

Table des matières

Résumé	i
Abstract.....	ii
Liste des tableaux	viii
Liste des figures.....	ix
Liste des abréviations et des sigles	x
Remerciements	xii
Introduction	1
Chapitre 1 : Problématique.....	7
1.1 Contexte pratique.....	8
1.1.1 L'accroissement de la diversité ethnoculturelle et linguistique	8
1.1.2 Historique des structures et des services	10
1.1.3 Questionnement entourant le bien-fondé des structures spécifiques.....	12
1.1.4 Rôles d'enseignants dans l'accueil et l'intégration	17
1.1.5 Synthèse : rôles d'enseignants dans l'accueil et l'intégration	22
1.2 Contexte scientifique.....	23
1.2.1 Définition de l'intégration dans le contexte québécois	23
1.2.2 Les représentations sociales d'enseignants	27
1.2.3 Les représentations d'enseignants dans le contexte québécois	33
1.3 L'objectif et la question générale de la recherche	37
Chapitre 2 : Cadre conceptuel	39
2.1 L'intégration et les différentes approches pour l'acculturation des immigrants	39
2.1.1 L'acculturation	40
2.1.2 L'assimilation.....	41
2.1.3 L'intégration.....	44
2.1.4 Comparaison entre les approches assimilationniste et intégrationniste	47
2.1.5 Le modèle interculturel.....	48

2.1.6 Le modèle multiculturel	52
2.1.7 Comparaison entre les approches interculturelle et multiculturelle	54
2.1.8 Synthèse : Le continuum d'acculturation	56
2.1.9 Description du continuum d'acculturation	59
2.2 Les représentations sociales	62
2.2.1 Historique	63
2.2.2 Définition.....	64
2.2.3 Pertinence de la notion	69
2.2.4 Considérations méthodologiques.....	72
2.2.5 Limites	75
Chapitre 3 : Revue des recherches empiriques.....	78
3.1 Recherches sur les représentations d'enseignants quant aux élèves allophones immigrants.....	80
3.1.1 Description des recherches et résultats.....	80
3.1.2 Synthèse : les représentations d'enseignants quant aux élèves allophones immigrants.....	90
3.1.3 Considérations méthodologiques.....	91
3.2 Recherches sur les rôles d'enseignants dans l'intégration	92
3.2.1 Les rôles d'enseignants de classes d'accueil dans le contexte québécois ..	93
3.2.2 Les rôles d'enseignants de classes ordinaires dans le contexte québécois.	96
3.2.3 Les représentations d'enseignants de classes ordinaires quant à leurs rôles dans d'autres sociétés	100
3.2.4 Les représentations d'enseignants de classes d'accueil quant à leurs rôles dans d'autres sociétés	104
3.2.5 Synthèse : Représentations d'enseignants quant à leurs rôles.....	111
3.3 Considérations d'ordre méthodologique	113
3.4 Rappel de l'objectif et de la question générale de recherche	115
3.5 Questions spécifiques de recherche.....	116
Chapitre 4 : Méthodologie.....	119

4.1 Rappel de l'objectif et de la question générale de recherche	119
4.2 Description de la présente étude.....	120
4.3 Description du lien avec le projet principal.....	121
4.4 Le terrain de la recherche	123
4.5 Les participants de la recherche	125
4.5.1 Éthique.....	129
4.6 La collecte des données	129
4.6.1 Le questionnaire de type sociodémographique	129
4.6.2 Les entrevues de groupe	130
4.6.3 Le guide d'entrevue	132
4.6.4 Les notes de terrain.....	133
4.6.5 Avantages et limites de la technique de collecte de données	134
4.7 Le traitement des données	136
4.7.1 Pré-codage à l'aide du guide d'entrevue de la recherche principale	137
4.7.2 Le codage.....	138
4.7.3 L'analyse de contenu des entrevues	145
4.7.4 L'interprétation des données	150
4.8 Limites méthodologiques	152
Chapitre 5 : Résultats.....	156
5.1 Résultats : les représentations de l'intégration d'enseignants de l'école Le Creuset	159
5.1.1 Question de recherche 1: les bilans de l'intégration, les facteurs et le phénomène de catégorisation	159
5.1.2 Question de recherche 2 : les rôles d'enseignants	171
5.1.3 Question de recherche 3 : Les représentations d'enseignants quant à l'intégration	177
5.2 Résultats : les représentations de l'intégration d'enseignants de l'école La Courtepointe	181

5.2.1 Question de recherche 1 : les bilans de l'intégration, les facteurs et le phénomène de catégorisation	181
5.2.2 Question de recherche 2 : Les rôles d'enseignants.....	194
5.2.3 Question de recherche 3 : Les représentations d'enseignants quant à l'intégration	201
5.3 Résultats : les représentations de l'intégration d'enseignants de l'école La Mosaïque	203
5.3.1 Question de recherche 1 : les bilans de l'intégration, les facteurs et le phénomène de catégorisation	203
5.3.2 Question de recherche 2 : Les rôles d'enseignants.....	223
5.3.3 Question 3 : Les représentations d'enseignants quant à l'intégration	232
Chapitre 6 : Interprétation des résultats et discussion	237
6.1 Question de recherche 1	238
6.1.1 Bilan général de l'intégration	238
6.1.2 Bilan de l'intégration linguistique	239
6.1.3 Bilan de l'intégration socioscolaire	242
6.1.4 Bilan de l'intégration scolaire	245
6.1.5 Bilan de l'intégration sociale.....	247
6.1.6 Principaux facteurs de réussite ou d'échec de l'intégration	249
6.1.7 Phénomènes de catégorisation d'élèves allophones immigrants	252
6.2 Question de recherche 2	254
6.2.1 Rôles d'enseignants de classes ordinaires	254
6.2.2 Rôles d'enseignants de classes d'accueil	257
6.3 Question de recherche 3	260
Conclusion.....	267
Bibliographie	276
Annexe 1: Guide d'entrevue et questionnaire de type sociodémographique	ii
Annexe 2: Extrait du guide de codage du projet principal (de Koninck et Armand, 2006-2009)	iii

Annexe 3: Grille d'analyse révisée du projet actuel (Murphy, 2014)	xxi
Annexe 4: Description des milieux scolaires	xxxviii
Annexe 5: Description des participants	xlii
Annexe 6: Certificat d'éthique	xlix

Liste des tableaux

Tableau I: Synthèse des rôles d'enseignants dans l'intégration d'élèves allophones immigrants.....	22
Tableau II: Les caractéristiques des écoles	125
Tableau III: Les caractéristiques des participants de la recherche	128
Tableau IV: Collecte de données.....	132
Tableau V: Traitement des données	137
Tableau VI: Exemple de liens entre des questions de recherche spécifiques et des questions du guide d'entrevue.....	138
Tableau VII: Exemple de codage d'un extrait d'une entrevue de groupe	140
Tableau VIII: Exemple de la grille d'analyse pour les entrevues de groupe (catégorie 1)	146
Tableau IX: Exemple de la grille d'analyse pour les entrevues de groupe (catégorie 2)	148
Tableau X: Exemple de la grille d'analyse (catégorie 3).....	149
Tableau XI: Niveaux d'analyse des données et leur présentation dans ce mémoire.	151
Tableau XII: Synthèse des résultats : deux profils-types de représentations d'enseignants situés sur le continuum d'acculturation	264

Liste des figures

Figure 1: Continuum d'acculturation	58
Figure 2: Exemple de codage à l'aide de commentaires dans le logiciel Word	141
Figure 3: Exemple de codage dans <i>QDA miner</i> avec mémo encadré.....	143
Figure 4: Commentaires exportés de <i>QDA miner</i> (version 4.0) à un fichier <i>Excel</i> ...	144
Figure 5: Présentation graphique de l'organisation des résultats	158

Liste des abréviations et des sigles

CCPARDC : Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles

CS : commission scolaire

DSCC : Direction des services aux communautés culturelles

Ex. : exemple

Fig. : figure

L1 : langue maternelle

L2 : langue seconde

MELS : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MICC : Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles

Nb : nombre

PASAF : Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

Ce mémoire est dédié à tous ceux et celles qui vivent une expérience d'altérité, qui sont en contact avec la différence. Même si la diversité nous pousse parfois à nous replier sur nous-mêmes ou à remettre en question nos valeurs, nos connaissances, nos croyances, (ce qui peut être frustrant et dépaysant)... Au lieu d'éviter ce qui ne nous ressemble pas, si nous faisons l'effort de comprendre et de respecter les différences, nous pouvons apprendre et nous enrichir mutuellement. Par la connaissance de l'Autre, nous nous redécouvrons nous-mêmes.

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier mes parents et mes trois sœurs (Laura, Stéphanie et Julia) pour leur amour et leur soutien. Ma source d'inspiration, c'est la naissance de ma sœur Margaret : la première personne « différente » que j'ai connue et qui m'a fait comprendre que la diversité est une caractéristique de l'humanité. Plus tard, lors de mes premiers voyages, notamment à Tahiti, en Nouvelle-Zélande, en Thaïlande et au Maroc, j'ai découvert la diversité des perspectives, des savoirs et des croyances des sociétés. Je suis reconnaissante pour le plus beau cadeau qui m'a été donné : mon fils, Sami, qui m'a redonné le goût de me dépasser et d'être un modèle pour lui. Ensuite, je tiens à remercier ma gang de sept fidèles amis qui m'ont accompagnée lors de mes études au baccalauréat : Rita, Anne, Joanie, David, Guillaume, Cathy et Rebecca. Votre encouragement et votre passion pour l'éducation et pour la vie m'inspirent.

Pour la réalisation de ce mémoire et pour son accompagnement constant tout au long de ce parcours de découverte des études supérieures, je suis infiniment reconnaissante à Françoise Armand, qui, depuis notre rencontre à l'automne 2006, m'a encouragée, m'a ouvert des portes et m'a appris à restreindre mes « tendances éditorialistes ». Je tiens également à remercier les membres de mon jury pour leur temps, leurs conseils et leur patience : Marie McAndrew, Ahlem Amar, Zita de Koninck et Daniel Daigle. Je tiens à remercier les filles aux études supérieures, Marie-Paule Lory, Élodie Combes et Rita Saboundjian, pour leur encouragement et pour l'utilisation stimulante de notre slogan d'équipe : « Yes we can! » Je remercie Dhary Hamed, qui m'aide beaucoup à concilier travail, études, famille et couple. Somme toute, je me considère très chanceuse d'avoir eu l'opportunité de vivre et de réussir ce parcours au 2^e cycle et je dois avouer que j'ai reçu beaucoup de soutien de la part de tous les individus et organismes que j'ai mentionnés et d'autres que j'ai peut-être oubliés. Je suis reconnaissante pour le soutien financier accordé par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (CRSH), le Centre des

études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) et la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal et le Groupe de recherche immigration, équité et scolarisation (GRIÉS).

Introduction

“Teachers are not empty vessels waiting to be filled with theoretical and pedagogical skills; they are individuals who enter teacher education programs with prior experiences, personal values, and beliefs that inform their knowledge about teaching and shape what they do in their classroom (Freeman et Johnson, 1998, p.401)”

L'intégration d'élèves allophones immigrants dans les écoles francophones du Québec se trouve au cœur de débats importants entourant l'identité québécoise et la pérennité de la langue française (Hohl et Normand, 2000; Armand, 2005; McAndrew, 2000; 2010). Par contre, peu d'études traitent du sens donné à l'intégration par les enseignants qui œuvrent dans ce terrain chargé d'enjeux sociolinguistiques. Le présent mémoire consiste en une analyse des représentations de 17 enseignants quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises.

Afin d'explorer la vision qu'ont les enseignants de cet enjeu de taille, nous avons choisi les représentations sociales comme objet d'études. Nous croyons que ce construit psychosocial qui englobe à la fois les idéologies, les croyances, les perceptions, les attitudes et les opinions est susceptible de rendre compte de la complexité de notre sujet de recherche : les représentations de l'intégration d'enseignants.

Par ailleurs, nous nous inspirons d'une présupposition théorique défendue par un nombre croissant de chercheurs en éducation et en enseignement des langues secondes selon laquelle les idéologies (Bartolomé, 2010), les croyances (Pajares, 1992; Castro, 2010) et les représentations d'enseignants (Jodelet, 1989, 2003; Moore et Py, 2008; Moisan, 2010)

jouent un rôle essentiel dans l'enseignement, dans l'évaluation et dans la réussite des élèves.

Sur le plan méthodologique, nous dégageons les représentations d'enseignants à travers la description, l'analyse et l'interprétation de leur discours recueilli au moyen de six entrevues de groupe. Les questions d'entrevue que nous avons posées ont mené les huit enseignants de classes d'accueil et les neuf enseignants de classes ordinaires à dresser des bilans de l'intégration des élèves allophones¹ immigrants dans leur école et à nous faire part des rôles respectifs qu'ils s'attribuent. Notre question de recherche générale est la suivante : Quelles sont les représentations d'enseignants de classes d'accueil et d'enseignants de classes ordinaires quant à l'intégration d'élèves allophones immigrants dans des écoles secondaires montréalaises?

Le chapitre 1 du présent mémoire consiste en la description de la problématique entourant l'intégration d'élèves allophones immigrants dans les écoles secondaires montréalaises. Deux sections sont prévues à cet effet : la première (1.1) consiste en un survol du contexte pratique dans lequel œuvrent les enseignants de classes d'accueil et les enseignants de classes ordinaires, tandis que la seconde (1.2) résume le contexte scientifique lié à l'intégration et aux représentations, concepts qui seront approfondis dans le cadre conceptuel (chapitre 2) du présent mémoire.

Le second chapitre sert à étayer le cadre conceptuel que nous articulons avec la notion d'acculturation, d'intégration et celui des représentations sociales. D'abord, la section 2.1

¹ Au Québec, le terme élève allophone est utilisé pour désigner un élève dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais, ni une langue autochtone.

consiste en une recension d'écrits théoriques sur quatre principales approches pour l'acculturation des immigrants dans les sociétés d'accueil occidentales: l'assimilation, l'intégration, l'interculturel et le multiculturel. Ces modèles normatifs sont décrits, comparés et situés sur un continuum d'acculturation à partir de six critères et un nombre d'indicateurs.

Dans la section 2.2, le concept de représentations sociales est décrit en fournissant les éléments d'une définition et en abordant la nature et les caractéristiques de ce construit psychosocial. Enfin, des considérations d'ordre méthodologique et des limites en lien avec l'étude des représentations sociales sont proposées.

Le troisième chapitre consiste en une revue de recherches empiriques portant sur les représentations d'enseignants quant à l'intégration d'élèves allophones immigrants. Dix recherches pertinentes sont regroupées en deux sous-sections : la première (3.1) présente trois études concernant les représentations d'enseignants quant à l'intégration des élèves allophones immigrants. Dans ces études, des facteurs de réussite et de risque de l'intégration sont abordés, ainsi que des catégories d'élèves qui renvoient parfois à des stéréotypes négatifs ou positifs.

La deuxième sous-section (3.2) de la recension des écrits regroupe sept études qui traitent des rôles d'enseignants de classes ordinaires et de ceux d'enseignants de classes d'accueil (ou de langue seconde) dans l'intégration. Les résultats révèlent certaines problématiques reliées à l'intégration des élèves allophones immigrants.

À partir de cette revue de recherches empiriques, des questions spécifiques concernant les bilans des différentes dimensions de l'intégration, les facteurs de réussite et de risque,

le phénomène de catégorisation d'élèves allophones immigrants et les rôles respectifs des enseignants de classes d'accueil et des enseignants de classes ordinaires sont présentées (section 3.4).

Le quatrième chapitre de ce mémoire consiste en la description et la justification des choix méthodologiques effectués en vue de répondre aux questions de recherche. La présente étude est située dans le cadre d'une recherche d'une plus grande envergure (de Koninck et Armand, 2006-2010). De plus, le terrain de la recherche, trois écoles secondaires montréalaises, est décrit de manière succincte et les participants de l'étude, huit enseignants de classes d'accueil et neuf enseignants de classes ordinaires, sont présentés. La collecte des données, au moyen de six entrevues de groupe semi-dirigées, est décrite. Ensuite, le traitement des données, notamment le codage par le biais du logiciel d'aide à l'analyse *QDA miner* (version 4.0.) et l'analyse de contenu des entrevues à l'aide d'une grille thématique sont également étayées. Enfin, les limites de la méthodologie de recherche sont discutées.

Dans le cinquième chapitre, les résultats pour les trois questions de recherche spécifiques sont développés successivement par portrait d'école. Pour chaque question spécifique de recherche, les réponses des enseignants de classes d'accueil sont comparées à celles des enseignants de classes ordinaires au sein d'une même école. Ensuite, nous tentons de situer les représentations des enseignants de chaque école sur un continuum d'acculturation en les reliant aux caractéristiques de l'une des quatre approches suivantes : l'assimilation, l'intégration, l'approche interculturelle ou l'approche multiculturelle.

Au chapitre 6, l'interprétation des résultats pour les trois questions spécifiques est effectuée en comparant les résultats par école et en les discutant à la lumière d'autres

études recensées. Enfin, nous tentons de situer les représentations des 17 enseignants interrogées sur un continuum d'acculturation.

Le septième et dernier chapitre consiste en la conclusion de l'étude incluant un rappel des principaux résultats, des limites de l'étude en lien avec la méthodologie de recherche retenue et des suggestions d'autres pistes de recherche dans le but d'approfondir les réponses fournies aux questions spécifiques de cette étude et d'explorer d'autres questions reliées.

Avis au lecteur :

Afin d'éviter des formulations qui auraient alourdi le texte, le masculin inclut le féminin.

Chapitre 1 : Problématique

Rapport-Gratuit.com

Chapitre 1 : Problématique

Le présent mémoire se propose de rendre compte des représentations de huit enseignants de classes d'accueil et de neuf enseignants de classes ordinaires quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises. Dans la problématique de cette recherche, nous situons, en premier lieu, le contexte pratique de l'intégration d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés dans les écoles secondaires montréalaises. À cet effet, des statistiques récentes servent à brosser un portrait général de l'immigration au Québec et en particulier, dans la région de Montréal. L'un des effets de ce phénomène d'immigration, l'accroissement de la diversité linguistique et ethnoculturelle des élèves qui fréquentent les écoles montréalaises, est également illustré. En second lieu, à partir d'une perspective historique, les principaux textes officiels et programmes scolaires québécois concernant l'éducation des élèves allophones immigrants sont présentés. En troisième lieu, les rôles des enseignants de classes d'accueil et de classes ordinaires dans le processus de l'intégration sont décrits, tels que prescrits au sein de documents officiels. Par ailleurs, un débat sur le bien-fondé des structures spécifiques destinées à l'accueil et à la francisation des élèves allophones immigrants sera abordé. En dernier lieu, la présente étude sera située dans le cadre d'un projet de recherche d'une plus grande envergure portant sur les services destinés à l'accueil et à l'intégration d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés et issus de l'immigration dans la région du Grand Montréal (de Koninck et Armand, 2006-2010; Armand, 2011).

1.1 Contexte pratique

1.1.1 L'accroissement de la diversité ethnoculturelle et linguistique

L'immigration transforme le tissu social des sociétés occidentales et exige de celles-ci de prendre en compte les nouvelles réalités engendrées, notamment la pluralité ethnoculturelle et linguistique qui est désormais une caractéristique marquante de la population fréquentant leurs institutions. Le Québec ne fait pas exception. En 2011, cette province a reçu 51 737 immigrants (MICC, 2012). Les continents de naissance des immigrants sont répartis comme suit : Afrique 33,0% (dont le Maghreb, 17,9%), Asie 28,1%, Europe 15,3% et Océanie, 0,1% (*ibid.*). Il est à noter que le mouvement migratoire récent compte une importante proportion de nouveaux arrivants qui déclarent connaître déjà le français à leur arrivée au Québec, à savoir plus de la moitié (63,4%) des immigrants reçus en 2011 (*ibid.*). L'une des caractéristiques marquantes de l'immigration au Québec consiste en le choix massif des nouveaux arrivants de s'établir dans la région métropolitaine de Montréal². Par conséquent, plus de trois quarts (76,6%) des immigrants admis de 2000 à 2009 y résidaient en janvier 2011 (*ibid.*).

En réponse à ces nouvelles réalités, le Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles décrit l'immigration comme un enjeu majeur dans le contexte de l'éveil de la communauté francophone à ses « *responsabilités d'accueil* » (MICC, 1990, p.5). Le gouvernement du Québec propose à ses citoyens le défi de concilier l'ouverture sur le monde et la « *pérennité du fait français* » (*ibid.*, p.12). Pour ce faire, les décideurs politiques misent sur l'établissement d'un « *contrat moral* » entre les Québécois de toutes origines, basé sur deux grands principes destinés à favoriser l'intégration des

² La région métropolitaine de recensement (RMR) comprend l'île de Montréal, Laval et l'agglomération de Longueuil.

immigrants : l'usage du français en tant que langue commune de la vie publique (dans le but de faciliter la participation et la contribution de tous) et l'ouverture aux apports multiples de la société pluraliste dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité d'échanges intercommunautaires (*ibid.*, p.18). En somme, le processus d'intégration des personnes immigrantes au Québec est décrit comme étant complexe, dynamique et interpellant la société d'accueil dans son ensemble (MICC, 1990, p.50).

Notamment, les écoles publiques montréalaises subissent des transformations en raison de la dynamique d'établissement des immigrants dans la région métropolitaine. Celles-ci sont caractérisées par une importante diversité ethnoculturelle et linguistique (CGSTIM, 2011, p.1). À titre d'exemple, en 2011, 178 écoles publiques montréalaises affichaient une proportion d'élèves issus d'autres cultures de 50% ou plus, dont la plupart étaient scolarisés dans trois commissions scolaires du secteur francophone (CGTSM, 2011, p.1). Quant à la proportion d'élèves immigrants nouvellement arrivés³, celle-ci augmente continuellement depuis 2004 et en 2011, elle s'est élevée à 21,4% de la population scolaire sur l'île de Montréal (*ibid.*, p.1).

En ce qui concerne la diversité linguistique présente dans les écoles publiques montréalaises, une augmentation soutenue de la proportion d'élèves allophones⁴ a lieu. Au cours des dernières années, la proportion d'élèves allophones est légèrement supérieure à celle des élèves dont la langue maternelle est le français : 42,2% des élèves du primaire et du secondaire sont allophones, alors que la proportion d'élèves dont la langue maternelle est le français se chiffre à 36,9% (CGTSM, 2011, p.1). Parmi les principales langues maternelles répertoriées, en ordre d'importance, figurent l'arabe,

³ Définition: élèves eux-mêmes nés à l'étranger de parents nés à l'étranger.

⁴ Au Québec, ce terme désigne un élève dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais, ni une langue autochtone.

l'espagnol, le créole, l'italien et le chinois (*ibid.*, p.10). Par conséquent, dans plusieurs écoles montréalaises, le corps enseignant est appelé à œuvrer en milieu plurilingue et pluriculturelle. Notamment, en 2011, sur l'île de Montréal, 52% des écoles secondaires francophones étaient qualifiées de pluriethniques, c'est-à-dire ayant plus de 50% d'élèves issus de l'immigration (Toussaint *et al.* 2012).

Parmi les élèves immigrants nouvellement arrivés au Québec, nous pouvons compter un certain nombre d'allophones qui éprouvent le besoin d'acquérir ou de réaffirmer les bases de la langue française afin de poursuivre leur scolarité dans les classes ordinaires des écoles publiques francophones. À l'échelle de la province, pour l'année scolaire 2006-2007⁵, 16 773 sur les 1 075 574 élèves au préscolaire, primaire et secondaire ont bénéficié de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française (DSCC-MELS, 2006-2007⁶). Il est à noter que la grande majorité de ceux-ci, soit 13 192 élèves, sont scolarisés dans l'une des cinq commissions scolaires de la région de Montréal et parmi eux 4 512 élèves l'étaient au secondaire (*ibid.*).

1.1.2 Historique des structures et des services

Dans la section suivante, nous retraçons l'historique des structures et des services offerts aux élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en nous appuyant principalement sur la synthèse d'Armand (2005a).

Depuis l'adoption de la Charte de la langue française, communément appelée la « *loi 101* » (1977), les enfants de parents immigrants, à quelques exceptions près, sont scolarisés dans les écoles francophones du Québec (De Koninck et Armand, 2010,

⁵ L'année de la collecte de données de la présente étude.

⁶ Portrait des élèves en accueil dans les cinq principales CS de la région montréalaise (2006-2007); compilation spéciale de Georges Lemieux, DSCC-MELS.

p.161). La création des classes d'accueil, en 1969, consistait en l'une des premières mesures administratives prises pour favoriser l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés (Armand, 2005, p.143). Ces classes étaient destinées aux élèves ayant besoin d'apprendre les bases de la langue française afin de pouvoir poursuivre leurs apprentissages en classe ordinaire. Si l'effectif était inférieur à celui prévu pour l'ouverture d'une classe d'accueil, des mesures spéciales d'accueil ou de francisation étaient accordées, surtout dans les régions du Québec où la concentration des immigrants est plus faible par rapport aux grands centres urbains (MEQ, 1996, p.4). Dès 1988, des services de soutien linguistique sont également dispensés aux élèves non francophones inscrits en classes ordinaires, dans le but de combler l'écart entre la compétence en français de ces élèves et celle qui est attendue des élèves des classes ordinaires (MEQ, 1996, p.5).

Au fil du temps, selon les caractéristiques et les besoins des élèves allophones immigrants et les ressources disponibles dans les milieux scolaires, divers modèles de services pour l'accueil et la francisation des élèves allophones immigrants ont été développés. Le recensement des modèles de services le plus récent effectué par Armand et de Koninck (2006-2010) a permis de relever six modèles parmi les suivants : le modèle de la classe d'accueil fermée (les élèves allophones immigrants suivent tous leurs cours dans la classe d'accueil); le modèle de la classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration (les élèves allophones immigrants suivent tous leurs cours en classe d'accueil, mais ils peuvent recevoir l'aide d'une personne-ressource dans une ou des disciplines scolaires); le modèle d'intégration partielle (les élèves allophones suivent des cours en classe d'accueil et d'autres cours ciblés en classe ordinaire); et le modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage de la langue française (les élèves allophones suivent tous leurs cours avec les élèves de la classe ordinaire, mais ils sont retirés lors de quelques périodes par semaine pour recevoir du soutien en français L2 d'une personne ressource, le plus souvent un enseignant de soutien linguistique). Par ailleurs, des situations

exceptionnelles dans lesquelles les élèves allophones suivraient tous leurs cours en classe ordinaire sans soutien particulier ont été répertoriées; pour une description plus complète de ces modèles, voir notamment Armand et de Koninck (2010, p.164).

Dans la région de Montréal, c'est la structure « *classe d'accueil fermée* » qui domine en tant que modèle de services, depuis sa création il y a plus de quarante ans. Comme l'affirme de Koninck et Armand (2011, p.32), « *la tradition prévaut* » dans la métropole. Étant donné le nombre important d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés présents sur le territoire de plusieurs écoles montréalaises, il y a souvent assez d'élèves requérant des services de francisation dans une même école pour constituer une classe d'accueil. Par conséquent, le modèle de la classe d'accueil fermée touche aussi le plus grand nombre d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés scolarisés au Québec, même s'il est absent de plusieurs autres régions et qu'il se classe seulement au 3^e rang d'importance parmi les six modèles répertoriés par critère de fréquence dans les 33 commissions scolaires recensées à l'échelle de la province (de Koninck et Armand, 2011, p.31).

Ce mémoire rapporte les résultats d'une étude menée dans trois écoles secondaires qui ont adopté le modèle de la classe d'accueil fermée pour l'intégration des élèves allophones immigrants reconnus comme ayant des besoins de francisation.

1.1.3 Questionnement entourant le bien-fondé des structures spécifiques

Avec la prise en charge progressive de la scolarisation des élèves allophones immigrants par les commissions scolaires francophones du Québec et surtout de la région du Grand Montréal, des débats portant, entre autres, sur la place de la langue française dans les écoles pluriethniques et l'efficacité des modèles de services sont soulevés, que ce soit

dans les milieux scolaires comme au travers des médias. Dans la section suivante, certains constats clés, débats et réponses ministérielles en lien avec l'intégration des élèves allophones immigrants seront présentés.

Depuis « *la loi 101* » jusqu'à présent, des changements démographiques au sein de la population immigrante ont suscité un questionnement chez les acteurs scolaires par rapport à l'efficacité des modèles de services (Messier, 1997, p.13). À titre d'exemple, la diversification progressive des régions de provenance des immigrants a fait en sorte que les élèves scolarisés en classe d'accueil proviennent davantage de pays ayant un système éducatif très différent de celui du Québec (MEQ, 1996, p.15). De plus, une augmentation générale de la durée du séjour dans les services d'accueil et de francisation est constatée (MEQ, 1996, p.19).

En réponse à ce questionnement sur les modèles de service et à des préoccupations entourant la réussite scolaire des élèves allophones immigrants, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1996) a réalisé une étude sur les mesures administratives et les services destinés aux élèves allophones immigrants avec pour objectif de « *susciter une réflexion en profondeur* » sur l'efficacité des modèles de services d'accueil et de francisation pour promouvoir l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones immigrants (MEQ, 1996, p. 2). Dans le rapport de recherche qui en découle, *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise*, la question de l'intégration sociale des élèves allophones immigrants a été soulevée. Les données recueillies ont révélé que plusieurs élèves étaient isolés des classes ordinaires pendant la durée complète de leur séjour en classe d'accueil, une durée qui avait tendance à s'allonger progressivement jusqu'à 2 ans ou plus, au lieu des 10 mois initialement prévus à l'ouverture des premières classes d'accueil (MEQ, 1996, p.62). Cet isolement peut être perçu comme un obstacle à l'intégration socioscolaire des élèves allophones immigrants.

La question de l'intégration scolaire des élèves allophones immigrants a également été abordée en lien avec leur passage en classe ordinaire; une transition qui s'effectuait de manière directe et non progressive. Selon les rédacteurs du rapport en question, plusieurs élèves allophones immigrants, scolarisés en classe d'accueil fermée, avaient peu de connaissances ou d'expériences liées à la classe ordinaire au moment de leur passage dans ce secteur, ce qui les obligeait à s'adapter à nouveau à un autre milieu scolaire (MEQ, 1996, p.62). Par conséquent, ils rappellent le besoin d'accompagner les élèves allophones immigrants au-delà de leur séjour en classe d'accueil fermée, afin de soutenir leur réussite scolaire en classe ordinaire.

Suivant certaines recommandations issues de l'analyse des services d'accueil et de francisation dans les écoles québécoises (MEQ, 1996), le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a effectué un réaménagement des mesures administratives d'accueil et de francisation dans le cadre du Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, ou PASAF (1997). D'après Armand (2005a, p.145), ce nouveau cadre administratif accorde une plus grande autonomie aux commissions scolaires en ce qui concerne la gestion des services éducatifs et leur confie la responsabilité de mettre en place des services adaptés aux besoins des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés ou issus de l'immigration scolarisés sur leur territoire. Suivant le nouveau mode de gestion des allocations, les services dispensés aux élèves allophones admissibles « *peuvent être différents d'une école à l'autre et même d'une classe à l'autre* » (DSCC-MELS, 2006, p.7). Cependant, chaque établissement scolaire a maintenant le devoir de mettre en place le soutien le plus approprié pour tous les élèves allophones inscrits au programme PASAF selon les critères d'admissibilité déterminés (*ibid.*, p.7). Quant à la durée du financement des services, celle-ci dépend du niveau scolaire des élèves allophones : 10 mois de services sont prévus pour le préscolaire, 20 mois pour le primaire et 30 mois pour le secondaire (*ibid.*, p.7).

Les critères d'admissibilité au programme PASAF sont les suivants : l'élève allophone admissible est inscrit pour la première fois dans le secteur d'enseignement en français, il a une connaissance de la langue française ne lui permettant pas de suivre, sans soutien, ses cours dans une classe ordinaire en français, il est inscrit dans une école d'une commission scolaire francophone et il ne participe pas à un programme d'échange scolaire. Il est à noter que, sur la base d'une analyse de cas, certaines exceptions à ces critères peuvent être admises, par exemple, pour des élèves adoptés de pays étrangers ou des élèves absents du Québec pendant une période de temps prolongée (DSCC-MELS, 2006, p.4).

Par ailleurs, au moment de la collecte des données, il existe des allocations budgétaires particulières destinées à six commissions scolaires francophones qui intègrent un grand nombre d'élèves issus de l'immigration (attribuées sur une base historique) afin de soutenir entre autres, le perfectionnement du personnel enseignant et l'élaboration d'outils pédagogiques. De plus, une allocation supplémentaire est disponible pour le soutien aux activités interculturelles (DSCC- MELS, 2006, p.15), notamment la mise en place de modèles d'intervention et de projets inspirés par les orientations de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998).⁷

Soulignons qu'avec l'apparition des nouvelles mesures administratives en 1997, certains enseignants craignaient la remise en question du modèle des classes d'accueil (Armand, 2005, p.145), surtout dans la région métropolitaine de recensement de Montréal où ce modèle prédomine. Mais la diversification des modèles, et non l'abolition des classes d'accueil, était l'objectif du PASAF. Selon de Koninck et Armand (2010, p.162), la classe d'accueil :

⁷ Pour connaître les nouvelles modalités de prise en charge d'élèves allophones, voir Armand (2013a).

«(...)demeure un modèle tout à fait adéquat pour un grand nombre d'élèves, à condition que l'équipe éducative soit consciente que ce modèle constitue un passage vers la classe ordinaire et non une voie parallèle dans laquelle trop d'élèves passeraient un séjour de deux à trois ans ».

Par ailleurs, certains enseignants des classes d'accueil ont fait ressortir les avantages de ce modèle « *en termes d'exercice de la profession* » (de Koninck et Armand, 2011, p.32). Néanmoins, le « *monopole* » de ce modèle unique dans la région de Montréal depuis plus de trente ans témoigne de sentiments de résistance aux changements chez les enseignants (Armand, 2005, p.145; Mc Andrew, 2001, p.31). En analysant le débat entourant les structures spécifiques destinées à favoriser l'accueil et l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés, Mc Andrew (2001, p. 31) postule que « *l'attitude* » des enseignants représente un élément central de la solution.

En considérant le fait que le plus grand nombre d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés au Québec sont scolarisés par le biais du modèle de la classe d'accueil fermée et que ce modèle prédomine dans la région de Montréal, la présente étude se penche sur les représentations de 17 enseignants qui travaillent dans trois écoles secondaires montréalaises où la classe d'accueil fermée est le modèle de services de choix pour la première année⁸ des services d'accueil et de francisation. Par ailleurs, nous rappelons que l'attitude des enseignants est considérée comme un élément constitutif des représentations sociales, à l'instar des travaux de Jodelet (1989; 2003).

⁸ Trente mois de services sont prévus pour les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés au secondaire, mais à partir de la deuxième année de services, certains élèves intègrent les classes ordinaires et peuvent recevoir d'autres formes de services comme le soutien linguistique.

1.1.4 Rôles d'enseignants dans l'accueil et l'intégration

Dans la section suivante, les rôles respectifs des enseignants des classes d'accueil et des classes ordinaires seront présentés en appui sur les discours officiels ministériels, afin de les circonscrire dans le contexte de l'intégration d'élèves allophones immigrants.

Aux fins de cette étude, nous considérons trois principaux documents comme constituant le cadre prescrit des rôles des enseignants en matière d'intégration des élèves allophones immigrants et plus largement des élèves issus de l'immigration : soit la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998), le *Référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant* (MEQ, 2001), le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001b) et dans le contexte de l'enseignement secondaire, le programme *Intégration linguistique, scolaire et sociale* (ILSS) destiné aux élèves allophones immigrants nouvellement arrivés scolarisés dans les écoles secondaires du Québec (MEQ, 2006b).

Le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, suivant de près les orientations de la politique *Au Québec pour bâtir ensemble* (MICC, 1990) présentée plus haut, formule des lignes directrices pour l'accueil et l'intégration d'élèves allophones immigrants en milieu scolaire, détaillées dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998) et le *Plan d'action* associé. Trois grands principes d'action y sont décrits parmi lesquels la promotion de l'égalité des chances, la maîtrise du français, langue commune de la vie publique et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste (*ibid.*, p.7). En particulier, cette politique souligne que « *la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivées au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement* » (MELS, 1998, p.21). La famille et la communauté sont également décrites comme étant « *des associées* » dans le processus d'intégration (MEQ, 1998, p.21). Ainsi, la *Politique d'intégration scolaire*

et d'éducation interculturelle préconise la mobilisation des ressources de l'ensemble de la communauté éducative afin de soutenir l'intégration des élèves allophones immigrants.

Afin de promouvoir l'éducation interculturelle, la Politique de 1998 présente cinq principes pour orienter les actions de la « *communauté éducative* » : considérer l'apprentissage du français comme un processus continu; valoriser le français au sein de la communauté éducative en tant que langue commune de la vie publique et véhicule de culture; promouvoir le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire; représenter la diversité ethnoculturelle de la société québécoise dans les différents corps d'emploi du monde scolaire; et former le personnel scolaire pour relever les défis éducatifs liés à la diversité (MEQ, 1998, p.26-36).

En somme, une lecture transversale de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998) révèle que l'enseignant (en collaboration avec l'équipe-école, la famille et la communauté), au-delà de son rôle traditionnel de transmission de savoirs, est désormais appelé à agir en tant qu'agent d'intégration auprès des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés et agent interculturel auprès de l'ensemble des élèves de l'école.

De plus, le Programme de formation de l'école québécoise prescrit un cadre d'intervention pour l'enseignement et l'apprentissage des élèves allophones immigrants au primaire et au secondaire (MEQ, 2001b). Le volet secondaire de ce programme, *Intégration linguistique, scolaire et sociale* (ILSS) (MEQ, 2006b), a été conçu avec l'objectif de préparer l'élève immigrant à poursuivre sa scolarité en français dans la classe ordinaire. Faisant référence à la politique de 1998, les concepteurs de ce programme rappellent que « *la responsabilité incombe à l'ensemble de l'équipe-école* » (MEQ, 1998). Par ailleurs, ce programme apporte des précisions sur les rôles spécifiques

de l'enseignant de français langue seconde et ceux des enseignants des classes ordinaires. Nous retrouvons également des objectifs généraux, des compétences et les composantes de celles-ci à développer chez les élèves et certains défis pouvant représenter des obstacles à l'intégration et à la réussite des élèves allophones immigrants.

De manière générale, le programme *Intégration linguistique, scolaire et sociale* (MEQ, 2006b), prescrit l'atteinte de deux objectifs principaux liés à la langue française et à la culture québécoise pour favoriser l'intégration de l'adolescent allophone immigrant. Le premier objectif est l'acquisition le plus rapidement possible d'une connaissance de la langue de communication interpersonnelle et des formes spécifiques du discours scolaire chez l'élève allophone immigrant. Le second objectif porte sur la compréhension de la culture scolaire et sociale du nouveau milieu, ainsi que le développement des conduites et des attitudes appropriées pour s'y intégrer harmonieusement chez l'élève allophone immigrant (MEQ, 2006b, p.7). Ce programme éducatif prescrit également le développement de trois compétences chez les élèves allophones immigrants, ces compétences sont décrites comme « *intimement reliées* », soit : communiquer oralement en français dans des situations variées, lire et écrire des textes variés en français, et s'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise. En particulier, la troisième compétence « s'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise » comprend les composantes suivantes: s'adapter aux pratiques scolaires québécoises, amorcer son appropriation de la réalité québécoise et développer des conduites citoyennes adaptées à la société québécoise (MEQ, 2006b, p.1).

Par rapport au rôle spécifique de l'enseignant de la classe d'accueil, il est précisé dans le programme ILSS qu'il est « *le premier interlocuteur francophone de l'élève et son premier vrai contact avec la culture québécoise* » (MEQ, 2006b, p.7). Cet enseignant est décrit comme servant à la fois de « *modèle linguistique et culturel et d'expert pouvant expliquer le pourquoi des choses* ». L'enseignant d'accueil est donc appelé à jouer le rôle

de «*passeur culturel* » qui permet à l'élève de comprendre les valeurs socioculturelles véhiculées au Québec et de découvrir la culture francophone (*ibid*, p.7).

Quant au rôle de l'enseignant de la classe ordinaire, d'après le programme ministériel, ce dernier doit adapter ses interventions à la réalité de l'élève qui poursuit son intégration dans sa classe. Par ailleurs, le programme précise que les enseignants et les autres membres du personnel scolaire doivent aider quotidiennement l'élève immigrant à relever des défis d'ordre psychoaffectif, linguistique, socioscolaire et socioculturel et qu'ils doivent chercher, dans la mesure du possible, la collaboration des parents qui jouent un rôle important dans l'accompagnement de leur enfant vers la réussite scolaire (MEQ, 2006b, p.6).

En somme, la lecture des rôles des enseignants, tels qu'ils sont décrits à travers les documents ministériels (MEQ, 1998; 2001b; 2006b), révèle que l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés comporte plusieurs dimensions, notamment les dimensions linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale et qu'elle nécessite une prise en charge concertée de la part des enseignants des classes d'accueil et des classes ordinaires, de la famille et de la communauté.

Le projet de recherche actuel s'interroge sur les rôles que huit enseignants de classes d'accueil et neuf enseignants de classes ordinaires s'attribuent pour favoriser l'intégration d'élèves allophones immigrants au secondaire.

Selon Armand (2011, p.2-3), peu d'études récentes ont documenté la mise en œuvre des services d'accueil et de francisation au Québec, hormis *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise* (MEQ, 1996). En particulier, aucune enquête sur le terrain n'avait été réalisée pour l'ensemble du Québec depuis la mise sur pied du programme PASAF (MEQ, 1997) et la parution de la *Politique d'intégration*

scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998). Ainsi, en réponse à l'absence de connaissances sur les structures et les pratiques actuelles pour l'accueil et l'intégration des élèves allophones immigrants sur le terrain des écoles québécoises, un projet de recherche visant à dresser le portrait de ces services à l'échelle de la province à travers les « *perceptions* » de différents acteurs (directeurs, enseignants de classes d'accueil et de classes ordinaires, parents, élèves) a été subventionné par le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (De Koninck et Armand, 2012). Les principaux objectifs de ce projet étaient d'identifier les pratiques actuelles et de les évaluer à partir des perceptions des acteurs scolaires interrogés. C'est dans le cadre de ce projet d'une plus grande envergure que s'inscrit la présente étude.

1.1.5 Synthèse : rôles d'enseignants dans l'accueil et l'intégration

Tableau I: Synthèse des rôles d'enseignants dans l'intégration d'élèves allophones immigrants

Dimensions de l'intégration	L'ensemble du personnel de l'équipe-école	Enseignant de classe d'accueil	Enseignant de classe ordinaire
Intégration linguistique	Maîtrise du français; considérer l'apprentissage du français comme un processus continu; valoriser le français au sein de la communauté éducative en tant que langue commune et véhicule de culture	Le premier interlocuteur francophone de l'élève; modèle linguistique	Aider l'élève immigrant allophone à relever des défis d'ordre linguistique
Intégration socioscolaire			Aider l'élève immigrant allophone à relever des défis d'ordre psychoaffectif et socioscolaire
Intégration scolaire	Égalité des chances; relever les défis éducatifs liés à la diversité; agir en collaboration avec l'équipe-école, la famille et la communauté, des associés dans le processus d'intégration		Adapter ses interventions à la réalité de l'élève qui poursuit son intégration dans sa classe; chercher, dans la mesure du possible, la collaboration des parents qui jouent un rôle important dans l'accompagnement de leur enfant vers la réussite scolaire
Intégration sociale	Éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste; prouver le patrimoine et les valeurs communes du Québec; promouvoir la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse	Le premier vrai contact avec la culture québécoise; modèle culturel et expert pouvant expliquer le pourquoi des choses	Aider l'élève immigrant allophone à relever des défis d'ordre socioculturel; chercher, dans la mesure du possible, la collaboration des parents qui jouent un rôle important dans l'accompagnement de leur enfant vers la réussite scolaire

1.2 Contexte scientifique

Dans cette section, nous justifions la pertinence scientifique de notre objet de recherche : les représentations d'enseignants quant à l'intégration d'élèves allophones immigrants dans les écoles secondaires montréalaises. En premier lieu, nous présentons la définition de l'intégration telle qu'elle est décrite dans les documents officiels, en rappelant que ce terme polysémique revêt une signification particulière selon les caractéristiques de la société dans lequel ce processus s'opère. Le cadre conceptuel sur l'intégration sera exploré plus en profondeur dans le chapitre 2 (section 2.1). En second lieu, nous expliquons le choix de notre objet d'étude, les représentations d'enseignants et nous justifions l'intérêt de porter un regard sur les représentations dans le contexte de l'intégration d'élèves allophones immigrants. Cette notion sera explorée de manière plus approfondie dans le cadre conceptuel au travers du champ des représentations sociales (section 2.2). Puis, nous abordons le choix des participants de notre recherche, les enseignants du secondaire, en faisant référence aux résultats d'autres recherches menées dans le contexte de l'intégration d'élèves allophones immigrants.

1.2.1 Définition de l'intégration dans le contexte québécois

Sur le plan théorique, définir l'intégration n'est pas un objectif simple à atteindre en raison de la polysémie de ce terme qui est employé à la fois dans divers domaines tels que la sociologie, la politique (Schnapper, 2007), la psychologie et l'éducation. La sociologue française Schnapper précise que l'intégration revêt une signification particulière selon la société dans laquelle ce processus s'opère. Une description de l'intégration dans une société donnée nécessite donc une prise en compte d'éléments contextuels propres à celle-ci parmi lesquels se trouvent, entre autres, les facteurs sociodémographiques, le contexte historique, le système politique, les rapports ethniques,

la situation sociolinguistique, etc. D'où l'intérêt de passer par la description du contexte pratique de l'intégration d'élèves allophones immigrants dans les écoles québécoises étayée dans le premier chapitre du présent mémoire (cf. section 1.1).

De manière générale, l'intégration des immigrants dans le système éducatif des sociétés d'accueil occidentales, comme dans toute autre institution, s'inscrit dans le cadre de modèles normatifs. D'après une recension d'écrits menée par Pagé *et al.* (1993), ces modèles conjuguent trois objectifs concernant la scolarisation des élèves immigrants ou issus de l'immigration, à savoir : favoriser et soutenir le pluralisme culturel, travailler à l'instauration d'une société d'égalité et contribuer à des relations interethniques harmonieuses (*ibid.*, p. 3). Ces mêmes objectifs ont été repris par Ouellet (2002) et considérés sous l'angle de « *valeurs fondamentales* » visant la prise en compte du pluralisme ethnoculturel en éducation : il s'agit de l'ouverture à la diversité, de l'égalité des chances et de l'équité, ainsi que de la cohésion sociale (*ibid.*, p. 147).

Même si les modèles normatifs ont des objectifs et des valeurs en commun (Pagé *et al.* 1993; Ouellet, 2002) une diversité d'approches a été recensée et il n'existerait pas deux modèles normatifs identiques, ni de modèles purs (Poirier, 2004). De plus, d'importants écarts sont présents entre les documents officiels décrivant ces modèles et les discours d'acteurs politiques, de chercheurs universitaires, des médias et les discours populaires (Nugent, 2006). Par ailleurs, l'utilisation des termes pour désigner ces approches est ambiguë, même parmi les décideurs politiques (Poirier, 2004). Encore d'autres chercheurs rapportent des divergences entre le contenu prescrit dans les politiques et les programmes éducatifs destinés à favoriser l'intégration des élèves allophones immigrants et les pratiques actuelles des acteurs scolaires, en raison de la présence d'une marge de manœuvre dans l'appropriation de ces documents officiels et de la diversité des interprétations possibles par les enseignants (Stritikus, 2002; de Jong, 2008). Ayant constaté la multitude de réponses éducatives à l'intégration d'élèves immigrants en

milieu scolaire, Ouellet (2002, p.146) émet la recommandation suivante : « *il importe qu'éducateurs et formateurs des maîtres soient attentifs à prendre en compte la diversité de ces conceptions* ».

Ainsi, en sachant que les enseignants interprètent différemment les documents officiels et les programmes utilisés pour mettre en œuvre à travers leurs rôles le modèle normatif choisi par la société, la présente étude se penche sur le sens donné à l'intégration par des enseignants du secondaire. Pour ce faire, nous avons étayé un cadre conceptuel sur l'intégration à partir d'une recension d'écrits théoriques sur quatre modèles normatifs visant l'acculturation de personnes immigrantes dans les sociétés d'accueil occidentales : l'assimilation, l'intégration, l'approche interculturelle et l'approche multiculturelle (chapitre 2 du présent mémoire). En guise de synthèse du cadre conceptuel sur l'intégration, un continuum d'acculturation a été créé afin de pouvoir situer les représentations d'enseignants dans l'une des quatre approches.

Quant aux définitions de l'intégration formulées dans les documents officiels, le Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles a fixé trois grandes orientations pour la société québécoise, parmi lesquelles :

« Le développement des services d'apprentissage du français et la promotion de son usage auprès des immigrants et des Québécois des communautés culturelles; le soutien accru à l'ouverture de la société d'accueil et à la pleine participation des immigrants et des Québécois des communautés culturelles à la vie économique, sociale, culturelle et institutionnelle du Québec; des interventions visant le développement de relations intercommunautaires harmonieuses entre les Québécois de toutes origines (MICC, 1990, p. 20) ».

Pour sa part, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1998), reprend les principes étayés par le Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MICC, 1990) et s'appuie sur la définition suivante de l'intégration:

« (...) un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation qui, elle, renvoie à l'adoption intégrale de la culture de la société d'accueil et à la fusion avec le groupe majoritaire. Le processus d'intégration, qui postule l'acceptation de références à l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard. » (MEQ, 1998, p. 1)

Soulignons que cette définition distingue l'intégration de l'assimilation, le premier processus renvoyant à une adaptation « *de part et d'autre* » des immigrants et des Québécois et à la création de liens d'interdépendance, l'accent étant mis sur la participation sociale dans une société démocratique francophone, tandis que le second processus est décrit comme le fait de se « *fusionner* » au groupe majoritaire et d'adopter de manière « *intégrale* » l'ensemble de ses référents culturels.

Afin de mieux circonscrire le concept de l'intégration des élèves allophones dans les écoles québécoises et de contribuer à résoudre le problème de clarté conceptuelle qui se dessine à la fois sur le plan théorique, dans les définitions de ce terme, et sur le plan pratique, dans les rôles et les objectifs que les acteurs scolaires se donnent au quotidien, nous nous demandons comment 17 enseignants se représentent l'intégration d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises. En d'autres mots, que signifie l'intégration aux yeux de ces enseignants et à quels modèles normatifs pouvons-nous associer leurs représentations?

Ce que nous retenons...

- Le terme « intégration » est polysémique et complexe.
- Les modèles normatifs pour l'intégration des personnes immigrantes partagent des objectifs communs, mais ils sont nombreux et distincts.
- Ces modèles se confondent dans les documents officiels, dans les discours de politiciens, dans les médias, etc.
- Il existe un problème de clarté conceptuelle entourant le terme « intégration » susceptible de se lire dans les discours des enseignants.
- La présente recherche se propose donc de contribuer à clarifier le sens donné à l'intégration par des enseignants d'écoles secondaires montréalaises.

1.2.2 Les représentations sociales d'enseignants

La section suivante sert à illustrer l'intérêt de considérer les représentations sociales des enseignants comme objet de recherche. Une revue d'écrits théoriques sur des construits psychosociaux reliés (les croyances et les perceptions et les représentations) étayée ci-dessous (Pajares, 1992; Richards et Lockhard, 1994; Freeman et Johnson, 1998; Stritikus, 2002; de Jong, 2008) permet de constater qu'il existe un consensus parmi les chercheurs dans le domaine de l'éducation selon lequel ces construits influencent la pratique enseignante.

1.2.2.1 Enseigner, c'est un acte de réflexif

Freeman et Johnson (1998) situent la pensée des enseignants comme un élément essentiel de l'acte d'enseigner en s'appuyant sur une importante recension des écrits portant sur les définitions de l'acte d'enseigner formulées dans le domaine des langues secondes depuis les années 1960. Ces chercheurs font appel à une « *nouvelle conceptualisation* »

de l'enseignement comme un processus de type réflexif, socioconstructif, contextualisé et dynamique.

“Teachers are not empty vessels waiting to be filled with theoretical and pedagogical skills; they are individuals who enter teacher education programs with prior experiences, personal values, and beliefs that inform their knowledge about teaching and shape what they do in their classroom.” (Freeman et Johnson, 1998, p.401)

Puisque la pensée des enseignants est un élément fondamental de l'acte d'enseigner, comment la définir et la transformer en objet de recherche? Bien que le corpus de recherches sur la pensée des enseignants s'élargisse de plus en plus, le choix des termes utilisés pour désigner les diverses catégories demeure problématique (Pajares, 1992, p.308). Ce chercheur explique que les construits sociaux issus des domaines de la psychologie et de la sociologie, comme les idéologies, les valeurs, les représentations, les attitudes, les croyances et les perceptions- pour en nommer quelques-uns, sont souvent utilisés de manière interchangeable (*ibid.*, p.309).

Nous nous sommes heurtée à cette difficulté dans le choix du terme à utiliser pour définir notre objet de recherche. Toutefois, avant de nous arrêter sur un choix, nous avons exploré différents écrits portant sur deux catégories de la pensée qui partagent la même fonction : l'interprétation de réalités complexes. Par ailleurs, nous avons remarqué que les termes choisis varient selon les pays où les études ont été menées. Par exemple, aux États-Unis, les « *croyances* » des enseignants émergent comme un sujet de recherche important en lien avec la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et linguistique dans les écoles, alors que les écrits recensés dans le cadre européen tendent à privilégier l'emploi du terme représentations. Moscovici (1989), un auteur que certains désignent comme le père de la notion de représentations sociales, constate que ce terme semble

largement se limiter aux recherches menées en langue française. Ne trouvant pas d'explication pour ce fait, Moscovici conclut que : « *la question reste ouverte* » (p.84).

1.2.2.2 L'apport des croyances dans l'enseignement

Pour sa part, Pajares (1992) a mené une importante synthèse des écrits sur les ouvrages théoriques portant sur les croyances (publiés entre 1979 et 1992) avec l'objectif de promouvoir plus de clarté conceptuelle entourant l'emploi de ce terme dans le domaine de l'éducation. Ce chercheur parvient à identifier des postulats fondamentaux faisant l'objet d'un consensus général et pouvant servir de fondements pour la construction d'une enquête sur les croyances des enseignants, ou tout construit psychosocial relié.

Notamment, les éléments suivants se dégagent de la recension de Pajares (1992): certaines croyances des enseignants en lien avec l'éducation seraient formées tôt dans leur vie, même avant la formation initiale en enseignement; elles seraient résistantes aux changements (par exemple aux effets des cours universitaires); elles auraient le pouvoir d'influencer la pratique enseignante, en particulier, dans les tâches cognitives comme la compréhension, la planification, le jugement et l'évaluation, étant donné leur fonction d'interprétation; et elles jouent un rôle important dans les activités quotidiennes, cela grâce à leur fonction d'orientation de la conduite (traduction libre de l'auteure du présent mémoire, p. 324-326).

À l'instar de Pajares (1992), nous postulons qu'il serait important de se pencher sur les croyances des enseignants dans la mesure où celles-ci sont susceptibles de jouer un rôle prépondérant dans la pratique enseignante. D'après ce chercheur, le corpus grandissant de recherches dans le domaine suggère: « *a strong relationship between teachers' educational beliefs and their planning, instructional decisions, and classroom practices (...)* » (*ibid.*, p.326).

1.2.2.3 Les croyances des enseignants de langue seconde

Par ailleurs, dans le domaine plus spécifique de l'enseignement des langues secondes, les chercheurs Richards et Lockhart (1994) ont également étudié les croyances. D'après ces auteurs, les enseignants de langue seconde ont des « *systèmes de croyances* » complexes qui sont composés d'objectifs, de valeurs et de croyances sur les contenus à enseigner, sur le processus d'enseignement, sur la compréhension du système éducatif et sur les rôles des acteurs dans ce système. Ces éléments seraient constitutifs d'une « *culture de l'enseignement* ». Les systèmes de croyances des enseignants évolueraient dans le temps et possèderaient à la fois une dimension objective et une dimension subjective (p.30).

De plus, Richards et Lockhart (1994) soutiennent que les croyances des enseignants de langue seconde proviennent de plusieurs sources, parmi lesquelles ils ont répertorié les suivantes: les expériences personnelles, les expériences professionnelles, les pratiques promues dans le milieu scolaire, la personnalité de l'individu, la recherche en éducation, la formation de l'enseignant dans un autre domaine et une approche ou une méthode d'enseignement quelconque. De plus, ces chercheurs soulignent que les croyances des enseignants sur la nature de l'apprentissage et sur les moyens d'apprendre une langue seconde, même si elles sont implicites, orientent leurs interventions (*ibid.*, p.35-36). Richards et Lockhart (1994) rapportent également que les enseignants de langue seconde peuvent partager des croyances divergentes sur ce qui constitue les meilleures pratiques dans leur domaine et par conséquent, leurs pratiques actuelles en salle de classe peuvent s'avérer très différentes (p.40).

En résumé, il existe des croyances partagées par un grand nombre d'enseignants pouvant être considérées comme constituant la culture enseignante, mais il existe aussi des croyances individuelles, ce qui fait qu'une multitude de pratiques enseignantes se développe dans une même discipline, en l'occurrence, l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes.

1.2.2.4 L'interprétation des politiques et programmes éducatifs

Par ailleurs, des travaux plus récents de chercheurs comme Stritikus (2002) et de Jong (2008) illustrent la façon dont les enseignants interprètent les politiques et les programmes éducatifs en langue seconde et les transforment en pratiques individuelles dans leur classe (voir aussi Breton-Carbonneau et Cleghorn, 2010 et Armand *et al.* 2013). Ce processus d'appropriation est décrit comme étant tout autre que linéaire et hiérarchique ou « *top-down* ». Notamment, ces chercheurs considèrent que les interprétations faites par les enseignants peuvent influencer la nature de leurs pratiques encore plus que les discours officiels présents dans les documents-cadres.

Dans ce même ordre d'idées, l'étude menée par de Jong (2008) illustre la manière dont des enseignants bilingues ont résisté aux pressions assimilationnistes d'une loi érigeant l'anglais au statut de langue unique d'enseignement dans un district scolaire traditionnellement bilingue (anglais-espagnol) des États-Unis. À travers leurs interprétations des documents législatifs, les enseignants ont maintenu certaines pratiques bilingues, en dépit de la présence de cette loi « *monolingue* ».

Malgré la portée du concept des croyances telle qu'illustrée plus haut, cette catégorie de la pensée nous semble insuffisante pour rendre compte des savoirs pratiques des enseignants, de leurs connaissances issues de la formation universitaire et d'autres catégories plus objectives ou du moins, socialement partagées comme les idéologies et les valeurs.

1.2.2.5 La notion de représentations sociales

Toutefois, une recension des écrits en langue française nous a permis d'identifier la notion de représentations sociales comme un concept général englobant divers construits psychosociaux comme les idéologies, les représentations, les croyances, les attitudes et les opinions. En fait, les représentations sociales se situeraient sur un continuum comportant à la fois des construits plus stables et partagés par un grand nombre d'individus, comme les idéologies, et des construits plus fragiles qui sont variables selon les individus ou encore selon les groupes sociaux, comme les opinions (Jodelet, 1989, 2003).

De plus, les représentations sociales seraient partagées par les individus appartenant à un même groupe social ayant des caractéristiques similaires, par exemple l'étude des représentations de travailleurs de la santé quant à l'usage de la marijuana (Courty, 2007) ou encore, l'étude des représentations d'enseignants d'histoire et leurs représentations d'un nouveau programme d'éducation à la citoyenneté (Moisan, 2010).

Dans la présente étude, nous portons un regard sur les représentations d'enseignants quant à l'intégration des élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires québécoises. Ce concept sera exploré plus en détail dans la section 2.2 du cadre conceptuel de ce mémoire.

Ce que nous retenons...

- L'acte d'enseigner est réflexif, socioconstructif, contextualisé et dynamique (Freeman et Johnson, 1998)
- Divers construits psychosociaux sont utilisés de manière interchangeable pour étudier la pensée d'enseignants (croyances, perceptions, conceptions, représentations, etc.) (Pajares, 1992)

- Les croyances jouent un rôle important dans l'enseignement, l'évaluation, l'intervention, etc. et en particulier dans le domaine des langues secondes (Richards et Lockhart, 1994)
- Les croyances d'enseignants sont susceptibles d'influencer la réussite d'élèves
- Les représentations sociales consistent en une catégorie plus large qui englobe divers construits (Jodelet, 1989, 2003)
- Le cadre théorique des représentations sociales a été étayé par Moscovici (1989) et par Jodelet (1989, 2003)
- Les représentations sociales sont étudiées dans le contexte d'un corps professionnel comme les travailleurs de la santé ou les enseignants d'histoire (Courty, 2007; Moisan, 2010)

1.2.3 Les représentations d'enseignants dans le contexte québécois

1.2.3.1 Recension d'études menées dans le contexte de l'intégration d'élèves allophones immigrants au Québec

Dans le contexte propre au système scolaire québécois, les études recensées portent généralement sur les « *perceptions* » d'enseignants quant à l'intégration des élèves allophones immigrants. Aux fins du présent mémoire, les perceptions des enseignants sont considérées comme faisant partie d'un construit plus général, les représentations sociales. Cette section de la problématique de recherche présente le bilan de l'intégration dressé par des enseignants québécois, en faisant ressortir les thèmes clés qui préoccupent ces acteurs et les défis et conditions favorables à l'intégration d'élèves allophones immigrants à partir d'études menées au Québec.

Depuis la loi 101, le bilan de l'intégration des élèves allophones immigrants et plus largement celui des élèves issus de l'immigration a été dressé en se basant sur les perceptions d'acteurs scolaires et sur des données quantitatives (Mc Andrew, 1996; Mc Andrew et Proulx, 2000; Mc Andrew, 2001; Armand, 2005). À travers une recension

d'études gouvernementales et de recherches provenant du milieu universitaire menées au cours des années 1980 et 1990, Mc Andrew (1996) identifie quatre problématiques en rapport avec l'intégration des élèves allophones immigrants dans les écoles de langue française au Québec : à savoir le pluralisme structurel ou l'isolement intercommunautaire, l'intégration linguistique, l'égalité des chances et l'adaptation systémique à la diversité (*ibid.*, p.3).

En dressant le bilan des interventions de l'école québécoise sur ces questions, Mc Andrew (1996) relève un nombre important d'études faisant état des perceptions des intervenants scolaires qu'elle qualifie comme quelque peu « *alarmistes* » (*ibid.*, p.7) étant donné l'état actuel de la situation. Rappelons-nous qu'à l'époque de son bilan en 1996, à peine une quinzaine d'années se sont écoulées depuis que la loi 101 a abouti à des changements marquants dans la clientèle scolaire des écoles francophones publiques et surtout, montréalaises. Selon Mc Andrew, les perceptions des enseignants quant à l'intégration linguistique des élèves allophones immigrants s'articulent principalement autour de trois enjeux : les faiblesses des compétences en langue française des élèves allophones immigrants, la baisse de la qualité de l'enseignement du français en classe ordinaire en réponse aux faiblesses des élèves allophones immigrants et la modification du climat sociolinguistique de l'école en raison de la présence accrue de l'anglais et d'autres langues maternelles dans des écoles traditionnellement francophones (*ibid.*, p.7).

D'autres travaux plus récents se penchent également sur l'analyse des perceptions d'enseignants autour de la question de l'intégration linguistique des élèves allophones immigrants, par exemple, Mc Andrew et Proulx (2000), Mc Andrew (2001; 2010), Armand (2005a). Cependant, à la lecture de ces derniers, nous constatons, à l'instar d'Armand, que « *du côté des enseignants, les thèmes clés restent toujours la place du français en contexte de pluriethnicité et, plus largement, la question des différences culturelles entre la famille et l'école* » (*ibid.*, p.150).

À ce sujet, Mc Andrew (2001) fait état d'un « *hiatus* » persistant entre le discours des intervenants scolaires et les données de recherches empiriques sur les thèmes liés à l'intégration des élèves allophones immigrants. En fait, il semblerait que certains enseignants soient mus par leurs préoccupations en lien avec la situation de la langue française au Québec. En particulier, dans le débat entourant le choix des modèles de services pour l'apprentissage des élèves allophones immigrants, Mc Andrew fait l'analyse suivante concernant l'intérêt des enseignants pour le maintien de services spécifiques :

« Cette tendance reflète une certaine déresponsabilisation des enseignants face à l'intégration linguistique des élèves nouveaux arrivants, qu'on voudrait voir entièrement réalisée par la classe d'accueil. Des craintes plus générales sur la situation sociolinguistique et les attitudes des allophones à l'égard du français au Québec ont probablement aussi une influence, plus discrète (...)»
(p.31)

Le projet de recherche actuel sur les représentations de 17 enseignants du secondaire quant à l'intégration d'élèves allophones immigrants a été mené lors d'une étude sur le terrain d'écoles secondaires montréalaises en 2007, soit trente ans après la loi 101. Nous nous demandons si les bilans de l'intégration dressés par les enseignants seront différents, c'est-à-dire moins « *alarmistes* » que ceux recensés par Mc Andrew (1996). Nous nous interrogeons aussi à savoir si les préoccupations en lien avec l'intégration seront différentes de celles rapportées par Mc Andrew et Proulx (2000), Mc Andrew (2001) et Armand (2005a)? Les enseignants manifesteront-ils plus de recul étant donné le temps écoulé? À notre connaissance, il n'existe pas d'études récentes menées au Québec ayant pour objet de recherche les représentations sociales d'enseignants quant à l'intégration des élèves allophones immigrants.

En outre, la présente étude considère les enseignants comme faisant partie d'un groupe social particulièrement engagé dans un projet de redéfinition des frontières ethniques amorcé depuis plus d'une quarantaine d'années, à l'instar de chercheuses comme Juteau, (2000) et Hohl et Normand (2000). Nous considérons également le système éducatif québécois comme étant l'une des cibles privilégiées de ce projet social (Mc Andrew, 2010). En ce sens, l'étude des représentations sociales d'enseignants québécois ressort comme un angle d'analyse intéressant qui offre la possibilité d'éclairer un facteur systémique susceptible d'influencer la réussite d'élèves allophones immigrants.

Ce que nous retenons...

- Des études recensées au Québec sur les perceptions d'enseignants caractérisent celles-ci comme « alarmistes » en ce qui concerne l'intégration d'élèves allophones immigrants (Mc Andrew, 2001)
- Il existerait un « hiatus » entre les données quantitatives généralement positives et les données qualitatives qui sont plus négatives (Mc Andrew, 2001)
- Les thèmes récurrents qui préoccupent les enseignants québécois sont : la place du français en contexte pluriethnique; les différences culturelles entre l'école et la famille (Mc Andrew, 1996; Armand, 2005)
- Des chercheuses considèrent les enseignants québécois comme un groupe social engagé dans un projet de redéfinition des frontières ethniques (Hohl et Normand, 2000; Juteau, 2000; Mc Andrew, 2010)

Pour toutes ces raisons, l'étude des représentations d'enseignants quant à l'intégration d'élèves allophones immigrants dans des écoles secondaires nous paraît comme un sujet de recherche pertinent, car il est susceptible d'amener une meilleure connaissance d'un facteur systémique qui influence la réussite d'élèves allophones immigrants. Dans la section suivante, nous présentons notre objectif et notre question de recherche générale.

1.3 L'objectif et la question générale de la recherche

En termes d'objectifs, cette recherche vise à recueillir, à décrire et à analyser les représentations d'enseignants de classes d'accueil et d'enseignants de classes ordinaires quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans des écoles secondaires montréalaises afin de répondre à la question générale suivante :

-Quelles sont les représentations de huit enseignants de classes d'accueil et de neuf enseignants de classes ordinaires quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises?

Chapitre 2 : Cadre conceptuel

Chapitre 2 : Cadre conceptuel

2.1 L'intégration et les différentes approches pour l'acculturation des immigrants

« Il est difficile pour le groupe majoritaire (au Québec) des Québécois d'ethnicité canadienne française d'assumer leur statut double et contradictoire de groupe dominant et dominé (Hohl, 1996) dans les rapports avec d'autres groupes ou avec des personnes d'autres origines. Cette menace peut se traduire par diverses positions que nous situons sur un continuum allant d'une réflexion empreinte de modération sur les conditions d'accueil nécessaires à l'intégration des immigrants dans une nation incluant la diversité tout en étant francophone, à des manifestations de repli identitaire entraînant des attitudes d'exclusion quant aux immigrants qui ne donnent pas la preuve d'une acculturation linguistique et culturelle assez nette et rapide ». (Hohl et Normand, 2000, p.170).

Dans cette première section du cadre conceptuel portant sur l'intégration, quatre principales approches ou modèles normatifs pour l'acculturation des personnes immigrantes dans les sociétés d'accueil occidentales seront explorés. En premier lieu, nous définissons le processus d'acculturation (Berry *et al.* 2006). Ensuite, nous décrivons l'approche assimilationniste en la situant à partir d'une perspective historique et sociologique (Réa et Tripier, 2008). En troisième lieu sera abordée l'approche de l'intégration, notamment en nous basant sur les travaux de la sociologue française, Schnapper (2007), puis, en quatrième lieu, le modèle interculturel québécois sera exposé (McAndrew, 2001; Poirier, 2004, Nugent, 2006; Bouchard et Taylor, 2008). Enfin, le modèle multiculturel canadien sera présenté (Poirier, 2004; Nugent, 2006). Par la suite, les caractéristiques dégagées des modèles nous permettront de les comparer; et constituer, à partir de critères spécifiques et d'indicateurs, un continuum d'approches pour l'acculturation de personnes immigrantes dans une société d'accueil.

À cette étape, nous rappelons qu'il s'agit de modèles normatifs distincts, mais qu'en réalité ceux-ci se confondent dans les discours et dans les pratiques des acteurs. Comme l'explique Poirier (2004), dans leur application, il n'existerait pas de modèles purs. En fait, les diverses approches pour l'intégration témoigneraient d'orientations, de valeurs et d'idéologies propres aux sociétés dans lesquelles elles sont préconisées (Schnapper, 2007).

Par ailleurs, nous tenons à préciser que dans le chapitre 6 du présent mémoire, le continuum issu de ce cadre conceptuel sera repris et servira pour l'analyse et l'interprétation des données.

2.1.1 L'acculturation

Tout immigrant passe par un processus d'acculturation ou d'adaptation, qu'il en soit pleinement conscient ou pas, et ce, peu importe les orientations des politiques, les modèles normatifs et les programmes existants dans les institutions du pays d'accueil. Ce processus d'acculturation est décrit par Berry *et al.* (2006, p.305) comme à la fois culturel et psychologique et se produisant dans des situations de contact interculturel. Les changements d'ordre culturel découlant de ce processus touchent aux coutumes des groupes et à leur vie économique et politique, tandis qu'au plan psychologique, les changements s'opèrent au niveau des attitudes des individus, dans leur identité culturelle et dans leur comportement social lorsqu'ils sont en contact avec les autres. Le bien-être de la personne et le développement des habiletés sociales dont elle a besoin pour s'adapter à un monde pluriel sont tributaires du processus d'acculturation. Ainsi, peu importe l'approche considérée dans les sections suivantes, nous concevons l'acculturation comme le *but* de l'approche et le *processus* qui s'opère lors des échanges entre les personnes immigrantes et la société d'accueil.

Par ailleurs, nous désignons le continuum d'approches étayé dans la section 2.1.8 par le titre continuum « *d'acculturation* », car c'est le processus qui s'opère dans toute situation de contact interculturel, indépendamment du choix de modèle normatif fait par la société d'accueil, de la nature des interventions de ses membres et des actions des personnes immigrantes.

2.1.2 L'assimilation

Au début du vingtième siècle, les premiers sociologues qui se sont penchés sur la question de l'incorporation des populations immigrantes aux États-Unis ont utilisé le terme « *assimilation* » (Réa et Tripier, 2008). Aussi, nous situons l'assimilation comme la première approche envisagée pour l'acculturation des personnes immigrantes sur notre continuum. Dans leur ouvrage la *Sociologie de l'immigration*, Réa et Tripier (2008, p.7) posent les travaux des chercheurs de l'école de Chicago produits entre 1910 et 1940 comme étant les fondements de la sociologie de l'immigration. Notamment, *The Polish Peasant in Europe and America* par Thomas et Znaniecki en 1918 est considéré comme le premier ouvrage important issu de cette école. Ces premiers sociologues ont d'abord envisagé l'assimilation en tant que processus collectif de type psychosociologique qui s'imposait aux migrants (Réa et Tripier, 2008, p.9). Pour Thomas et Znaniecki, l'assimilation est :

« (...) un processus, en grande partie inconscient, qui ne dépend ni d'un programme politique du pays d'installation ni des stratégies déployées par les membres du groupe. Elle émerge d'une multitude d'interactions par lesquelles l'individu d'un côté s'identifie aux autres membres de son groupe et à ses institutions et de l'autre, entre en conflit avec le monde extérieur au groupe. Dans cette conception, les conflits entre nationaux et immigrants ne sont pas des obstacles

à l'assimilation : ils révèlent à l'immigrant ses pratiques culturelles et son identité. » (Réa et Tripier, 2008, p. 9-10)

Cette définition de l'assimilation rappelle celle de l'acculturation de Berry *et al.*, (2006) fournie précédemment, notamment en raison de l'accent mis sur les interactions entre l'immigrant et les «nationaux» et de la perception des conflits comme susceptibles d'être résolus par l'adaptation de l'immigrant à son nouveau pays. De plus, la possibilité pour l'immigrant de préserver certaines pratiques culturelles et de prendre conscience de son identité évoque les dimensions culturelles et psychologiques du processus d'acculturation.

Par ailleurs, Réa et Tripier (2008) rapportent que Thomas et Znaniecki (1918) situaient l'assimilation comme faisant partie d'un cycle de type « *organisation-désorganisation-réorganisation* ». Elles précisent que le concept « d'organisation », selon le sens donné par ces premiers sociologues de l'immigration, renvoie à l'ensemble des conventions et des valeurs acceptées par un groupe social donné et que la « *désorganisation* » se produit lorsque les règles perdent leur impact sur les individus d'une collectivité. Ainsi, lorsque les immigrants polonais « *réorganisent* » leur vie autour de valeurs et de pratiques du pays d'émigration, ils ont la possibilité de réinventer une identité qui est le résultat d'un métissage (Réa et Tripier, 2008, p.9). Cependant, l'assimilation n'est pas nécessairement garantie dans le cycle. Pour Thomas et Znaniecki, certaines personnes ne se réorganiseraient pas et deviendraient « *démoralisées* », échappant ici aux effets « *positifs* » de l'assimilation. Nous constatons que la référence au « *métissage* » lors du processus de réorganisation évoque également la définition de l'acculturation et le processus de négociation essentiel pour résoudre les conflits psychologiques et culturels.

Dans le même ordre d'idées, Réa et Tripier (2008) rapportent que d'autres sociologues, notamment, Park et Burgess (1921), ont proposé une définition de l'assimilation dans le cadre de leur modèle, le cycle des relations « *raciales* ». Ce cycle s'articulait autour de

quatre étapes : *la compétition, le conflit, l'accommodation et finalement l'assimilation* (*ibid.*, p.10). La définition suivante du concept d'assimilation y était proposée :

« (...) un processus d'interpénétration et de fusion dans lequel des personnes et des groupes acquièrent la mémoire, les sentiments et les attitudes d'autres personnes et groupes et, en partageant leurs expériences et leur histoire, sont incorporés avec eux dans une vie culturelle commune. » (Parks et Burgess, 1921; cités dans Réa et Tripier, 2008, p.12)

Réa et Tripier (2008) expliquent que pour Parks et Burgess (1921), il y aurait deux vecteurs de l'assimilation : le partage d'une langue commune et la connaissance de l'histoire du pays d'accueil. De plus, ces premiers sociologues envisageaient la participation sociale comme à la fois le moyen et le but de l'assimilation. Ils ont également identifié le fait que l'assimilation s'opère à « *long terme* », en précisant qu'il n'était pas possible d'exiger des immigrants d'oublier leur passé, mais que la deuxième génération issue de l'immigration pourrait partager les valeurs communes et participer pleinement aux projets de la société d'accueil (Réa et Tripier, 2008, p.12-13).

De cette synthèse des origines de la notion de l'assimilation dans le domaine de la sociologie de l'immigration, nous pouvons retenir que l'assimilation est, pour les premiers sociologues du début du 20^e siècle, un processus qui vise la participation sociale, qui s'opère à long terme, qui prévoit le partage d'une langue commune et de valeurs communes, qui implique la négociation entre les valeurs du pays d'origine et celles du pays d'accueil et qui ne se réalise pas sans conflits.

En résumé, à travers la recension des écrits sur cette première approche, nous avons pu dégager un certain nombre de critères permettant de situer l'assimilation sur le continuum d'acculturation. En d'autres mots, afin de « *s'assimiler* » dans une société d'accueil, les personnes immigrantes devraient répondre aux exigences suivantes:

- *Fusionner* avec les membres de la société d'accueil et acquérir la mémoire, les sentiments et les attitudes de ces personnes, en partageant leurs expériences et leur histoire et être incorporés avec eux dans une vie culturelle commune;
- *Partager* une langue commune.

2.1.3 L'intégration

Dans son ouvrage synthèse sur l'intégration, Schnapper (2007) résume la tradition sociologique entourant le concept de l'intégration.⁹ Cette auteure rapporte que l'intégration a d'abord été étudiée en réponse à une problématique de cohésion sociale perçue par Durkheim et les premiers sociologues de l'école de Chicago dès les années 1920. Ainsi, les premières études portant sur l'intégration tentaient de décrire « *la nature du lien social dans les sociétés individualistes* » (*ibid.*, p.25).

Shnapper (2007) fournit la définition générale suivante pour cette notion polysémique :

« La notion d'intégration désigne en effet le processus par lequel des individus participent à la société globale par l'activité professionnelle, l'apprentissage des normes de consommation matérielle, l'adoption des comportements familiaux et culturels, les échanges avec les autres, la participation aux institutions communes. » (Shnapper, 2007, p.69)

Par ailleurs, la sociologue complète cette définition en abordant les différentes dimensions de l'intégration, révélant ainsi les nombreuses facettes de ce processus :

⁹ Il importe de préciser que la sociologue parle de l'intégration à partir de la perspective française. Toutefois, nous concevons qu'elle aborde généralement ce concept en se référant aux travaux des grands sociologues de l'école de Chicago.

relationnel, idéologique, temporel et dynamique. Celles-ci seront abordées brièvement ci-dessous.

Schnapper (2007) précise que lorsque l'intégration est abordée sur le plan relationnel, au sens de l'interdépendance des individus dans une société, celle-ci est désignée par le terme « *intégration organique* ». Ainsi, la métaphore du corps humain avec ses divers organes travaillant ensemble dans un système, comme le font les individus dans une société dite « *intégrée* », est souvent évoquée afin d'expliquer l'aspect organique de l'intégration. Selon la sociologue, « *dans les sociétés modernes, la différenciation des individus et des fonctions fonde un nouveau principe d'intégration, désormais fondé sur la liberté et la complémentarité des hommes* (p.29). »

Schnapper (2007) présente également l'aspect idéologique de l'intégration. L'auteure explique que l'articulation d'un projet commun et le partage de valeurs communes sont des caractéristiques de l'intégration au sens sociologique. Ainsi, l'intégration d'un groupe est décrite comme étant « *l'effet de l'acceptation et de la production de valeurs et de pratiques communes, de la formulation d'un but qui dépasse les intérêts immédiats des individus* » (p.32). Par conséquent, l'intégration désigne à la fois l'interdépendance des individus d'une société et leur mobilisation autour d'un projet commun fondé sur des valeurs communes.

De plus, Schnapper (2007) précise l'aspect dynamique du processus d'intégration. Ce concept ne désigne pas un état stable ou un résultat final. L'auteure rappelle que le processus d'intégration est intimement lié à l'évolution de la société entière et pas seulement à la participation d'immigrants ou d'autres groupes sociaux spécifiques comme les personnes handicapées par exemple. Par ailleurs, ce concept aurait deux orientations : d'une part, l'intégration caractérise les relations entre des individus (ou des groupes) dans un système plus large et d'autre part, elle consiste en une caractéristique

de l'ensemble du système ou de la société au large. Suivant cette seconde orientation, nous pouvons parler d'intégration « *systémique* ». Par conséquent, Schnapper rappelle la nécessité de contextualiser les études portant sur l'intégration en posant les questions suivantes : il s'agit de l'intégration de *qui* à *quoi* ou de quel sous-groupe dans quel groupe plus large?

De plus, Schnapper (2007) rajoute que la prise en compte de la dimension temporelle de l'intégration se révèle comme particulièrement importante dans le cas de l'intégration systémique. Puisque la société dans son ensemble est en évolution constante, le processus d'intégration « *systémique* » ne sera jamais achevé, celui-ci étant dynamique et fluctuant.

En résumé, les critères ci-dessous permettent de situer l'intégration comme une seconde approche sur le continuum d'acculturation. Pour « *s'intégrer* » dans la société d'accueil, les personnes immigrantes devraient répondre aux exigences suivantes :

- *Établir* des liens avec les membres de la société d'accueil, l'*interdépendance* des membres de la société étant une caractéristique de l'intégration;
- *S'inscrire* dans un projet social commun, un but qui dépasserait les intérêts immédiats des individus;
- *Participer* à la société globale par l'activité professionnelle, apprendre les normes de consommation matérielle, adopter les comportements familiaux et culturels, échanger avec les autres, participer à la vie commune;
- *Partager* une langue commune.

2.1.4 Comparaison entre les approches assimilationniste et intégrationniste

Avant de décrire les deux autres approches, à savoir le modèle interculturel et le modèle multiculturel, nous allons brièvement considérer les points sur lesquels se distinguent l'assimilation et l'intégration, puisque ces deux approches sont souvent comparées dans les écrits (MICC, 1990; Messier, 1997; MEQ, 1998). Au regard des définitions des premiers sociologues datant de près d'un siècle (Réa et Tripier, 2008), le processus d'assimilation semble partager certaines caractéristiques avec le processus d'intégration tel qu'il est décrit dans les discours politiques actuels (MICC, 1990; MEQ, 1998) : À savoir, le partage d'une langue commune, de valeurs communes, de connaissances liées à l'histoire du pays d'accueil et l'accent mis sur la participation sociale.

En fait, plus ou moins de distinctions sont émises entre ces deux approches, selon les auteurs et les documents considérés. L'intégration est même considérée par certains comme une manière « *soft* » ou douce (Messier, 1997, p.20) de désigner le processus d'assimilation. La principale différence que nous dégagons entre les descriptions de ces deux modèles entoure l'emploi du terme « *fusion* » pour décrire la relation entre les immigrants et la société d'accueil (Parks et Burgess, 1921, cités par Réa et Tripier, 2008, pp.12-13). Dans les discours officiels du gouvernement du Québec, la « *fusion* » ne serait pas l'objectif de l'intégration qui viserait plutôt la mobilisation autour d'un projet commun et la création de liens d'interdépendance, entre autres, par le partage d'une langue commune (MEQ, 1998, p.1).

Pour sa part, Poirier (2004) tente de dégager les ressemblances et les différences entre ces deux approches. Il perçoit l'intégration, qu'il appelle « *l'universalisme civique* », comme plus souple que l'assimilation, puisque l'intégration reposerait sur des règles et des valeurs collectives qui mettraient tous les citoyens sur un pied d'égalité. Selon

Poirier, une souplesse serait permise dans l'approche intégrationniste, notamment dans la sphère privée où les valeurs culturelles de l'immigrant seraient tolérées et même soutenues par certaines institutions publiques. En ce sens, l'intégration serait différente de l'assimilation, car selon le second modèle, les valeurs culturelles du pays d'origine seraient entièrement abandonnées. Par ailleurs, Poirier explique que l'approche intégrationniste serait basée sur le principe d'opposition ou d'étanchéité entre les valeurs collectives partagées par tous et promues dans la sphère publique et les valeurs culturelles du pays d'origine qui s'exprimeraient principalement dans la sphère privée (p.527).

Dans le même sens, Shnapper (2007) précise que l'unicité ou l'homogénéité serait l'objectif d'une société adoptant une approche assimilationniste, alors que l'interdépendance de ses membres caractériserait une société dite « *intégrée* ».

Par ailleurs, nous postulons que du fait que ces deux premières approches se distinguent peu dans les discours officiels et les écrits théoriques, il est probable que cette confusion sémantique se soit répandue également dans le milieu scolaire et qu'elle se lise au niveau des représentations des enseignants.

2.1.5 Le modèle interculturel

Nous situons le modèle interculturel québécois comme la troisième approche sur le continuum d'acculturation. Même si le Québec s'est doté de politiques en matière « *d'intégration* », celles-ci s'inscrivent dans le cadre d'un modèle normatif de type interculturel qui se dessine peu à peu depuis les derniers trente ans. Selon Nugent (2006), trois documents peuvent être considérés comme les fondements de l'approche interculturelle, soient la *Charte des droits et des libertés de la personne du Québec* (1975), le Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés

culturelles (1984) qui s'intitule « Autant de façons d'être québécois » et *l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (MICC, 1990), « Au Québec pour bâtir ensemble ». Certains aspects clés de ces documents seront brièvement présentés en appui sur la synthèse de Nugent.

D'abord, la *Charte des droits et des libertés de la personne du Québec* de 1975 reconnaît les droits et les libertés pour tous et la protection contre la discrimination, l'exclusion ou la préférence basée sur la langue, la race, l'ethnicité, *etc.* De plus, elle reconnaît le droit des personnes membres de minorités ethniques de maintenir et de développer leurs propres intérêts culturels avec les membres de leur groupe (Nugent, 2006, p.27).

Ensuite, d'après le *Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles* de 1984, d'autres aspects du modèle interculturel ont été précisés : le caractère francophone du Québec est décrit comme étant inclusif, la reconnaissance de la pluralité du Québec et l'identification des trois objectifs suivants : assurer le développement des communautés culturelles, promouvoir et sensibiliser au fait que les contributions diverses des communautés culturelles font partie de l'héritage commun du Québec et encourager l'intégration et la participation sociale (Nugent, 2006, p.27).

De plus, Nugent (2006) rapporte que *l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* de 1990 est considéré par certains comme la « pierre angulaire » du modèle interculturel puisqu'il établit un « *contrat moral* » entre la société québécoise et les immigrants. Ainsi, le Québec interculturel est décrit comme une société dont le français est la langue commune de la vie publique; une société démocratique où la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées et une société pluraliste ouverte aux apports multiples dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire (*ibid.*, p.27).

Plus récemment, le modèle interculturel québécois a été examiné à la loupe lors de la Commission Bouchard-Taylor sur les accommodements raisonnables (février 2007-juin 2008)¹⁰. Notons que la Commission avait lieu au même moment que la collecte de données de la présente enquête. Dirigée par le sociologue Gérard Bouchard et le philosophe Charles Taylor, celle-ci avait un triple mandat : mener une vaste consultation publique afin de dresser le portrait des pratiques d'accommodement ayant lieu au Québec, analyser les enjeux associés à la prise en compte des différences culturelles et religieuses et formuler des recommandations pour le gouvernement (Bouchard et Taylor, 2008).

Le premier ministre de l'époque, Jean Charest, a énoncé une orientation générale pour la commission selon laquelle les pratiques d'accommodement devraient respecter les caractéristiques de la société québécoise : une société pluraliste, démocratique et égalitaire. De plus, il a identifié trois valeurs ne pouvant pas faire l'objet d'accommodements : l'égalité entre les hommes et les femmes, la primauté du français et la séparation entre l'État et la religion. Ces trois valeurs semblent représenter le « *noyau dur* » de la société québécoise auquel Poirier (2004) fait référence dans sa description du modèle interculturel.

Aux termes de la consultation, en juin 2008, « *l'interculturalisme québécois* » a été décrit dans le rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (Bouchard et Taylor, 2008, p.44) comme suit :

« (...) institue le français comme langue commune des rapports interculturels ; cultive une orientation pluraliste, très sensible à la protection des droits ; préserve la tension créatrice entre, d'une part, la diversité et, d'autre part, la continuité du noyau francophone et le

¹⁰ <http://www.accommodements.qc.ca/> : rapport accessible en ligne.

lien social ; met un accent particulier sur l'intégration ; et préconise la pratique des interactions. »

Dans les recommandations du rapport de la Commission, les coprésidents, Bouchard et Taylor, ont fait appel à la société québécoise pour qu'elle définisse officiellement ce modèle afin de prévenir les conflits. En 2010, le Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec (MICC, 2010) a pris la relève en identifiant sept valeurs comme étant les fondements sur lesquels repose la société québécoise dans une optique interculturelle :

« (...) parler français, une nécessité; une société libre et démocratique; une société riche de sa diversité; une société reposant sur la primauté du droit; la séparation des pouvoirs politiques et religieux; l'égalité en droits des hommes et des femmes; l'exercice des droits et libertés de la personne se faisant dans le respect de ceux d'autrui et du bien-être général. »

Ces deux « *définitions* » du modèle interculturel québécois se rejoignent, mais la définition du MICC (2010), reprend un élément déjà inscrit dans la Charte des droits et des libertés du Québec (1975), à savoir l'égalité en droits des hommes et des femmes. De plus, elle réitère la séparation des pouvoirs politiques et religieux, la place de la religion au Québec étant un élément central du débat entourant la « *crise* » des accommodements raisonnables (Courtois, 2010).

En somme, les critères du modèle interculturel québécois à retenir pour le continuum d'acculturation sont :

- la primauté de la langue française;
- la séparation des pouvoirs politiques et religieux;
- l'égalité en droits des hommes et des femmes;

- la valorisation et la reconnaissance de la diversité;
- la participation sociale et politique;
- l'intégration culturelle (projet commun décrit dans les énoncés de politique : MICC, 1990, MEQ, 1998).

2.1.6 Le modèle multiculturel

Le quatrième modèle sur le continuum des approches pour l'acculturation des personnes immigrantes à la société d'accueil est le multiculturalisme. Nous nous appuyons principalement sur la synthèse de Nugent (2006) pour décrire ses composantes. Cette auteure a identifié le discours de Pierre Elliott Trudeau (1971), la *Charte des droits et des libertés canadienne* (1982) et l'*Acte canadien sur le multiculturalisme* (1988), comme les textes fondateurs de l'approche multiculturaliste.

Nugent (2006) rapporte que l'origine « officielle » de l'approche date de 1971, alors que le premier ministre du Canada de l'époque, Pierre Elliott Trudeau, donnait quatre orientations principales à la politique multiculturelle canadienne, parmi lesquelles se trouvent le financement fédéral pour la préservation de la culture d'origine, la suppression des barrières culturelles à la pleine participation à la société canadienne, l'échange culturel et l'offre de formations dans les deux langues officielles pour les immigrants (Nugent, 2006, p.25).

Quelques années plus tard, en 1982, avec l'adoption de la *Charte des droits et des libertés canadienne*, l'approche multiculturelle s'est davantage précisée (Nugent, 2006). La Charte compte parmi ses objectifs celui de garantir la protection des citoyens contre la discrimination basée sur la « race », sur l'ethnicité, sur le pays d'origine ou sur la couleur de peau. Par ailleurs, elle reconnaît l'importance de préserver et d'accroître le patrimoine

multiculturel des Canadiens ainsi que de reconnaître le statut distinct des Amérindiens, des Inuits et des Métis, comme de protéger les droits des minorités linguistiques (*ibid.*, p.25).

Finalement, Nugent (2006) explique que, avec *l'Acte canadien sur le multiculturalisme* entériné en 1988, l'approche a été officiellement adoptée à partir de cette date. La chercheuse rapporte que la première section de l'acte reconnaît le choix individuel dans la préservation et la promotion de l'héritage culturel et promeut la participation sociale par le biais d'institutions inclusives et l'utilisation des langues officielles, alors que dans la deuxième section, l'accent est mis sur la promotion de l'égalité des chances dans les institutions fédérales (p.26).

Par ailleurs, Poirier (2004), s'est également penché sur la tâche de définir le modèle normatif multiculturel. Pour ce chercheur, le multiculturalisme se fonde sur la prise en compte des représentations culturelles différentes de groupes occupant un même territoire. Il décrit ce modèle comme affirmant, valorisant et même relativisant les différentes cultures en les considérant toutes comme étant égales. Selon Poirier, « *l'idéal multiculturaliste vise de surcroît la prise en compte politique des différences, pouvant aller jusqu'à l'octroi de droits collectifs spécifiques à certaines minorités (ibid., p.527)* ». Ainsi, les différences culturelles occuperaient une place importante dans la sphère publique dans une approche multiculturaliste, tandis qu'elles seraient plutôt réservées à la sphère privée dans une approche intégrationniste et complètement abandonnées selon une approche assimilationniste. Quant au modèle interculturel, les différences culturelles sont reconnues et valorisées, mais l'accent est plutôt mis sur ce qui est partagé : une langue, un projet commun et des valeurs communes qui rejoignent tous les membres de la société.

Afin de constituer le continuum d'acculturation, les éléments suivants sont à retenir comme critères déterminants de l'approche multiculturaliste :

- une adaptation de la part des personnes immigrantes à la société d'accueil;
- la société d'accueil reconnaît les valeurs des personnes de cultures différentes;
- le pluralisme culturel est promu dans la sphère publique;
- l'utilisation des langues officielles (anglais ou français au Canada) est promue afin de favoriser la participation sociale et l'accessibilité aux institutions publiques (éducation, santé, travail, *etc.*).

2.1.7 Comparaison entre les approches interculturelle et multiculturelle

Quelques ouvrages comparent le modèle interculturel québécois au modèle français ou au modèle multiculturel canadien (Poirier, 2004; Nugent, 2006; Courtois, 2010). Ce dernier se distingue plus ou moins de ces deux autres approches, selon l'auteur considéré. À travers la recension des écrits, le développement du modèle interculturel québécois apparaît comme en quelque sorte indissociable du projet de redéfinition des rapports ethniques qui passe par l'affirmation de la spécificité de l'identité québécoise et de l'importance d'assurer la pérennité du « *fait français* ».

Pour sa part, McAndrew (2001) positionne le modèle interculturel comme une *troisième voie* entre le *communautarisme canadien-anglais* et le *jacobinisme français* qui refuse d'accepter des identités autres que celles liées à l'état (pp.118-125). Ainsi, l'interculturalisme est décrit comme une approche reconnaissant les différences, mais exigeant également le respect de valeurs communes québécoises afin de favoriser la cohésion sociale et la création d'une culture sociale commune.

Suivant le même ordre d'idées, Poirier (2004) décrit l'interculturalisme comme suit :

« L'interculturalisme, c'est du multiculturalisme, mais avec la construction de références communes fortes. Partant du postulat qu'il faut construire des modalités de négociation et de médiation, l'immigrant et la société d'accueil doivent s'adapter l'un à l'autre (p.528). »

Cette description de l'interculturel renvoie à un processus d'adaptation mutuelle qui s'opère entre l'immigrant et la société d'accueil. Toutefois, Poirier (2004) précise qu'il existerait un « *noyau dur* » de valeurs communes qui seraient non négociables dans la société d'accueil (voir les valeurs décrites par Bouchard et Taylor, 2008; MICC, 2010).

Nugent (2006) compare aussi l'approche interculturelle à l'approche multiculturelle en considérant plusieurs sources documentaires : populaires (les médias), théoriques (les écrits universitaires) et politiques (les documents officiels des gouvernements). Notamment, l'image de la « *mosaïque* » canadienne et celle de la « *courtepointe* » québécoise sont employées pour différencier le multiculturalisme canadien du modèle québécois. Toutefois, Nugent allègue que les différences fondamentales retrouvées dans les discours des médias et des universitaires relèveraient plus de l'ordre de « *mythes nationaux* » que de réalités sociopolitiques objectives (*ibid.*, p.29). Ainsi, l'approche interculturelle du Québec partagerait plus de ressemblances que de différences avec l'approche multiculturelle; les différences principales seraient la place de la langue française en tant que langue commune et le projet social des québécois qui passe par la redéfinition des frontières ethniques et ferait en sorte que la société québécoise peut être décrite comme une « *majorité fragile* » (Mc Andrew, 2010).

Dans le même sens, les analyses de Courty (2010) et de Boily (2012) semblent confirmer ce positionnement selon lequel la différence principale entre les deux modèles serait

l'adhésion à la Charte de la langue française et le souhait du gouvernement québécois que les nouveaux arrivants non-seulement participent à la société québécoise, mais qu'ils soient également intégrés sur les plans linguistique et culturel. Selon Courty (2010), c'est le principe de la « *convergence culturelle* » comme cible de l'intégration qui différencie le modèle interculturel québécois du modèle multiculturel canadien, ce dernier reposant plutôt sur la valorisation de la diversité culturelle.

Par conséquent, nous postulons que puisque les approches interculturelle et multiculturelle partagent plusieurs points de convergence, et que celles-ci sont souvent comparées dans les discours officiels et les écrits théoriques, il est possible qu'une certaine confusion sémantique soit répandue dans le milieu scolaire et qu'elle se lise à travers les représentations des enseignants.

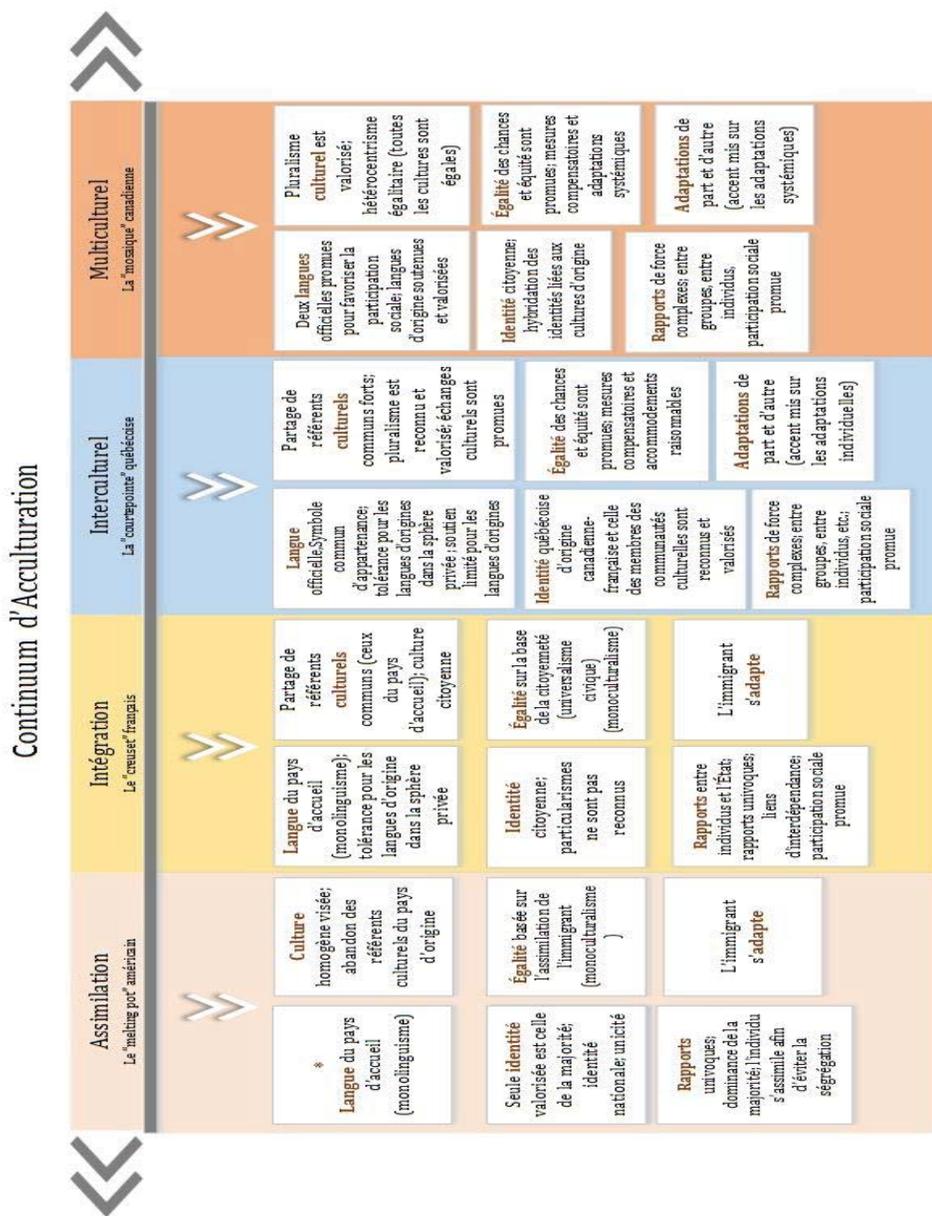
À ce sujet, nous pouvons énoncer avec Boily (2012) :

« (...) le modèle interculturel québécois est encore travaillé par des tensions intellectuelles profondes, notamment en ce qui a trait à la notion d'intégration. L'interculturalisme est encore loin de la stabilité conceptuelle que certains lui prêtent » (p.235).

2.1.8 Synthèse : Le continuum d'acculturation

En guise de synthèse au cadre conceptuel sur l'intégration, nous avons dégagé un continuum d'acculturation (figure 1) illustrant les ressemblances et les différences entre les quatre modèles normatifs pour l'acculturation des personnes immigrantes dans les sociétés d'accueil occidentales, et ce à partir de six critères ayant émergé de la recension des écrits théoriques : la langue, la culture, l'identité, l'égalité des chances, les rapports

intergroupes et les adaptations. Pour chacun de ces critères, des indicateurs spécifiques sont identifiés. Une brève description du continuum se retrouve dans la section 2.1.9. De plus, au chapitre 6 de ce mémoire, dans l'interprétation des résultats de la présente étude, nous situons les représentations d'enseignants quant à l'intégration sur le continuum d'acculturation.



* Six critères permettent de distinguer les quatre modèles pour l'acculturation de personnes immigrantes dans les sociétés d'accueil occidentales: langue, culture, identité, rapports intergroupes, adaptations

Références
 (MIGC, 1990; McAndrew, 1996, 2001, 2010; Messier, 1997; MEQ, 1998; Poirier, 2004; Nugent, 2006; Shinapper, 2007; Réa et Tripier, 2008; CCPARDC, 2008; MIGC, 2010; Courtois, 2010; Boily, 2012)

Complété par: Tresa Murphy

Figure 1: Continuum d'acculturation

2.1.9 Description du continuum d'acculturation

Dans cette section, les six critères qui servent à distinguer les quatre modèles appartenant au continuum d'acculturation sont décrits. Les principaux points de convergence entre les approches pour l'acculturation se situent au niveau de deux critères : l'égalité et les relations intergroupes. Les quatre modèles partagent les objectifs de l'égalité des chances et de la participation sociale (Pagé *et al.* 1993; Ouellet, 2002). Toutefois, des points de divergence émergent quant aux critères suivants : la langue, la culture, l'identité et les adaptations. Ceux-ci sont présentés et discutés ci-dessous.

2.1.9.1 Le critère : langue

Lorsqu'il est question de la langue, les quatre modèles préconisent l'adoption d'une langue commune, sauf le modèle multiculturel qui reconnaît deux langues officielles en lien avec l'histoire du Canada, celle de deux « *peuples fondateurs* » (Nugent, 2006). De manière générale, l'acquisition de la langue de la société d'accueil est perçue comme un moyen privilégié pour favoriser l'échange et la participation sociale dans tous les modèles. Puisque la langue est l'un des principaux véhicules de communication de la culture, des valeurs, des normes et des savoirs, les modèles normatifs recensés s'articulent autour de l'apprentissage de la langue de la société d'accueil. Toutefois, le modèle interculturel se distingue des trois autres approches par l'accent mis sur la « *nécessité* » d'apprendre la langue dans la mesure où celle-ci est perçue comme porteuse d'identité et de culture (MICC, 1990; MEQ, 1998; Mc Andrew, 1996, 2001, 2010; Nugent, 2006; Bouchard et Taylor, 2008; MICC, 2010; Courtois, 2010; Boily, 2012).

2.1.9.2 *Le critère : culture*

Quant à la dimension culturelle, ce critère diffère sensiblement d'un modèle à l'autre. Par exemple, selon l'approche assimilationniste, la culture de la société d'accueil est perçue comme homogène et l'abandon des référents culturels du pays d'origine de l'immigrant est prévu pour garantir l'assimilation. Toutefois, selon certains auteurs, un métissage est possible (Réa et Tripier, 2008), même dans un modèle assimilationniste. En revanche, dans le modèle de l'intégration, le partage de référents culturels communs est préconisé et la culture est perçue sous l'angle de la « *citoyenneté* » ou des valeurs civiques (Poirier, 2004). Dans cette approche, les référents culturels du pays d'origine seraient tolérés, notamment dans la sphère privée. Par ailleurs, selon le modèle interculturel, le partage de référents culturels est également promu, mais il y a une reconnaissance officielle du droit de préserver les référents culturels du pays d'origine, le pluralisme étant reconnu et valorisé comme un bien commun. Cependant, certains éléments culturels sont érigés au statut de valeurs communes que tout citoyen doit adopter. Il s'agit donc de référents culturels communs forts, du « *noyau dur* » des valeurs de la société d'accueil (Poirier, 2004; CCPARCD, 2008; MICC, 2010). Enfin, selon le modèle multiculturel, toutes les cultures sont mis sur un pied d'égalité, le pluralisme culturel est reconnu et valorisé et les référents communs s'articulent surtout autour de la Charte des droits et des libertés (Nugent, 2006).

2.1.9.3 *Le critère : identité*

Le critère lié à l'identité est également abordé différemment selon les quatre modèles. Dans une approche basée sur l'assimilation, l'homogénéité de la société étant l'objectif, l'identité de l'immigrant se fond dans la masse : il y a « *fusion* » avec celle de la société d'accueil (Poirier, 2004) et la société se caractérise par son « *unicité* » (Schnapper, 2007).

Dans un modèle d'intégration (de type universalisme civique), les identités autres que celles liées à l'État ne sont pas reconnues, l'identité est donc de nature civique (Poirier, 2004). Selon le modèle interculturel, la diversité des appartenances est reconnue, il y a préservation et promotion des communautés culturelles, mais le « *peuple fondateur* » reconnaît une identité basée sur l'origine canadienne-française comme celle d'un « *québécois* », alors que l'appartenance aux communautés culturelles renvoie à une identité de type « *québécois des communautés culturelles* » (Bouchard et Taylor, 2008). Enfin, dans le modèle multiculturel, le droit de préserver son identité culturelle est reconnu, la pluralité culturelle de la société est aussi reconnue officiellement et valorisée en lien avec les contributions des membres de diverses origines. Il y a une tendance à créer des identités composées ou hybrides, par exemple, italo-canadienne.

2.1.9.4 *Le critère : adaptation*

Un dernier point de divergence entre les quatre approches explorées se traduit par la question à savoir : « *qui s'adapte à qui?* » ou encore, dans le contexte québécois des accommodements raisonnables, « *jusqu'où?* » et « *comment?* ». À partir de ces questions, nous pouvons dégager les indicateurs du critère « *adaptation* ». Dans le cas du modèle assimilationniste de type radicale, c'est tout simplement l'immigrant qui s'adapte au groupe majoritaire. Dans le modèle intégrationniste, c'est également le cas, puisque sur la place publique, du moins, tous affichent une identité civique basée sur des valeurs communes, peu importe les origines du citoyen. Cependant, dans le modèle interculturel, de part et d'autre, une adaptation s'opère : les personnes immigrantes doivent apprendre la langue, la culture et les valeurs communes de la société d'accueil, mais la société d'accueil offre des mesures de soutien pour apprendre la langue afin de favoriser la participation sociale et l'égalité des chances. Selon le modèle multiculturel, une adaptation est aussi exigée de part et d'autre, mais il y a possiblement moins de pression

mise sur les immigrants pour acquérir la langue et la culture du pays d'accueil, le projet commun et le partage de valeurs communes semblent se situer en importance après la liberté individuelle.

En somme, les quatre modèles du continuum d'acculturation se ressemblent plus qu'ils ne se distinguent sur le plan des objectifs. Les quatre critères exposés plus haut (la langue, la culture, l'identité et les adaptations) soulèvent des pistes de différenciation entre approches. Toutefois, à l'instar de Nugent (2006), il nous semble que les différences se situent principalement sur le plan des représentations des décideurs politiques qui les ont conçus et dans l'imaginaire collectif des citoyens, voire même au niveau des représentations sociales des citoyens, et plus spécifiquement celles des enseignants, en ce qui nous intéresse dans le cadre du présent mémoire.

2.2 Les représentations sociales

Cette deuxième section du cadre conceptuel présente quelques aspects clés de la notion de représentations sociales, un concept mis en valeur en psychologie sociale et qui renvoie maintenant à une théorie (Jodelet, 2003, p.371). Premièrement, un bref historique des représentations sociales sera dressé nous appuyant sur une synthèse de Moscovici (1989). Ensuite, cette notion sera définie et décrite sur la base de sa nature, de ses caractéristiques et de ses fonctions, telles qu'étayées dans les travaux de Jodelet (1989, 2003). Enfin, quelques considérations liées au champ d'étude des représentations sociales seront abordées avant de justifier la pertinence de ce concept dans le contexte de la présente enquête et d'énoncer certaines limites d'ordre méthodologique.

Il importe de préciser que ce cadre conceptuel s'appuie entre autres sur les synthèses de deux thèses doctorales récentes, soient celle de Courty (2007) portant sur les usages et

les représentations du cannabis chez les futurs acteurs du domaine de la santé en France et celle de Moisan (2010), une recherche sur les représentations sociales d'enseignants d'histoire du Québec quant à l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne.

2.2.1 Historique

Moscovici (1989), que certains nomment le « *fondateur* » des représentations sociales (Depeau, 2006), retrace l'historique de cette notion issue du domaine de la sociologie et des travaux des premiers sociologues, à savoir ceux de Simmel, Weber et Durkheim et résume les grandes lignes des contributions de ces chercheurs. À Simmel, il attribue la contribution d'avoir « *reconnu le rapport existant entre la séparation de l'individu se situant à distance des autres et la nécessité de se les représenter* » et d'avoir perçu dans les représentations « *une sorte d'opérateur qui permet de cristalliser les actions réciproques entre une somme d'individus et de former l'unité supérieure qu'est l'institution* » (Moscovici, 1989, p. 63). Quant à Weber, sa contribution est d'avoir considéré les représentations comme « *un cadre de référence et un vecteur de l'action des individus* », et d'avoir décrit la notion comme « *un savoir commun ayant le pouvoir d'anticiper et de prescrire le comportement des individus* » (*ibid.*, 64). Pour sa part, Durkheim est reconnu par Moscovici comme « *le véritable inventeur* » des représentations sociales, une notion que ce sociologue du début du XXe siècle définit comme ayant deux dimensions : *les représentations collectives* ou sociales et *les représentations individuelles* (*ibid.*, p.64). D'après la synthèse de Moscovici, la distinction entre les représentations collectives et individuelles se base sur deux critères identifiés par Durkheim : *la stabilité et la reproduction* des premiers et *la variabilité et le caractère éphémère* des seconds (*ibid.*, p.65).

Même si la pertinence de cette notion pour l'étude des rapports entre individus et groupes sociaux et de ceux entre individus et institutions sociales a fait l'objet de plusieurs ouvrages au début du siècle dernier, les représentations dites alors « *collectives* » de Durkheim sont tombées aux oubliettes pendant près d'un demi-siècle avant d'être « *réactivées* » par des psychologues sociaux lors des années 1960 et 1970 (Moscovici, 1989, p.63).

2.2.2 Définition

Depuis sa conception, la notion de représentations sociales est complexe et multidimensionnelle, intégrant un ensemble de construits dont certains sont parfois étudiés de manière isolée : éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, *etc.* (Jodelet, 1989, p.36). Alors que certains considèrent cette notion floue et difficile à opérationnaliser, notamment dans le cadre d'études empiriques, pour d'autres, cette complexité traduit sa vitalité et son caractère transversal dans plusieurs domaines liés aux sciences humaines (Jodelet, 1989, p.42; Moscovici, 1989, p.65). Dans le même ordre d'idées, Manoni (2010, p. 9) décrit les représentations sociales comme « *des objets polymorphes et variables* ». De plus, il explique que le fait que ces dernières ont été étudiées dans plusieurs disciplines différentes, sans appartenir exclusivement à l'une d'elles, fait en sorte qu'il est problématique de « *rendre compte de leur diversité* » (*ibid.*, p.9).

Jodelet (1989) schématise le champ d'études des représentations sociales et dégage certains aspects de cette notion complexe. En simplifiant, elle décrit les représentations comme « *une forme de savoir pratique reliant le sujet à son objet* » (p.43). La chercheuse précise que la représentation appartient toujours à un *sujet*, soit une personne ou un groupe et qu'il y a toujours un *objet*, ou une chose qui est représentée, qu'elle soit

physique ou idéale. Jodelet rajoute que « *les caractéristiques du sujet et de l'objet auront une incidence sur ce qu'elle est* ». Le rapport entre ces deux éléments est celui d'une « *symbolisation* » ou d'une « *interprétation* » visant à accorder une signification particulière à l'objet. Il est donc possible de considérer les représentations à la fois comme un *contenu ou produit* et un *processus* (p.37), en faisant référence à l'activité de *construction, d'expression* ou d'*interprétation* du sujet qui se représente l'objet ou le signifié. Par ailleurs, Jodelet précise que cette forme de savoir peut être qualifiée de *pratique* puisqu'elle se réfère au *contexte* et à l'*expérience* du sujet *dans les cadres et conditions dans lesquels elle est produite* (p.43).

La définition générale suivante est proposée par Jodelet (2003):

« Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles découlent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres. » (*ibid.*, p.367)

Dans la définition précédente, la nature, les principales caractéristiques et les fonctions des représentations sociales sont exposées. D'abord, il existe un lien étroit entre les représentations sociales et les connaissances : par leur nature même, elles sont une forme de savoir, mais un savoir lié à la pratique, construit par l'expérience de l'individu dans un environnement donné. Ensuite, la nature sociale des représentations est énoncée :

celles-ci sont influencées, générées et transmises par le milieu social dans lequel l'individu évolue et par les interactions qu'il a avec les individus appartenant à son groupe social. La dimension contextuelle est également présentée : les représentations étant influencées par les caractéristiques de l'environnement dans lequel le sujet ou le groupe de sujets se situe. Par ailleurs, la fonction d'adaptation à l'environnement des représentations sociales est abordée : l'individu ou son groupe d'appartenance interprète l'environnement et se l'approprie à travers les représentations. Enfin, la fonction de communication émerge puisque les représentations se construisent dans l'interaction et se transmettent par le langage.

Tel qu'évoqué dans cette définition de Jodelet (2003), les représentations sociales ont une double nature, car elles font référence à la fois à un contenu et à un processus, « *touchant ainsi à la pensée et à l'action* » (Moisan, 2010, p.28). En plus d'avoir une double nature de type contenu/processus, il existe une seconde complexité, à savoir que les représentations sont individuelles ou collectives. Les représentations propres à l'individu sont grandement influencées par celles du groupe social auquel il appartient : « *les représentations sociales pèsent donc sur les représentations individuelles* » (Courty, 2007, p.192).

Jodelet (2003), identifie cinq *caractères* fondamentaux de la représentation: « *elle est toujours représentation d'un objet; elle a un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept; elle a un caractère symbolique et signifiant; elle a un caractère constructif et elle a un caractère autonome et créatif.* » (p.371). Par ailleurs, Jodelet précise qu'il y a toujours quelque chose de social dans les représentations, même individuelles, puisque celles-ci s'expriment par des catégories liées à la culture et aux langues.

De plus, puisque la représentation sociale est construite par un sujet, celle-ci diffère sensiblement de l'objet qui est représenté : il ne s'agit pas d'une simple reproduction. D'après Jodelet (1989), ce rapport signifiant-signifié ou *figure/sens* (Jodelet, 2003, p.369) entraîne un décalage avec l'objet, même si ces deux aspects sont difficilement dissociables. Ce décalage peut aussi être dû à l'influence des valeurs et des normes appartenant à un groupe de sujets et aux implications personnelles et aux engagements sociaux des individus. En somme, la représentation d'un objet se distingue de l'objet lui-même de plusieurs manières, ce qui fait en sorte que l'acte de « *se représenter* » un objet est infiniment plus complexe que de réaliser une simple reproduction ou une image de l'objet.

Jodelet (1989) exprime la fonction principale des représentations sociales comme servant à « *agir sur le monde et autrui* » (p.45). Cette fonction générale affirme le lien entre les représentations sociales et la pratique, celles-ci étant orientées vers l'action du sujet. Par ailleurs, la chercheuse répertorie un nombre important de fonctions des représentations, dont la plupart sont intimement liées à la vie collective. Les représentations sociales interviennent :

« (...) dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes, et les transformations sociales. » (Jodelet, 1989, p.37)

Parmi les principales fonctions des représentations figure la « *fonction cognitive* » qui se réfère à l'intégration de connaissances nouvelles aux schèmes préexistants et à l'interprétation de la réalité. Les autres fonctions sont plutôt liées à la dimension sociale, à savoir la « *fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux* », la « *fonction identitaire* », la « *fonction de justification des pratiques* » et la « *fonction de*

communication ». Ainsi, le partage des représentations sociales, ou du *savoir de sens commun*, par les individus au sein d'un groupe quelconque, contribue à construire des cultures, des valeurs et des croyances communes.

Cependant, il existe aussi des différences interindividuelles au sein d'un même sous-groupe qui sont dues aux caractéristiques des représentations sociales elles-mêmes, décrites plus haut par Jodelet (2003, p.371), comme leur capacité d'évoluer en fonction des interactions entre l'individu et son environnement ainsi que leur caractère créatif et autonome, ce qui entraîne des différences de représentations sociales chez les individus d'un même groupe. Jodelet (1989) explique l'importance de la dimension sociale des représentations, dans la mesure où celles-ci:

« (...) engagent l'appartenance sociale des individus avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensée, socialement inculqués ou transmis par la communication sociale. »
(p.37)

En résumé, l'intervention des fonctions des représentations sociales dans la cognition et l'appropriation des savoirs, les rapports sociaux, la construction identitaire, la communication, l'orientation des conduites, l'adaptation à l'environnement et la justification des pratiques, selon nous, leur accorde une importance particulière dans le domaine de l'éducation.

2.2.3 Pertinence de la notion

Les représentations sociales ont fait l'objet d'études récentes dans le domaine de l'éducation et dans le domaine de la didactique des langues. Dans son étude sur les représentations sociales d'enseignants d'histoire au Québec, Moisan (2010, p. 26) explique que « *les représentations jouent un rôle prépondérant dans l'apprentissage et dans l'enseignement* ». Afin de justifier cette affirmation, la chercheuse évoque les fonctions des représentations, qu'elle perçoit comme ayant « *de multiples résonances dans la salle de classe* » (*ibid.*, p.26).

Quant au domaine de la didactique des langues, la notion de représentations est perçue comme étant particulièrement fructueuse. Les réflexions suivantes de Moore et Py (2008) justifient son usage :

« En didactique des langues, l'objet d'apprentissage est spécifique : il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir, mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive, ...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues. » (Moore et Py, 2008, p.9)

Dans le cadre de notre étude portant sur les représentations d'enseignants quant à l'intégration des élèves allophones immigrants, la notion de représentation est abordée comme suit : les enseignants sont considérés comme les « *sujets* » ou le sous-groupe d'individus se représentant une réalité partagée dans le cadre de leur pratique

professionnelle. De plus, nous allons considérer deux sous-groupes de sujets, des enseignants de classes ordinaires et des enseignants de classes d'accueil puisque ces sous-groupes ont généralement une formation et des fonctions différentes, donc leurs représentations pourraient varier selon leur rapport à l'objet, l'intégration.

En ce qui concerne cet « *objet* » représenté par les enseignants, celui-ci est abstrait et il se rapporte à un *processus* complexe qui comporte plusieurs dimensions inter reliées : l'intégration linguistique, scolaire, socioscolaire et sociale. De plus, l'acte d'« *intégrer* » désigne un ensemble de pratiques professionnelles, à savoir les *rôles* que les enseignants s'attribuent pour mettre en œuvre ce processus. Enfin, il s'agit de représentations de *personnes* ciblées par l'intégration, dans ce cas-ci un sous-groupe d'individus : les élèves allophones immigrants. Les questions d'entrevue posées aux enseignants visent à recueillir leurs représentations du processus d'intégration, de leurs rôles et des élèves allophones immigrants.

Nous nous attendons donc à observer des différences dans les représentations d'enseignants selon les trois écoles visitées et selon les entrevues de groupe considérées, de même que selon les individus au sein d'un même groupe. Nous considérons aussi que les caractéristiques de l'environnement scolaire, par exemple les caractéristiques des élèves de l'école, de l'environnement socio-éducatif, du corps professoral et les caractéristiques sociodémographiques du quartier environnant l'école peuvent influencer les représentations. De plus, les représentations sont susceptibles d'être différentes selon que nous considérons un groupe d'enseignants de classes d'accueil, ou un groupe d'enseignants des classes ordinaires, étant donné la spécificité de leur formation initiale et continue, de leurs fonctions respectives dans l'école, et de leurs expériences professionnelles avec les élèves allophones immigrants. Par ailleurs, des différences propres aux individus, découlant d'attitudes, d'opinions et d'expériences personnelles font également en sorte que les représentations peuvent varier au sein des membres d'un

même groupe professionnel, comme celui des enseignants. Ces différences sont susceptibles de se manifester selon les appartenances des individus à un groupe social particulier, notons par exemple, le cas d'un enseignant d'origine immigrante ou d'un enseignant qui aurait fait une première formation dans une autre profession (Breton-Carbonneau et Cleghorn, 2010).

Par ailleurs, soulignons que la pertinence de la notion de représentations d'enseignants dans le cadre d'un projet de recherche portant sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants peut être abordée sous l'angle des fonctions des représentations et des enjeux que représentent ces fonctions dans l'enseignement et l'apprentissage (Moisan, 2010). La « *fonction cognitive* » d'intégration de connaissances nouvelles aux schèmes préexistants permet à l'enseignant de s'approprier de nouvelles informations dans le cadre d'une formation continue, par exemple. La « *fonction d'interprétation de la réalité* » permet à l'enseignant de s'approprier les réalités présentes dans son environnement scolaire, de lire le comportement de ses élèves, de s'approprier l'environnement de son école, les dynamiques dans la salle de classe, *etc.* La « *fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux* » oriente l'enseignant dans sa prise de décision sur le plan de l'enseignement, de l'évaluation, des pratiques de gestion de classe, des relations avec les élèves, avec les parents et avec ses collègues. La « *fonction identitaire* », permet à l'enseignant de s'approprier à la fois son identité personnelle et professionnelle et d'en tenir compte dans les rôles qu'il se donne. En ce qui concerne la « *fonction de justification des pratiques* », l'enseignant peut justifier ses pratiques et sa posture professionnelle, ses choix pédagogiques, l'évaluation des élèves, ses approches de gestion de classe, *etc.* Enfin, par le biais de la *fonction de communication*, les enseignants, en tant que sous-groupe, construisent une culture commune et se dotent d'un langage professionnel dont ils se servent pour communiquer entre eux. En outre, ils communiquent leurs représentations de l'intégration lorsqu'ils interagissent avec les élèves et avec leurs parents.

En somme, dans le contexte de la présente étude, nous estimons que le choix du terme « *représentations* » se justifie, car il nous permet de rendre compte de la complexité de l'objet d'étude, soit l'interprétation faite par les enseignants du processus de l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises.

2.2.4 Considérations méthodologiques

Quelques considérations méthodologiques en lien avec l'étude des représentations sociales ont été abordées par Jodelet (1989). En premier lieu, Jodelet explique que l'étude de ces objets multidimensionnels doit nécessairement rendre compte de leur complexité :

« les représentations sociales doivent être étudiées en articulant éléments affectifs, mentaux et sociaux et en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéelle sur laquelle elles ont à intervenir. » (Jodelet, 1989, p.41)

Ensuite, il importe de considérer le contenu des représentations sociales qui peut être saisi au moyen de différents supports comme le langage, les discours, des documents et des pratiques (Jodelet, 1989). D'après cette chercheuse, « *l'approche sociale des représentations traite d'une matière concrète, directement observable, même si l'organisation latente de ses éléments fait l'objet d'une reconstruction de la part du chercheur* » (*ibid.*, p.55).

Dans la présente étude, le contenu des représentations des enseignants de classes d'accueil et de classes ordinaires est saisi au moyen d'entrevues de groupe enregistrées sur une bande sonore et retranscrites par la suite.

Afin de réaliser l'analyse du contenu des représentations, Jodelet (1989) propose deux approches, celle du « *champ structuré* » ou celle du « *noyau structurant* » (p.55). C'est la première approche d'analyse qui nous intéresse. Selon l'approche du champ structuré, Jodelet explique qu'il faut d'abord dégager les « *constituants des représentations* » qu'elle identifie comme les « *informations, images, croyances, valeurs, opinions, éléments culturels, idéologiques, etc.* ». Par la suite, cette analyse dimensionnelle est complétée par la recherche du principe de cohérence structurant les champs de représentation : les organisateurs socioculturels, les attitudes, les modèles normatifs ou encore les schèmes cognitifs.

D'après Jodelet (1989), la seconde approche peut être envisagée en complémentarité avec la première. Celle-ci préconise la recherche du noyau et des éléments périphériques autour desquels les représentations s'articulent. Diverses méthodes sont employées comme l'utilisation de champs sémantiques, de principes d'association, *etc.* Notamment, Moisan (2010) emploie cette méthode d'analyse pour sa thèse doctorale sur les représentations d'enseignants d'histoire au Québec.

Par ailleurs, les façons dont s'élabore la construction des représentations sociales font l'objet de recherches recensées par Jodelet (2003). Cette dernière répertorie au moins six différents courants d'études permettant d'expliquer comment les représentations sociales sont construites par les sujets. Dans le cadre de la présente étude, les sujets étant des enseignants, nous adoptons la construction des représentations sociales selon deux de ces courants qui seront expliqués ci-dessous. Jodelet mentionne que les courants peuvent se recouper (p. 372).

Le premier courant que nous retenons est celui du sujet et de sa pratique sociale : « *Acteur social, inscrit dans une position ou une place sociale, le sujet produit une représentation qui reflète les normes institutionnelles découlant de sa position ou les idéologies liées à la place qu'il occupe* (p.372) ». Selon cette perspective, les représentations découlent en grande partie des normes et des idéologies liées à la pratique sociale du sujet, dans ce cas-ci, celles véhiculées par le monde éducatif.

Ensuite, le second courant s'attache à la dimension d'appartenance du sujet : « *le sujet étant un sujet social, il fait intervenir dans son élaboration des idées, valeurs et modèles qu'il tient de son groupe d'appartenance ou des idéologies véhiculées dans la société* (p.371) ». Selon ce deuxième point de vue, les représentations peuvent être construites selon les valeurs et les modèles du groupe d'appartenance des enseignants, par exemple, l'appartenance au Québec. En outre, dans le contexte québécois, comme l'ont évoqué certains auteurs (Mc Andrew, 1996, 2001, 2010; Juteau, 2000, Armand, 2005), l'institution scolaire et les enseignants en particulier sont préoccupés par le projet social de redéfinition des rapports ethniques à l'œuvre depuis plus d'une quarantaine d'années. Par conséquent, nous voyons les enseignants des classes d'accueil et des classes ordinaires comme susceptibles de se construire des représentations doublement influencées, à la fois par leur appartenance identitaire personnelle et par leur appartenance professionnelle. La citation suivante des chercheurs Hohl et Normand (2000) traduit bien ce tiraillement entre appartenance identitaire et professionnelle chez les enseignants dans le contexte de l'intégration des élèves allophones immigrants dans les écoles québécoises :

« Il est difficile pour le groupe majoritaire (au Québec) des Québécois d'ethnicité canadienne française d'assumer leur statut double et contradictoire de groupe dominant et dominé (Hohl, 1996) dans les rapports avec d'autres groupes ou avec des personnes d'autres origines. Cette menace peut se traduire par diverses positions que nous situons sur un continuum allant d'une réflexion

empreinte de modération sur les conditions d'accueil nécessaires à l'intégration des immigrants dans une nation incluant la diversité tout en étant francophone, à des manifestations de repli identitaire entraînant des attitudes d'exclusion quant aux immigrants qui ne donnent pas la preuve d'une acculturation linguistique et culturelle assez nette et rapide ». (Hohl et Normand, 2000, p.170).

Tel qu'évoqué dans la citation précédente, Hohl et Normand (2000) considèrent que les réflexions des enseignants québécois quant à l'intégration des immigrants peuvent être situées sur un continuum allant de l'ouverture modérée au repli identitaire.

2.2.5 Limites

Bien qu'il existe un certain nombre d'ouvrages portant sur la structure des représentations sociales à partir du noyau central et sur leur construction, ceux-ci ne seront pas abordés ici. Ce choix se justifie par le fait que les objectifs de la présente étude sont de recueillir, de décrire et d'analyser le *contenu* ou « *les constituants des représentations* » (Jodelet, 1989, p.55) des représentations d'enseignants quant à l'intégration linguistique, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants. Un projet de recherche d'une plus grande envergure pourrait examiner la structure et la genèse des représentations de l'intégration d'enseignants.

Dans le chapitre suivant, une revue de recherches empiriques fait état des savoirs scientifiques sur les représentations d'enseignants de classes d'accueil et de classes ordinaires quant à l'intégration d'élèves allophones immigrants dans des sociétés d'accueil occidentales. Nous tenons à préciser qu'à l'instar de Jodelet (1989), nous considérons « *les informations, images, croyances, valeurs, opinions, éléments culturels, idéologiques, etc.* » comme constituant les représentations de l'intégration, donc les

recherches empiriques recensées dans le chapitre 3 témoignent de cette orientation théorique.

Rapport-Gratuit.com

Chapitre 3 : Revue des recherches empiriques

Chapitre 3 : Revue des recherches empiriques

La présente revue de recherches empiriques a été menée autour du thème principal, les représentations d'enseignants quant à l'intégration d'élèves allophones¹¹ immigrants. Onze études menées de 1997 à 2011, aux États-Unis, au Canada anglophone, au Québec, en Espagne et en Grande-Bretagne ont été retenues pour explorer ce thème. Avant de présenter les aspects méthodologiques et les principaux résultats de ces recherches, nous tenons à apporter quelques précisions concernant les contextes éducatifs et les objets de recherche de ces études.

D'abord, étant donné que peu d'études récentes ont été menées au Québec quant aux représentations de l'intégration, à savoir seulement deux sur les onze recherches recensées (Messier, 1997; Hohl et Normand, 2000), nous avons élargi notre perspective en incluant des études sur les représentations de l'intégration d'enseignants menées ailleurs qu'au Québec (États-Unis, Grande-Bretagne, Espagne et Canada anglophone). Nous sommes conscients que la spécificité des contextes éducatifs dans lesquels ces études ont été menées, représente une limite importante à leur « *transférabilité* » dans le contexte éducatif québécois (voir Messier, 1997, p.142 et Mc Andrew, 2001, p.21 pour plus d'explications sur ce critère). Cependant, nous pensons que le fait de porter un regard transversal sur les représentations d'enseignants quant à l'intégration se justifie, car les travaux de Pagé *et al.* (1993) et de Ouellet (2002) nous indiquent que certains thèmes en lien avec la scolarisation des élèves immigrants dans les sociétés occidentales se

¹¹ Au Québec, le terme élève allophone est utilisé pour désigner un élève dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais, ni une langue autochtone. Aux fins de la présente recension (pour alléger le texte), le terme « élève allophone immigrant » sera utilisé pour désigner les élèves immigrants (ou issus de l'immigration) qui apprennent la langue de scolarisation de leur pays d'accueil, même si d'autres appellations ont été utilisées dans les études recensées.

rejoignent, du moins au niveau de trois valeurs fondamentales : l'ouverture à la diversité, l'égalité des chances et l'équité et la cohésion sociale (Ouellet, 2002, p.147).

Ensuite, nous tenons à préciser que le terme représentations utilisé dans cette recension désigne un regroupement de construits psychosociaux s'articulant autour de la notion de croyances des enseignants ou de « *teacher beliefs* » pour les études en langue anglaise, tandis que pour les études en langue française, l'objet de recherche est souvent « *les perceptions* » des enseignants. Cependant, aucune étude parmi les onze recensées ne s'est servie explicitement du terme « *représentations* », même si plusieurs se sont rapprochées de cette notion, notamment Vollmer (2000) avec l'étude des « *common sense assumptions* » qui renvoie à la définition des représentations formulée par Jodelet (1989) comme « *les savoirs du sens commun* ». Au lieu de remettre en question la pertinence des études retenues, nous concevons que ces construits divers (les croyances, les perceptions, les attitudes, *etc.*) font partie d'un tout constituant les représentations sociales et que la description et l'analyse de ces construits font partie du champ d'études des représentations (Jodelet, 1989). Par conséquent, afin d'éviter la confusion, nous précisons le construit psychosocial étudié dans les études recensées, tout en rappelant que nous nous intéressons aux représentations des enseignants quant à l'intégration.

Par ailleurs, les termes employés pour identifier les élèves allophones immigrants traduisent les divers contextes éducatifs et sociaux dans lesquels ces études ont été menées. Par exemple, aux États-Unis, le terme désigné pour se référer aux élèves allophones immigrants est souvent « *English language learners (ELL's)* », donc il s'agit, de manière plus large, d'élèves qui apprennent la langue anglaise, une catégorie qui regroupe à la fois les élèves immigrants et les élèves issus de l'immigration qui auraient des besoins linguistiques en anglais. Ainsi, nous allons porter une attention particulière à la population d'élèves concernée en étant conscients qu'il ne s'agit pas toujours

d'élèves allophones immigrants « *nouvellement arrivés* » comme ce fut le cas dans notre recherche.

Enfin, les résultats de cette recension s'articulent autour de deux grands thèmes transversaux: les représentations d'enseignants quant aux *élèves* allophones immigrants (section 3.1) et les représentations d'enseignants de classes d'accueil et d'enseignants de classes ordinaires quant à leurs *rôles* dans l'intégration (section 3.2). Dans les sections suivantes, la présentation des recherches recensées s'articule autour de ces deux thèmes et ne se fera pas nécessairement suivant l'ordre chronologique.

3.1 Recherches sur les représentations d'enseignants quant aux élèves allophones immigrants

« (...) immigrants who are perceived to be fulfilling their end of the bargain, by rapid acquisition of English and external signs of assimilation, are approved of and applauded as 'going places'. An unspoken category of 'good' and 'bad' immigrants has been created (Vollmer, 2000, p.62)»

3.1.1 Description des recherches et résultats

Dans cette première section sur les représentations d'enseignants quant aux élèves allophones immigrants, trois recherches empiriques seront présentées (Vollmer, 2000; Relano Pastor, 2009; Garcia et Guerra, 2004). Pour chacune de ces recherches, une brève présentation de la méthodologie sera effectuée avant d'étayer les principaux résultats. À la fin de cette section, une synthèse portant sur les principales méthodologies employées et sur les résultats à retenir en lien avec la présente étude sera effectuée.

L'étude de Vollmer (2000) consiste en une enquête de type ethnographique sur le « *construit* » de l'élève allophone immigrant « *typique* » créé par des enseignants de classes ordinaires dans une école secondaire en Californie, aux États-Unis. Pour ce faire, la chercheuse a documenté les caractéristiques attribuées par des enseignants du secondaire aux élèves allophones immigrants intégrés dans leur classe ordinaire. Vollmer a tenté de répondre aux questions de recherche suivantes: Y a-t-il un « *construit* » commun ou stéréotypé de l'élève allophone immigrant chez les enseignants? Quelles sont les présuppositions « *du sens commun* » associées aux élèves allophones immigrants dans le discours des enseignants? Comment ces « *construits* » peuvent-ils influencer la lecture que font les enseignants du comportement et de la réussite scolaire des élèves allophones immigrants?

Sur le plan terminologique, Vollmer (2000) évoque la notion de représentations sociales des enseignants par son emploi du terme « *common sense assumptions* » qui s'apparente aux « *savoirs du sens commun* » dans la définition des représentations formulée par (Jodelet, 1989). De plus, la chercheuse relie le construit de l'élève allophone immigrant typique à l'idéologie dominante sur l'immigration aux États-Unis et à l'identité « *américaine* » :

« The designation of « typical ESL student » lies embedded in a broader discourse about the process of assimilation into American culture and what it means to be an “American” » (Vollmer, 2000, p.54).

Sur le plan méthodologique, Vollmer (2000) a mené son enquête lors d'une année scolaire complète durant laquelle elle a effectué de nombreuses périodes d'observations en salle de classe et mené des entrevues individuelles semi-structurées avec des enseignants et des élèves. Les entrevues de sept enseignants ont été retenues aux fins

d'analyse, car selon Vollmer (2000), elles étaient révélatrices du discours de l'ensemble des acteurs de l'école. L'approche utilisée par Vollmer (2000) afin d'identifier les représentations implicites et explicites des acteurs scolaires a été l'analyse critique du discours.

Dans ses résultats, Vollmer (2000) rapporte que les enseignants interrogés partageaient une représentation commune de la réussite des élèves allophones immigrants comme due à des facteurs externes au système éducatif. Ils considéraient les caractéristiques personnelles des élèves, leur personnalité, leur parcours scolaire dans leur pays d'origine, leur(s) langues et leur(s) culture(s) d'origine et leur capacité à s'adapter au nouveau milieu comme étant parmi les principaux facteurs déterminants de la réussite scolaire. La chercheuse souligne que les facteurs liés au système éducatif étaient absents du discours des enseignants. Dans l'ensemble, elle indique qu'une vision critique du rôle du système scolaire n'a pas émergé des entrevues.

Vollmer (2000) a également identifié ce qu'elle décrit comme une pratique discriminatoire présente dans le discours des enseignants interviewés : la construction d'une hiérarchie des cultures d'origine et l'utilisation de cette catégorisation graduée pour évaluer les perspectives de réussite et d'intégration des élèves allophones immigrants. Selon la chercheuse, les enseignants interrogés partageaient une représentation selon laquelle les élèves immigrants pouvaient être regroupés dans des catégories homogènes selon leur pays d'origine, leur langue ou leur culture d'origine. Vollmer critique cette pratique puisqu'elle ne permet pas aux enseignants de considérer les caractéristiques individuelles des élèves, ni la diversité des profils qui émergent d'un même groupe linguistique ou culturel.

Par ailleurs, Vollmer (2000) a identifié plusieurs stéréotypes positifs que les enseignants associaient aux élèves russophones. Par exemple, ils ont émis des commentaires sur la

personnalité individuelle des élèves russophones en disant que ces élèves se démarquaient par rapport aux autres élèves allophones immigrants sur le plan de leurs résultats scolaires, qui étaient jugés positifs, de leurs habiletés en communication orale en anglais et de la rapidité avec laquelle ils apprenaient la langue anglaise. En somme, cette communauté linguistique était perçue comme une « *minorité modèle* », soit un groupe d'élèves s'intégrant plus rapidement que les autres immigrants et ayant des caractéristiques scolaires plus favorables que les autres. Selon Vollmer, l'aspect problématique de la construction d'une minorité modèle serait que les élèves d'autres communautés linguistiques et culturelles se voient attribuer par défaut des caractéristiques moins favorables ou négatives. De plus, le fait d'identifier un groupe linguistique comme une minorité modèle révèle une vision déterministe de la réussite scolaire.

De façon similaire aux enseignants dans l'étude de Vollmer (2000) menée en Californie, les enseignants et les directeurs d'écoles secondaires de Madrid interrogés dans le cadre de la recherche de Relano Pastor (2009) avaient tendance à catégoriser les élèves allophones immigrants selon leurs origines géographiques ou linguistiques. L'étude de Relano Pastor porte sur les « *conceptions* » partagées par des directeurs et des enseignants quant à l'intégration d'élèves immigrants dans des écoles secondaires à Madrid en Espagne.

Afin de recueillir les propos des acteurs scolaires, la chercheuse a mené deux groupes de discussion séparés : l'un avec huit directeurs d'école et l'autre avec huit enseignants. Le nombre d'écoles n'est pas mentionné dans l'étude, mais Relano Pastor précise que ce sont des écoles secondaires situées en milieu urbain ayant une forte proportion d'élèves allophones issus de l'immigration. Notons que des mesures spéciales pour l'apprentissage de la langue de scolarisation ont été mises en place pour les élèves

allophones immigrants, à savoir des classes d'accueil appelées les « *Aulas de Enlace* » ou classes de liaison.

Par ailleurs, Relano Pastor, comme Vollmer (2000), analyse les dimensions idéologiques qui sous-tendent les pratiques des enseignants, faisant un lien entre structures, programmes et représentations des acteurs. La chercheuse distingue un programme basé sur l'assimilation d'un programme basé sur l'intégration.

« In the Spanish context, the integration of immigrant students is understood as assimilation; the more they are like us, the better they will integrate in school. *Assimilation* would imply a deficitarian view of other languages and cultures, as impediments to successful school integration. *Integration*, on the other hand, would mean the incorporation of linguistic and cultural differences as advantageous for academic achievement.» (Relano Pastor, 2009, p.259)

Cette chercheuse explique que l'approche basée sur l'intégration suppose une représentation de la diversité linguistique et culturelle comme des avantages pour la réussite scolaire des élèves allophones immigrants, alors que l'approche assimilationniste implique une vision « *déficitaire* » des langues et des cultures d'origine considérées comme des obstacles à la réussite de l'intégration.

Relano Pastor (2009) a analysé les opinions, les arguments et les récits de pratique des participants aux entrevues de groupe sur la question de l'intégration des élèves allophones immigrants en Espagne. Les résultats de son enquête révèlent que le discours des directeurs et des enseignants interrogés est marqué par la présence de généralisations concernant les élèves immigrants. Ceux-ci sont classés en groupes homogènes constitués d'individus qui possèderaient tous certaines caractéristiques. La chercheuse se réfère à cette conception comme erronée : « *Misconception #2 : All X students are the same and*

Y ones are better than X. » (*ibid.*, p.264). En outre, certains groupes d'élèves immigrants étaient perçus comme s'intégrant mieux que d'autres. La chercheuse rapporte que les acteurs scolaires considéraient peu les différences manifestées chez les individus d'un même groupe.

La question de la réussite scolaire des élèves allophones immigrants a également été abordée par les enseignants et les directeurs, en comparant des groupes d'individus au lieu des individus eux-mêmes. Relano Pastor (2009) rapporte que les élèves d'un groupe particulier sont perçus par les enseignants comme ayant des perspectives de réussite éducative et d'intégration sociale positive. En fait, les directeurs et les enseignants interviewés à Madrid partageaient une tendance à véhiculer le stéréotype de la « *minorité modèle* » lorsqu'ils parlaient des élèves roumains. Les élèves roumains étaient vus comme étant de bons élèves qui apprenaient rapidement l'espagnol et qui s'intégraient aisément parce que, selon certains enseignants, « *ils nous ressemblent* ».

Par ailleurs, un niveau d'éducation élevé, de bonnes habitudes de travail et un milieu familial encadrant figuraient parmi les facteurs soulevés par les acteurs scolaires pour expliquer l'intégration rapide et aisée des élèves roumains dans le système scolaire espagnol. Les facteurs explicatifs de la réussite et de l'intégration évoqués par les enseignants et les directeurs étaient généralement basés sur des éléments externes à l'école, sur la base de caractéristiques appartenant à l'individu ou à son environnement familial, comme dans l'étude de Vollmer (2000).

Selon Relano Pastor (2009), les élèves roumains étaient souvent comparés aux élèves immigrants provenant de l'Amérique latine qui étaient considérés par les acteurs scolaires comme ayant des caractéristiques et des milieux familiaux moins favorables. Par exemple, les élèves de la Colombie et de la République dominicaine étaient décrits comme provenant de *familles dysfonctionnelles* (p. 262).

En fait, l'existence d'une minorité modèle dans les représentations des acteurs reflète aussi la représentation inverse, c'est-à-dire que d'autres minorités s'intègrent avec difficulté. En outre, les facteurs explicatifs de l'échec ou de la réussite semblent être basés principalement sur des stéréotypes, sans considération pour les caractéristiques individuelles des élèves. La chercheuse relève ainsi une seconde conception erronée basée sur une vision de type déficitaire des élèves allophones immigrants et leurs familles : « *Immigrant-origin students come from dysfunctional families whose living situation in Spain impedes successful school integration* » (*ibid.*, p. 264).

De plus, la recherche met en évidence la représentation des acteurs scolaires selon laquelle les élèves de certains pays apprennent la langue de scolarisation du pays d'accueil plus rapidement que d'autres. L'accent est mis sur le rythme d'acquisition de la langue cible par un groupe d'élèves, plutôt que sur celui des différences individuelles sur le plan des compétences linguistiques. Par ailleurs, certaines langues ou certains dialectes avaient plus de valeur aux yeux des acteurs scolaires. Relano Pastor explique que de manière générale, les enseignants et les directeurs partageaient la conception erronée selon laquelle : « *immigrant origin students' languages and cultures hamper their education and academic achievement* » (*ibid.*, p.264), ou en d'autres mots, la langue maternelle et la culture familiale représentent des obstacles à l'éducation et à la réussite scolaire.

Le discours des acteurs scolaires a aussi révélé une représentation de l'intégration selon laquelle celle-ci serait une mission impossible pour les élèves appartenant à certains groupes linguistiques ou culturels. Lors de l'entrevue de groupe avec les directeurs d'école, un participant a expliqué pourquoi l'intégration d'une jeune fille africaine était « *impossible* » à ces yeux :

(...) How can I ask this girl to feel Spanish? Eh? If she doesn't know, hasn't had what my daughter has. I mean, it's just impossible for her to integrate. All I can do with this girl is to accept her, smile at her, try to help her as much as I can, and give her a pat on the back from time to time, eh? (p.263)

Selon Relano Pastor (2009), les propos de ce directeur révèlent qu'il a choisi de se défaire de sa responsabilité quant à la réussite de cette élève en évoquant des facteurs de réussite externes à l'école, dans ce cas-ci, la situation socioéconomique défavorisée de l'élève et son manque de connaissances ou d'expériences antérieures liées au pays d'accueil.

Dans la même lignée que celle de l'étude de Relano Pastor (2009), Garcia et Guerra (2004) rapportent que des enseignants aux États-Unis perçoivent la réussite scolaire comme principalement liée à des facteurs individuels ou familiaux. Par conséquent, ils ont mis en place un programme de formation continue afin d'agir sur ce qu'ils appellent « *deficit thinking* » ou la pensée déficitaire présente chez certains enseignants. À ce sujet, Garcia et Guerra ont mis sur pied et expérimenté des modules de formation continue en communication interculturelle d'une durée totale de 33 heures, destinés aux enseignants disciplinaires ayant des élèves allophones immigrants intégrés dans leurs classes. Les modules ont été développés et validés sur une période de deux ans avec la participation de 69 enseignants du primaire provenant de trois écoles primaires du même district scolaire dans une région du Texas.

L'objectif de ces modules était d'agir sur les croyances et les présuppositions des enseignants afin de les amener à être plus habiles à prendre en compte les besoins d'élèves allophones immigrants en développant leurs compétences professionnelles dans deux domaines : la communication interculturelle et l'éducation multiculturelle. Garcia et Guerra (2004) soutiennent que les croyances et les présuppositions des enseignants sont parmi les facteurs les plus importants à considérer pour la mise en place de pratiques

pédagogiques équitables pour l'enseignement des élèves de L2, puisqu'elles agissent comme un « *filtre* » à travers lequel doivent passer des décisions pédagogiques (p.151).

Les résultats de l'étude de Garcia et Guerra (2004) ont permis aux auteurs de cerner une vision de type déficitaire des élèves allophones immigrants et de leurs familles chez plusieurs enseignants. Cette vision s'articule autour de cinq dimensions: les besoins des élèves allophones immigrants, les caractéristiques du milieu familial, le type d'enseignement nécessaire pour les élèves allophones immigrants, les rôles de la culture dans les apprentissages et les obstacles systémiques (pratiques, structures et programmes scolaires). Ainsi, l'étude de Garcia et Guerra (2004) se démarque des deux études précédentes (Vollmer, 2000; Relano Pastor, 2009), puisqu'elle va au-delà du constat de la présence de stéréotypes positifs et négatifs et de la pensée « *déficitaire* » liée aux langues et aux cultures du milieu familial et propose la mise en place d'interventions, afin de sensibiliser les enseignants en exercice et outiller ces derniers par le biais de principes en communication interculturelle. Ces chercheurs considèrent l'impact des représentations des enseignants sur leurs interventions auprès des élèves allophones immigrants et de leurs familles.

Garcia et Guerra (2004) expliquent que la vision selon laquelle les élèves allophones immigrants et leur famille ont des besoins à combler, d'ordre linguistique, culturel, *etc.* influence les pratiques enseignantes et, en particulier, la manière dont certains enseignants perçoivent leurs rôles et leurs responsabilités. Par exemple, les chercheurs ont pu remarquer que des enseignants développent la stratégie de sécuriser les élèves en s'occupant de leur bien-être matériel et affectif au lieu d'enseigner ou « *caring at the expense of academics* » (*ibid.*, p.161). Ainsi, le temps d'apprentissage se voit réduit puisque les enseignants prennent plus de temps pour répondre aux besoins primaires (sécurité, nourriture) des élèves allophones immigrants et aux besoins d'ordre psychologique ou émotionnel. Selon la vision qu'ont les enseignants du milieu familial,

ces besoins ne seraient pas comblés à la maison. Les chercheurs se sont également interrogés sur la vision des participants de ce qu'est un enseignant efficace auprès des élèves des allophones immigrants. Ils ont été surpris de voir qu'au lieu de faire référence aux savoirs et aux habiletés à enseigner aux élèves, les enseignants interrogés ont identifié des caractéristiques d'ordre affectif (patient, compréhensif, aimable, soucieux) pour décrire un enseignant efficace.

Quant aux facteurs de réussite scolaire des élèves allophones immigrants, Garcia et Guerra (2004) rapportent que de manière générale les enseignants perçoivent les caractéristiques du milieu familial comme étant déterminantes pour la réussite scolaire des élèves allophones immigrants. Ils précisent que cette vision est problématique, car elle ne considère pas le rôle du système éducatif dans la réussite des élèves allophones immigrants.

Par conséquent, sur le terrain des trois écoles participantes, Garcia et Guerra (2004) ont documenté l'existence d'un nombre important de programmes mis en place pour éduquer les élèves et leurs familles : programmes linguistiques, programmes scolaires, programmes d'éducation parentale. Par ailleurs, Garcia et Guerra rapportent que, selon les enseignants du primaire ayant participé à la recherche, les lacunes du milieu familial seraient responsables de l'absence d'habiletés préalables à la réussite scolaire chez les élèves allophones immigrants, ce dès la maternelle. Par conséquent, dès le début de leur scolarité, certains élèves allophones immigrants sont perçus comme étant en difficulté.

« In some instances, manifestations of caring and of concern seemed to disguise lowered teacher expectations; that is, they appeared to have written off the learning potential of some of their CLD (culturally and linguistically diverse) students” (Garcia et Guerra, 2004, p.160).

Enfin, les chercheurs indiquent que les enseignants ayant participé à leur étude n'étaient pas munis d'un « *filtre culturel* » leur permettant de percevoir la manière dont la culture peut consister en un obstacle pour les apprentissages. En général, les enseignants avaient de la difficulté à comprendre les bénéfices ou les problèmes liés à la culture dans le domaine de l'éducation.

3.1.2 Synthèse : les représentations d'enseignants quant aux élèves allophones immigrants

En résumé, six principales représentations ont émergé de ces premières recherches empiriques (Vollmer, 2000; Relano Pastor, 2009; Garcia et Guerra, 2004) portant sur les représentations des enseignants quant aux élèves allophones immigrants:

- Des représentations généralement négatives ou « déficitaires » des élèves allophones immigrants et de leurs familles;
- Des représentations selon lesquelles la réussite scolaire serait principalement déterminée par des facteurs individuels, familiaux ou socioculturels;
- L'absence de réflexion critique quant aux obstacles systémiques (liés à l'institution scolaire, aux programmes éducatifs, aux pratiques enseignantes) pouvant influencer la réussite scolaire et l'intégration des élèves allophones immigrants;
- Des processus de catégorisation et de hiérarchisation des élèves sur la base de leur pays d'origine ou de leur langue maternelle et la présence de stéréotypes positifs ou négatifs en lien avec ces catégories;
- Des représentations des langues et des cultures de la famille comme des obstacles aux apprentissages et à l'intégration des élèves allophones immigrants et enfin,

- Les chercheuses Vollmer (2000) et Relano Pastor (2009) ont situé les représentations des enseignants interrogés dans leurs études dans le cadre d'une approche assimilationniste.

Étant donné les représentations des enseignants quant aux élèves allophones immigrants soulevées dans les recherches présentées précédemment (Vollmer, 2000; Relano Pastor, 2009; Garcia et Guerra, 2004), nous nous demandons si des représentations similaires seraient présentes chez des enseignants de classes ordinaires et de classes d'accueil dans le contexte des trois écoles secondaires montréalaises visitées.

3.1.3 Considérations méthodologiques

Sur le plan méthodologique, les trois recherches recensées ont mis en place des outils de collecte qualitatifs tels que des entrevues semi-structurées (Vollmer, 2000) et des entrevues de groupe (Relano Pastor, 2009) pour collecter des données sur les représentations des enseignants. Par ailleurs, l'approche d'analyse critique du discours adoptée par Vollmer (2000) nous paraît pertinente pour porter un regard critique sur les représentations d'enseignants afin de les situer dans le cadre des programmes et politiques éducatifs propres au Québec et de les comparer aux idéologies dominantes de la société en lien avec l'immigration. Dans le même ordre d'idées, par l'analyse du discours des enseignants sur les bilans de l'intégration des élèves allophones immigrants dans leur école, sur les facteurs de risque et de réussite de ce processus et sur les rôles des enseignants, les chercheuses Vollmer (2000) et Relano Pastor (2009) ont pu situer les représentations des enseignants interrogés dans leurs recherches comme faisant partie d'une approche assimilationniste.

Dans la section suivante de cette revue des recherches empiriques, nous allons approfondir nos connaissances sur les rôles respectifs des enseignants de classes d'accueil ou de langue seconde (L2) et ceux des enseignants des classes ordinaires quant à l'intégration des élèves allophones immigrants.

3.2 Recherches sur les rôles d'enseignants dans l'intégration

Le deuxième thème transversal de cette revue des recherches empiriques nous renseignera sur les rôles d'enseignants de classes ordinaires et d'enseignants de classes d'accueil vis-à-vis différentes dimensions de l'intégration (linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale), ainsi que sur les pratiques qui peuvent représenter des facteurs de réussite ou de risque pour l'intégration des élèves allophones immigrants. Ces thématiques seront abordées par l'analyse des résultats de sept études : parmi lesquelles deux recherches menées au Québec, l'une portant sur les rôles des enseignants des classes d'accueil (Messier, 1997) et l'autre sur les rapports entre les rôles d'enseignants des classes ordinaires et leurs stratégies identitaires et professionnelles (Hohl et Normand, 2000). Ensuite, trois études traitant des rôles d'enseignants de classes ordinaires quant à l'apprentissage de la langue seconde seront présentées, parmi lesquelles une première porte sur les représentations d'enseignants dans des écoles primaires de la Grande-Bretagne (Franson, 1999), une seconde sur des enseignants dans une école secondaire américaine (Mantero et Pass, 2009) et une troisième étude porte sur les représentations d'enseignants dans des écoles secondaires canadiennes situées en milieu rural (Karanja, 2007). Enfin, les deux dernières études abordées éclairent les représentations d'enseignants de langue seconde quant à leurs rôles : la recherche de Sharkey et Layzer (2000) fournit une perspective de regards croisés en présentant à la fois les représentations d'enseignants de langue seconde et celles d'enseignants des classes ordinaires, tandis que la recherche menée par De Guerrero et Villamil (2000) considère

les représentations d'enseignants de langue seconde en formation continue à Puerto Rico à travers une approche d'analyse de métaphores.

Les études recensées ne sont pas présentées en ordre chronologique, mais suivant un agencement thématique favorisant la comparaison des représentations d'enseignants relevées : d'abord, nous présentons les recherches menées au Québec (section 3.2.1), ensuite les recherches sur les représentations d'enseignants des classes ordinaires (section 3.2.2) et enfin, celles portant sur les représentations d'enseignants d'accueil ou de langue seconde (section 3.2.3) suivies d'une brève synthèse des résultats et de considérations d'ordre méthodologique.

3.2.1 Les rôles d'enseignants de classes d'accueil dans le contexte québécois

Dans une étude comparée des modèles de services réservés aux élèves nouveaux arrivants dans le système scolaire de Montréal et celui de Toronto, Messier (1997) s'est penchée, entre autres, sur les rôles des enseignants d'accueil dans trois commissions scolaires montréalaises. La chercheuse a recueilli les « *perceptions* » d'informateurs clés à partir d'informations verbales issues d'interviews, puisqu'il n'existait pas, au moment de son étude, de documents décrivant ces rôles dans les commissions scolaires recensées. Dans la section suivante, nous présentons quelques résultats entourant les rôles des enseignants d'accueil. Ceux-ci nous révèlent les multiples dimensions de l'intégration abordées par les enseignants des classes d'accueil et surtout, la complexité de leurs rôles auprès des élèves allophones immigrants. Rappelons-nous que dans la section 1.1 (contexte pratique) du premier chapitre de ce mémoire, nous avons circonscrit les rôles de l'enseignant d'accueil et de l'enseignant des classes ordinaires selon les discours officiels dans la Politique de l'intégration scolaire (1998), le Référentiel des compétences

professionnelles des enseignants (MEQ, 2001) et le programme éducatif du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (MEQ, 2001b; 2005).

Dans ses résultats, Messier (1997) rapporte les propos d'un informateur dans la commission scolaire CECM (maintenant la CSDM) dans le passage suivant. Ce répondant expose sa vision des rôles d'un enseignant des classes d'accueil comme suit:

« un généraliste qui possède des compétences en enseignement de la langue seconde. Avant tout, son rôle est de franciser les élèves, les informer sur le fonctionnement du système scolaire et de manière élargie, de la société (...) cet enseignant est en quelque sorte un représentant de la culture d'accueil (...) il doit posséder une bonne connaissance de sa propre culture et des valeurs qu'elle véhicule, tout en demeurant très ouvert aux cultures des autres. » (Messier, 1997, p.100).

Le rôle décrit plus haut reflète bien la complexité de la tâche de l'enseignant de la classe d'accueil qui doit, par ses interventions, contribuer à l'intégration linguistique, scolaire, socioscolaire et sociale des élèves allophones immigrants. En résumé, l'enseignant d'accueil, à travers son rôle, tente de conjuguer l'intégration à des normes linguistiques, scolaires et culturelles préétablies, à savoir ceux du Québec et de l'école québécoise, mais en même temps, il se doit de manifester une ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des élèves.

Dans une deuxième commission scolaire montréalaise, un autre répondant rajoute quelques détails pouvant compléter le rôle décrit précédemment. En particulier, il explique la notion de « *généraliste* » évoquée par le répondant de la première commission scolaire en expliquant que l'enseignant d'accueil « *se doit de bien connaître les programmes et objectifs tant à l'accueil qu'au régulier* ». De plus, il précise qu'afin de favoriser l'intégration sociale des élèves allophones immigrants, l'enseignant d'accueil

doit adopter « *le rôle de guide et d'initiateur à la vie québécoise* ». Cet informateur évoque l'importance de « *connaître tous les services sociaux ou communautaires offerts au sein de son quartier et savoir diriger les parents des élèves nouvellement arrivés vers les bonnes personnes-ressources* ». (Messier, 1997, p. 109).

Nous notons que cet informateur mentionne la famille immigrante, alors que le premier s'est centré sur l'élève immigrant. Pour cette raison, nous percevons le rôle décrit par le deuxième informateur comme révélant une compréhension de l'intégration comme se déroulant aussi à l'extérieur de l'école aussi, dans le milieu familial.

Selon les « perceptions » d'une conseillère pédagogique affectée à la troisième commission scolaire montréalaise faisant partie de l'enquête de Messier (1997), (la CSSC, maintenant la CSMB), l'enseignant d'accueil est « *le premier enseignant québécois avec lequel les parents entrent en contact* », donc il est important de « *projeter une image d'accueil et d'ouverture* » (p.119). De plus, afin de favoriser l'intégration scolaire, l'enseignant se doit d' « *initier le nouvel arrivant à son métier d'élève au regard du type de pédagogie préconisée à l'école québécoise* », surtout lorsque les élèves proviennent de pays d'origine avec des habitudes d'apprentissages différentes, d'où l'importance de « *faire preuve de compréhension et de patience* » (*ibid.*, p.119). Enfin, le rôle de l'enseignant est décrit comme un « *intermédiaire* » entre le secteur de l'accueil et le secteur ordinaire.

De cette description des rôles de l'enseignant d'accueil formulée par le troisième informateur, nous percevons que l'accent est mis sur le rôle de collaborateur, d'abord entre l'enseignant et les parents immigrants et ensuite, entre enseignants des classes d'accueil et des classes ordinaires, afin de mieux soutenir l'élève allophone immigrant dans son parcours scolaire. Par ailleurs, l'informateur évoque les différences possibles entre les pratiques scolaires québécoises et celles dans les différents pays d'origine des

élèves, donc elle suggère une prise en compte de ces différences par l'enseignant d'accueil.

En résumé, de ces descriptions fournies à travers les « perceptions » des trois informateurs clés provenant de trois commissions scolaires montréalaises, nous retenons la complexité des rôles des enseignants des classes d'accueil et notamment, leur aspect multidimensionnel. Nous nous interrogeons à savoir si les enseignants de classes d'accueil qui ont participé à la présente étude auront des représentations complexes de leurs rôles qui reflèteront l'ensemble des dimensions de l'intégration (linguistique, scolaire, socioscolaire et sociale) ou s'ils vont plutôt privilégier une dimension de l'intégration aux dépens d'une autre.

3.2.2 Les rôles d'enseignants de classes ordinaires dans le contexte québécois

L'étude suivante menée par Hohl et Normand (2000) révèle la manière dont des enseignants de classes ordinaires perçoivent la diversité culturelle des élèves immigrants ou issus de l'immigration et notamment, la façon dont leurs identités personnelles et professionnelles interviennent dans leurs relations avec les élèves et les parents immigrants.

Hohl et Normand (2000) ont mené une recherche sur l'adaptation de l'école québécoise à la diversité. Pour ce faire, ces chercheuses ont rencontré une soixantaine d'enseignants d'écoles primaires et secondaires dans des situations de groupe et individuellement, afin de déterminer, à partir d'études de cas-types de conflits de valeurs, la façon dont les enseignants se positionnaient dans leur prise de décision par rapport à la gestion de conflits de valeurs. Nous tenons à souligner que leur étude ne portait pas spécifiquement sur les représentations d'enseignants à l'égard d'élèves allophones immigrants

nouvellement arrivés, mais, de manière plus générale, sur leurs perceptions de problématiques entourant l'éducation des d'élèves issus de l'immigration¹². Par ailleurs, les participants sont des enseignants de classes ordinaires, et non des enseignants de classes d'accueil.

Les résultats de cette recherche illustrent dans quelle mesure certaines prises de position des enseignants sont liées à leur statut de groupe à la fois majoritaire au Québec et minoritaire au Canada (Hohl et Normand, 2000, p.171). Quatre positions-types ont été identifiées à partir de l'analyse des données, à savoir deux positions révélant un discours de type « accommodant » et deux positions témoignant de « sentiments de résistance » liés à l'adaptation à la diversité en milieu scolaire (*ibid.*, p.172). Dans les sections suivantes, nous ferons une brève description des quatre types de discours d'enseignants relevés par Hohl et Normand (2000) puisque ceux-ci sont révélateurs de la diversité des positionnements possibles face à l'intégration d'élèves immigrants nouvellement arrivés ou issus de l'immigration dans les écoles québécoises. À ce sujet, les chercheuses remarquent que les diverses positions des enseignants peuvent se situer sur *un continuum* et que selon le type de conflit de valeurs, les enseignants peuvent changer de perspective.

Le premier type d'enseignant, l'enseignant de type « *accommodant ouvert* », selon Hohl et Normand (2000, p.172) présente un enseignant faisant référence à son mandat professionnel et manifestant une grande sécurité identitaire lui permettant d'accepter que la diversité linguistique puisse se manifester dans le milieu scolaire québécois; par exemple, dans la communication avec les parents. Cet enseignant se sert du « *nous* » de manière inclusive, en faisant référence à la société entière, quel que soit l'origine des citoyens. Enfin, cet enseignant reconnaît la légitimité de la diversité en milieu scolaire et

¹² Élève dont au moins un parent est né à l'étranger.

met l'accent sur la dimension réflexive, perçue comme étant nécessaire à l'exercice professionnel (*ibid.*, p.173).

Quant à l'enseignant de type « *accommodant éducateur de parents* », le deuxième type selon Hohl et Normand (2000, p.173), celui-ci se perçoit dans une relation d'aide avec le parent, la prise de position adoptée étant souvent celle d'un enseignant étant en face d'un parent immigrant démuné. L'accent est mis sur la distance sociale entre le « *nous* » - les Québécois et « *eux* » - les parents immigrants. En outre, le parent est perçu comme pouvant causer des problèmes à son enfant. Les chercheuses font l'hypothèse que le discours « *éducateur de parents* » se manifeste plus dans des milieux socioéconomiquement défavorisés.

Pour sa part, l'enseignant de type « *résistant menacé* » (Hohl et Normand, 2000, p.175) «perçoit « *l'Autre* » comme menaçant et a plus tendance à parler des immigrants au sens collectif qu'en tant qu'individus ayant des appartenances multiples.» Les conflits de valeurs sont expliqués avec une vision « *culturaliste* » en faisant référence à une sorte de choc des cultures. Cet enseignant a peur des échanges avec les parents et il ne s'appuie pas sur son identité professionnelle ou sur ses compétences professionnelles dans la gestion des conflits de valeurs. L'enseignant « *résistant menacé* » tend à se déresponsabiliser en disant que la gestion de ce type de conflits appartient à une autre catégorie de professionnel. Selon la perception de ce troisième type d'enseignant, l'enfant immigrant devra être éduqué à l'école, indépendamment de ses parents. De plus, les chercheurs expliquent que ce type d'enseignant partage des réflexions pessimistes sur les effets de l'immigration sur la société québécoise (*ibid.*, p.175).

Enfin, le quatrième type d'enseignant, le « *résistant autoritaire* » (Hohl et Normand, 2000) exprime souvent l'opposition « *eux-nous* » en parlant des immigrants. Il s'oppose aux « *accommodements* » (désignant ceux des individus de la société d'accueil envers

les personnes de cultures différentes) et il souligne la faible intégration des immigrants, qui, d'après son discours, n'ont pas la volonté de s'intégrer. Par ailleurs, les chercheuses expliquent que « *l'intégration à l'univers anglophone est perçue comme une non-intégration francophone.* » (*ibid.*, p.176) Les usages linguistiques sont particulièrement ciblés, l'anglais ou les langues maternelles étant perçus comme dominants chez les élèves immigrants. Selon Hohl et Normand (2000, p.176), la question de « *l'allégeance des immigrants et de leurs enfants dans une société divisée* » se pose. En somme, ces chercheuses disent que les enseignants de ce type sont d'abord « *des citoyens mus par leurs préoccupations politiques, avant d'être des professionnels en relation de travail avec des enfants et des familles* ». La position est autoritaire et à leurs yeux, les enfants immigrants seront éduqués, malgré leurs parents, selon le mandat de l'école, perçu comme étant « *assimilateur* » (*ibid.*, p.179).

En somme, ce que nous retenons de l'étude d'Hohl et Normand (2000) est la diversité des positionnements que les enseignants des classes ordinaires adoptent vis-à-vis des parents et des élèves immigrants dans la gestion de conflits de valeurs. Certaines positions-types renvoient aux résultats d'autres études que nous avons recensés, notamment la vision déficitaire recueillie par les chercheurs suivants (Vollmer, 2000, Garcia et Guerra, 2004 et Relano Pastor, 2009). De plus, nous remarquons que les deux enseignants-types « résistants » envisagent leur rôle comme « assimilateur », alors que les deux premiers enseignants-types « accommodants » se situent plus dans une approche interculturelle, en faisant référence aux critères du continuum d'acculturation (voir la figure 1). Dans le contexte de la présente étude, nous nous demandons si les enseignants des classes ordinaires se représenteront leurs rôles plus comme étant celui d'assimiler ou celui d'accueillir les élèves allophones immigrants.

Dans la section suivante, trois recherches portant sur les représentations d'enseignants des classes ordinaires à l'extérieur du Québec seront présentées. Celles-ci s'articulent

généralement autour des rôles de ces enseignants en lien avec l'apprentissage de la langue seconde ou de l'intégration linguistique.

3.2.3 Les représentations d'enseignants de classes ordinaires quant à leurs rôles dans d'autres sociétés

Dans la recherche de Franson (1999), trois enseignantes de classes ordinaires ont partagé leurs « *attitudes et leurs perceptions* » lors d'entrevues individuelles semi-dirigées. L'étude a été menée dans trois écoles primaires situées dans la banlieue de Londres. Le modèle de services en vigueur dans les écoles faisant partie de l'enquête était le « *mainstreaming* » ou l'intégration directe en classe ordinaire avec une ressource additionnelle, en l'occurrence un enseignant de L2 qui travaillait en collaboration avec l'enseignant titulaire selon des modalités différentes dans chacune des écoles. Le pourcentage d'élèves allophones immigrants dans les écoles participantes était assez faible (moins de 20% de l'effectif scolaire total), mais stable d'année en année. Selon la chercheuse, les perceptions des enseignants des classes ordinaires quant à leurs rôles et leurs responsabilités envers l'intégration des élèves allophones immigrants seraient des éléments clés dans les changements de pratiques nécessaires pour mieux soutenir les élèves dans leurs apprentissages linguistiques et scolaires.

Franson (1999) a identifié quelques perceptions qu'elle considère comme ayant des implications négatives dans le discours des trois enseignantes des classes ordinaires ayant participé à son étude. Les entrevues avec les trois enseignantes ont révélé qu'elles partageaient la représentation selon laquelle l'apprentissage de la L2 s'effectuerait comme l'apprentissage de la langue maternelle, c'est-à-dire que les élèves allophones immigrants apprendraient la langue seconde avec un minimum d'intervention de la part des enseignants. Conformément à cette vision de l'acquisition de la L2 que nous allons désigner comme étant de type *naturel*, les élèves allophones immigrants deviendraient

compétents en L2 sans trop d'efforts, ni d'interventions, comme les jeunes enfants qui apprennent leur langue maternelle.

Franson (1999) a également demandé aux enseignantes titulaires d'expliquer les moyens dont elles se servaient pour favoriser l'intégration des élèves allophones immigrants. Les enseignantes ont rapporté ne pas trop modifier leur planification pour prendre en compte les caractéristiques et les besoins des élèves allophones immigrants. Elles partageaient la représentation selon laquelle les élèves allophones immigrants devaient effectuer les mêmes tâches, participer à toutes les activités et être évalués *comme tous les autres élèves*. Il s'agit d'une vision de type « *égalitaire* » selon laquelle les enseignants considèrent que le même traitement est le meilleur.

Franson (1999) rapporte également la présence d'une attitude de déresponsabilisation (ce n'est pas *mon* rôle) chez les enseignantes titulaires envers l'enseignement explicite de la langue seconde, car ces acteurs perçoivent qu'il s'agit du rôle exclusif de l'enseignant de L2. La chercheuse rapporte que les enseignantes titulaires considéraient leur rôle comme se limitant à l'enseignement disciplinaire. En outre, les enseignantes titulaires interrogées percevaient l'apprentissage de la L2 comme étant une sorte de préalable à l'intégration et à la participation en classe ordinaire. Franson (1999) rapporte également des sentiments de résistance présents dans le discours des enseignantes des classes ordinaires qui percevaient la tâche de collaboration comme représentant une surcharge de travail et de manière générale, pour qui la présence des élèves allophones immigrants en classe ordinaire était vécue comme un stress additionnel.

Pour leur part, Mantero et Pass (2009) ont mené des études de cas de type descriptif auprès d'enseignantes de classes ordinaires dans trois écoles secondaires publiques situées dans une région rurale de l'Alabama aux États-Unis. L'intégration directe ou le « *mainstreaming* » était le modèle de services en vigueur pour l'apprentissage de la L2

dans les écoles recensées. Les écoles sélectionnées étaient fréquentées par une faible proportion d'apprenants de langue seconde (moins de deux pour cent de la population totale de l'école). Cependant, d'après les chercheurs, les acteurs de ces écoles commençaient à ressentir le besoin de former les enseignants des classes ordinaires pour mieux accueillir les élèves allophones immigrants.

Par le biais de séances d'observation, de questionnaires et d'entrevues individuelles avec quatre enseignantes d'anglais langue maternelle, les chercheurs ont comparé les « *croyances et les pratiques déclarées* » pour favoriser l'intégration des élèves allophones immigrants avec les stratégies et pratiques observées dans leur salle de classe. Ils notent que les quatre enseignantes n'avaient pas reçu de formation antérieure en enseignement de la langue seconde et sur le plan sociodémographique, elles étaient des femmes « blanches » d'origine américaine et trois d'entre elles ne parlaient que l'anglais (sauf une enseignante qui parlait une deuxième langue).

En termes de résultats, Pass et Mantero (2009) rapportent que les pratiques déclarées par les quatre enseignantes révélaient qu'elles connaissaient de nombreux moyens pour soutenir les apprentissages disciplinaires des élèves allophones immigrants. Ces pratiques déclarées se concentraient sur cinq principaux thèmes : les pratiques pour l'enseignement du contenu disciplinaire, l'acquisition du vocabulaire spécifique à la discipline étudiée, la différenciation pédagogique, l'enseignement explicite de la langue seconde et les moyens pour favoriser l'intégration des élèves allophones immigrants en général. Toutefois, dans l'ensemble, les chercheurs ont constaté une vision réactive de l'enseignement selon laquelle les enseignantes ajustaient leurs pratiques seulement lorsqu'un problème se manifestait et de manière générale, ils rapportent que les quatre enseignantes avaient tendance à éviter de faire trop de changements dans leurs pratiques habituelles.

En dernier lieu, Mantero et Pass (2009) soulignent la présence d'un écart important entre les pratiques déclarées par les quatre enseignantes et les pratiques observées en salle de classe. Ils rapportent qu'une enseignante en particulier exprimait la représentation selon laquelle les élèves allophones immigrants devaient savoir lire et écrire en anglais avant de venir dans sa classe, car ils devaient répondre aux mêmes exigences que tous les autres élèves avec des accommodations minimales ou sans accommodations du tout, tandis que deux autres enseignantes manifestaient de l'ouverture et des connaissances quant aux adaptations nécessaires pour favoriser la réussite des élèves allophones immigrants. Toutefois, d'après les observations des chercheuses, les connaissances de ces deux enseignantes ne se traduisaient pas en pratiques efficaces.

Mantero et Pass (2009) rapportent que selon leurs observations, une seule enseignante parmi les quatre interrogées a su mettre en place des pratiques susceptibles de créer un environnement propice aux apprentissages et favorable à l'inclusion des élèves allophones immigrants. Par ailleurs, trois enseignantes interrogées partageaient la même représentation selon laquelle l'enseignement explicite de la langue seconde ne relevait pas de leur responsabilité en tant qu'enseignantes de classes ordinaires.

En résumé, Mantero et Pass (2009) indiquent que les résultats de leur étude révèlent des besoins de formation continue afin d'aider les enseignants des classes ordinaires au secondaire à acquérir une pédagogie spécifique en langue seconde qui puisse leur permettre de mieux répondre aux besoins culturels et linguistiques des élèves allophones immigrants.

À partir de ces deux études (Franson, 1999 et Mantero et Pass, 2009), nous retenons que les pratiques déclarées d'enseignants de classes ordinaires font état de peu ou d'aucune modification des pratiques d'enseignement et d'évaluation habituelles afin de prendre en compte les besoins d'élèves allophones immigrants intégrés dans leur classe. De plus, ils

ont déclaré orienter leurs pratiques selon une vision égalitaire, en traitant tous les élèves de manière égale. Pourtant, lorsqu'ils ressentent le besoin de modifier leurs pratiques, ils ont exprimé des sentiments de stress ou de résistance et les enseignants des classes ordinaires interrogés avaient tendance à se déresponsabiliser de l'intégration des élèves allophones immigrants en soulignant que ce n'est pas leur rôle. Dans le contexte de la présente étude, nous nous demandons si les enseignants des classes ordinaires interrogés dans les trois écoles secondaires montréalaises vont partager des représentations de leurs rôles qui ressembleront à ceux documentés plus haut.

L'étude suivante porte sur les conséquences possibles du sentiment de résistance et les attitudes de déresponsabilisation recensées dans les enquêtes de Franson (1999) et de Mantero et Pass (2009), à savoir une surcharge de responsabilité sur les enseignants de langue seconde qui se voient alors seuls responsables de l'intégration linguistique et scolaire des élèves allophones immigrants.

3.2.4 Les représentations d'enseignants de classes d'accueil quant à leurs rôles dans d'autres sociétés

L'étude de Karanja (2007) examine, à travers les « *perceptions* » des acteurs scolaires, les caractéristiques d'un modèle de services pour l'apprentissage de l'anglais L2 en vigueur dans deux écoles secondaires situées dans une petite ville de Colombie-Britannique au Canada. D'après la chercheuse, la présence d'un nombre réduit d'élèves allophones immigrants dans ces écoles (moins d'une trentaine d'élèves sur un nombre total de plus de 2300), représentait un défi pour l'organisation des services liés à l'enseignement de la langue seconde. Le modèle de services pour l'enseignement de la L2, dans les deux écoles ayant participé à l'enquête, était l'intégration directe avec un soutien linguistique, c'est-à-dire que les élèves allophones immigrants recevaient du

soutien linguistique à l'extérieur de la classe, dans une classe ressource avec un enseignant de L2.

La chercheuse s'est servie d'une approche qualitative en procédant par études de cas, chaque cas étant l'une des deux écoles. Dix participants ont été sélectionnés sur une base volontaire, parmi eux figuraient trois élèves allophones immigrants, trois parents d'élèves, deux enseignants de L2 et deux enseignants des classes ordinaires. Les données ont été recueillies par des entrevues semi-dirigées et l'analyse a été menée suivant une approche thématique. Aux fins de la présente recension, seules les représentations des enseignants seront considérées.

Les résultats de l'étude de Karanja (2007) s'articulent autour des trois aspects suivants : d'une part, les « *perceptions* » d'enseignants en exercice quant à la mission des structures spécifiques pour l'enseignement de la langue seconde et, d'autre part, les « *perceptions* » des rôles des enseignants de classes ordinaires et des enseignants de langue seconde.

Tout d'abord, les enseignants de langue seconde percevaient les périodes en classe ressource de L2 comme des moments privilégiés durant lesquels les élèves allophones immigrants pouvaient recevoir de l'aide sur le contenu des cours disciplinaires, comme du tutorat. Ils voyaient également la classe ressource comme un milieu où les élèves allophones immigrants pouvaient s'exprimer librement et se sentir plus à l'aise dans un petit groupe composé principalement d'élèves ayant des besoins semblables. Les enseignants ont également parlé de la sécurité et du sentiment d'appartenance que pouvaient ressentir les élèves allophones immigrants dans la classe ressource en L2.

Dans son interprétation des résultats, Karanja (2007) indique que, d'une part, l'aide que les enseignants de langue seconde accordent aux élèves allophones immigrants pour l'apprentissage du contenu des cours disciplinaires est favorable à leur intégration

scolaire. Par ailleurs, elle ajoute que cet enseignement de type disciplinaire révèle que les enseignants de langue seconde connaissent le programme éducatif dispensé au régulier et qu'ils sont conscients des attentes des enseignants des classes ordinaires, ceci rappelle les résultats de l'étude de Messier (1997) pour qui l'enseignant d'accueil est amené à être un « généraliste ».

En revanche, Karanja (2007) rapporte que, dans l'ensemble, le modèle de services pour l'apprentissage de la L2 en vigueur dans les deux écoles participant à son étude semble privilégier le confort et le bien-être psychologique des élèves allophones immigrants, ainsi que les apprentissages dans les cours disciplinaires aux dépens de l'enseignement spécifique de la L2. Selon cette chercheuse, il ne faudrait pas perdre de vue l'objectif d'enseigner explicitement les bases de la langue seconde. Par ailleurs, Karanja (2007) constate que la prise en charge collective des élèves allophones immigrants par l'ensemble de l'équipe-école ne semble pas se réaliser dans les deux écoles. La chercheuse indique que la responsabilité de l'intégration des élèves allophones immigrants était prise en charge presque entièrement par les enseignants de L2 et par les parents. Par conséquent, Karanja critique l'absence de soutien offert par les autres acteurs scolaires, comme les enseignants des classes ordinaires et la direction de l'école.

En conclusion, Karanja (2007) rappelle que le manque de soutien pour les apprentissages en L2 serait susceptible d'entraîner des effets négatifs sur la socialisation, les apprentissages linguistiques et la réussite scolaire des élèves allophones immigrants. Elle soulève l'importance de fournir un enseignement spécifique de la langue seconde, indépendamment du modèle de services ou des caractéristiques du milieu scolaire. En lien avec la présente étude, nous retenons le fait que même avec la présence de structures spécifiques pour l'apprentissage de la langue seconde, la prise en charge des besoins des élèves allophones immigrants ne se réalise pas toujours à l'échelle de l'équipe-école. Nous nous demandons si, dans les écoles montréalaises, les enseignants des classes

ordinaires seront impliqués dans tous les aspects de l'intégration des élèves allophones immigrants.

L'étude suivante propose de porter un regard croisé sur les services éducatifs dispensés aux élèves allophones immigrants, en considérant à la fois les perspectives des enseignants de langue seconde et celles des enseignants des classes ordinaires dans le contexte d'une école secondaire.

Sharkey et Layzer (2000) ont mené une enquête sur les « *attitudes, les croyances et les pratiques* » d'enseignants de classes ordinaires et d'enseignants de langue seconde. Ces chercheuses s'étaient donné comme objectif d'identifier les ressources et les obstacles susceptibles d'influencer la réussite scolaire des élèves allophones immigrants au sein d'une école secondaire de Pennsylvanie aux États-Unis, accueillant un faible pourcentage d'élèves allophones immigrants. Le modèle de services en vigueur au moment de l'enquête était l'intégration directe au régulier, avec des classes ressources en L2 où les élèves allophones immigrants étaient regroupés pour recevoir des cours d'anglais et de sciences sociales. La méthodologie utilisée lors de l'enquête a été dans un premier temps, la distribution d'un questionnaire à 48 enseignants des classes ordinaires dans diverses disciplines. Ensuite, des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de 10 enseignants (parmi eux, 8 enseignants du régulier et 2 enseignants de L2). Enfin, 26 périodes d'observation directe ont eu lieu dans des classes ordinaires et dans des classes de L2.

En termes de résultats, trois principaux obstacles à la réussite scolaire des élèves allophones immigrants ont été identifiés par Sharkey et Layzer (2000). Selon ces chercheuses, les obstacles sont dus à l'influence des représentations sur les pratiques d'enseignants de L2 et d'enseignants des classes ordinaires. L'un des principaux obstacles identifiés par les chercheuses tient au fait que les élèves allophones immigrants étaient systématiquement placés dans un parcours de formation générale au lieu du

parcours avancé menant aux études post-secondaires. Les chercheuses expliquent que la personne responsable de la mise en œuvre du modèle de services en L2 a justifié ce choix en disant que les élèves allophones immigrants seraient « *plus à l'aise* » dans le parcours de formation générale étant donné le moindre nombre de matières disciplinaires à maîtriser. Selon cette représentation de l'enseignante de L2, réduire les exigences du milieu scolaire favoriserait l'intégration.

De plus, les chercheuses rapportent certaines conséquences liées au placement des élèves allophones immigrants dans les cours de type général, une pratique qui se résume, selon Sharkey et Layzer (2000) à les diriger vers un environnement moins stimulant sur le plan éducatif. En ayant recours à une observation comparative des cours de type « général » par rapport aux cours de type « avancé », les chercheuses ont pu constater que la gestion de classe occupait davantage une place prépondérante dans les cours généraux.

Un deuxième obstacle à la réussite scolaire des élèves allophones immigrants découlant des pratiques enseignantes tiendrait au fait de limiter les interactions entre élèves. En s'inscrivant dans un optique socioconstructiviste, Sharkey et Layzer (2000) expliquent que la communication entre élèves serait une source importante pour les apprentissages langagiers et disciplinaires et que les apprenants de L2 ont besoin d'avoir de nombreuses occasions de se servir des multiples aspects de la langue cible. Toutefois, en examinant les interactions entre les élèves allophones immigrants et les autres élèves de langue maternelle anglaise en classe ordinaire, les chercheuses ont pu constater un problème d'isolement. Par ailleurs, les résultats d'un questionnaire administré par les chercheuses sont révélateurs de cette problématique, car 69,7% des enseignants interrogés percevaient peu ou pas d'interaction entre les élèves allophones immigrants et leurs pairs de langue maternelle anglaise dans la classe ordinaire. De plus, les observations en classe menées par les chercheuses ont pu corroborer les résultats des questionnaires.

Enfin, Sharkey et Layzer (2000), rapportent un troisième obstacle à la réussite des élèves allophones immigrants : la préoccupation des deux enseignants de L2 interrogés était de créer un environnement sécurisant pour les élèves allophones immigrants, parfois même au détriment des apprentissages scolaires. À partir de séances d'observation, les chercheuses ont pu constater que les élèves allophones immigrants bénéficiaient d'un climat de classe plus détendu dans les cours de L2 et qu'ils semblaient plus à l'aise pour s'exprimer à l'oral, mais elles indiquent que le contenu des interactions entre élèves allophones immigrants n'était donc pas toujours de type scolaire et celles-ci ne contribuaient pas nécessairement à l'acquisition du contenu disciplinaire.

En résumé, nous retenons de l'étude de Sharkey et Layzer (2000) que les représentations d'enseignants par rapport aux besoins des élèves allophones immigrants influencent leurs pratiques et que certaines pratiques, au lieu de favoriser l'intégration, peuvent constituer des obstacles à la réussite scolaire.

L'étude suivante illustre les différentes manières selon lesquelles les enseignants de L2 « *conceptualisent* » leurs rôles à travers l'utilisation de métaphores, il s'agit d'une approche originale pour traduire les rôles des enseignants en images ou en représentations. Ces métaphores rappellent le caractère imageant et figuratif des représentations sociales (Jodelet, 1989; 2003).

L'étude de De Guerrero et Villamil (2000) porte sur les représentations d'enseignants de langue seconde dans le contexte d'une étude en formation continue. Les chercheurs ont identifié les métaphores que des enseignants d'anglais langue seconde utilisaient pour « *conceptualiser* » leurs rôles. Ils ont également exploré quelques présuppositions théoriques à propos de l'enseignement et de l'apprentissage, telles que révélées par l'analyse des métaphores produites par les enseignants de langue seconde. Les données de l'étude ont été recueillies lors d'un atelier destiné aux enseignants d'anglais L2 lors

d'un colloque TESOL (Teaching English as a Second Official Language) tenu à Puerto Rico. Les participants devaient produire une métaphore commençant par l'expression : « Un enseignant d'anglais langue seconde est comme..._____ ».

Par la suite, les participants de l'atelier ont pu déconstruire leurs métaphores afin de les analyser en suivant les étapes détaillées par les chercheuses. Les participants de l'étude, au nombre de 22, dont six hommes et 16 femmes, étaient tous des enseignants d'anglais L2 à Puerto Rico. Au cours de l'atelier de formation continue, ils ont produit 28 métaphores différentes afin de décrire leurs rôles. Les chercheurs ont procédé à une analyse de type itérative et récursive. Lors de l'analyse, les chercheuses ont groupé les métaphores produites par les enseignants de L2 en neuf catégories distinctes. Parmi ces catégories, trois d'entre elles étaient les plus fréquemment utilisées: l'enseignant comme guide, l'enseignant comme source de connaissances et l'enseignant comme agent de changement. Aux fins de la présente recension, nous allons nous limiter aux trois premières catégories.

Dans la première catégorie, l'enseignant en tant que guide, le rôle de l'enseignant était d'accompagner les élèves dans le processus d'apprentissage, mais l'accent était mis sur les actions de l'élève. À l'inverse, dans la deuxième catégorie, dans la métaphore où l'enseignant est source de savoir, l'élève aurait un rôle plus passif, l'accent étant mis sur l'enseignement. Selon cette représentation, les savoirs seraient transmis de manière unidirectionnelle de l'enseignant de langue seconde à ses élèves. Dans la troisième catégorie de métaphores, l'enseignant est vu comme agent de changement, occupant un rôle qui ressemble à celui d'un catalyseur ou d'un motivateur. Dans cette métaphore, l'enseignant vise le changement éducatif de l'une des trois façons suivantes : soit en encourageant les élèves à développer leur esprit critique, soit en essayant de changer l'attitude d'élèves qui ne veulent pas apprendre la langue seconde ou encore en favorisant

un avenir meilleur pour les élèves en leur fournissant des occasions pour qu'ils se développent et pour qu'ils puissent améliorer leur situation sociale.

De Guerrero et Villamil (2000) rapportent également une catégorie de métaphores selon laquelle l'enseignant est représenté comme cultivateur, occupant un rôle « *maternant* » qui l'amène à nourrir, influencer et favoriser la croissance des apprenants en visant le développement de leur plein potentiel. Dans cette catégorie, il y aurait un aspect développemental ou biologique. Par exemple, l'une des métaphores concevait l'enseignant comme un jardinier occupé à faire pousser ses plantes (faire grandir ses élèves).

Dans leur interprétation des résultats, De Guerrero et Villamil (2000) expliquent que les rôles décrits par les enseignants renvoient généralement à ceux qui leur sont traditionnellement attribués dans d'autres recherches scientifiques. Enfin, ces chercheuses expliquent que l'analyse des métaphores créées par les enseignants de la L2 révèle leurs orientations théoriques en langue seconde. À ce sujet, les chercheuses ont identifié trois principaux courants théoriques, parmi lesquels figurent l'approche de traitement d'information qui s'inscrit dans le courant cognitiviste, les approches sociales comme le socioconstructivisme et les approches humanistes qui adoptent une orientation plutôt affective ou psychologique.

3.2.5 Synthèse : Représentations d'enseignants quant à leurs rôles

En ce qui concerne les représentations des enseignants de classes d'accueil et de classes ordinaires quant aux rôles qu'ils s'attribuent dans le processus d'intégration d'élèves allophones immigrants, les sept études que nous venons de présenter fournissent des

pistes de réflexion (Messier, 1997; Hohl et Normand, 2000; Franson, 1999; Sharkey et Layzer, 2000; De Guerrero et Villamil, 2000; Karanja, 2007; Mantero et Pass, 2009).

En premier lieu, la revue de recherches empiriques nous permet de relever certains aspects problématiques liés aux représentations des rôles des enseignants des classes ordinaires. Celles-ci pointent des besoins de formation en lien avec une ou plusieurs dimensions de l'intégration (linguistique, socioscolaire, scolaire ou sociale). Par exemple, certains enseignants de classes ordinaires partageaient la représentation selon laquelle leur rôle exclusif serait d'enseigner le contenu disciplinaire. Ces enseignants avaient tendance à se défaire de la responsabilité d'enseigner la langue seconde (Franson, 1999; Karanja, 2007; Mantero et Pass, 2009). Par ailleurs, Franson (1999) a rapporté des sentiments de résistance présents chez les enseignants des classes ordinaires à l'idée d'avoir la responsabilité de soutenir à la fois les apprentissages linguistiques *et* disciplinaires. De plus, une représentation selon laquelle les compétences linguistiques en langue seconde devraient être développées *avant* d'intégrer les élèves allophones immigrants en classe ordinaire est partagée par des enseignants dans les études de Franson (1999) et Mantero et Pass (2009).

En second lieu, dans certaines études, la « *déresponsabilisation* » des enseignants des classes ordinaires quant aux apprentissages langagiers des élèves allophones immigrants se traduisait par une surcharge de responsabilités pour l'enseignant de la L2 (Sharkey et Layzer, 2000 et Karanja, 2007). Dans ces cas particuliers, les chercheurs ont rapporté que les enseignants de langue seconde avaient tendance à se concentrer davantage sur le bien-être affectif et sur les apprentissages disciplinaires de leurs élèves allophones immigrants, parfois même aux dépens des apprentissages en langue seconde (Karanja, 2007). Nous relevons également une représentation du rôle des enseignants des classes ordinaires comme de maintenir le principe de « *l'égalité* » dans leurs interventions avec les élèves allophones immigrants, puisque ces enseignants considèrent que les mesures compensatoires mises sur pied (classe ressource de L2, classe d'accueil, soutien

linguistique, *etc.*) sont suffisantes. Par conséquent, les enseignants des classes ordinaires déclarent qu'ils modifient peu leur enseignement disciplinaire afin de répondre aux besoins des élèves allophones immigrants (Franson, 1999; Mantero et Pass, 2009).

3.3 Considérations d'ordre méthodologique

À travers la revue de recherches empiriques, les entrevues semi-dirigées semblent être la méthode de collecte de données privilégiée pour recueillir les construits psychosociaux tels que les opinions, les croyances, les perceptions (Franson, 1999; Mantero et Pass, 2009; Karanja, 2007; Sharkey et Layzer, 2000) et, nous rajoutons, les représentations. En outre, certaines études se sont basées sur une approche interprétative inspirée de l'ethnographie afin de relier les représentations des enseignants au contexte éducatif dans lequel elles sont construites (Sharkey et Layzer, 2000; Karanja, 2007; Mantero et Pass, 2009). La collecte de données au moyen de notes de terrain, de questionnaires et de séances d'observation sont d'autres méthodes utilisées pour recueillir les représentations dans les études recensées. En particulier, les chercheuses Sharkey et Layzer (2000) se sont servis d'une approche de type regards croisés en comparant les réponses des différents acteurs afin de dresser un portrait plus complet de l'intégration d'élèves allophones immigrants. Par ailleurs, De Guerrero et Villamil (2000) se sont servies d'une approche d'analyse interprétative basée sur l'étude des rôles à partir de métaphores produits par des enseignants de langue seconde en formation continue. Ces chercheuses ont pu identifier les représentations des rôles de l'enseignant de langue seconde et les courants éducatifs qui sous-tendent les métaphores produites.

La présente étude retient la technique de collecte de données de l'entrevue semi-dirigée de type *focus group* pour recueillir et analyser les représentations d'enseignants comme faisant partie d'un groupe professionnel (Hohl et Normand, 2000) : soit des enseignants

de classes ordinaires et des enseignants de classes d'accueil dans des écoles secondaire montréalaises. En nous inspirant des études de Vollmer (2000) et de Relano Pastor (2009), nous posons des questions générales aux enseignants sur l'intégration des élèves allophones immigrants, sur les facteurs de réussite et de risque pour leur intégration au Québec et sur leurs rôles. Par l'analyse de contenu des données issues des entrevues de groupe, nous tenterons de situer leurs représentations de l'intégration sur le continuum d'acculturation (cf. cadre conceptuel section 2.1). En suivant une démarche de type regards croisés adopté entre autres par Sharkey et Layzer (2000), nous examinons les représentations de deux groupes d'acteurs scolaires au sein d'une même école, à savoir, des enseignants de classes d'accueil et des enseignants de classes ordinaires.

Par ailleurs, la revue des recherches empiriques nous conduit à effectuer des analyses multi-niveaux selon la démarche suivante : au premier niveau, nous comparerons les représentations individuelles d'enseignants au sein d'une même entrevue de groupe. Au deuxième niveau, nous comparerons les représentations issues du *focus group* des enseignants des classes d'accueil à celles recueillies dans le *focus group* des enseignants des classes ordinaires dans une même école. Ensuite, au troisième niveau, l'analyse consistera en une comparaison des trois écoles ayant pour objectif principal de dégager les ressemblances et les différences entre les représentations des enseignants d'une école à une autre. Enfin, une synthèse générale sera effectuée pour répondre de manière transversale aux trois questions de recherche. Nous adopterons une méthode d'analyse itérative, réursive, thématique et interprétative, selon la méthode décrite par Karanja (2007).

3.4 Rappel de l'objectif et de la question générale de recherche

En somme, la revue de recherches empiriques que nous venons de présenter et le cadre conceptuel du chapitre précédent (cf. chapitre 2 du présent mémoire) nous ont permis de préciser les trois questions spécifiques de recherche suivantes pour guider la présente étude et répondre à notre objectif et notre question de recherche générale que nous rappelons ci-dessous.

En termes d'objectifs, cette recherche vise à recueillir, à décrire et à analyser le contenu des représentations d'enseignants de classes d'accueil et d'enseignants de classes ordinaires quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans des écoles secondaires montréalaises afin de répondre à la question générale suivante :

-Quelles sont les représentations de huit enseignants de classes d'accueil et de neuf enseignants de classes ordinaires quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises?

À la lumière des résultats de recherches empiriques recensées dans ce chapitre, la présente étude vise, entre autres, à répondre aux questions spécifiques suivantes :

3.5 Questions spécifiques de recherche

1. Quels bilans de l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants sont dressés par huit enseignants de classes d'accueil et neuf enseignants de classes ordinaires dans trois écoles secondaires montréalaises?

1.1 Quels facteurs de réussite et de risque sont évoqués par les enseignants lorsqu'ils dressent les bilans de l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale des élèves allophones immigrants?

1.2 Des phénomènes de catégorisation d'élèves allophones immigrants émergent-ils du discours des huit enseignants de classes d'accueil et des neuf enseignants de classes ordinaires?

2. Comment les huit enseignants de classes d'accueil et les neuf enseignants de classes ordinaires se représentent-ils leurs rôles respectifs en lien avec l'intégration linguistique, scolaire, socioscolaire et sociale des élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises?

2.1 Quelles dimensions de l'intégration sont abordées à travers leurs rôles?

2.2 Ces rôles se distinguent-ils selon les fonctions des enseignants (un enseignant de classe d'accueil ou un enseignant de classe ordinaire)?

De manière transversale, l'analyse des deux questions spécifiques énoncées précédemment, nous permettra de dégager le contenu des représentations des enseignants afin de répondre à la question de synthèse suivante :

3. Les représentations des 17 enseignants quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants se rapprochent-elles plus de l'assimilation, de l'intégration, de l'approche interculturelle ou multiculturelle en faisant référence au continuum d'acculturation (Figure 1)?

Le chapitre 4 présente les choix méthodologiques effectués qui nous guideront tout au long de la réalisation de notre objectif de recherche et qui nous permettront de répondre aux questions que nous venons d'exposer.

Chapitre 4 : Méthodologie

Chapitre 4 : Méthodologie

Dans la section méthodologique, nous rappelons l'objectif et la question générale de la recherche (4.1), suivis d'une brève description de notre étude (4.2) et d'une description des liens entre la présente étude et celle plus large dans laquelle elle s'inscrit (de Koninck et Armand, 2006-2009) (4.3). Ensuite, des informations sont fournies sur les écoles visitées (4.4) sur les participants à l'étude (4.5) et sur l'éthique de cette recherche (4.5.1), suivis d'un survol de la collecte de données (4.6), en passant par une description des outils, à savoir la fiche sociodémographique (4.6.1), la technique des entrevues de groupe (4.6.2), le guide d'entrevue (4.6.3) et la prise de notes de terrain (4.6.4).

Par ailleurs, les étapes du processus de traitement des données (4.7) sont illustrées avec l'élaboration du guide de codage (4.7.1), des exemples de codage et de la visualisation des données à l'aide de mémos et en précisant que le codage a eu lieu à l'aide du logiciel *QDA miner* (4.7.2). Ce processus itératif et récursif a permis de constituer la grille d'analyse des données présentée dans la section 4.7.3 sur laquelle se base l'analyse et l'interprétation des transcriptions des entrevues. Enfin, nous rappelons quelques balises issues du cadre de référence pour l'étude des représentations sociales, ainsi que les limites de notre approche méthodologique et leur impact possible sur les résultats de recherche (4.8).

4.1 Rappel de l'objectif et de la question générale de recherche

En termes d'objectifs, cette recherche vise à recueillir, à décrire et à analyser les représentations d'enseignants quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans des écoles secondaires montréalaises afin de répondre à la question générale suivante :

-Quelles sont les représentations de huit enseignants de classes d'accueil et de neuf enseignants de classes ordinaires quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises?

4.2 Description de la présente étude

La méthodologie de la présente recherche est de nature qualitative et l'épistémologie sous-jacente est interprétative, selon les caractéristiques des épistémologies dominantes de la recherche répertoriées par Karsenti et Savoie-Zajc (2004). Nous adoptons le postulat que « *le savoir produit est intimement relié aux contextes à l'intérieur desquels il a été produit* » et nous nous situons « *comme chercheur subjectif qui prétend ne pas pouvoir se dégager de ses valeurs, qui révèle ses approches face à sa recherche et qui cherche à objectiver des données* » (*ibid*, p.115). Puisque la recherche du courant interprétatif est animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience (Savoie-Zajc, 2004, p.124), nous cherchons à comprendre le sens que les 17 enseignants interrogés donnent au concept de l'intégration d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises.

La présente étude propose donc de recueillir, par le biais de six entrevues semi-dirigées de type « *focus group* », les représentations d'enseignants de classes d'accueil et d'enseignants de classes ordinaires. Lors de ces entrevues, les enseignants ont été menés à dresser des bilans de l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale des élèves allophones immigrants qui fréquentaient leur école. Nous leur avons demandés de justifier et d'expliquer ces bilans en faisant référence aux facteurs de réussite et de risque présents dans leur école, facteurs qu'ils perçoivent comme susceptibles d'avoir eu un

effet sur l'intégration. Ensuite, les 17 enseignants ont été menés à décrire leurs rôles en lien avec l'intégration des élèves allophones immigrants en s'arrêtant sur les différentes dimensions de ce processus (linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale). Enfin, en posant un regard transversal sur les réponses des 17 enseignants aux questions d'entrevue, nous avons tenté de situer leurs représentations de l'intégration sur le continuum d'acculturation (cf. cadre conceptuel, section 2.1.8, figure 1). Les critères et indicateurs (dégagés d'une recension d'écrits théoriques, cf. chapitre 2, section 2.1.9) de ce continuum d'approches visant l'intégration des personnes immigrantes à la société d'accueil nous permettent de situer les représentations des enseignants dans l'un des quatre modèles suivants : l'assimilation, l'intégration, l'approche interculturelle ou l'approche multiculturelle.

4.3 Description du lien avec le projet principal

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet d'une plus grande envergure, réalisé dans le cadre d'une entente de services entre le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS), l'Université Laval et l'Université de Montréal, et mené conjointement par les chercheuses Zita De Koninck et Françoise Armand (2006-2009) avec le soutien du Centre de Recherche Metropolis du Québec. Cette recherche visait à décrire, à travers le Québec, les modèles de services destinés aux élèves allophones immigrants nouvellement arrivés ou issus de l'immigration.

Le premier volet de cette étude consistait à recueillir et à analyser les données obtenues auprès de personnes responsables du dossier du soutien à l'apprentissage du français (SAF) dans 34 commissions scolaires (CS) au sein de 13 régions du Québec. Par la suite, 42 entrevues téléphoniques (d'une durée variant entre 1h et 2h) ont été menées avec ces

répondants afin d'éclaircir les renseignements fournis dans le questionnaire en ligne, ainsi que pour recueillir leurs « perceptions » des modèles de services en vigueur dans les écoles de leur commission scolaire (De Koninck et Armand, 2012; Armand, 2011; De Koninck et Armand, 2011; De Koninck et Armand, 2010).

Quant au deuxième volet de cette recherche, il visait à approfondir la compréhension des modèles de services en examinant leur mise en œuvre dans un échantillon de 15 écoles, parmi lesquelles huit écoles dans la région de Montréal et sept écoles à Québec et en région. Les renseignements ont été recueillis au moyen d'entrevues individuelles et d'entrevues de groupe semi-dirigées auprès de divers acteurs au sein des écoles (directeurs, enseignants de classes d'accueil, enseignants de classes ordinaires, enseignant de soutien linguistique, parents et élèves). Au total, plus de 88 entrevues ont permis de recueillir les « perceptions » de 281 acteurs scolaires quant aux modèles de services mis en place pour le Programme de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) (De Koninck et Armand, 2012).

Le rapport de recherche rédigé par Armand (2011) décrit et analyse le portrait des services d'accueil et de francisation à travers le regard croisé d'acteurs scolaires dans huit écoles de la région du Grand Montréal faisant partie de l'enquête. L'année suivante, le rapport complet par De Koninck et Armand (2012) a été déposé au MELS à la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) afin de rapporter les résultats obtenus aux questionnaires pour l'ensemble de la province et fournir les portraits des écoles visitées à Québec et en région. Par ailleurs, un certain nombre d'articles ont été publiés à partir de ce projet de recherche (Armand, Beck et Murphy, 2009; De Koninck et Armand, 2010; De Koninck et Armand, 2011; De Koninck et Armand, 2012).

4.4 Le terrain de la recherche

Lors de la première phase de la recherche de l'étude principale (De Koninck et Armand, 2006-2009), huit écoles de la région du Grand Montréal ont été proposées par les répondants des commissions scolaires responsables du dossier SAF : cinq écoles primaires et trois écoles secondaires. Seulement les trois écoles secondaires ont été retenues pour la présente étude.

Le choix de retenir les trois écoles secondaires montréalaises s'est basé sur notre regard de professionnelle enseignante et de chercheure. D'abord, nous avons une formation d'enseignante au secondaire, donc les problématiques liées à ce secteur nous intéressent. Ensuite, nous avons visité une école secondaire particulière, l'école secondaire La Mosaïque, en tant qu'assistante de recherche et mené des entrevues sur le terrain qui nous ont marquée de par leur contenu et leur intérêt en lien avec notre sujet de recherche : les représentations d'enseignants de classes d'accueil et d'enseignants de classes ordinaires quant à l'intégration.

Par ailleurs, une revue des écrits révèle que l'intégration d'élèves allophones immigrants au secteur secondaire s'avère plus problématique qu'au primaire (MEQ, 1996; Duff, 2005; Bunch, 2010; Mc Andrew, 2010). À ce sujet, Mc Andrew (2010, pp.152-153) désigne les élèves allophones immigrants scolarisés au secteur secondaire comme des « *survivants* » qui démontrent beaucoup de « *résilience* », malgré les défis auxquels ils font face, notamment le retard scolaire. Cette étude se penche, entre autres, sur les représentations d'enseignants quant aux facteurs de réussite et de risque de l'intégration d'élèves allophones immigrants au secondaire.

Les trois écoles faisant partie de notre échantillon sont brièvement décrites ci-dessous, mais par souci de confidentialité pour les participants des entrevues, nous les désignons par des pseudonymes ¹³ (école secondaire La Courtepointe, école secondaire La Mosaïque et école secondaire Le Creuset) et nous arrondissons les chiffres décrivant l'effectif scolaire.

Les trois écoles secondaires sont caractérisées par leur diversité sur les plans ethnique, culturel et linguistique. Ces milieux scolaires partagent également deux autres caractéristiques : ce sont de grandes polyvalentes où plus de 1500 élèves sont scolarisés et elles sont situées en milieu défavorisé. Alors que deux des trois écoles ont un nombre semblable de classes d'accueil (environ 5 classes) et d'élèves allophones immigrants (environ 100), l'école La Mosaïque se démarque, car elle comporte un très grand nombre de classes d'accueil (environ 15 classes) et d'élèves allophones immigrants (au-delà de 300 élèves). Par conséquent, la proportion d'élèves allophones immigrants dans l'école secondaire La Mosaïque est environ trois fois plus importante que celle des deux autres écoles faisant partie de notre échantillon. Nous pensons que cette différence dans la proportion d'élèves allophones immigrants scolarisés est susceptible d'influencer les représentations des enseignants. Par ailleurs, il existe aussi une différence géographique à considérer, car deux des trois écoles sont situées sur l'île de Montréal, et l'école secondaire La Courtepointe se situe en périphérie de l'île. Le tableau II présente certaines caractéristiques des trois écoles visitées.

¹³ Afin de préserver la confidentialité des participants, les écoles faisant partie de l'échantillon sont désignées par des pseudonymes

Tableau II: Les caractéristiques des écoles

<i>Pseudonyme de l'école secondaire</i>	<i>Nombre total d'élèves</i>	<i>Nombre d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés</i>	<i>Nombre de classes d'accueil</i>
École La Courtepointe	1500	100	5
École La Mosaïque	1500	300	15
École Le Creuset	1500	100	5

Les données proviennent des « Portraits d'écoles » produits dans le cadre du projet de recherche principal (de Koninck et Armand, 2006-2009). Les données ont été recueillies en mai-juin 2007.

Plus d'informations sur les caractéristiques des trois écoles secondaires visitées sont répertoriées en annexe (voir Annexe 4 : Description des milieux scolaires).

4.5 Les participants de la recherche

Le projet de recherche principal (De Koninck et Armand, 2006-2009) a permis de recueillir les « *perceptions* » de divers types de répondants : conseillers de commissions scolaires, directeurs, enseignants, parents et élèves. Aux fins de la présente étude, nous ciblons l'étude des représentations d'enseignants en nous basant sur le postulat que celles-ci influencent l'enseignement dispensé aux élèves allophones immigrants, à l'instar de chercheurs comme Pajares (1992), Richards et Lockhart (1994), Moore et Py (2008) et Moisan (2010).

Les participants à cette recherche sont au nombre de 17 : parmi eux, huit enseignants de classes d'accueil et neuf enseignants de classes ordinaires travaillent dans trois écoles secondaires de la région métropolitaine de recensement de Montréal. En ce qui concerne la méthode d'échantillonnage, tous les participants aux entrevues étaient des volontaires et la participation de tous les volontaires a été acceptée.

Parmi les 17 participants figurent quatre hommes et 13 femmes. Leur nombre d'années d'expérience en enseignement varie de 1 à 37 années, la moyenne est de 16 années d'expérience. De plus, ces enseignants ont rapporté avoir entre 1 et 26 années d'expérience en enseignement auprès d'élèves allophones immigrants (pour une moyenne générale de 11 années).

En ce qui concerne la formation initiale des huit enseignants de classes d'accueil interrogés, trois enseignants étaient formés en enseignement du français langue seconde, alors que deux autres enseignants avaient reçu une formation dans une autre discipline enseignée à l'école secondaire, comme les mathématiques et les trois derniers enseignants avaient un baccalauréat universitaire dans un domaine autre que l'éducation. Quant à l'échantillon des enseignants de classes régulières, celui-ci est composé de trois enseignants de français langue maternelle et de cinq enseignants d'autres disciplines scolaires.

Au total, six entrevues de groupe ont été menées dans les trois écoles visitées et les acteurs ont été regroupés selon leurs fonctions respectives : les enseignants d'accueil dans un focus group et les enseignants des classes ordinaires dans un autre. Ainsi, deux entrevues de groupe ont été menées dans chacune des écoles, soit un « *focus group* pour enseignants de classes d'accueil » et un « *focus group* pour enseignants de classes

ordinaires ». Le tableau III présente quelques données sociodémographiques sur les participants aux entrevues de groupe.

Tableau III: Les caractéristiques des participants de la recherche

<i>Pseudonyme de l'école et nombre de participants</i>	<i>Fonction des enseignants (classe d'accueil ou classe ordinaire)</i>	<i>Pseudonymes des participants</i>	<i>Sexe (F) (M)</i>	<i>Formation initiale (français L2, éducation, français ou autre baccalauréat)</i>	<i>Années d'expérience avec élèves allophones immigrants</i>	<i>Années d'expérience en général</i>
École La Courte-pointe 6 participants	Classe d'accueil	Ginette	F	Français L2	8	12
		Nina	F	Autre	12	15
		Stéphanie	F	Éducation	5	23
	Classe ordinaire	Julie	F	Éducation	2	7
		Amina	F	Éducation	4	15
		Marie	F	Éducation	1	1
École La Mosaïque 7 participants	Classe d'accueil	Caleb	M	Autre	10	10
		Nadia	F	Français L2	18	18
		Marguerite	F	Autre	17	20
	Classe ordinaire	Annabelle	F	Éducation	2	3
		Joseph	M	Français	12	14
		Rémi	M	Français	2	4
		Charlotte	F	Français	24	26
École Le Creuset 4 participants	Classe d'accueil	Martha	F	Français L2	20	20
		Gilles	M	Éducation	5	28
	Classe ordinaire	Cathy	F	Éducation	22	22
		Denise	F	Éducation	26	37

Pour plus d'informations sur les caractéristiques des enseignants interrogés, consultez l'annexe 5 : Description des participants.

4.5.1 Éthique

Conformément au code déontologique en vigueur à l'Université de Montréal, nous avons obtenu un certificat d'éthique (no. ETH-2006-102 (1)) du Comité pluri facultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) délivré le 10 mars 2011. Ce certificat peut être consulté à l'annexe 6. De plus, afin d'avoir accès aux milieux scolaires, les chercheurs De Koninck et Armand ont dû faire des démarches spécifiques afin de respecter les codes d'éthique en vigueur dans chacune des commissions scolaires visitées. Pour plus d'information sur ces démarches, consulter le rapport de recherche de De Koninck et Armand (2012).

4.6 La collecte des données

Trois outils de collecte de données ont été employés : un questionnaire de type sociodémographique, des entrevues de groupe semi-dirigées enregistrées sur une bande sonore et retranscrites par la suite et la prise de notes de terrain par les assistants de recherche. Cependant, les entrevues de groupe semi-dirigées composent l'essentiel des données recueillies et analysées dans cette étude. Les outils de collecte de données sont décrits dans les sections suivantes.

4.6.1 Le questionnaire de type sociodémographique

Le questionnaire de type sociodémographique a été rempli par tous les participants au début des entrevues de groupe. Les premières cinq minutes de chaque entrevue étaient

réservées pour remplir cette fiche constituée de six questions, afin de recueillir les renseignements suivants pour chaque participant : prénom, domaine d'études, spécialisation, formation complémentaire, poste occupé, nombre d'années d'expérience à l'école secondaire et au primaire (s'il y avait lieu) et nombre d'années d'expérience auprès d'élèves allophones (l'enseignant pouvait préciser si cette expérience avait été acquise dans le secteur secondaire ou primaire). Un exemple de la fiche sociodémographique se trouve à l'annexe 1; celle-ci est intégrée au guide d'entrevue.

4.6.2 Les entrevues de groupe

Savoie-Zajc (2003) définit l'entrevue de groupe comme :

«... une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension du phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p.295).

Dans le cadre de cette recherche, les enseignants de classes d'accueil et les enseignants de classes ordinaires ont eu l'occasion de partager leurs « *savoirs d'expertise* » (que nous concevons comme éléments constitutifs de leurs représentations) en lien avec l'intégration des élèves allophones immigrants lors d'entrevues de type *focus group*. Nous souhaitons dégager leur compréhension du phénomène de l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants.

Quelques balises pour la technique de collecte de donnée des entrevues de groupe ont été formulées par Dörnyei (2007, p.144). Ce chercheur suggère que les groupes de

participants soient relativement homogènes. Nous avons respecté ce principe en regroupant les enseignants ayant une même fonction dans une même entrevue : soit des enseignants d'accueil ou des enseignants de classes ordinaires. Nous pensons que des enseignants ayant des fonctions différentes sont susceptibles d'avoir des représentations différentes de l'intégration, comme cela a été soulevé dans d'autres études qui ont adopté une perspective de regards croisés d'acteurs scolaires (Sharkey et Layzer, 2000 et Karanja, 2007). Le choix de mener deux types d'entrevues de groupe permet donc de comparer les représentations d'enseignants de classes ordinaires à celles d'enseignants de classes d'accueil.

De plus, Dörnyei (2007) recommande de mener plusieurs entrevues de groupe en parallèle (4-5 entrevues normalement) afin d'éviter des résultats qu'il qualifie d'« *idiosyncrasiques* », causés par des facteurs internes (dynamique du groupe) ou externes (dynamique de l'environnement scolaire) (*ibid.*, p.145). Dans la présente étude, six entrevues de groupe d'une durée moyenne de 1h-1h30 ont été enregistrées sur bande sonore avec l'accord des participants, soit trois entrevues pour chaque type d'enseignant (de classes d'accueil et de classes ordinaires). Le tableau IV présente quelques éléments relatifs à la collecte de données par entrevues de groupe.

Tableau IV: Collecte de données

<i>École</i>	<i>Nombre d'entrevues de groupe</i>	<i>Type d'entrevue</i>	<i>Nombre de participants</i>
La Courtepointe	1	Accueil	2
	1	Ordinaire	2
La Mosaique	1	Accueil	3
	1	Ordinaire	4
Le Creuset	1	Accueil	3
	1	Ordinaire	3
<i>Total</i>			
3 écoles secondaires	6 entrevues de groupe	2 types d'entrevues	17 participants

4.6.3 Le guide d'entrevue

Nous décrivons brièvement le guide d'entrevue utilisé dans cette recherche. D'abord, en guise d'introduction à la séance d'entrevue de groupe, les participants ont été informés des buts de l'entretien : d'une part, recueillir des renseignements sur les services d'accueil et de soutien offerts aux élèves allophones immigrants et d'autre part recueillir leurs « perceptions¹⁴ » de ces services. Par la suite, quatre principaux thèmes ont été abordés pendant l'entrevue semi-dirigée : la description du modèle de services dans l'école, l'évaluation de ce modèle (dans cette section, les enseignants ont été menés à dresser les bilans des dimensions linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale de l'intégration et à identifier les facteurs de réussite et de risque qui influencent l'intégration des élèves allophones immigrants dans leur école), les rôles des enseignants de classes d'accueil et

¹⁴ Le guide d'entrevue et les animateurs des entrevues de groupe emploient le terme « perceptions » et non représentations.

de classes ordinaires dans l'intégration des élèves allophones immigrants, et les approches pédagogiques privilégiées (ou les pratiques déclarées des enseignants). Le guide de l'entrevue peut être consulté à l'annexe 1 du présent mémoire.

Deux thèmes parmi les quatre détaillés plus haut ont été repris pour l'analyse des données de la présente étude, à savoir les bilans de l'intégration et les rôles des enseignants. Par ailleurs, nous avons rajouté un troisième thème issu du cadre conceptuel et de la revue de recherches empiriques du présent mémoire (cf. chapitres 2 et 3), soit les représentations d'enseignants de classes d'accueil et d'enseignants de classes ordinaires quant à l'intégration. Comme nous l'avons évoqué plus haut, ce thème sera exploré en portant un regard transversal sur l'analyse du contenu des données issues des bilans de l'intégration et des rôles décrits par les enseignants lors des entrevues de groupe. Nous rappelons également que les perceptions des enseignants peuvent être considérées comme des éléments constitutifs des représentations sociales (Jodelet, 1989; 2003).

4.6.4 Les notes de terrain

Les assistants de recherche ont pris des notes de terrain lorsqu'ils ont visité les écoles pour mener les entrevues de groupe. Ces notes étaient recueillies dans le but de préciser des éléments contextuels qui entouraient les entrevues et pour consolider des informations et des observations recueillies sur le terrain. Selon l'approche privilégiée par l'assistant de recherche, les notes ont été rédigées à la main ou enregistrées sur une bande sonore après les entrevues et retranscrites. Ces notes ont été utiles pour expliquer certains événements ayant influencé la participation des enseignants lors des entrevues (Dörnyei, 2007, p.145). Par exemple, dans l'entrevue des enseignants d'accueil menée à l'école secondaire La Mosaïque, un participant a quitté une séance après quelques minutes seulement et, dans cette même entrevue, une autre participante s'est évanouie à

cause d'un malaise physique, donc la séance s'est terminée rapidement. Par conséquent, ces éléments contextuels consignés dans les notes de terrain se sont avérées utiles pour comprendre la dynamique des entrevues de groupe.

4.6.5 Avantages et limites de la technique de collecte de données

Nous rapportons un avantage et deux limites en lien avec notre collecte de données basée principalement sur des entrevues de groupe. D'abord, un avantage des *focus group* relève du fait que c'est une technique rapide pour recueillir des données riches, comme témoigne le passage suivant :

« The focus group format is based on the collective experience of group brainstorming, that is, participants thinking together, inspiring and challenging interaction can yield high-quality data as it can create a synergistic environment that results in deep and insightful discussion » (Dörnyei, 2007, p.144).

En d'autres mots, les entrevues de groupe créent une ambiance collective de type remue-méninges dont le résultat est souvent une discussion profonde sur les thématiques abordées. Dans la présente étude, les débats qui ont eu lieu lors des entrevues de groupe ont pu être intégrés à notre grille d'analyse des données comme des « points chauds » ou des sujets contestés suscitant une réponse émotive de la part des participants. Il nous semble possible que ces thématiques ne soient pas abordées de la même manière lors d'entrevues individuelles, d'où l'intérêt de notre choix de technique de collecte des données.

Quant aux limites de la technique d'entrevues de groupe, Dörnyei (2007, p.146) explique que certains participants peuvent avoir tendance à dominer l'entrevue. Pour sa part, Savoie-Zajc (2004, p.135) ajoute que certains participants à des entrevues peuvent être « *mus par le désir de rendre service ou d'être bien vus* ». Aussi, elle recommande de jumeler plusieurs modes de collecte de données afin d'éviter les biais de chacune de celles-ci, en associant par exemple l'observation et l'entrevue. Cela consiste en une limite importante de notre recherche : le fait que nous avons employé les entrevues de groupe comme méthode principale de collecte de données. Dörnyei (2007) remarque qu'il est possible, mais plutôt rare, de mener une étude exclusivement en ayant recours à la technique des entrevues de groupe. Nous soulignons que cette technique fut employée de manière exclusive par Relano Pastor (2009) dans une étude recensée dans notre revue de recherches empiriques (cf. chapitre 3).

Par ailleurs, Dörnyei (2007, p.144) rapporte que les entrevues de groupe comportent généralement 6 à 12 participants. Cependant, les entrevues que nous avons menées ont seulement regroupé 2 à 4 participants volontaires. Il est donc possible que la technique de collecte de données employée dans notre recherche puisse avoir été limitée par les taux de participation relativement faibles à nos séances d'entrevues de groupe. Nous expliquons ces taux de participation aux entrevues de groupe par deux facteurs : d'abord les entrevues ont été menées sur l'heure du midi (durant le temps libre des enseignants), et ensuite, la collecte des données a eu lieu aux mois de mai et juin 2007, à la fin de l'année scolaire, ce qui constitue un moment peu opportun pour les enseignants (examens, bulletins, *etc.*). Afin de prendre en compte cette limite, nous avons considéré les données collectées de trois écoles dans notre échantillon au lieu d'une seule. Ainsi, nous avons pu recueillir les représentations d'un plus grand nombre de participants et observer s'il y a de la continuité ou des ruptures entre les représentations d'enseignants dans les trois écoles.

4.7 Le traitement des données

Dörnyei (2007, p.246) présente quatre étapes d'analyse de données qualitatives : la transcription des données, le pré-codage et le codage, la visualisation des données par la rédaction de mémos, de vignettes et de profils et l'interprétation des données menant vers la conclusion. Le tableau V ci-dessous résume les étapes de traitement et d'analyse des données de ce projet de recherche qui seront expliquées dans les sections suivantes. Il est important à noter que ces étapes ne sont pas linéaires, mais itératives et récursives.

Tableau V: Traitement des données

<i>ÉTAPE DE TRAITEMENT DES DONNÉES</i>	<i>PROCESSUS</i>
Pré-codage	Transcription des entrevues enregistrées sur bande sonore dans Word
	Élaboration de liens entre les questions d'entrevues et le guide de codage de la recherche principale
Codage et visualisation	Codage préliminaire dans Word à l'aide du guide de codage de la recherche principale (De Koninck et Armand, 2006-2009)
	Rédaction de mémos et de commentaires
	Élaboration d'une grille d'analyse révisée (Murphy, 2014)
	Deuxième codage à l'aide de la grille révisée dans le logiciel <i>QDA miner</i> (version 4.0)
	Rédaction de mémos et de commentaires
Analyse et interprétation des résultats	Recherche de réponses aux questions spécifiques de recherche à l'aide de la grille d'analyse révisée

4.7.1 Pré-codage à l'aide du guide d'entrevue de la recherche principale

En premier lieu, la lecture du guide d'entrevue nous a permis de cibler l'analyse des réponses à certaines questions de l'entrevue identifiées comme susceptibles de faire émerger les représentations des enseignants quant à l'intégration. Toutefois, les représentations ressortent également d'autres questions; aussi, une relecture des transcriptions complètes des entrevues en fonction des objectifs spécifiques de la présente étude a permis d'éviter que des données importantes n'échappent à l'analyse. Le tableau VI ci-dessous présente un exemple de liens entre les questions de recherche

spécifiques de notre étude et les questions d'entrevue correspondantes de la recherche principale (de Koninck et Armand, 2006-2009) dont elles sont issues.

Tableau VI: Exemple de liens entre des questions de recherche spécifiques et des questions du guide d'entrevue

<i>Question de recherche spécifique de la présente étude (Murphy, 2014)</i>	<i>Questions du guide d'entrevue produit dans le cadre de la recherche principale (de Koninck et Armand, 2006-2009)</i>
<p>Question spécifique 1</p> <p>1. Quels bilans de l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants sont dressés par huit enseignants de classes d'accueil et neuf enseignants de classes ordinaires dans trois écoles secondaires montréalaises?</p> <p>1.1 Quels facteurs de réussite et de risque sont évoqués par les enseignants lorsqu'ils dressent les bilans de l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale des élèves allophones immigrants?</p>	<p>(N.B. Les bilans seront dressés à travers l'évaluation des modèles de service faite par les enseignants.)</p> <p>Selon vous, ce modèle est-il efficace (ou ces modèles sont-ils efficaces?)</p> <p>Croyez-vous que ce modèle facilite ou non l'intégration des élèves sur le plan linguistique (connaissance du français)?</p> <p>-sur le plan scolaire (apprentissage, réussites)?</p> <p>-sur le plan socio-scolaire (relations avec les pairs en milieu scolaire)?</p> <p>-sur le plan social (société québécoise)?</p> <p>Quels sont les conditions favorables et les défis de la mise en œuvre du modèle de services?</p>

4.7.2 Le codage

Notre principale technique d'analyse, l'analyse thématique, consiste en la codification pour réduire les données en attribuant un nom aux divers segments des transcriptions. D'abord, des codes descriptifs répondant à la question (*qu'est-ce qu'il y a ici?*) ont été

attribués et ensuite, des codes et des sous-codes plus analytiques issus des divers mémos consolidés dans Word et dans *QDA miner* ont émergés.

4.7.2.1 Codage avec le premier guide dans Word

Nous nous sommes initialement basée sur un modèle de codage issu de la recherche principale (de Koninck et Armand, 2006-2009), en l'occurrence le premier guide de codage, élaboré et validé par un accord interjuge auquel nous avons participé activement en tant qu'assistante de recherche. Ce guide de codage peut être consulté en annexe (cf. annexe 2). Selon Dörnyei (2007), il peut être utile de baser le codage initial sur un modèle. Il désigne cette technique comme « *template organizing style* (p.253) et celle-ci est présentée comme alternative à une autre méthode qui se base uniquement sur des codes émergeant des données. Nous avons effectué une sélection parmi les codes de ce premier guide en choisissant seulement ceux qui étaient en lien avec nos questions de recherche. À travers ce processus de sélection, certains codes ont été exclus, alors que d'autres codes, issus du cadre conceptuel et de la revue des recherches empiriques de la présente étude, ont émergé et ont été rajoutés à notre grille révisée (cf. grille d'analyse révisée à l'annexe 3).

Le tableau VII (ci-dessous) présente un exemple de codage à l'aide de notre premier guide. Notons que le codage des transcriptions s'est fait généralement avec deux ou trois niveaux d'analyse. Le passage suivant illustre comment, au premier niveau, un code descriptif est attribué répondant à la question (*De quoi parle le participant?*). Ensuite, au second niveau, il est parfois possible d'identifier un autre thème lié au code descriptif et permettant de répondre à la question implicite (*Qu'est-ce qui préoccupe vraiment le participant?*). De plus, pour certains codes, des facteurs de risque (*des défis*) ou des facteurs de réussite (*des conditions favorables*) peuvent être identifiés et codés. Ces

facteurs nous ont également permis de cerner si l'acteur évalue positivement ou négativement l'intégration dans son école.

Tableau VII: Exemple de codage d'un extrait d'une entrevue de groupe

CODE: Défi-diversité culturelle-linguistique	Note explicative	Exemple de codage	Passage d'entrevue correspondant au codage suivant : intégration socioscolaire (1)/intégration linguistique (2)/défi-diversité culturelle-linguistique (3)
Description Présence d'une diversité culturelle ou linguistique au sein de l'école et/ou de la classe perçue négativement. On souligne la présence de relations peu harmonieuses entre ces langues et cultures, de tensions intergroupes, ce qui rend plus difficile la mise en place de pratiques.	Ce code est parfois associé à la perception des acteurs que la langue française n'est pas la langue d'usage pour la communication entre élèves ou enseignants. Donc, ce code est parfois un défi pour l'intégration linguistique.	<p>Au premier niveau, le code descriptif : intégration socioscolaire</p> <p>En double-codage, le thème associé : intégration linguistique</p> <p>En triple codage, le code explicatif : Défi-diversité culturelle-linguistique</p> <p>Évaluation-négative</p>	<p>« Bah moi, je ne serai pas prêt à encourager ça (les relations entre élèves de classes d'accueil et élèves de classes ordinaires) à l'école La Mosaique, compte tenu du milieu. C'est qu'ils vont se retrouver en ghettos. Pis j'ai le sentiment que les élèves de l'accueil parlent plus le français que les élèves du régulier. (...) Fait que j'ai l'impression d'être dans un milieu anglophone. Le système fonctionne, c'est sûr qu'on n'encourage pas les rapprochements avec les élèves du régulier énormément, mais je ne suis pas sûr que ce soit ce dont ils ont besoin. »</p> <p>(Caleb, enseignant de classe d'accueil, école secondaire La Mosaique.)</p>

4.7.2.2 Technique de visualisation : les commentaires dans Word

La rédaction de commentaires dans Word nous a permis de raffiner la grille d'analyse révisée et d'identifier des sous-codes associés. Dans l'exemple suivant (figure 2), un sous-code a été identifié pour les facteurs de réussite de l'intégration socioscolaire, soit la prise en charge du bien-être affectif des élèves allophones immigrants à travers le rôle de l'enseignant de classe ordinaire.

<p>Rép2- OK, moi c'est Joseph, je suis enseignant en secondaire 3 depuis 14 ans, je crois. Et moi, ce qui m'a emmené, en fait, mon approche, vous aller me trouver pas pédagogique, moi je regarde ces jeunes-là et je dis, maudit que je les aime! Je pense que c'est ça qui m'aide et je me souviens, j'ai fait mon secondaire 1 à l'école 5, on venait d'arriver au Canada puis je ne connaissais pas grand-chose et je me souviens que je me suis battu avec un élève qui était en secondaire 1 aussi. A l'époque, l'école était là bas, on ne connaissait pas grand-chose. Et je trouvais que j'étais laissé à moi-même. Et je me suis dis, ces enfants-là...je me souviens de ce que j'ai vécu, même si je parlais français à l'époque, il y a beaucoup, le fonctionnement que je n'étais pas au courant. Et je me suis dit, il va falloir que j'aime ces jeunes-là comme moi je n'ai pas forcément été aimé comme ça. Prendre le temps de discuter avec eux, et un approche que j'utilise beaucoup, les taquiner un peu, je les fais rire, je fais des grimaces et ça brise la glace et là on peut travailler ensemble.</p>	<p>Comment [T6]: RÔLE ENS ORD</p> <p>Comment [T7]: RÔLE ENS ORD + INTEGRATION SOCIO SCOLAIRE, SECURISER, AIMER + FACTEUR IMPORTANT EXPERIENCE INDIVIDUELLE EN TANT QU'IMMIGRANT</p>
<p>Explication du codage : Code-rôle enseignant ordinaire, en double codage, intégration socio scolaire avec une évaluation positive (vert) en triple codage-prise en charge du bien-être affectif des élèves allophones immigrants Extrait de l'entrevue avec Joseph (pseudonyme), enseignant de classe ordinaire, école La Mosaïque</p>	

Figure 2: Exemple de codage à l'aide de commentaires dans le logiciel Word

4.7.2.3 Codage et visualisation avec la grille d'analyse révisée et le logiciel QDA miner

Dans un deuxième temps, le codage à l'aide de la grille d'analyse révisée et du logiciel d'aide à l'analyse qualitative, *QDA miner* (version 4.0), a été réalisé. Dörnyei (2007) aborde les avantages et les inconvénients du codage avec un logiciel d'aide à l'analyse. D'une part, il explique que ces logiciels peuvent favoriser la rigueur de l'analyse en laissant des traces et en permettant le codage de 2^e niveau, mais d'autre part, il mentionne que les chercheurs peuvent se trouver avec trop de codes et ces logiciels peuvent leur induire une vision trop technique des données (p.266). Par ailleurs, les logiciels d'aide à l'analyse favorisent la visualisation des données à l'aide de mémos, de vignettes et de profils d'entrevue (p.254). Dans la présente étude, les mémos se sont avérés comme particulièrement utiles pour constituer la grille d'analyse finale. Le processus de visualisation des données a permis de lier les codes et les catégories en réseaux de sens. La figure 3 illustre un passage codé avec un mémo encadré dans *QDA miner*.

Passage codé dans <i>QDA miner</i> avec mémo encadré	
<p>Denise- Donc, c'est des élèves qui au départ, en fait, c'est comme je disais les meilleurs, ce sont les meilleurs qu'on nous envoie.</p> <p>Intervieweur- Ok.</p> <p>Denise- En cours d'année, c'est les meilleurs qu'on nous envoie parce qu'on sait qu'ils ont une chance de réussir tout de suite alors que les autres ça va leur prendre un petit peu plus de temps.</p>	<p>Category: INTÉGRATION ÉLÈVES ET FAMILL</p> <p>Code: RÉUSSITE FACTEURS INDIVIDUELS</p> <p>Date: 4/24/2012</p> <p>Coder: Admin</p> <p>Comment: Élitisme: ce sont les meilleurs, de</p>
<u>Explication du passage codé :</u>	
<p>Code descriptif : catégorisation d'élèves allophones immigrants-catégorie « les meilleurs élèves »</p> <p>Double codage, code évaluatif : évaluation positive</p> <p>Double codage, code explicatif : facteurs de réussite liés à l'individu</p> <p>Sous-code issu de l'analyse de ce passage : perspectives de réussite scolaire positives</p> <p>Mémo (en beige) : Comment (commentaire)-Élitisme : <i>ce sont les meilleurs, des élèves qui veulent</i></p>	

Figure 3: Exemple de codage dans *QDA miner* avec mémo encadré

En outre, à l'aide du logiciel *QDA miner* (version 4.0) nous avons pu exporter les passages codés dans un tableau *Excel* regroupant tous les codes, les passages codés et les mémos rédigés du projet de recherche. Par la suite, il fut possible de faire des recherche de codes par entrevue et de comparer les passages codés pour s'assurer de la cohérence. L'exemple ci-après illustre des commentaires dans *Excel*.

B	C	E	F
TÉGRATION RÔLES ET PRATIQUES DÉCLARÉES	RÔLE INTÉGRATION LINGUISTIQUE	Ecole8- accueil	Marie- Oui il y a la gestion de la langue maternelle qui est fatig
TÉGRATION GÉNÉRAL	INTÉGRATION LINGUISTIQUE	Ecole8- accueil	Intervieweur- Linguistique, sur le plan linguistique. Marie- L
TÉGRATION GÉNÉRAL	INTÉGRATION SCOLAIRE	Ecole8- accueil	Intervieweur- D'accord. Si on parle, deuxième volet, est-ce q
TÉGRATION GÉNÉRAL	INTÉGRATION SOCIALE	Ecole8- accueil	Intervieweur- D'accord, troisième sur le plan socio-scolaire, i

Explication du codage : un premier code descriptif-rôle enseignant de classe d'accueil, en double codage avec la dimension-intégration linguistique et en triple codage avec le défi environnement scolaire-diversité linguistique. La couleur jaune indique une évaluation partagée ou négative de la dimension codée.

Figure 4: Commentaires exportés de *QDA miner* (version 4.0) à un fichier *Excel*

4.2.7.4 Technique de visualisation : les fiches descriptives par école

Des fiches descriptives de résultats par entrevue de groupe et par école ont été rédigées en nous basant sur les passages codés dans *QDA miner* et visualisés à partir de tableaux *Excel*. Dörnyei (2007, p.255) précise que cette technique de visualisation consistant à laisser parler les acteurs permet de découvrir des liens entre les thèmes et d'identifier les thèmes les plus importants. Par conséquent, les portraits d'écoles que Dörnyei nomme « *interview profiles* » (en appui sur Seidman, 1998) peuvent servir de tremplin à l'interprétation des données. La relecture de ces premières fiches descriptives a permis de préciser encore plus nos questions de recherche et de valider la grille d'analyse finale afin de faciliter la rédaction des résultats et leur interprétation.

4.7.3 L'analyse de contenu des entrevues

L'analyse du contenu des entrevues a été guidée par la grille analytique constituée de manière itérative et récursive à partir de quatre sources : le guide de codage du projet de recherche principal (de Koninck et Armand, 2006-2009), le cadre conceptuel sur l'intégration et les approches pour l'acculturation des immigrants (chapitre 2.1), la revue des recherches empiriques sur les représentations d'enseignants quant à l'intégration des élèves allophones immigrants (chapitre 3) et enfin, les étapes de traitement des données décrites précédemment. Toutes ces étapes ont favorisé la création de codes et de sous-codes plus analytiques émergeant des commentaires et de mémos rédigés par la chercheuse. La grille d'analyse finale peut être consultée à l'annexe 3 du présent mémoire. Dans la section suivante, nous décrivons cette grille et nous fournissons quelques exemples de passages de transcriptions d'entrevues de groupe codés.

4.7.3.1 Description de la grille d'analyse révisée

La grille analytique de cette recherche contient trois principales catégories liées aux questions de recherche : catégorie 1 (les bilans de l'intégration : dimensions, facteurs de réussite et de risque et phénomènes de catégorisation d'élèves allophones immigrants), catégorie 2 (les rôles des enseignants des classes d'accueil et des classes ordinaires) et catégorie 3 (les représentations de l'intégration, en nous basant sur les caractéristiques dégagées des diverses approches pour l'acculturation – l'assimilation, l'intégration, l'approche interculturelle et l'approche multiculturelle - et les critères et les indicateurs du continuum d'acculturation (section 2.1.9 du présent mémoire).

4.7.3.1.1 Catégorie 1 : les bilans de l'intégration

La première catégorie, les bilans de l'intégration, regroupe trois sous-catégories : les dimensions de l'intégration (linguistique, socioscolaire, scolaire ou sociale), les facteurs de réussite ou de risque liées à l'intégration et les phénomènes de catégorisation des élèves allophones immigrants (regroupements d'élèves basés sur des critères comme leur langue maternelle ou leur pays d'origine). De plus, des perspectives de réussite des différentes dimensions de l'intégration (des évaluations positives ou négatives) peuvent y être associées. Le tableau VIII illustre un exemple de la grille d'analyse présentée à l'annexe 3.

Tableau VIII: Exemple de la grille d'analyse pour les entrevues de groupe (catégorie 1)

<i>Catégorie I</i>	<i>Sous-catégorie</i>	<i>Code</i>	<i>Sous-code</i>	<i>Description du code</i>	<i>Passage codé (transcription d'entrevue)</i>
Bilan de l'intégration	Intégration scolaire	Facteurs de réussite	Facteurs individuels positifs	Caractéristiques personnelles des élèves allophones immigrants, ex. motivation effort, antécédents scolaires	« (...) des élèves qui veulent et comme ils veulent, ils font les efforts et puis ça fonctionne très très bien. » (Denise, pseudonyme, enseignante des classes ordinaires, école Le Creuset)

4.7.3.1.2 Catégorie 2 : les rôles des enseignants

Quant à la seconde catégorie, les rôles des enseignants, deux sous-catégories principales sont regroupées : soit une première pour les rôles des enseignants de classes ordinaires,

et une seconde pour les rôles des enseignants de classes d'accueil. Par ailleurs, des codes spécifiques servent à identifier les dimensions de l'intégration (linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale) abordées à travers les rôles d'enseignants de classes d'accueil et de classes ordinaires. Certains codes ont déjà une évaluation positive ou négative qui leur est attribuée de manière explicite (ex. pratiques enseignantes qui représentent des obstacles à l'intégration socioscolaire, donc évaluation négative). En outre, une évaluation positive, négative ou partagée peut être attribuée à d'autres codes au besoin. Le tableau IX illustre un exemple de la grille d'analyse présentée à l'annexe 4.

Tableau IX: Exemple de la grille d'analyse pour les entretiens de groupe (catégorie 2)

<i>Catégorie</i> 2	<i>Sous-catégorie</i>	<i>Code</i>	<i>Sous-code</i>	<i>Description du code</i>	<i>Passage codé (transcription d'entretien)</i>
Rôles des enseignants	Rôles des enseignants des classes ordinaires	Rôle-intégration socioscolaire	Pratiques favorables pour l'intégration socioscolaire	Interventions pour favoriser l'intégration socioscolaire (ex. le travail en équipe; activités pour favoriser le « brassage » entre sous-groupes d'élèves pour éviter la création de groupes étanches et pour favoriser les relations entre élèves de diverses origines	« (...) ils ont tendance à se tenir en cliques. C'est toujours, ils se connaissent entre eux, alors ils restent toujours collés ensemble. Mais, au fil de l'année, parce que moi j'aime ça faire ça, les déstabiliser. Alors, je fais des projets et je tire au hasard, et je les mets avec d'autres. J'éclate tout. Et ça fonctionne tellement qu'ils commencent à parler aux élèves du régulier (...) » (Annabelle, pseudonyme, enseignante des classes ordinaires, école La Mosaïque)

4.7.3.1.3 Catégorie 3 : les représentations sur le continuum d'acculturation

Enfin, la troisième catégorie, les représentations des enseignants quant à l'intégration, renvoie au continuum d'acculturation créé à partir du cadre conceptuel (cf. section 2.1 du présent mémoire). Quatre sous-catégories s'y trouvent et celles-ci sont reliées aux approches recensées pour l'intégration des personnes immigrantes dans une société

d'accueil : l'assimilation, l'intégration, l'approche interculturelle et l'approche multiculturelle. Ensuite, six principaux critères permettent de différencier ces approches l'une de l'autre et éventuellement de situer les représentations des enseignants quant à l'intégration des élèves allophones immigrants dans le cadre de l'une d'elles (assimilation, intégration, interculturelle ou multiculturelle). Ces critères sont : la langue, la culture, l'identité, l'égalité, les relations intergroupes, et les adaptations. Pour chaque critère, des indicateurs ont été déterminés en appui sur la recension d'écrits du chapitre 2. Le tableau X illustre un exemple de la grille d'analyse présentée à l'annexe 3.

Tableau X: Exemple de la grille d'analyse (catégorie 3)

<i>Catégorie</i>	<i>Sous-catégorie</i>	<i>Critère</i>	<i>Indicateur</i>	<i>Description du code</i>	<i>Passage codé (transcription d'entrevue)</i>
Représentations de l'intégration	Assimilation	Langue	Monolinguisme promu	Langue du pays d'accueil est la seule langue reconnue et valorisée	« Si le parent fait l'effort. Si le parent donne un minimum de milieu francophone. Exemple, quand j'avais mon groupe sous-scol y'a deux ans, le père avait défendu à la fille de parler (sa langue maternelle) à la maison. Elle venait dans la classe et elle se plaignait et tout, mais cette jeune fille qui était sous scolarisée, elle est rendue, bon c'est vrai que c'était fait peut-être de façon autoritaire, mais l'élève n'était pas fâchée de la situation... » (Caleb, pseudonyme, enseignant d'accueil, école La Mosaique)

4.7.4 L'interprétation des données

Selon Dörnyei (2007), les éléments retenus pour l'interprétation des données et pour la conclusion de l'étude se basent sur un processus de sélection de catégories, de codes et de sous-codes qui sont interreliés et essentiels à la compréhension du processus ou du concept étudié :

« Selection is based on the salience of the particular concept/process and its relationship with other important categories in the domain; ideally, the main theme(s) should serve as a focus or lens through which the whole domain can be presented. » (p.257)

Dans ce mémoire, les chapitres cinq et six rapportent les résultats et leur interprétation. Ces chapitres ont été rédigés à partir de quatre niveaux d'analyse des transcriptions d'entrevues de groupe: le premier niveau a pour objectif de comparer les représentations des participants au sein d'une même entrevue de groupe afin d'identifier les ressemblances et les différences parmi les enseignants occupant la même fonction. Ensuite, le second niveau d'analyse prévoit la comparaison entre les représentations d'enseignants d'accueil et celles d'enseignants de classes ordinaires au sein d'une même école afin de distinguer les ressemblances et les différences entre les participants avec des fonctions différentes. Le troisième niveau d'analyse prévoit une comparaison entre les représentations d'enseignants ayant les mêmes fonctions, mais dans différentes écoles afin de cerner les possibles ressemblances et différences liées aux milieux scolaires. Par la suite, le quatrième niveau prévoit la comparaison entre les représentations d'enseignants des différentes écoles, de manière générale (peu importe leurs fonctions). En guise de synthèse, au chapitre 6, l'interprétation consiste à faire abstraction des écoles, des « focus groups » et des enseignants individuels pour essayer de déterminer les représentations d'enseignants quant à l'intégration des élèves allophones immigrants qui

ressortent de manière transversale des données de cette étude. À cette étape, nous essayons de dégager des profils-types de représentations d'enseignants et de les situer sur le continuum d'acculturation. Le tableau XI illustre les niveaux d'analyse des données recueillies.

Tableau XI: Niveaux d'analyse des données et leur présentation dans ce mémoire

<i>Niveaux d'analyse</i>	<i>Éléments comparés : les représentations d'enseignants</i> (dégagées à partir de leurs réponses aux questions posées lors de l'entrevue semi-dirigée)	<i>Chapitre du mémoire</i>
1	Comparaison entre les représentations d'enseignants ayant les mêmes fonctions (dans une même entrevue de groupe)	5
2	Comparaison entre les représentations d'enseignants ayant des fonctions différentes dans une même école (entrevues de groupe différentes)	5
3	Comparaison entre les représentations d'enseignants ayant les mêmes fonctions (ex. enseignants de classes d'accueil), mais dans deux écoles différentes	6
4	Comparaison entre les représentations d'enseignants des trois écoles, en faisant abstraction des fonctions (de manière générale)	6
Synthèse	Représentations qui ressortent de manière transversale, parmi la majorité des enseignants interrogés dans les trois écoles	6 et 7

Par ailleurs, tout au long du processus d'analyse, nous avons pris en considération les critères de rigueur de la recherche qualitative/interprétative détaillés par Karsenti et Savoie-Zajc (2004, p.142-144) et basés sur Guba et Lincoln (1982) et Lincoln et Guba (1985). Ces critères sont la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation.

4.8 Limites méthodologiques

Dans le cadre de la présente étude, deux types de limites ont été soulevés : le premier au niveau méthodologique et le second au niveau de l'analyse des résultats. Sur le plan méthodologique, les données sur les représentations des enseignants ont été recueillies principalement par des entrevues semi-dirigées de type focus group. À titre d'illustration, il aurait été intéressant d'effectuer des périodes d'observation dans les classes des enseignants interrogés afin de croiser les pratiques déclarées avec des pratiques observées à la manière de quelques études recensées (Sharkey et Layzer, 2000; Mantero et Pass, 2009).

Quoique les entrevues de groupe soient à la base des techniques de collecte de données employées pour l'étude des représentations et que le choix de cette méthode s'appuie sur l'idée que les représentations sociales s'expriment par le langage, dans les communications et les discours (Jodelet, 1989; 2003), celles-ci sont insuffisantes pour décrire la « *structure* » des représentations sociales selon les approches utilisées, notamment en psychologie cognitive. Il aurait été intéressant d'approfondir les thèmes issus des entrevues de *focus group* lors d'entrevues individuelles et de produire un questionnaire pouvant être distribué à un grand nombre de participants en suivant une démarche semblable à celle de Moisan (2010) dans sa thèse doctorale portant sur les représentations sociales d'enseignants d'histoire du Québec.

Par conséquent, aux fins de ce projet de maîtrise, nous nous limitons à décrire le « *contenu* » des représentations sociales, en étant consciente qu'il ne s'agit que d'une première étape dans l'analyse des représentations sociales d'enseignants quant à l'intégration d'élèves allophones immigrants dans des écoles secondaires québécoises. D'autres études pourraient valider et compléter les données de notre recherche en

employant des techniques complémentaires afin de décrire la structure de leurs représentations sociales.

Comme nous l'avons vu plus haut (section 4.6.5), la méthode de collecte des données par entrevue en « focus group » comporte des avantages et des limites (Savoie-Zajc, 2004 Dörnyei, 2007) et ceux-ci exercent assurément une influence sur les résultats. Nous avons identifié certaines conséquences de notre choix de technique d'entrevue semi-dirigée, par exemple, certains enseignants se sont prononcés plus souvent que d'autres et certaines questions ont été abordées par relativement peu de participants, alors que d'autres ont été traitées par l'ensemble des participants. Ainsi, nous admettons que si cette dynamique de *focus groups* permet de prendre le pouls d'un groupe ciblé d'individus, elle est limitée pour l'étude en profondeur des représentations des individus ou d'un groupe.

Par ailleurs, la participation de la chercheure dans cette étude peut apporter des biais dans les réponses données par les enseignants et dans l'analyse de cette transcription d'entrevue. Comme nous l'avons rapporté précédemment, c'est elle qui a mené certaines entrevues de groupe dans l'une des écoles (école secondaire La Mosaïque, entrevue de groupe avec les enseignants des classes ordinaires).

Finalement, sur le plan des résultats, un biais peut exister dans l'analyse et l'interprétation des données. L'analyse de transcriptions d'entrevues pour faire ressortir les représentations d'enseignants est susceptible de présenter ce type de biais étant donné la subjectivité autour de l'étude de construits psychosociaux comme les perceptions et les représentations. Toutefois, une démarche rigoureuse a été mise en place dans la transcription, le codage et l'analyse des verbatim afin de limiter du mieux possible les interprétations arbitraires. Par conséquent, nous recommandons d'autres recherches avec un plus grand nombre de participants, une triangulation entre méthodes de collecte de données (comme le recours à des périodes d'observation, des questionnaires et des

entrevues individuelles), une collecte de données sur une plus longue durée de temps et mettant en jeu plus d'un chercheur, afin de valider davantage les résultats obtenus. Alors que nous sommes conscients que les résultats de la présente étude ne sont pas généralisables, nous souhaitons qu'ils servent à alimenter la discussion sur les meilleures pratiques pour l'accueil et l'intégration des élèves allophones immigrants dans les écoles francophones montréalaises.

Chapitre 5 : Résultats

Chapitre 5 : Résultats

Dans les sections suivantes (5.1, 5.2 et 5.3), les réponses aux questions spécifiques de recherche seront présentées par portraits successifs d'écoles : école Le Creuset, école La Courtepointe et école La Mosaïque. Ces portraits illustrent les représentations d'enseignants de classes d'accueil et d'enseignants de classes ordinaires quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants. Des extraits de verbatim ont été sélectionnés afin de présenter le plus fidèlement possible les représentations des enseignants interrogés. Certains extraits, trop longs pour être intégrés au corps du texte de ce mémoire figurent en annexe (voir annexe 7 : extraits de verbatim).

En premier lieu, les bilans dressés par les enseignants quant aux différentes dimensions de l'intégration seront présentés, suivis par l'identification des facteurs de réussite ou de risque qui émergent de leur discours, puis il s'agira de proposer une analyse du phénomène de catégorisation d'élèves allophones immigrants. En deuxième lieu, les représentations d'enseignants de classes ordinaires et de classes d'accueil quant à leurs rôles seront abordées. En troisième lieu, les représentations de l'intégration des enseignants seront décrites et situées sur le continuum d'acculturation.

À travers les trois portraits d'écoles présentés dans ce chapitre, deux niveaux d'analyse sont prévus (cf. analyse et interprétation des données au chapitre 4) : au premier niveau, l'analyse des ressemblances et des différences entre les représentations d'enseignants dans une même entrevue de groupe sera réalisée et, au deuxième niveau, une comparaison entre les représentations d'enseignants de classes d'accueil et d'enseignants de classes ordinaires dans une même école sera effectuée. Les niveaux d'analyse trois

et quatre seront rapportés dans le prochain chapitre (interprétation et discussion des résultats) du présent mémoire. La figure 5 sur la page suivante consiste en une présentation graphique de l'organisation des résultats.

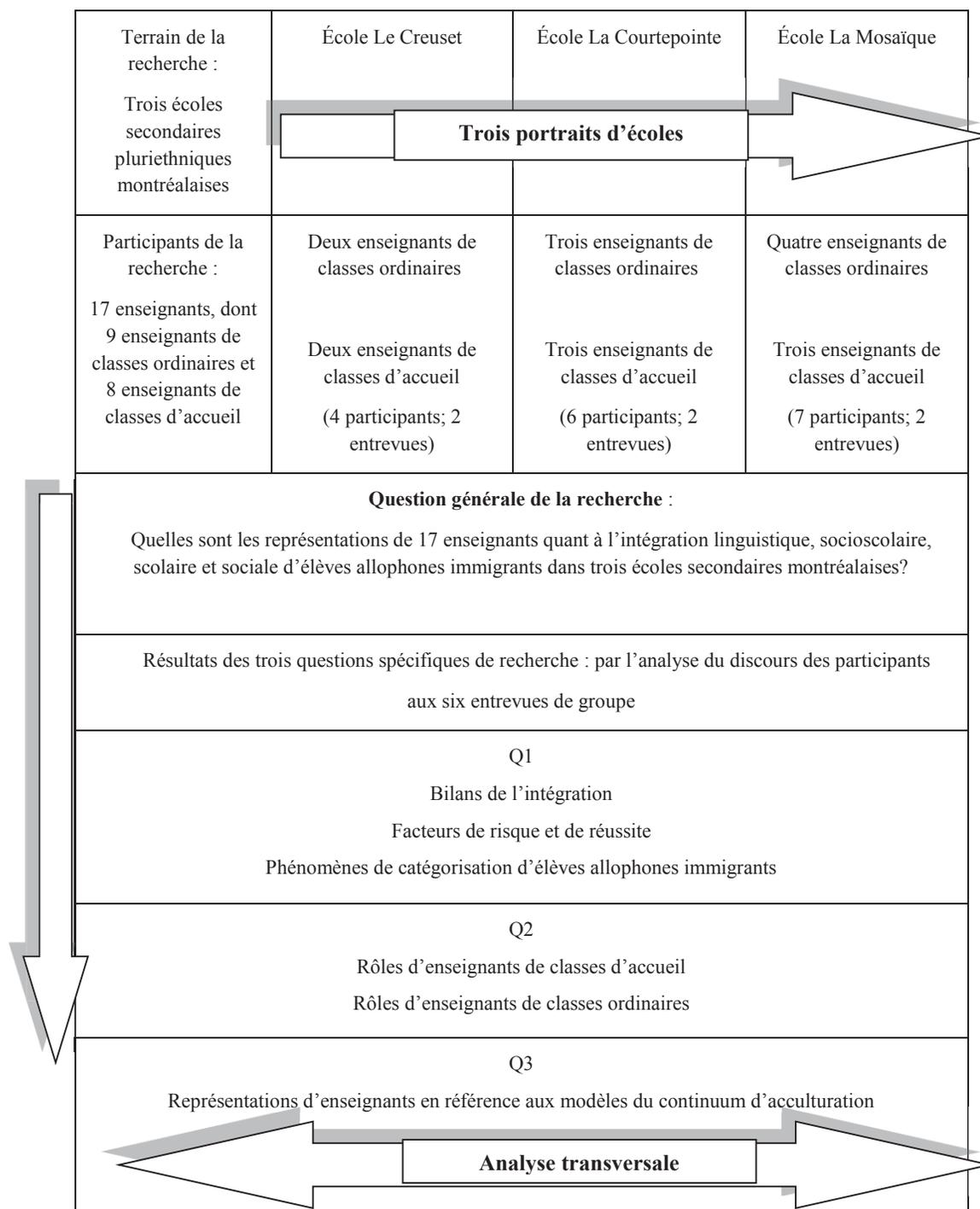


Figure 5: Présentation graphique de l'organisation des résultats

5.1 Résultats : les représentations de l'intégration d'enseignants de l'école Le Creuset

5.1.1 Question de recherche 1: les bilans de l'intégration, les facteurs et le phénomène de catégorisation

5.1.1.1 Bilan général de l'intégration

Le bilan général de l'intégration de l'école Le Creuset diffère selon les fonctions des acteurs, qu'il s'agisse d'un enseignant des classes ordinaires ou d'un enseignant des classes d'accueil.¹⁵ Lorsque les deux enseignantes des classes ordinaires de l'école Le Creuset, Cathy et Denise, dressent le bilan de l'intégration, elles se réfèrent souvent aux élèves exceptionnels qu'elles ont connus dans leurs classes de niveau secondaire 4. Elles rapportent ne recevoir que les « *meilleurs* » élèves ayant des perspectives de réussite positives. Par conséquent, le bilan de l'intégration dressé par les enseignantes des classes ordinaires est positif au point qu'il pourrait être caractérisé d'idéalisé.

Quant aux enseignants des classes d'accueil, le bilan général qu'ils dressent de l'intégration est plus nuancé. Pour Gilles, l'intégration est un concept qui dépasse la structure de la classe d'accueil. Cet enseignant décrit l'intégration comme ayant lieu lorsque l'élève apprend à vivre dans son milieu, donc à l'extérieur de cette classe. Dans ce même ordre d'idées, il perçoit que la réussite de l'intégration dépend principalement des actions de l'élève et non de ceux de l'enseignant d'accueil. Pour sa part, Martha, enseignante d'une classe d'accueil, rapporte que le modèle de services de l'école Le

¹⁵ Afin de préserver le droit à la confidentialité, des pseudonymes sont utilisés pour désigner les prénoms des enseignants ayant participé à la présente étude.

Creuset fonctionne bien, mais elle précise que ce modèle ne peut être appliqué systématiquement à tous les milieux puisqu'il requiert un certain nombre d'élèves afin de pouvoir constituer une classe d'accueil fermée. Elle rajoute que le modèle ne s'applique pas non plus à tous les élèves, car certains parlent déjà le français, mais peuvent éprouver d'autres besoins comme une mise à niveau disciplinaire.

Par ailleurs, selon la dimension de l'intégration considérée (linguistique, socioscolaire, scolaire ou sociale) le bilan peut être positif, partagé ou négatif, et les réponses varient selon l'enseignant interrogé. Toutefois, parmi ces dimensions, l'intégration linguistique revêt une importance particulière pour les quatre enseignants interrogés à l'école Le Creuset.

5.1.1.2 Bilan de l'intégration linguistique

L'intégration linguistique est représentée par les enseignants de l'école Le Creuset comme une sorte de clé de voûte pour les autres dimensions de l'intégration. En plus d'être la dimension la plus importante aux yeux des enseignants interrogés, l'intégration linguistique apparaît comme celle qui s'attire l'évaluation la plus négative étant donné les nombreux facteurs de risque soulevés. Alors que les enseignants ont l'impression d'exercer un certain contrôle sur le caractère francophone « *à l'intérieur des quatre murs* » de la classe d'accueil ou de l'école, ils déplorent le fait qu'en milieu familial et de manière générale à l'extérieur de l'école, la langue de communication est soit l'anglais soit la langue maternelle des élèves allophones immigrants. Alors que le milieu scolaire reçoit une clientèle plurilingue, les enseignants de l'école Le Creuset souhaitent que ce milieu soit monolingue et que l'unilinguisme francophone se répande à l'extérieur de l'école.

Toutefois, une différence émerge dans le discours sur l'intégration linguistique, selon les fonctions des enseignants. Pour les deux enseignants des classes d'accueil, c'est la langue maternelle qui fait concurrence à la langue française. En particulier, Martha, enseignante de classe d'accueil, identifie la taille de la communauté hispanophone comme la raison pour laquelle le français perd progressivement sa place à l'école Le Creuset. Les deux enseignants des classes d'accueil disent avoir l'impression de faire plus de « *l'immersion* » en français langue seconde que de participer véritablement à l'intégration linguistique des élèves allophones immigrants. Comme le dit Gilles, « *dès qu'ils vont se retrouver dans les corridors, ils vont reprendre leur langue...* ». Au contraire, pour les deux enseignantes de classe ordinaire, c'est la présence de l'anglais qui est problématique, puisque le quartier de l'école est considéré comme plus anglophone que francophone et plusieurs élèves des classes ordinaires sont membres de communautés culturelles¹⁶ perçues comme ayant des liens plus étroits avec les communautés anglophones du Québec (à titre d'exemple : les Italiens et les Antillais). Il semble que le caractère plurilingue des élèves de l'école le Creuset représente un défi pour l'apprentissage du français aux yeux des enseignants interrogés.

En résumé, l'intégration linguistique ou l'apprentissage du français par les élèves allophones immigrants est représenté par les enseignants comme à risque, et l'argument proposé est celui d'une compétition à l'œuvre dans l'environnement scolaire entre le français, l'anglais et les langues maternelles des élèves. Cathy, une enseignante de classe ordinaire évoque l'idée de compétition dans le paysage linguistique de l'école Le Creuset par l'expression suivante : « *c'est du sport* » (de faire parler les élèves en français). Pour

¹⁶ Au Québec, ce terme est utilisé pour désigner les personnes issues de l'immigration, le Gouvernement du Québec définit cette clientèle spécifique en incluant « *les membres des minorités visibles et les personnes qui sont de langue maternelle autre que le français ou l'anglais* » (Définition, p.4) : http://www.camopi.qc.ca/pdf/etudes/SALARIES_Recherche_1996.pdf
C'est également le terme utilisé par le Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/index.php>

sa part, Diane, elle aussi enseignante de classe ordinaire, commente que « *c'est sûrement pas un cadeau pour les enseignants de français* » (cette participante fait référence aux difficultés qu'elle associe à l'enseignement du français dans un milieu plurilingue).

Par ailleurs, lorsque des facteurs de réussite de l'intégration linguistique sont évoqués, ceux-ci sont principalement liés au système scolaire. Les enseignants interrogés identifient le maintien des élèves allophones immigrants en classe d'accueil fermée et les actions qu'ils mènent pour promouvoir le caractère français de l'école comme favorisant l'intégration linguistique. En ce qui concerne les facteurs de risque, ceux-ci sont généralement associés au milieu familial, soit à l'usage de la langue maternelle à la maison ou à l'attrance pour l'anglais en lien avec la communauté culturelle d'appartenance des élèves allophones immigrants. Selon les propos des enseignants interrogés, il semble y avoir une tension discursive entre les acteurs scolaires et les familles. D'une part, l'école promeut la langue française, d'autre part, le milieu familial préconise le maintien de la langue maternelle. En somme, le plurilinguisme des élèves allophones immigrants n'est pas perçu sous un jour positif. Des possibilités de bilinguisme additif ou de transfert entre les langues maternelles et la langue de scolarisation ne sont pas non plus considérées par les enseignants interrogés. Il s'agit d'une source possible de tension qui pourrait affecter la qualité de la collaboration entre enseignants, parents et élèves.

5.1.1.3 Bilan de l'intégration socioscolaire

Le bilan de la dimension socioscolaire à l'école Le Creuset diffère également selon que l'on s'adresse aux enseignantes des classes ordinaires ou aux enseignants des classes d'accueil. Pour les premières, l'intégration socioscolaire se passe bien. Selon leurs représentations, il n'y a pas de conflits majeurs entre les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés et les élèves des classes ordinaires. Grâce à la présence d'élèves

issus de l'immigration dans l'école Le Creuset, les enseignantes de classe ordinaires disent que les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés tendent à se fondre dans ce groupe. L'évaluation positive de cette dimension se base sur la représentation que la diversité ethnoculturelle dans le milieu scolaire est un facteur qui favorise l'intégration socioscolaire des élèves allophones immigrants.

Cependant, le bilan de l'intégration socioscolaire dressé par les enseignants des classes d'accueil est moins positif puisqu'ils évoquent la ségrégation initiale vécue par les élèves allophones immigrants pendant leur séjour en classe d'accueil. Selon ces enseignants, les élèves sont « *laissés à eux-mêmes* » pour s'intégrer dans l'école, donc ils ont tendance à rester isolés, en se tenant « *devant la porte* » de leur classe d'accueil ou en se regroupant sur la base de leurs appartenances ethnoculturelles. Selon Martha, « *c'est plus dur (...) ils restent entre eux, dans leur communauté.* » Toutefois, lorsque les élèves allophones immigrants passent en classe ordinaire, les enseignants des classes d'accueil envisagent de meilleures perspectives pour leur intégration socioscolaire.

En somme, dans l'école Le Creuset, l'intégration socioscolaire semble se dérouler essentiellement *après* le séjour en classe d'accueil. Lorsque les élèves ont suffisamment appris la langue commune, ils sont intégrés en classe ordinaire et ils participent pleinement à la vie scolaire. Toutefois, nous pouvons nous interroger à savoir comment les élèves allophones immigrants perçoivent et vivent la ségrégation initiale rapportée par les enseignants des classes d'accueil.

5.1.1.4 Bilan de l'intégration scolaire

Lorsqu'ils dressent le bilan de l'intégration scolaire, les quatre enseignants interrogés de l'école Le Creuset se réfèrent généralement à la réussite des élèves allophones immigrants en classe ordinaire, une réussite qu'ils constatent à partir des résultats aux

examens. Pour cette dimension, le bilan de l'intégration ne semble pas différer selon les fonctions des enseignants, il est positif d'après l'ensemble des enseignants interrogés.

Les facteurs explicatifs de la réussite scolaire des élèves allophones immigrants les plus souvent évoqués par les enseignants sont d'ordre individuel. Le discours des enseignants révèle la représentation que la motivation, l'effort et le travail de ces élèves sont les principaux moteurs de leur réussite scolaire.

Quant aux facteurs systémiques identifiés par les enseignants, ceux-ci évoquent la souplesse dans la mise en place du modèle de la classe d'accueil fermée à l'école Le Creuset qui permet de répondre aux besoins d'élèves exceptionnels en leur laissant intégrer les classes ordinaires avant la fin de leur première année d'accueil. Les deux enseignantes des classes ordinaires soulignent également les actions de leurs collègues des classes d'accueil comme étant favorables à l'intégration scolaire. Par exemple, Cathy, une enseignante des classes ordinaires, précise que si les élèves allophones immigrants réussissent, c'est « *parce qu'ils sont soutenus, les enseignants (d'accueil) font un excellent travail. Puis ils mettent les bouchées doubles.* »

Les enseignants des classes d'accueil s'accordent également pour dresser un bilan positif de l'intégration scolaire des élèves allophones immigrants. Comme Gilles l'explique : « *d'une part, ils ont la langue à apprendre, moi de mon côté j'ai une mise à niveau à faire, on ne veut pas les envoyer au régulier et qu'ils soient perdus, donc moi je pense que le système fonctionne bien pour ça.* »

De manière générale, selon le discours des quatre enseignants interrogés, l'intégration scolaire se passe bien dans l'école Le Creuset. Les élèves allophones immigrants ont des perspectives de réussite positives lorsqu'ils sont intégrés en classe ordinaire. Cependant, nous pouvons nous poser la question suivante : dans le cas éventuel où les besoins de la

clientèle d'élèves allophones immigrants deviendraient plus importants, les enseignants seraient-ils prêts à faire des changements afin de prendre en charge des élèves moins autonomes sur le plan des apprentissages? Par ailleurs, le fait d'interroger deux enseignants de secondaire 4 a pu influencer les résultats. Il aurait été pertinent de retrouver des participants qui enseignent au premier cycle du secondaire afin de pouvoir dresser un portrait plus complet des représentations de l'intégration scolaire dans cette école.

5.1.1.5 Bilan de l'intégration sociale

D'après les deux enseignantes des classes ordinaires interrogées, il est difficile de dresser un bilan de l'intégration sociale, sans avoir observé l'usage linguistique des élèves allophones immigrants à l'extérieur de l'école. Elles mentionnent le besoin de voir comment les élèves vivent à l'extérieur de l'école, par exemple s'ils travaillent en français, s'ils étudient au post-secondaire en français, s'ils parlent en français à la maison. Par ailleurs, ces enseignantes évoquent l'idée que le temps joue un rôle dans le processus de l'intégration et qu'il serait souhaitable de se prononcer sur cette dimension en laissant passer une génération. En résumé, selon les représentations des deux enseignantes des classes ordinaires de l'école Le Creuset, Cathy et Denise, l'intégration sociale des élèves allophones immigrants au Québec serait indissociable de leur usage du français dans les sphères publique et privée. Pour ces enseignants, l'usage de la langue commune est un indicateur important de l'intégration sociale.

Par contre, si l'on s'adresse aux deux enseignants des classes d'accueil, le bilan de l'intégration sociale qu'ils dressent est généralement positif. Ces derniers rapportent avoir développé une certaine expertise pour favoriser cette dimension de l'intégration. Ils perçoivent que les nombreuses sorties et activités culturelles auxquelles participent les élèves allophones immigrants contribuent à leur intégration sociale au Québec. Selon

Martha, une enseignante d'accueil, « *on prend la peine vraiment, on a une compétence aussi (...) au régulier, je ne pense pas qu'ils auraient autant de contenu.* ». Martha parle des activités des classes d'accueil en disant : « *On fait des sorties accueil traditionnelles, mettons, chaque année, 6, 5-6 (sorties), sortie neige, thématiques (...)* ». Par ailleurs, les enseignants des classes d'accueil mentionnent que lors des semaines thématiques à l'école Le Creuset, comme la semaine interculturelle ou la semaine « *noire* », certains élèves des classes d'accueil vont s'impliquer.

Pour les enseignants des classes d'accueil, l'intégration sociale passe non seulement par l'apprentissage de la langue française, mais aussi par la connaissance de la culture québécoise ou de référents culturels partagés par plusieurs personnes vivant au Québec. Ces apprentissages sont favorisés par des sorties pédagogiques lors du séjour des élèves en classe d'accueil. En outre, l'ouverture à l'interculturel, favorisée par des semaines thématiques, permet aux élèves d'exprimer leurs différences sous un jour positif. Toutefois, selon le discours des enseignants des classes d'accueil, l'intégration sociale émerge comme une dimension qui pourrait être caractérisée comme étant quelque peu folklorique. Certes, célébrer les traditions et les fêtes du pays d'origine et du pays d'accueil consiste en un pas vers l'intégration sociale, celle de la valorisation des référents culturels, mais ces initiatives apparaissent limitées.

En résumé, nous avons vu comment le bilan de l'intégration peut différer selon qu'il s'agit du discours des enseignants des classes d'accueil ou celui des enseignants des classes ordinaires. De plus, nous avons constaté des différences dans les bilans selon la dimension de l'intégration abordée. Nous verrons dans la prochaine section que le bilan de l'intégration diffère aussi selon la catégorie d'élèves allophones immigrants considérée. Ces catégories d'élèves ont été reconstruites à partir du discours d'enseignants lors d'entrevues de groupe.

5.1.1.6 Les catégories d'élèves allophones immigrants construites par les enseignants

Les catégories suivantes d'élèves allophones immigrants sont évoquées par les enseignants pour illustrer le processus d'intégration à l'école Le Creuset. Elles sont généralement accompagnées d'une évaluation positive, partagée ou négative.

5.1.1.6.1 Les meilleurs élèves

Les quatre enseignants de l'école Le Creuset ont souvent mentionné le cas d'élèves exceptionnels qui ont pu intégrer rapidement les classes ordinaires avant la fin de leur première année en classe d'accueil. Même si ce parcours concernait uniquement les élèves les plus performants - selon les estimations des enseignants cela correspondait à peine à une dizaine d'élèves sur les 120 scolarisés en classe d'accueil, une sorte de fierté s'est développée entourant cette pratique d'intégration précoce et les élèves concernés. Les enseignants parlaient d'eux en mentionnant leurs noms et leurs qualités. Ces élèves allophones immigrants *exceptionnels* ressortent de la norme en se démarquant sur le plan de la réussite tant en classe d'accueil qu'en classe ordinaire. Selon Denise, enseignante des classes ordinaires : « *c'est des élèves qui veulent et comme ils veulent, ils font les efforts et puis ça fonctionne très très bien.* »

5.1.1.6.2 Les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Les enseignants de l'école Le Creuset parlent relativement peu des élèves en difficulté, mais cette catégorie existe de manière réelle puisqu'elle est prise en charge par une structure spécifique, une sorte de classe d'accueil qui les regroupe. D'après les enseignantes des classes ordinaires, les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, les

élèves qui ont besoin d'être alphabétisés, les élèves sous-scolarisés, les élèves ayant des problèmes de comportement et même les élèves qui ont des problèmes de santé mentale, sont regroupés dans une même classe d'accueil. Les enseignantes expliquent qu'après deux ans, ces élèves se voient transférés « *directement* » en adaptation scolaire. Comme rapporte Cathy, « *ceux (...) qui ont fait ce cheminement de deux ans, du moment qu'ils savent s'exprimer en français, ils s'en vont en adaptation scolaire.* »

5.1.1.6.3 Les élèves sous-scolarisés

Les enseignants de l'école Le Creuset soulèvent la présence d'élèves sous-scolarisés comme une catégorie d'élèves qui n'est pas prise en charge dans le modèle de services actuel. Ils déplorent le fait que des services spécifiques adaptés aux besoins de ces élèves n'ont pas été mis en place à l'école Le Creuset, en dépit du fait qu'un outil diagnostic existe pour les identifier et qu'un financement spécifique est octroyé pour eux par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. D'après Martha, enseignante des classes d'accueil, « *on s'en occupe pas* ». Gilles, son collègue, dit : « *je répète, c'est ma grande déception de ne pas offrir à ces élèves un service auquel ils ont droit et ça c'est frustrant* ». L'une des enseignantes des classes ordinaires, Cathy fait la remarque que « *le seul service qu'ils donnent à ces enfants-là, c'est de les mettre dans le corridor.* »

5.1.1.6.4 Les élèves allophones immigrants qui auraient besoin d'un autre modèle de services

Les deux enseignants des classes d'accueil signalent également l'existence d'une catégorie d'élèves allophones immigrants, francisés à l'oral, qui auraient besoin de faire une mise à niveau de type disciplinaire. D'après eux, ces élèves n'auraient pas besoin de passer un an en classe d'accueil fermée, car leurs besoins d'apprentissage dans certaines

disciplines scolaires pourraient être pris en charge par d'autres structures sous la forme de cours spécifiques ou de tutorat. Selon Martha, « *on a de plus en plus d'élèves qui viennent d'Afrique, qui sont francophones, ça, moi ça me dérange depuis deux, trois ans. Mais c'est dur (de) mettre quelque chose en place.* »

5.1.1.6.5 Des catégories construites selon le temps passé en classe d'accueil (1 an versus 2 ans)

Les enseignantes des classes ordinaires interrogées ont tendance à lier l'acquisition rapide de compétences en langue française à des trajectoires scolaires plus positives. Selon les représentations de ces deux enseignantes, un élève qui réussit à passer en classe ordinaire soit au cours de sa première année de classe d'accueil ou juste après, serait *prêt* à le faire, tandis qu'un élève qui passe deux ans en classe d'accueil fermée serait *obligé* de passer en classe ordinaire. Le parcours envisagé pour ces élèves serait donc moins positif. Le fait de passer deux ans en classe d'accueil peut être vu comme révélant une absence de motivation, des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation chez les élèves allophones immigrants. D'après Cathy, enseignante des classes ordinaires :

« ils ont un peu plus de difficultés parce qu'ils ont fait deux ans en accueil puis ils **doivent** être intégrés (...) mais ceux qui nous sont arrivés de façon partielle, c'est parce que dans la classe ils **végétaient** en accueil. (...) Ils étaient trop forts et il fallait qu'on fasse quelque chose avec eux. » (Cathy, enseignante des classes ordinaires, école Le Creuset.)

5.1.1.6.6 Des catégories basées sur les pays d'origine des élèves allophones immigrants

Dans le discours des enseignants de l'école Le Creuset, les catégories d'élèves créées sur la base des pays d'origine révèlent généralement des perspectives d'intégration positives.

Par exemple, les élèves algériens et les élèves d'autres pays francophones de l'Afrique sont perçus comme susceptibles de savoir parler en français au moment de leur arrivée dans l'école québécoise. Les élèves roumains, russes et moldaves sont aussi identifiés comme ayant une base de connaissances en langue française et une scolarité antérieure positive. Dans les données, aucune catégorie d'élèves basée sur le pays d'origine n'est associée à un profil négatif. Toutefois, comme nous l'avons soulevé plus haut, le fait d'avoir un groupe linguistique dominant au sein de l'école est perçu comme un défi pour l'apprentissage de la langue française. Aussi, au sein de l'école Le Creuset, notons que ce sont les communautés hispanophone et anglophone qui occupent une place importante.

En résumé, plutôt que de révéler la présence de préjugés, les catégories d'élèves construites par les enseignants de l'école Le Creuset nous indiquent les limites du modèle de services de la classe d'accueil fermée et des pratiques pédagogiques actuelles, car les catégories d'élèves formulées par les participants ne sont pas desservies de manière optimale. Pour les élèves les plus performants, une solution a été trouvée avec les initiatives d'intégration partielle ou totale lors de la première année de classe d'accueil fermée, mais pour les élèves francophones de l'Afrique ou plus particulièrement du Maghreb, les enseignants recherchent toujours une solution pour la mise à niveau disciplinaire dont ces élèves auraient besoin. Cependant, pour les élèves qui ont des profils moins positifs, par exemple, ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation et les élèves en situation de grand retard scolaire, les enseignants rapportent que les mesures prises ne sont pas satisfaisantes à cause du manque de financement et de services spécialisés. Généralement, ces élèves passent deux ans en classe d'accueil fermée et passent ensuite dans des classes d'adaptation scolaire. En somme, il semble que les modèles de services actuels fonctionnent pour les élèves autonomes qui apprennent rapidement la langue française, mais pour ceux qui éprouvent d'autres besoins, comme nous venons de l'expliquer, il y aurait des lacunes à combler.

5.1.2 Question de recherche 2 : les rôles d'enseignants

Dans la section suivante, les rôles des quatre enseignants de l'école Le Creuset sont analysés à travers leurs discours en faisant ressortir les dimensions de l'intégration abordées, ainsi que leur spécificité selon les fonctions de l'enseignant, qu'il s'agisse d'un enseignant d'une classe d'accueil ou d'une classe régulière.

5.1.2.1 Les rôles d'enseignants de classes ordinaires

Les rôles des deux enseignantes de classes ordinaires diffèrent selon les participants interrogés. L'une d'entre elles se centre sur l'intégration sociale, alors que l'autre préconise un traitement égal à l'ensemble des élèves, ce qui revient à ne pas différencier son approche pour prendre en compte les besoins des élèves allophones immigrants. De manière générale, les enseignantes de classes ordinaires abordent peu les différentes dimensions de l'intégration dans la description de leur rôle.

Cathy, enseignante de classes ordinaires, aborde la dimension sociale de l'intégration des élèves allophones immigrants à travers son rôle. Cette enseignante d'histoire se donne pour mission « *de leur faire connaître le Québec* ». Afin d'atteindre cet objectif, elle aborde, entre autres, la valorisation de la langue française telle qu'elle est parlée au Québec, l'identité québécoise et les enjeux politiques. Elle dit aborder ces thèmes en essayant de « *briser les préjugés* » et d'encourager les élèves à ne pas « *rester fermés sur eux-mêmes* ».

Quant à Denise, l'autre enseignante de classes ordinaires interrogée, elle se perçoit comme une « *accompagnatrice* » dans le processus d'intégration des élèves allophones immigrants. Lorsqu'il s'agit de décrire ses objectifs, Denise évoque le concept de

l'égalité afin d'expliquer le principe orientant ses interventions. Elle décrit la classe ordinaire comme une sorte de « *bateau* » et elle poursuit sa comparaison en disant que lorsqu'on embarque dans le bateau, il faut faire « *comme tout le monde* ». À ses yeux, tous les élèves sont pareils et ils méritent le même traitement. Cette représentation de l'égalité ne reflète pas les orientations du Ministère (MEQ, 1998) qui préconise l'équité en matière d'éducation des élèves allophones immigrants, un concept plus complexe qui nécessite une prise en compte de divers besoins et passe par la différenciation pédagogique, même en classe ordinaire.

Par contre, certaines dimensions de l'intégration n'ont pas été abordées dans le discours des enseignantes de classes ordinaires interrogées. Par exemple, nous constatons que l'intégration linguistique est complètement absente du discours des enseignants des classes ordinaires en ce qui concerne leurs rôles. Nous interprétons cette absence comment révélatrice d'une représentation de l'intégration linguistique comme le rôle exclusif des enseignants des classes d'accueil.

À ce sujet, les propos suivants de Denise, enseignante des classes ordinaires, révèlent une représentation de la langue maternelle comme un obstacle aux apprentissages dans la langue seconde. Denise fournit l'exemple d'un élève russe qui réfléchissait dans sa langue maternelle à voix haute pendant un cours de mathématiques et elle rapporte avoir fait la remarque suivante à cet élève : « *il faut que tu essaies de réfléchir en français maintenant* ». Cet exemple révèle un besoin de formation dans le domaine de la didactique des langues secondes, car d'après plusieurs chercheurs un transfert s'opère entre les connaissances encodés en langue maternelle et celles qui sont ciblés en langue seconde (Bunch, 2010; Lucas et Villegas, 2010; Cummins, 2000, entre autres).

De plus, les enseignantes des classes ordinaires abordent peu l'intégration scolaire à travers leurs rôles. Il est possible que cette absence soit liée au fait que les deux enseignantes interrogées à l'école Le Creuset travaillent en secondaire 4 et donc elles ne

reçoivent que les élèves qui sont plus autonomes sur le plan des apprentissages et en voie d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Par conséquent, les propos des enseignantes des deux classes ordinaires révèlent une représentation de la réussite comme étant assurée puisqu'il s'agit de « *bons* » élèves. Comme Cathy l'explique : « *la plupart, d'abord la majorité d'entre eux ont de très belles notes déjà en arrivant* ». Les enseignantes des classes ordinaires mentionnent aussi qu'elles offrent du soutien individuel aux élèves allophones intégrés, sous forme de périodes de récupération ou de mise à niveau et elles rapportent évaluer leurs connaissances antérieures au moment de leur intégration en classe ordinaire. Mais, elles précisent que ces mesures ne sont pas vraiment nécessaires en raison des caractéristiques exceptionnelles des élèves intégrés dans leurs classes.

Cette absence de prise en charge de l'intégration scolaire des élèves allophones immigrants intégrés au régulier peut être interprétée comme étant une réponse aux caractéristiques positives de ces élèves, mais elle permet néanmoins de soulever quelques questions : L'autonomie au niveau des apprentissages linguistiques et disciplinaires serait-elle une attente générale de la part des enseignantes des classes ordinaires envers les élèves allophones immigrants intégrés? Et si oui, cette attente mènerait-elle à des parcours plus longs en classe d'accueil fermée et à une surcharge de responsabilité pour les enseignants des classes d'accueil qui sont les seuls acteurs responsables de l'intégration linguistique et scolaire des élèves allophones immigrants?

Quant à l'intégration socioscolaire, les enseignantes des classes ordinaires disent que ce sont les élèves des classes ordinaires qui s'occupent principalement d'intégrer les nouveaux élèves provenant des classes d'accueil et que, pour cette raison, elles n'abordent pas cette dimension de manière spécifique à travers leurs rôles. D'après Cathy :

« La seule chose que je dirais, c'est que leur intégration est facilitée, moi je regarde ceux qui ont été intégrés, parce que dans le groupe où ils étaient, les élèves les ont intégrés eux-mêmes. (...) Alors, il y a tout un jeu qui se fait, un jeu social, mais c'est beaucoup plus les élèves de la classe qui les intègrent que nous. » (Cathy, enseignante des classes ordinaires, école Le Creuset)

5.1.2.2 Les rôles d'enseignants de classes d'accueil

Les enseignants des classes d'accueil abordent une dimension particulière de l'intégration qui se distingue de celles mentionnées par les enseignants des classes ordinaires, à savoir la prise en charge des besoins affectifs des élèves allophones immigrants. Cette dimension, que nous désignons comme affective, est abordée différemment par chacun des enseignants des classes d'accueil interrogés. Pour Gilles, son rôle est celui d'un « *hôte* » ou même d'un animateur. Il rapporte se donner la mission de s'assurer que ses élèves travaillent, mais aussi qu'ils passent du temps agréable en classe et qu'ils aiment leur cours de mathématiques. Cet enseignant des classes d'accueil dit que ses élèves « *sont importants* » pour lui et qu'ils sont « *vraiment heureux* » de se retrouver dans son cours. Il explique que les élèves allophones immigrants ont besoin de sentir « *une présence humaine* », de « *sentir qu'on est vrai* ».

Martha, enseignante des classes d'accueil, aborde aussi la dimension affective de l'intégration des élèves allophones immigrants, qu'elle désigne comme une adaptation de type « *psychologique* ». Elle rapporte devoir occasionnellement jouer le rôle de « *psychologue* » auprès de ses élèves. Par ailleurs, Martha se voit comme un agent « *facilitateur* » ou un « *guide* » dans l'intégration.

Parmi les rôles que les enseignants des classes d'accueil se donnent, l'intégration linguistique ressort comme la dimension la plus importante. Par exemple, Gilles précise

que même s'il enseigne les mathématiques en classe d'accueil, sa « *priorité ce n'est pas les mathématiques, c'est le français* ». Il rapporte tenir compte de celle-ci dans son choix de matériel didactique, en évitant de donner des activités d'apprentissage qui n'exigent pas de développer la langue française, comme une liste d'opérations numériques à effectuer. Pour Martha, la langue française représente le « *véhicule* » de l'adaptation et de l'intégration des élèves allophones immigrants. Elle se donne l'objectif d'aider ses élèves à « *apprendre au plus vite la langue du nouveau groupe, (pour) qu'ils s'intègrent plus vite* » en classe ordinaire. Par ailleurs, Martha rapporte avoir besoin de faire de la « *gestion de la langue maternelle* » afin que les élèves parlent le plus souvent possible en français et non dans une autre langue.

L'intégration scolaire est également abordée par les deux enseignants de classes d'accueil, Gilles et Martha. Ceux-ci sont préoccupés par la réussite des élèves allophones en classe ordinaire. Afin de mieux les préparer pour ce passage, ils rapportent utiliser du matériel didactique des classes ordinaires et se servir de méthodes pédagogiques comme le travail en équipe afin que les élèves puissent s'entraider. Ce souci de faire un pont entre les deux secteurs révèle une prise en compte des besoins linguistiques *et* scolaires des élèves par les enseignants des classes d'accueil. Toutefois, nous nous demandons si les objectifs liés à l'apprentissage de la langue seconde sont suffisamment pris en compte, dans la mesure où nous savons que les élèves ne recevront plus d'interventions spécifiques en français langue seconde lorsqu'ils seront intégrés en classe ordinaire.

Par ailleurs, dans une perspective de regards croisés, les deux enseignantes des classes ordinaires interrogées décrivent de manière positive les rôles des enseignants des classes d'accueil. Denise décrit ses collègues en accueil comme « *très coopératifs* ». Elle rapporte consulter l'enseignant de mathématiques des classes d'accueil lorsqu'elle a besoin de mieux connaître le profil d'un élève : « *je suis allée voir les enseignants qui avaient ces élèves-là. (...) pour avoir un petit peu le profil, pour voir quelles étaient leurs*

faiblesses, leurs forces ». Elle dit que les élèves communiquent avec leur enseignant d'accueil, même lorsqu'ils sont intégrés au régulier : « *on n'a même pas le temps d'aller leur dire la note qu'ils ont eue, les élèves sont déjà rendus* ». Ces propos suggèrent que les enseignants des classes d'accueil assurent un suivi de leurs élèves après leur passage en classe ordinaire. Pour sa part, Cathy rajoute qu'il n'y a certainement « *pas de problèmes de communication* » entre les deux groupes d'enseignants. Les deux enseignantes des classes ordinaires s'accordent pour dire que le succès de l'intégration des élèves allophones immigrants est dû en grande partie au travail des enseignants de la classe d'accueil. Selon Denise, « *on a des bons profs en accueil* » qui « *travaillent dans le but d'amener ces élèves-là le plus rapidement possible au régulier.* ».

Toutefois, les enseignants des classes d'accueil abordent peu les rôles des enseignants des classes ordinaires, sauf pour dire que l'ouverture de ces enseignants serait un facteur de réussite pour l'intégration. Lorsque les enseignants des classes d'accueil souhaitent qu'un élève allophone immigrant intègre partiellement ou complètement les classes ordinaires lors de leur première année de services, ils disent se sentir obligés d'envoyer seulement les élèves qui ne représenteraient pas un « *poids* » supplémentaire (en d'autres mots, les élèves les plus autonomes). Afin de s'assurer que l'expérience d'intégration soit positive et que les enseignantes des classes ordinaires soient réceptives à recevoir d'autres élèves allophones immigrants, les enseignants des classes d'accueil disent choisir seulement « *les meilleurs* » élèves. Gilles illustre cette stratégie avec l'expression suivante : « *nous vendons notre salade au professeur.* »

Pour leur part, les enseignantes des classes ordinaires disent faire confiance aux choix des enseignants des classes d'accueil. Comme le précise Cathy, enseignante des classes ordinaires : « *ils nous envoient pas n'importe qui, ils ont évalué les chances (...) de réussite de ces élèves-là. (...) Donc, moi je leur fais confiance.* » Ainsi, la collaboration entre enseignants se fait dans un esprit de confiance, mais nous pouvons dire que le

fardeau est posé sur les épaules des enseignants des classes d'accueil qui se voient dans l'obligation d'offrir l'intégration partielle ou complète seulement aux « *meilleurs* » élèves.

5.1.3 Question de recherche 3 : Les représentations d'enseignants quant à l'intégration

5.1.3.1 Les représentations de l'intégration d'enseignants de classes ordinaires

Une lecture transversale du discours des enseignantes des classes ordinaires de l'école Le Creuset révèle une représentation de l'intégration qui se rapproche davantage de l'approche assimilationniste, surtout lorsqu'il s'agit de la dimension linguistique. En particulier, la langue maternelle des élèves allophones immigrants est généralement perçue comme un obstacle aux apprentissages. Pourtant, les connaissances antérieures des élèves allophones immigrants peuvent être encodées dans leur langue maternelle; cette dernière devient donc une ressource sur laquelle ils peuvent s'appuyer lors de la construction de connaissances nouvelles en français (Lucas et Villegas, 2010; Bunch, 2010; Cummins, 2000). En outre, la langue maternelle n'occupe pas une place légitime dans leur discours, ce qui questionne le principe de maintien de cette langue qui n'est pas reconnue comme ayant une valeur. Cette représentation de la langue maternelle est problématique si l'on considère qu'elle fait partie de l'identité de l'apprenant (Allen, 2004, 2006, 2007; Norton, 2008; Bartolomé, 2010, Lucas et Villegas, 2010) et que l'adolescence est une période importante pour la formation de l'identité de l'individu. Par ailleurs, pour être considérés comme étant intégrés sur le plan social, selon les deux enseignantes des classes ordinaires interrogées, les élèves allophones immigrants devraient employer la langue française dans toutes les sphères de leur vie (école, maison, travail, études postsecondaires).

En parlant de leurs rôles pour soutenir l'intégration, les enseignantes des classes ordinaires évoquent une représentation de l'intégration scolaire comme se basant principalement sur l'effort, sur le mérite et sur le travail individuel des élèves allophones immigrants. À leurs yeux, un service de type compensatoire, la classe d'accueil, est fourni aux élèves allophones immigrants avant leur passage en classe ordinaire, donc c'est le principe d'égalité qui oriente leurs interventions, ceci afin d'éviter, selon eux, toute discrimination. Pour ces enseignantes, l'égalité des chances est une réalité dans le milieu scolaire, elles n'ont donc pas besoin d'intervenir de manière adaptée ou de différencier leurs approches pédagogiques de façon à prendre en compte les besoins des élèves allophones immigrants. Pourtant, cette représentation a été critiquée par de nombreux chercheurs (Garcia et Guerra, 2004; Bartolomé, 2010; Castro, 2010; Lucas et Villegas, 2010) qui rappellent que l'égalité des chances en milieu scolaire n'est pas un acquis, il reste du travail à faire pour atteindre cet objectif.

Par ailleurs, même si l'école Le Creuset est une école caractérisée par la diversité ethnoculturelle et linguistique de ses élèves, la culture du pays d'origine des élèves allophones immigrants ou la culture du milieu familial est rarement mentionnée par les enseignantes des classes ordinaires. La principale cible des interventions visant l'intégration des élèves allophones immigrants est l'apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil. Mise à part quelques journées thématiques lors de l'année scolaire durant lesquelles les différences sont « célébrées », les enseignants de l'école Le Creuset abordent peu souvent la culture des élèves allophones immigrants. Toutefois, de plus en plus de chercheurs soulignent l'importance d'une pédagogie qui prend en compte les différences culturelles en milieu pluriethnique (Bartolomé, 2010; Lucas et Villegas, 2010).

Par ailleurs, en décrivant l'environnement scolaire, les enseignantes des classes ordinaires évoquent une vision multiculturelle. Cathy décrit l'école Le Creuset comme

ayant « *une population étudiante qui vient des quatre coins du monde* » et Denise commente : « *Oui, ici il y a le festival de toutes les nationalités.* » En somme, les enseignants de classes ordinaires interrogés semblent peu conscients des défis et des avantages liés à la présence de la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire. Ils ne font qu'observer cette caractéristique de leur milieu.

5.1.3.2 *Les représentations d'enseignants de classes d'accueil quant à l'intégration*

Les deux enseignants des classes d'accueil se représentent aussi l'intégration comme se situant généralement dans le cadre d'une approche assimilationniste. Selon l'analyse des données, la langue et la culture des élèves allophones immigrants ne sont pas perçues comme des ressources dans le milieu scolaire. Les objectifs des enseignants des classes d'accueil sont de faire acquérir la langue française et de faire une mise à niveau dans diverses disciplines scolaires comme les mathématiques, ceci afin de favoriser un passage en classe ordinaire dans un délai de temps le plus court possible. Même si ces enseignants manifestent le souci de bien accueillir les élèves allophones immigrants en se donnant les rôles « *d'hôte* », « *d'animateur* », « *de guide* » ou « *de facilitateur* », ils sont conscients des attentes des enseignants des classes ordinaires selon lesquelles les élèves allophones immigrants devraient être autonomes sur le plan des apprentissages lorsqu'ils intègrent les classes ordinaires. Par ailleurs, comme dans le discours des enseignantes des classes ordinaires, le seul marqueur de différence abordé par les enseignants des classes d'accueil est la langue maternelle des élèves allophones immigrants.

Même si les enseignants des classes d'accueil sont reconnus par leurs collègues en classe ordinaire comme des experts de l'intégration des élèves allophones immigrants dans l'école Le Creuset, ceux-ci n'abordent ni le processus de construction identitaire, ni le métissage entre la culture d'origine et la culture du pays d'accueil (ruptures, continuité, obstacles), ni la place réservée à la langue maternelle des élèves allophones immigrants

(sauf pour dire qu'il faut gérer la langue maternelle afin d'éviter qu'elle n'empiète sur la place du français en milieu scolaire). Il semble que si l'école Le Creuset représentait un écosystème, alors la langue, la culture et l'identité de l'élève allophone immigrant seraient exclus de celui-ci afin d'éviter toute compétition avec celles de la société d'accueil. Une lecture transversale du discours des deux enseignants des classes d'accueil permet de voir qu'ils se perçoivent comme des agents de transmission de la langue et des valeurs culturelles de la société d'accueil. De plus, ils véhiculent une vision de la culture que nous caractérisons comme folkloriste en ayant principalement recours, pour promouvoir l'intégration sociale des élèves allophones immigrants, à des sorties comme la cabane à sucre (un lieu que l'on peut associer à une représentation de la culture québécoise relativement figée et tournée vers le passé). Toutefois, d'autres activités pourraient être envisagées en complémentarité, comme des échanges culturels avec des élèves québécois, ce qui pourrait leur fournir des repères culturels plus actuels et significatifs.

En somme, nous avons choisi le pseudonyme « école Le Creuset », car l'ensemble des acteurs scolaires interrogés, soit deux enseignants de classes ordinaires et deux enseignants de classes d'accueil ont rapporté des propos qui nous permettent de situer leurs représentations quant à l'intégration dans le modèle assimilationniste.

5.2 Résultats : les représentations de l'intégration d'enseignants de l'école La Courtepointe

5.2.1 Question de recherche 1 : les bilans de l'intégration, les facteurs et le phénomène de catégorisation

5.2.1.1 Bilan général de l'intégration

Le bilan général de l'intégration est positif, peu importe que nous considérons les propos des enseignants des classes d'accueil ou ceux des enseignants des classes ordinaires. Les enseignants de l'école La Courtepointe ont des attentes positives par rapport aux trajectoires scolaires des élèves allophones immigrants. En outre, ces élèves sont généralement décrits avec des termes mélioratifs : ce sont des élèves qui veulent réussir, des élèves motivés. Les caractéristiques individuelles des élèves allophones immigrants sont perçues comme favorisant leur intégration. Par ailleurs, les enseignants insistent sur l'apport du modèle de services de la classe d'accueil, ainsi que sur l'efficacité du travail des enseignants des classes d'accueil dans la préparation des élèves allophones immigrants à leur intégration en classe ordinaire.

Pour justifier ce bilan positif, l'une des enseignantes des classes d'accueil, Nina, compare le modèle de la classe d'accueil au modèle d'intégration directe en classe ordinaire sans soutien linguistique.

« Bah, si on se compare aux régions où y'en a pas de classe d'accueil, oui. Parce que j'ai eu (...) des élèves de la Colombie, qui sont arrivés au Québec et qui étaient en région, on les a placés en secondaire 3 sans aucune aide, sans aucun soutien, donc ils ont perdu un an. Dans

certaines régions, ils offrent le soutien linguistique, alors à ce moment-là, oui, si l'élève est pris en charge, est encadré, il a des services, ça va, mais sans services non, tandis que nous, en faisant un an ou deux ans, oui, ça facilite beaucoup beaucoup. » (Nina, enseignante de classes d'accueil, école La Courtepointe)

Toutefois, lorsque nous considérons de manière plus spécifique les dimensions de l'intégration abordées (linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale), certaines différences apparaissent dans le discours des enseignants selon leurs fonctions et des problématiques émergent qui permettent de nuancer le bilan général positif émis par les enseignants.

5.2.1.2 Bilan de l'intégration linguistique

Les trois enseignantes de classes ordinaires interrogées, Amina, Julie et Marie, dressent un bilan positif de l'intégration linguistique des élèves allophones immigrants. Pour justifier ce bilan, elles citent la structure de la classe d'accueil fermée comme un facteur systémique favorisant l'intégration. Marie explique que le modèle de l'école La Courtepointe « *facilite vraiment* » l'intégration linguistique et que les élèves allophones immigrants intègrent la classe ordinaire lorsqu'ils « *ont les capacités de suivre* ». À son avis, les élèves « *ne perdent rien* » à travers ce modèle. Ils apprennent d'abord le français, ensuite ils sont intégrés et ils réussissent puisqu'ils ont les habiletés linguistiques requises.

Par ailleurs, Amina, enseignante des classes ordinaires, explique que le fait de maintenir, autant que possible, un milieu de vie francophone à l'école La Courtepointe, favorise aussi l'intégration linguistique des élèves allophones immigrants. Cette enseignante approuve la consigne qui est donnée partout dans l'école, « *pendant les pauses, pendant*

le dîner (...) parle en français ». Ainsi, la pratique enseignante joue un rôle dans le maintien d'un milieu francophone et constitue un second facteur systémique favorisant l'intégration linguistique, selon les participants de la présente recherche. Amina rapporte aussi dire aux élèves allophones immigrants de ne pas parler dans leur langue maternelle entre eux, mais plutôt de se servir du français. Le maintien d'un milieu scolaire francophone monolingue préoccupe les enseignantes des classes ordinaires.

Quant aux trois enseignantes des classes d'accueil, Ginette, Nina et Stéphanie, l'analyse de leurs discours permet également de dresser un bilan positif de l'intégration linguistique. Par ailleurs, elles se démarquent de ceux de leurs collègues des classes ordinaires, car elles témoignent d'une plus grande acceptation de la diversité linguistique en milieu scolaire. Deux pratiques déclarées par les enseignantes d'accueil révèlent cette ouverture à la diversité linguistique : la première consiste en l'usage de la langue maternelle par Ginette pour communiquer avec les parents lors des premiers jours d'école des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés et la seconde se rapporte à la tolérance des enseignants de classes d'accueil pour l'usage de la langue maternelle entre élèves allophones immigrants en dehors de la classe d'accueil (dans les corridors, dans la cour, *etc.*). En résumé, les trois enseignantes des classes d'accueil de l'école La Courtepointe se centrent toujours sur l'apprentissage du français langue seconde, d'après leurs pratiques déclarées, mais elles manifestent une souplesse en accordant une place à la langue maternelle des élèves allophones immigrants, ce qui répond aux recommandations émises par des chercheurs comme Thamin, Combes et Armand (2013) et Breton-Carbonneau et Cleghorn (2010).

5.2.1.3 Bilan de l'intégration socioscolaire

Le bilan de l'intégration socioscolaire des élèves allophones immigrants dressé par les trois enseignantes de classes ordinaires est aussi positif. Ces enseignantes soulignent la

présence de la diversité comme un élément favorable à l'intégration socioscolaire. Il s'agit d'un facteur lié à l'environnement scolaire. D'après Julie, enseignante d'une classe ordinaire, les élèves nouvellement arrivés s'intègrent facilement au bassin pluriethnique de l'école La Courtepointe. Elle rapporte n'avoir jamais entendu de propos « *racistes* » parmi les élèves, ni être au courant de problèmes qui existent dans d'autres écoles, comme des « *gangs* » par exemple. Julie et Amina expliquent que pour elles, l'école La Courtepointe, une école pluriethnique, est à l'image de la société québécoise. Julie explique que « *c'est ça vivre en société. Et ils apprennent tout jeune (...) la tolérance* ».

Par ailleurs, Marie précise que même si les élèves allophones immigrants sont scolarisés en classe d'accueil, ils n'ont « *aucun problème* » pour se mélanger avec les autres, lorsqu'ils sont intégrés dans les classes ordinaires. Toutefois, ses propos illustrent que l'intégration socioscolaire se passe généralement *après* le séjour en classe d'accueil. En d'autres mots, les élèves allophones immigrants s'intègrent d'abord au secteur d'accueil de l'école La Courtepointe où ils apprennent la langue commune et ensuite, ils ont en leur possession l'outil pour communiquer, étudier et s'intégrer en classe ordinaire et plus largement dans la vie scolaire.

Le bilan de l'intégration socioscolaire dressé par les trois enseignantes des classes d'accueil interrogées, Ginette, Nina et Stéphanie, soutient l'existence d'une ségrégation initiale des élèves en classe d'accueil fermée. Notamment, le fait que les classes d'accueil sont toutes regroupées dans une même aile de l'école. Cette séparation du secteur de l'accueil par rapport au reste de l'école pourrait être perçue comme un obstacle à l'intégration socioscolaire, mais les enseignantes d'accueil interrogées fournissent divers arguments pour justifier ce choix. D'abord, ce regroupement est perçu comme favorisant les échanges entre élèves allophones nouvellement arrivés et comme un moyen de les sécuriser puisqu'ils peuvent apprendre le français ensemble. Il semble que pour les enseignants des classes d'accueil, l'intégration socioscolaire s'opère en deux temps :

d'abord dans le secteur d'accueil et ensuite, avec le passage en classe ordinaire, au niveau de l'école.

Stéphanie explique que le regroupement des classes d'accueil au sein de l'école favorise l'amitié et la communication entre élèves allophones nouvellement arrivés. Elle rajoute qu'à son avis, il est sécurisant pour les élèves de pouvoir parler leur langue maternelle entre eux lorsqu'ils sortent des classes d'accueil et qu'ils se retrouvent ensemble. Cette enseignante d'accueil manifeste une ouverture à l'usage de la langue maternelle au sein de l'école, puisqu'elle remarque qu'au niveau affectif il est important pour les élèves de garder ce contact.

Par ailleurs, Ginette rapporte que le regroupement des classes d'accueil dans un même secteur facilite le partage de matériels pédagogiques entre enseignants et rend plus facile le passage des élèves d'un niveau de classe d'accueil à un autre au cours de l'année scolaire. Par exemple, dans le cas où un élève passe d'une classe d'accueil de niveau débutant à avancé, il reste dans le même couloir de l'école et il garde le même casier. De plus, Ginette rajoute que même si les classes d'accueil étaient éparpillées à travers l'école, les élèves allophones immigrants ne parleraient pas aux élèves québécois, parce que, selon elle, il n'est pas possible de se faire des amis si on n'a pas appris à parler leur langue. Ginette précise que les élèves allophones immigrants auront des contacts avec les élèves des classes ordinaires « *quand ils vont aller au régulier* ». Ainsi, pour cette enseignante des classes d'accueil, l'intégration linguistique est un préalable à l'intégration socioscolaire. En outre, elle mentionne l'anglais, une langue présente dans les interactions entre élèves des classes ordinaires, comme étant un élément renforçant le désir de ne pas mettre les élèves de classes d'accueil au contact des élèves des classes ordinaires. Les propos de Ginette révèlent une crainte que l'intégration linguistique se passe en anglais (au lieu de se passer en français).

Cependant, sa collègue Nina rappelle que les élèves du secteur de l'accueil ont la possibilité d'être en contact avec les élèves des classes ordinaires lors d'activités parascolaires et lorsqu'ils vont à la cafétéria ou dans le gymnase de l'école. En résumé, l'intégration linguistique est perçue par les enseignantes d'accueil interrogées comme un préalable à l'intégration socioscolaire.

Une autre justification pour la ségrégation des élèves des classes d'accueil dans une aile de l'école La Courtepointe est l'existence, aux yeux des enseignants des classes d'accueil, de différences socioéconomiques entre les élèves des classes ordinaires qui sont décrits comme provenant de milieux défavorisés, tandis que les élèves allophones immigrants sont perçus comme provenant de milieux plus favorisés. Les enseignants des classes d'accueil évoquent la présence de différences socioéconomiques qui se rajouteraient aux différences culturelles et qui feraient en sorte qu'il serait difficile pour les élèves allophones immigrants de créer des liens avec les élèves des classes ordinaires de l'école. À titre d'illustration, Nina précise que lorsque des activités communes sont organisées, les élèves allophones immigrants et les élèves des classes ordinaires ne se « *mêlent pas* », tandis que Stéphanie parle d'un « *petit clash* » ou d'une discordance entre ces deux groupes d'élèves. Afin d'illustrer l'impact de ses différences, les enseignantes des classes d'accueil rapportent le cas d'un évènement qui devait être « *rassembleur* » : il s'agissait d'une danse de Saint-Valentin avec les deux groupes d'élèves. Elles expliquent qu'au lieu de s'entremêler les uns avec les autres, les élèves de l'école La Courtepointe se sont regroupés entre eux selon leur pays ou culture d'appartenance : les « Latinos », les Afghans, les Québécois...

Cet exemple illustre que contrairement à l'évaluation positive de l'intégration socioscolaire formulée par les enseignantes des classes ordinaires, il existe des défis quant aux relations intergroupes et selon les enseignantes des classes d'accueil, ceux-ci seraient exacerbés par la présence de différences socioéconomiques.

5.2.1.4 Bilan de l'intégration scolaire

Les trois enseignantes des classes ordinaires dressent un bilan positif de l'intégration scolaire. Elles identifient la structure de la classe d'accueil comme un facteur systémique qui favorise l'intégration scolaire des élèves allophones immigrants. Amina rapporte que même si l'accent est mis sur l'apprentissage de la langue française en accueil, les élèves suivent aussi des cours d'univers social et de mathématiques, ce qui facilite leur intégration en classe ordinaire. Elle précise que grâce à cette structure, certains élèves sont prêts à intégrer la classe ordinaire après seulement un an en classe d'accueil fermée et que d'autres vont même directement au Cégep¹⁷.

Les enseignantes des classes d'accueil évaluent également de manière positive l'intégration scolaire en expliquant que le modèle de services de l'école La Courtepointe qui regroupe les élèves par niveau de français leur permet de bénéficier d'un cheminement plus flexible et mieux adapté à leur rythme d'apprentissage de la langue française. Ginette explique que lorsqu'elle voit un élève qui se démarque comparativement au reste du groupe, celui-ci pourrait passer au niveau supérieur.

Les enseignants des classes d'accueil rappellent que leurs élèves suivent également des cours dans d'autres disciplines avec les enseignants des classes ordinaires. Nina mentionne que c'est souvent les mêmes enseignants des classes ordinaires qui enseignent aux élèves allophones immigrants, donc ils développent des « *façons de faire* » pour enseigner à ces élèves dans les diverses disciplines comme les arts plastiques, l'éducation physique et les mathématiques. Ginette explique que les élèves allophones immigrants apprennent alors à communiquer avec d'autres enseignants de l'école.

¹⁷ Le Cégep revoit au secteur collégial au Québec (technique et pré-universitaire).

Toutefois, les propos de Stéphanie, titulaire d'une classe d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire, apportent une nuance au portrait positif de l'intégration scolaire. Elle rapporte que, même après une troisième année d'accueil, certains de ses élèves ne sont pas prêts à intégrer les classes ordinaires. En d'autres mots, le bilan de l'intégration scolaire est généralement positif pour les élèves allophones immigrants, mais l'intégration des élèves en situation de grand retard scolaire demeure problématique.

Par ailleurs, les enseignantes des classes d'accueil abordent le passage des élèves allophones immigrants en classe ordinaire. D'après Ginette, le temps qu'ils passent en classe d'accueil dépendrait principalement des trois facteurs suivants : leur âge au moment de l'inscription, la présence ou non de retards scolaires au moment de leur arrivée au Québec et l'année scolaire dans laquelle les élèves seraient intégrés. De manière générale, Ginette remarque que le passage en classe ordinaire se fait plus rapidement et avec moins de difficulté pour les élèves qui arrivent plus jeunes au Québec (par exemple, à 12 ou à 13 ans).

Ginette aborde également un facteur de risque associé au programme éducatif, à savoir les exigences en vocabulaire dans les différentes disciplines. Elle mentionne que le bagage linguistique requis pour réussir en français en secondaire 1 ou 2 est moins important que celui requis pour réussir dans les années supérieures. Par ailleurs, Nina rappelle que certains élèves souhaitent poursuivre leurs études au collégial, ce qui nécessite la réussite en secondaire 5. Elle ajoute qu'il faut réussir à passer le cours d'anglais en secondaire 5 et cela peut représenter une situation « *essoufflant[e]* » pour certains élèves. Par conséquent, Nina rapporte que les élèves allophones immigrants plus âgés (16-18 ans) vont généralement passer plus de temps en classe d'accueil, étant donné les exigences linguistiques du milieu de la classe ordinaire en secondaire 4 ou 5, mais aussi parce que certains enseignants des classes ordinaires ne « *sont pas très ouverts* ».

5.2.1.5 Bilan de l'intégration sociale

Les trois enseignantes des classes ordinaires s'accordent à dire avec enthousiasme que le modèle de services de l'école La Courtepointe favorise l'intégration à la société québécoise. Elles soulignent l'apport positif des nombreuses activités auxquelles participent les élèves allophones immigrants. Marie rappelle la « *classe de neige* », un voyage de quelques jours durant lequel les élèves ont été logés dans un chalet et ont fait des sports d'hiver comme de la raquette, du ski de fond, *etc.* Julie et Amina parlent aussi des activités culturelles comme la visite de musées, de la cabane à sucre, une excursion dans la ville de Québec, *etc.* Pour Amina, le programme d'accueil est « *vraiment riche* ».

Les enseignantes des classes d'accueil rapportent elles aussi le grand nombre de sorties parascolaires auxquelles participent les élèves allophones immigrants et elles voient aussi celles-ci comme favorisant leur intégration sociale. Elles disent qu'il y aurait environ une sortie par mois pour les élèves des classes d'accueil.

5.2.1.6 Les catégories d'élèves allophones immigrants construites par les enseignants

L'analyse du discours des six enseignantes interrogées à l'école La Courtepointe révèle aussi la construction de catégories d'élèves allophones immigrants. Ces catégories d'élèves sont évoquées par les enseignantes afin d'illustrer le phénomène d'intégration dans l'école La Courtepointe. Une évaluation des perspectives d'intégration est souvent rattachée aux différentes catégories d'élèves allophones immigrants qui sont présentées ci-dessous.

5.2.1.6.1 *Les meilleurs élèves*

De manière générale, les trois enseignantes de classes ordinaires expriment des représentations positives des élèves allophones immigrants comme des élèves « *motivés* » qui fournissent d'importants efforts individuels afin de s'intégrer. D'après Julie : « *les meilleures notes dans un de mes groupes, c'est des élèves qui viennent de l'accueil* ». Amina rajoute : « *c'est le cas pour moi aussi, en mathématiques, ils brillent (...) il y en a qui sont noyés, mais il y en a beaucoup qui brillent, la majorité, oui* ».

Par contre, cette vision presque idéalisée des élèves allophones immigrants se situe en opposition à celle des élèves québécois¹⁸ qui fréquentent l'école La Courtepointe. Ceux-ci sont décrits par les enseignantes de classes d'accueil comme provenant généralement de milieux défavorisés. Il est possible que les représentations qu'ont les enseignantes des élèves de classes ordinaires puissent contribuer à renforcer des stéréotypes négatifs présents chez certains élèves allophones immigrants à l'égard des élèves québécois et ainsi nuire au climat socioscolaire de l'école.

5.2.1.6.2 *Les élèves sous-scolarisés*

Les élèves sous-scolarisés sont considérés en difficulté d'intégration par les enseignantes de l'école La Courtepointe, car les classes ordinaires ne seraient pas adaptées pour recevoir des élèves ayant plus de 3 ans de retard scolaire. Ainsi, ces élèves sont maintenus durant des périodes allant jusqu'à 30 mois (soit la durée maximale des services d'accueil

¹⁸ L'utilisation du terme élèves québécois par les enseignants dans cette école se réfère aux élèves qui ne sont pas issus de l'immigration récente, ou qui ne sont pas membres des communautés culturelles

et de francisation au secondaire) dans des classes d'accueil fermées. Cependant, même après cette période, Stéphanie, titulaire d'une classe pour élèves en situation de grand retard scolaire, admet que certains élèves ne sont pas prêts pour intégrer la classe ordinaire. Cette enseignante mentionne qu'elle veille au développement de l'estime de soi de ses élèves. Elle dit reconnaître la nécessité de valoriser les compétences de ses élèves qui se manifestent au-delà du scolaire.

5.2.1.6.3 Des catégories basées sur les pays d'origine des élèves allophones immigrants

De plus, les enseignantes de l'école La Courtepointe se réfèrent à certaines catégories d'élèves allophones immigrants constitués sur la base de différents critères, comme la provenance d'une même région géographique comme « les Sud-Américains», ou d'un pays d'origine, comme « les Roumains», « les Chinois» ou « les Afghans ». La constitution de ces catégories et les histoires de cas racontées par les enseignantes pour les illustrer révèlent la manière dont ces élèves sont représentés. Ces sous-groupes, les caractéristiques qui leur sont associées, ainsi que l'évaluation de leurs perspectives d'intégration sont décrits ci-dessous.

Dans le cas des *élèves roumains*, les exemples donnés par les enseignantes de l'école La Courtepointe évoquent une représentation positive de l'intégration linguistique et scolaire de cette catégorie d'élèves. Les enseignantes d'accueil parlent d'élèves roumains qui ont été exposés au français dans leur pays d'origine ou à l'anglais : « *ce sont des élèves, par exemple, qui viennent de Roumanie, qui ont une petite base en français (...)* » (Ginette, enseignante d'accueil, école La Courtepointe). L'enseignante d'accueil a donné cet exemple pour illustrer le type d'élève qui pourrait être classé au niveau intermédiaire et non au niveau débutant au moment de leur inscription à l'école. En outre, Stéphanie, une autre enseignante d'accueil, se rappelle l'exemple d'une élève qu'elle désigne

comme « *peut-être roumaine* » qui était « *trop forte* » pour la classe d'accueil et celle-ci avait intégré la classe ordinaire dès son arrivée à l'école La Courtepointe.

Quant aux *élèves sud-américains*, la représentation de l'intégration socioscolaire de cette catégorie d'élèves allophones immigrants est aussi positive. Les enseignantes des classes d'accueil rapportent la façon dont ces élèves se sont amusés lors d'une activité commune entre élèves allophones immigrants et élèves des classes ordinaires. Stéphanie parle de la « *culture* » de cette catégorie d'élèves : « *au niveau des valeurs, si tu veux, pour les Latinos, danser c'est important, la musique c'est important, pour nous autres, c'est important à condition que tu sois ici à rien faire, juste à écouter. Alors que les Latinos, ils sont prêts à chanter, prêts à danser...* ». Les élèves « sud-américains » composent un sous-groupe important en nombre parmi les élèves allophones de l'école La Courtepointe et ils sont généralement représentés de manière positive.

Quant aux élèves d'origine asiatique (chinoise, japonaise et coréenne), les enseignants évoquent chez ces élèves la présence de difficultés dans l'apprentissage de la langue française, donc ils sont associés à des profils d'intégration linguistique moins positifs. En justifiant le regroupement des classes d'accueil dans une même aile de l'école, Ginette, l'une des enseignantes de classe d'accueil, mentionne qu'un élève « *chinois* » a besoin de se servir de la langue française pour communiquer avec les autres élèves de l'école en l'opposant à un autre élève « *roumain* » qui pouvait se servir de l'anglais pour communiquer. Il s'agit d'une représentation associée implicitement à l'isolement social et à l'éloignement des langues asiatiques par rapport au français ou à l'anglais. Par ailleurs, Ginette se sert aussi de l'exemple « *d'un petit japonais* » qui était « *complètement perdu* » après avoir passé 4-5 mois en classe ordinaire sans soutien pour justifier l'efficacité du modèle de services de la classe d'accueil par rapport au modèle d'intégration directe en classe ordinaire. Dans ces deux cas, le besoin de communication

des élèves d'origine asiatique est représenté comme pris en compte par la structure de la classe d'accueil.

5.2.2 Question de recherche 2 : Les rôles d'enseignants

5.2.2.1 *Les rôles d'enseignants de classes ordinaires*

Les trois enseignantes des classes ordinaires partagent leurs représentations des rôles qu'elles jouent pour promouvoir l'intégration des élèves allophones immigrants à l'école La Courtepointe. Nous remarquons que celles-ci ont une orientation particulière selon la discipline enseignée.

Julie, enseignante de géographie, aborde le respect de la diversité ethnoculturelle et religieuse avec ses élèves à travers une comparaison avec une salade verte : en rajoutant de la couleur (des tomates, des piments), la salade devient encore meilleure. Elle partage aussi son intérêt personnel pour l'étude des questions reliées aux cultures et aux religions. Elle se positionne en tant qu'apprenante en précisant qu'elle est curieuse et qu'elle ne juge pas. Elle cherche à trouver des points communs ou ce qu'elle nomme des « *liens d'appartenance* » entre chaque culture. Sa position vis-à-vis de la diversité ethnoculturelle de ses élèves pourrait se résumer par la phrase « *célébrons la diversité* ». L'objectif que Julie se donne en lien avec l'intégration des élèves allophones immigrants, développer l'ouverture d'esprit, l'acceptation de l'autre et la tolérance correspond à une qualité qu'elle essaye de démontrer dans son rôle d'enseignante.

Pour Marie, enseignante du cours de morale et d'éthique religieuse¹⁹, la discipline qu'elle enseigne est un contexte propice pour aborder les relations intergroupes et plus

¹⁹ Ce cours a été remplacé en 2008 par le nouveau cours obligatoire d'Éthique et de Culture religieuse (ECR) (MELS, 2005).

précisément les préjugés. Toutefois, elle perçoit les préjugés comme davantage véhiculés par les Québécois que par les élèves allophones immigrants. Marie considère que la diversité ethnoculturelle et religieuse représente une valeur ajoutée pour l'école québécoise. Pour cette enseignante, les élèves allophones immigrants, de par leur diversité, ont plus de connaissances des autres cultures et des religions et elle les perçoit comme susceptibles de disposer de savoirs issus de leurs expériences dans leur pays d'origine pour agrémenter son cours de morale et d'éthique religieuse et même son cours d'histoire.

Cependant, Marie ne semble pas considérer les préjugés que les élèves allophones immigrants peuvent avoir en lien avec la société québécoise, ni les rapports ethniques problématiques qui peuvent exister dans les pays d'origine de certains élèves. Sa vision de la diversité comme une valeur ajoutée et des élèves allophones immigrants comme ayant des savoirs d'expérience liés aux cultures, aux religions et à l'histoire est positive et manifeste de l'ouverture. Toutefois, cette enseignante pourrait nuancer davantage sa vision par une prise de conscience des enjeux liés aux relations intergroupes présentes dans d'autres sociétés et par l'existence de préjugés chez tous les élèves, pas seulement chez les Québécois. À notre avis, Marie se représente les élèves allophones immigrants de manière quelque peu idéalisée. De plus, ses propos illustrent une représentation de la diversité dans un milieu scolaire comme l'unique condition nécessaire pour garantir des relations interethniques harmonieuses.

En somme, les enseignantes des classes ordinaires se représentent leurs rôles auprès des élèves allophones immigrants comme étant de reconnaître et de valoriser la diversité au sein de leur classe, de leur école et plus largement, dans la société québécoise. Ces rôles peuvent être liés à l'intégration socioscolaire et sociale. En effet, il est peu fait mention du soutien qu'ils pourraient apporter aux élèves allophones dans la lecture et l'écriture,

pas plus que de la prise en compte de leurs acquis ou de leurs lacunes sur le plan des connaissances antérieures dans les différentes disciplines scolaires.

En abordant l'intégration scolaire, Marie rapporte qu'elle fixe la réussite scolaire comme objectif principal pour orienter ses interventions auprès des élèves allophones immigrants, comme elle fait « *pour tous les autres élèves* » dans sa classe. Elle précise que certains élèves allophones immigrants « *ont plus de difficultés que d'autres* », ce qui exige d'elle plus d'efforts. Mais, elle insiste pour dire qu'il lui fait plaisir de fournir ces efforts puisqu'elle perçoit que, de leur côté, les élèves allophones immigrants sont prêts à venir travailler lors des périodes de récupération pour terminer leurs travaux. Elle fait remarquer que c'est stimulant de travailler avec des élèves « *motivés* ». Dans sa représentation de la réussite scolaire des élèves immigrants, Marie met l'accent sur l'effort individuel comme facteur de réussite.

Selon Amina, les mathématiques se basent sur un raisonnement qui est « *universel* ». Cette enseignante de mathématiques rapporte ne pas percevoir de différences particulières entre la performance des élèves allophones immigrants et celle des autres élèves, mises à part certaines difficultés liées au vocabulaire. Toutefois, en tant que personne immigrante née dans un autre pays et ayant fait des études ailleurs, Amina se voit comme un modèle de personne qui a réussi son intégration au Québec. Elle explique que ses élèves « *voient l'intégration* » en elle-même et que cela les rassure et les encourage. Amina rajoute que, par conséquent, plusieurs élèves viennent la voir pour poser des questions reliées à leur orientation scolaire et à leurs futures carrières. Elle a donc adopté un rôle d'orienteur scolaire en réponse aux questionnements de ses élèves. Pour Amina, le fait d'être une enseignante d'origine immigrante représente « *un petit plus que j'ai moi* » qui l'aide à accomplir son rôle d'agent d'intégration auprès des élèves allophones immigrants.

Par ailleurs, Amina occupe un rôle d'agent interculturel auprès des élèves allophones immigrants en leur parlant de l'importance « *d'être ouvert d'esprit et de ne pas tenir compte des différences* ». Elle se représente l'ouverture d'esprit comme une mesure de la réussite de l'intégration sociale des élèves allophones immigrants. Elle explique que les élèves allophones immigrants viennent souvent la voir avec des questions et elle leur explique que développer l'ouverture d'esprit « *fait partie* » de leur intégration.

Les trois enseignantes des classes ordinaires rapportent également un nombre de pratiques destinées à favoriser l'intégration scolaire des élèves allophones immigrants en classe ordinaire. Par exemple, Marie dit qu'elle simplifie le vocabulaire pour le rendre plus accessible. Julie et Marie soulignent l'importance de respecter le rythme de l'élève allophone immigrant nouvellement arrivé en lui donnant plus de temps pour compléter les travaux et les examens et en lui offrant des périodes de récupération. Pour sa part, Amina rapporte offrir un soutien pour la compréhension des consignes en mathématiques; les élèves peuvent demander des explications supplémentaires, des précisions par rapport à un mot de vocabulaire et l'utilisation d'un dictionnaire est permise.

Les enseignantes des classes ordinaires de l'école La Courtepointe abordent aussi la prise en charge des besoins affectifs des élèves allophones immigrants. Julie pense que son équipe-école réussit à créer un environnement sécurisant pour les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. Elle dit que la plupart des enseignants à l'école sont « *pas mal disponibles* » pour écouter les élèves, pour qu'ils puissent partager leurs problèmes et recevoir des conseils. Julie compare sa classe à sa maison et ses élèves à ses enfants.

En abordant la question de l'évaluation et plus largement celle de la réussite scolaire, les enseignantes des classes ordinaires précisent qu'ils font peu ou pas de distinction entre l'évaluation des élèves allophones immigrants intégrés en classe ordinaire et celle des autres élèves. Marie rapporte donner plus temps aux élèves pour compléter leurs examens ou reformuler les consignes avec des mots plus simples lorsque certains élèves ne comprennent pas le vocabulaire utilisé. Amina est en accord avec ce que Marie explique. Elle rajoute que vers la fin de l'année, « *on voit pratiquement plus de différence, ils ont acquis le vocabulaire, ils n'ont plus besoin d'explications supplémentaires* ». Pour sa part, Julie justifie le fait d'évaluer sans trop faire de distinction entre élèves puisqu'« *au Cégep (...) c'est comme ça aussi* ». Par ailleurs, elle précise que les explications avec un vocabulaire plus simple, « *on fait ça pour n'importe quel élève de toute façon* ». En général, les enseignantes du régulier manifestent le souci de ne pas faire de distinction entre les élèves en leur traitant comme les autres élèves des classes ordinaires.

5.2.2.2 Les rôles d'enseignants de classes d'accueil

Ginette résume le rôle de l'enseignant d'une classe d'accueil comme « *l'apprentissage du français en vue d'intégrer les classes régulières.* » Pour Nina et Ginette, leur objectif est clair : veiller à ce que les élèves allophones immigrants acquièrent les connaissances de base de la langue française nécessaires pour intégrer les classes ordinaires. De plus, ces enseignantes décrivent aussi le rôle de l'enseignant d'accueil comme de s'occuper du bien-être affectif des élèves allophones immigrants. Nina considère que le sentiment de sécurité de l'élève est un préalable à l'apprentissage du français. Elle met l'accent sur le rôle socialisant de la classe d'accueil. Nina explique qu'elle voit son rôle « *comme une espèce d'animatrice, de guide, beaucoup plus qu'une enseignante, surtout pour les débutants en début d'année.* » Pour cette enseignante d'accueil « *à partir du moment où*

j'ai réussi à créer une atmosphère familiale (...) je peux leur faire apprendre n'importe quoi. Ça facilite beaucoup l'apprentissage du français. »

Les trois enseignantes d'accueil s'entendent pour dire que le bien-être affectif des élèves allophones immigrants est une condition de base qu'il faut mettre en place pour favoriser les apprentissages linguistiques. Ginette rajoute : « *C'est maternel un peu. Faut aller chercher leur confiance, les mettre à l'aise, qu'ils se sentent bien pour qu'ils commencent après à s'ouvrir, sinon, ils vivent tellement de choses (...)* ». Ainsi, le bien-être affectif est perçu comme un préalable à l'intégration linguistique.

Par ailleurs, Stéphanie rappelle l'important processus d'adaptation culturelle que vivent les élèves allophones immigrants. Elle explique comment elle accompagne les élèves dans ce processus d'acculturation. Stéphanie donne l'exemple d'un élève qui n'avait jamais goûté à certains fruits et d'un autre qui trouvait que la nourriture de la cafétéria était bizarre. Elle fournit aussi l'exemple d'un autre élève qui ne savait pas que la cloche indique le début et la fin des cours. Au-delà des apprentissages langagiers, Stéphanie considère que le rôle de l'enseignant d'accueil est également de favoriser l'adaptation culturelle à la société québécoise. Dans la même ligne d'idées, Nina explique que l'enseignante de la classe d'accueil est « *comme un intermédiaire entre eux et le reste du monde adulte et même jeune là, le reste des Québécois.* » Pour sa part, Ginette rajoute aux rôles de l'enseignant d'accueil le fait d'enseigner l'organisation aux élèves allophones immigrants, comme la manière d'organiser ses cahiers, son cartable, *etc.*

Dans l'école La Courtepointe, un membre du personnel d'accueil est chargé de rencontrer les parents afin de leur fournir les informations essentielles et de leur faire visiter l'école. Cette pratique est perçue comme étant favorable à l'intégration socioscolaire des élèves d'après une enseignante d'accueil interrogée. Ginette, l'enseignante responsable de ce premier accueil, sait parler l'espagnol et comme l'école La Courtepointe reçoit beaucoup

d'élèves hispanophones, elle rapporte qu'elle accueille les parents en se servant de cette langue. Cette enseignante de classe d'accueil explique que plusieurs parents « *n'ont pas encore eu le temps d'apprendre (le français)* » et que cela « *les sécurise beaucoup* » d'entendre leur langue maternelle. Ginette dit que les parents ont le projet d'apprendre la langue française, mais en attendant, elle se donne la mission de les rejoindre en les accueillant dans leur langue maternelle.

Par ailleurs, toujours avec le souci de favoriser la communication avec les parents, l'une des enseignantes des classes d'accueil, Nina, mentionne l'intérêt d'avoir des commentaires sur le bulletin des élèves traduits dans plusieurs langues, puisque pour l'instant l'école se fie sur les élèves pour communiquer leurs résultats à leurs parents allophones. Ce commentaire révèle un souci d'effectuer les adaptations nécessaires afin de pouvoir communiquer avec les parents d'élèves allophones immigrants.

Les rôles des enseignants des classes ordinaires sont rarement évoqués par leurs collègues en accueil, toutefois Nina dit qu'elle souhaite qu'un enseignant d'accueil puisse être libéré de tâche pour sensibiliser les enseignants des classes ordinaires aux besoins des élèves allophones immigrants qui vont intégrer leurs classes, par le biais d'ateliers ou d'autres moyens.

Quant aux rôles des enseignants des classes d'accueil, l'une des enseignantes des classes ordinaires, Amina, attribue l'efficacité du modèle des classes d'accueil de l'école La Courtepointe au fait que les enseignantes de ces classes sont titulaires d'un groupe restreint d'élèves. Elle explique que les enseignants d'accueil connaissent « *par cœur* » leurs élèves, ils sont en contact avec leur famille, et cette relation de proximité favorise l'intégration des élèves allophones immigrants. Amina dit que pour ces élèves, « *le Québec (...) c'est le prof.* » Ces propos témoignent de l'influence et de l'importance du rôle de l'enseignant de la classe d'accueil pour les élèves allophones immigrants.

Une autre enseignante des classes ordinaires, Julie, met également l'accent sur l'importance du rôle de l'enseignant de la classe d'accueil. Julie précise que, lors des premiers jours d'école, cet enseignant amène ces élèves « *partout dans leur école, leur montre les services offerts, les règlements, etc.* » Elle rajoute que l'enseignant d'accueil va même offrir à l'élève des services qui se donnent « *en dehors de l'école* » comme au CLSC. Pour les enseignantes des classes ordinaires, les enseignantes des classes d'accueil sont des personnes clés sur lesquelles s'appuie le succès de leur modèle de services.

5.2.3 Question de recherche 3 : Les représentations d'enseignants quant à l'intégration

5.2.3.1 Les représentations de l'intégration d'enseignants de classes ordinaires

Les représentations de l'intégration des trois enseignantes des classes ordinaires de l'école La Courtpointe s'inscrivent davantage dans le courant d'une approche multiculturelle que dans l'approche assimilationniste. D'abord, sur le plan des relations intergroupes, ces enseignantes véhiculent généralement une vision idéalisée de la diversité en milieu scolaire comme garantissant des relations positives entre élèves des différentes communautés culturelles. Par ailleurs, certaines enseignantes interrogées ont tendance à positionner les élèves allophones immigrants allophones comme des « *experts culturels* » dans leur classe. Cependant, des indicateurs de l'approche assimilationniste sont également présents dans leur discours. Par exemple, d'autres enseignants ont évoqué le principe de l'égalité ou du traitement égal dans l'enseignement et dans l'évaluation. Par ailleurs, le fait que la langue maternelle des élèves ne soit pas reconnue et valorisée consiste un second indicateur de cette approche. De manière générale, dans leur reconnaissance et valorisation des différences culturelles des élèves allophones

immigrants, les représentations de l'intégration des trois enseignantes de classes ordinaires interrogées tendent également vers l'approche multiculturelle.

5.2.3.2 Les représentations de l'intégration d'enseignants de classes d'accueil

De l'autre côté, les représentations de l'intégration des enseignants de classes d'accueil interrogés s'inscrivent principalement dans le courant de l'approche interculturelle. Premièrement, par rapport aux représentations de la langue, alors que la langue de la société d'accueil est promue, une place est accordée à la langue maternelle des élèves allophones immigrants pour des fins de communication et pour favoriser l'intégration socioscolaire de ces élèves. Notamment, l'utilisation de la langue maternelle sert pour communiquer avec les parents, lors de l'inscription et des premiers jours d'école et les enseignants des classes d'accueil envisagent traduire les commentaires sur les bulletins scolaires dans plusieurs langues. L'une des enseignantes d'accueil explique qu'à son avis, les parents *vont* apprendre la langue française, mais ils n'ont peut-être pas encore eu le temps. Ainsi, le recours à la langue maternelle des élèves allophones immigrants et de leurs parents permet de favoriser la communication et l'intégration socioscolaire. Par ailleurs, les enseignants d'accueil interrogés autorisent les élèves allophones immigrants à communiquer en langue maternelle à l'extérieur de la classe d'accueil pour favoriser les échanges et la création de liens entre eux. Il s'agit d'une mesure temporaire pour les élèves nouvellement arrivées, puisque, dans l'ensemble, l'utilisation du français langue commune est promue, surtout dans les classes ordinaires et dans les activités générales de l'école.

En ce qui concerne les représentations de la culture, les trois enseignantes d'accueil reconnaissent le fait que les élèves allophones immigrants passent au travers d'un processus d'adaptation culturelle. Ce processus a été abordé par plus d'un enseignant,

alors que dans d'autres entrevues de groupe, les participants se sont limités à parler de l'apprentissage de la langue seconde.

En somme, les enseignantes de classes d'accueil de l'école La Courtepointe se démarquent parmi l'ensemble des participants de notre échantillon, car leurs représentations s'inscrivent généralement dans une approche interculturelle, notamment grâce à leur ouverture à la présence des langues maternelles en milieu scolaire (à des fins précis, notamment pour l'adaptation socioscolaire et pour favoriser la relation école-famille). Pour cette raison, nous avons choisi le pseudonyme « La Courtepointe » pour désigner cette école. Par contre, nous notons l'absence de propos soulignant l'apport de la langue maternelle au transfert des apprentissages en langue seconde, même dans cette école qui s'avère comme étant la plus ouverte à la présence et l'usage de la langue maternelle par les élèves allophones immigrants.

5.3 Résultats : les représentations de l'intégration d'enseignants de l'école La Mosaïque

5.3.1 Question de recherche 1 : les bilans de l'intégration, les facteurs et le phénomène de catégorisation

5.3.1.1 Bilan général de l'intégration

Dans les sections suivantes, les représentations des enseignants émergeront à partir des bilans qu'ils dressent des différentes dimensions de l'intégration (linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale) ainsi que les facteurs explicatifs et les catégories d'élèves allophones immigrants qui émergent de leurs discours.

Les sept enseignants interrogés de l'école La Mosaïque dressent un bilan général de l'intégration relativement négatif en raison de la présence d'un nombre important de facteurs de risque généralement associés au milieu familial des élèves allophones immigrants et à l'environnement scolaire de leur école. De plus, peu de différences sont observables entre le discours des acteurs scolaires selon leurs fonctions respectives, ce que nous interprétons comme une sorte de prise de conscience collective des enjeux liés à l'intégration des élèves allophones immigrants. Néanmoins, les enseignants relèvent certains facteurs systémiques susceptibles de favoriser l'intégration : la mise en place de services éducatifs plus adaptés aux besoins des élèves allophones immigrants, des changements dans les pratiques enseignantes, des politiques administratives pour valoriser plus la langue française, des modalités de collaboration école-famille, *etc.*

Les propos de Caleb, enseignant des classes d'accueil, évoquent le défi que représente l'intégration d'élèves allophones immigrants au sein de l'école La Mosaïque, une école pluriethnique, située dans un quartier pluriethnique au sein d'une ville qui est le lieu de résidence de la majorité des immigrants installés au Québec.

« L'intégration à la communauté québécoise, compte tenu de la problématique, compte tenu de la réalité montréalaise... On ne pourrait pas faire plus. À part les prendre et les envoyer au Lac-Saint-Jean. On commence par leur montrer Montréal, on fait des sorties culturelles, linguistiques, tout ça. Je pense qu'on fait tout ce qu'on est capable de faire. Ça devient une question de temps et d'enfants, de générations qui vivent ensemble. » (Caleb, enseignant des classes d'accueil, école La Mosaïque)

Quant aux enseignants des classes ordinaires, Joseph prend la parole pour dire que peu importe le modèle de services, la réussite de l'intégration repose principalement sur des facteurs individuels et familiaux. Pour ce qui est des facteurs systémiques, la relation avec l'enseignant est celui que Joseph perçoit comme étant le plus important. Cet

enseignant explique qu'à son avis, le choix du modèle de services pour l'intégration ne serait qu'« *un détail* », minimisant ainsi l'apport de ce facteur pour l'intégration des élèves allophones immigrants.

« Je vais vous dire une chose qui n'est pas agréable à dire, mais quel que soit le modèle, ce qui est le plus important c'est la motivation de l'élève et le soutien des parents. Si on a le meilleur modèle au monde et on n'a pas le soutien des parents et l'élève n'est pas motivé, ça ne donne absolument rien, quel que soit le modèle. Parce qu'à cet âge-là, à un certain âge, l'enfant travaille par peur de punition, par peur de déranger et souvent par amour pour le prof, dépendant de quel prof. Mais, le modèle c'est un détail par rapport à ces deux points importants. » (Joseph, enseignant des classes d'accueil, école La Mosaique)

5.3.1.2 Bilan de l'intégration linguistique

Le discours des enseignants de l'école La Mosaique sur l'intégration linguistique révèle une vision de la langue française comme étant en compétition avec les langues maternelles des élèves et avec la langue anglaise. En outre, les enseignants abordent les mesures qui peuvent être prises pour favoriser l'intégration linguistique et, surtout, les moyens envisageables pour maintenir un environnement scolaire francophone face à la présence de la diversité linguistique, perçue généralement comme une menace. Notamment, l'état de la langue française dans l'école La Mosaique est décrit comme « *un combat terrible* » par Charlotte, enseignante des classes ordinaires. Suivant cette description, le bilan de l'intégration linguistique dressé par les enseignants se révèle particulièrement négatif.

En particulier, les propos de Charlotte, une enseignante des classes ordinaires, illustrent le bilan négatif de l'intégration linguistique. Elle décrit le paysage linguistique de l'école

La Mosaïque comme suit : « *dès qu'on met les pieds ici, on n'a pas l'impression que c'est une école française et moi, c'est ce qui me fait le plus mal. Je voudrais qu'il y ait une politique ici, que nous parlions le français à l'école.* » Cette enseignante souhaite qu'il y ait des « *modérateurs pour dire à l'autre, écoute, adresse-toi à ton ami en français, privilégie le français...* » Elle rapporte aussi qu'« *on parle toutes les langues, sauf le français! Et dans ma classe de français, je suis obligée de me battre!* ». Charlotte partage son souci de préserver la place privilégiée de la langue française en milieu scolaire québécois avec ses élèves et elle rapporte les encourager à adopter le français comme langue commune, malgré le fait qu'ils savent parler d'autres langues.

Lors de l'entrevue de groupe, les quatre enseignants des classes ordinaires entament spontanément une discussion autour des moyens à privilégier pour promouvoir plus l'usage de la langue française à l'école La Mosaïque. Pour sa part, Joseph suggère qu'il devrait y avoir plus de ressources allouées pour des activités favorisant le français comme un concours de poésie, un journal étudiant *etc.*

À ce sujet, Charlotte rajoute que le maintien d'un milieu scolaire francophone dépend aussi de la direction de l'école et même de la place accordée à la langue par l'ensemble de la société québécoise. Elle rapporte également que certains enseignants parlent même en anglais devant les élèves, suggérant que même au sein de l'équipe-école, la valorisation de la langue française n'est pas suffisante. Par ailleurs, cette enseignante déplore le fait que plusieurs élèves de l'école La Mosaïque poursuivent leurs études dans un des cégeps anglophones de Montréal. Ses propos élargissent l'objectif de la scolarisation en français des élèves allophones immigrants au secteur des jeunes pour inclure le niveau collégial.

Pour sa part, Rémi, enseignant des classes ordinaires, tente de comprendre et d'expliquer les pratiques langagières des élèves allophones immigrants. D'après lui, les élèves

considèrent que l'anglais est une langue importante à maîtriser sur le marché du travail et en pensant déjà à leur avenir, l'anglais leur paraît plus attirant que le français. Ses propos évoquent le concept du « *marché aux langues* » selon lequel certaines langues sont plus valorisées que d'autres en contexte de mondialisation (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008, p. 47).

« Je pense que les élèves ils ne sont pas contents, parce qu'on veut leur imposer le français à l'école, parce qu'il y a une politique linguistique, ici on doit parler le français. Mais, ces élèves-là, même en secondaire 1, ils parlent déjà de ce qu'ils vont faire plus tard. Ce qu'ils vont faire plus tard, ils vous disent, si vous ne connaissez pas l'anglais, ce n'est pas possible! Alors, il y a un problème du présent et de ce qu'ils vont faire dans le futur. S'ils ne sont pas bilingues, s'ils ne parlent pas anglais, merci, ça ne passe pas trop. On peut, c'est-à-dire, il faut parler français, mais... » (Rémi, enseignant des classes ordinaires, école La Mosaïque)

Rémi poursuit ses propos sur les pratiques langagières des élèves en abordant les motifs pour lesquels les élèves et leurs familles émigrent au Québec en disant que l'élève « *n'est pas venu au Québec (...) parce que le fait français l'intéresse* ». Ce discours présente l'immigration comme une menace à la langue française, même si bon nombre d'immigrants déclarent connaître déjà cette langue à leur arrivée au Québec, plus de la moitié selon les statistiques les plus récentes (MICC, 2012).

Joseph vient nuancer les propos de ses collègues de classe ordinaire en partageant son point de vue sur les pratiques langagières des élèves allophones immigrants en abordant les droits des élèves. Cet enseignant explique qu'il se donne le droit d'imposer la langue française *dans sa classe*, mais qu'à l'extérieur de la classe, il trouve cela acceptable et même normal que certains élèves se parlent dans leur langue maternelle.

« J'aurais beaucoup de difficulté, on est une école francophone, mais j'aurais beaucoup de difficulté à imposer le français à la Charte des droits et des libertés. Dans ma classe, oui. Moi je donne des retenues à des élèves, au début je donnais des retenues à des élèves qui parlaient anglais dans ma classe. Mais, d'un autre côté, quand l'élève est dans le corridor, quand il est latino, puis il voit un latino, puis il discute des choses personnelles, j'aurais de la difficulté à leur dire dans le corridor ou sur le terrain de l'école, sur ce ciment, il faut parler français et non l'espagnol. Parce que je suis convaincu, quand je vais et si j'allais à Cuba, parce que je vais bientôt, si j'allais à Cuba puis je rencontre un québécois, quel que soit ce qu'on fait, on parlerait toujours en français. Et c'est difficile. » (Joseph, enseignant des classes ordinaires, école La Mosaïque)

Toutefois, même si Joseph manifeste une ouverture à l'usage de la langue maternelle dans l'école, il rapporte imposer des sanctions aux élèves qui l'emploient dans sa classe de français. De plus, ses propos évoquent aussi une distinction entre le statut des langues maternelles, car l'anglais, une langue minoritaire au Québec, n'a pas le même statut que l'espagnol, une langue étrangère. La présence de l'espagnol en milieu scolaire semble plus acceptable que celle de l'anglais, perçu comme une véritable menace pour le français.

Les pratiques langagières en milieu familial sont abordées par l'un des enseignants des classes d'accueil, Caleb. Cet enseignant suggère que les parents devraient fournir un milieu plus francophone à la maison. L'extrait ci-dessous révèle un glissement vers une approche assimilationniste, car dans la situation décrite, la langue maternelle se voit remplacée par le français en milieu familial et cette langue devient même « *interdite* ».

« Si le parent fait l'effort. Si le parent donne un minimum de milieu francophone. Exemple, quand j'avais mon groupe sous-scol, il y a deux ans, le père avait défendu à la fille de parler (sa langue maternelle) à la maison. Elle venait dans la classe et elle se plaignait

et tout, mais cette jeune fille qui était sous scolarisée, elle est rendue [inaudible, commentaire avec une connotation positive], bon c'est vrai que c'était fait peut-être de façon autoritaire, mais l'élève n'était pas fâchée de la situation... » (Caleb, enseignant d'accueil, école La Mosaïque).

En résumé, l'intégration linguistique est la dimension qui préoccupe le plus l'ensemble des enseignants interrogés de l'école La Mosaïque. En revanche, seul un enseignant parmi les sept acteurs interrogés évoque un élément positif en lien avec l'usage de la langue maternelle par les élèves allophones immigrants. De plus, la présence de la diversité linguistique à l'école La Mosaïque est généralement perçue comme menaçante. L'analyse du discours des enseignants révèle que les enseignants se préoccupent principalement de la survivance de la langue française et qu'ils manifestent une forte réaction émotionnelle en lien avec la présence d'autres langues en milieu scolaire.

Cette vision problématique de la diversité linguistique peut être considérée comme révélant un glissement vers le « nous » identitaire évoquée par Hohl et Normand (2000). Il s'agit d'une situation conflictuelle dans laquelle certains enseignants se laissent mener par leur identité personnelle au lieu de leur identité professionnelle. De ce fait, au lieu d'adopter une position de négociation afin de régler le conflit entourant l'usage d'autres langues que le français en milieu scolaire, les enseignants se mettent généralement sur la défensive et se sentent personnellement menacés. Cette position est révélée, entre autres, par le discours de Charlotte, enseignante de classes ordinaires lorsqu'elle aborde le besoin de renforcer l'usage du français comme langue commune : « c'est ce qui me fait le plus mal. (...) je suis obligée de me battre! ».

5.3.1.3 Bilan de l'intégration socioscolaire

Le bilan de l'intégration socioscolaire dressé par les enseignants de l'école La Mosaïque est partagé, car selon les fonctions des acteurs, les représentations diffèrent. D'un côté, les trois enseignants des classes d'accueil rapportent que les élèves allophones immigrants sont initialement isolés en classe d'accueil fermée pendant qu'ils apprennent la langue française. Ces enseignants expliquent que l'intégration socioscolaire se passe en deux temps et dans deux milieux différents : d'abord dans le secteur de l'accueil parmi d'autres élèves allophones et ensuite, en classe ordinaire auprès des autres élèves de l'école. Toutefois, les propos des enseignants des classes ordinaires sont plus positifs, car ils rapportent que lorsque les élèves allophones immigrants passent en classe ordinaire, ils sont assez bien intégrés au plan socioscolaire. Ils n'évoquent pas la scolarisation des élèves allophones immigrants en classe d'accueil fermée comme problématique.

Par ailleurs, cette « ségrégation » initiale des élèves allophones immigrants dans le secteur de l'accueil de l'école La Mosaïque est acceptée et même souhaitée par les enseignants des classes d'accueil puisqu'elle est perçue comme ayant des effets bénéfiques. Selon les trois enseignants interrogés, il s'agirait d'un moyen de favoriser l'intégration linguistique en scolarisant les élèves d'accueil dans un milieu plus francophone. En outre, selon leurs représentations des pratiques langagières des élèves des classes ordinaires, ceux-ci parlent plus souvent l'anglais ou dans leur langue maternelle. Par conséquent, ils ne sont pas perçus comme des modèles linguistiques pour les élèves de l'accueil. Pour cette raison, parmi d'autres raisons, les enseignants des classes d'accueil ne souhaitent pas favoriser le contact entre élèves des deux secteurs de l'école. Par ailleurs, ils évoquent le risque pour l'établissement du développement de « ghettos » au sein de l'école ou, en d'autres mots, la création de divers regroupements plus ou moins stables basés sur les langues maternelles des élèves. Ces regroupements sont perçus par les enseignants comme nuisibles à l'usage du français en tant que langue

commune à l'école La Mosaïque. L'extrait suivant de l'enseignant d'accueil, Caleb, illustre son acceptation de l'existence d'un compromis entre l'intégration sociale et l'intégration linguistique, c'est-à-dire de ségréguer initialement les élèves allophones immigrants pour qu'ils puissent apprendre rapidement le français et ensuite de les intégrer au reste de l'école :

« Bah moi, je ne serais pas prêt à encourager ça à [notre école] compte tenu du milieu. C'est qu'ils vont se retrouver en ghettos. Puis j'ai le sentiment que les élèves de l'accueil parlent plus le français que les élèves du régulier. (...) Fait que j'ai l'impression d'être dans un milieu anglophone. Le système fonctionne, c'est sûr qu'on n'encourage pas les rapprochements avec les élèves du régulier énormément, mais je ne suis pas sûr que ce soit ce dont ils ont besoin. » (Caleb, enseignant des classes d'accueil, école La Mosaïque)

Néanmoins, certains enseignants des classes d'accueil rapportent que les élèves allophones immigrants ont l'occasion de rencontrer leurs camarades des classes ordinaires lors des activités parascolaires et ces enseignants rapportent encourager la participation de leurs élèves à ces activités. Par exemple, Nadia, remarque que, avant la fin de l'année scolaire, les élèves allophones immigrants ont développé un sentiment d'appartenance à l'école La Mosaïque et qu'il y a moins de différences entre les élèves de l'accueil et les élèves des classes ordinaires.

Pour leur part, les enseignants des classes ordinaires évaluent l'intégration socioscolaire des élèves allophones immigrants intégrés dans leurs classes comme relativement positive. Certains enseignants expliquent comment ils interviennent pour favoriser les échanges entre élèves nouvellement intégrés en classe ordinaire et les autres élèves. D'autres commentent qu'au début ce n'est pas facile, mais qu'avec le temps, les élèves s'intègrent bien.

Annabelle, enseignante des classes ordinaires, explique comment elle favorise les échanges entre les élèves de différentes communautés ethniques dans sa classe à travers le travail d'équipe.

« Par rapport à leur intégration, je remarque une différence. Au début de l'année, ils ont tendance à se tenir en cliques. C'est toujours, ils se connaissent entre eux, alors ils restent toujours collés ensemble. Mais, au fil de l'année (...) parce que moi j'aime ça faire ça, les déstabiliser. Alors, je fais des projets et je tire au hasard, et je les mets avec d'autres. J'éclate tout. Et ça fonctionne tellement qu'ils commencent à parler aux élèves du régulier, ils commencent à s'intégrer(...) Alors là, je peux dire que nous avons aussi un rôle à jouer à ce niveau-là, de ne pas les laisser se renfermer sur eux-mêmes, mais d'aller ouvrir leurs horizons. » (Annabelle, enseignante des classes ordinaires, école La Mosaïque)

Pour sa part, Joseph observe également un phénomène de « *brassage* » qui s'opère entre élèves allophones immigrants provenant du secteur des classes d'accueil. Il explique qu'au début, les élèves ont tendance à se regrouper sur la base de leur pays d'origine ou de leur langue, mais qu'après, c'est plutôt par intérêts ou par valeurs.

En parlant de l'intégration socioscolaire des élèves allophones immigrants lorsqu'ils sont scolarisés *en classe d'accueil*, les enseignants des classes ordinaires disent qu'ils « *sont trop loin* ». Ils qualifient la ségrégation ou l'isolement de « *géographique* », c'est-à-dire que l'emplacement des locaux réservés aux classes d'accueil dans l'école La Mosaïque ne favorise pas l'échange entre le secteur d'accueil et le secteur ordinaire. Malgré cet isolement relatif du secteur de l'accueil, les enseignants des classes ordinaires nomment eux aussi quelques événements qui ont lieu lors d'une année scolaire où tous les élèves de l'école La Mosaïque sont regroupés : Noël, St-Valentin, cabane à sucre, Journée Blanche (fête de l'hiver). De plus, ils rapportent que les élèves des classes d'accueil participent encore plus que les élèves des classes ordinaires puisque leurs enseignants

encouragent leur participation. Pour Joseph, cette participation aux activités communes constitue un « *facteur d'intégration* ». Charlotte rajoute que ces activités sont importantes « *pour que le sentiment d'appartenance se développe* » chez les élèves allophones immigrants et elle commente qu'il n'y a « *pas suffisamment* » d'activités communes au cours de l'année scolaire.

En résumé, il semble qu'au sein de l'école La Mosaïque, la ségrégation entre élèves allophones immigrants en classe d'accueil et élèves des classes ordinaires est maintenue et justifiée par les enseignants des classes d'accueil pendant le séjour initial des élèves en classe d'accueil. Toutefois, lorsque les élèves allophones immigrants se trouvent en classe ordinaire, les enseignants de ce secteur observent plus de brassage. Il semble donc que l'intégration socioscolaire se passe relativement bien à long terme. Enfin, les enseignants des classes ordinaires rapportent intervenir eux-mêmes pour favoriser la création d'un sentiment d'appartenance au groupe classe à travers la création de relations interpersonnelles.

5.3.1.4 Bilan de l'intégration scolaire

Le bilan de l'intégration scolaire dressé par les enseignants des classes ordinaires est plutôt négatif. Ces enseignants rapportent que les élèves qui proviennent des classes d'accueil ne sont pas toujours prêts à intégrer les classes ordinaires et leurs notes ont tendance à baisser. Par conséquent, les parents s'inquiètent de leur réussite et la direction d'école s'interroge sur les raisons pour lesquelles les élèves ont de la difficulté, une fois intégrés en classe ordinaire. Cette situation est une source de stress importante pour ces enseignants qui rapportent des conflits avec les parents et la direction. Par ailleurs, les milieux familiaux des élèves allophones immigrants sont décrits par certains enseignants comme représentant des obstacles à leur réussite. En réponse à cette problématique de réussite scolaire des élèves allophones immigrants en classe ordinaire, certains

enseignants pensent allonger les séjours en classe d'accueil fermée, alors que d'autres enseignants cherchent des formations pouvant les outiller pour mieux intervenir.

D'après Rémi, un enseignant des classes ordinaires, certains élèves intègrent trop rapidement les classes ordinaires, avant d'avoir acquis suffisamment de connaissances en langue française. À son avis, les élèves allophones immigrants devraient passer plus de temps en classe d'accueil au lieu d'être « *parachutés* » en classe ordinaire. Rémi rapporte même avoir fait une demande spéciale à la direction de l'école afin que certains élèves intégrés soient « renvoyés » en classe d'accueil parce que, à son avis, ils étaient trop faibles en français pour être scolarisés en classe ordinaire.

Par contre, Joseph, lui aussi enseignant des classes ordinaires, manifeste son désaccord avec l'idée d'allonger le séjour en classe d'accueil des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. Il fournit des exemples d'élèves « *exceptionnels* » qui ont été intégrés rapidement en classe ordinaire et qui ont réussi. Par conséquent, cet enseignant recommande plutôt de faire une analyse de type « *cas par cas* » au lieu de systématiquement allonger les séjours en classe d'accueil pour tous les élèves.

Par ailleurs, Charlotte et Rémi discutent du défi linguistique que doivent surmonter les élèves allophones immigrants lorsqu'ils sont intégrés en classe ordinaire. Ces deux enseignants rapportent que les exigences linguistiques de la classe ordinaire peuvent représenter un obstacle à la réussite scolaire des élèves allophones.

Les enseignants des classes ordinaires de l'école La Mosaïque abordent aussi les relations parfois difficiles avec les parents de ces élèves. Rémi soulève le fait que la communication avec les parents peut être ardue parce qu'ils ne comprennent pas toujours les difficultés scolaires de leur enfant. Cet enseignant explique qu'à son avis, certains parents ne prennent pas conscience de la difficulté que travailler en français peu

représenter pour leur enfant, ce qui expliquerait pourquoi les notes peuvent être plus faibles que celles obtenues par leur enfant dans leur pays d'origine.

Les trois enseignants des classes ordinaires, Rémi, Joseph et Charlotte expliquent qu'il y a un problème lié à la réussite scolaire et que celui-ci se manifeste particulièrement en secondaire 3. Selon Joseph, les notes des élèves ont tendance à chuter lorsqu'ils sont rendus à ce niveau et souvent, les parents viennent interroger les enseignants pour avoir des explications. Cet enseignant rapporte que l'école cherche à s'allier avec le milieu universitaire afin de pouvoir résoudre ce problème de réussite en secondaire 3 et de l'expliquer, mais entre-temps, ce sont lui-même et ses collègues qui doivent répondre aux questions des parents frustrés. Le discours des enseignants révèle qu'un climat de tension existe dans les relations école-famille autour de la question de la réussite scolaire des élèves allophones immigrants et que celui-ci est source de stress pour les enseignants. Néanmoins, l'engagement des enseignants et leur désir de répondre aux besoins des élèves allophones immigrants se lisent dans leurs propos.

Pour sa part, Annabelle identifie la collaboration entre enseignants et l'encadrement soutenu des élèves allophones immigrants comme des éléments favorisant la réussite de l'intégration scolaire des élèves allophones immigrants. Il s'agit ici de facteurs systémiques positifs et les propos de cette enseignante de classes ordinaires rapportés ci-dessous évoquent le concept de prise en charge par l'ensemble des acteurs scolaires prescrite par le MEQ (1998).

Par ailleurs, une autre enseignante des classes ordinaires, Charlotte, perçoit que certains milieux familiaux peuvent être néfastes à l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones immigrants. Elle parle de milieux familiaux qu'elle juge pauvres sur le plan des connaissances liées à la culture générale et elle explique qu'elle tente de combler, à travers son rôle d'enseignant, les lacunes qu'elle perçoit. D'une part, cette

représentation du milieu familial de l'élève allophone immigrant révèle une vision déficitaire de la culture et de la langue des immigrants (Vollmer, 2000; Garcia et Guerra, 2004; Relano Pastor, 2009). D'autre part, certaines difficultés d'ordre socioéconomiques sont également rapportées par les enseignants des classes ordinaires, ce qui nous révèle que les défis soulevés par les enseignants en classe ordinaire sont bien réels et non simplement des préjugés. Dans ce même ordre d'idées, les propos rapportés ci-dessous évoquent les difficultés économiques de certaines familles immigrantes et les effets de celles-ci sur la scolarisation des enfants.

« Ça me dépasse, moi (...) Et ça dérange la performance (scolaire) de quelques-uns. Quand l'élève, quand la mère est, par exemple chez les Philippins : souvent un des deux parents n'est pas là et les enfants doivent travailler pour apporter un soutien financier à la maison. C'est pénible, des petites filles qui font 25 heures (de travail par semaine) dans un centre d'accueil pour aider sa mère à passer de la nourriture aux personnes âgées, *etc.* Des petits garçons qui travaillent immédiatement après l'école qui ne peuvent pas faire la retenue. (...) C'est un problème parce que le côté économique joue un rôle important (...) » (Joseph, enseignant des classes ordinaires, école La Mosaïque)

Par ailleurs, deux enseignants des classes ordinaires, Rémi et Charlotte, discutent des motifs du projet migratoire des parents. La discussion ci-dessous révèle une représentation de l'immigrant comme étant une personne en quête de charité vivant en situation de dépendance vis-à-vis du gouvernement et représentant un fardeau économique pour le Québec. Ces enseignants ne considèrent pas les catégories d'immigrants qui viennent en tant qu'investisseurs, en tant que travailleurs ou professionnels. Leurs propos suggèrent une méconnaissance du système d'immigration du Québec, ce qui est surprenant puisque Rémi est lui-même un immigrant francophone récemment arrivé du Maghreb.

Rémi : Joseph disait que les gens viennent ici parce que le Québec c'est facile, je ne vois pas qu'est-ce qui est facile. Quand ils viennent, je ne vois pas ce qui est facile, alors que les parents même, il y a des parents qui ont passé 20 ans ici et ne parlent pas un mot de français et les élèves, avec la difficulté qu'ils ont, je ne vois pas pourquoi ils viennent au Québec, alors qu'ils savent que la première difficulté c'est la langue. S'ils viennent ici...

Charlotte : C'est parce qu'on leur donne à manger et on leur donne un toit.

Rémi : C'est ça.

Charlotte : C'est ça, c'est un problème politique, il faut se le dire. On leur donne à manger et puis un toit.

Rémi : Je ne crois pas que les Chinois et les Russes viennent ici parce que c'est pour la francophonie.

(Discussion entre Rémi et Charlotte, enseignants de classes ordinaires, école secondaire La Mosaïque)

Cette discussion révèle aussi qu'il existerait deux catégories d'immigrants dans les représentations de ces enseignants, les immigrants francophones qui seraient désirables et contribueraient à l'économie du Québec et les allophones qui seraient des « profiteurs », car ils s'y installeraient pour bénéficier des programmes publics comme le système de santé.

Par ailleurs, dans le discours de Joseph, il y a un glissement vers une représentation des élèves allophones immigrants comme coûtant beaucoup d'argent au système éducatif québécois, ce qui lui semble comme étant une allocation inéquitable des ressources, en considérant le manque de services pour les élèves québécois en général.

Pour sa part, Annabelle, enseignante de géographie en secondaire 2 parle de son expérience positive avec un groupe d'élèves allophones immigrants intégrés dans sa classe cette année. Cette enseignante perçoit que leur réussite en classe ordinaire est due en grande partie au travail d'un enseignant de la classe d'accueil. Selon Annabelle, l'enseignant de la classe d'accueil est perçu comme un agent qui favorise l'intégration. Nous constatons de manière générale que lorsque l'intégration scolaire se passe moins bien, les enseignants ont tendance à blâmer le milieu familial, mais quand le portrait de l'intégration est positif, c'est grâce au système qui fonctionne bien.

Joseph aborde également la question de la poursuite des études des élèves allophones immigrants dans le secteur des adultes. Il semble penser que l'école pour les adultes peut être un milieu plus adapté aux besoins des élèves allophones immigrants. Pourtant, comme cela est signalé par des études récentes, notamment Potvin et Leclerc (2010), ce milieu est encore moins adapté aux caractéristiques et aux besoins des élèves allophones immigrants que le secteur des jeunes.

Quant aux enseignants des classes d'accueil, ceux-ci dressent un bilan plus positif de l'intégration scolaire, mais ils rapportent des changements récents sur le plan sociodémographique de la population scolaire de l'école La Mosaïque et par rapport au lieu de provenance des élèves allophones immigrants. Au cours des dernières années, il semble que plus d'élèves provenant de milieux anglophones, comme les Philippines ou les Caraïbes ou, encore, de milieux où l'on parle des langues plus éloignées du français, comme la Chine, sont scolarisés à l'école La Mosaïque. En outre, les enseignants rapportent un nombre croissant d'élèves en situation de grand retard scolaire et d'élèves qui vivent des situations familiales difficiles; par exemple, des familles monoparentales, des ruptures familiales, de la pauvreté, *etc.*

Par ailleurs, une pratique destinée à favoriser l'intégration scolaire a été rapportée par l'un des enseignants des classes d'accueil, Caleb. Il explique que, selon son expérience,

l'utilisation de manuels scolaires des classes ordinaires est une pratique gagnante, car elle favorise le développement des compétences en français langue seconde *et* l'acquisition de savoirs disciplinaires chez les élèves allophones immigrants. Caleb rapporte qu'il s'agit d'une pratique commune parmi les enseignants du secteur de l'accueil.

5.3.1.5 Bilan de l'intégration sociale

Peu de distinctions ressortent des propos des enseignants de classes ordinaires et de ceux des enseignants de classes d'accueil quant au bilan de l'intégration sociale des élèves allophones immigrants. Le bilan généralement négatif s'explique par les facteurs de risque familiaux comme les conditions de vie difficiles et les motifs du projet migratoire des parents qui, aux yeux des acteurs scolaires interrogés, n'accordent pas une place assez importante à la langue française et à la culture québécoise. En somme, la culture familiale n'est pas perçue positivement par les sept enseignants interrogés et il semble que si les élèves allophones immigrants réussissent à s'intégrer au Québec, ce sera grâce à leurs efforts individuels et à ceux de leurs enseignants.

5.3.1.6 Les catégories d'élèves allophones immigrants construites par les enseignants

Certaines catégories d'élèves allophones immigrants émergent du discours des enseignants de l'école La Mosaïque, notamment des catégories qui révèlent des aspects problématiques de l'intégration et des lacunes dans le modèle de service mis en place dans leur école. Les catégories d'élèves sont construites différemment selon les enseignants et elles se basent sur divers critères comme la langue maternelle, le pays d'origine ou la région de provenance, *etc.* En général, les enseignants des classes

ordinaires font appel à ces catégories afin d'illustrer les facteurs de réussite et de risque du processus d'intégration linguistique, scolaire ou sociale.

5.3.1.6.1 Des catégories basées sur les pays d'origine ou sur la langue maternelle des élèves allophones immigrants

Les enseignants de classes ordinaires ont tendance à parler des élèves allophones immigrants en se servant de catégories basées sur leur région de provenance, leur pays d'origine ou leur langue maternelle.

Rémi, enseignant de classes ordinaires, ressent que les difficultés d'apprentissage de la langue française des élèves allophones immigrants sont principalement liées à leur pays d'origine ou plus particulièrement à leur langue maternelle.

« Mais la difficulté de ces élèves-là, ça dépend de la provenance encore, les élèves qui viennent de la Chine, parce qu'ils disaient que ces élèves-là par exemple, il est possible qu'ils soient plus forts en mathématique, mais en français, il y a beaucoup de difficultés. Les Russes, maintenant il y a beaucoup de Bulgares ici, Bulgares, Russes, Roumains, ils ont beaucoup de difficulté, parce que, je pense en français, je pense qu'ils réfléchissent dans leur langue maternelle, ils ont beaucoup de connaissances dans leur langue maternelle et ils réfléchissent dans leur langue maternelle et quand ils écrivent en français, ils traduisent. Ce qui donne à peu près deux grammaires qui... une grammaire en français avec du russe ou du chinois, deux grammaires à peu près...qui ne collent pas du tout. » (Rémi, enseignant des classes ordinaires, école La Mosaïque)

Pour sa part, Joseph, enseignant de classes ordinaires, rappelle l'importance de considérer les facteurs individuels dans la réussite de l'intégration, mais il présente lui-même une catégorie d'élèves qu'il envisage comme étant problématique : les élèves « *noirs*

anglophones ». Il explique les difficultés d'intégration linguistique et scolaire de ce groupe d'élèves par la présence de facteurs de risque liés au milieu familial.

« Les noirs anglophones qui arrivent, avec une attitude, c'est comme si leurs parents à la maison leur disaient que ah, la langue (française) n'est pas bonne et puis on va parler en anglais. Ces parents-là ne font pas d'efforts, de toute façon, le français ce n'est rien, dès que tu vas être au cégep, tu vas aller au cégep anglophone et ces élèves-là, ils échouent, ils échouent, j'ai eu beaucoup de noirs anglophones (...) Jamaïcain, Barbade, *etc.* Mais c'est un gros problème ici, ces élèves-là, à cause des comportements des parents, ils finissent par avoir ces mêmes comportements-là et puis, ils sont méprisants envers les francophones et ils écrasent tout le monde et cette attitude à la maison, ils ne veulent pas lâcher cette attitude à la maison, ça leur empêche de réussir (...) » (Joseph, enseignant des classes ordinaires, école La Mosaïque)

Pour Charlotte, ce sont les élèves chinois qu'elle identifie comme ayant de la difficulté à s'intégrer dans la classe ordinaire à cause de défis liés à l'apprentissage du français langue seconde. Cette enseignante pense aussi que le temps passé en classe d'accueil est insuffisant pour certains élèves. Elle suggère également que l'enseignement du français se fasse à partir d'une approche de type langue seconde (prendre en compte le fait que le français est la langue seconde de l'élève et s'appuyer sur les stratégies d'enseignement adéquates) et non de type langue maternelle (leur enseigner comme si le français était leur langue maternelle). Selon elle, ce changement refléterait la présence de nombreux élèves allophones intégrés en classe ordinaire.

La tendance à regrouper les élèves par catégories, selon leur pays d'origine ou leur langue maternelle, se retrouve également chez certains enseignants de classes d'accueil. Caleb et Nadia analysent aussi les perspectives d'intégration linguistique à partir de la langue maternelle des élèves et ils partagent l'idée que les locuteurs de langues plus éloignées

de la langue française ont plus de difficulté pour s'intégrer. En d'autres termes, plus la langue maternelle est proche du français, plus il sera facile de s'intégrer sur le plan linguistique et plus la langue maternelle sera éloignée, plus l'apprentissage du français sera difficile. Ces enseignants de classes d'accueil ne semblent pas considérer d'autres facteurs explicatifs de la réussite comme les acquis scolaires antérieurs des élèves, ni le transfert possible des apprentissages entre la langue maternelle et la langue seconde.

5.3.1.6.3 Les élèves allophones immigrants qui ont déjà une base en langue française

En abordant la question du passage des élèves allophones immigrants en classe ordinaire, les enseignants des classes d'accueil rapportent que les élèves de certaines communautés culturelles ont plus de chance de réussir ce passage que d'autres, étant donné leur contact avec la langue française avant leur arrivée au Québec. Ces exceptions, rapportées par Nadia et Caleb, sont des élèves roumains et des élèves maghrébins. En résumé, un contact préalable avec la langue française, avant d'immigrer, serait un facteur de réussite pour l'intégration linguistique au Québec.

5.3.1.6.4 Les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Par ailleurs, les enseignants des classes d'accueil abordent une problématique récente affectant la réussite de l'intégration des élèves allophones immigrants : le fait que l'école La Mosaïque reçoit de plus en plus d'élèves allophones immigrants ayant des besoins variés. Les enseignants des classes d'accueil rapportent que la population scolaire serait actuellement plus « à risque » pour l'échec scolaire que par le passé. Notamment, ils font référence à la présence accrue d'élèves sous-scolarisés et d'élèves vivant des ruptures familiales ou des situations socioéconomiques difficiles. Cette observation de la part des enseignants de classes d'accueil rejoint les propos de leurs collègues en classe ordinaire

qui ont soulevé la même problématique, soit « l'alourdissement » progressive de la clientèle scolaire dans leur école.

Par ailleurs, les enseignants des classes d'accueil soulignent le manque de services complémentaires accessibles aux élèves du secteur de l'accueil; par exemple, la psychoéducation et la psychologie, des services qui seraient, d'après eux, essentiels à fournir aux élèves qui vivent des situations familiales difficiles.

En résumé, les enseignants de l'école La Mosaïque perçoivent généralement les élèves allophones immigrants comme des élèves à risque qui ont des besoins particuliers sur les plans affectif, linguistique, scolaire et social. D'une part, il est positif que les enseignants de classes ordinaires et ceux de classes d'accueil soient conscients des besoins de leurs élèves et cherchent des moyens pour les combler, mais d'autre part, ceux-ci semblent ignorer les forces des élèves, leurs ressources personnelles, mais aussi les ressources familiales ou communautaires.

5.3.2 Question de recherche 2 : Les rôles d'enseignants

Par le biais de l'analyse du discours des enseignants entourant leurs rôles, nous pouvons dégager des pistes de réflexion et d'action pour favoriser l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale des élèves allophones immigrants. Par ailleurs, nous pouvons porter un regard critique sur certaines pratiques déclarées des enseignants et les représentations de l'intégration qui les sous-tendent.

5.3.2.1 *Les rôles d'enseignants de classes ordinaires*

Joseph, enseignant de français en secondaire 3, aborde spontanément son rôle auprès des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés lors de l'entrevue de groupe. Cet enseignant rapporte qu'il s'appuie sur son vécu d'immigrant, ce qui l'encourage à prendre en compte les besoins affectifs des élèves allophones immigrants. Par ailleurs, il perçoit l'intégration linguistique comme une dimension importante de son rôle, même en tant qu'enseignant de classes ordinaires.

«Et moi, ce qui m'a emmené, en fait, mon approche, vous allez me trouver pas pédagogique, moi je regarde ces jeunes-là et je dis, maudit que je les aime! Je pense que c'est ça qui m'aide et je me souviens, j'ai fait mon secondaire 1 à l'école La Mosaïque, on venait d'arriver au Canada puis je ne connaissais pas grand-chose et je me souviens que je me suis battu avec un (nom d'un élève) qui était en secondaire 1 aussi. À l'époque, l'école était là-bas, on ne connaissait pas grand-chose. Et je trouvais que j'étais laissé à moi-même. Et je me suis dit, ces enfants-là...Je me souviens de ce que j'ai vécu, même si je parlais français à l'époque, il y a beaucoup, le fonctionnement que je n'étais pas au courant. Et je me suis dit, il va falloir que j'aime ces jeunes-là comme moi je n'ai pas forcément été aimé, comme ça. Prendre le temps de discuter avec eux, et une approche que j'utilise beaucoup, les taquiner un peu, je les fais rire, je fais des grimaces et ça brise la glace et là on peut travailler ensemble. » (Joseph, enseignant des classes ordinaires, école La Mosaïque)

De plus, Joseph est conscient des besoins de ses élèves en langue seconde. Il analyse les difficultés que les élèves allophones immigrants peuvent avoir avec certains mots et expressions et il tente de répondre à leurs besoins dans sa pratique en tant qu'enseignant de français en secondaire 3. Joseph préconise également le travail d'équipe pour aider les élèves allophones à s'intégrer sur le plan scolaire. Cet enseignant mentionne aussi que

des périodes de récupération sont offertes à tous les élèves (y compris les élèves allophones immigrants) et il dit qu'il se rend disponible pour fournir une aide supplémentaire à ses élèves après les cours.

Pour sa part, Rémi, un enseignant de français en secondaire 1, se positionne à l'opposé de son collègue Joseph en préconisant le même traitement pour les élèves allophones immigrants que pour tous les autres élèves. Le discours de Rémi ne semble pas révéler des modalités de prise en compte des besoins particuliers des élèves allophones immigrants à travers son rôle. Aussi, Rémi ne semble pas satisfait de la tâche d'enseigner aux élèves allophones immigrants. Il rapporte avoir fait une formation pour enseigner le français langue maternelle et il partage la représentation que les cours de français qu'il dispense sont destinés aux locuteurs de français langue maternelle.

« Je n'étais pas destiné à aller enseigner à des élèves allophones. Donc, pour moi, c'était de l'enseignement du français, ce n'était pas de l'accueil, pour moi, c'est des classes régulières. Quand ces élèves-là arrivent de l'accueil, ce n'est qu'après qu'on se rend compte qu'il y a quelque chose qui n'a pas été fait, parce que le programme du régulier et de l'accueil, ce ne sont pas les mêmes. » (Rémi, enseignant des classes ordinaires, école La Mosaïque)

Rémi se représente son rôle d'enseignant comme étant de traiter les élèves allophones immigrants provenant des classes d'accueil « *exactement de la même façon* » que tous les autres élèves, surtout par rapport à l'évaluation des apprentissages. Pour cet enseignant, l'apprentissage de la langue seconde devrait se faire exclusivement dans le milieu de la classe d'accueil, celle-ci devrait être achevée au moment de l'intégration en classe ordinaire.

« Quand on les intègre, moi je ne peux pas dire, voilà parce qu'ils viennent de l'accueil, je ne vais pas lui donner le même examen,

parce qu'il vient de l'accueil, je ne peux pas être plus exigeant, parce qu'ils viennent de l'accueil, je ne peux pas lui faire un examen comme s'il était encore en accueil. Il est dans une classe régulière. (...) Ce n'est pas qu'on les intègre, ils sont intégrés dans une classe régulière. Parce qu'il n'y a pas de traitement particulier, dans l'enseignement peut-être, mais quand on arrive à l'évaluation, on évalue exactement de la même façon. On ne dit pas, parce qu'il vient de l'accueil, je vais (...) il y a une... latitude par rapport à lui ou non. Je corrige exactement comme tous les autres. » (Rémi, enseignant des classes ordinaires, école La Mosaïque)

En outre, Rémi parle de la manière dont il voudrait organiser son cours. Pour cet enseignant de français, l'intégration linguistique passe par une maîtrise de la langue française selon une approche qui se fonderait sur l'étude de la grammaire. Son approche ne prévoit pas de différenciation pédagogique, elle se résume à l'idée d'enseigner les bases de la langue à tous les élèves, sans faire de distinction entre eux.

En somme, Rémi ne se donne pas de rôle spécifique auprès des élèves allophones immigrants. Il se représente l'intégration linguistique comme un processus qui devrait être achevé en classe d'accueil. Par conséquent, dans son cours, il maintient le principe de l'égalité en traitant les élèves allophones immigrants « *comme tous les autres élèves* », notamment au niveau de l'évaluation.

À travers son rôle d'enseignante de classes ordinaires, Charlotte, enseignante de français en secondaire 3, dit prendre en compte les besoins affectifs de ses élèves et elle se donne le rôle de les stimuler sur les plans intellectuel et culturel. Elle perçoit que ces élèves « *sont en manque* » et qu'ils « *ont soif* » de savoirs. Charlotte se donne pour rôle la transmission de savoirs.

« (...) ils ont une soif terrible, ils boivent mes mots et en redemandent tout le temps. Ils nous disent, Madame, racontez-nous quelque chose. Et là j'essaie (...) et ils adorent. C'est vrai qu'ils sont

avides, ils sont en manque. En manque qu'on leur parle de toute sorte de choses. (...) Et de l'affectif, il faut qu'on lève comme l'enveloppe et je pense que le succès de l'accueil, c'est que quand les élèves sont là, bon ils passent, ils arrivent au régulier, ça ne fait pas encore longtemps qu'ils ont laissé l'accueil et ils étaient encadrés, ils avaient une terre d'attache, c'est ce qui leur manque quand ils arrivent la masse, c'est là que ça s'effrite. Si c'était moins grand, si on pouvait les garder plus... » (Charlotte, enseignante des classes ordinaires, école La Mosaïque)

Lorsque la question des rôles et des objectifs en rapport avec l'intégration des élèves allophones immigrants est posée explicitement aux enseignants des classes ordinaires pendant l'entrevue de groupe, ceux-ci abordent principalement deux dimensions de l'intégration : l'intégration linguistique et l'intégration sociale.

Pour sa part, Joseph, enseignant de français en secondaire 3, se donne un rôle en lien avec l'intégration sociale lorsqu'il parle de former des « *citoyens* ».

« Moi, c'est de faire des citoyens. Et pour participer à l'économie, à la culture, pour être une cellule importante de la société, il faut avoir des outils. Ces outils passent par la langue, ils passent par... Et comment je vais mettre ça concrètement, c'est différentes interactions entre l'élève et la société. Ça peut être le théâtre, la musique, je suis déjà allé au musée avec les élèves, à l'opéra avec les élèves, j'ai invité des conférenciers, la semaine prochaine je vais avoir, un prisonnier, un ex-prisonnier qui va venir dans ma classe discuter avec les élèves, pour avoir une interaction avec les élèves pour voir comment il faut respecter la loi et sans pour autant dire il ne faut pas faire ci, il ne faut pas faire ça. Et ça passe par, disons, le plus d'interactions possible. » (Joseph, enseignant des classes ordinaires, école La Mosaïque)

Quant à Annabelle, enseignante de géographie, celle-ci rejoint les propos de Joseph en abordant ce qu'elle appelle « *la conscience citoyenne* ». Son rôle est principalement de favoriser l'intégration sociale.

Pour sa part, Charlotte, enseignante de français en secondaire 3, parle principalement de l'intégration linguistique. Cette enseignante partage également son grand souci pour le bien-être affectif de ses élèves et parle de son rôle en se voyant comme la *mère* de ses élèves.

« Moi, tous les jours je me dis, je suis comme un petit modèle devant eux, à la mesure de ce que je suis. Et je m'applique et j'essaie de leur faire aimer la langue française, de l'aimer, de la comprendre et de la pratiquer le plus que possible et je rejoins beaucoup ce que Joseph dit. Moi je leur parle souvent, je leur dis toujours, mon grand souci c'est que vous devenez de bons citoyens francophones, si vous choisissez la francophonie, parce que la francophonie ça pourrait être ailleurs qu'au Québec. Alors moi je leur dis, j'essaie de vous préparer d'être des bons parleurs de français, où que vous soyez dans le monde et je trouve ça très très important. Mais, ce que je peux vous dire là, c'est qu'on les aime nos élèves. Moi, là, je m'en fais tellement que je me rends malade! J'étais malade l'année passée, parce que j'ai pris tellement à cœur. Et ça me rend malade, je veux plus qu'eux encore, je pense. (...) Et quand je ne viens pas au travail, c'est très difficile parce que je me sens comme si c'était mes enfants, mes propres enfants, alors imaginez. (...) Mais, il y a quelque chose dans tout cela, il y a quelque chose de maternel, de materner, on ne peut pas sortir la mère de nous (...) » (Charlotte, enseignante des classes ordinaires, école La Mosaïque)

Parmi les rôles des enseignants des classes ordinaires de l'école La Mosaïque nous observons une diversité de réponses et, surtout, nous remarquons que les dimensions de l'intégration ont une importance différente selon les représentations individuelles des enseignants. Par exemple, Rémi aborde principalement l'intégration linguistique, alors

que Joseph et Annabelle intègrent des objectifs liés à l'intégration socioscolaire et sociale à travers leurs rôles. Quant à Charlotte, cette enseignante se préoccupe de l'intégration linguistique, comme Rémi, mais elle se centre beaucoup sur la prise en charge des besoins affectifs de ses élèves aussi.

En somme, les enseignants de classes ordinaires interrogés à l'école La Mosaïque se distinguent de ceux des deux autres écoles secondaires faisant partie de notre échantillon de par leur prise de conscience aigüe des besoins des élèves allophones immigrants. Le discours de trois enseignants sur quatre (excluant celui de Rémi) révèle que la prise en charge de ces besoins constitue une préoccupation centrale dans l'exercice de leurs rôles. Toutefois, pour la majorité des enseignants des classes ordinaires dans les écoles Le Creuset et La Courtepointe, l'intégration des élèves allophones immigrants n'exige pas vraiment de traitement particulier de leur part et ne stimule pas autant de discussions animées et chargées sur le plan affectif.

5.3.2.2 Les rôles d'enseignants de classes d'accueil

Quant aux rôles que les enseignants de classes d'accueil s'attribuent dans l'intégration des élèves allophones immigrants, la prise en compte de leurs besoins affectifs ressort au premier plan des préoccupations.

Caleb partage son appréciation de son rôle comme enseignant des classes d'accueil : « *C'est des groupes là, honnêtement, l'accueil, c'est le plus beau secteur. Moi, je me considère vraiment choyé de travailler ici à l'accueil.* » Il se représente la prise en compte des besoins affectifs de ses élèves comme un élément central dans son rôle dans l'intégration des élèves allophones immigrants. Dans l'extrait suivant, Caleb évoque les

ruptures que peuvent vivre les élèves en lien avec le processus migratoire et l'importance de créer un milieu stable dans la classe d'accueil pour sécuriser les nouveaux arrivants. Cet enseignant perçoit le bien-être affectif comme un préalable aux apprentissages langagiers.

« Faut pas oublier que, ils sont à l'adolescence, donc c'est une période déjà qui n'est pas facile. On les a arrachés de leur pays, la plupart ne veulent pas partir. Ils ont perdu leurs amis et leur famille élargie. La plupart n'ont jamais vu d'autres immigrants. Les Chinois, ils n'ont jamais vu quelqu'un de race noire sauf sur Internet et à la télé. Donc, tout ça fait que oui, les 24 périodes sont importantes, de les garder ensemble, de garder une certaine unité. Ça n'empêche pas peut-être certaines expériences...mais là je le comprends. Je comprends les 24 périodes, oui c'est important. Tous les changements qu'ils ont connus, ça prend une certaine stabilité. »
(Caleb, enseignant des classes d'accueil, école La Mosaïque)

De plus, Caleb relie son rôle à diverses dimensions de l'intégration. D'abord, il fait référence à son rôle en général en tant que « *père de famille* ». Ensuite, il évoque l'intégration scolaire, en expliquant qu'il construit des liens entre les élèves allophones immigrants et leur nouvel environnement scolaire. Il se réfère aussi à la dimension culturelle de l'intégration en parlant de musique, de musées, de sorties, comme des éléments de la société québécoise que les élèves doivent s'approprier. Pour Caleb, cette dimension culturelle favoriserait l'intégration sociale au Québec. Enfin, cet enseignant discute de l'intégration linguistique en évoquant les dynamiques linguistiques présentes dans l'environnement scolaire montréalais : une sorte de lutte entre le français - la langue de scolarisation - et l'anglais - une langue qui attirerait davantage les élèves allophones immigrants. Par ailleurs, Caleb se réfère aussi aux tensions existantes entre l'apprentissage du français et l'usage de la langue maternelle, en particulier lorsqu'il y a une communauté linguistique qui domine au sein d'une même classe d'accueil ou au sein de l'école.

Quant à Nadia, cette enseignante semble satisfaite de son rôle en classe d'accueil et elle éprouve le sentiment d'être appréciée par ses collègues des classes ordinaires : « *des fois moi je reçois des compliments des enseignants du régulier : Ouais, vos élèves, ils sont polis, ils fonctionnent bien, vous les avez bien encadrés. Ça me dit que, quelque part, il se passe quelque chose de bien.* » Comme Caleb, Nadia est consciente de l'importance de prendre en compte les besoins affectifs des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. Elle se représente son rôle comme celui d'un « *guide* » et elle aborde l'intégration sociale en premier, soit le développement d'un « *bon sens d'appartenance* » à l'égard de l'environnement scolaire. Ensuite, Nadia parle de l'importance de favoriser le développement d'une attitude positive à l'égard de la langue française et de la culture québécoise chez les élèves allophones immigrants. Enfin, cette enseignante parle de l'estime de soi des élèves en tant qu'apprenants. Ainsi, dans son discours sur son rôle d'enseignant d'accueil, elle aborde les quatre dimensions de l'intégration (sociale, linguistique, socioscolaire et scolaire).

Quant à Marguerite, cette enseignante de classes d'accueil se représente son rôle comme étant celui d'une « *personne ressource* ». Elle aborde également le bien-être affectif de ses élèves, en parlant du sentiment d'insécurité qu'ils peuvent éprouver. Ensuite, elle parle de l'intégration linguistique, en soulignant qu'elle encourage les élèves à pratiquer la langue française, même s'ils ne sont pas habiles au début de leur apprentissage.

En résumé, la prise en compte des besoins affectifs des élèves allophones immigrants ressort comme un élément d'importance primordial dans le discours des trois enseignants de classes d'accueil interrogés à l'école La Mosaïque. Ils abordent tous la dimension affective de l'intégration en premier lieu en parlant de leurs rôles et celle de l'intégration linguistique, en second lieu. Par ailleurs, les trois enseignants de classes d'accueil touchent généralement à l'ensemble des dimensions de l'intégration (linguistique, scolaire, socioscolaire et sociale) à travers leurs rôles.

5.3.3 Question 3 : Les représentations d'enseignants quant à l'intégration

5.3.3.1 Les représentations de l'intégration d'enseignants de classes ordinaires et celles d'enseignants de classes d'accueil

L'analyse des données révèle des différences entre les représentations de l'intégration véhiculées à travers le discours des sept enseignants interrogés de l'école La Mosaïque. Parmi les enseignants de classes ordinaires, les représentations de deux enseignants, Joseph et Annabelle, s'inscrivent généralement dans une approche interculturelle, alors que celles de leurs collègues Charlotte et Rémi sont plutôt assimilationnistes. Quant aux enseignants de classes d'accueil, les représentations de Nadia sont davantage interculturelles, alors que celles de Caleb et de Marguerite sont généralement assimilationnistes. En résumé, trois enseignants de l'école La Mosaïque partagent des représentations de l'intégration qui s'inscrivent généralement dans le modèle interculturel, alors que les représentations des quatre autres enseignants tendent vers une approche assimilationniste.

Nous notons que chez les quatre enseignants partageant des représentations qui s'apparentent à une approche assimilationniste, le maintien et la valorisation des langues et des repères culturels des familles immigrantes sont aussi largement absents de leurs discours. En outre, la diversité linguistique est perçue par ces enseignants comme une menace à la pérennité de la langue française, alors que la diversité ethnoculturelle est largement passée sous silence.

En ce qui concerne la gestion de la diversité linguistique à l'école et au Québec en général, l'unilinguisme français est généralement prescrit en milieu scolaire et recommandée en milieu familial et dans les études postsecondaires. Notamment, la

langue maternelle n'est pas mentionnée comme pouvant représenter une ressource pour les élèves allophones immigrants. Seul un enseignant sur les sept interrogés, Joseph, enseignant des classes ordinaires, autorise l'utilisation de la langue maternelle entre élèves allophones à l'extérieur de sa classe et il justifie cette exception en faisant référence à la Charte des droits et des libertés qui permettrait aux élèves de se parler dans la langue de leur choix pendant leur temps libre. Nul ne fait mention du fait que les apprentissages en langue maternelle peuvent être transférés en langue seconde, en d'autres mots, des apports pédagogiques de la langue maternelle aux apprentissages des élèves allophones immigrants.

Par rapport à la culture, celle du milieu familial est souvent perçue comme déficitaire et même parfois nuisible à l'intégration des élèves allophones immigrants. Les enseignants de l'école La Mosaïque perçoivent généralement les parents comme pouvant poser des obstacles pour l'intégration des élèves, soit par leur non-valorisation de la langue française ou par les conditions socioéconomiques et culturelles du milieu familial. Certains enseignants de classes ordinaires comme Rémi et Charlotte vont jusqu'à remettre en question le projet migratoire des parents et ils véhiculent une représentation de certains parents immigrants comme étant en quête de charité. Dans le discours des sept enseignants interrogés, la culture familiale n'est généralement pas valorisée et la culture d'origine des élèves allophones immigrants n'est pas perçue comme pouvant consister en une ressource ou un capital culturel. En fait, celle-ci n'est généralement pas abordée.

Par ailleurs, la dimension identitaire est peu abordée par les enseignants de l'école La Mosaïque, hormis l'explication que les élèves des classes d'accueil finissent par développer un sentiment d'appartenance à l'école en général au bout d'un certain temps. Les principaux marqueurs d'identité sont reliés aux structures présentes en milieu

scolaire, à savoir les classes d'accueil et les classes ordinaires : les enseignants parlent alors des élèves de l'accueil et des élèves du régulier.

Toutefois, les phénomènes de catégorisation sur la base de critères liés à la langue maternelle ou le pays d'origine des élèves sont observables dans le discours de la majorité des participants. De plus, ces catégories sont assorties de stéréotypes positifs et négatifs. Pour citer quelques exemples de catégories dégagées à travers l'analyse du discours des enseignants de l'école La Mosaïque : les élèves chinois sont représentés comme en situation de difficulté d'intégration linguistique, alors qu'ils sont également représentés comme ayant des perspectives de réussite scolaire positives; les élèves roumains ou maghrébins sont représentés comme ayant des bases en français langue seconde, ce qui faciliterait leur intégration linguistique; les élèves noirs de provenance antillaise sont perçus comme en difficulté d'intégration linguistique, scolaire et sociale.

Par rapport aux mesures à prendre pour favoriser l'intégration en classe ordinaire des élèves allophones immigrants, certains enseignants se représentent le « *traitement égal* » comme étant garant de l'égalité des chances en milieu scolaire, alors que d'autres envisagent des mesures compensatoires en classe d'accueil et en classe ordinaire. En général, dans l'école La Mosaïque, les enseignants des classes ordinaires semblent très préoccupés par l'intégration scolaire, ce qui différencie cette école des deux autres faisant partie de notre enquête.

Enfin, en ce qui concerne l'intégration socioscolaire ou sociale, une optique d'universalisme civique est préconisée par les enseignants qui mettent l'accent sur l'importance du français en tant que langue commune et la participation sociale des élèves en tant que « *citoyens* » francophones au même titre que tous les autres élèves. Toutefois, nous soulignons que l'apprentissage de la langue française émerge comme une condition préalable pour la participation sociale, les élèves allophones immigrants étant

isolés du reste de l'école jusqu'à ce qu'ils puissent mettre en œuvre leurs compétences dans cette langue.

Chapitre 6 : Interprétation des résultats et discussion

Rapport-Gratuit.com

Chapitre 6 : Interprétation des résultats et discussion

Dans ce chapitre, nous abordons à nouveau les résultats de recherche à partir d'une perspective comparative, c'est-à-dire que les réponses aux questions de recherche sont réexaminées en comparant les trois milieux scolaires afin de dégager les ressemblances et les différences. Dans la section 6.1, les résultats de la première question spécifique de recherche sur les bilans des différentes dimensions de l'intégration (linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale) font l'objet d'une discussion. Ensuite, les réponses à la deuxième question de recherche portant sur les représentations des rôles d'enseignants de classes d'accueil et d'enseignants de classes ordinaires sont comparées entre écoles. Dans la section 6.3, nous interprétons les résultats obtenus à de la troisième question de recherche portant sur les représentations d'enseignants quant à l'intégration.

Ensuite, à la lumière de cette exercice comparatif, nous présentons, en guise de synthèse, un tableau de deux profils types de représentations d'enseignants correspondant respectivement au modèle assimilationniste et au modèle interculturel en nous inspirant des « positions-types » d'enseignants d'Hohl et Normand (2000). Tout au long de la discussion des résultats, des liens seront faits avec des recherches empiriques, notamment celles recensées dans le chapitre 3 du présent mémoire et d'autres recherches plus récentes permettant de pousser davantage la réflexion concernant notre sujet de recherche.

Toutefois, avant de nous adonner à cet exercice d'interprétation des résultats, nous rappelons qu'il existe des différences entre les caractéristiques des trois écoles secondaires faisant partie de notre échantillon. Bien que nous admettons que la comparaison des résultats est limitée à cause de ces différences (cf. chapitre 4, méthodologie et annexe 4 : description des milieux), nous pensons que la mise en relief des résultats des trois écoles secondaires est susceptible de faire émerger certaines

tendances parmi les représentations des 17 enseignants interrogés et de fournir des réponses plus générales à nos trois questions spécifiques de recherche.

6.1 Question de recherche 1

La discussion de la première question de recherche sera abordée en sept sous-sections (6.1.1 à 6.1.7), chacune faisant état de la synthèse d'un aspect de la question. À titre d'illustration et pour faciliter la lecture, voici l'ordre des aspects qui seront traités : les bilans de l'intégration en général, suivis des bilans de l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale, ensuite, les facteurs de risque et de réussite et, enfin, les phénomènes de catégorisation d'élèves allophones immigrants.

6.1.1 Bilan général de l'intégration

Peu importe l'école considérée, les huit enseignants de classes d'accueil et les neuf enseignants de classes ordinaires dressent un portrait de l'intégration généralement positif en s'appuyant sur le bien-fondé du modèle de services de la classe d'accueil fermée et sur les compétences des enseignants des classes d'accueil. Comme le rapporte Armand (2011, p.33), selon les enseignants interrogés, il s'agit d'un modèle « *bien rodé et fonctionnel* ».

Cependant, parmi les trois écoles visitées, les bilans dressés par les enseignants des différentes dimensions de l'intégration (linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale) permettent de nuancer cette évaluation généralement positive en soulevant de nombreux facteurs de risque dans le processus d'intégration d'élèves allophones immigrants. Ces

facteurs rappellent ceux qui ont été identifiés par la recension des écrits dans le chapitre 3 du présent mémoire : des facteurs liés aux élèves (leur langue maternelle), à leur milieu familial (l'usage de la langue maternelle, la valorisation du français), au milieu scolaire (la présence d'autres langues que le français, la proportion d'élèves issus de l'immigration) et à la société en général (la place de la langue française au Québec). Nos résultats illustrent que ce sont les enjeux entourant la dimension linguistique de l'intégration qui préoccupent le plus les enseignants interrogés. Ainsi, et pour citer Mc Andrew (1996, p.7), on peut encore qualifier le discours des 17 enseignants interrogés « *d'alarmiste* » lorsqu'il porte sur des questions identitaires et linguistiques.

Par ailleurs, une analyse du nombre de facteurs de risque soulevés par les enseignants interrogés lors des entrevues de groupe nous permet de conclure que dans l'école La Mosaïque, qui a la particularité d'accueillir le plus grand nombre d'élèves allophones immigrants parmi les écoles étudiées, le bilan général de l'intégration était moins positif que dans les deux autres écoles de notre échantillon.

6.1.2 Bilan de l'intégration linguistique

L'intégration linguistique est de loin la dimension de l'intégration qui préoccupe le plus les huit enseignants des classes d'accueil et les neuf enseignants des classes ordinaires interrogés dans les trois écoles secondaires visitées. Toutefois, parmi ces écoles, les bilans dressés par les enseignants se différencient. À titre d'illustration, les enseignants interrogés à l'école La Mosaïque dressent un bilan généralement négatif de l'intégration linguistique, alors que le bilan de cette dimension à l'école La Courtepointe est généralement positif. Quant à l'école Le Creuset, le bilan dressé par les enseignants de ce milieu semble partagé. L'analyse des défis soulevés par les enseignants révèle des pistes d'interprétation pour comprendre les différences entre les trois écoles.

Parmi les interprétations possibles, nous identifions des facteurs liés à l'environnement scolaire et à l'effectif scolaire. Notamment, l'école La Mosaïque est située dans un quartier anglophone et elle compte parmi son effectif trois fois plus d'élèves immigrants allophones que les deux autres écoles de notre échantillon. Ces caractéristiques du milieu et de l'effectif scolaire pourraient ainsi contribuer à expliquer le discours négatif des enseignants qui, de par leur vécu dans ce milieu plurilingue, pourraient avoir une conscience plus aigüe de l'ampleur de la problématique concernant l'intégration linguistique des élèves immigrants allophones. Quant à l'école La Courtepointe, un milieu où les enseignants dressent un bilan plus positif, celle-ci est située à l'extérieur de l'île de Montréal et fait partie d'une commission scolaire (CS) qui reçoit moins d'élèves allophones immigrants que celles rattachées aux deux autres écoles de l'échantillon²⁰. Ainsi, la problématique de l'intégration des élèves allophones immigrants est peut-être perçue comme moins préoccupante. En outre, il est pertinent de mentionner que c'est aussi dans l'école La Courtepointe que, de façon exceptionnelle, trois enseignants de classes d'accueil manifestent une ouverture à l'usage de la langue maternelle dans la communication entre élèves allophones immigrants et entre enseignants et parents lors des premières rencontres.

Toutefois, notre méthodologie de recherche ne nous permet pas d'affirmer que la proportion d'élèves allophones immigrants dans une école ou une CS ou sa localisation géographique (sur l'île de Montréal ou à l'extérieur) sont des facteurs qui influencent les représentations de l'intégration linguistique des enseignants. D'autres recherches, lesquelles adopteraient une méthodologie mixte et considèreraient un échantillon plus important d'écoles, pourraient tenter de déterminer si ce type de lien existe de manière objective et non anecdotique. Ces études pourraient également chercher à déterminer si

²⁰ Les deux CS rattachées à ces écoles, la CSDM et la CSMB, accueillent le plus grand nombre d'élèves allophones immigrants parmi toutes les commissions scolaires du Québec.

la présence d'un nombre important de classes d'accueil dans une même école ou celle d'une proportion significative d'élèves issus de l'immigration en classe ordinaire (le facteur concentration ethnique) constitueraient aussi des facteurs qui exerceraient une influence négative sur les bilans de l'intégration dressés par les enseignants.

Par ailleurs, nous soulignons la présence de réactions émotives chez plusieurs enseignants lorsqu'ils dressent le bilan de l'intégration linguistique et le recours à un discours emphatique caractérisé par des expressions comme « *c'est un combat terrible* » et « *je me bats pour ça* », etc. Notamment, dans l'école La Mosaïque, ce sont les enseignants des classes d'accueil et les enseignants des classes ordinaires qui se donnent des rôles en lien avec l'intégration linguistique, alors que dans les deux autres écoles, seuls les enseignants des classes d'accueil s'attribuent des rôles pour cette dimension de l'intégration.

Certains enseignants de notre échantillon se représentent la présence d'autres langues en milieu scolaire comme constituant une menace pour la survie de la langue française au Québec. Cette représentation nous rappelle les résultats de la recherche menée par Hohl et Normand (2000) que nous avons recensée au chapitre 3. Ces chercheuses interprètent les prises de positions défensives d'enseignants comme liées à leur statut de groupe linguistique à la fois majoritaire au Québec et minoritaire au Canada (p.171). Notamment, elles révèlent deux positions-types d'enseignants qui témoignent de « *sentiments de résistance* » liés à l'adaptation à la diversité en milieu scolaire (p.172). Les résultats de la présente étude semblent suggérer que les enseignants qui se sentent menacés par la présence d'autres langues en milieu scolaire se représentent généralement l'intégration comme se situant dans le cadre d'une approche assimilationniste (cf. chapitre 2, le cadre conceptuel).

Toutefois, nous signalons que les chercheurs Hohl et Normand (2000) ont également relevé un discours d'enseignant de type « *accommodant* » chez certains enseignants. Selon notre analyse, ce type de discours serait plutôt lié à une approche interculturelle sur le continuum d'acculturation. En fait, dans le présent projet de recherche, un discours de type *accommodant* a été relevé parmi les trois enseignants des classes d'accueil de l'école La Courtepointe qui manifestaient une ouverture à l'usage de la langue maternelle dans certaines circonstances et aussi chez un enseignant de classes ordinaires à l'école La Mosaïque. Nous constatons que ces enseignants se démarquent à l'intérieur de notre échantillon par leur adoption d'un positionnement plus interculturel et que, par ailleurs, ils dressent un bilan plus positif de l'intégration linguistique.

- En résumé, l'interprétation du bilan de l'intégration linguistique issu de l'analyse du discours des 17 enseignants nous révèle une représentation de l'intégration linguistique comme étant principalement menacée par la présence d'autres langues en milieu scolaire. Néanmoins, trois enseignants ont dressé des bilans plus positifs de l'intégration linguistique des élèves allophones immigrants. En l'occurrence, ces derniers ont également manifesté plus d'ouverture à l'égard de la diversité linguistique.

6.1.3 Bilan de l'intégration socioscolaire

L'interprétation de nos résultats révèle que l'intégration socioscolaire semble liée de manière inexorable à l'intégration linguistique, peu importe l'école considérée. Les enseignants interrogés perçoivent l'usage du français, langue commune, comme le principal moyen de favoriser la création de liens d'amitié entre élèves allophones immigrants et entre élèves scolarisés en classe d'accueil et élèves en classe ordinaire. Par conséquent, l'apprentissage de la langue française est souvent représenté comme un préalable à l'intégration socioscolaire. En d'autres mots, le message implicite envoyé aux

élèves allophones immigrants par certains enseignants²¹ est le suivant : *si tu veux te faire des amis, c'est en français que cela se passe*. Ce message suggère la présence d'une représentation « monolingue » de l'amitié partagée par les enseignants et témoigne du souhait que les échanges amicaux ne se déroulent que dans une seule langue, le français. Cette représentation n'accorde pas une place aux parlars bilingues ou plurilingues entre élèves allophones immigrants. En outre, nous rappelons que même avant de maîtriser le français à l'oral, des liens d'amitié pourraient se créer entre élèves par le biais d'activités communes indépendantes de la langue (activités sportives ou artistiques, *etc.*) susceptibles de renforcer chez les élèves allophones immigrants un sentiment d'appartenance et une motivation pour apprendre le français.

Par ailleurs, la classe d'accueil représente, pour les cinq enseignants d'accueil interrogés dans les écoles Le Creuset et La Mosaïque, un espace au sein duquel l'usage exclusif du français permet de mettre l'accent sur l'apprentissage de cette langue. L'analyse du discours de ces enseignants de classes d'accueil révèle qu'ils se représentent l'environnement scolaire (à l'extérieur de la classe d'accueil) comme peu propice à l'apprentissage du français. Ces cinq acteurs scolaires rapportent que l'anglais occupe une place trop importante dans leur école et que des proportions significatives d'élèves issus d'une même communauté linguistique (hispanophone, sinophone, *etc.*) représentent aussi un défi pour l'apprentissage du français. Par conséquent, les enseignants de classes d'accueil de ces deux écoles secondaires justifient la présence de dynamiques de ségrégation temporaires dans le secteur d'accueil de leur école en s'appuyant sur l'objectif de *franciser* les élèves allophones immigrants le plus rapidement possible. Comme l'expliquent certains enseignants, les élèves allophones immigrants auront des amis francophones lorsqu'ils seront *au régulier*.

²¹ Interprétation réalisée à partir de l'analyse du discours d'enseignants de classes d'accueil de l'école Le Creuset et de l'école La Mosaïque

Toutefois, des positionnements divergents ont été relevés parmi les participants de cette recherche. Par exemple, trois enseignants des classes d'accueil interrogés à l'école La Courtepointe se démarquent des autres interviewés par le recours à une approche pédagogique plus interculturelle. Selon leurs propos, le français est toujours valorisé comme langue commune, mais une souplesse existe dans les pratiques autorisant l'usage de la langue maternelle par les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. Les enseignants rapportent que ce recours à la langue maternelle a lieu en lien avec des objectifs spécifiques : prendre en compte leur bien-être affectif, promouvoir l'intégration socioscolaire des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en créant des liens entre élèves d'une même communauté linguistique et établir les premières lignes de communication avec les parents allophones immigrants.

À travers notre analyse, nous avons également relevé une représentation positive sur la diversité ethnoculturelle présente dans le milieu scolaire. Cette dernière, partagée par certains enseignants des classes ordinaires, est considérée comme un facteur de réussite susceptible de favoriser l'intégration socioscolaire des élèves allophones immigrants. Dans certains cas, notamment parmi les enseignants des classes ordinaires de l'école Le Creuset, le caractère pluriethnique de leur école est représenté comme un facteur environnemental positif. En d'autres mots, aux yeux des enseignants, il serait plus facile de s'intégrer à un milieu pluriethnique.

Cependant, nos résultats illustrent que la présence de langues autres que le français est généralement représentée comme problématique pour l'intégration socioscolaire dans deux des trois écoles visitées. Certains enseignants des écoles Le Creuset et La Mosaïque évoquent la création de « *ghettos* » ou de regroupements d'élèves basés sur leur langue maternelle. Selon des enseignants interrogés de l'école La Mosaïque, lorsque le français, langue commune, n'est pas suffisamment valorisé, cela peut entraîner un phénomène de *ghettoïsation*.

À ce sujet, nous rappelons les résultats d'études recensées au chapitre 3 qui révèlent que des dynamiques d'exclusion peuvent persister même lorsque les élèves immigrants apprennent la langue de scolarisation du pays (Vollmer, 2000; Sharkey et Layzer, 2000; Relano Pastor, 2009). Également, ces études indiquent que ce sont parfois les acteurs scolaires eux-mêmes qui contribuent à perpétuer la ségrégation des élèves immigrants à travers leurs pratiques.

- En résumé, la principale représentation de l'intégration socioscolaire qui ressort des bilans dressés par 13 enseignants serait que les relations entre élèves doivent se passer en français langue commune. Ainsi, l'intégration linguistique est généralement représentée comme un préalable incontournable à l'intégration socioscolaire. Néanmoins, trois enseignants de classes d'accueil et un enseignant de classes ordinaires manifestent de l'ouverture envers l'usage de la langue maternelle entre élèves allophones immigrants nouvellement arrivés pour favoriser leur intégration socioscolaire.

6.1.4 Bilan de l'intégration scolaire

L'intégration scolaire se réfère à la capacité des élèves allophones immigrants de pouvoir réussir sur le plan scolaire lorsqu'ils sont intégrés dans les classes ordinaires. Ainsi, nous allons nous centrer sur les propos d'enseignants des classes ordinaires dans la discussion du bilan de cette dimension de l'intégration, car ils sont les premiers acteurs concernés.

En général, le bilan de l'intégration scolaire est positif dans deux des trois écoles visitées : La Courtepointe et Le Creuset. Les cinq enseignants des classes ordinaires interrogés dans ces deux écoles se réfèrent aux élèves allophones immigrants comme « *les meilleurs élèves* », même au point de leur attribuer une représentation idéalisée. Cependant, nous constatons que ce bilan positif est attribué à un certain type d'élèves, soit des élèves autonomes qui possèdent déjà, au moment de leur inscription dans l'école québécoise, un bagage linguistique, culturel et scolaire valorisé. C'est donc pour ce type d'élève que l'intégration scolaire est évaluée positivement par les enseignants des classes ordinaires.

Ces résultats rappellent les constats des chercheuses Vollmer (2000) et Relano Pastor (2009) qui ont rapporté que des enseignants se créent des profils-types ou catégories d'élèves immigrants qui renvoient à des représentations idéalisées.

Par contre, les perspectives d'intégration scolaire pour d'autres catégories d'élèves, comme les élèves qui ont des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ou encore ceux qui sont en situation de grand retard scolaire, sont généralement évaluées de manière négative. À titre d'illustration, le bilan de l'intégration scolaire est plutôt négatif dans l'école La Mosaïque, car d'après les enseignants interrogés, cette école accueille une clientèle d'élèves de plus en plus « à risque ».

En d'autres mots, pour les enseignants des classes ordinaires, les « meilleurs » élèves réussissent, alors que la trajectoire scolaire des élèves ayant des besoins particuliers est incertaine. Cette situation peut sembler « naturelle », car elle renvoie à une catégorisation des élèves sur une échelle de niveaux d'habiletés. Toutefois, le rôle des enseignants de classes ordinaires est déterminant, car une proportion importante d'élèves allophones immigrants, même après un séjour en classe d'accueil de 10-20 mois, ont besoin d'accompagnement en classe ordinaire (Bunch, 2010; Lucas et Villegas, 2008; 2010).

Par ailleurs, l'analyse des résultats de la présente étude a révélé des sentiments de résistance dans le discours de l'un des enseignants des classes ordinaires de l'école La Mosaïque et du stress chez trois autres enseignants de la même école vis-à-vis de la problématique de réussite scolaire des élèves allophones immigrants. Toutefois, ces derniers démontrent un engagement important autour de cet enjeu en recherchant des solutions, notamment à travers des partenariats avec les universités. Quant aux écoles La Courtepointe et Le Creuset, les cinq enseignants des classes ordinaires n'ont pas été confrontés avec cette problématique, donc ils abordent peu cette dimension de l'intégration. Or, si la clientèle d'élèves allophones immigrants de ces deux écoles

partageait des caractéristiques différentes (par exemple, plus d'élèves en situation de grand retard scolaire, plus d'élèves avec des troubles d'apprentissage ou de comportement, *etc.*), nous pouvons nous demander comment les enseignants réagiraient aux changements? À savoir, si, au même titre que pour les enseignants de l'école La Mosaïque, des sentiments de résistance se développeraient chez certains d'entre eux?

À ce sujet, nous rappelons les résultats des recherches de Franson (1999) et de Pass et Mantero (2009) qui révèlent que certains enseignants des classes ordinaires se représentent la présence d'élèves allophones immigrants comme une surcharge de travail ou un stress additionnel et que, pour cette raison, ils peuvent manifester des sentiments de résistance envers la prise en charge des besoins en langue seconde de ces élèves.

- En somme, l'analyse du discours des neuf enseignants de classes ordinaires interrogés dans le cadre de cette étude révèle que les facteurs de risque ou d'échec pour l'intégration scolaire des élèves allophones immigrants sont principalement liés à l'élève et à sa famille et non à l'école. Dans deux écoles visitées, les élèves allophones immigrants sont perçus comme étant parmi les « meilleurs » élèves de leur école. Leur autonomie et le principe d'égalité font en sorte qu'un « traitement égal » est préconisé par les enseignants de classes ordinaires. Toutefois, trois enseignants s'interrogent sur la prise en compte des besoins spécifiques des élèves allophones immigrants dans une école où plusieurs défis à l'intégration sont soulevés.

6.1.5 Bilan de l'intégration sociale

Selon les 17 enseignants interrogés, l'intégration sociale est généralement favorisée par des activités culturelles destinées à initier les élèves allophones immigrants à la culture québécoise. Ces activités incluent généralement des sorties pédagogiques pour visiter la ville de Montréal ou d'autres villes comme le Québec ou même un village en région. Parmi les nombreuses activités citées par les enseignants, nous retrouvons par exemple, la cueillette de pommes dans un verger, la visite d'une cabane à sucre, des activités d'hiver à une base de plein air, *etc.* Ces sorties pédagogiques sont représentées par les enseignants des trois écoles secondaires comme un moyen efficace pour favoriser

l'intégration sociale des élèves allophones immigrants. D'ailleurs, certains enseignants des classes d'accueil disent avoir développé une sorte d'expertise entourant l'intégration sociale.

Toutefois, nous remarquons que ces activités se font presque toujours exclusivement avec le secteur d'accueil et que peu d'échanges entre classes ordinaires et classes d'accueil sont prévus. Nous nous questionnons à savoir si ces activités seraient suffisantes pour favoriser l'intégration sociale, surtout puisque d'autres moyens semblent peu abordés par les enseignants interrogés.

Dans deux des trois écoles visitées, les enseignants d'accueil ont fourni des justifications pour le fait que ces activités soient séparées. À titre d'illustration, dans l'école Le Creuset, les enseignants expliquent que les différences socioculturelles seraient importantes, car les élèves des classes ordinaires sont des élèves de milieux défavorisés qui « *cri(ent) à la maison* », alors que les élèves nouvellement arrivés auraient de « *bonnes manières* ». Dans l'école La Mosaïque, c'est pour renforcer l'usage du français, langue commune, que les activités entre les deux secteurs sont séparées. Selon l'un des enseignants d'accueil de cette école, Caleb, plus de liens avec les élèves des classes ordinaires ne seraient pas ce dont les élèves nouvellement arrivés « *auraient besoin* ».

Nous rapportons ici les travaux des chercheuses Piller et Takahashi (2011) qui ont identifié des balises permettant de lier deux objectifs importants dans l'intégration des immigrants : la prise en compte de la diversité linguistique et l'inclusion sociale. Ces chercheuses rappellent que l'intégration linguistique ne mènerait pas directement à l'inclusion sociale et elles illustrent des dynamiques d'exclusion et d'inclusion entourant des idéologies monolingues et multilingues véhiculées par des institutions et par des citoyens à travers une recension de sept recherches empiriques menées dans diverses sociétés occidentales. Selon Piller et Takahashi, la représentation de l'intégration

linguistique comme préalable à l'inclusion serait une « *présupposition* » qui n'est pas toujours ancrée dans la réalité vécue par les immigrants : « *We particularly highlight the widespread assumption that linguistic assimilation leads to social inclusion* » (p.372). Par ailleurs, ces chercheuses soulignent que les politiques pour l'inclusion sociale des immigrants allophones sont rédigées en faisant référence à l'État ou à la nation, mais ce serait plutôt au niveau local, à savoir dans les pratiques quotidiennes, que les dynamiques d'inclusion et d'exclusion s'opèrent. Dans ce même ordre d'idées, Piller et Takahashi font référence aux milieux de travail, aux écoles et même aux conversations anodines du quotidien (p.380) comme lieux ou moments dans lesquels les dynamiques de ségrégation sont susceptibles de s'opérer.

- En somme, l'analyse des transcriptions d'entrevues de groupe nous révèle que les huit enseignants des classes d'accueil interrogés ne souhaitent généralement pas faire des activités communes et qu'ils fournissent diverses justifications pour le maintien d'une ségrégation relative entre le secteur de l'accueil et celui des classes ordinaires. Néanmoins, leur représentation de l'intégration sociale est positive, même si nous nous questionnons sur le sens que les enseignants interrogés accordent à ce concept.

6.1.6 Principaux facteurs de réussite ou d'échec de l'intégration

Nous proposons dans cette section une synthèse des principaux facteurs abordés par les 17 enseignants des trois écoles secondaires pour expliquer, selon eux, la réussite ou l'échec de l'une des dimensions de l'intégration des élèves allophones immigrants.

Parmi les facteurs explicatifs de la réussite de l'intégration, les caractéristiques individuelles des élèves ont souvent été soulevées par les enseignants de deux écoles visitées, La Courtepointe et Le Creuset. Comme nous l'avons évoqué plus haut en présentant le bilan de l'intégration scolaire, aux yeux des enseignants interrogés, les

élèves allophones immigrants réussissent grâce à leurs efforts, leur motivation et leur travail scolaire.

En outre, lorsque la réussite scolaire apparaît comme problématique, comme dans l'école La Mosaïque, les enseignants interrogés ont eu tendance à faire appel à des facteurs socioculturels et sociodémographiques pour expliquer les difficultés éprouvées, notamment en pointant des facteurs liés au milieu familial. Certains enseignants se sont interrogés sur les motifs de l'immigration des parents. Ce questionnement a été accompagné d'une représentation selon laquelle certains parents ne valoriseraient pas suffisamment le français à la maison. Les enseignants ont également rapporté que certains parents et/ou obligeraient leur enfant à travailler de longues heures à l'extérieur de l'école afin de contribuer aux besoins financiers de la famille.

À ce sujet, nous rappelons qu'une représentation des élèves allophones immigrants comme réussissant malgré les caractéristiques de leur milieu familial a également été relevée par Hohl et Normand (2000). Dans leur étude, l'enseignant de type « *résistant autoritaire* » (p.176) perçoit les élèves comme devant être socialisés à leur nouvelle appartenance culturelle « *malgré leurs parents* » (p.178).

En outre, la vision du milieu familial comme un obstacle à l'intégration a été relevée par plusieurs études recensées dans le chapitre 3 du présent mémoire (Vollmer, 2000; Hohl et Normand, 2000; Garcia et Guerra, 2004; Relano Pastor, 2009;). Notamment, Garcia et Guerra (2004) rapportent une vision de type « *déficitaire* » du milieu familial présent chez des enseignants qui participent à un programme de perfectionnement sur la communication interculturelle.

Compte tenu des résultats de la présente étude qui révèlent chez certains enseignants une représentation du milieu familial comme un facteur de risque ou un obstacle à

l'intégration des élèves allophones immigrants, nous nous demandons comment cette représentation pourrait influencer la mise en place de mesures de collaboration école-famille? D'autres recherches pourraient envisager d'explorer le lien entre les représentations d'enseignants quant au milieu familial et la collaboration école-famille dans le contexte de l'intégration d'élèves allophones immigrants.

- En résumé, dans deux des trois écoles faisant partie de notre échantillon, les caractéristiques du milieu familial des élèves allophones immigrants seraient perçues comme des obstacles à leur intégration. Lorsque les élèves réussissent, ce serait grâce à leurs caractéristiques individuelles (effort, motivation, *etc.*).

En ce qui concerne les facteurs explicatifs de la réussite liés à l'environnement scolaire, comme nous l'avons vu précédemment, la présence de langues autres que le français en milieu scolaire est généralement perçue comme un obstacle important à l'intégration des élèves allophones immigrants. Comme l'explique un enseignant d'accueil de l'école La Mosaïque : « *compte tenu de la réalité montréalaise... On ne pourrait pas faire plus. À part les prendre et les envoyer au Lac-Saint-Jean.* » De manière générale, la présence de langues autres que le français apparaît, aux yeux des enseignants interrogés, comme un facteur de risque présent dans l'environnement scolaire dans les écoles secondaires montréalaises faisant partie de notre échantillon. Selon plusieurs enseignants interrogés, l'environnement scolaire idéal pour l'intégration des élèves allophones immigrants serait monolingue. Par conséquent, l'interdiction des langues maternelles en milieu scolaire est une intervention privilégiée pour favoriser l'intégration dans deux écoles sur trois.

Par rapport aux facteurs systémiques, dans l'ensemble des écoles visitées, la structure de la classe d'accueil et les pratiques des enseignants des classes d'accueil sont les principaux facteurs de réussite soulevés pour l'intégration des élèves allophones immigrants. Toutefois, nous remarquons que dans le discours des 17 enseignants, les facteurs individuels liés aux élèves sont soulevés beaucoup plus fréquemment que les

facteurs systémiques. D'ailleurs, à l'école La Mosaïque, un enseignant des classes ordinaires en particulier, Joseph, souligne que le modèle de services *importe peu* sous le poids de tous ces autres facteurs externes au système éducatif. Ce même constat a été rapporté dans les études des chercheuses Vollmer (2000) et Relano Pastor (2009) telles que recensées dans le chapitre 3 de ce mémoire.

6.1.7 Phénomènes de catégorisation d'élèves allophones immigrants

De manière générale, les 17 enseignants interrogés ont tendance à se référer aux élèves allophones immigrants en créant des sous-groupes basés sur des critères comme la langue d'origine ou le pays d'origine. Certaines caractéristiques types peuvent être associées à ces différents sous-groupes d'élèves. De plus, des perspectives de réussite ou d'échec relatifs à l'intégration sont liées aux catégories évoquées par certains enseignants. Par exemple, selon les propos d'enseignants ayant participé à notre étude, les élèves provenant de l'Europe de l'Est sont généralement représentés comme ayant des perspectives d'intégration linguistique et scolaire positives dans les trois écoles secondaires visitées. En outre, les élèves asiatiques semblent généralement être représentés par les enseignants comme le sous-groupe qui a le plus de difficulté à s'intégrer sur les plans linguistique et social, même s'ils ont des perspectives de réussite scolaire positives et des caractéristiques individuelles positives (ex. ces élèves sont perçus comme travaillants et motivés).

Les résultats de recherches empiriques recensés dans le chapitre 3 de ce mémoire révèlent également le recours à la catégorisation d'élèves allophones immigrants chez les enseignants interrogés (Vollmer, 2000; Garcia et Guerra, 2004; Relano Pastor, 2009). Ces chercheurs rappellent le risque de se fier aux caractéristiques de groupes ou à des stéréotypes au lieu de faire une analyse des besoins des élèves en tant qu'individus. De

plus, certaines catégories renvoient à la création d'une « minorité modèle », alors que d'autres reflètent des stéréotypes négatifs ou des préjugés. En somme, il faudrait porter un regard critique sur le phénomène de catégorisation d'élèves allophones immigrants, car il est susceptible d'empêcher les acteurs scolaires de créer les conditions équitables pour la réussite dans les écoles francophones du Québec, selon les orientations que la société d'accueil s'est donnée vis-à-vis de la scolarisation d'élèves immigrants ou issus de l'immigration (Pagé *et al.*, 1993; Ouellet, 2002).

L'analyse des résultats de la présente étude révèle également deux sous-groupes d'élèves qui sont perçus comme ayant des perspectives d'intégration moins positives : les élèves en situation de grand retard scolaire et les élèves noirs des communautés anglophones. La catégorie des élèves en situation de grand retard scolaire fait référence à une grande catégorie hétérogène composée d'élèves qui, pour plusieurs raisons, dont certaines liées à des conflits géopolitiques dans leur pays d'origine, n'ont pas reçu une scolarisation adéquate avant d'immigrer au Québec. Des études récentes menées au Québec se sont penchées sur des interventions didactiques adaptées aux caractéristiques et aux besoins de ces élèves (Armand, 2005, 2013; Saboundjian, 2012; Thamin, Combes et Armand, 2013). Quant aux élèves noirs des communautés anglophones de provenance antillaise, ceux-ci ont été identifiés comme faisant partie d'une catégorie d'élèves à risque, d'après les données d'un rapport de recherche récent (Mc Andrew, Ledent avec la coll. Ait-Saïd, 2009). La situation socioéconomique défavorisée de ces communautés et leur établissement récente au Québec sont parmi les facteurs explicatifs identifiés par cette étude.

De manière générale, les catégories d'élèves allophones immigrants relevées dans cette recherche font référence à des trajectoires scolaires très positives : il s'agit des « *meilleurs élèves* ». Nous constatons que les stéréotypes négatifs d'élèves allophones immigrants sont pratiquement absents du discours des 17 enseignants que nous avons analysé.

Toutefois, même lorsqu'il s'agit de catégories associées à des caractéristiques positives, certains chercheurs suggèrent d'éviter d'attribuer une identité et des caractéristiques-types aux élèves en se basant sur des critères comme leur pays d'origine ou leur langue maternelle. Nous soulignons l'importance de porter un regard critique sur celles-ci dans la mesure où elles sont susceptibles d'influencer l'intégration des élèves allophones immigrants.

En somme, l'interprétation des résultats de la question de recherche spécifique 1 souligne que les bilans des différentes dimensions de l'intégration, les facteurs de risque et de réussite de ce processus ainsi que les phénomènes de catégorisation d'élèves sont interreliés et qu'ils font partie du contenu des représentations des enseignants quant à l'intégration des élèves allophones immigrants.

Dans la section suivante, nous discutons des résultats pour la question de recherche spécifique 2 sur les rôles que les enseignants de classes d'accueil et de classes ordinaires s'attribuent dans le processus d'intégration.

6.2 Question de recherche 2

6.2.1 Rôles d'enseignants de classes ordinaires

Dans deux des trois écoles faisant partie de notre échantillon (Le Creuset et La Courtepointe), les enseignants des classes ordinaires se sont représentés leur rôle comme de « *traiter les élèves de manière égale* ». À leurs yeux, les élèves allophones immigrants ont reçu l'aide dont ils avaient besoin pour apprendre les bases de la langue française en

classe d'accueil et à travers la prise en charge de l'intégration par l'enseignant d'accueil. Rendus en classe ordinaire, ces élèves font « *comme tous les autres* » et même, dans plusieurs cas, étant donné les conditions « sélectives » de passation en classe ordinaire, les enseignants ont remarqué que les élèves allophones immigrants dépassaient les exigences en réussissant même mieux que les autres.

Par conséquent, la majorité des enseignants de classes ordinaires interrogés ne se sont pas donné un rôle spécifique quant à l'intégration des élèves allophones immigrants, car selon leurs représentations, l'essentiel du processus a été achevé *avant* le passage de ces élèves en classe ordinaire. Ces résultats rappellent ceux identifiés par d'autres études (Franson, 1999; Sharkey et Layzer, 2000; Karanja, 2007; Mantero et Pass, 2009) détaillées dans le chapitre 3 du présent mémoire, selon lesquels les enseignants de classes ordinaires ne perçoivent pas l'intégration comme faisant partie de leur tâche. Pour cette raison, d'après les résultats de notre étude, nous ne pouvons pas affirmer qu'il existe une prise en charge des besoins des élèves allophones immigrants par « *l'ensemble de l'équipe-école* », telle que préconisée par la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998, p.21).

Toutefois, nous notons que, de manière exceptionnelle, deux enseignants de classes ordinaires sur les neuf interrogés, dont l'une dans l'école La Courtepointe et l'autre dans l'école La Mosaïque, se sont attribué des rôles spécifiques quant à l'intégration socioscolaire, linguistique et sociale des élèves allophones immigrants. En même temps, nous soulignons que ces enseignants ont fait référence à leur propre expérience en tant qu'immigrants au Québec pour expliquer les rôles qu'ils jouent dans l'intégration de leurs élèves. Cependant, il faudrait être prudent dans l'interprétation de ces résultats, car l'un des enseignants de classes ordinaires, lui aussi d'origine immigrante, a partagé une vision très négative de l'intégration d'élèves allophones immigrants. En d'autres mots, alors qu'un vécu d'immigration est susceptible d'influencer les représentations de l'intégration

d'un enseignant en faisant en sorte qu'il manifeste plus d'ouverture à l'égard de la diversité ethnoculturelle et linguistique, d'autres facteurs peuvent aussi entrer en jeu.

Rapport-Gratuit.com

6.2.2 Rôles d'enseignants de classes d'accueil

Dans les trois écoles secondaires faisant partie de notre échantillon, les huit enseignants de classes d'accueil interrogés occupent une position clé dans le processus d'intégration des élèves allophones immigrants. En fait, selon leurs propres représentations et celles de leurs collègues en classe ordinaire, les enseignants des classes d'accueil sont les principaux responsables de la réussite de l'intégration. À travers leurs rôles, ils rapportent favoriser l'intégration linguistique en créant le milieu le plus francophone que possible dans le secteur d'accueil. Les enseignants de classes d'accueil disent aussi promouvoir l'intégration socioscolaire en favorisant la création d'un sentiment d'appartenance dans le secteur d'accueil et en encourageant les élèves nouvellement arrivés à se créer des liens d'amitié entre eux. Ils rapportent également faciliter l'intégration scolaire en allant « *plus loin que le programme* » du MELS (2001), notamment par le recours au matériel didactique utilisé en classe ordinaire afin de favoriser le passage dans ces classes. Enfin, les enseignants de classes d'accueil expliquent qu'ils encouragent l'intégration sociale des élèves allophones immigrants par la promotion des valeurs et de la culture québécoise et par la participation des élèves allophones immigrants à de nombreuses activités culturelles destinées à les sensibiliser à leur nouveau milieu de vie.

Ces rôles complexes prennent en compte l'ensemble des dimensions de l'intégration des élèves allophones immigrants au Québec et rappellent les résultats de l'étude de Messier (1997) recensée dans le chapitre 3 du présent mémoire. Cette chercheuse a interrogé trois répondants des trois plus grandes commissions scolaires de l'île de Montréal pour connaître leurs « *perceptions* » des rôles des enseignants de classes d'accueil. Dans l'étude de Messier et le présent projet de recherche, l'enseignant d'accueil est responsable de favoriser, à travers ses fonctions, l'ensemble des dimensions de l'intégration (linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale), de connaître le programme

des classes ordinaires et de collaborer avec divers partenaires école-famille-communauté au besoin.

Par ailleurs, les résultats de la présente étude révèlent que les enseignants de classes d'accueil prennent également en charge l'adaptation psychologique, un processus associé au phénomène d'acculturation des élèves allophones immigrants (Berry *et al.*, 2006) à travers leurs rôles, du moins selon leurs pratiques déclarées. Plusieurs d'entre eux disent considérer le bien-être affectif des élèves allophones immigrants comme une condition *préalable* à l'acquisition de la langue française et aux apprentissages scolaires. Dans le même ordre d'idées, les enseignants des classes d'accueil, même dans le contexte d'écoles secondaires, ont tendance à se donner un rôle de « *père* » ou de « *mère de famille* » et à travers ce rôle, ils veillent à la création d'un milieu chaleureux au sein duquel les élèves peuvent se sentir en sécurité. Cette dimension psychologique ou affective de l'intégration est généralement liée exclusivement aux rôles des enseignants de classes d'accueil.

Par ailleurs, de manière exceptionnelle, nous soulignons que trois enseignants de classes ordinaires sur quatre interrogés à l'école La Mosaïque se démarquent parmi nos participants par leur appropriation de ce rôle d'accompagnement dans l'adaptation psychologique ou affective à la société d'accueil et au milieu scolaire, généralement réservé aux enseignants du secteur d'accueil. Dans l'ensemble des écoles visitées, les enseignants des classes d'accueil mentionnent le besoin de sensibiliser les enseignants des classes ordinaires quant à l'intégration des élèves allophones immigrants, mais dans l'école La Mosaïque, cette sensibilisation semble être déjà réalisée.

Cependant, certains chercheurs soulignent le risque que la prise en compte des besoins affectifs par les enseignants se fasse aux dépens des objectifs scolaires (Sharkey et Layzer, 2000). Ces chercheuses rapportent que deux enseignants de langue seconde

interrogés étaient préoccupés par l'idée de créer un environnement sécurisant pour les élèves allophones immigrants, parfois même au détriment des apprentissages scolaires. Dans le même ordre d'idées, les résultats de la présente étude suggèrent que certains enseignants, notamment ceux qui se donnent le rôle de « *mère* » ou de « *père* » de famille, risquent de perdre de vue certains objectifs scolaires aux dépens de la prise en compte des besoins affectifs. Ce que nous retenons de cette étude est l'importance de dépasser les bonnes intentions et de se centrer sur les objectifs scolaires qui mèneront vers la réussite, même dans l'intervention auprès d'élèves susceptibles d'avoir vécu des situations difficiles comme des ruptures familiales dues à leur immigration récente.

En résumé, les résultats de la présente étude révèlent que les huit enseignants des classes d'accueil interrogés se donnent des rôles complexes en lien avec l'intégration des élèves allophones immigrants, alors que la majorité des enseignants de classes ordinaires sont généralement peu impliqués dans la prise en compte des besoins de ces élèves, car ils se sentent peu interpellés étant donné les caractéristiques des élèves allophones qu'ils accueillent dans leur classe. Quant aux enseignants de classes ordinaires interrogés, ceux-ci sont généralement mus par l'objectif d'égalité au lieu de considérer comment la différenciation pédagogique pourrait instaurer une plus grande équité en matière d'instruction, d'évaluation et d'intervention auprès d'élèves allophones immigrants.

Nous tenons à souligner que parmi les 17 enseignants interrogés, aucun enseignant de classes d'accueil ni de classes ordinaires n'a soulevé la possibilité de s'appuyer sur la langue maternelle des élèves allophones immigrants pour en faire une utilisation pédagogique en favorisant le transfert des apprentissages de la LM à la langue de scolarisation, le français. En fait, les bienfaits possibles de la langue maternelle en classe d'accueil et en classe ordinaire ne se retrouvent pas dans le discours des 17 enseignants interrogés, malgré le fait que ceux-ci sont mentionnés dans les programmes de formation

des maîtres des universités québécoises et documentés dans de nombreuses études depuis plus de 30 ans.

Dans la section suivante, nous discuterons des résultats des trois écoles secondaires par rapport à la troisième question de recherche spécifique portant sur les représentations des 17 enseignants quant à l'intégration, leur positionnement sur le continuum d'acculturation et en guise de synthèse nous présenterons deux profils-types de représentations d'enseignants.

6.3 Question de recherche 3

À partir des bilans des différentes dimensions de l'intégration (linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale), des facteurs de réussite et de risque, des phénomènes de catégorisation des élèves allophones immigrants et des rôles respectifs que les neuf enseignants des classes ordinaires et les huit enseignants des classes d'accueil se sont attribués, nous pouvons maintenant situer leurs représentations de l'intégration sur le continuum d'acculturation.

D'abord, nous rappelons les caractéristiques de ce continuum d'acculturation (figure 1, p.59), créé à partir de critères dégagés d'une recension des écrits théoriques sur les approches normatives visant l'intégration des personnes immigrantes dans une société d'accueil (cf. chapitre 2). Ces critères, au nombre de six, sont les suivants : la langue, la culture, l'identité, l'égalité, les relations intergroupes et les adaptations. Ils permettent de différencier les quatre principales approches identifiées : l'assimilation, l'intégration, le modèle interculturel et le modèle multiculturel. Le continuum peut être consulté au chapitre 2 du présent mémoire.

Compte tenu des réponses des 17 participants aux six entrevues de groupe menées dans trois écoles secondaires montréalaises, nous constatons que le positionnement assimilationniste est adopté par sept enseignants, alors que des approches interculturelles sont présentes chez sept autres enseignants et une approche multiculturelle est associée aux représentations de trois enseignants. En ce sens, les résultats de notre étude suggèrent que malgré la présence d'un discours et d'un modèle qui se veut interculturel, pour certains enseignants, l'intégration à la société québécoise est encore synonyme d'assimilation. Toutefois, la présence de représentations qui s'apparentent aux modèles interculturel et multiculturel révèle une prise en compte de la diversité linguistique et ethnoculturelle chez d'autres enseignants. Ainsi, dans les trois écoles secondaires visitées, nous pouvons constater la coexistence de diverses représentations de l'intégration, ce qui est susceptible de mener à des tensions discursives (Thamin, Combes et Armand, 2013) chez les enseignants. Notamment, nous avons pu observer ces tensions lors de l'entrevue de groupe des enseignants de classes ordinaires à l'école La Mosaïque.

De plus, nous tenons à souligner que parmi les enseignants qui ont manifesté des représentations de l'intégration qui s'apparentent au modèle interculturel, certains nous ont fait part d'expériences de vie ou d'apprentissages qui les mettent en situation de contact avec la diversité. Par exemple, Ginette, une enseignante de classe d'accueil à l'école La Courtepointe parle couramment l'espagnol et elle rapporte se servir de cette langue pour communiquer avec les parents et les élèves hispanophones au moment de leur inscription à l'école. Nina, aussi enseignante de classe d'accueil dans la même école, rapporte qu'elle adore voyager à l'étranger et qu'elle habite dans un quartier multiethnique. Amina, une enseignante des classes ordinaires dans l'école La Courtepointe, elle-même immigrante, se donne un rôle particulier de modèle et de personne-ressource auprès des élèves allophones immigrants intégrés dans sa classe. Pour sa part, Joseph, un enseignant d'origine immigrante se rappelle ses premiers jours à l'école québécoise et même s'il est enseignant des classes ordinaires, il dit porter une

attention particulière aux besoins d'apprentissages en langue seconde. Enfin, Annabelle, une autre enseignante de l'école La Mosaïque, membre d'une minorité visible, donne des cours de français d'appoint les samedis aux élèves allophones immigrants.

Toutefois, même si un vécu d'altérité ou le contact avec la diversité semble avoir mené à des représentations de l'intégration de type interculturel dans le cas de cinq enseignants, il ne faudrait pas généraliser. D'autres résultats permettent de nuancer ce constat. Par exemple, deux enseignants de l'école La Mosaïque ont manifesté des représentations de l'intégration qui se positionnent selon une approche assimilationniste, dont un immigrant récent du Maghreb, Rémi, qui enseigne en classe ordinaire et un autre enseignant de classes d'accueil d'origine immigrante, Caleb. Ainsi, nous croyons que ces résultats quelque peu contradictoires soulèvent le besoin de clarifier les facteurs qui influencent les représentations de l'intégration d'enseignants au Québec et ailleurs. Quels liens pouvons-nous établir entre des facteurs (comme le fait d'avoir suivi des formations sur l'éducation interculturelle, d'avoir appris une langue seconde, d'avoir un vécu d'immigrant, d'avoir voyagé à l'étranger, *etc.*) et les représentations d'enseignants quant à l'intégration? Des recherches avec un plus grand nombre de sujets et une méthodologie mixte pourraient clarifier l'influence de ces facteurs sur les représentations d'enseignants.

Enfin, comme la présente étude se base sur les pratiques déclarées d'enseignants, des études qui comportent des périodes d'observation et qui s'échelonnent sur un plus long terme pourraient examiner le lien entre pratiques déclarées et pratiques observées et chercher à déterminer si les représentations de l'intégration d'enseignants ont un impact sur l'intégration et la réussite d'élèves allophones immigrants.

Par ailleurs, l'analyse des résultats pour la question de recherche spécifique 3 révèle que le discours des 17 enseignants n'était pas aussi varié que nous aurions pu le penser, car

la majorité des participants aux entrevues de groupe (14 enseignants sur 17) ont évoqué des représentations de l'intégration qui se situaient dans deux des quatre approches : soit le modèle assimilationniste ou le modèle interculturel. Par conséquent, nous n'avons pas pu déterminer, de manière distincte, quatre profils-types d'enseignants. En contrepartie, nous avons dégagé deux profil-types d'enseignants : soit un premier qui partage des représentations de l'intégration de type assimilationniste (Vollmer, 2000; Hohl et Normand, 2000; Poirier, 2004; Schnapper, 2007; Réa et Tripier, 2008; Relano Pastor, 2009) et un second qui manifeste des représentations qui se positionnent davantage dans une perspective interculturelle (MICC, 1990; Mc Andrew, 1996, 2001, 2010; MEQ, 1998; Poirier, 2004; Nugent, 2006; Bouchard et Taylor, 2008; MICC, 2010; Courtois, 2010; Boily, 2012).

Par ailleurs, la décision de formuler seulement deux profils-types d'enseignants se justifie puisque les écrits théoriques dans le cadre conceptuel du présent mémoire (chapitre 2) suggèrent qu'il peut être difficile de distinguer certaines approches l'une de l'autre : soit les approches assimilationniste et intégrationniste (Schnapper, 2007; Réa et Tripier, 2008) et les approches interculturelles et multiculturelles (Poirier, 2004; Nugent, 2006). Si notre échantillon était plus grand, il est possible que nous ayons pu dégager plus de profils-types parmi les représentations de l'intégration.

Le tableau XII, présenté ci-après, situe les deux profils-types de représentations de l'intégration d'enseignants en faisant référence aux critères et indicateurs du continuum d'acculturation (figure 1, p.59).

Tableau XII: Synthèse des résultats : deux profils-types de représentations d'enseignants situés sur le continuum d'acculturation

<i>Questions spécifiques de recherche</i>	<i>Profil-type d'enseignant ayant des représentations assimilationnistes</i>	<i>Profil-type d'enseignant ayant des représentations interculturelles</i>
Représentations de l'intégration linguistique	La diversité linguistique représente une menace à l'usage de la langue commune; la langue maternelle représente un obstacle à l'intégration.	La diversité linguistique représente une richesse; la langue maternelle des élèves a diverses fonctions, dont les suivantes : communicative, affective, culturelle et identitaire.
Représentations de l'intégration socioscolaire	Les élèves allophones immigrants devront apprendre le français avant de créer des liens avec les élèves des classes ordinaires; l'intégration linguistique est un préalable pour l'intégration socioscolaire.	Les élèves allophones immigrants sont autorisés à communiquer entre eux en langue maternelle et ils sont encouragés à participer aux activités communes avec les élèves des classes ordinaires dès leurs premiers jours à l'école.
Représentations de l'intégration scolaire	Les élèves allophones immigrants doivent faire comme tous les autres élèves; la différenciation pédagogique n'est pas prévue sur le plan de l'enseignement ni de l'évaluation des apprentissages.	Les enseignants accompagnent les élèves dans leur réussite scolaire par la différenciation pédagogique et par une analyse de leurs besoins spécifiques en termes de connaissances antérieures dans les différentes disciplines scolaires et de connaissances en langue seconde.
Représentations de l'intégration sociale	La réussite de l'intégration sociale se base sur l'adoption de la langue, des valeurs et de la culture québécoise; le rejet de la langue maternelle, des valeurs culturelles liées au pays d'origine et au milieu familial est souhaitable.	L'intégration sociale se base sur l'adoption de valeurs communes, sur la participation sociale en langue française, sur un projet social commun; les communautés culturelles sont reconnues et valorisées, le maintien de la langue maternelle et des valeurs liées à la culture du pays d'origine sont respectés dans le milieu familial et la vie privée.
Facteurs de réussite pour l'intégration	La réussite de l'intégration dépend principalement de facteurs individuels (effort, motivation, travail, talent) ou socioculturels (caractéristiques du milieu familial). Les facteurs systémiques sont peu considérés.	La réussite de l'intégration repose à la fois sur des facteurs systémiques (par exemple, des structures compensatoires et des pratiques enseignantes adaptées) et sur des facteurs individuels et socioculturels; (l'interaction complexe entre plusieurs types de facteurs est envisagée).

Facteurs de risque pour l'intégration	Le milieu familial représente généralement un obstacle à l'intégration; la langue maternelle, les valeurs et la culture d'origine sont représentées avec une vision déficitaire ou soustractive.	Le milieu familial peut aussi être représenté de manière additive, comme une source de savoirs culturels et linguistiques. D'autres facteurs de risque liés à l'institution scolaire sont considérés (par exemple, l'absence de concertation entre acteurs scolaires, l'absence de services adaptés, l'inadaptation des structures ou des pratiques aux besoins des élèves allophones immigrants, <i>etc.</i>).
Phénomènes de catégorisation	Les catégories d'élèves se basent généralement sur des critères comme la langue maternelle ou le pays d'origine et celles-ci peuvent être liées à des stéréotypes positifs ou négatifs.	Les catégories d'élèves se basent sur des regroupements d'individus ayant des besoins d'apprentissage similaires; une analyse des besoins individuels des élèves est prévue; les stéréotypes sont évités.
Rôles des enseignants des classes d'accueil	Les enseignants des classes d'accueil sont les principaux acteurs scolaires responsables de l'intégration linguistique, scolaire, socioscolaire et sociale des élèves allophones immigrants.	Les enseignants des classes d'accueil sont les premiers responsables de l'intégration des élèves allophones immigrants, mais la responsabilité incombe aussi à l'ensemble du personnel scolaire, surtout dès le passage en classe ordinaire et l'intégration linguistique, scolaire, socioscolaire et sociale se poursuit après le séjour en classe d'accueil.
Rôles des enseignants des classes ordinaires	Les enseignants des classes ordinaires traitent les élèves allophones immigrants de manière « égale » aux autres élèves de l'école; le principe d'égalité oriente leurs interventions; ils ne s'attribuent généralement pas de rôles spécifiques en lien avec l'intégration linguistique, scolaire socioscolaire ou sociale.	Les enseignants des classes ordinaires prennent en charge l'intégration des élèves allophones immigrants dans la classe ordinaire; leurs interventions se basent sur le principe d'équité; une analyse des besoins des élèves est prévue sur les plans linguistique, scolaire, socioscolaire et sociale et des mesures de différenciation pédagogique sont envisagées pour soutenir les apprentissages.

Rapport-Gratuit.com

Conclusion

Conclusion

The choices we make in the classroom are infused with images: images of our students as we perceive them now and in the future; images of our own identities as educators. (...) In this process of articulating and acting on our choices, our own identities as educators will expand. The classroom interactions we orchestrate with our students will shape, rather than simply reflect, our society.

(Avant-propos de Jim Cummins; dans Garcia et Kleifgen, 2010)

Ce mémoire portait sur les représentations d'enseignants quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises. L'objectif était de recueillir, de décrire et d'analyser les représentations de 17 enseignants au moyen d'entrevues de groupe. Tout d'abord, les questions d'entrevue ont mené les enseignants à dresser le bilan des différentes dimensions de l'intégration des élèves allophones immigrants dans leur école secondaire. À travers cet exercice de type descriptif et évaluatif, les enseignants ont soulevé des défis (facteurs de risque) et des conditions favorables (facteurs de réussite) en lien avec le processus d'intégration d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. Par ailleurs, des catégories d'élèves allophones immigrants associées à des trajectoires scolaires types ou à des lacunes dans le modèle de services ont émergé du discours des enseignants interrogés.

Les enseignants ont été interviewés en sous-groupes avec l'objectif d'identifier les différences et les ressemblances possibles entre le discours des huit enseignants de classes d'accueil et celui des neuf enseignants de classes ordinaires ayant participé à cette recherche. À cet effet, des questions spécifiques sur les rôles respectifs et les pratiques déclarées des deux groupes d'acteurs scolaires dans la prise en compte de l'intégration

des élèves allophones immigrants ont été posées. L'intérêt de cet exercice est lié au fait que l'intégration des élèves allophones immigrants dépasse les services offerts lors de leur séjour relativement court en classe d'accueil (10-20 mois dans les écoles faisant partie de notre étude). Par conséquent, l'existence de cette structure ne suffit pas pour favoriser les compétences en français L2 requises pour obtenir un diplôme d'études secondaires du Québec. Ainsi, selon les balises décrites par le MELS, l'ensemble des enseignants de l'école qui reçoit des élèves allophones immigrants devrait être en mesure de les accompagner au-delà de leur séjour en classe d'accueil fermé. De plus, les recherches en L2 montrent que l'apprentissage des compétences linguistiques de haut niveau requiert de 7-10 ans (Cummins, 2000). Nous nous sommes posé la question de savoir comment cette prise en charge se traduit à travers les représentations d'enseignants de classes ordinaires.

Ensuite, par une lecture transversale des transcriptions de verbatim des six entrevues de groupe d'une moyenne de 60 minutes chacune et par une analyse de contenu de type thématique et de nature interprétative, nous avons tenté de situer les représentations de l'intégration des 17 enseignants sur un continuum d'acculturation. Ce continuum est issu de notre cadre conceptuel sur les modèles d'intégration dans les sociétés occidentales qui accueillent des immigrants. Les modèles normatifs suivants figurent sur le continuum : l'assimilation, l'intégration, l'interculturel et le multiculturel. Ces approches sont différenciées à l'aide de critères et d'indicateurs parmi lesquels nous retrouvons: la langue, la culture, l'identité, l'égalité, les rapports intergroupes et les adaptations.

Notre étude présente la limite importante que ses résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble des enseignants des écoles secondaires montréalaises, car nous avons un nombre restreint de sujets, soit 17 enseignants. De plus, les modèles de services diffèrent selon les écoles et les clientèles scolaires sont variables aussi. Ces deux facteurs influencent les représentations des acteurs scolaires. Ainsi, un projet de recherche d'une

plus grande envergure permettant de recueillir à l'aide de questionnaires les représentations de l'intégration d'un plus grand nombre de sujets est à envisager.

Une seconde limite tient du fait que nous avons recueilli les pratiques déclarées des enseignants, sans mener de périodes d'observations dans les classes afin de pouvoir mettre en relief les représentations et les interventions des enseignants. Notamment, dans l'étude de Pass et Mantero (2009), les résultats ont révélé d'importants écarts entre pratiques déclarées et pratiques actuelles d'enseignants.

Une troisième limite est liée à l'objet d'étude, soit les représentations d'enseignants. Sur le plan méthodologique, l'étude des représentations requiert une analyse de leur structure en ayant recours à divers techniques de collecte de données telles des entrevues individuelles et des questionnaires (Jodelet, 1989, 2003; Moisan, 2010). Nous employons donc ce terme sous la réserve qu'il s'agit d'une interprétation du discours d'enseignants recueilli au moyen d'entrevues de groupe. Nous nous sommes donc limitée à l'analyse de certains éléments appartenant au contenu des représentations. De plus, nous n'avons pas pu valider le discours des enseignants partagé en groupe avec des questionnaires ou entrevues individuelles, car il est susceptible d'être influencé par le contexte de groupe et le désir de paraître socialement acceptable.

Par ailleurs, l'étude des représentations d'enseignants et en l'occurrence des autres construits psychosociaux reliés tels les idéologies, les croyances, les attitudes et les perceptions est parfois critiquée, car peu de liens ont été établis de manière objective entre ces construits et les interventions des enseignants. Toutefois, des chercheurs en L2 tels Pajares (1992), Richards et Lockhart (1994), Castro (2010) postulent que les représentations influencent grandement les actions des enseignants et même la réussite des élèves. Dans ce même ordre d'idées, une étude qui permettrait de comparer les représentations de l'intégration d'enseignants à leurs pratiques observables en classe

dans un premier temps et ensuite de déterminer, dans un deuxième temps, l'impact de ces deux éléments sur la réussite d'élèves allophones immigrants serait à envisager afin de valider cette présupposition théorique.

Les résultats obtenus révèlent que les enseignants de classes d'accueil et les enseignants de classes ordinaires se donnent des rôles distincts en lien avec l'intégration des élèves allophones immigrants. Alors que les premiers se centrent sur l'intégration linguistique ou l'apprentissage du français L2, les seconds rapportent traiter les élèves allophones immigrants de manière égale à tous les autres élèves. Nous pouvons donc penser que malgré le fait que les documents officiels du MELS préconisent une prise en charge collective des élèves allophones immigrants par l'ensemble des acteurs scolaires (MEQ, 1998), ce sont généralement les enseignants de classes d'accueil qui interviennent dans le dossier. Cette situation semble suggérer qu'au-delà de leur séjour en classe d'accueil, les élèves allophones immigrants reçoivent peu de soutien de la part des enseignants des classes ordinaires dans l'acquisition des compétences en français L2. Par conséquent, nous suggérons des mesures de perfectionnement et une plus grande prise en compte des besoins des élèves allophones immigrants dans les programmes de formation initiale des maîtres.

Parmi toutes les dimensions de l'intégration, nos résultats révèlent que c'est la dimension linguistique qui interpelle le plus l'ensemble des enseignants interrogés, même si la majorité des enseignants des classes ordinaires ne s'occupent pas personnellement de l'apprentissage de la L2. L'apprentissage de la langue française et la place qu'elle occupe au sein de la société québécoise sont toujours des préoccupations majeures chez les enseignants montréalais. En outre, le discours des enseignants révèle que certains acteurs ont de la difficulté à dissocier leurs préoccupations politiques et identitaires de leur rôle d'enseignant, à l'instar de l'étude d'Hohl et Normand (2000). Dans ce même ordre d'idées, nous suggérons des mesures de perfectionnement pour l'enseignement en milieu

plurilingue et des pistes de recherche avec pour objectif de comparer les approches coercitives et les approches novatrices afin de déterminer leurs effets sur les apprentissages linguistiques d'élèves allophones immigrants.

Par ailleurs, selon les enseignants interrogés, les résultats de la présente étude indiquent que l'intégration socioscolaire semble s'opérer en deux temps : d'abord, les élèves allophones immigrants établissent des liens avec leurs pairs en classe d'accueil, et ensuite, lorsqu'ils réussissent à s'intégrer en classe ordinaire, ils ont de multiples occasions pour tisser des liens avec les autres élèves de l'école. La présence de dynamiques de ségrégation dans le secteur d'accueil a été soulevée et même justifiée par les enseignants interrogés et autant chez les enseignants de classes d'accueil que chez les enseignants de classes ordinaires. L'argument souvent rapporté était que les élèves allophones immigrants doivent apprendre le français afin de pouvoir communiquer avec les autres élèves. Ces résultats pointent vers le besoin de changer les pratiques enseignantes afin d'adopter une orientation plus inclusive tout au long du processus d'intégration. À ce sujet, nous nous demandons si cette intégration socioscolaire en deux temps peut être vécue comme une exclusion temporaire par les élèves allophones immigrants? Quels effets la ségrégation initiale des élèves allophones immigrants pourrait-elle avoir sur leur motivation à vouloir apprendre le français et sur leur sentiment d'appartenance dans la société d'accueil?

Nos résultats suggèrent également que l'intégration scolaire se passe généralement bien dans au moins deux des trois écoles visitées. Certains enseignants ont même parlé des élèves allophones immigrants comme les « *meilleurs* » élèves de leur l'école. Toutefois, la réussite scolaire des élèves en situation de grand retard scolaire et celle des élèves noires de provenance antillaise préoccupe certains enseignants et particulièrement ceux de l'école de La Mosaïque. En fait, des problématiques d'intégration scolaire se révèlent comme préoccupantes dans le cas de cette école qui a une concentration ethnique

particulièrement élevée. D'ailleurs, les enseignants des classes ordinaires ont rapporté chercher des solutions auprès des milieux universitaires afin de mieux adapter leur enseignement aux élèves plurilingues. D'autres recherches pourraient se porter sur les interventions possibles dans les milieux où l'intégration paraît comme plus problématique, notamment dans les écoles montréalaises à haute concentration ethnique.

Quant aux représentations de l'intégration sociale, celles-ci sont généralement positives chez les 17 participants aux entrevues de groupe. Les enseignants des classes d'accueil expliquent qu'ils favorisent ce type d'intégration par le biais d'activités pédagogiques telles des sorties thématiques durant lesquelles les élèves allophones immigrants découvrent la culture québécoise. Cependant, nos résultats révèlent que ces activités se font généralement sans les élèves des classes ordinaires, ce qui peut conduire à une représentation folklorique de la culture québécoise. Nous pensons que l'intégration sociale devrait davantage reposer sur des échanges entre élèves allophones immigrants et élèves nés au Québec et aussi s'appuyer sur la découverte de référents culturels actuels chez leurs pairs du même âge. Des pratiques novatrices axées sur la promotion de l'intégration sociale sont à développer.

Par ailleurs, l'analyse du discours des enseignants a révélé un phénomène de catégorisation d'élèves allophones immigrants rapportée par d'autres chercheurs dans le domaine de l'éducation des élèves immigrants (Vollmer, 2000; Relano Pastor, 2009). Parmi les catégories d'élèves émergentes du discours des enseignants, certaines étaient basées sur une analyse des besoins de groupes d'élèves partageant des caractéristiques semblables, comme le besoin d'une mise à niveau dans différentes disciplines enseignées pour certains élèves qui arrivent au Québec avec des compétences déjà acquises en français L2. Alors que d'autres catégories révèlent l'existence de stéréotypes positifs et négatifs à l'égard des élèves allophones immigrants et des familles immigrantes. Ce phénomène de catégorisation est problématique, car il peut constituer un obstacle à

l'équité dans la scolarisation des élèves allophones immigrants en empêchant les enseignants de faire une analyse des besoins individuels des élèves au lieu de se fier sur des stéréotypes liés aux groupes ethniques ou linguistiques. Le recours à la catégorisation peut dissimuler l'hétérogénéité présente dans la population scolaire des écoles montréalaises pluriethniques.

En analysant le discours des enseignants entourant le processus d'intégration, nous avons identifié que les principaux facteurs de réussite identifiés par ces acteurs scolaires sont individuels (l'effort, le mérite et d'autres caractéristiques des élèves). Lorsque des facteurs systémiques sont abordés par les enseignants pour expliquer la réussite de l'intégration, ceux-ci sont liés au modèle de service de la classe d'accueil fermée ou encore aux interventions des enseignants des classes d'accueil. Quant aux facteurs de risque pour l'intégration des élèves allophones immigrants, ils étaient principalement liés au milieu familial (usage de la langue maternelle, difficultés socioéconomiques, motifs d'immigration, *etc.*). Ces facteurs tendent à déresponsabiliser l'ensemble de l'équipe-école, car ils mettent le poids de la mise en œuvre et de la réalisation du processus d'intégration sur les épaules des élèves eux-mêmes et sur ceux des enseignants des classes d'accueil. Ces résultats soulèvent des besoins de formation initiale et de perfectionnement sur les principes de base de la didactique des langues secondes et sur les meilleures pratiques pour l'intégration d'élèves allophones immigrants.

Nos résultats nous ont menés à constater qu'il y avait relativement peu de variété dans les représentations de l'intégration des 17 enseignants interrogés. La majorité des enseignants ont partagé des représentations de l'intégration qui se situent soit dans le modèle assimilationniste (sept participants), soit dans le modèle interculturel (sept participants). Par ailleurs, trois enseignants ont partagé des représentations qui renvoient au modèle multiculturel. Cependant, nous constatons que peu d'enseignants ont partagé des propos qui valorisent et accordent une place à la langue maternelle des élèves

allophones immigrants, à leur culture familiale et à la prise en compte du processus de construction identitaire de l'élève allophone en tant que personne plurilingue et pluriculturel. Alors que Berry *et al.* (2006) préconisent un processus d'acculturation qui se base sur la négociation entre valeurs familiales et valeurs de la société d'accueil, les enseignants interrogés semblent percevoir l'apprentissage du français et des normes culturelles québécoises comme se réalisant au détriment du maintien de la langue maternelle et de la culture familiale ou d'origine. Ces résultats suggèrent que les enseignants ont besoin de formation pour pouvoir développer des représentations plus positives de la langue et de la culture familiale des élèves allophones immigrants.

Par ailleurs, nos résultats révèlent que, par leur discours et leurs pratiques déclarées, plusieurs enseignants semblent vouloir construire une société idéalisée qui répond à leurs préoccupations politiques et identitaires, c'est-à-dire un Québec français avec des référents culturels québécois. Toutefois, les élèves allophones immigrants, de par leur identité, leur culture, leur langue maternelle et leur vécu, sont plurilingues et pluriculturels. Afin de s'intégrer à la société québécoise, ils auront à se construire une identité hybride qui tiendra compte de cette diversité dans une perspective additive ou positive. Il nous paraît alors essentiel que les enseignants tiennent compte de la diversité linguistique et culturelle des élèves dans leurs pratiques quotidiennes et qu'ils développent des représentations de l'intégration qui se rapprochent plus du modèle interculturel en prenant soin de s'éloigner du modèle assimilationniste.

En somme, l'intégration des élèves allophones immigrants au Québec est un enjeu de taille qui s'opère par le biais de la construction et de la négociation. Les tensions sont inévitables, mais il y a moyen de les diminuer. Pour accompagner les élèves nouvellement arrivés dans leur intégration linguistique, scolaire, socioscolaire et sociale, il est essentiel que les enseignants reconnaissent la complexité de ce processus, le fait qu'il s'opère à long terme et qu'il soit multidimensionnel : *c'est beaucoup plus que*

d'apprendre le français! Dans le discours de ces acteurs scolaires, nous n'avons pas pu cerner de représentations de l'intégration comme un processus de construction et de négociation d'une identité nouvelle qui s'appuie sur les acquis antérieurs et sur les rêves futurs des élèves allophones immigrants. Le Québec gagnera à reconnaître les apports des citoyens de diverses origines, et cela à partir du moment où ces derniers s'intègrent à l'école.

Bibliographie

- Allen, D. (2004). *Language, identity and integration: Immigrant youth "Made in Quebec"*, (Doctoral Thesis, McGill University). Repéré à <http://digitool.library.mcgill.ca/thesisfile84983.pdf>
- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new-immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 251-263.
- Allen, D. (2007). Just who do you think I am? The name-calling and name-claiming of newcomer youth. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), 165-175.
- Armand, F. (2005a). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 1, 141-152.
- Armand, F. (2005b). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 441-469.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36 (1), 44-64.
- Armand, F., Beck, I.A. et Murphy, T. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones nouvellement arrivés. *Vie Pédagogique*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 152. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1963884>
- Armand, F. et De Koninck, Z. (2010). Les programmes d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au Québec. *Nos diverses cités*, 7, 161-167.
- 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). Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/armand-rapport-2011.pdf>
- Armand, F. (2013a). Former les futurs enseignants à œuvrer en contextes de diversité : une priorité au Québec. *Québec Français*, 168, 83-85.
- Armand, F. (2013b). Accompagner les milieux scolaires : Les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte montréalais francophone. Dans M. Mc Andrew, M.

- Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le Développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (p.137-154). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Banks, J.A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243-251.
- Bartolomé, L.I. (2010). Preparing to teach newcomer students: The significance of critical pedagogy and the study of ideology in teacher education. Dans C. Faltis et G. Valdés (dir.) *National Society for the Study of Education* (The 109th Yearbook, vol 2, p. 505-526). Chicago: Columbia University Press.
- Berry, J. Phinney, J., Sam, D. et Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55 (3), 305-332.
- Boily, F. (2012). Retour sur la Commission Bouchard-Taylor ou les difficultés de fonder l'avenir sur le pluralisme intégrateur. *Revue internationale d'études canadiennes*, 45-46, 219-237.
- Breton-Carbonneau, G. L. et Cleghorn, A. (2010). What's language got to do with it? An exploration into the learning environment of Quebec's classes d'accueil. *Canadian and International Education*, 39(3), 101-121.
- Bunch, G.C. (2010). Preparing mainstream secondary content-area teachers to facilitate English language learners' development of academic language. Dans C. Faltis et G. Valdés (dir.), *National Society for the Study of Education* (The 109th Yearbook, vol. 2, p. 351-383). Chicago: Columbia University Press.
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation* (Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles). Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.accommodements-qc.ca>
- Castro, A.J. (2010). Themes in the Research on preservice teachers' views of cultural diversity: implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher*, 39(3), 198-210.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*. Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec : CSE.
- Courtois, C.-P. (2010). La nation québécoise et la crise des accommodements raisonnables : bilan et perspectives. *Revue internationale d'études canadiennes*, 42, 283-306.

- Courty, P. (2007). *Volutes et novices : Usages et représentations du cannabis chez les futurs acteurs d'éducation pour la santé*. Thèse de doctorat inédite. Université de Lyon. Lyon, France.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : Bilingual children in the crossfire*. Toronto, Ontario : Multilingual Matters.
- Dei, G.J.S. (1999). The denial of difference: reframing anti-racist praxis. *Race, Ethnicity and Education*, 2(1), 17-38.
- De Guerrero, M.C.M. et Villamil, O.S. (2000). Exploring ESL teachers' roles through metaphor analysis. *TESOL Quarterly*, 34(2), 341-351.
- De Jong, E.J. (2008). Contextualizing policy appropriation: Teachers' perspectives, local responses, and English-only ballot initiatives. *Urban Review*, 40, 350-370.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2011). Le choix des modèles de services offerts aux élèves issus de l'immigration : entre réalisme, tradition et innovation. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et A. Triki-Yamani. La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration/ The academic achievement of immigrant origin students (p.29-32). *Thèmes canadiens/Canadian Issues*. Winter issue.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. (Rapport déposé à la Direction des services aux communautés culturelles. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports.) Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/de-koninck-armand-2012.pdf>
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones? *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85.
- Del Olmo, M. (2010). The effects of the welcome schools program in Madrid, Spain: An ethnographic analysis. *Intercultural Education*, 21(4), 341-350.
- Depeau, S. (2006). De la représentation sociale à la cognition spatiale et environnementale: la notion de "représentation" en psychologie sociale et environnementale. *ESO- Université de Rennes II*, 25, 7-17. Repéré à http://assos.univ-lemans.fr/LABO/eso/TELECHARGEMENTS/revue/ESO_25/depeau.pdf

- Lemieux, G. (2007). *Portrait des élèves en accueil dans les cinq principales CS de la région montréalaise (2006-2007)*. Direction des services aux Communautés culturelles. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Montréal, Québec. Document inédit.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Dubetz, N.E. et de Jong, E.J. (2011). Teacher advocacy in bilingual programs. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 3(34), 248-262.
- Duff, P. (2005). ESL in secondary school: Programs, problematics, and possibilities. Dans E. Hinkel (dir.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (p. 45-63). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fleury, R. (2013). Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussites. *Québec Français*, 168, 48-49.
- Franson, C. (1999). Mainstreaming learners of English as an additional language: The class teacher's perspective. *Language, Culture and Curriculum*, 12(1), 59-71.
- Freeman, D. et Johnson, K. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-416.
- García S.P. et Guerra, B.L. (2004). Deconstructing deficit thinking: Working with educators to create more equitable learning environments. *Education and Urban Society*, 36(2), 150-168.
- García, O. et Kleifgen, J. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs and practices for English language learners*. New York: Teachers College Press.
- Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36 (2), 25-43.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. (p.389-406). Paris, France : PUF.
- Harper, H. (1997). Difference and diversity in Ontario schooling. *Canadian Journal of Education*, 22(2), 192-206.
- Hoffman, D. M. (1996). Culture and self in multicultural education: Reflections on discourse, text and practice. *American Educational Research Journal*, 33(3), 545-569.

- Hohl J. et Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Dans M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées. Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*. (p.169-179). Paris : L'Harmattan.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p.31-62). Paris, France : PUF.
- Jodelet, D. (2003). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 357-378). Paris : Presses universitaires de France.
- Juteau, D. (2000). Du dualisme canadien au pluralisme québécois. Dans M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées. Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (p.13-26). Paris : L'Harmattan.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. *Informations sociales*, 143, 64-74.
- Karanja, L. (2007). ESL learning experiences of immigrant students in high schools in a small city. *TESL Canada Journal*, 24(2), 23-41.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Kumashiro, K.K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*. 70(1), 25-53.
- Lucas, T., Villegas, A.M. et Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically responsive teacher education: preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 361-373.
- Lucas, T. et Villegas, A.M. (2010). The missing piece in teacher education: The preparation of linguistically responsive teachers. Dans C. Faltis et G. Valdés (dir.) *National Society for the Study of Education* (The 109th Yearbook, vol. 2, p.297-318). Chicago, IL: Columbia University Press.
- Lucas, T. et Villegas, A.M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education, *Theory Into Practice*, 52(2), 98-109.
- Manoni, P. (2010) *Les représentations sociales*. (5^e édition). France : Presses Universitaires de France.

- Mc Andrew, M. (1996). L'intégration des élèves des minorités ethniques dans les écoles de langue française au Québec : éléments d'un bilan, *L'éducation multiculturelle*, Association canadienne des professeures de langues secondes, 3, 1-23.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*. Montréal, Québec : Les Presses de L'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation*. Montréal, Québec : Les Presses de L'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2010). 30 ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire : bilan et défis, *Nos diverses cités*, 7, 129-135.
- Mc Andrew, M., Ledent, J. et Ait-Said, R. (coll.). (2009). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*, (Rapport final). Publication Centre Métropoles du Québec –Immigration et Métropoles, 39.
- Mc Andrew, M. et Proulx, J.-P. (2000). Éducation et ethnicité au Québec : un portrait d'ensemble. Dans M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées. Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (p.85-110). Paris, France : L'Harmattan.
- Messier, M. (1997). *Les modèles de services réservés aux élèves nouveaux arrivants : une étude comparée entre Montréal et Toronto* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Publication Immigration Métropoles (IM), 2.
- Mijares, L. et Relaño Pastor, M. (2011): Language programs at Villababel High: rethinking ideologies of social inclusion, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (14), 427-442.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1988). *Loi sur l'instruction publique*. L.R.Q., chapitre I-13.3. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise: Pratiques actuelles et résultats des élèves*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). Direction des services aux communautés culturelles. *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Québec : Gouvernement du Québec.
Repéré à
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/5c-pfeq_intlingcolcocial.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Guide de gestion des allocations pour les services aux élèves des communautés culturelles : Sommaire et nouveautés pour 2011-2012*, Direction des services aux communautés culturelles. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles (1984). *Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration au Québec. (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à
<http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/Enonce-politique-immigration-integration-Quebec1991.pdf>
- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles. (2010). *Le modèle interculturel québécois*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à
<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/avantages/valeurs-communes/societe-libre-democratique.html>
- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (2012). *Fiche synthèse sur l'immigration au Québec- Faits saillants de l'année 2011*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à
http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2011.pdf

- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*, (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/.../Moisan_Sabrina_2010_these.pdf
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D. et Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141.
- Moore, D. et Py, B. (2008). Introduction : discours sur les langues et représentations sociales. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, (p.271-280). Éditions des archives contemporaines, 271-280.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.), *Les Représentations sociales* (p.62-86). Paris : Presses universitaires de France.
- Nadeau-Cossette, A. (2012). *L'intégration socioscolaire des adolescents immigrants : facteurs influents*, (Mémoire de maîtrise, Université Laval). Repéré à http://www.ediq.ulaval.ca/fileadmin/ediq/fichiers/Publication/Ediqscope/Ediqscope_2013/Ediscope__2013__No_5__En_ligne.pdf
- Ngo, B. (2010). *Unresolved identities: Discourse, ambivalence, and urban immigrant students*. Albany: State University of New York Press.
- Nugent, A. (2006). Demography, national myths, and political origins: Perceiving official multiculturalism in Quebec. *Canadian Ethnic Studies*, 38(3), 21-36.
- Norton, B. (2008). Identity, language learning, and critical pedagogies. Dans J. Cenoz & N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education*, (vol.6, 2e édition, p.45-59). Springer Science.
- Norton, B. et Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), 307-322.
- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation : essais sur la formation interculturelle*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Pagé, M. avec la coll. de Provencher, J. et Ramirez, D. (1993). Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques, (Étude réalisée pour le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de son avis intitulé *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*). Québec : Gouvernement du Québec.

- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pappamihiel, E. (2007). Helping preservice content-area teachers relate to English language learners: An investigation of attitudes and beliefs. *TESL Canada Journal*, 24(2), 42-60.
- Pass, C. et Mantero, M. (2009). (Un) covering the ideal: investigating exemplary language arts teachers' beliefs and instruction of English language learners. *Critical Inquiry in Language Studies*, 6(4), 269-291.
- Piller, I. et Takahashi, K. (2011). Linguistic diversity and social inclusion. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 14(4), 371-381.
- Poirier, (2004). *The management of ethnic diversity and comparative city governance in Canada*. A paper produced for the Canadian Political Science Association Annual Conference, Session E2 (b), Municipal Responses to Ethnocultural Diversity, University of Manitoba, Winnipeg. Repéré à <http://www.cpsa-acsp.ca/papers-2004/Poirier.pdf>
- Potvin, M. et Audet, G. (2011). L'expérience scolaire et sociale de jeunes issus de l'immigration dans trois écoles de milieux défavorisés à Montréal, *Revue Éducation Canada*. 51(2). Repéré à <http://www.cea-ace.ca/education-canada/issue/spring>.
- Potvin, M. et Leclerc, J.-B. (2010). Étude exploratoire sur les trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale aux adultes à Montréal. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et A. Triki-Yamani (dir.), *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration*, (Numéro thématique international (bilingue) de la revue *Canadian Issues*, hiver 2010, p. 35-41).
- Réa, A. et Tripier, M. (2008). *Sociologie de l'immigration*. Paris, France : Éditions La Découverte.
- Relano Pastor, M. (2009). Policy and practice in Madrid multilingual schools. *Theory Into Practice*, 48(4), 258-266.
- Richards, J.C. et Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Satzewich, V. et Liidakis, N. (2010). *'Race' & ethnicity in Canada: A critical introduction*, (2^e édition). Toronto: Oxford University Press.

- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données*. (4^e édition, p.293-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Saboundjian, R. (2012). *Effets de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire*, (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal).
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration?* France : Éditions Gallimard.
- Sévigny, D. (2011). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 18 novembre 2010*. Rapport du Comité de la gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Bibliothèque nationale du Canada.
- Sharkey, J. et Layzer, C. (2000). Whose definition of success? Identifying factors that affect English language learners' access to academic success and resources. *TESOL Quarterly*, 34(2), 352-368.
- Sook Lee, J. (2010). Culturally relevant pedagogy for immigrant children and English language learners. Dans C. Faltis et G. Valdés (dir.) *National Society for the Study of Education* (The 109th Yearbook, vol. 2, p.453-473). Chicago, IL: Columbia University Press.
- Stritikus, T. (2003). The interrelationship of beliefs, context and learning: The case of a teacher reacting to language policy. *Journal of Language, Identity and Education*, 2(1), 29-52.
- Talbert-Johnson, C. (2006). Preparing highly qualified teacher candidates for urban schools: the importance of dispositions, *Education and Urban Society*, 1(39), 147-160.
- Tatto, M.T. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 155-180.
- Thamin, N., Combes, É., et Armand, F. (2013). Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises. Dans S. Galligani, S. Wachs et C. Weber (dir.), *École et langues : difficultés en contextes* (p. 17-40). Paris, France : Riveneuve Éditions.
- Toshalis, E. (2012). The rhetoric of care. Preservice teacher discourses that depoliticize, deflect and deceive. *Urban Review*, 44, 1-35.
- Vollmer, G. (2000). Praise and stigma: teachers' constructions of the "typical ESL student". *Journal of Intercultural Studies*, 21(1), 53-66.

- Wassell, B.A., Fernandez Hawrylak, M. et LaVan, S.-K. (2010). Examining the structures that impact English language learners' agency in urban high schools: Resources and roadblocks in the classroom. *Education and Urban Society*, 42(5), 599-619.
- Weinstein, C.S., Tomlinson-Clarke, C. et Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*. 55(1), 25-38.
- Windsch, U. (1989) Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique. L'exemple du raisonnement et du parler quotidiens. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. (p.169-183). Paris, France : Presses universitaires de France.

Rapport-Gratuit.com

Liste des annexes

Annexe 1: Guide d'entrevue et questionnaire de type socio-démographique

Annexe 2: Guide de codage/ recherche principale (De Koninck et Armand, 2006-2009)

Annexe 3: Grille d'analyse de la présente étude (Murphy, 2014)

Annexe 4: Description des milieux scolaires

Annexe 5: Description des participants

Annexe 6: Certificat d'éthique

Annexe 7: Extraits de verbatim

Annexe 1: Guide d'entrevue et questionnaire de type sociodémographique

Guide d'entrevue pour les rencontres en focus groupe avec des enseignants de classes ordinaires et d'accueil recevant des élèves issus de l'immigration

VERSION FINALE du 9 mai 2007

Le but de l'entrevue, réalisée par des auxiliaires de recherche auprès d'enseignants de classes ordinaires ou d'accueil réunis en focus groupe est d'obtenir auprès de ces personnes des renseignements sur les services offerts, mais également de recueillir leurs perceptions de ces services. Ce sont essentiellement les aspects organisationnels qui sont abordés mais également la dimension pédagogique.

L'analyse de ces entrevues permettra au MELS et aux chercheurs de mieux connaître les pratiques d'intégration qui ont cours dans les commissions scolaires et surtout de recueillir le point de vue de praticiens. Pour cette raison, cette analyse contribuera à tracer le portrait de la situation qui prévaut dans les grands centres urbains comme en région. Elle fournira aussi l'occasion de réfléchir sur les modèles mis en place depuis l'application de la mesure de 1997-1998, soit *Le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones* (PASAF), ainsi que sur le rôle des enseignants qui accueillent les élèves issus de l'immigration après leur stage en classe d'accueil ou pour certaines périodes concurremment à leur stage en classe d'accueil ou alors que ces derniers reçoivent toujours des services de soutien à l'apprentissage du français.

Introduction à l'entrevue :

Bonjour. Je m'appelle _____.

Je travaille comme auxiliaire de recherche dans le projet intitulé *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire*.

Le but de cette entrevue est de recueillir des renseignements sur les différents services d'accueil et de soutien offerts aux élèves immigrants dans votre école.

L'analyse de cette entrevue permettra aux chercheuses et au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de mieux connaître les pratiques d'intégration qui ont cours dans les commissions scolaires et surtout de recueillir votre point de vue.

Je vais d'abord vous expliquer comment la discussion va se passer, puis vous demander de remplir une fiche avec quelques renseignements personnels. Finalement, nous allons aborder le sujet de l'intégration linguistique, scolaire et sociale de vos élèves à l'école québécoise.

Cette discussion va être divisée en trois thèmes :

- 1- Votre formation et votre cheminement professionnel**
- 2- La description du modèle de fonctionnement dans votre école; évaluation; rôle**
- 3- Votre approche pédagogique**

Balises – Règles de fonctionnement du focus group (*à dire avec un ton informel – ne pas lire*)

Pour que tout se passe bien lors de notre rencontre, je vais vous présenter comment les groupes de discussions fonctionnent en général :

D’abord si vous avez un **cellulaire**, merci de l’éteindre si possible. Si non, veuillez quitter la salle pour y répondre et revenir aussitôt que possible.

Je vais vous poser des questions sur les 4 thèmes dont je vous ai parlé. Mon **rôle de modératrice** est de poser les questions et de guider la discussion sans donner d’opinions.

Puisqu’on souhaite faire un portrait général, j’insiste sur le fait qu’il n’y a **pas de mauvaises ou de bonnes réponses** :

- même si cette étude est menée par le ministère et l’université, moi, personnellement, il n’y a pas de réponses qui me plaisent ou qui m’attristent.
- je vais **enregistrer** la conversation mais je vous rappelle que votre **anonymat** est respecté
- dans cette optique, je vais vous demander de garder pour vous ce qui se dira dans cette salle

Sur les questions portant **sur la description** du fonctionnement de votre service d’accueil (ou de soutien) et d’intégration, nous avons besoin de recueillir le **maximum d’éléments** servant à décrire ce qui se passe. Je vous invite à **ajouter spontanément** des éléments. On s’attend dans cette section à ce qu’il y ait un **certain consensus** sur ce sujet.

Par contre, quand je sollicite votre **opinion** ou vos suggestions, je ne m’attends pas à ce que tout le monde soit d’accord.

*Que vous ayez trente ans d'expérience ou que vous en soyez à vos débuts en enseignement ou avec les immigrants, **votre opinion est importante**. J'espère entendre une **variété** d'opinions différentes.*

Si vous n'êtes pas d'accord, ça nous intéresse et je m'attends à ce que vous l'exprimiez mais n'oubliez pas de le faire **de façon respectueuse**.

Je vous demande de **ne pas interrompre** une personne qui parle mais je vous encourage à **interagir entre vous**.

Je m'attends à ce que **tout le monde s'exprime** donc il est possible que je demande à quelqu'un qui n'a pas beaucoup parlé de prendre la parole tout comme je pourrais demander à quelqu'un qui a beaucoup parlé de laisser les autres s'exprimer.

Puisque j'ai un certain nombre de questions à vous poser dans un **temps limité** – en général, ça dure deux heures – il est possible que je vous brusque un peu (ou que je vous **interrompe**) pour ne pas finir trop tard... Ne le prenez pas personnel. **Pardonnez-moi à l'avance**.

*(Ne pas demander s'ils ont des questions!!!) **C'est beau ? On commence !***

Section 1 de l'entrevue
FICHE DE RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

QUEL EST VOTRE PRÉNOM ?	
Quel est votre domaine d'études et votre spécialisation ?	
Quelle est votre formation complémentaire ?	
Quel est le poste que vous occupez présentement?	
Nombre d'années d'expérience en enseignement au primaire et/ou au secondaire	primaire : secondaire :
Nombre d'années d'expérience auprès d'élèves non-étudiants au primaire et/ou au secondaire	primaire : secondaire :

[Type text]

FORMATION ET CHEMINEMENT DE L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE ORDINAIRE

1.1 Pourriez-vous nous donner les grandes lignes de votre cheminement professionnel, en quelques phrases ?

1.2 Votre formation et votre expérience vous ont-ils préparé à travailler auprès d'élèves issus de l'immigration ?

Question CLÉ : De quelle façon ?

1.3 Ressentez-vous encore le besoin d'accroître votre formation professionnelle pour améliorer vos interventions ?
(avoir en tête)

(A) : (tâter le terrain s'ils en ont envie ou de l'intérêt)

(B) : (surveiller s'ils voient des opportunités de formation continue ou de perfectionnement)

(C) : (pensent-ils exploiter ces opportunités ? pour quelles raisons ?)

Section 2 de l'entrevue

MODÈLE(S) DE SERVICES ET PERCEPTIONS

2.1 Description et mise en œuvre du ou des modèle(s) de services retenu(s) et conditions d'exercice

2.1.1 *Pour commencer, est-ce qu'il y a un **volontaire** qui pourrait nous décrire (organisation, fonctionnement) le ou les modèles de services qui existent actuellement dans votre école pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration, de l'arrivée de l'élève à la fin des services ?*

➤ *Êtes-vous d'accord avec ce qui est dit ?*

➤ *Avez-vous quelque chose à ajouter ?*

** prévoir questions spécifiques en fonction du type de modèle pour relancer*

VÉRIFIER SI TOUS CES ÉLÉMENTS SONT PRÉSENTS :

- quand et comment ce ou ces modèles ont-ils été mis en œuvre?
- quelles ont été les conditions facilitatrices et les défis rencontrés lors de leur mise en œuvre **initiale**?
- modalités de repérage et d'identification
- leur niveau de connaissances de français écrit et oral à leur arrivée
- présence d'élèves sous-scolarisés ou peu alphabétisés
- types de regroupements et locaux
- nombre d'élèves par classe
- durée des services
- modalités d'évaluation
- modalités de cheminement
- le passage au régulier
- présence et type de soutien de personnes ressources
- interaction des élèves immigrants avec des élèves d'autres classes
- interaction entre les différents enseignants (PASAF et ordinaire)
- participation à des événements

2.2 Quelles sont les conditions favorables et les défis de la mise en œuvre de ce modèle **actuellement** ?

2.3 Selon vous, ce modèle est-**il efficace** (ou ces modèles sont-ils efficaces) ?

Facilite(nt)-il(s) ou non l'intégration des élèves ?

2.3.1 Pourriez-vous préciser ce que vous entendez par «**intégration**» ? (*voir où ils vont, quelle est leur vision sans suggérer/induire soi-même...*)

(10 minutes pour le rôle et les objectifs)

LEUR RÔLE : Leur remettre la fiche aide-mémoire et leur laisser le temps d'y réfléchir.

3.1 **Plus largement**, quel rôle considérez-vous jouer, en tant qu'enseignant (ou intervenant le cas échéant), par rapport à l'intégration des élèves allophones immigrants ?

3.2 **Plus spécifiquement**, quel(s) objectif(s) vous êtes-vous fixés par rapport à l'intégration de ces élèves ?

Si les objectifs sont vagues :

Quels moyens vous êtes-vous donnés pour atteindre ces objectifs?

Rapport-Gratuit.com

(Évaluation)

4. QUESTIONS PRÉCISES SUR LES 4 ÉLÉMENTS DE L'INTÉGRATION :

4.1 Croyez-vous que ce modèle facilite ou non l'intégration des élèves sur le plan **linguistique** (connaissance du français) ?

4.2 Croyez-vous que ce modèle facilite ou non l'intégration des élèves sur le plan **scolaire** (apprentissage, réussites) ?

4.3 Croyez-vous que ce modèle facilite ou non l'intégration des élèves sur le plan **socio-scolaire** (relations avec les pairs en milieu scolaire)?

4.4 Croyez-vous que ce modèle facilite ou non l'intégration des élèves sur le plan **social** (société québécoise)?

5. Plus particulièrement, pour des élèves présentant des caractéristiques spécifiques (*ex s'ils ne comprennent pas : sous-scolarisés, enfants de la guerre, enfants qui maîtrisent l'oral mais pas l'écrit, élèves avancés dans d'autres matières*), pensez-vous que ce modèle permet de répondre à leurs besoins ? Expliquez.

6. Par ailleurs, collaborez-vous avec un/des organisme(s) communautaire(s) ?

6.1 Pourriez-vous nous décrire de quelle façon cela se passe ? (QUI : quel organisme ; QUOI et COMMENT : type de contact ; QUAND : quelle fréquence)

7. Avez-vous des **suggestions de changements** à apporter pour mieux soutenir l'intégration de ces élèves ?

8. Envisageriez-vous un **autre modèle** ou mode de fonctionnement ?

8.1 Quelles seraient les **conditions nécessaires** pour le mettre en œuvre?

Section 3 de l'entrevue

PÉDAGOGIE

9. Parlez-nous de votre approche pédagogique (pour enseignants ordinaires : lorsque vous avez des élèves immigrants dans votre classe).

ANTI-SÈCHE :

Les sous-questions de relance peuvent être catégorisées sous ces deux sous-thèmes :

➤ L'enseignant ressent le **besoin d'ajuster son enseignement** pour répondre aux besoins de ces élèves. Dès qu'il mentionne un ajustement, approfondir au niveau de l'**évaluation**, du **mode de travail** et de la **pédagogie**.

Quelle(s) approche(s) pédagogique(s) avez-vous privilégiées pour enseigner à ces élèves ?

Quel est le mode de travail privilégié ?

Comment évaluez-vous ces élèves tout au long et à la fin de l'année scolaire ?

Pour enseignants ordinaires seulement :

Sentez-vous le besoin d'ajuster ou de modifier vos modalités d'évaluation à l'intention de ces élèves ?

Sentez-vous le besoin de modifier votre enseignement pour répondre aux besoins de ces élèves ?

➤ **Recherche de documents ou de ressources didactiques supplémentaires.**

➤

Avez-vous déjà consulté les documents officiels du MELS pour vous inspirer ? Lesquels ?

Quelles ressources didactiques avez-vous utilisé auprès de ces élèves ? Des ressources didactiques particulières ?

Si présence d'intervenant : Aimeriez-vous faire des commentaires sur l'adaptation de vos interventions?

Annexe 2: Extrait du guide de codage du projet principal (de Koninck et Armand, 2006-2009)

Description du modèle

Codage des verbatim des différents acteurs et du répondant des CS

Document du 1 mai, 2008

ÉLÉMENTS DESCRIPTEURS DU MODÈLE (de A à F)

A. IRI : Inscription, Repérage, Identification

Modalités d'inscription, de repérage et d'identification des élèves

Inscription : au moment de l'accueil « physique » de l'élève

Repérage : ayant possiblement besoin de service PASAF

Identification : modalités *attribution de la cote générant une allocation \$ pour le service*

Comment se réalisent ces trois opérations :

IRI PROC : fait-on **mention explicite** d'un procédurier, d'un document existant, d'une politique officielle ou de pratiques officialisées qui définissent les procédures d'inscription, de repérage et identification ?

IRI INS ACC LIEU: ce code évoque les modalités d'ACCUEIL DANS LE NOUVEAU PAYS, D'INSCRIPTION, soit le premier contact, à l'an 1, avec l'École québécoise, la société québécoise : **le lieu** : *à l'école de quartier, à un point de service, centralisé à la CS, ou peut-être dans une ONG ?*

B. LOCAUX-FINANCEMENT

FINANCEMENT : description des modalités de financement, d'où provient l'argent et comment il est dépensé, qui prend les décisions ?

LOC ESP CLA ACC: description des aménagements physiques en lien avec espace et locaux; est-ce une section séparée ou intégrée (où sont les classes dans l'école), description des aménagements physiques en lien avec espace et locaux.

LOC ESP CLA REG: les locaux des classes régulières; description des aménagements physiques en lien avec espace et locaux.

LOC ESP SOUT LING : où se passent les activités reliées au soutien linguistique ? Est-ce dans la classe du régulier ou dans des locaux à part? Description des aménagements physiques en lien avec espace et locaux pour le soutien linguistique.

C. CHEMINEMENT-REGROUPEMENT

**Pour la partie cheminement, identifier à quel type de modèle cela correspond en fonction de votre connaissance du modèle mis en place dans l'école

CHEMIN (GLOBAL) : *type de cheminement* : on précise, on décrit la séquence organisée en étapes, phases, niveaux et les différents services dont bénéficie alors l'élève de son arrivée à son insertion finale en classe régulière, les justifications de cette séquence.

CHEMIN CLA ACC : cheminement durant la classe d'accueil fermée, on décrit ce qui se passe durant la période où l'enfant est en classe d'accueil fermée

PASS REG : modalités du passage au régulier : comment est prise la décision, par qui, critères et outils d'évaluation, existences de modalités de suivi une fois l'élève au régulier ?

REGROUP : description des types de regroupement des élèves qui bénéficient de la mesure (ex. : ils sont en classe d'accueil fermée ou inscrits au régulier et retirés en petits groupes lors d'activités de soutien linguistique) et leur justification : par âge, par niveau de connaissance du français, par date d'arrivée, par besoins particuliers (sous-scolarisés ou besoin autre), par nombre (mention de ratio), selon des contraintes organisationnelles (le personnel disponible par exemple)

D. PÉDAGOGIE ET EVALUATION

INTERV BES AUTRES : particularités des interventions auprès des élèves autres que sous-scolarisés et ayant des besoins autres (EN DOUBLE CODAGE POUR TOUS LES AUTRES CODES)

INTERV SOUSSCOL : particularités des interventions auprès des élèves sous-scolarisés (EN DOUBLE CODAGE POUR TOUS LES AUTRES CODES)

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE : mention de matériel pédagogique

PEDAGOGIE : mention d'interventions pédagogiques, leur justification, inclut les sorties éducatives. Inclut les modalités d'adaptation de l'enseignement : contenu, matériel, gestion de classes.

E. ORGANISATIONNEL HUMAIN

ACTEUR PERS RESS : personne-ressource : une aide supplémentaire/spécialisée, professionnelle embauchée sur des contrats spécifiques (différente des services complémentaires), conseillère pédagogique intervenant ponctuellement sur un dossier spécifique, par exemple, une interprète, un agent communautaire de liaison. On décrit sa tâche, ses fonctions, la durée-la fréquence de ses interventions.

ACTEUR PROF ACC : prof d'accueil : par opposition à soutien linguistique; classe fermée.
On décrit sa tâche, ses fonctions, la durée-la fréquence de ses interventions.

ACTEUR PROF REG : prof régulier : On décrit sa tâche, ses fonctions, la durée-la fréquence de ses interventions.

REL ÉCOL COMM : relation de l'enseignant ou de l'école avec la communauté environnante (de quartier ou communautés culturelles), partenariats avec organismes

REL ÉCOLE FAM : relation de l'enseignant, de l'équipe école avec la famille de l'élève
(NB : famille = parents immédiats et/ou famille élargie)

REL ELV- ELV : relations entre élèves en général

REL ELV ACC ELV ACC : relations entre élèves de différentes classes d'accueil ou à l'intérieur de la même classe d'accueil

REL ELV ACC ELV REG : relations entre élèves de l'accueil et élèves du régulier

REL ELV ACC PROF ACC : relations entre élève(s) de l'accueil et prof(s) de l'accueil

REL ELV ACC PROF REG : relations entre élèves de l'accueil et profs du régulier

ROLE OBJ ACTEURS : identifier les sections où les acteurs expliquent EUX-MÊMES leur rôle, les objectifs qu'ils se fixent, et comment ils perçoivent leur(s) tâche(s). (on le retraitera

à part plus tard) AJOUTER UN DOUBLE CODAGE pour cibler de quoi on parle.
EXEMPLE; mon objectif en tant que prof, c'est vraiment de faciliter leur apprentissage du français INTEG LING + Rôle.

F. INTÉGRATION

Lorsque les acteurs évoquent de façon générale, plus « conceptuelle », à utiliser lorsque à ce niveau, sinon préférer un code faisant référence à un élément descripteur.

INTEG (GLOBAL) : quand les acteurs parlent de l'intégration en général (non spécifié), qu'il n'est pas possible de faire une inférence qui permettrait de classer dans une des sous-catégories précédentes FAIRE DES INFÉRENCES (ex. nous ça marche l'intégration, au bout d'un an, ils parlent français : à classer dans INTEG-LING)

INTEG DEFINITION : lorsque les acteurs produisent une définition (liste) de l'intégration.

INTEG LING: lorsque les acteurs parlent de l'intégration linguistique- l'apprentissage du français

INTEG SCOLAIRE : intégration scolaire – l'apprentissage dans les différentes matières

INTEG SOCIÉTÉ : intégration plus large à la société d'accueil, connaissance du Québec, de ses valeurs, de son fonctionnement

INTEG SOCIO-SCOL : intégration dans l'école, connaissance du fonctionnement, des codes de vie de l'école- intégration à des réseaux d'amis dans l'école (inclut les dimensions affectives)

G. CONDITIONS FAVORABLES CF

EN LIEN AVEC UNE ÉVALUATION DU MODÈLE (ENTENDRE INTÉGRATION GLOBAL OU SPÉCIFIQUE) OU D'UN ÉLÉMENT DESCRIPTEUR

Pour conditions facilitantes (CF): cela décrit pourquoi « cela marche » dans l'école

Pour défis (DEF) : cela décrit pourquoi « cela ne marche pas » dans l'école

ATTENTION :

- bien identifier qu'il s'agit de commentaires sur le réel vécu dans l'école, par opposition à « 4. Pratiques autres que vécu actuel »:

- que l'expression soit une phrase négative ou positive, se centrer sur le contenu, comprendre la pensée du répondant, est-il en train d'expliquer ce qui aide (CF) ou n'aide pas (DEF) à ce que ça marche.

Le défi : une difficulté qui bloque ou un défi qui est surmonté

- un élément de description du modèle (par exemple ESPACE-LOCAUX OU FINANCEMENT) peut constituer une explication, en termes de défis ou de conditions facilitantes pour une autre composante. Il est important de distinguer si l'on est simplement en train de décrire (c'est alors un codage dans élément descripteur, de A à F) ou si l'on parle

d'un élément pour expliquer pourquoi cela marche ou pas- le passage sera alors à classer dans la catégorie CF ou DEF (conditions facilitantes ou défis) : DEF-FINANCEMENT par exemple en lien avec un double codage portant sur INTEGR ou un élément descripteur

Les points suivants peuvent être associés à du positif (CF) ou à du négatif (DEF)

CCS signifie caractéristiques

CF IRI ÉVAL SCOL ANT ARR : modalités de prise en compte du dossier scolaire du pays d'origine ou des acquis, des apprentissages antérieurs dans les matières scolaires à l'arrivée de l'élève.

Ce code évoque la comparaison du niveau de l'élève dans son pays d'origine et au Québec. Est-il en « retard »? Quel est le niveau que l'on a identifié pour lui ?

CF IRI ÉVAL FRANC ARR : évaluation en français à l'arrivée de l'élève, test standardisé ou évaluation « maison »? écrit ? oral? compréhension? production ?

CF LOCAUX-ESPACE : au positif, locaux, aménagements qui vont permettre la mise en place de pratiques...

CF TEMPS AGENDA : pour tous les acteurs; on juge positif les aménagements horaires, l'agenda, les modalités de libération des enseignants pour de la concertation, les possibilités de placer à l'agenda des rencontres avec les parents, les organismes communautaires.

CF TEMPS PROCESSUS APPRENTISSAGE ELEVE : au positif : on juge que les élèves ont le temps requis pour réaliser leur apprentissage

G3CF PÉDAGOGIE ET ÉVALUATION

CF MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE : présence de matériel, matériel jugé adéquat

CF PEDAGOGIE : mention d'interventions pédagogiques, leur justification, inclut les sorties éducatives qui facilite la mise en place de pratiques et le fonctionnement. Inclut les modalités d'adaptation de l'enseignement : contenu, matériel, gestion de classes.

CF SERV EVAL SOUSSCOL : modalités d'évaluation spécifiques pour les élèves sous-scolarisés qui facilite la mise en place de pratiques et le fonctionnement pendant le service.

G4CF ORGANISATIONNEL –ACTEURS : RÔLES-FONCTIONS-RELATIONS

Ce qui touche au rôle, aux fonctions, aux interventions, à la présence, au soutien, à la mise en place de collaborations, inclut l'arrimage, la consultation, la concertation pour le contenu, les modalités de fonctionnement. Inclut la qualité de l'atmosphère de travail, les caractéristiques des acteurs.

CF AFFEC PERS : au positif, mention de la stabilité du personnel (direction, professeur, soutien, services complémentaires)

CF COM SCOL : rôle-fonction-intervention de la CS au positif : support adéquat apporté par elle pour la mise en place de pratiques, inclut les relations, les collaborations, l'ambiance

de travail; inclut les caractéristiques personnelles des acteurs clés de la CS en lien avec leurs fonctions

CF COMMUNAUTÉ : rôle-fonction-intervention des organismes communautaires, de la communauté environnante au positif : support adéquat apporté par eux, inclut les relations, les collaborations, l'ambiance de travail; inclut les caractéristiques personnelles des acteurs clés des organismes communautaires, en lien avec leurs fonctions

CF EQUIPE ÉCOL : rôle-fonction-intervention de l'équipe-école dans son ensemble (professeurs + service de garde + les services complémentaires): support adéquat apporté par elle, inclut les relations, les collaborations, l'ambiance de travail; inclut les caractéristiques personnelles des acteurs, en lien avec leurs fonctions

CF FAMILLE : Rôle-fonction-intervention de la famille (dans son ensemble) : support adéquat apporté par la famille inclut les relations harmonieuses, les collaborations, la qualité des échanges; inclut les caractéristiques personnelles de membres clés de cette famille, en lien avec leurs rôles. On souligne de façon positive la présence de la famille. Représentations positives par rapport au choix du modèle à l'école, par rapport à la pédagogie de l'enseignante, *etc.*

N.B. Ici on parle surtout des ACTIONS (i.e. rôle(s), fonction(s), intervention(s)) et non de ses CARACTÉRISTIQUES (i.e. langues parlées, niveau économique, *etc.*). (« Qu'est-ce que la famille FAIT ? »)

Voir CF CCS FAMILLE pour une description des caractéristiques spécifiques de la famille.

CF FORMATION-EXPERTISE : Formation, expertise de qualité, adéquate, pertinente de n'importe quel intervenant en lien avec la réalisation de sa tâche

CF PARTAGE LANG-COMM : partage d'une même langue (autre que le français, donc peut être l'anglais ou toute autre langue issue de l'immigration), appartenance à une même communauté culturelle vécue au positif. Donc, ce code est parfois utilisé comme CF pour l'intégration socio-scolaire ou pour les relations entre élèves de l'accueil et/ou avec élèves du régulier.

CF PROF ACCUEIL: rôle-fonction-intervention de l'équipe des profs d'accueil et de soutien ou d'un membre de l'équipe au positif : support adéquat apporté par l'équipe, inclut les relations, les collaborations, l'ambiance de travail; inclut les caractéristiques personnelles d'acteurs clés de cette équipe, en lien avec leurs fonctions. C'est dans le cadre de leur fonction.

CF PROF REG rôle-fonction-intervention de l'équipe des profs du régulier ou d'un membre de l'équipe au positif : support adéquat apporté par l'équipe, inclut les relations, les collaborations, l'ambiance de travail; inclut les caractéristiques personnelles d'acteurs clés de cette équipe, en lien avec leurs fonctions

CF REL ÉCOLE FAMILLE : au positif : relation de l'enseignant, de l'équipe école avec la famille de l'élève (NB : famille = parents immédiats et/ou famille élargie). Avec ce code on souligne une dimension structurelle qui vient plutôt de l'école et non de la famille, ce qui permet de le distinguer du code CF- FAMILLE.

CF REL ELV ACC-ELV ACC : au positif, relations entre élèves de différentes classes d'accueil, inclut la création d'opportunité de rencontre.

CF REL ELV ACC-ELV REG : au positif, relations entre élèves de l'accueil et du régulier, inclut la création d'opportunité de rencontre.

CF REL ELV ACC-PROF ACC au positif, relations entre élèves de l'accueil et profs de l'accueil.

CF REL ELV ACC-PROF REG : au positif, relations entre élèves de l'accueil et profs du régulier.

G5CF-CARACTÉRISTIQUES

CF CCS ELEVE PERSON : au positif : caractéristiques de l'élève sur le plan de la personnalité ou des caractéristiques physiques qui vont faciliter la mise en place de pratiques, inclut l'âge, le vécu antérieur

CF CCS ELEVE SCOLARITÉ : caractéristiques « scolaires » de l'élève, au positif : antécédents dans son pays (niveau de l'enfant, les pratiques scolaires avec lesquelles il était familier), niveau en français, dans les autres matières ANGLAIS INCLUS ICI qui vont faciliter la mise en place de pratiques

CF CCS ENVIRONNEMENT SCOLAIRE : au positif, les caractéristiques du quartier, du milieu autour de l'école (éléments socio-économique, pluriethnicité, langues)

CF CCS FAMILLE : au positif : caractéristiques de la famille : socio-culturel, niveau de scolarisation, langues parlées et comprises, communautés ethniques, catégorie d'immigration (NB : famille = parents immédiats et/ou famille élargie). On parle au positif du type de regroupement familial, la présence d'un tuteur, la présence des parents.

N.B. Ici on parle des **CARACTÉRISTIQUES** de la famille, et non de ses **ACTIONS**. Voir **CF FAMILLE**.

G6CF - REPRÉSENTATIONS

CF REPRES-ENS-APP : mention explicite des représentations positives de l'enseignement-apprentissage de la langue (FLS et autres), des représentations sur les langues, des matières scolaires, qui impliquent des pratiques spécifiques

CF REPRES-IMMIGRATION : mention explicite de représentations positives de l'immigration, des élèves immigrants, de leurs parents, de communautés ethniques, du processus d'intégration, des motifs...

****Pour REPRES, attention, c'est bien ciblé, on peut évoquer des représentations sur l'apprentissage pour évoquer la nécessité d'un groupe restreint, ce qui facilite l'interaction par exemple, dans le codage cela devient : CF-REGROUP-CLASSE et non REPRES**

H. DÉFIS

H1DEF IRI : INSCRIPTION, REPÉRAGE ET IDENTIFICATION

DEF IRI ÉVAL SCOL ANT ARR : modalités de prise en compte du dossier scolaire du pays d'origine ou des acquis, des apprentissages antérieurs dans les matières scolaires à l'arrivée de l'élève.

Ce code évoque la comparaison du niveau de l'élève dans son pays d'origine et au Québec. Est-il en « retard »? Quel est le niveau que l'on a identifié pour lui ?

DEF IRI ÉVAL FRANC ARR : évaluation en français à l'arrivée de l'élève, test standardisé ou évaluation « maison »? écrit ? oral? compréhension? production ?

DEF IRI EVAL MATH ARR : évaluation en mathématique à l'arrivée de l'élève, utilisation d'une épreuve ou d'un test en mathématique

DEF IRI SOUSSCOL : tout ce qui touche à l'inscription, repérage et identification des élèves sous-scolarisés

H2DEF ESPACES- TEMPS- FINANCEMENT-MATÉRIEL

H3DEF PÉDAGOGIE ET ÉVALUATION

H4DEF ORGANISATIONNEL –ACTEURS : RÔLES-FONCTIONS-RELATIONS

Ce qui touche au rôle, aux fonctions, aux interventions, à la présence, au soutien, à la mise en place de collaborations, inclut l'arrimage, la consultation, la concertation pour le contenu, les modalités de fonctionnement. Inclut la qualité de l'atmosphère de travail, les caractéristiques des acteurs.

DEF DIVERSITÉ CULT-LING : présence d'une diversité culturelle ou linguistique au sein de l'école et/ou de la classe perçue négativement. On souligne la présence de relations peu harmonieuses entre ces langues et cultures, de tensions intergroupes, ce qui rend plus difficile la mise en place de pratiques. Ce code est parfois associé à la perception des acteurs que la langue française n'est pas la langue d'usage pour la communication entre élèves ou élèves et enseignants. Donc, ce code est parfois un défi pour l'intégration linguistique.

DEF EQUIPE ÉCOL : rôle-fonction-intervention de l'équipe-école dans son ensemble (professeurs + service de garde + les services complémentaires) au négatif: absence de support apporté par elle; support jugé inadéquat; inclut la mention de relations difficiles, de collaborations peu harmonieuses, d'ambiance de travail problématique; inclut les caractéristiques personnelles des acteurs, en lien avec leurs fonctions

DEF FAMILLE : rôle-fonction-intervention de la famille (dans son ensemble) : absence de support, support inadéquat apporté par la famille; inclut les relations peu harmonieuses, les

collaborations problématiques, la qualité des échanges; inclut les caractéristiques personnelles de membres clés de cette famille, en lien avec leurs fonctions. On regrette, on dénonce l'absence de famille. Représentations opposées par rapport au choix du modèle à l'école, par rapport à la pédagogie de l'enseignante, *etc.etc.*

N.B. Ici on parle surtout des ACTIONS (i.e. rôle(s), fonction(s), intervention(s)) et non de ses CARACTÉRISTIQUES (i.e. langues parlées, niveau économique, *etc.etc.*). (« Qu'est-ce que la famille FAIT ? »)

Voir DÉF CCS FAMILLE pour une description des caractéristiques spécifiques de la famille.

H5DEF-CARACTÉRISTIQUES

DEF CCS ELEVE PERSON : au négatif : caractéristiques de l'élève sur le plan de la personnalité ou des caractéristiques physiques qui ne facilitent pas la mise en place de pratiques, inclut l'âge, le vécu antérieur

DEF CCS ELEVE SCOLARITÉ : caractéristiques « scolaires » de l'élève, au négatif : antécédents dans son pays (niveau de l'enfant, les pratiques scolaires avec lesquelles il était familier), niveau en français, dans les autres matières ANGLAIS INCLUS ICI qui ne facilitent pas la mise en place de pratiques

DEF CCS ENVIRONNEMENT SCOLAIRE : au négatif, les caractéristiques du quartier, du milieu autour de l'école (éléments socio-économique, pluriethnicité, langues

DEF CCS FAMILLE : au négatif : caractéristiques de la famille : socio-culturel, niveau de scolarisation, langues parlées et comprises, communautés ethniques, catégorie d'immigration

(NB : famille = parents immédiats et/ou famille élargie). On parle du type de regroupement familial, la présence d'un tuteur, l'absence d'un parent, au négatif.

N.B. Ici on parle des CARACTÉRISTIQUES de la famille, et non de ses ACTIONS. Voir DÉF FAMILLE.

H6DEF – REPRÉSENTATIONS

****Pour REPRES, attention, c'est bien ciblé, on peut évoquer des représentations sur l'apprentissage pour évoquer la nécessité d'un groupe restreint, ce qui facilite l'interaction par exemple, dans le codage cela devient : CF-REGROUP-CLASSE et non REPRES**

DEF REPRES-ENS-APP : mention explicite des représentations négatives de l'enseignement-apprentissage de la langue (FLS et autres), des représentations sur les langues, des matières scolaires, qui impliquent des pratiques spécifiques

DEF REPRES-IMMIGRATION : mention explicite de représentations négatives de l'immigration, des élèves immigrants, de leurs parents, de communautés ethniques, du processus d'intégration, des motifs...

POINT CHAUD : discussion, tension entre les répondants

POINT DE SERVICE – On mentionne l'existence d'un point de service centralisé pour l'accueil des immigrants allophones. On décrit le fonctionnement, les services mis en place, *etc.* Mettre en double codage pour l'élément du modèle correspondant.

PRAT NOV – Y a-t-il des pratiques ayant commencé récemment (i.e., dont on ne connaît pas encore l'efficacité relative aux anciennes pratiques)? **À mettre en double codage avec les éléments descripteurs du modèle.**

J. ÉVALUATION DU MODELE EN GENERAL (entendre INTÉGRATION, GLOBAL OU SPÉCIFIQUE) ET DES DIFFÉRENTS ÉLÉMENTS DU MODELE

Présentation des PERCEPTIONS DES ACTEURS

Il s'agit d'un double codage pour évaluation

Sur les codages précédents : préciser l'appréciation (faire des inférences- c'est un jugement global) :

Très bien

Bien

Plus ou moins bien

Pas bien

Pas bien du tout

PAS DE JUG : hésitation, refus de porter un jugement

Annexe 3: Grille d'analyse révisée du projet actuel (Murphy, 2014)

Question de recherche 1 : Bilans de l'intégration, facteurs, catégories d'élèves

Catégorie 1	Sous-catégories (3)	Codes	Descriptions	Références bibliographiques et autres sources
Bilan de l'intégration Associer une valeur +/- positive, nuancée ou négative aux dimensions de l'intégration selon le contenu de l'extrait codé	Dimensions de l'intégration	Intégration linguistique	L'apprentissage du français langue seconde, le processus d'apprentissage, les usages linguistiques	de Koninck et Armand (2006-2009)
		Intégration socioscolaire	L'appropriation du milieu scolaire, les relations entre les élèves allophones immigrants et les élèves des classes ordinaires, la vie scolaire en générale; activités, sorties	
		Intégration scolaire	L'apprentissage dans les diverses disciplines au secondaire, mathématiques, histoire, etc.; la réussite des examens et la réussite scolaire en générale, etc.	
		Intégration sociale	L'appropriation de Montréal et du Québec comme milieu de vie, études, travail, sentiment d'appartenance, partage	

			de valeurs communes, <i>etc.</i>	
Double codage	Facteurs explicatifs (de réussite ou d'échec)	Facteurs individuels positifs	Ex. caractéristiques personnelles, motivation, effort, antécédents scolaires, <i>etc.</i>	Vollmer, 2000; García et Guerra, 2004; Relano Pastor, 2009 Hohl et Normand, 2000
		Facteurs individuels négatifs	Ex. manque de motivation, manque d'efforts, caractéristiques de personnalité négatives, <i>etc.</i>)	
		Facteurs familiaux positifs	Vision additive ou positive du milieu familial; vision positive de la langue maternelle, de la culture familiale, suivi scolaire familial positif (ex. parents aident avec les devoirs, communiquent avec l'école, <i>etc.</i>); langue et culture représentées comme un capital culturel pour l'élève, comme des ressources pouvant favoriser les apprentissages; milieu familial socioéconomiquement	

			aisé, l'éducation est valorisée, etc.	
		Facteurs familiaux négatifs	Ex. vision soustractive ou négative du milieu familial; vision négative de la langue maternelle, de la culture familiale, parents n'aident pas avec les devoirs, ne communiquent pas avec l'école, etc.; langue et culture représentées comme des obstacles aux apprentissages, comme des défis; pauvreté, milieu peu stimulant, etc.)	
		Facteurs systémiques-structures positifs	Ex. référence aux modèles de services, à des types de classe qui favorisent la réussite	Sharkey et Layzer, 2000; Karanja, 2007
		Facteurs systémiques-structures négatifs	ex. référence aux modèles de services, à des types de classe qui ont un impact négatif sur la réussite	
		Facteurs systémiques-pratiques positifs	pratiques des enseignants qui favorisent la réussite de l'intégration	<i>Regrouper sous rôle-ens acc ou rôle ens ord si possible</i>

		Facteurs systémiques-pratiques négatifs	pratiques des enseignants qui ont un impact négatif ou posent des obstacles à l'intégration	
		Facteurs systémiques-environnement scolaire positif	caractéristiques liées à l'environnement scolaire qui favorisent l'intégration, par exemple la présence d'élèves francophones, d'élèves performants qui sont des modèles, <i>etc.</i>)	de Koninck et Armand, 2006-2009
		Facteurs systémiques-environnement scolaire négatif	caractéristiques liées à l'environnement scolaire qui ont un impact négatif ou posent des obstacles à l'intégration, par exemple la présence d'élèves ayant des troubles de comportement, des problèmes sociaux comme l'usage de drogues, <i>etc.</i>)	
		Autres facteurs	(si certains facteurs émergent de l'analyse)	
	Phénomènes de catégorisation des élèves allophones immigrants	Critère- Langue maternelle	(référence aux élèves sur la base de leur langue maternelle, par exemple, « les hispanophones »)	(Vollmer, 2000; Garcia et Guerra, 2004; Relano Pastor, 2009)

	<i>S'il y a lieu, associer une valeur +, / ou -</i>			
		Pays d'origine ou région de provenance	(référence aux élèves sur la base de leur pays d'origine, par exemple, « les Roumains » ou « les Algériens »)	
		Autres critères	(ex. minorité visible, les « noirs », ou par continent, par exemple, « les Africains » ou « les Asiatiques »)	
		Élève sous-scolarisé	(selon la définition du MELS : 3 ans de retard scolaire par rapport à son âge au moment de son inscription; aussi élève en situation de retard scolaire)	de Koninck et Armand (2006-2009); MEQ, 1998, p.12 (définition)
		Élève à risque ou vulnérable	(ex. risque de décrochage scolaire, élève en difficulté d'apprentissage)	

		Minorité modèle	groupe d'élèves allophones immigrants auquel des caractéristiques positives liées à l'intégration et à la réussite scolaire sont souvent rattachées; ces élèves sont presque toujours évoquées de manière positive	
Perspectives de réussite des différentes dimensions de l'intégration rattachées aux catégories (en double codage) : <i>associer une valeur +, / ou -</i>		Intégration linguistique	Perspectives d'apprentissage de la langue seconde évoquées)	(Vollmer, 2000; Garcia et Guerra, 2004; Relano Pastor, 2009)
		Intégration socioscolaire	Perspectives de participation à la vie scolaire évoquées; participation à des activités, amitiés créées, etc.	
		Intégration scolaire	Perspectives de réussite scolaire évoquées	
		Intégration sociale	Perspectives de l'intégration sociale évoquées	

Question de recherche 2 : Représentations d'enseignants de classes d'accueil et de classes ordinaires de leurs rôles respectifs quant à l'intégration

Catégorie 2	Sous catégories (4)	Code	Description	Source
	Rôles d'enseignants	Enseignement de la langue seconde-	Lorsqu'un enseignant des classes d'accueil	

Rôle-Intégration linguistique (certains de ces codes ont une dimension positive ou négative, sinon attacher une valeur s'il y a lieu +/-)	des classes d'accueil	pratiques déclarées par un enseignant d'accueil-positives	décrit ses pratiques positives	de Koninck et Armand, 2006-2009 Messier, 1997; Franson, 1999; Hohl et Normand, 2000; Karanja, 2007; Pass et Mantero, 2009
		Enseignement de la langue seconde- pratiques déclarées par un enseignant d'accueil-négatives	Lorsqu'un enseignant des classes d'accueil décrit ses pratiques et celles-ci sont à remettre en question (négatives?)	
	Rôles d'enseignants des classes ordinaires	Pas besoin d'intervenir pour l'acquisition de la langue seconde- représentation d'enseignants de classes ordinaires	Déresponsabilisation en lien avec les besoins linguistiques)	
		L'acquisition de la langue seconde est un préalable- représentation d'enseignants de classes ordinaires	L'acquisition de la langue seconde est un préalable aux apprentissages disciplinaires et à l'intégration en classe ordinaire	
		Enseignement de la langue seconde- Pratiques déclarées par un enseignant de classe ordinaire- positives	Pratiques déclarées par l'enseignant de la classe ordinaire qui révèlent une prise en compte des besoins linguistiques des élèves en classe ordinaire	
		Enseignement de la langue seconde- Pratiques déclarées par un enseignant de	Lorsqu'un enseignant de classe ordinaire décrit ses pratiques et celles-ci sont à remettre	

		classe ordinaire- négatives	en question (négatives?)	
Rôle- Intégration socio-scolaire (certains de ces codes ont une dimension positive ou négative, sinon attacher une valeur s'il y a lieu +/-)	Rôles d'enseignants en général	Pratiques positives intégration socio-scolaire	Interventions pour favoriser l'intégration socio-scolaire (ex. le travail en équipe; activités pour favoriser le « brassage » ou les relations entre sous- groupes d'élèves pour éviter la création de groupes étanches et favoriser les relations entre élèves de diverses origines)	Sharkey et Layzer, 2000; Vollmer, 2000; Karanja, 2007; Relano Pastor, 2009
		Pratiques à remettre en question (négatives?) intégration socio-scolaire	Pas besoin d'intervenir pour favoriser les interactions entre élèves ou les relations intergroupes (ex. dynamiques d'exclusion ou de ségrégation; conflits intergroupes; déresponsabilisation en lien avec la socialisation des élèves allophones immigrants)	
		Prise en compte des besoins affectifs- positif	Prise en compte des besoins affectifs des élèves (ex. dans les pratiques déclarées des enseignants, la	

			présence de références aux sentiments de confort, de sécurité ou d'appartenance, aux besoins psychologiques, etc.)	
Rôle-Intégration scolaire (certains de ces codes ont une dimension positive ou négative, sinon attacher une valeur s'il y a lieu +/-)		Pratiques déclarées positives-intégration scolaire	Pratiques qui favorisent la réussite de l'élève allophone immigrant en classe ordinaire ex. fournir de l'aide individuel pour les élèves pour favoriser leur réussite scolaire (ex. aide aux devoirs, périodes de récupération)	(Messier, 1997; Franson, 1999; Vollmer, 2000; Sharkey et Layzer, 2000; Garcia et Guerra, 2004; Karanja, 2007; Pass et Mantero, 2009; Relano Pastor, 2009)
		Pratiques déclarées à remettre en question-intégration scolaire	Pratiques qui peuvent représenter un obstacle à la réussite de l'élève allophone immigrant en classe ordinaire	
		Représentation-Égalité des chances	Représentation selon laquelle l'égalité en milieu scolaire revient à donner le même traitement à tous les élèves (confusion entre les concepts de l'égalité et de l'équité).	
		Attentes faibles-réussite scolaire	Attentes faibles envers la réussite des élèves allophones immigrants;	

			baisser les exigences; confusion entre élèves en processus d'apprentissage d'une langue seconde et élèves en difficulté d'apprentissage.
		Déresponsabilisation- réussite scolaire	Intervenir de manière réactive au lieu de proactive (ex. réagir seulement en cas de problème, au lieu de prévoir les difficultés possibles; éviter de modifier les pratiques, ne pas prévoir de différencier les pratiques pour prendre en compte les besoins d'élèves allophones immigrants)
	Rôle enseignant d'accueil	Prise en charge- réussite scolaire- enseignant d'accueil	Prise en charge importante des apprentissages disciplinaires par les enseignants de classes d'accueil; être un « généraliste »
	Rôles d'enseignants en général	Prise en charge du bien-être affectif aux dépens des apprentissages scolaires	S'occuper du bien-être affectif des élèves aux dépens de leurs apprentissages (mettre l'accent sur des activités destinées à

			augmenter la sécurité, le confort, <i>etc.</i> aux dépens des activités propres aux apprentissages scolaires).	
Rôle-Intégration sociale	Rôles d'enseignants en général	Activités d'apprentissage pour sensibiliser ou promouvoir la culture québécoise (langue, identité, politiques)	Apprendre les référents culturels	MICC, 1990; MEQ, 1998; Messier, 1997; Hohl et Normand, 2000; Bouchard et Taylor, 2008
		Activités culturelles (sorties, <i>etc.</i>)	Visiter la ville de Montréal, le Québec	
		Représentation-Vivre en français à l'extérieur de l'école	(milieu familial, milieu de travail, études postsecondaires); Représentation selon laquelle s'intégrer socialement est indissociable du vivre en français au Québec (milieu familial, milieu de travail, études postsecondaires)	
	Évaluation des rôles (à mettre en double codage avec les dimensions de l'intégration)	Sentiments négatifs	Sentiments négatifs en lien avec les rôles (fermeture, évitement, anxiété, stress)	Franson, 1999; Hohl et Normand, 2000; Vollmer, 2000; Sharkey et Layzer, 2000;
		Déresponsabilisation professionnelle	(Dynamiques de refus ou de résistance manifestés par les	

			enseignants, « ce n'est pas mon rôle »)	García et Guerra, 2004;
		Ouverture manifestée	Ouverture manifestée envers l'idée d'intervenir auprès d'élèves allophones immigrants ; souhait de se former davantage sur le terrain ou par le biais de formation continue	Karanja, 2007; Pass et Mantero, 2009; Relano Pastor, 2009
		Sentiment de compétence	Opérationnalisation ou mise en place de pratiques favorables à la prise en compte des besoins d'élèves allophones immigrants	
		Surcharge de responsabilité	(Les enseignants de la langue seconde sont les seuls responsables de l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones immigrants ou, à l'inverse, les enseignants des classes ordinaires ne reçoivent pas de soutien dans le cas d'un modèle d'intégration directe	

Regards croisés sur les rôles de l'autre	Regards croisés sur les rôles de l'autre	Rôle positif-enseignant des classes ordinaires	Rôle de l'enseignant des classes ordinaires-évalué positivement par les enseignants des classes d'accueil	(deKoninck et Armand, 2006-2009)
		Rôle négatif-enseignant des classes ordinaires	Rôle de l'enseignant des classes ordinaires évalué négativement par les enseignants des classes d'accueil	
		Rôle positif-enseignant de classe d'accueil	Rôle de l'enseignant des classes d'accueil évalué positivement par les enseignants des classes ordinaires	
		Rôle négatif-enseignant de classe d'accueil	Rôle de l'enseignant des classes d'accueil évalué négativement par les enseignants des classes d'accueil	

Question de recherche 3 : Représentations d'enseignants de classes d'accueil et de classes ordinaires situées sur le continuum exclusion-intégration de leurs rôles respectifs quant à l'intégration

N.B. Les éléments suivants sont abordés selon les sept critères considérés (langue, culture, identité, relations intergroupes, égalité, adaptations, rôles des enseignants, facteurs de réussite ou d'échec)

CATÉGORIE 3 Représentations de l'intégration sur le continuum d'acculturation				
Sous-catégories (4) les approches détaillées selon les critères et les indicateurs ci-dessous (cf. voir continuum section 2.1 du présent mémoire)				
Critères	1. Assimilation	2. Intégration	3. Interculturel	4. Multiculturel
	<i>Le "melting pot" américain</i>	<i>Le "creuset" français</i>	<i>La "courtepointe" québécoise</i>	<i>La "mosaïque" canadienne</i>
Langue	Langue du pays d'accueil (monolinguisme)	Langue du pays d'accueil (monolinguisme); tolérance pour les langues d'origine dans la sphère privée	Langue officielle, Symbole commun d'appartenance; tolérance pour les langues d'origines dans la sphère privée ; soutien limité pour les langues d'origines	Deux langues officielles promues pour favoriser la participation sociale; langues d'origine soutenues et valorisées
Culture	Culture homogène visée; abandon des référents culturels du pays d'origine	Partage de référents culturels communs (ceux du pays d'accueil); culture citoyenne	Partage de référents culturels communs forts; pluralisme est reconnu et valorisé; échanges culturels sont promues	Pluralisme culturel est valorisé; hétérocentrisme égalitaire (toutes les cultures sont égales)
Identité	Seule identité valorisée est celle de la	Identité citoyenne; particularismes	Identité québécoise d'origine canadienne-	Identité citoyenne; hybridation des identités liées à

Indicateurs

	majorité; identité nationale; unicité	ne sont pas reconnus	française et celle des membres des communautés culturelles sont reconnus et valorisés	la culture d'origine	
Égalité	Égalité basée sur l'assimilation de l'immigrant (monoculturalisme)	Égalité sur la base de la citoyenneté (universalisme civique) (monoculturalisme)	Égalité des chances et équité sont promues; mesures compensatoires et accommodements raisonnables	Égalité des chances et équité sont promues; mesures compensatoires et adaptations systémiques	
Relations intergroupes	Rapports univoques; dominance de la majorité; l'individu s'assimile afin d'éviter la ségrégation	Rapports entre individus et l'État; rapports univoques; liens d'interdépendance; participation sociale promue	Rapports de force complexes; entre groupes, entre individus, <i>etc.</i> ; participation sociale promue	Rapports de force complexes; entre groupes, entre individus, participation sociale promue	
Adaptations	L'immigrant s'adapte	L'immigrant s'adapte	Adaptations de part et d'autre (accent mis sur les adaptations individuelles)	Adaptations de part et d'autre (accent mis sur les adaptations systémiques)	
Rôles de l'enseignant (source : recension des recherches empiriques)	Faire comme tous les autres élèves. Pas de traitement différencié.	Faire comme tous les autres élèves. Pas de traitement différencié.	Certaines adaptations à faire pour la prise en compte des besoins linguistiques et	D'importantes adaptations pour promouvoir le pluralisme culturel. Les	

			<p>culturels, mais les normes linguistiques et culturelles de la société d'accueil sont promues par le système éducatif; politiques éducatifs, programmes sont créés et des ressources humaines sont allouées pour soutenir l'intégration et pour favoriser la réussite scolaire des élèves allophones immigrants.</p>	<p>cultures sont égales; celle de la société d'accueil n'a pas une valeur plus importante que les autres (hétérocentrisme égalitaire); les normes linguistiques (langues officielles) sont promues par le système éducatif; politiques éducatifs et programmes sont créés et ressources humaines sont allouées pour soutenir les adaptations et favoriser la réussite scolaire des élèves immigrants.</p>	
Facteurs de réussite évoqués par	L'élève immigrant et sa famille doivent	L'élève immigrant et sa famille doivent	L'élève immigrant, sa famille <u>et</u> la	Le système éducatif doit se transformer	

<p>les enseignants</p>	<p>s'adapter à la société d'accueil.</p>	<p>s'adapter à la société d'accueil.</p>	<p>société d'accueil doivent s'adapter mutuellement.</p>	<p>afin de refléter le pluralisme culturel; accent mis sur les adaptations systémiques aux particularismes culturels; le poids de l'adaptation repose plutôt sur la société que sur l'élève immigrant et sa famille.</p>	
<p>Références bibliographiques</p>	<p>MICC, 1990; MEQ, 1998; Poirier, 2004; Schnapper, 2007; Réa et Tripier, 2008; (Vollmer, 2000; Relano Pastor, 2009)</p>	<p>Messier, 1997; MICC, 1990; MEQ, 1998; Poirier, 2004; Schnapper, 2007</p>	<p>MICC, 1990; Mc Andrew, 1996; 2001, 2010; MEQ, 1998; Poirier, 2004; Nugent, 2006; Bouchard et Taylor, 2008; MICC, 2010; Courtois, 2010; Boily, 2012</p>	<p>Poirier, 2004; Nugent, 2006</p>	

Annexe 4: Description des milieux scolaires

Description du milieu : école secondaire Le Creuset

L'école secondaire 8 est une grande polyvalente montréalaise dans laquelle plus de 1500 élèves sont scolarisés. Cette école est caractérisée par un taux important d'élèves issus de l'immigration, soit plus de 50%. Elle se situe également parmi les écoles défavorisées de l'île de Montréal selon le classement de la CGTSIM²². Au moment de l'enquête, l'école Le Creuset accueillait environ une centaine d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. Ces élèves étaient principalement scolarisés dans cinq classes d'accueil fermées qui comptaient chacun environ 20 élèves.

L'école Le Creuset s'est dotée d'un modèle de services de classes d'accueil fermées pour la première année de services. L'intégration au régulier se fait généralement au début de la deuxième ou de la troisième année de services. Les élèves sont regroupés par niveau de compétences en français : il y a des classes pour élèves débutants, élèves intermédiaires et élèves avancés. Les quatre enseignants interrogés rapportent que les élèves allophones immigrants passent en moyenne deux ans en classe d'accueil fermée avant d'être intégrés en classe ordinaire. Toutefois, l'école manifeste une certaine flexibilité dans le parcours des élèves en permettant à certains d'intégrer partiellement ou complètement une classe ordinaire pendant leur première année de services. Selon les enseignants, un petit nombre d'élèves

²² Classement des écoles défavorisées sur l'île de Montréal effectuée annuellement par la Comité de gestion de la taxe scolaire sur l'île de Montréal (CGTSIM)

(environ une dizaine sur un total de plus de 100 élèves allophones immigrants) semble avoir un bagage linguistique et scolaire suffisant pour réussir en classe ordinaire et peuvent bénéficier de ce type de parcours plus souple. Ainsi, dès les premiers mois de l'année scolaire, les enseignants des classes d'accueil identifient les élèves susceptibles de suivre ce parcours et par la suite, ils contactent les enseignants des classes ordinaires pour prévoir les modalités de leur intégration.

Description du milieu : école La Courpointe

L'école La Courpointe est une grande école secondaire pluriethnique située dans la région de Montréal avec un effectif de plus de 1500 élèves. Environ une centaine d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés fréquentent l'école. Ces élèves sont scolarisés dans cinq classes d'accueil fermées. Le quartier environnant est considéré comme un milieu socioéconomique très défavorisé, mais certains élèves allophones immigrants proviennent d'autres milieux par le biais du transport scolaire. L'école La Courpointe est un point de service²³ pour la scolarisation des élèves allophones immigrants dans l'une des commissions scolaires de la région métropolitaine.

Le modèle de services de l'école La Courpointe est le modèle de la classe d'accueil fermée pour la première année de scolarisation des élèves allophones immigrants. Le regroupement

²³ Lorsque les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés au Québec se présentent à la Commission scolaire ou à leur école de quartier, ils sont dirigés vers une école « point de service » s'ils ont besoin d'apprendre la langue française.

ces élèves se fait sur la base de leur niveau de compétence en langue française et non en fonction de leur âge au moment de leur inscription. Des classes d'accueil de niveau débutant, intermédiaire et avancé sont donc constituées à partir de l'évaluation des compétences langagières des élèves allophones nouvellement arrivés réalisée au moment de leur inscription. Par conséquent, il peut y avoir des élèves de 12 à 18 ans scolarisés dans la même classe. De plus, une classe spécifique pour des élèves en situation de grand retard scolaire²⁴ a été constituée.

Les élèves allophones immigrants passent en général au moins 10 mois en classe d'accueil fermée. Toutefois, il existe une souplesse dans le regroupement qui permet à certains élèves de changer de classe au cours de la même année et de passer, par exemple, du niveau débutant au niveau intermédiaire. Après la première année en classe d'accueil, certains élèves intègrent les classes ordinaires et ces élèves reçoivent généralement une année de soutien linguistique après leur passage en classe ordinaire. Pour les élèves qui bénéficient de ce soutien, celui-ci représente deux cours de français supplémentaires ajoutés à leur horaire pour chaque cycle de neuf jours. D'autres élèves cheminent en classe d'accueil fermée pendant deux ans et ils reçoivent une année de soutien linguistique lorsqu'ils intègrent les classes ordinaires. Enfin, certains élèves peuvent passer trois années consécutives en classe d'accueil fermée.

²⁴ Selon le MEQ (1998), p.12 : les élèves en situation de grand retard scolaire « accusent trois ans de retard ou plus par rapport à la norme québécoise et doivent être considérés comme en difficulté d'intégration scolaire. Ce sont des élèves qui ont été peu ou non scolarisés, qui ont subi des interruptions de scolarité dans leur pays d'origine, qui ont connu une forme de scolarisation fondamentalement différente de celle qui a cours au Québec ».

http://www.mels.gouv.qc.ca/dscc/pdf/F392590_2002.pdf

Description du milieu : école La Mosaïque

L'école La Mosaïque est une grande polyvalente pluriethnique située sur l'île de Montréal. Plus de 65% des élèves qui fréquentent cette école sont nés dans un pays autre que le Canada. C'est une école de quartier et un point de services pour l'accueil des élèves allophones immigrants dans un secteur particulier d'une commission scolaire montréalaise. Il s'agit d'une école en milieu défavorisé. Cette école secondaire accueille plus de 1500 élèves incluant environ 300 élèves allophones immigrants nouvellement arrivés (2006-2007). Ces élèves sont regroupés dans une vingtaine de classes d'accueil, parmi lesquelles plus de cinq classes sont réservées aux élèves en situation de grand retard scolaire.

Le modèle de services en place pour favoriser l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés est la classe d'accueil fermée pour la première année de services. Par la suite, l'intégration en classe ordinaire est prévue à partir de la deuxième année de services. Enfin, certains élèves allophones immigrants intégrés en classe ordinaire bénéficient de services de soutien linguistique.

Annexe 5: Description des participants

Description des acteurs de l'école Le Creuset

Dans l'école Le Creuset, quatre enseignants ont participé aux entrevues de groupe que nous avons analysées : deux enseignants des classes d'accueil et deux enseignants des classes ordinaires. Les enseignants interrogés dans cette école ont chacun près de 20 ans d'expérience dans l'enseignement en général et une expérience presque aussi importante auprès d'élèves allophones immigrants ou élèves issus de l'immigration.

Cathy (pseudonyme), l'une des enseignantes des classes ordinaires, participe activement à des activités de formation continue et elle a obtenu un certain nombre de certificats en éducation, dont un certificat en français langue seconde. Par la suite, elle a enseigné en classe d'accueil. Il s'agit, selon elle, d'une expérience qui lui a permis d'acquérir une bonne connaissance des besoins des élèves allophones immigrants. Au moment de l'entrevue, Cathy occupait un poste d'enseignante d'histoire et d'économie en secondaire 4. L'autre enseignante des classes ordinaires, Denise, a enseigné pendant plusieurs années dans une école privée qu'elle décrit comme ayant une clientèle anglophone et immigrante. Au moment de l'enquête, Denise occupait un poste d'enseignante de mathématiques en secondaire 4.

Martha, enseignante de classe d'accueil, a un baccalauréat en enseignement du français langue seconde. Elle a toujours travaillé comme enseignante de classe d'accueil au secondaire, hormis ses deux premières années auprès d'adultes immigrants. Martha ressent que c'est sa formation et son expérience qui l'ont aidée à développer des compétences en

enseignement auprès d'élèves allophones immigrants. Elle mentionne également qu'elle participe à des activités de formation continue. Quant à son collègue, Gilles, celui-ci rapporte avoir travaillé comme enseignant d'histoire au secondaire dans des écoles privées avec une clientèle anglophone ou allophone pendant plusieurs années. Il occupe un poste d'enseignant de classe d'accueil à l'école Le Creuset depuis cinq ans. Cet enseignant attribue son sentiment de compétence en intervention auprès d'élèves allophones immigrants à ses vingt ans d'expérience variée en enseignement.

Description des acteurs de l'école La Courtepointe

Dans l'école La Courtepointe, six enseignants ont participé aux entrevues de groupe, soit trois enseignantes des classes d'accueil et trois enseignants des classes ordinaires.

Les trois enseignantes des classes d'accueil, Ginette, Nina et Stéphanie ont entre 12 et 23 années d'expérience en enseignement en général et de 5 à 12 années d'expérience auprès d'élèves allophones immigrants. Une enseignante parmi elles, Ginette, a une formation en enseignement du français langue seconde. Les deux autres enseignantes ont une formation universitaire en éducation (Stéphanie) et en arts (Nina). Par ailleurs, Ginette est l'enseignante ressource en accueil. Elle veille sur le bon fonctionnement du modèle de services pour l'accueil et l'intégration des élèves allophones immigrants. Par exemple, au moment des inscriptions des nouveaux arrivants, cette enseignante d'accueil rencontre les parents et elle leur fait visiter la tournée de l'école La Courtepointe. Nina est titulaire d'une classe d'accueil et Stéphanie est titulaire d'une classe qui regroupe des élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire.

Les trois enseignantes des classes ordinaires, Julie, Amina et Marie ont un baccalauréat en éducation dans une discipline autre que le français ou le français langue seconde. Elles ont une expérience en enseignement qui varie entre une année et quinze années. Les trois enseignantes des classes ordinaires ont toutes moins de 5 ans d'expérience auprès d'élèves allophones immigrants.

Selon Marie et Julie, enseignantes des classes ordinaires, les cours universitaires ne préparent pas à prendre en compte les besoins des élèves allophones immigrants. Julie pense que c'est sa personnalité individuelle qui fait en sorte qu'elle se sent bien dans une école pluriethnique. Elle dit aussi qu'elle habite dans un quartier pluriethnique à Montréal. Pour Marie, c'est l'expérience de travail qui outille l'enseignant et non la formation initiale.

Pour Stéphanie, l'une des enseignantes d'une classe d'accueil à l'école La Courtepointe, son expérience de travail auprès d'élèves Inuits au nord du Québec représente un bagage interculturel qui l'a aidée à manifester de l'ouverture vis-à-vis des élèves allophones immigrants. Pour sa part, Ginette, une autre enseignante de classe d'accueil, a choisi de faire une formation dans le domaine du français langue seconde parce qu'elle avait le goût de travailler avec « *des gens qui viennent d'ailleurs* ». Elle déclare avoir voyagé avant de faire ses études et aimer rencontrer des gens d'autres cultures. Son attitude d'ouverture et d'intérêt pour les personnes immigrantes est un élément qui l'a préparée pour exercer son rôle auprès d'élèves allophones immigrants. De son côté, Nina, enseignante d'une classe d'accueil, rapporte qu'elle a su qu'elle aimait travailler auprès d'élèves allophones immigrants depuis son expérience de stage en formation initiale des maîtres qu'elle qualifie de « *révéléateur* ».

Nina dit que cela a été « *gratifiant* » de voir à quel point les élèves nouvellement arrivés au Québec apprennent rapidement le français.

Aucune des trois enseignantes de classes ordinaires n'éprouve le besoin de suivre des activités de formation continue. Par ailleurs, elles disent ne pas connaître de formations pour la prise en compte des besoins d'élèves allophones immigrants destinées aux enseignants des classes ordinaires. Amina et Marie expliquent qu'à leur avis, les formations de ce type sont généralement destinées aux enseignants des classes d'accueil.

Stéphanie, l'enseignante de classe d'accueil qui est titulaire d'une classe d'élèves en situation de grand retard scolaire souligne l'apport de certaines activités de formation continue conçues par le MELS-DSCC pour les enseignants qui œuvrent auprès de cette clientèle. Elle rapporte que cela a été « *enrichissant* » de voir les pratiques qui ont été mises en place dans d'autres écoles québécoises, surtout qu'elle est titulaire de la seule classe d'accueil pour les élèves en situation de grand retard scolaire à l'école La Courtepointe. Au contraire, les deux autres enseignantes d'accueil interrogées ne ressentent pas le besoin de participer à des activités de formation continue, car elles disent avoir suffisamment d'années d'expérience auprès des élèves allophones immigrants sur lesquelles s'appuyer.

Par ailleurs, Stéphanie et Ginette rapportent que le fait d'avoir une équipe d'enseignantes d'accueil au sein de l'école est bénéfique, car elles peuvent s'entraider, partager le matériel didactique et éviter l'isolement. Toutefois, puisque les enseignantes d'accueil dans l'école La Courtepointe ont des classes de niveaux différents, soit débutant, intermédiaire, avancé ou en situation de grand retard scolaire, elles ne peuvent pas réaliser leur planification ensemble. Selon Stéphanie et Ginette, la collaboration a plutôt lieu en lien avec les sorties culturelles et

autour du cheminement des élèves allophones immigrants puisqu'ils peuvent passer d'un niveau à un autre durant l'année scolaire.

Description des acteurs : école La Mosaïque

Neuf enseignants des classes ordinaires et huit enseignants des classes d'accueil ont été interrogés à l'école La Mosaïque.

Parmi les quatre enseignants des classes ordinaires de l'école La Mosaïque, deux hommes et deux femmes ont participé aux entrevues. Trois sur quatre sont des enseignants de français. Leur expérience varie entre 3 et 24 années. Deux enseignants, Rémi et Joseph sont eux-mêmes immigrants et Annabelle est membre d'une minorité visible.

Annabelle enseigne la géographie. Elle a un baccalauréat en éducation et elle travaille à l'école La Mosaïque depuis 2 ans. Au total, elle a trois ans d'expérience en enseignement. Pour Annabelle, l'expérience de terrain et non les cours universitaires outillent les enseignants pour mieux intervenir auprès des élèves allophones immigrants. Cette enseignante des classes ordinaires dispense aussi des cours d'appoint en français les samedis pour des élèves allophones en difficulté. Elle rapporte que son collègue, Joseph, un enseignant de français langue maternelle (également un participant dans la présente étude) l'a aidée à adapter son enseignement pour répondre aux besoins d'élèves allophones immigrants.

Joseph est enseignant de français. Il a un baccalauréat dans ce domaine et il enseigne à l'école La Mosaïque depuis 12 ans. Il compte 14 années d'expérience au total. Cet enseignant est lui-même immigrant, mais d'origine francophone. Joseph est venu au Québec à l'adolescence, donc cela fait plus de vingt ans qu'il a émigré de son pays d'origine. Il est membre d'une minorité visible.

Rémi est enseignant de français en secondaire 1. Il est lui-même un immigrant récent du Maghreb. Cet enseignant a quatre années d'expérience en enseignement, dont deux auprès d'élèves allophones immigrants.

Charlotte est l'enseignante des classes ordinaires ayant le plus d'expérience en enseignement : 24 années. Elle a déjà enseigné en classe d'accueil à Montréal et au moment de l'enquête, c'est sa 18^e année d'enseignement à l'école La Mosaïque. Charlotte enseigne le français langue maternelle en classe ordinaire au niveau du secondaire 3.

Parmi les enseignants des classes d'accueil de l'école La Mosaïque, trois individus ont participé aux entrevues de groupe, parmi lesquels un homme et deux femmes. L'expérience des enseignants des classes d'accueil varie entre 10 et 18 années.

Caleb est un enseignant d'histoire de formation. Il a commencé à enseigner à l'école La Mosaïque en tant que suppléant et il s'est vu offrir un contrat en classe d'accueil. Il s'agit de sa dixième année d'enseignement, et de sa huitième à l'école La Mosaïque. Toutes ses années d'expérience sont auprès d'élèves allophones immigrants. Caleb rapporte que les perfectionnements offerts par le MELS et la CSDM l'ont aidé puisqu'il n'a pas fait de

formation universitaire en langue seconde (grammaire, écriture, lecture). Cependant, pour enseigner à la clientèle d'élèves allophones immigrants, cet enseignant n'a pas trouvé de perfectionnement qu'il juge utile, c'est plutôt par l'expérience qu'il s'est formé.

Nadia est enseignante de français langue seconde depuis 18 années. Elle a toujours enseigné aux élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. Au moment de l'enquête, elle était engagée dans un processus de formation continue. Nadia rapporte qu'étant donné la présence d'élèves en difficulté dans sa classe, elle s'est inscrite à l'Université pour faire un certificat en Adaptation scolaire. Par ailleurs, Nadia souligne la pertinence et les bénéfices d'une formation offerte par des conseillères pédagogiques de sa commission scolaire. Cette formation est destinée à outiller les enseignants pour la prise en compte des besoins des élèves ayant un retard scolaire en accueil. Nadia explique que les échanges entre enseignants de divers milieux accueillant les élèves allophones immigrants ont été très formateurs.

Marguerite a complété un baccalauréat en littérature française. Par la suite, elle a poursuivi ses études pour obtenir un certificat pour enseigner. Marguerite a aussi obtenu une maîtrise et un certificat pour enseigner le français langue seconde. Elle enseigne à l'école La Mosaique depuis trois ans, mais elle travaille pour la commission scolaire depuis une vingtaine d'années, dont 17 auprès d'élèves allophones immigrants.

Annexe 6: Certificat d'éthique



No de certificat

ETH-2006-102(1)

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)
Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences
de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE - RENOUELEMENT -

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu du formulaire de suivi qui lui a été fourni conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Portrait des programmes d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français
Chercheur requérant	Françoise ARMAND professeure titulaire Didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Étudiante-chercheuse	Tresa MURPHY Candidate à la maîtrise Didactique Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal Titre du projet de recherche : <i>Conceptions d'enseignants d'accueil et du régulier sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale d'élèves immigrants allophones dans des écoles secondaires montréalaises</i>
Financement	
Organisme	MELS
Programme	s.o.
Titre de l'octroi si différent	s.o.
Numéro d'octroi	s.o.
Chercheur principal	s.o.
No de compte	s.o.

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

_____	10 / 03 / 2011	01 / 03 / 2012
Camille Assémar, conseillère en éthique	Date de délivrance*	Date de fin de validité
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche		
Université de Montréal		

* Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent

adresse postale
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victoria
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504
Montréal QC H2V 2S9

www.sted.umontreal.ca/recherche/ethique.html

