliqués dans le processus d'apprentissage des langues (Castellotti et Moore, 2002).

En outre, les élèves issu(e)s de l'immigration ont des représentations dynamiques et variables de la culture et de la langue de la société d'accueil, qui évoluent au cours des processus d'apprentissage et d'intégration et

qui orientent la façon dont ils/elles apprennent et interagissent avec les autres (Neuner, 2003). Étant donné l'importance des représentations dans l'apprentissage d'une langue, leur étude peut orienter la mise en œuvre de pratiques éducatives propices aux appropriations linguistiques. Au sens large, l'étude des représentations des élèves issu(e)s de l'immigration se révèle essentielle pour que nous puissions mieux comprendre leur processus d'intégration et mieux agir sur ce processus.

L'intégration

Dans le modèle d'acculturation de Berry (1990), *l'intégration* implique une synthèse et une possible réconciliation de deux codes culturels : celui de la société d'origine et celui de la société d'accueil. Il s'agit d'un processus dynamique et réciproque exigeant un accommodement mutuel entre l'élève nouvellement arrivé(e) et la communauté d'accueil (Berry, 1990; Jacquet et Masinda, 2014). Cohen-Emerique (2015) précise que l'intégration constitue « une dynamique sociale qui veut mettre en échec les processus d'exclusion » (p. 84) et, de ce fait, implique la participation de la société d'accueil. Cette définition de l'intégration est liée à l'objectif de l'éducation inclusive, selon laquelle « le regard n'est pas centré sur la seule performance de l'élève, mais aussi sur l'école, ses acteurs et les moyens d'équité mis en œuvre à partir des besoins différenciés des élèves pour développer leurs "capabilités" » (Nussbaum, 2012, dans Potvin, 2014 : p. 189). En contexte scolaire québécois, il semble que le processus d'intégration repose encore trop souvent sur l'élève à proprement parler (Allen, 2006; Steinbach, 2015), malgré la responsabilité partagée prônée dans plusieurs documents ministériels (Gouvernement du Québec, 1998; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014).

Par ailleurs, la définition de l'intégration proposée dans la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Québec (1998) souligne l'importance de la langue de la société d'accueil :

Le processus d'intégration, qui postule l'acceptation de références à l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance. (Gouvernement du Québec 1998 : p. 1)

La maîtrise du français constitue ainsi le moteur de l'intégration à la société et est un marqueur identitaire primordial. De plus, l'apprentissage du français est censé jouer un rôle unificateur en favorisant « chez les élèves un sentiment d'appartenance à la société québécoise et une pleine

participation à l'interaction sociale et culturelle» (*ibid.*, p. 7). En plus d'être bénéfique pour l'intégration et le bien-être des personnes immigrantes, le sentiment d'appartenance permet aux membres d'une société de créer une identité commune, ce qui peut favoriser la cohésion sociale et la poursuite d'objectifs collectifs (Wilson-Forsberg, 2018). Gallant et Friche (2010) précisent que l'identité est « d'abord un sentiment d'appartenance (de l'individu envers un ou des groupes) » (p. 114). De plus, Chow (2007) indique qu'il est attendu que les nouveaux arrivants développent graduellement un sentiment d'appartenance envers la société d'accueil. Ce sentiment d'appartenance constitue ainsi une acquisition progressive impliquant la reconnaissance de la personne immigrante comme membre à part entière de la société d'accueil (Gouvernement du Québec, 1998).

L'intégration dans le Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale en classe d'accueil

Le Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS), utilisé dans les écoles secondaires du Québec, vise le développement de trois compétences dans les classes d'accueil : 1) communiquer oralement en français dans des situations variées ; 2) lire et écrire des textes variés en français ; et 3) s'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise. Les deux premières compétences sont directement liées à l'intégration linguistique, ce qui montre l'importance de la maîtrise de la langue pour l'intégration des élèves. En effet, dans le programme ILSS, l'intégration linguistique constitue le fondement d'une insertion réussie à l'école et à la société d'accueil. À ce sujet, Allen (2007) précise que l'apprentissage du français n'est pas le fondement de l'intégration et que c'est par l'inclusion et la participation aux activités scolaires et sociales que le jeune pourra apprendre la langue et s'intégrer à la communauté d'accueil.

L'intégration scolaire et sociale, qui réfère à la troisième compétence du programme, est censée être la finalité de la classe d'accueil et le résultat de l'apprentissage de la langue (Gouvernement du Québec, 2013). L'intégration scolaire est perçue comme l'adaptation de l'élève à l'école et à ses façons de faire et, même si le programme affirme que la responsabilité de l'intégration des élèves immigrant(e)s implique aussi l'ensemble de la communauté scolaire, le rôle de cette dernière y est peu abordé. À cet effet, Jacquet et Masinda (2014) définissent l'intégration scolaire comme « un processus multidimensionnel et non linéaire d'acquisition de compétences sociales, culturelles, psychologiques et académiques que les élèves immigrant(e)s acquièrent à l'école dans un processus relationnel avec leurs pairs, le personnel scolaire et dans leur rapport à l'institution scolaire » (p. 286). Ce processus, mobilisé par les apports de l'élève et de

l'environnement scolaire, mènerait au développement d'un sentiment de bien-être et d'épanouissement de l'élève à l'école. De manière générale, plus l'élève immigrant(e) est inclus(e) et participe à la vie scolaire, plus il/elle se sent intégré(e) et motivé(e) par l'apprentissage de la langue (Allen, 2006).

Au Québec, plusieurs milieux scolaires ont adopté des pratiques éducatives qui soutiennent l'intégration des élèves nouvellement arrivé(e)s. Notamment, Mc Andrew et Audet (2013) rapportent que les initiatives pédagogiques qui valorisent les langues d'origine des élèves « ont un impact positif sur leur intégration scolaire, leur sentiment d'appartenance à l'école et leur utilisation du français » (p. 4). Les auteures mentionnent aussi l'offre variée d'activités parascolaires qui font écho à la diversité des élèves. De façon plus spécifique, en contexte d'éducation primaire en milieu défavorisé et pluriethnique, Gosselin-Gagné (2018) rapporte plusieurs stratégies utilisées par des écoles afin de soutenir la réussite scolaire des élèves, dont la prise en compte du vécu de ces dernier(e)s ainsi que la mise en place d'un ensemble de pratiques pour soutenir la relation avec les familles et avec des organismes communautaires. Cependant, bien qu'il existe des pratiques visant l'inclusion en milieu scolaire québécois, Potvin (2014) argumente que celles-ci « restent ponctuelles, non intégrées à une stratégie d'ensemble. [...] sans toujours assurer la continuité de l'accompagnement des jeunes » (p. 198).

Par ailleurs, certaines recherches indiquent que les rôles et les responsabilités de la société d'accueil dans l'intégration des élèves immigrant(e)s au Québec sont négligés dans les pratiques éducatives (Allen, 2006; Steinbach, 2015). C'est le cas dans l'étude de Steinbach (2010b), menée auprès de jeunes personnes immigrantes en région, qui montre que les attentes envers ces dernier(e)s surpassent les attentes envers la communauté d'accueil: les jeunes ont donc la responsabilité de leur intégration et de la construction d'une identité de citoyen(ne)s québécois(e).

L'intégration sociale, dans le programme ILSS, inclut la connaissance d'éléments culturels et historiques du Québec ainsi que l'adoption de conduites citoyennes de base. Pagé et al. (1999: 5) ont distingué six dimensions à l'intégration sociale: 1) le rapport au groupe d'origine; 2) la qualité des relations intergroupes; 3) l'attitude face à la société d'accueil; 4) la participation à la culture de la société d'accueil; 5) l'implication au niveau scolaire et parascolaire et 6) la qualité des relations interpersonnelles. Ainsi, les représentations à propos des communautés d'origine et d'accueil, tout comme la participation active et les interactions sociales constituent des aspects primordiaux de l'intégration sociale qui vont au-delà de la connaissance des faits culturels. Dans cet ordre d'idées, le succès de l'intégration sociale dépend en grande partie du dévelop-

pement des liens sociaux avec les membres de la communauté d'accueil (Calinon, 2009 ; Pagé et al., 1999 ; Wilson-Forsberg, 2018).

L'école : un espace de socialisation et d'intégration

Pour les jeunes nouvellement arrivé(e)s, la socialisation avec les élèves de la communauté d'accueil s'avère essentielle pour s'adapter au nouvel environnement, pour apprendre les pratiques sociales et la langue parlée dans des contextes non scolaires. Qui plus est, les liens d'amitié avec des élèves du groupe majoritaire favoriseraient le développement du sentiment d'appartenance à la communauté, qui est l'un des objectifs du processus d'intégration (Gouvernement du Québec, 1998 ; Wilson-Forsberg, 2018). Ici, l'école joue un rôle primordial en tant qu'espace de socialisation et d'intégration privilégié. Tout comme d'autres institutions de la société d'accueil, l'école doit « fournir des lieux de rencontre, des activités sociales, des espaces sociaux favorables à des rencontres interculturelles où les individus nouent des contacts, mènent des projets en commun, dans le but de rendre cohérente et intégrée une société cosmopolite » (Calinon, 2009 : p. 333). Toutefois, certaines études canadiennes examinant les interactions sociales d'élèves immigrant(e)s indiquent que les jeunes rencontrent de nombreuses difficultés pour se faire des ami(e)s né(e)s au pays ; ils/elles auraient tendance à se refermer et à se regrouper à cause des barrières linguistiques et culturelles (réelles ou perçues) souvent aggravées par la séparation physique et par le manque de contacts avec les élèves né(e)s au pays (Jacquet et Masinda, 2014 ; Wilson-Forsberg, 2018).

Les expériences d'intégration et les représentations de jeunes personnes immigrantes en classe d'accueil au Québec

Certaines études rapportent que l'expérience scolaire des élèves issu(e)s de l'immigration au Québec est globalement positive. Par exemple, dans une recherche réalisée auprès de jeunes personnes immigrantes du premier cycle du secondaire, Potvin et al. (2013) constatent que les élèves immigrant(e)s de première génération perçoivent l'école française comme un espace de socialisation, d'inclusion et de développement d'un projet de vie futur. Les personnes ayant participé à l'étude de Kanouté et al. (2016), des élèves issu(e)s de l'immigration au primaire et au secondaire, partagent cette expérience favorable à l'accueil, même si elles rapportent ressentir de la frustration lorsqu'elles doivent « recommencer à zéro » (p. 19) quand elles intègrent une classe d'accueil. Le discours de ces personnes confirme aussi la nécessité pour l'école de créer des liens avec des organismes communautaires qui, eux, permettraient aux élèves de

mieux connaître la société d'accueil. Leurs propos soulignent également l'importance de tenir compte de l'expérience socioscolaire des élèves, de leurs acquis scolaires et de leur langue maternelle dans le programme d'accueil.

Le programme ILSS suggère que l'apprentissage du français combiné à la compréhension de la culture québécoise devrait permettre à l'élève adolescente(e) nouvellement arrivé(e) de s'intégrer aisément à la classe ordinaire et à la société (Gouvernement du Québec, 2013). Même si «le bilan de plus de 30 ans d'interventions en matière d'intégration linguistique à l'école s'avère globalement positif» (Mc Andrew, 2010 : p. 190), plusieurs recherches menées à Montréal et en région ont mis en lumière les difficultés d'intégration des élèves immigrant(e)s (p. ex. Allen, 2006; Kanouté, 2002; Magnan et Darchinian, 2014; Messier, 1997; Steinbach, 2010a, 2010b), entre autres les difficultés d'élèves qui ont fréquenté la classe d'accueil au secondaire. Les études d'Allen (2006) et de Steinbach (2010b), menées respectivement à Montréal et en région, ont montré que les élèves de l'accueil au secondaire percevaient le français comme un obstacle plutôt qu'un élément facilitant leur intégration. Des études indiquent également que les frontières intergroupes entre les jeunes issu(e)s de l'immigration et les élèves québécois(e), le manque de contact avec ces dernier(e)s, les discours exclusionnistes de l'école ainsi que l'isolement causé par les classes d'accueil fermées constituent des éléments problématiques à l'intégration des jeunes personnes immigrantes (Lafortune et Kanouté, 2007; Magnan et Darchinian, 2014; Steinbach, 2010b).

Par ailleurs, la recherche de Magnan et Darchinian (2014) indique qu'une proportion élevée de jeunes immigrant(e)s scolarisé(e)s en français ne poursuit pas ses études en français au postsecondaire. En effet, dans une étude menée auprès de jeunes immigrant(e)s ayant décidé d'intégrer le système anglophone au niveau postsecondaire, les auteures rapportent que les personnes participantes avaient établi un rapport utilitaire et stratégique face à l'école française. À ce sujet, rappelons que, selon les dispositions de la Charte de la langue française (loi 101) (Gouvernement du Québec, 1977), l'intégration à l'école française n'est pas un choix au primaire et au secondaire. De plus, la plupart des jeunes interrogé(e)s n'ont pas développé de sentiment d'appartenance au Québec et, selon leur perception, les interactions scolaires au secondaire étaient marquées par un rapport *Nous* «immigrant(e)s» / *Eux-Elles* «francophones québécois(e)s». Cette frontière semble persister même après la transition des jeunes aux études postsecondaires ou au marché du travail, et ce, en dépit de leur maîtrise du français (Magnan et Larochelle-Audet, 2018). C'est également le cas des participant(e)s de l'étude de Lamarre et al. (2015), des jeunes

adultes issu(e)s de l'immigration à Montréal qui continuent de ressentir la présence d'une frontière ethnolinguistique difficile à franchir au Québec, maintenue notamment par l'accent.

Si l'apprentissage du français est censé être le moteur de la participation sociale et du développement d'une identité québécoise, la maîtrise de la langue ne se traduit pas nécessairement par une intégration socio-scolaire, tel qu'avancé par Calinon (2009) dans le cadre d'une étude réalisée auprès d'adultes immigrants à Montréal. Selon l'auteure, « la langue est un élément nécessaire, mais non suffisant, dans un processus comme celui de l'intégration qui passe par de nombreux méandres, positionnements, repositionnements et "légitimités sociales, sociolinguistiques et socioidentitaires" » (Adami et al., 2011 : p. 27, dans Calinon, 2013 : p. 35). Par exemple, l'étude de Paquet et Levasseur (2019), menée auprès de douze adultes étudiant le français à Montréal, a montré que ces apprenant(e)s s'investissent dans leur apprentissage de la langue afin d'accéder à la langue de la majorité. Ils/elles souhaitent ainsi être reconnu(e)s pour leurs compétences linguistiques qui leur permettent, entre autres, de participer à la vie de leur société d'accueil et d'y contribuer, mais font face à d'importantes attentes linguistiques de la part de leur société d'accueil.

Ainsi, la recherche récente sur l'intégration des personnes immigrantes nouvellement arrivées fait état d'une réalité complexe qu'il faut explorer davantage en contexte québécois, particulièrement en ce qui concerne la population adolescente, qui vit des transformations identitaires importantes (Berry, 2018). Il est donc important de tenir compte des représentations des élèves vis-à-vis de leur processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale afin de mieux intervenir au niveau pédagogique. Toutefois, les recherches au Québec ne sont pas nombreuses à explorer le point de vue de l'élève nouvellement arrivé(e) quant à son apprentissage, à son engagement à l'école, à ses pratiques langagières et sociales ou à ses appartenances. Si des recherches se sont attardées spécifiquement aux élèves de classe d'accueil en région (Steinbach, 2010b) ou ont interrogé des élèves issu(e)s de l'immigration, qu'ils/elles aient fréquenté ou non la classe d'accueil (p. ex. Kanouté et al., 2016 ; Kanouté et al., 2008 ; Potvin et al., 2013), le point de vue des élèves en classe d'accueil à Montréal au secondaire a été peu abordé.

L'examen des représentations que se font les jeunes personnes immigrantes de leur intégration et leur expérience dans le programme d'ILSS pourrait guider les actions à prendre pour faciliter leur inclusion à l'école et dans la société. Ainsi, cette étude descriptive se donne pour objectif d'examiner les représentations des élèves nouvellement arrivé(e)s en classe d'accueil au secondaire quant à leur processus d'intégration.

L'approche méthodologique

Les données présentées dans cet article proviennent d'entrevues individuelles menées auprès de onze élèves inscrit(e)s dans une classe d'accueil d'une école secondaire montréalaise. Les résultats présentés s'inscrivent dans le cadre d'un projet plus vaste visant à mieux comprendre l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves d'accueil au secondaire, telle que vécue par ces élèves et par ceux et celles des classes ordinaires dans un contexte de participation à un programme d'activités interculturelles. L'école, qui comptait un peu plus de mille élèves en 2018-2019 (données internes du centre de services scolaires concerné), se trouve en milieu défavorisé (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2019), dans un quartier multiethnique à forte densité ethno-culturelle, 69 % de la population étant issue de l'immigration et 46 % de la population étant constituée de personnes immigrantes de première génération (Montréal en Statistiques, 2018). Le tableau suivant présente l'hétérogénéité des portraits linguistiques et socioculturels des onze personnes ayant participé à l'étude.

TABLEAU 1. Portrait des participant(e)s

Pseudonyme	Pays d'origine	Âge	Genre	Langue maternelle
Xuan	Vietnam	12	M	Vietnamien
Beth	Canada (Manitoba)	13	F	Anglais
Ayla	Syrie (née)/Dubai	13	F	Arabe
Luisa	Venezuela	14	F	Espagnol
Ana	Colombie	15	F	Espagnol
Camilo	Chili	15	M	Espagnol
Yara	Syrie (née)/Dubai	16	F	Arabe
Samia	Algérie (née)/Arabie Saoudite	16	F	Arabe
Danae	Mexique	16	F	Espagnol
José	Pérou	17	M	Espagnol
Manuela	Argentine	17	F	Espagnol

L'ensemble des personnes participantes ont commencé la classe d'accueil peu après leur arrivée à Montréal (entre 2016 et 2018) et huit d'entre elles parlaient déjà un peu le français à leur arrivée. Selon leur enseignant, la plupart des élèves avaient un niveau de français intermédiaire ou avancé au moment de la collecte des données et pouvaient comprendre et communiquer facilement en classe. De plus, dix parlaient couramment l'anglais.

Pour investiguer les représentations des élèves de la classe d'accueil à propos de leur intégration linguistique, scolaire et sociale, nous avons

choisi d'utiliser l'entrevue, qui « est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal [...] Ces faits concernent les systèmes de représentation (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés) » (Blanchet et Gotman, 2015 : p. 23). Essentielle pour l'étude des représentations (Abric, 2011), l'entrevue a permis de connaître, dans un but exploratoire, le contenu des représentations des participant(e)s (Moliner et Guimelli, 2015).

Les entrevues ont été guidées par un schéma préétabli composé d'une série de thèmes liés à l'objectif de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Lors des entrevues, les personnes participantes ont été invitées à s'exprimer à propos de leurs pratiques linguistiques, de leurs interactions et de leur participation à l'école, de leurs représentations à l'égard du français et de son apprentissage, ainsi que de l'intégration à la classe ordinaire, à l'école et à la société québécoise. Chaque entrevue a été menée dans la langue choisie par les personnes interviewées : l'espagnol (n = 6), l'anglais (n = 4) et le français (n = 1). Les entrevues ont été enregistrées, transcrites intégralement, puis traduites en français standard.

Les données ont été traitées selon une analyse de contenu à l'aide du logiciel *NVivo*, en adoptant une logique d'induction modérée dans laquelle des catégories préliminaires (p. ex. représentations de l'intégration linguistique, scolaire et sociale) ont été déterminées à partir du cadre conceptuel (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). Ces catégories ont été utilisées pour trier et pour extraire les énoncés significatifs par la suite (Van der Maren, 2004), ce qui nous a permis de regrouper et de subdiviser les catégories. Dans la section qui suit, nous présentons les principaux résultats obtenus de cette étude.

Les résultats

La présentation des résultats est structurée autour des sous-thèmes suivants qui reprennent les éléments saillants des catégories préliminaires mentionnées plus haut : 1) les représentations du français et de son apprentissage dans la classe d'accueil ; 2) les représentations de la classe d'accueil et de l'école ; 3) les interactions en milieu scolaire et 4) le rapport à la société d'accueil.

Les représentations du français et de son apprentissage

Toutes les personnes ayant participé à l'étude désirent apprendre le français et l'utiliser dans leur vie quotidienne. Elles partagent également la vision que le Québec est une province essentiellement francophone et qu'il faut maîtriser le français pour y vivre : *Oui, je pense qu'il est essentiel*

ici au Québec, pour vivre ici, pour communiquer. C'est une province française, nous devons donc parler français pour parler avec les autres et communiquer avec eux (Yara). De plus, certains et certaines comprennent bien la place du français dans l'identité québécoise :

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

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

Les élèves parlent français en classe, avec leur enseignant et avec le personnel de l'école. Ensemble, ils/elles parlent généralement en anglais ou en espagnol, le français n'étant utilisé que si leur interlocuteur ne maîtrise pas leur langue maternelle ou l'anglais. À l'extérieur de la classe, la majorité des élèves parlent français dans la rue ou dans des endroits publics : *À l'hôpital, dans les supermarchés, avec mes voisins, quand je veux poser une question à propos d'un endroit, où est l'endroit, où se trouve cet endroit, avec les gens à l'extérieur* (Yara).

L'expérience d'apprentissage du français est perçue positivement par l'ensemble des personnes ayant participé à l'étude. Si la plupart d'entre elles trouvent l'apprentissage du français assez facile, elles rencontrent quelques difficultés, dont la compréhension du français parlé. À cet égard, plusieurs élèves font référence au type de français appris en classe d'accueil, qui est un français plutôt formel, qui n'est pas utilisé avec les ami(e)s, mais plutôt dans un contexte d'études ou de travail. Le français québécois, du moins celui qui est parlé dans des contextes informels, n'est pas enseigné en classe d'accueil, selon certaines des personnes interviewées.

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

Les représentations de la classe d'accueil et de l'école

La majorité des personnes ayant participé à l'étude rapportent avoir des représentations positives de leur école au Québec. En général, elles y aiment le sentiment de liberté, les ressources disponibles et la qualité de l'enseignement. Pour Ayla, l'école au Québec est « *comme un rêve* » et « *comme les écoles dans les films* ». Par rapport à leur expérience dans la classe d'accueil, les élèves rapportent avoir eu des expériences positives. Ils/elles soulignent l'importance des nouveaux liens d'amitié établis à l'école, ainsi que du rôle des enseignant(e)s de l'accueil pour faciliter leur intégration. Pour ces jeunes, l'accueil fournit des éléments importants à leur intégration, en particulier de nature linguistique, mais aussi pour s'adapter à la culture scolaire. Par ailleurs, la classe d'accueil est perçue comme un endroit sécurisant où tous les élèves sont dans les mêmes conditions : « [...] *nous ne savons pas comment parler français. Nous sommes tous égaux ici* » (José).

Pour les jeunes, l'objectif principal de la classe d'accueil est d'apprendre le français afin d'intégrer les classes ordinaires : « *Te préparer pour le régulier. [...] Et puis, quand tu es complètement prêt pour être au régulier, quand les enseignants pensent que tu es capable d'étudier en français comme ça, ça c'est l'objectif, ce serait le but, être capable d'étudier en français.* » (Samia)

Les interactions en milieu scolaire : les élèves immigrant(e)s et les élèves québécois(es)

À l'école, tous les élèves ayant participé à l'étude interagissent exclusivement ou presque avec des élèves des classes d'accueil ou avec quelques élèves d'origine migrante qui, pour la plupart, sont passé(e)s par l'accueil, tel que l'illustre l'extrait suivant : « *Oui, pratiquement tous mes amis sont de classe d'accueil, sauf un qui était en classe d'accueil et qui est passé au régulier.* » (Camilo) Ceux et celles qui interagissent avec des élèves des classes ordinaires indiquent que ces dernier(e)s proviennent généralement des pays où leur langue maternelle est parlée : « *La majorité de mes amis à moi, de mon propre côté, sont aussi de l'accueil, et ils sont latinos. Bon, moitié-moitié, ils sont latinos et les autres parlent anglais.* » (Ana)

Seulement trois rapportent avoir eu quelques contacts avec des élèves des classes ordinaires. Le reste rapportent avoir peu ou pas d'interactions avec des élèves de ces classes.

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

E9: *Je ne sais pas, je ne parle pas avec eux. [...]*

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

E9: *Non, aucun.* (Manuela)

Les participant(e)s à l'étude ont également évoqué des difficultés d'ordre social, scolaire, personnel et linguistique pour lier les amitiés avec des élèves des classes ordinaires ou d'origine québécoise. Pour ces jeunes, la maîtrise du français (notamment la compréhension de la langue parlée) rend difficile la communication avec les élèves de la communauté d'accueil: « *Ils parlent trop vite et trop collés, alors on ne les comprend pas beaucoup et ils ont leur propre sens, le sens des mots, je ne le comprends pas parfois, ou des choses comme ça.* » (Ana)

En plus des compétences limitées en français, d'autres éléments rendent difficile le développement d'amitiés avec des Québécois(e)s: des caractéristiques personnelles (p. ex. la timidité), la peur d'être discriminé, le manque de points en commun ainsi que le manque d'espaces de rencontre. À propos de cette dernière barrière, certain(e)s élèves trouvent que les classes d'accueil sont isolées des classes ordinaires et qu'il n'y a aucune occasion pour interagir avec les élèves du secteur régulier.

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

I: *Comme intégrés ?*

E5: *Oui, avec les classes régulières.*

I: *Ok, vous êtes un peu séparés ?*

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

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

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

E8: *Non. Aucune opportunité.*

I: *Non ? Pourquoi, selon toi ?*

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

La plupart des élèves interviewé(e)s ont toutefois exprimé leur désir de rencontrer des élèves des classes ordinaires et d'origine québécoise. En effet, ils/elles jugent que cela serait une occasion pour pratiquer le français québécois.

I: *Et tu aimerais les rencontrer ?*

E1: *Oui, ouf, j'adorerais pour pratiquer plus le français et comme apprendre à écouter les Québécois et comme à habituer mon oreille à les écouter et leur*

façon de parler, parce que je vais vivre ici, je suppose, je dois m'y habituer.
(Ana)

Par ailleurs, étant donné que la plupart des participant(e)s à l'étude n'ont jamais eu de contacts avec les élèves ou avec les enseignant(e)s des classes ordinaires, il y a une méconnaissance générale des dynamiques de ces classes. En général, les jeunes se montrent désireux(-ses) d'intégrer les classes ordinaires: «*Ouf, j'ai beaucoup d'attentes. Je ne sais pas, je sens qu'elle va être très cool, comme un film étranger*» (Ana). Pourtant, ils/elles ne savent pas à quoi s'attendre lors de cette transition, ce qui génère de l'anxiété pour plusieurs élèves, particulièrement à l'égard de leurs compétences en français.

Le rapport à la société d'accueil

L'ensemble des participant(e)s de notre étude ont des représentations positives de leur société d'accueil: le Québec est une province ouverte et accueillante, et Montréal est perçue comme une ville diverse où il fait bon vivre.

Pour ce qui est du sentiment d'appartenance au Québec, la plupart des élèves interviewé(e)s rapporte ne pas s'identifier en tant que québécois(e), et seulement deux disent se sentir québécois(e). Plusieurs élèves partagent la perception qu'ils/elles doivent apprendre le français québécois avant de se sentir appartenir à la province, à l'instar des deux participantes suivantes:

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

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

Ayla ajoute d'ailleurs qu'adopter l'identité québécoise serait offensant pour les personnes natives du Québec, car elle ne parle pas leur langue, qu'elle doit d'abord maîtriser parfaitement: «*Je ne peux pas prendre l'identité d'un Québécois, parce que je serais comme une insulte pour eux. Parce que je ne parle pas vraiment leur langue maintenant.*»

Au total, cinq participant(e)s associent l'identité québécoise à la maîtrise du type de français parlé au Québec. Afin de devenir Québécois(e), ces élèves pensent qu'il leur est nécessaire de parler comme les personnes

d'origine québécoise, avec un accent, un lexique et des expressions uniques. Ainsi, l'apprentissage de cette variété du français devient, pour les élèves, une condition nécessaire au développement d'un sentiment d'appartenance.

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

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

E1: Surtout parler. (Ana)

Par ailleurs, certain(e)s élèves sentent qu'ils/elles ne sont pas Québécois(e), même s'ils/elles vivent au Québec. José explique qu'il ne se sent pas comme chez lui au Québec et que sa maison est dans son pays d'origine :

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

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

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

Ce sentiment est partagé par d'autres élèves, qui ne peuvent pas se sentir Québécois(e) à cause de leur attachement à leur pays d'origine: *Je ne pense pas être québécoise ou quelque chose comme ça. J'aime vraiment d'où je viens. Je suis très patriotique* (Danae); *« Parce que je ne suis pas d'ici. Comme, je vis ici, mais je ne suis pas d'ici. Ce n'est pas où mon cœur est. Ce n'est pas mon chez-moi. »* (Beth).

Pour s'intégrer au Québec, la plupart des élèves de l'étude considèrent qu'il n'est pas nécessaire de modifier leurs comportements ou leurs pensées. En général, ils/elles affirment leur désir de conserver leur culture et leur langue d'origine, tout en essayant d'inclure des éléments de la culture québécoise: *« Je veux prendre les deux cultures, je ne veux pas perdre ma culture latino-américaine. Mais je ne veux pas non plus m'abstenir de la culture québécoise. »* (Camilo); *« Je ne veux pas perdre ma langue, l'arabe, mais j'aimerais utiliser davantage l'anglais et le français, car je n'ai plus vraiment besoin de l'arabe ici au Québec »* (Ayla).

Pourtant, certain(e)s vivent des conflits entre ces deux cultures qui ne sont pas toujours faciles à réconcilier. Par exemple, Camilo remarque l'individualisme du Québec, comparé au sens communautaire de son pays d'origine :

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

I: Et ici ?

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

Discussion

Nous constatons d'abord qu'en ce qui concerne l'intégration linguistique, les élèves acceptent le rôle du français en tant que condition à leur participation scolaire et sociale au Québec. Ils/elles reconnaissent la fonction identitaire de la langue et se montrent réceptifs aux sensibilités perçues chez des membres de la communauté d'accueil par rapport à l'emploi du français dans certains contextes publics. Ainsi, ils/elles choisiront de communiquer en français en dehors de l'école ainsi qu'avec les enseignant(e)s dans le but de respecter ces sensibilités identitaires perçues. De ce fait, tout comme les jeunes plurilingues de l'étude de Lamarre et al. (2015), nos participant(e)s ont rapidement compris les dynamiques linguistiques de leur société d'accueil et semblent prêt(e)s à s'y adapter lorsqu'ils/elles le croient nécessaire.

De façon générale, les élèves se montrent curieux(se) et intéressé(e)s par le français et par son apprentissage et attribuent à cette langue des avantages importants qui les motivent à l'apprendre. Ces représentations résonnent avec celles des participant(e)s des études de Calinon (2009) et de Lamarre et al. (2015), qui reconnaissaient les qualités indispensables du français pour l'intégration ainsi que la valeur utilitaire de cette langue à Montréal.

La compréhension orale demeure un défi pour certain(e)s élèves, notamment lorsqu'ils/elles sont exposés au français québécois parlé par les élèves des classes ordinaires. En effet, selon les jeunes rencontré(e)s, le type de français appris en classe d'accueil est associé à un registre formel, ce qui limite son utilité dans les contextes familiers de socialisation avec d'autres jeunes. Ce résultat concorde avec ce qu'a souligné Steinbach (2010b) dans son étude auprès d'élèves immigrant(e)s au secondaire, qui, isolé(e)s des élèves québécois(e), ont remis en question l'authenticité du français appris en classe d'accueil.

Les représentations des participant(e)s concernant l'école québécoise mènent à une certaine idéalisation de celle-ci – elle est comparée aux écoles « *dans les films* ». Il est probable que ces représentations favorables de l'école (même si elles semblent peu réalistes) jouent un rôle facilitateur pour l'intégration et l'apprentissage et diminuent le stress d'acculturation (Berry, 2018; Bouchamma, 2015). Un lien peut être fait avec l'étude de Potvin et al. (2013) qui révèle que de jeunes immigrants et immigrantes

ont des perceptions positives par rapport à l'école québécoise et considèrent leur expérience scolaire comme une réussite.

De plus, les participant(e)s perçoivent favorablement la classe d'accueil, ce qui correspond aux résultats d'autres recherches menées auprès d'adolescent(e)s issu(e)s de l'immigration à Montréal (Kanouté et al., 2016; Potvin et al., 2013). Selon les participant(e)s, la classe d'accueil représente un environnement sécurisant pour apprendre la langue et pour les aider à s'intégrer à la vie scolaire. Ainsi, si certaines études indiquent que la classe d'accueil est perçue assez négativement par les élèves (Allen, 2006), les personnes ayant participé à notre recherche la perçoivent plutôt comme une occasion pour apprendre la langue et pour socialiser. Elles reconnaissent le rôle que la classe d'accueil est censée jouer dans leur processus d'intégration et d'apprentissage du français. À cet égard, Steinbach (2010a) et Allen (2006) affirment que l'importance accordée à la maîtrise du français comme condition à la participation à l'école et à la société québécoises est ancrée dans les discours entourant les élèves immigrant(e)s.

Pour les adolescents nouvellement arrivés, l'amitié est la clé du sentiment d'appartenance : le sentiment d'appartenir académiquement et socialement à l'école dépend de l'habileté à se faire des amis (Simmons, 2018). À l'école, les participant(e)s de notre étude interagissent principalement avec d'autres élèves des classes d'accueil ou d'origine immigrante étant passé(e)s par l'accueil. À ce sujet, plusieurs études indiquent que les jeunes issu(e)s de l'immigration ont tendance à se regrouper à l'école et à avoir peu de contacts avec les élèves de la communauté d'accueil (p. ex. Magnan et Darchinian, 2014; Steinbach, 2010a). Même si les liens d'amitié avec d'autres jeunes personnes immigrantes fournissent un sentiment de familiarité qui peut être particulièrement réconfortant, cette forme de capital social ne suffit pas pour l'intégration dans leur nouvelle société. En effet, les réseaux d'ami(e)s issu(e)s de la société d'accueil peuvent contribuer à la pleine participation à la vie sociale et scolaire ainsi qu'au développement du sentiment d'appartenance (Wilson-Forsberg, 2018).

Par ailleurs, nos résultats montrent que les interactions entre les participant(e)s à notre étude et les élèves des classes ordinaires sont rares, voire inexistantes, particulièrement avec les élèves d'origine québécoise. En outre, certain(e)s participant(e)s remarquent qu'il existe des frontières entre les classes d'accueil et les classes ordinaires et qu'il n'y a pas d'occasions pour interagir avec les élèves québécois(e). Ils/elles rapportent se sentir isolé(e)s à l'école, ce qui fait écho aux résultats d'autres études évoquées (Magnan et Darchinian, 2014; Steinbach, 2010a). Si le développement des liens sociaux avec des élèves né(e)s Québec est primordial pour l'intégration des élèves nouvellement arrivé(e)s, le simple partage

des espaces communs avec les élèves des classes ordinaires à l'école n'est pas suffisant : l'école doit fournir intentionnellement des espaces d'interaction (Calinon, 2009). À ce sujet, Kanouté et al. (2016) rapportent que les participant(e)s de leur étude tiraient des bénéfices importants des espaces extrascolaires qui leur permettaient de mieux connaître la société d'accueil et d'intensifier le processus d'acculturation.

En ce qui concerne les représentations de la société d'accueil, celle-ci est vue comme une société multiculturelle, inclusive et accueillante. Toutefois, les jeunes repèrent des frontières linguistiques limitant ceux et celles qui peuvent s'identifier comme membre de la société québécoise et ceux et celles qui ne le peuvent pas. Cela fait écho aux résultats de l'étude de Paquet et Levasseur (2019), qui ont montré que les apprenants adultes interrogés s'identifiaient en tant que nouveaux locuteurs du français et souhaitaient être reconnus comme des locuteurs du français, même s'il leur semblait parfois difficile de répondre aux attentes de la société d'accueil à cet égard. Le discours de la grande majorité des élèves ayant participé à notre étude indique qu'ils/elles n'ont pas développé de sentiment d'appartenance au Québec, particulièrement à cause de leurs représentations de ce qu'être québécois(e) implique. Dans les représentations des jeunes, le trait distinctif des Québécois(e)s est leur langue : un(e) Québécois(e) est quelqu'un qui parle le type de français parlé au Québec, caractérisé par son accent et son lexique particuliers. Magnan et Darchinian (2014) ont obtenu un résultat semblable : les participant(e)s ne s'identifiaient pas au Québec, mais à leur pays d'origine ou au Canada. De plus, la relation utilitaire qu'ils/elles avaient établie avec le français et l'école française a eu un impact sur le développement du sentiment d'appartenance au Québec. En outre, dans le discours des participant(e)s de l'étude de Lamarre et al. (2015), « le terme québécois renvoie à une dimension plus culturelle, qui doit être apprise, ou encore ethnique, donc non accessible » (p. 79). Pour les élèves de notre étude, il ne suffit pas d'habiter au Québec ou d'adopter certaines caractéristiques culturelles ou comportementales pour être québécois(e). Dans leur discours, le français unique du Québec est ancré dans l'identité collective et en constitue la base.

Par ailleurs, le rôle des liens d'amitié avec des personnes natives du Québec dans le sentiment d'appartenance a également été mentionné. Cette représentation est soutenue par d'autres recherches qui soulignent l'importance des relations avec les membres de la société d'accueil pour l'intégration des personnes immigrantes (Magnan et Larochelle-Audet, 2018 ; Wilson-Forsberg, 2018). De plus, Khellil (2005 : p. 38) précise que « par la socialisation, l'individu s'adapte à son environnement social. Mais adaptation ne signifie pas conformité absolue. Tous les individus formant un milieu social doivent ainsi communiquer entre

eux, ce qui implique qu'ils parlent le même langage, au sens linguistique et idéologique du terme». Même s'ils/elles ne s'identifient pas encore comme Québécois(e), les élèves ayant participé à notre étude pensent pouvoir le devenir un jour s'ils/elles ont *ce qu'il faut*, selon leurs représentations : parler québécois, habiter longtemps au Québec et avoir un réseau d'ami(e)s québécois(e)s.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'examiner les représentations des élèves nouvellement arrivé(e)s en classe d'accueil au secondaire par rapport à leur processus d'intégration. Les résultats indiquent que, si les jeunes ont exprimé leur désir d'apprendre la langue et de s'intégrer à la société québécoise, ils/elles rencontrent à ce moment de leur processus d'intégration des barrières linguistiques qui semblent avoir un impact sur leur intégration et leur pleine participation à la vie socioscolaire. Ces barrières incluent 1) l'apprentissage d'un registre de langue qui nuit à l'établissement de relations avec les élèves francophones ; 2) la séparation physique et le manque d'occasions pour interagir avec les élèves du secteur régulier et 3) des frontières linguistiques perçues au sein de la société, basées sur la maîtrise du français québécois.

Ayant sollicité un faible échantillon de participant(e)s et ne poursuivant pas l'objectif d'explorer leur expérience d'intégration à long terme, cette étude comporte certes des limites importantes. Toutefois, ces dernières amènent à réfléchir à des recherches futures, notamment une étude longitudinale pour suivre des élèves nouvellement arrivé(e)s dans leurs premières années d'intégration à l'école québécoise, au-delà de leur séjour en classe d'accueil. Une telle étude permettrait de comprendre l'évolution des représentations ainsi que de mieux cerner les défis d'intégration et les besoins de ces jeunes lors de la transition vers les classes ordinaires. Par ailleurs, l'étude des représentations des élèves adolescent(e)s pourrait profiter de l'emploi d'autres instruments d'enquête (en plus de l'entrevue individuelle) facilitant l'expression des élèves. De plus, une étude tenant compte des représentations des élèves des classes ordinaires suivant l'intégration des élèves de l'accueil offrirait un portrait plus complet du processus d'intégration de ces dernier(e)s, incluant les discours qui les entourent, des dynamiques d'exclusion et de discrimination ou, au contraire, d'ouverture et d'accueil.

Pour ce qui est des pistes didactiques en classe d'accueil, même s'il est nécessaire d'apprendre aux élèves un registre du français formel en contexte scolaire, il serait également important de consolider les pratiques d'exposition à un registre informel, au lexique et à la pronon-

ciation québécois. Au-delà de l'enseignement en contexte formel, les apprentissages linguistiques et, surtout, l'intégration scolaire et sociale bénéficient considérablement de la création des liens d'amitié entre les élèves immigrant(e)s et ceux et celles de la société d'accueil. En ce sens, il semble essentiel que l'école fournisse les espaces de rencontre. Nous soulignons encore une fois l'importance du rôle proactif de l'école dans la création de ces espaces, en contexte tant scolaire qu'extrascolaire. Cela peut notamment se traduire par des projets de jumelage ou par des sorties pédagogiques communes entre les élèves des classes d'accueil et ceux et celles des classes ordinaires (Armand, 2011). Le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec prônent aussi la mise en œuvre de telles initiatives et souhaitent favoriser les interactions culturelles harmonieuses entre les élèves possédant des bagages linguistique et culturel différents dans le cadre d'activités réalisées conjointement (ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur, 2019). Dans ce sens, des activités de rencontres interculturelles sont particulièrement pertinentes pour favoriser la création de réseaux sociaux diversifiés. De telles expériences encourageraient, entre autres, le rapprochement entre les élèves (Côté et Mettwie, 2008) ainsi que la socialisation et le développement d'amitiés (Armagnague-Roucher et al., 2018; Côté et al., 2016), et faciliteraient l'ouverture du sens du « Nous » et la réduction des frontières intergroupes, l'intercompréhension et d'autres habiletés de communication interculturelle tellement nécessaires dans une société où les frontières ethnolinguistiques s'estompent.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, Presses universitaires de France.
- Allen, D. (2004). *Language, identity, and integration: Immigrant youth 'made in Quebec'*. Thèse de doctorat, Université McGill, Montréal. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/00000051g>
- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, n° 2-3, p. 251-263. doi:10.1080/13603110500256103
- Allen, D. (2007). Just who do you think I am? The name-calling and name-claiming of newcomer youth. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol. 10, n° 2, p. 165-175.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction: L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, vol. 28, n° 1, p. 1-7.
- Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., Cossée, C., Dias, C. M., et Tersigni, S. (2018). *Rapport de recherches EVASCOL*. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Synthèse. Défenseur des droits et INSHEA.

- 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, déposé à la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of Acculturation: Understanding Individuals Moving Between Cultures. Dans R. W. Brislin (dir.), *Cross-cultural Research and Methodology Series: Applied Cross-Cultural Psychology*. Thousand Oaks, SAGE Publications, p. 232-253.
- Berry, J. W. (2018). Acculturation and Well-Being of Immigrant Youth. Dans S. Wilson-Forsberg et A. M. Robinson (dir.), *Immigrant youth in Canada: theoretical approaches, practical issues, and professional perspectives*. Ontario, Oxford University Press, p. 49-65.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Paris, Armand Colin.
- Bouchamma, Y. (2015). *L'école et l'immigration. Défis et pratiques gagnantes*. Lévis, Les éditions de la Francophonie.
- Calinon, A.-S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue: le cas des immigrants à Montréal*. Thèse de doctorat, Université de Montréal et Université de Franche-Comté. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9122/CALINON_Anne-Sophie_2009_these.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Calinon, A.-S. (2013). L'«intégration linguistique» en question. *Langage et société*, vol. 144, n° 2, p. 27-40.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil pour la coopération culturelle.
- Chow, H. P. H. (2007). Sense of Belonging and Life Satisfaction among Hong Kong Adolescent Immigrants in Canada. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 33, n° 3, p. 511-520.
- Cohen-Emerique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social: théories et pratiques* (2^e éd.). Rennes, Presses de l'EHESP.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2019). *Classification des écoles primaires et classification des écoles secondaires selon leur indice de défavorisation*. <http://www.cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/473-class-ecoles-prim-sec-2nov2018/file>
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. <https://www.cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/570-portrait-socioculturel2019-11-08b-v2020-07-02/file>
- Côté, B., Lamarre, P. et Razakamanana, A. (2016). Option-études Châteauguay: bilan de l'impact à moyen terme d'un programme de scolarisation commune d'élèves du secteur francophone et du secteur anglophone, sur les rapports intercommunautaires et l'identité. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, vol. 7, p. 170-194.

- Côté, B. et Mettewie, L. (2008). Les relations entre communautés linguistiques en contexte scolaire et communautaire: regards croisés sur Montréal et Bruxelles. *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, p. 5-24.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différents pour l'intégration des élèves allophones?. *Diversité urbaine*, vol. 12, n° 1, p. 69-85.
- Gallant, N. et Friche, C. (2010). Être ici et là-bas tout à la fois: réseaux sociaux en ligne et espaces d'appartenance chez les jeunes immigrants au Québec. *Lien social et Politiques*, n° 64, p. 113-124.
- Gosselin-Gagné, J. (2018). Quand diversité ethnoculturelle et défavorisation se conjuguent au quotidien: regards croisés d'acteurs en contexte scolaire montréalais sur les défis et les leviers d'intervention. *Alterstice*, vol. 8, n° 2, p. 89-100.
- Gouvernement du Québec (1977). *Charte de la langue française* (Loi 101).
- Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2013). Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale. *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Jacquet, M. et Masinda, M. T. (2014). Réflexions sur la notion d'intégration scolaire des jeunes immigrants. *International Journal of Canadian Studies*, n° 50, p. 277-295.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, p. 171-190.
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice: revue internationale de la recherche interculturelle*, vol. 6, n° 1, p. 13-25.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire 1. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 265-289.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: Étapes et approches* (3^e éd.). Montréal, ERPI.
- Khellil, M. (2005). *Sociologie de l'intégration*. Paris, Presses universitaires de France.
- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 38, n° 2, p. 33-71.
- Lamarre, P., Lamarre, S. et Lefranc, M. (2015). *La socialisation langagière comme processus dynamique: suivi d'une cohorte de jeunes plurilingues intégrant le marché du travail*. Rapport du Conseil supérieur de la langue française du Québec. <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf329/f329.pdf>
- Magnan, M.-O. et Darchinian, F. (2014). Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques: le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *McGill Journal of Education*, vol. 49, n° 2, p. 373-398.
- Magnan, M.-O. et Larochelle-Audet, J. (2018). Immigrant-background youth in Quebec: portrait, issues and debates. Dans S. Wilson-Forsberg et A. M. Robinson (dir.), *Immigrant youth in Canada: theoretical approaches, practical issues, and professional perspectives*. Ontario, Oxford University Press, p. 251-269.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation: Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

- Mc Andrew, M. et Audet G. (2013). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: les écoles et les enseignants font une différence!* Centre d'études ethniques des universités montréalaises.
- Messier, M. (1997). *Les modèles de services réservés aux élèves, nouveaux arrivants: une étude comparée entre Montréal et Toronto*. Montréal, Immigration et métropoles.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec – Cadre de référence*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf
- Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur (2019). *Soutien au milieu scolaire 2019-2020. Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2019). *Fiche-synthèse sur l'immigration au Québec - 2018*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Moliner, P. et Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales. Fondements historiques et développements récents*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Montréal en Statistiques (2018). *Profil sociodémographique (recensement 2016)*. http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%20MO_VILLERAY%20ST-MICHEL%20PARC-EX%202016.PDF
- Neuner, G. (2003). Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Dans M. Byram (dir.), *La compétence interculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 15-66.
- Pagé, M., Mc Andrew, M., Jodoin, M. et Lemire, F. (1999). Densité ethnique et intégration sociale des élèves d'origine immigrante au Québec. *Canadian Ethnic Studies - Études Ethniques au Canada*, vol. 31, n° 1, p. 5-25.
- Paquet, R. G. et Levasseur, C. (2019). When bilingualism isn't enough: perspectives of new speakers of French on multilingualism in Montreal. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 40, n° 5, p. 375-391.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, vol. 1, n° 33, p. 185-202.
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 39, n° 3, p. 515-545.
- Rubinfeld, S., Clément, R., Lussier, D., Lebrun, M. et Auger, R. (2006). Second Language Learning and Cultural Representations: Beyond Competence and Identity. *Language Learning*, vol. 56, n° 4, p. 609-631.
- Simmons, A. B. (2018). A complicated Welcome: Canadian Immigration and Multicultural Settlement Policies. Dans S. Wilson-Forsberg et A. M. Robinson (dir.), *Immigrant Youth in Canada: theoretical approaches, practical issues, and professional perspectives*. Ontario, Oxford University, p. 1-32.
- Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, vol. 15, n° 1, p. 69-85.
- Steinbach, M. (2010a). Quand je sors d'accueil: linguistic integration of immigrant adolescents in Quebec secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, vol. 23, n° 2, p. 95-107.

- Steinbach, M. (2010b). Eux autres versus nous autres: adolescent students' views on the integration of newcomers. *Intercultural Education*, vol. 21, n° 6, p. 535-547.
- Stratilaki, S. (2011). *Discours et représentations du plurilinguisme*. Francfort-sur-le-Main, Peter Lang.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Belgique, Éditions De Boeck Université.
- Wilson-Forsberg, S. (2018). Just trying to fit in: the importance of friendship for immigrant youth. Dans S. Wilson-Forsberg et A. M. Robinson (dir.), *Immigrant youth in Canada: theoretical approaches, practical issues, and professional perspectives*. Ontario, Oxford University Press, p. 121-137.