

Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise

Social Integration Challenges for Young Immigrants in Regional Quebec

Marilyn Steinbach

Volume 15, Number 1, 2015

Jeunes, représentations, médias

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1037872ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1037872ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (print)

1913-0708 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15(1), 69–85.
<https://doi.org/10.7202/1037872ar>

Article abstract

This longitudinal study on the linguistic, social, and academic integration of immigrant students in secondary school in a region of Quebec presents some of the challenges these students face in their social integration during their first two years in the host society. The objectives of the study are to document the academic progression of these adolescents, and to describe their integration in regular or special classes. The theoretical framework considers the reciprocal nature of the process of integration, as well as the various acculturation strategies used by students. However, the present article presents only data from the perspectives of immigrant students. Findings reveal serious challenges in the lived experiences of these students, individual and systemic obstacles, and the importance of socioaffective factors in their process of integration.

Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise

Social Integration Challenges for Young Immigrants in Regional Quebec

MARILYN STEINBACH

*Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation,
marilyn.steinbach@usherbrooke.ca*

RÉSUMÉ ■ Cette étude longitudinale sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration au secondaire dans une région du Québec présente quelques défis d'intégration sociale vécus par ces sujets pendant leurs deux premières années dans la société d'accueil. Les objectifs de l'étude sont de documenter les trajectoires scolaires de ces adolescents et de démystifier leur intégration dans les classes ordinaires ou spéciales. Le cadre théorique considère la nature réciproque du processus d'intégration, ainsi que les diverses stratégies d'acculturation utilisées par les élèves. Toutefois, le présent article sera consacré à présenter la perspective des jeunes immigrants. Les résultats révèlent des défis importants pour ces élèves dans les expériences qu'ils vivent, les obstacles individuels et systémiques et l'importance des facteurs socioaffectifs dans leur processus d'intégration.

ABSTRACT ■ This longitudinal study on the linguistic, social, and academic integration of immigrant students in secondary school in a region of Quebec presents some of the challenges these students face in their social integration during their first two years in the host society. The objectives of the study are to document the academic progression of these adolescents, and to describe their integration in regular or special classes. The theoretical framework considers the reciprocal nature of the process of integration, as well as the various acculturation strategies used by students. However, the present article presents only data from the perspectives of immigrant students. Findings reveal serious challenges in the lived experiences of these students, individual and systemic obstacles, and the importance of socioaffective factors in their process of integration.

MOTS CLÉS ■ Éléves, immigrants, intégration sociale, intégration scolaire, acculturation.

KEYWORDS ■ Students, immigrants, social integration, academic integration, acculturation.

Les politiques et discours de l'immigration au Québec

Parmi les multiples facteurs qui influencent le processus d'intégration sociale et scolaire des adolescents issus de l'immigration, le contexte historique et idéologique des politiques de l'immigration du pays d'accueil joue un rôle important. Le Québec se distingue du reste du Canada par des éléments historiques, linguistiques, et politiques. Avec l'Accord Canada-Québec, la province de Québec a le pouvoir décisionnel en ce qui a trait à la sélection des immigrants depuis 1991. Afin de protéger la langue de cette province, soit le français, les enfants issus de l'immigration sont obligés, selon la Charte de la langue française de 1977, de fréquenter l'école où l'enseignement est offert en français. Tandis que le Canada a une politique de multiculturalisme ayant pour but de représenter les diverses cultures, le gouvernement du Québec adopte plutôt une politique d'interculturalisme afin de protéger la langue française et l'identité québécoise et de favoriser le *vivre ensemble* (Vatz-Laaroussi et Steinbach 2010).

La protection de la langue française et de l'identité québécoise est d'une importance primordiale dans le contexte nord-américain du Québec, qui est entouré d'un océan de culture et de langue anglaises, l'anglais étant la langue de la globalisation. Malgré sa nécessité, ce discours protectionniste a aussi un visage qui peut paraître peu accueillant aux yeux de nouveaux immigrants. Une étude menée dans une école secondaire située en région, soit à l'extérieur de la métropole québécoise, Montréal, révèle que les élèves d'origine québécoise adoptent un discours assimilationniste et protectionniste; ils souhaitent que les élèves issus de l'immigration se comportent « *comme nous autres* » (Steinbach 2010b: 541). Il n'est pas surprenant d'entendre ce discours protectionniste chez les élèves du secondaire si l'on considère le contexte politique québécois. Une commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles (Commission Bouchard-Taylor) a été mandatée par le gouvernement provincial en 2007 afin de sonder l'opinion des Québécois. Dans la diffusion médiatique, on a remarqué une opposition entre la diversité croissante et le protectionnisme de la langue et des valeurs communes au Québec. Les dérapages médiatiques entourant ce processus (Potvin 2008) ont révélé des

tensions et ont créé une polémique dévalorisant l'Autre (Rachédi 2008). Le rapport final de la Commission Bouchard-Taylor (Bouchard et Taylor 2008) formule des recommandations en ce qui concerne la réconciliation et l'ouverture à l'Autre. De toute évidence, les responsables des politiques gouvernementales en matière d'éducation devront désormais prêter une attention toute particulière aux défis liés à la diversité culturelle et linguistique au sein de la société québécoise.

Malgré toutes les politiques et tous les programmes mis en place au Québec pour intégrer les élèves issus de l'immigration et favoriser le vivre ensemble, certains défis demeurent. Mc Andrew (2001) souligne l'existence de plusieurs études confirmant l'écart entre les théories et les politiques et leur mise en place dans les programmes, les règles et les pratiques en éducation. En outre, De Koninck et Armand (2011) et le rapport de la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (2011) ont souligné un manque de ressources financières et personnelles à cet égard. Par conséquent, compte tenu du contexte démographique actuel où la diversité ethnoculturelle est en croissance dans plusieurs régions du Québec, particulièrement à l'extérieur de la métropole, de l'accent mis sur la cohésion sociale (Mc Andrew 2001) et du concept du vivre ensemble dans les politiques du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec 1998), le manque de compétences interculturelles chez les enseignants constitue une préoccupation majeure. Rakotomena (2005: 682) définit la compétence interculturelle comme étant la « capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence », tout en impliquant une réciprocité des échanges entre les groupes culturels. Mais ce problème n'est pas exclusif au Québec. En effet, malgré l'accroissement de la diversité ethnoculturelle au Canada, aux États-Unis et en Europe, les enseignants ne sont généralement pas bien préparés à agir dans un contexte éducatif diversifié ni à accueillir des élèves de différentes origines (Steinbach 2011). Si ce manque de compétences interculturelles est répandu dans plusieurs pays industrialisés (Cochran-Smith 2003; Mujawamariya 2006; Shinew et Sodorff 2003), les défis de l'intégration scolaire des jeunes immigrants dans les régions qui connaissent relativement peu d'immigration sont encore plus importants que dans les grands centres urbains.

L'intégration scolaire en région

Au Québec, 86,5 % des immigrants résident dans la région métropolitaine (Communauté métropolitaine de Montréal 2013); les autres s'installent en région, à l'extérieur de la métropole, surtout depuis l'instauration de

la politique de la régionalisation mise en place dans les années 1990. En 2014, 1,7 % des immigrants qui avaient été admis au Québec entre 2003 et 2012 habitaient en Estrie (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion 2014). Malgré ce pourcentage minime en comparaison de celui qu'enregistre la métropole, l'augmentation rapide de la densité de l'immigration dans une région peu habituée à la diversité culturelle et religieuse est un défi important pour l'accueil des immigrants en milieu scolaire (Steinbach et Lussier 2013).

Dans les écoles secondaires du Québec, il existe quatre modèles d'apprentissage du français pour les élèves issus de l'immigration : la classe d'accueil fermée, l'intégration partielle, l'intégration totale avec soutien et l'intégration totale sans soutien (De Koninck et Armand 2011). Les écoles où la densité d'immigration est assez élevée pour former un groupe optent pour la classe d'accueil fermée. En fait, la grande majorité des élèves qui arrivent au Québec (rappelons que 86,5 % d'entre eux résident à Montréal) apprennent le français en classe d'accueil fermée. Ces classes sont nommées ainsi parce que les élèves y passent tout leur temps avec les mêmes camarades de classe issus de l'immigration, sans avoir de contact avec les élèves des classes ordinaires. La majeure partie du temps que les élèves passent dans les classes d'accueil est consacrée aux trois objectifs du curriculum, soit la maîtrise du français oral, du français écrit et des valeurs communes du Québec. Ces objectifs ont pour but de faciliter leur intégration dans l'école et dans la société (Gouvernement du Québec 2006). Bien que les mathématiques et l'éducation physique soient enseignées par d'autres enseignants, les élèves restent toujours avec leurs pairs issus de l'immigration. Certains chercheurs critiquent l'organisation logistique de ces classes puisqu'elle mène à l'isolement social (Allen 2006 ; Mc Andrew 2001 ; Steinbach 2010a).

Depuis 1970, le modèle des classes d'accueil fermées a longtemps été favorisé en Estrie. Cependant, depuis 2007, la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) favorise un modèle hybride qui encourage une intégration soit en classe d'accueil, soit directement dans les classes ordinaires avec un soutien linguistique (Lusignan 2009). Pour ce qui est de l'intégration directe sans classe d'accueil, elle est grandement contestée par le milieu scolaire (Steinbach 2010a). Dans toutes les commissions scolaires de la région estrienne qui accueillent des élèves issus de l'immigration, des mesures de francisation et de soutien linguistique leur sont offertes pour faciliter leur intégration. Toutefois, en Estrie, seule la CSRS atteint un nombre suffisant d'élèves issus de l'immigration pour justifier la mise en place de classes d'accueil. Voyant son nombre d'élèves immigrants augmenter légèrement chaque année, la CSRS a élaboré, en juin 2002, une politique d'intégration scolaire et de l'éducation intercul-

turelle (Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke 2002). Toujours en vigueur, celle-ci met l'accent sur la promotion de l'égalité des chances, sur la promotion de la réussite éducative et sur l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste.

L'intégration comme processus réciproque

La politique d'intégration scolaire et de l'éducation interculturelle de la CSRS, basée sur celle du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec 1998), définit clairement le rôle des élèves immigrants dans leur processus d'intégration scolaire et sociale. Malgré l'accent mis dans cette politique d'éducation interculturelle sur le rôle des Néo-Canadiens dans l'apprentissage de la langue et de la culture du Québec, le rôle des élèves de la société d'accueil n'y est pas décrit. Le cadre conceptuel de notre étude prend en considération la nature dialogique du processus d'intégration. Plutôt que de mettre toute la responsabilité du vivre ensemble sur les épaules des élèves d'origine immigrante, les expériences d'intégration de ceux-ci sont analysées dans une perspective élargie qui inclut l'importance du rôle des jeunes de la société d'accueil. Mc Andrew (2001) et Toussaint (2010) définissent l'intégration comme un processus bidirectionnel et dialogique. Selon Kanouté (dans Brouillette 2010: 2), «l'intégration est un processus à double sens, qui allie une détermination individuelle et celle d'une société qui a une volonté d'intégrer». Selon elle, il est difficile d'intégrer une personne qui ne le désire pas. Il est également difficile pour une personne de s'intégrer à la société d'accueil si celle-ci ne lui laisse pas de place. La nature réciproque du processus d'intégration est essentielle pour comprendre le processus, coconstruit, à travers lequel les sociétés se transforment par l'accueil d'immigrants.

Du fait de la nature bidirectionnelle de ce processus d'intégration des nouveaux arrivants, les élèves de la société d'accueil ont un rôle à y jouer. S'ils ne sont pas conscients des attitudes et des comportements qui peuvent faciliter l'intégration sociale des élèves issus de l'immigration, le milieu scolaire a la responsabilité d'offrir une éducation interculturelle pour encourager des relations interculturelles positives. Les enseignants et la direction de l'école peuvent établir les politiques et les pratiques qui encouragent une intégration saine. L'ambiance générale de l'école influence beaucoup l'attitude des élèves. L'approche méthodologique de cette étude inclut des entrevues avec des élèves et des enseignants de la société d'accueil, étant donné l'importance de leur rôle.

Description de l'étude

Notre étude longitudinale a suivi le parcours scolaire d'élèves issus de l'immigration dans les écoles secondaires de Sherbrooke. Les objectifs de l'étude étaient de tracer le portrait du parcours d'une cohorte d'élèves issus de l'immigration et de décrire les réponses de ces jeunes quant aux défis de l'intégration. Étant donné l'importance de comprendre l'intégration comme un processus bidirectionnel, nous avons aussi fait un portrait des attitudes et des comportements des jeunes d'origine québécoise par rapport aux jeunes issus de l'immigration.

Notre cohorte d'adolescents est arrivée à Sherbrooke entre juin et décembre 2009. Nous avons suivi les jeunes durant leurs deux premières années au Québec. Quarante-huit élèves âgés de 12 à 16 ans sont arrivés pendant cette période. Avec la collaboration des enseignants des classes d'accueil, nous avons envoyé des lettres d'invitation bilingues à leurs parents. Nous avons obtenu la permission de faire des entrevues enregistrées avec 31 jeunes. Les premières entrevues ont été réalisées au printemps 2010, c'est-à-dire au moins six mois après leur arrivée au Québec. Les deuxièmes entrevues ont été menées à l'automne 2010, soit après une année au pays. Cependant, nous n'avons pu faire que 25 entrevues puisque cinq élèves avaient déménagé et qu'une élève est décédée au cours de la période de l'étude. Les troisièmes entrevues ont été réalisées à l'automne 2011, soit deux ans après l'arrivée des jeunes au pays. Toutefois, seuls 22 participants ont répondu à l'appel à cette étape de l'étude. Les thèmes de la première entrevue étaient les expériences de migration, d'apprentissage de la langue et d'intégration scolaire et sociale. La deuxième entrevue a porté sur les perceptions de la classe d'accueil, du système scolaire et de l'accueil reçu de la part des élèves de la société d'accueil, ainsi que les défis en matière d'intégration. Pendant la troisième entrevue avec les jeunes, nous avons fait un retour sur les questions des deux premières entrevues et nous les avons interrogés sur leurs stratégies d'intégration.

Nous avons également réalisé des entrevues individuelles et des entrevues de groupe auprès de 39 élèves d'origine québécoise dans les trois écoles ciblées, ainsi que 8 entrevues individuelles avec des enseignants de classes d'accueil, de francisation et ordinaires dans ces trois mêmes écoles. Les élèves et les enseignants y ont participé de façon volontaire. Les entrevues, d'une durée de 45 minutes, ont été enregistrées puis transcrites textuellement. Les thèmes des entrevues ont été codés et analysés par une analyse thématique continue (Paillé 2005), avec le support logistique de N'Vivo.

Parmi les 48 élèves issus de l'immigration, il y avait 15 garçons et 33 filles, âgés de 12 à 16 ans. La majorité d'entre eux avaient 14 ou 15 ans à leur arrivée au Québec. Ces jeunes venaient de la Colombie (14), du Congo (11), de l'Afghanistan (5), de l'Iraq (4), du Népal (4), du Sénégal (2), de l'Algérie (2) et des États-Unis (2). Il y avait également un élève tunisien, un Marocain, une Russe et un Mexicain. Vingt-six élèves fréquentaient l'école A, dix-huit, l'école B et quatre, l'école C. À part les deux Américains, tous ces élèves provenaient de familles de réfugiés.

Les profils socioéconomiques et les origines des élèves varient entre les trois écoles. Les indices de défavorisation des trois écoles sont significativement distincts. L'école C se trouve dans un quartier favorisé de la ville. Elle accueille un nombre limité d'élèves issus de l'immigration puisqu'elle ne dispose d'aucune classe d'accueil. Au cours des dernières années, le nouveau programme hybride a permis à l'école d'accueillir certains élèves immigrants considérés capables d'intégrer directement les classes ordinaires sans passer par une classe d'accueil. À l'automne 2010, quand les entrevues avec les élèves d'origine québécoise de l'école C ont été réalisées, l'établissement comptait 1 381 élèves, dont 24 élèves qui bénéficiaient du service de francisation. La majorité de ces élèves provenait d'Amérique latine (18) et quelques élèves étaient d'origine africaine (6). Pour sa part, l'école B est située dans un quartier défavorisé caractérisé par une faible densité d'immigrants. Elle dispose toutefois de classes d'accueil depuis plusieurs années. En 2010, parmi les 1 340 élèves qui fréquentaient cette école, 37 étaient en classe d'accueil et 20 utilisaient le service de francisation. L'origine des nouveaux arrivants à cette école variait considérablement : Moyen-Orient (34), Amérique du Sud (15), Afrique (4) et Asie du Sud (4). L'école A, quant à elle, se trouve dans un quartier très défavorisé caractérisé par une forte diversité ethnoculturelle. D'ailleurs, elle accueille les élèves du quartier issus de l'immigration dans ses classes d'accueil depuis les années 1970. En 2010, elle accueillait 1 055 élèves, dont 55 en classe d'accueil et 46 en classe de francisation. Ces élèves venaient d'Amérique latine (35), d'Afrique (35), d'Asie du Sud (19), du Moyen-Orient (10), d'Europe occidentale (1) et d'Asie de l'Est (1).

Cet article décrit quelques expériences et quelques défis d'intégration sociale que vivent ces jeunes issus de l'immigration, structurés sous les thèmes suivants : 1) l'attitude adoptée envers les élèves de la société d'accueil ; 2) les relations avec les élèves d'origine québécoise comparativement aux relations avec les autres immigrants ; 3) les barrières de l'intégration sociale. Ces trois thèmes sont des sous-thèmes de la grande catégorie *intégration sociale* provenant des données analysées à partir des entrevues avec les élèves issus de l'immigration par le biais de N'Vivo.

L'attitude adoptée envers les élèves de la société d'accueil

Maintenant, je veux parler en français aussi, comme les Québécois. Moi, j'aime les Québécois (A7: T3¹).

Sans exception, tous les élèves interviewés ont exprimé le désir d'avoir des amis québécois (c'est-à-dire natifs de la société d'accueil). Parmi les 119 références dans notre base de données sous le thème des comportements envers les Québécois, 49 citations décrivent les efforts faits pour s'intégrer et 41 de ces commentaires indiquent une volonté de se faire des amis québécois.

J'essaie de parler leur dialecte (A15: T1).

J'essaie de parler beaucoup avec eux, en Internet, chat, Facebook... (A19: T1)

Je dis bonjour à tout le monde (B37: T2).

Malgré leur volonté et leurs efforts, ces élèves parlent beaucoup de la difficulté de se faire des amis québécois (29 références). La première explication pour justifier cette difficulté est la faible maîtrise de la langue française. Cependant, en entendant les détails de leurs expériences sociales avec les jeunes Québécois, nous constatons aussi une certaine ambiguïté dans les attitudes envers eux, ces *Autres*, et même des contradictions dans leurs désirs et leurs efforts d'intégration sociale. L'échange présenté ci-dessous montre les espoirs et les attentes contradictoires d'une élève afghane de 14 ans qui veut des amis québécois, même si ce rêve ne semble pas réaliste, selon elle:

I: *Vous ne pouvez pas être amis ?*

E: *Non.*

I: *Est-ce que tu veux devenir amie avec eux ?*

E: *Oui.*

I: *Est-ce que tu penses que tu vas pouvoir leur parler un jour ?*

E: *Non.*

I: *Pas du tout. Pourquoi ?*

E: *Parce que je ne peux pas.*

I: *Are you shy ? Est-ce que tu es gênée ?*

E: *I can't speak a lot with the people. I don't like to speak a lot other is not in my country.*

I: *But, it's not French, the problem ?*

E: *No, no, it's not French.*

I: *Est-ce que tu penses que si tu veux te faire des amis québécois que ça va être facile ?*

E: *Oui.*

I: *Ils sont ouverts à accepter les amis immigrants ?*

E: *Non, je ne pense que non.*

I: *Est-ce que tu as des amis afghans qui ont des amis québécois ?*

E: *Non (B32: T1).*

Malgré la difficulté de cette jeune fille à s'exprimer en français et en anglais, ses propos si riches en nuances décrivent bien des désirs contradictoires. Elle ne pouvait ou ne voulait pas s'expliquer davantage. Filles ou garçons, originaires de la Colombie, de l'Afghanistan, d'Iraq ou du Congo, tous ces adolescents voulaient avoir des amis de la société d'accueil, mais leurs idées d'amitié et leur volonté de faire des efforts sociaux variaient considérablement. Tandis que nous avons entendu plusieurs phrases dérogatoires décrivant leurs propres amis comme n'étant « *que d'autres immigrants* » (A3: T2), ou « *Moi, je reste tout seul avec mes amis, des Noirs* » (A4: T1), nous remarquons également des citations assez surprenantes qui disent le contraire: « *Je n'aime pas la jeunesse québécoise* » (B29: T1) et « *Je ne les aime pas beaucoup* » (A7: T1). Pour tout adolescent, l'importance des amis ne peut pas être surestimée, et ces citations démontrent la complexité et la nature contradictoire et conflictuelle de ce processus.

Il y avait aussi plusieurs commentaires au sujet des appréhensions quant aux relations avec les élèves québécois (31), ainsi que 29 références expliquant les raisons pour lesquelles on ne se fait pas d'amis québécois.

It's a different world than Nepal – I don't eat with a spoon, so I don't eat in the cafeteria (A7: T1).

Elles sont habituées à être entre elles, si tu essaies de rentrer dans le groupe elles ne t'acceptent pas... je reste une heure pour expliquer un mot! (A48: T1)

Les Québécois parlent toujours avec les autres Québécois, pas avec nous (B31: T1).

Ils disent des choses méchantes (B38: T1).

J'ai plus d'amis immigrants que québécois (C28: T2).

On remarque également de nombreuses explications relatives au manque de capacité à communiquer en français avec des jeunes de la société d'accueil, mais encore une fois, les commentaires montrent plusieurs subtilités socioaffectives qui ne sont pas exclusivement liées aux capacités langagières. Comme nous le verrons dans le prochain thème, les effets des différences culturelles sont plus profonds et complexes que l'enjeu de la langue.

Les relations avec les élèves d'origine québécoise comparativement à celles avec les autres immigrants

Des garçons colombiens et congolais font référence aux différences culturelles pour expliquer leurs difficultés dans leurs relations sociales avec les jeunes Québécois :

C'était plutôt difficile. [...] Non, ce n'était pas pour la langue. On fait pas la même chose... il ne connaît pas de quoi on parle [...] Les Québécois manquent d'enthousiasme. [...] Ils doivent se faire plus heureux. [...] Quand on fait une fête, ici, les Québécois n'aiment pas beaucoup. En Colombie, on fait beaucoup de fêtes avec des amis, les autres dit rien, tout le monde est content (B41: T3).

Ils ne sont pas rudes. Nous, on joue des sports de lutte, mais les Québécois, dès qu'on les touche, ils rougissent tous directement. [...] On évite tout cela (A22: T2).

Il y a aussi l'importance des expériences partagées, c'est-à-dire le fait d'être capable de se comprendre parce qu'on vit des situations semblables, même si on vient de différents pays :

C'est mieux avec d'autres amis arabes ou espagnols, mieux que les Québécois, parce qu'on est des étrangers. Ils comprennent parce qu'on a les mêmes problèmes (A48: T1).

Ils sont gentils, mais des fois, ils ne savent pas ce qu'on a vécu dans notre pays. [...] Je me tiens plus avec des immigrants africains, ils comprennent ce qu'on a vécu pis ils savent qu'est-ce qu'on sent. Ouais (B29: T3).

Il y a aussi plusieurs citations qui mentionnent le manque de respect des jeunes Québécois. Ces expériences sont plutôt difficiles à supporter pour les jeunes provenant de sociétés qui ont des valeurs collectivistes :

Ceux qui viennent du même pays que moi sont comme moi. On a les mêmes habitudes. On a des règles à suivre, comme des adolescents ne peuvent pas manquer de respect à des adultes (A11: T2).

Ils n'ont pas le même langage. Au niveau de leur comportement, les enfants québécois ont plus de liberté, ils peuvent faire ce qu'ils veulent. Ils font des conneries, ça, c'est de mauvais comportements. Dans mon pays, tu n'as pas vraiment le droit de faire cela (A19: T2).

Les explications concernant la facilité de communiquer et de tisser des liens d'amitié avec les autres immigrants plutôt qu'avec des jeunes de la société d'accueil mettent en relief le thème récurrent des différences de valeurs, de comportements et de pratiques culturelles.

Les barrières de l'intégration sociale

Au cours des entrevues, les élèves immigrants ont parlé à maintes reprises des barrières institutionnelles érigées par les classes d'accueil fermées. L'organisation structurelle de ces classes fait en sorte que les élèves n'ont jamais l'occasion de côtoyer leurs pairs d'origine québécoise.

Mes amis sont afghans aussi. Je n'ai pas les amis québécois, je n'ai pas dans les classes de régulier. Parce que dans les classes d'accueil, mes amis ne sont pas québécois. C'est difficile pour moi de trouver des amis québécois parce que les Québécois parlent toujours avec les autres Québécois (B31: T1).

Plusieurs élèves ont manifesté leur espoir d'échanger avec des élèves d'origine québécoise une fois qu'ils auront intégré les classes ordinaires :

Je ne sais pas comment faire. Tu sais que je me dis peut-être quand j'irai dans la classe régulière, là je pourrai avoir des amis québécois parce que ce seront des gens de ma classe, je n'aurai pas le choix que de parler à eux, de rester avec eux, beaucoup de mon temps avec. Mais, comme je suis encore dans la classe d'accueil là, c'est encore difficile (A18: T2).

Par surcroît, lorsque ces élèves quittent la classe d'accueil pour rejoindre une classe ordinaire, ils parlent de l'exclusion sociale :

Je ne m'entendais pas avec les autres élèves, parce que j'étais la seule Noire dans mon groupe... moi, j'étais dans mon petit coin (A6: T2).

Ces élèves, en plus de citer les barrières institutionnelles, ont également évoqué les barrières personnelles ou individuelles qui ont compliqué leurs efforts d'intégration sociale. Par exemple, plusieurs élèves parlent d'une timidité, d'une peur ou d'une difficulté à prendre l'initiative avec les jeunes Québécois :

Je veux parler avec les Québécois, mais je me sens pas capable (A3: T1).

Language and because I don't know, but somehow here, I'm kind of shy, I am really, I never been shy before, but I am shy now (C43: T1).

Je fais pas activités avec des Québécois [...] parce que je n'aime pas parler, j'ai peur, quand je parle avec Québécois c'est comme je ne sais pas quoi dire [...] parce que je ne suis pas capable de parler, quand quelqu'un me parle, je réponds, mais je ne suis pas capable de parler premier (B28: T2).

Je n'ai pas beaucoup d'amis québécois parce que je suis timide quand je veux parler en français. [...] C'est sûr que j'ai plus de confiance avec mes amis colombiens, parce que je peux parler avec eux en espagnol, et puis tout. Avec les Québécois, c'est tout différent. [...] Je ne sais pas, je ne me sens pas très à l'aise avec les Québécois. Genre, ils ne me parlent pas, je ne leur parle pas (B28: T2).

On remarque dans ces citations que ces barrières personnelles ne sont pas seulement d'ordre linguistique, puisque les jeunes décrivent aussi leur facilité à devenir amis avec d'autres élèves issus de l'immigration, et ce, malgré le fait qu'ils ne parlent pas la même langue.

À part certaines barrières institutionnelles et personnelles, l'un des grands défis décrits par les élèves issus de l'immigration était la discrimination. Des 51 références à la discrimination dans notre base de données, 17 décrivent des insultes verbales, et plusieurs parlent de comportements non verbaux :

Ils n'aiment pas fréquenter une Arabe. Ils nous prennent pour des sous-développés [...] les Afghans, les Colombiens, je les fréquente, mais les Québécois ne se mêlent pas à nous. [...] Je marche avec des copines et quand ils nous croisent, face à face, ils nous regardent d'une façon étrange, comme s'ils avaient vu quelque chose de pas plaisant (B35: T1).

Ils ont une manière de provoquer qui est spéciale [...] ils t'insultent. Tu te mets à l'insulter, ils te regardent, ils sourient dans ta face. Ils sourient avec les autres (A22: T3).

En plus de ces comportements non verbaux, il y avait, dans notre échantillon, plusieurs références aux rires ou à la moquerie, ce qui blesse les adolescents peut-être plus que la discrimination verbale ou physique. Nos verbatims contiennent beaucoup d'exemples de discrimination verbale :

On ne joue pas avec toi (A4: T1).

Je n'aime pas ton accent (B29: T3).

Retourne dans ton pays (B35: T2).

Tu es colombienne, les filles qui se prostituent (B39: T1).

Ils disaient des propos racistes [...] mais les autres élèves, ils venaient me parler, mais après on a réglé le problème avec la surveillante, puis maintenant ça va bien, on se parle, puis on n'est pas amis, mais on se respecte quand même (C44: T1).

Nous avons également remarqué dans les entrevues de la discrimination physique et violente :

Une fille a frappé X à la tête avec le casier (A5: T1).

Dans les allées de casiers, ils font vraiment des chicanes [...] Ils jettent des choses là-bas, ils les provoquent, surtout les filles noires (A19: T1).

Une fille a cogné ma sœur dans le corridor par exprès (A20: T1).

J'étais juste moi puis deux m'ont frappée [...] après ça, les filles m'ont envoyée à l'hôpital puis tout (B29: T1).

La discrimination vécue par les élèves variait beaucoup d'un individu à l'autre et surtout d'une école à l'autre. D'après les explications des élèves, la discrimination prenait une place assez importante en tant que barrière, avec les autres barrières institutionnelles et personnelles.

La complexité et les contradictions du processus d'intégration

Les commentaires de notre cohorte d'élèves issus de l'immigration étaient parfois contradictoires. De plus, nous avons détecté une certaine ambivalence dans leur attitude et dans leurs comportements. Les trois thématiques concernant l'intégration sociale des élèves issus de l'immigration avec leurs collègues nés au Québec dans ces trois écoles montrent la nature complexe du processus d'intégration sociale en contexte d'immigration. Les données de cette étude sont riches et intéressantes parce qu'elles font ressortir les priorités des jeunes immigrants durant leur première année au pays. Les questions des entrevues étaient très ouvertes pour donner l'occasion aux élèves de parler librement de ce qui était le plus significatif pour eux. Cependant, ces données sont aussi limitées à cause de la difficulté des sujets à s'exprimer en français. Trois entrevues ont été traduites de l'arabe vers le français, et deux de l'anglais vers le français. Nous n'avons pas mené d'entrevues en espagnol ou en dari. Avec leurs forces et leurs faiblesses, les données recueillies dressent un portrait riche en nuances et en ambiguïtés quant aux attitudes et aux comportements des jeunes immigrants au cours de leur processus d'intégration sociale.

Cette étude longitudinale a l'avantage de présenter des données sur une période de temps étendue et de constater les changements qui se sont opérés dans les perceptions et les attitudes de ces jeunes au cours des deux années de l'étude. Dans les trois thèmes examinés dans cet article, nous pouvons observer de légers changements entre les données des premières entrevues et celles des dernières entrevues. En ce qui a trait aux attitudes envers les élèves de la société d'accueil, nous constatons que la perception des jeunes issus de l'immigration à l'égard de leurs pairs d'origine québécoise s'est améliorée. Ils émettent moins de commentaires ou de jugements négatifs qu'au début et font plus de commentaires exprimant des sentiments chaleureux. En ce qui concerne leurs relations avec les élèves d'origine québécoise comparativement à celles avec les autres immigrants, les excuses que donnent les jeunes pour expliquer leurs difficultés à se faire des amis québécois ont légèrement changé, offrant des explications

plus nuancées portant sur les différences culturelles. Dans le cas du troisième thème, celui des barrières à l'intégration sociale, les changements sont plus décevants que pour les deux premiers thèmes. Nous avons constaté un déplacement des explications concernant les structures institutionnelles vers d'autres explications portant sur des barrières personnelles, même une fois que les jeunes ont intégré les classes ordinaires.

Leur attitude envers les élèves de la société d'accueil et les enjeux des relations qu'ils entretiennent avec eux sont influencés par des barrières qu'ils décrivent dans leur processus d'intégration. Malgré l'importance du discours sur la barrière de la langue française, évidente et naturelle, ces jeunes parlent d'autres barrières plus difficiles à décrire, telles que la timidité, la gêne ou le malaise, sans toutefois être capables de les définir précisément. Ils mentionnent également les différences de valeurs et les différences culturelles. Ici encore, ce qui ressort, c'est la distance entre les jeunes issus de l'immigration et ceux qui sont nés au Québec. Même si les barrières sont plus que simplement linguistiques (ces élèves ont des amis provenant d'autres pays, mais ils n'ont pas d'amis d'origine québécoise), celles personnelles sont difficiles à définir et sont indéniablement interreliées aux barrières institutionnelles. Le malaise qu'ils décrivent quant à leurs relations avec les jeunes de la société d'accueil doit exister en partie en raison de la structure de leur vie scolaire : ils sont complètement isolés dans les classes d'accueil sans avoir l'occasion naturelle de se mêler aux élèves du secteur ordinaire. Encore une fois, il ne s'agit pas uniquement d'une barrière structurelle, puisque les quelques élèves qui sont intégrés directement dans une classe du secteur ordinaire sans passer par les classes d'accueil évoquent le même genre de barrières dans leurs relations sociales. Il faut donc aussi considérer l'importance de la discrimination.

Afin d'analyser le phénomène de la discrimination, précisons d'abord que l'ambiance des écoles A et B offrant des classes d'accueil est très différente de celle de l'école C, qui accueille seulement quelques élèves en intégration directe avec des mesures de francisation. Il est difficile de séparer les effets des différents milieux socioéconomiques et de la densité (le pourcentage) d'élèves issus de l'immigration dans les contextes de ces trois écoles. Tandis que les écoles A et B sont situées dans des quartiers défavorisés et reçoivent tous les élèves des familles de réfugiés, l'école C se trouve dans un quartier favorisé où il y a très peu d'élèves issus de l'immigration. Il est donc impossible de dire si l'absence de violence et de conflits interethniques dans cette école est liée aux caractéristiques socioéconomiques de la population étudiante ou plutôt à un faible potentiel de conflits associé à une population moindre d'élèves issus de l'immi-

gration. L'analyse des interactions sociales dans le processus d'intégration de ces élèves à l'école mène à plusieurs retombées pour le milieu scolaire.

Conclusion

Les facteurs sociopsychologiques qui caractérisent les relations intergroupes démontrent l'importance de la volonté politique et de l'ouverture aux différences pour créer des programmes et des politiques plus inclusifs (Steinbach et Grenier 2013). Les défis de l'intégration sociale sont non seulement systémiques et structurels, mais aussi ancrés dans les discours discriminatoires des élèves et des enseignants. Ce constat révèle le grand besoin de formation en matière d'éducation interculturelle pour tous les acteurs du milieu scolaire, soit les élèves issus de l'immigration, les élèves de la société d'accueil, les enseignants et les intervenants. La formation initiale et la formation continue des enseignants doivent les préparer à gérer la diversité et à faire de la différenciation pédagogique. Si le processus d'intégration est conçu de manière bidirectionnelle et réciproque, les politiques et les programmes mis en place seront plus inclusifs. Ils pourront ainsi promouvoir une ouverture aux différences parmi tous les élèves et tout le personnel en milieu scolaire, ce qui influencera éventuellement les discours de la société en général. Peut-être s'agit-il de la voie vers des relations harmonieuses ?

Note

1. La référence A7: T3 indique l'école A et le numéro de l'élève sur les 48 élèves. T3 représente la troisième entrevue (sur les trois entrevues faites avec chaque élève).

Bibliographie

- Allen, D., 2006. « Who's in and Who's out? Language and the Integration of New-Immigrant Youth in Quebec », *The International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, n° 2-3, p. 251-263.
- Bouchard, G. et C. Taylor, 2008. *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*. Rapport abrégé de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Brouillette, A., 2010. « L'école, entre centralité et diversité », *La revue développement social*, vol. 10, n° 3. <http://www.revueds.ca/l-ecole-entre-centralite-et-diversite.aspx> [consulté le 17 février 2015].
- Cochran-Smith, M., 2003. « The Multiple Meanings of Multicultural Teacher Education: A Conceptual Framework », *Teacher Education Quarterly*, vol. 30, n° 2, p. 7-26.
- Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, 2002. *Politique d'intégration scolaire et de l'éducation interculturelle*. Direction générale CSRS.

- Communauté métropolitaine de Montréal, 2013. « Bulletin de la communauté métropolitaine de Montréal », *Perspective*, vol. 24. http://cmm.qc.ca/fileadmin/user_upload/periodique/24_Perspective.pdf [consulté le 17 février 2015].
- De Koninck, Z. et F. Armand, 2011. « Le choix des modèles de service offerts aux élèves issus de l'immigration au Québec: entre réalisme, tradition et innovation », *Thèmes canadiens*, hiver, p. 29-34.
- Gouvernement du Québec, 2006. *Programme de formation de l'école québécoise. Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/medias/5c-pfeq_intlingccolocial.pdf [consulté le 17 février 2015].
- Gouvernement du Québec, 1998. *Une école de l'avenir – Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf [consulté le 17 février 2015].
- Lusignan, G., 2009. « Expériences de soutien à l'accueil et à la francisation à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke », *Vie pédagogique*, vol. 152. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierC_1 [consulté le 17 février 2015].
- Mc Andrew, M., 2001. *Immigration et diversité à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2014. *Portraits régionaux 2003-2012. Caractéristiques des immigrants établis au Québec et dans les régions en 2014*. http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Portraits_regionaux2003-2012.pdf [consulté le 17 février 2015].
- Mujawamariya, D., 2006. *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada: dilemmes et défis*. Bern, Peter Lang.
- Paillé, P., 2005. « Qualitative par théorisation (méthode d'analyse de contenu) », in A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives* (2^e éd.). Paris, Armand Colin, p. 214-220.
- Potvin, M., 2008. *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique?* Montréal, Athéna éditions.
- Rachédi, L., 2008. « Le phénomène migratoire: Politiques et diversité », in G. Legault et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (2^e éd.). Montréal, Les Éditions de la Chenelière, p. 8-12.
- Rakotomena, M., 2005. « Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle », *Revue internationale sur le travail et la société*, vol. 3, n° 2, p. 668-691.
- Shinew, D et C. Sodorff, 2003. « Partnerships at a Distance: Redesigning a Teacher Education Program to Prepare Educators for Diverse, High-Need Classrooms », *Action in Teacher Education*, vol. 25, n° 3, p. 24-29.
- Steinbach, M., 2011. « Intercultural Education in Quebec: Preparing Teachers and Students for Diversity », *Canadian Issues*, printemps, p. 67-70.
- 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.

- Steinbach, M. et N. Grenier, 2013. «“Nous autres aussi on aimerait ça garder notre culture” : les attitudes des élèves de la société d'accueil envers les élèves issus de l'immigration», *McGill Journal of Education*, vol. 48, n° 1, p. 183-202.
- Steinbach, M. et S. Lussier, 2013. «L'intégration sociale des élèves issus de l'immigration dans une région du Québec», in M. Vatz-Laaroussi, E. Bernier et L. Guilbert (dir.), *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants: questions identitaires et stratégies régionales*. Québec, Presses de l'Université Laval, p. 29-47.
- 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.
- Toussaint, P., 2010. *La diversité ethnoculturelle en éducation: enjeux et défis pour l'école québécoise*. Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Vatz-Laaroussi, M. et M. Steinbach, 2010. «Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec: un modèle à inventer», *Recherches en Éducation*, vol. 9, p. 43-55. <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article131> [consulté le 17 février 2015].