

Université de Montréal

**Acculturation, intégration scolaire et perception des attentes parentales : Le cas
d'adolescentes immigrantes au secondaire**

Par

Christine GIRARD

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de

Maitrise ès arts (M.A.)

En psychopédagogie

Avril 2018

© Christine Girard 2018

RÉSUMÉ

Ce projet de recherche porte sur les dynamiques d'acculturation d'adolescentes issues de l'immigration récente à l'école secondaire publique de langue française dans la ville de Montréal. Au cours des dernières années, de nombreux chercheurs ont étudié le phénomène de l'immigration dans les écoles québécoises. Par contre, il demeure que peu d'études portent sur les adolescentes immigrantes, même si leur intégration à une nouvelle société diffère de celle des garçons de leur âge (Güngör, 2011). Ces jeunes filles font face à de nombreuses embûches liées au sexisme, alors que certaines affrontent également de la discrimination raciale (Ghosh, 2000). De plus, ces adolescentes vivent une certaine pression parentale quant à leur socialisation (Halsouet, 2012 ; Samuel, 2010).

Pour contribuer à une meilleure connaissance de la population d'adolescentes immigrantes à Montréal, nous employons trois concepts afin d'étudier leurs réalités sociales, scolaires et familiales. Notre premier concept est l'acculturation selon différents écrits de Berry et ses collaborateurs au fil du temps. Il se décline en quatre stratégies (assimilation, intégration, séparation, marginalisation), en plus d'ajouter le concept sous-jacent du stress acculturatif. Notre second concept est l'intégration scolaire selon Jacquet & Masinda (2014) défini selon quatre dimensions (académique, sociale, culturelle, psychologique). Nous avons également inclus le concept d'attentes parentales afin de cerner les enjeux relatifs à l'établissement de jeunes filles immigrantes dans une nouvelle société.

Dans le cadre de notre recherche, nous circonscrivons notre terrain dans les institutions scolaires secondaires, publiques et francophones à Montréal. Les participantes de notre échantillon ont comme point commun la fréquentation d'une même école secondaire, mais elles proviennent de plusieurs pays (Colombie, Syrie, Chine, Kirghizistan, Afghanistan, Bulgarie). La collecte de données qualitatives s'est déroulée en deux temps. Premièrement, les participantes ont rempli un questionnaire qui visait à identifier les stratégies d'acculturation. Par la suite, nous avons effectué une entrevue semi-dirigée individuelle avec les participantes. Les données de l'entrevue venaient dans un premier temps confirmer les stratégies d'acculturation et apporter des informations sur l'intégration scolaire et la perception des attentes parentales des participantes. Subséquemment, les données recueillies avec l'entrevue ont été analysées à l'aide d'une grille thématique.

Les résultats de la recherche nous démontrent que l'intégration est la stratégie centrale à l'établissement des adolescentes participant à notre étude. Elles s'approprient de plus en plus leur nouveau pays, bien que le sentiment d'être canadienne demeure encore loin. C'est principalement le milieu scolaire qui est

moteur de leur intégration, alors que les stratégies acculturatives à l'extérieur de l'école varient davantage. Ce lieu amène les adolescentes issues de l'immigration à apprendre la langue française, défi social important, parallèlement avec la création d'un nouveau cercle d'amis et les apprentissages dans un système scolaire différent. À l'extérieur de l'école, la socialisation des participantes est hétérogène. Certaines fréquentent les mêmes amis qu'à l'école, quelques-unes forment des liens avec les personnes allant au même lieu de culte qu'elles, alors que d'autres passent la majeure partie de leur temps en famille. Dans l'ensemble, nos participantes entretiennent une relation positive avec leurs parents, bien que quelques-unes ressentent une certaine pression quant à leur socialisation et à leur scolarisation. Elles sont conscientes des sacrifices effectués par leurs parents dans la visée d'une éducation meilleure, ce qui est pour eux garant d'un avenir réussi. Au cours de notre collecte de données, nous avons été témoin d'importants changements qu'a vécus chaque famille à travers son processus migratoire. La structure familiale de certaines filles a été modifiée, d'autres se sont questionnées sur la place de la religion dans leur vie, alors que plusieurs retrouvent les liens qu'elles avaient bâtis avec leurs proches avant la migration.

En somme, notre étude permet une meilleure connaissance des dynamiques d'acculturation d'adolescentes immigrantes issues de divers pays dans le contexte montréalais. Cela permet d'enrichir les écrits scientifiques, plus précisément à propos d'une population qui demeure peu étudiée. Aussi, les différents acteurs du milieu scolaire pourraient s'inspirer de nos résultats pour intervenir auprès de ces jeunes filles.

Mots clés : Acculturation – Intégration scolaire – Attentes parentales – Adolescentes – Immigrantes

ABSTRACT

This research project focuses on the acculturation dynamics of teenagers from recent immigration to French-language public high school in the city of Montreal. In recent years, many researchers have studied the phenomenon of immigration in Quebec schools. On the other hand, there are only a few studies about immigrant teenage girls, even though their integration into a new society differs from the one of boys their age (Güngör, 2011). These girls face many problems related to sexism, while some also face racial discrimination (Ghosh, 2000). In addition, these teenagers live with some parental pressure for their socialization (Halsouet, 2012, Samuel, 2010).

To contribute to a better knowledge of the immigrant teenage population in Montreal, we use three concepts in order to study their social, school and family realities. Our first concept is acculturation according to different writings from Berry and his collaborators over time. It is declined into four strategies (assimilation, integration, separation, marginalization), in addition to adding the underlying concept of acculturative stress. Our second concept is school integration according to Jacquet & Masinda (2014) and its four dimensions (academic, social, cultural, psychological). We have also included the concept of parental expectations in order to identify the issues related to the settlement of immigrant girls in a new society.

As part of our research, we focus our research in Montreal in public francophone high schools. In fact, the participants of our sample share the same school, but they come from several countries (Colombia, Syria, China, Kyrgyzstan, Afghanistan, Bulgaria). The collection of qualitative data took place in two stages. First, participants completed a questionnaire that aimed to identify acculturation strategies. Subsequently, we conducted a semi-directed interview individually with each participant. The interviews first confirmed the acculturation strategies and brought information on school integration and participants' perceptions of parental expectations. Subsequently, the data collected with the interview were analyzed using a thematic grid.

The results of the research show us that integration is the central strategy for establishing adolescent girls in our study. Every day, they are increasingly connecting with their new country, although the feeling of being Canadian might still be far away. It is mainly the school environment that drives their integration, while the out-of-school acculturative strategies vary more. This place brings immigrant teenagers to learn the French language, an important social challenge, along with the creation of a new circle of friends and studying in a different school system. Outside of school, the socialization of

participants is heterogeneous. Some attend the same friends as at school, some form links with people from the same place of worship, while others spend most of their time with their family. Overall, our participants have a positive relationship with their parents, although a few participants feel pressure on their socialization and schooling. They are aware of the sacrifices made by their parents in the aim of a better education, which is for them a guarantee of a successful future. During our data collection, we witnessed significant changes throughout each family's migration process. The family structure of some girls has changed, others have questioned themselves about the place of religion in their life, while many retrieve the connections they had built with their love ones before the migration.

In sum, our study provides a better understanding of the dynamics of acculturation of immigrant teenagers from various countries in the Montreal context. This enriches the writings in the scientific community, more specifically about a population that remains little studied. Also, the various actors of the school environment could be inspired by our results to intervene with these young girls.

Key Words: Acculturation - School Integration - Parenting Expectations - Adolescent Girls - Immigrant

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
ABSTRACT.....	iv
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES FIGURES	xi
REMERCIEMENTS.....	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L’immigration récente au Québec et à Montréal	3
1.1.1 L’immigration récente dans les écoles francophones montréalaises.....	5
1.1.2 Le rôle de l’école québécoise en lien avec l’enjeu de l’immigration	5
1.2 Être immigrant, adolescent et élève	6
1.2.1 L’adaptation des adolescents immigrants à la société québécoise	7
1.2.2 La conservation de la culture d’origine des jeunes immigrants	9
1.2.3 L’adaptation des adolescents immigrants à l’école	10
1.3 La dynamique parent-enfant en contexte migratoire.....	15
1.4 Les adolescentes immigrantes.....	16
1.5 Question de recherche	19
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL	20
2.1 L’acculturation	20
2.1.1 Le modèle d’acculturation de Berry et ses collaborateurs au fil du temps.....	21
2.1.2 Le stress d’acculturation.....	25
2.2 L’intégration scolaire des adolescents immigrants selon Jacquet et Masinda (2014).....	26
2.3 Les attentes des parents immigrants.....	29
2.4 Les objectifs spécifiques de recherche	32

CHAPITRE 3-MÉTHODOLOGIE.....	33
3.1 Les fondements épistémologiques	33
3.2 La population à l'étude.....	34
3.2.1 L'échantillonnage	34
3.2.2 Notre échantillon	35
3.3 La collecte de données	38
3.3.1 Les instruments de collecte de données.....	38
3.3.2 Le déroulement de la collecte de données	41
3.4 La méthode d'analyse des données	42
3.5 Les forces et les limites des choix méthodologiques	44
3.5.1 La conception de notre échantillon.....	45
3.5.2 La compréhension de notre questionnaire	46
3.5.3 L'ouverture à la discussion.....	47
3.6 Les considérations éthiques.....	49
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES	50
4.1 Présentation des profils individuels des participantes.....	50
4.2 Quelques péripéties du parcours migratoire des adolescentes	53
4.3 Les stratégies d'acculturation des adolescentes	54
4.3.1 Les stratégies d'acculturation des adolescentes à la lumière de la typologie de Berry	54
4.3.2 Les stratégies d'acculturation des adolescentes : la place des relations amicales	63
4.3.3 Les stratégies d'acculturation des adolescentes : la place des relations amoureuses	64
4.3.4 Les stratégies d'acculturation des adolescentes : la place de la religion	66
4.4 Résultats relatifs à l'adaptation à l'école québécoise.....	68
4.4.1 Les premiers jours à l'école au Québec.....	68
4.4.2 La place de la langue française.....	70
4.4.3 L'inclusion dans un milieu scolaire multiethnique.....	71
4.5 Résultats relatifs à la perception des attentes parentales.....	73
4.5.1 Les différentes structures familiales	73
4.5.2 Les attentes parentales relatives à la socialisation.....	75
4.5.3 L'importance d'une vie «réussie»	77
4.5.4 La famille immigrante en changement à travers la migration	78
CONCLUSION.....	82

BIBLIOGRAPHIE.....	85
ANNEXES.....	100
ANNEXE 1- Questionnaire sur l'acculturation (Girard, 2016)	II
ANNEXE 2- Les énoncés du questionnaire selon la stratégie d'acculturation (Girard, 2016).....	VII
ANNEXE 3- Guide d'entrevue (Girard, 2016)	IX
ANNEXE 4- Formulaire de consentement destiné aux participantes	13
ANNEXE 5- Formulaire de consentement destiné aux parents des participantes	XVI
ANNEXE 6- Certificat d'éthique du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal	19
ANNEXE 7- Certificat d'éthique de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys	23

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

CGTSIM	Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal
MEER	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : Facteurs d'influence de l'intégration socioscolaire selon Nadeau-Cossette (2012).....	14
Tableau II : Concept d'intégration scolaire inspiré de Jacquet et Masinda (2014).....	27
Tableau III : Articulation du concept d'attentes parentales (Girard, 2017).....	31
Tableau IV : Présentation de l'échantillon (Girard, 2017).....	37
Tableau V : Distribution des énoncés du questionnaire sur l'acculturation (Girard, 2017).....	39
Tableau VI : Liens entre les objectifs spécifiques et les instruments de collecte (Girard, 2017).....	41
Tableau VII : Forces et limites méthodologiques de la recherche (Girard, 2017).....	48

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle d'acculturation de Berry et ses collaborateurs.....	22
Figure 2 : Codification par thèmes (Girard, 2017).....	44
Figure 3 : Les stratégies d'acculturation des participantes (Girard, 2017).....	60
Figure 4 : Place de la religion dans le quotidien des participantes (Girard, 2017).....	66

À Cécile, ma grand-mère, qui me rappelle constamment la chance que j'ai de poursuivre mes études.

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire a été un long processus au cours duquel de nombreuses personnes m'ont épaulée, c'est donc pourquoi je tenais à les remercier.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Fasal Kanouté. Ses encouragements et conseils judicieux ont su me guider tout au long de mon cheminement au deuxième cycle. Sa rigueur scientifique m'a permis de me questionner sur divers aspects de mon mémoire, ce qui l'a sans aucun doute enrichi. Je désire également remercier les membres du jury de mon mémoire, Marcel Bissonnette et Gina Lafortune. Leurs commentaires au devis et au mémoire m'ont permis d'améliorer mon travail. Merci également au Comité permanent sur le statut de la femme de l'Université de Montréal qui m'a remis la bourse Jacqueline Avard. Cette bourse m'a encouragée dans la rédaction de mon mémoire.

La réalisation de ma collecte de données aurait été impossible sans la collaboration de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et l'École secondaire Saint-Laurent. Merci à la direction de l'école, tout particulièrement à M. Brisebois, qui a démontré une grande ouverture et qui a accepté que je réalise ma collecte de données auprès des élèves. Je tiens également à remercier mes collègues Carole Talbot, Josée Faucher et Miranda Mata qui m'ont permis d'aller dans leur classe afin de rencontrer leurs élèves. Un immense merci à chacune des participantes qui, par leur témoignage, m'ont touchée à maintes reprises par leur force de caractère, leur confiance et leur disponibilité. Elles demeurent le cœur de cette recherche!

Sur un plan plus personnel, je tiens à remercier mes parents, mes deux frères et leurs conjointes pour leur présence tout au long de ma maîtrise. Même s'ils ne comprenaient pas toujours mon sujet de recherche, ils ont su m'appuyer dans tout ce que j'entreprenais. Merci aussi à toutes mes amies pour leur écoute et leur patience, présentes tous les jours à l'école ou à l'autre bout du pays. Elles seront toutes un peu plus spécialistes des réalités des adolescentes immigrantes à travers la rédaction de mon mémoire. Merci également d'avoir su me changer les idées quand j'en avais besoin.

Merci à vous toutes et à vous tous!

INTRODUCTION

Dans le contexte mondial actuel, l'immigration constitue un enjeu pour de nombreux pays qui mobilisent des ressources humaines et financières afin d'accueillir de nouveaux arrivants. Pour leur part, le Canada et le Québec ont une politique d'immigration dont les objectifs sont intimement liés à divers impératifs politiques ainsi qu'au développement démographique et économique. Une part significative du flux migratoire est composée de familles avec des enfants et des jeunes d'âge scolaire (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion- MIDI, 2016c). Ainsi, la diversité culturelle et ethnique, à laquelle l'immigration contribue, se reflète en milieu scolaire. Les chercheurs s'intéressent autant au processus d'acculturation des adultes immigrants dans la société qu'à celui de leurs enfants à travers leur expérience scolaire.

Dans ce mémoire, nous nous intéressons au processus d'acculturation d'adolescentes immigrantes, élèves fréquentant une école secondaire à Montréal. Dans l'ensemble, les adolescents nés à l'étranger vivent de nombreux défis d'ordre social à leur arrivée au Canada. Ils doivent apprendre à transiger avec une double socialisation, à concilier la culture de la société d'accueil et celle de leur pays d'origine. Pour ces jeunes d'âge scolaire, cette adaptation se déroule principalement à l'école (Bouchamma, 2009a), c'est pourquoi cet environnement occupe une place importante dans notre projet de recherche. Plusieurs études s'intéressent aux adolescents issus de l'immigration (Aghasi-Sorkhabi, 2009 ; Bakhshaei, 2013 ; Froelich, 2012; Lafortune, 2006, 2012 ; Murphy, 2014; Nadeau-Cossette, 2012; Steinbach, 2009), sans détailler les spécificités relatives à la situation des filles, particulièrement dans le contexte québécois. Ainsi, ce mémoire est consacré à une recherche exploratoire qui a pour but de mieux comprendre, d'une part, le point de vue que des élèves adolescentes immigrantes ont de leur processus d'acculturation et, d'autre part, leur perception des attentes que leurs parents ont de ce processus.

Ce présent mémoire est divisé en quatre chapitres. Dans le premier chapitre consacré à la problématique, nous décrivons les répercussions des flux migratoires dans les écoles montréalaises, présentons une recension des écrits sur les défis relatifs à l'intégration sociale et scolaire des élèves et adolescents immigrants et justifions notre intérêt spécifique pour les adolescentes immigrantes. Le deuxième chapitre, abordant le cadre conceptuel, développe notre compréhension des concepts clés de notre recherche. Nous présentons d'abord le concept d'acculturation, notamment par le modèle de Berry et de ses collaborateurs. Ensuite s'en suivent le concept d'intégration scolaire, inspiré des

dimensions décrites par Jacquet & Masinda (2014), et les attentes parentales que nous avons décrites en relation avec nos deux concepts précédents. L'approche méthodologique que nous privilégions s'insère dans le paradigme interprétatif et est décrite dans le troisième chapitre. Nous élaborons également sur notre échantillon qui est composé de dix adolescentes nées à l'étranger et qui proviennent d'une même école secondaire publique francophone de Montréal. Ensuite, nous traçons les grandes lignes de notre collecte de données en présentant les instruments de collecte, soient le questionnaire et le guide d'entrevue. L'analyse des données collectées auprès des participantes nous a menée à la rédaction des résultats présentés dans le quatrième et dernier chapitre. Nous présentons tout d'abord les stratégies acculturatives employées par les jeunes filles au cours de leur établissement au Canada. Nous présentons ensuite les principaux aspects liés à l'intégration scolaire : les premiers jours à l'école au Québec, la place de la langue française et l'inclusion dans un milieu scolaire multiethnique. Nous poursuivons avec les attentes parentales en décrivant les différentes structures familiales, les attentes liées à la socialisation, la vision d'avenir des parents ainsi que les nombreux changements vécus par les familles immigrantes. Pour conclure, nous effectuons un retour sur notre question générale, en plus d'émettre des pistes pour d'autres possibles recherches qui enrichiraient les écrits scientifiques traitant des réalités de personnes immigrantes.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Pour commencer, il est adéquat d'élaborer la problématique liée aux réalités des adolescentes en processus d'établissement. Généralement en forme d'entonnoir, la problématique nous permet de délimiter les connaissances actuelles en ce qui a trait à notre sujet et, par le fait même, évaluer la portée future de notre étude. Ainsi, ce présent chapitre détaille l'acculturation et l'intégration scolaire d'adolescentes immigrantes de façon à pouvoir saisir la pertinence d'une telle étude dans le domaine de la psychopédagogie. Plus particulièrement, nous accordons une place centrale à la perspective de ces jeunes filles immigrantes, de première génération, spécifiquement dans le contexte scolaire montréalais et francophone. Tout d'abord, nous présentons des statistiques relatives au phénomène de l'immigration pour démontrer l'ampleur de ce dernier actuellement dans la province québécoise. Pour aller plus en détail, nous donnons dans les sections suivantes un aperçu de l'immigration récente dans le contexte scolaire québécois pour ensuite compléter avec le rôle de l'école québécoise quant aux défis relatifs à l'intégration socioscolaire des élèves immigrants. Nous décrivons subséquemment les réalités actuelles des adolescents en lien avec leur acculturation et leur intégration scolaire. Par la suite, une section est dédiée à la dynamique existante entre les parents et les jeunes en contexte migratoire. Aussi, les caractéristiques spécifiques relatives au groupe à l'étude, les adolescentes immigrantes, sont relevées de manière à justifier une telle démarche scientifique. Ce chapitre se conclut par la question de recherche qui guide notre cadre conceptuel, nos démarches méthodologiques et par le fait même nos résultats.

1.1 L'immigration récente au Québec et à Montréal

L'immigration n'est pas un phénomène nouveau pour la province du Québec. En effet, ce territoire s'est continuellement développé avec l'arrivée de migrants depuis sa création. Ce phénomène s'est intensifié au début des années soixante à la suite d'une baisse marquée du taux de natalité dans la société (De Koninck et Armand, 2012). La Révolution tranquille a marqué un tournant pour les politiques d'immigration lorsque le gouvernement a mis de côté des politiques discriminatoires pour faire place à des critères favorisant la venue d'immigrants éduqués et francophones sans égard à leur groupe ethnoculturel. Cela a résulté par un nouveau phénomène, la diversification de l'origine des immigrants, alors que de nombreux immigrants non européens s'installent en Amérique du Nord (Portes & Rumbaut, 2001, 2006). Plusieurs lois ont été créées par les gouvernements fédéral et provinciaux pour encadrer le processus d'accueil et d'adaptation des nouveaux résidents désirant

s'établir au Canada (Parant, 2001). Un exemple éloquent est la Charte de la langue française, bien connue sous le nom de la loi 101, qui a été adoptée par le gouvernement du Québec en 1977. Cette charte prévoit pour le domaine de l'éducation que : «l'enseignement se donne en français dans les classes maternelles, dans les écoles primaires et secondaires sous réserve des exceptions prévues» (Gouvernement du Québec, 1977, c. 5, a. 72). Mc Andrew (2002) révèle que seulement 10% des allophones choisissaient un milieu scolaire francophone avant l'avènement de cette loi en comparaison à 78,5% qui fréquentent une école francophone vingt-cinq ans plus tard. En effet, cette loi a eu diverses répercussions sur l'intégration scolaire des jeunes immigrants, car ils fréquentent désormais obligatoirement l'école francophone, nonobstant certaines dispenses.

En 2014, le Québec a accueilli plus de 50 000 immigrants, ce qui était sensiblement équivalent aux deux années précédentes (MIDI, 2015b). Toujours selon le MIDI, ce nombre est divisé à peu près également entre les femmes et les hommes. Les raisons justifiant une migration varient; certains quittent promptement pour fuir des conflits armés ou de la persécution alors que d'autres veulent améliorer leurs conditions économiques (Weichold, 2010). Au Québec, le gouvernement distingue quatre catégories d'immigrants à leur arrivée : l'immigration économique, le regroupement familial, les réfugiés et les personnes en situation semblable ainsi que les autres immigrants (MIDI, 2014). Le gouvernement mentionne que ces catégories incluent le requérant de la demande d'immigration, son conjoint ainsi que les personnes qu'il a à sa charge. Entre les années 2009 et 2013, la majorité des personnes admises au Québec (69,8%) se retrouve dans la première catégorie, signifiant qu'ils ont les compétences pour contribuer à l'économie locale. Une personne sur cinq vient rejoindre des membres de la famille déjà établis au Québec alors que le reste des immigrants sont partagés entre les deux autres catégories (MIDI, 2014). Malgré que leur départ de leur pays d'origine ne soit pas pour les mêmes raisons, les nouveaux arrivants au Québec désirent en général s'adapter à leur nouvelle société et bâtir une vie meilleure.

Pour ces arrivants, Montréal constitue un lieu populaire pour s'établir. Cela est sans doute lié aux multiples services présents, aux nombreuses entreprises offrant des possibilités d'emploi ainsi qu'à la forte présence de différentes communautés culturelles sur son territoire, ce qui est aussi observé dans d'autres grandes villes en Amérique du Nord (Abu-Laban, Derwing, Krahn, Mulder et Wilkinson, 1999; Rumbaut et Portes, 2001). Chez les immigrants arrivés au cours des dernières années au Québec, plus des trois quarts ont déclaré vouloir s'installer dans la métropole (MIDI, 2015a), ce qui distingue Montréal des autres régions de la province en ce qui concerne le profil de sa pluriethnicité (Kanouté,

2002). Cette affluence de personnes nées l'étranger emménageant à Montréal se reflète dans les institutions scolaires de cette métropole, ce qui est décrit dans la prochaine section.

1.1.1 L'immigration récente dans les écoles francophones montréalaises

Actuellement, les écoles francophones de Montréal sont fréquentées par de nombreux élèves issus de l'immigration. Si nous comparons les effectifs des différents établissements scolaires de l'île de Montréal, nous constatons que les commissions scolaires francophones accueillent un effectif plus élevé d'élèves issus de l'immigration que les commissions scolaires anglophones et les écoles privées (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport- MELs, 2013). En effet, les trois commissions scolaires francophones de Montréal, accueillent actuellement une population culturellement variée, avec en moyenne 30% de leurs élèves appartenant aux immigrants de première génération (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche- MEER, 2015a). Ce taux est significatif si nous le comparons à la moyenne provinciale de 20%, et ce, pour les personnes issues des différentes générations de l'immigration (Mc Andrew, 2015). Il devient évident que cette diversité découlant de l'immigration récente induit des défis divers à relever par le milieu scolaire pour une intégration socioscolaire optimale de tous les élèves (De Koninck et Armand, 2012). À titre d'exemple, les élèves de la Commission scolaire de Montréal, une des trois francophones, proviennent de 169 pays de naissance différents et possèdent 183 langues maternelles différentes (Commission scolaire de Montréal, 2012). Les deux autres commissions scolaires francophones de l'île, Marguerite-Bourgeoys et Pointe-de-l'Île, transigent aussi avec des réalités similaires (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal- CGTSIM, 2017). De telles statistiques démontrent un besoin d'adaptation pour l'ensemble des acteurs scolaires s'ils veulent répondre aux principales exigences du MEER : instruire, qualifier, socialiser. Ainsi, le gouvernement québécois et les commissions scolaires de la région montréalaise doivent s'adapter aux réalités liées à l'intégration des personnes issues de l'immigration.

1.1.2 Le rôle de l'école québécoise en lien avec l'enjeu de l'immigration

Dans son caractère universel, l'école joue un double rôle, soit celui de scolariser et de socialiser les élèves (Hohl et Normand, 1996). Selon ces auteurs, la scolarisation réfère à la transmission des connaissances nécessaires pour les préparer au marché du travail. De son côté, la socialisation consiste en l'enseignement des normes et valeurs culturelles de la vie en société. Ces visées principales se sont complexifiées au cours des dernières décennies en fonction des caractéristiques des élèves. En effet, le visage de l'école québécoise a changé avec la venue d'immigrants provenant de différents pays. Il

s'agit d'un souci pour les institutions scolaires de créer un environnement social cohésif afin d'intégrer et d'instruire l'ensemble de la population (Bouchamma et Benimmas, 2007). La politique *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du ministère de l'Éducation du Québec publiée en 1998 est le reflet d'une préoccupation nouvelle à cette époque liée à l'immigration. Cette politique promeut l'égalité des chances quant à la réussite scolaire pour l'ensemble des élèves (Ministère de l'Éducation du Québec- MEQ, 1998). Cette publication gouvernementale accorde une place centrale à l'objectif de favoriser l'intégration scolaire de la population immigrante. Le gouvernement désire valoriser le pluralisme dans notre province, tout en s'assurant de mettre de l'avant des valeurs démocratiques et la prépondérance de la langue française. Plus récemment, en 2014, il a publié un rapport qui actualise la pertinence de la politique de 1998, en confirmant la nécessité de favoriser l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration tout en l'adaptant aux nouvelles réalités sociétales (MELS, 2014). Les grandes lignes de cette publication encouragent le français comme langue commune, la réussite des élèves en grand retard scolaire et la formation des enseignants relativement à l'éducation interculturelle. En résumé, l'école québécoise a pour devoir de favoriser la réussite de tous les élèves, avec un souci particulier pour ceux issus de l'immigration.

1.2 Être immigrant, adolescent et élève

Parallèlement aux mesures politiques prises par le gouvernement du Québec, par le biais du ministère de l'Éducation pour prendre en compte la diversité socioculturelle en milieu scolaire, de nombreux chercheurs ont étudié sous différents angles l'adaptation des nouveaux arrivants, jeunes et adultes, dans la société québécoise. Un de ces angles est celui du processus d'acculturation de l'immigrant, lieu de négociation entre la nécessité de s'ancrer dans la nouvelle société et celle de garder contact avec sa culture d'origine. Lorsque l'immigrant est un élève, enfant ou adolescent, l'étude de son acculturation ne saurait se dissocier de son intégration scolaire et de l'influence du milieu de socialisation que constitue sa famille. Comme peu d'études au Québec analysent de façon singulière les réalités des adolescentes immigrantes, soit les jeunes filles nées à l'étranger et ayant immigré au Canada, les sections qui suivent, sur la problématisation de notre recherche, vont porter sur les adolescents immigrants sans distinction pour le genre.

1.2.1 L'adaptation des adolescents immigrants à la société québécoise

À leur arrivée au Canada, les adolescents immigrants sont susceptibles de ressentir un certain stress relié à leur intégration, défini comme «un processus d'adaptation à long terme multidimensionnel» (MEQ, 1998, p.1); ils doivent s'adapter à des rythmes divers à une nouvelle société. L'intégration constitue un processus complexe qui concerne autant les personnes issues de l'immigration que la société d'accueil (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990). Lorsque l'adolescent est immigrant, il fait face à des défis liés au double défi d'intégration sociale : la quête d'identité à l'adolescence accentuée par l'acculturation (Nadeau-Cossette, 2012). Dans un premier temps, nous déterminons les défis sociaux touchant l'ensemble des adolescents, avant de compléter par les défis propres aux jeunes en situation d'acculturation.

Pour tous, l'adolescence représente une période de transition intense entre l'enfance et la vie d'adulte (Claes et Lannegrand-Willems, 2014). Elle se définit tout d'abord par les nombreux changements physiques dus à la puberté, mais il y a également plusieurs soucis d'ordre social qui s'accroissent durant cette période. Pour les jeunes, il est crucial d'établir des liens avec des personnes de leur âge. En effet, les adolescents tentent de se bâtir une identité qui leur est propre tout en se créant un sentiment d'appartenance à un groupe (Claes et Lannegrand-Willems, 2014). Ils ont besoin d'un réseau social où ils peuvent être eux-mêmes et être acceptés par leurs pairs. C'est à cette période de la vie que les jeunes sont plus sensibles au rejet social et accordent beaucoup d'importance à l'opinion de leurs pairs (Güngör, 2011). L'approbation de leurs amis a une telle importance que l'abandon provoque un stress important pour les jeunes vivant ce genre d'expérience, ce qui a possiblement un impact sur leur estime de soi. La socialisation avec les pairs devenant centrale, une distanciation des parents s'en suit, ce qui prépare à la vie d'adulte (Braconnier et Marcelli, 1998). La relation des jeunes immigrants avec leurs amis sera abordée davantage dans une section ultérieure, puisqu'elle demeure un élément central dans le quotidien des adolescents. C'est également lors de cette période de développement que les jeunes s'intéressent davantage à leur vie amoureuse (Coslin, 2013). Ils découvrent de nouvelles émotions et vivent de nouvelles expériences, ce qui s'insère dans leur quête identitaire vécue entre l'enfance et la vie d'adulte. Parallèlement, ils atteignent un nouveau niveau de maturation sexuelle, ce qui peut les influencer dans leur socialisation. Différents facteurs influencent l'attitude de l'adolescent quant à sa sexualité : la famille, le milieu, la culture, la religion, la scolarité et l'éducation sexuelle (Coslin, 2013). Selon Cloutier & Drapeau (2008), l'adolescence constitue une période sensible, qui est davantage propice à l'apparition de divers problèmes psychosociaux : délinquance, dépression et pensées

suicidaires, consommation de tabac, d'alcool ou de drogue. Ces auteurs relèvent que cette intensification des risques psychosociaux est « associée à l'intensité des changements qui se produisent au cours de cette période sur les plans physique, sexuel, cognitif et social» (Cloutier & Drapeau, 2008, p.240).

En plus des enjeux sociaux touchant l'ensemble des jeunes à l'adolescence, les élèves à l'étude dans cette recherche font également face à des défis relatifs à l'établissement dans une nouvelle société. Des chercheurs et des acteurs du milieu de l'éducation disent que la langue ainsi que le choc culturel sont les principaux défis (Mianda, 1998) auxquels ces jeunes devront faire face. Peu après leur arrivée dans le pays d'accueil, ces jeunes vivent souvent un choc culturel et ont des difficultés dans l'apprentissage des nouvelles normes sociales (Bouchamma, 2009b; Van Ngo et Schleifer, 2005). La reconstruction identitaire (Pelletier, 2010) ainsi que celle d'un réseau social (Hsin-Chun Tsai, 2006) occupent une place centrale dans la vie de jeunes immigrants. À cette période de développement, l'intégration sociale dans un nouveau pays est plus rapide, mais aussi beaucoup plus intense, car les jeunes ressentent une énorme pression sociale, surtout à l'intérieur même du système scolaire (Mianda, 1998). Dans ce sens, l'isolement social constitue un autre défi à surmonter pour plusieurs adolescents immigrants (Lock et Hanvey, 2000; Steinbach, 2009). Alors que ces adolescents tentent d'être acceptés par les autres, ils peuvent être mis à l'écart en raison de leurs différences. Arrivant dans un nouveau pays, ils doivent acquérir de nouveaux repères, que ce soit pour leurs relations sociales, les lieux qu'ils fréquentent ou même leur mode de vie, car en immigrant ils ont beaucoup laissé derrière eux (Duong et Kanouté, 2007).

Étroitement lié à l'adaptation des immigrants à une nouvelle société, l'apprentissage de la langue, soit le français au Québec, constitue un défi important pour certains élèves allophones. Ces derniers sont les «élèves dont la langue d'origine n'est pas celle de l'institution scolaire d'accueil» (De Koninck et Armand, 2012 p.70) et se chiffrent entre 10 000 et 15 000 immigrants par année au Québec (MIDI, 2016c). Malgré des difficultés dans l'apprentissage du français, la plupart des élèves allophones manifestent un réel désir d'apprendre, surtout en lien avec la volonté de s'intégrer socialement dans leur milieu (Nadeau-Cossette, 2012; Steinbach, 2009). L'acquisition d'une nouvelle langue apporte un stress supplémentaire à l'élève qui tente de se faire valoir en tant que personne (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi, 2008) ou qui essaie d'interagir avec des natifs sans se sentir ridiculisé (Hsin-Chun Tsai, 2006). Il est clair que la connaissance de la langue du pays d'accueil

constitue un élément essentiel pour les jeunes immigrants afin d'éviter l'isolement social (Long et Amaya, 2007).

En somme, les adolescents immigrants sont susceptibles de faire face à une multitude de défis sociaux dans l'optique de s'intégrer à leur nouvel environnement (Kia-Keating et Ellis, 2007). Cependant, un niveau de stress élevé dans ce processus a tendance à freiner l'intégration sociale de ces jeunes (Nadeau-Cossette, 2012). Les adolescents sont tout particulièrement vulnérables, car ils se sentent stigmatisés par la société en raison de leur apparence physique ou de leur accent langagier (Nguyen, 2014). Bien qu'il s'agisse là de la perception de la discrimination, celle-ci a un impact direct sur le bien-être du jeune dans son intégration. Malgré les nombreux défis, il demeure important pour ces jeunes de s'ouvrir à leur nouveau milieu, mais qu'en est-il de leur culture d'origine à la suite d'une migration?

1.2.2 La conservation de la culture d'origine des jeunes immigrants

Dans le domaine public, il est fréquemment question du lien entre les jeunes immigrants et la culture majoritaire. Comme le résume la précédente section, les adolescents expérimentant l'acculturation, le contact avec une nouvelle culture étrangère et majoritaire, doivent affronter plusieurs défis afin de trouver leur place dans leur nouvelle société. Dans cette section, nous nous penchons sur la place laissée à la culture d'origine après la migration.

Pour conserver un lien avec leur culture d'origine, ces jeunes nés à l'étranger procèdent de diverses manières, à travers la langue, la pratique de coutumes ou l'établissement de liens avec d'autres membres de leur communauté. Dans son étude, Aghasi-Sorkhabi (2009) relate les propos d'adolescents iraniens en diaspora qui valorisent ce contact avec leur pays d'origine. Bien qu'ils apprécient leur nouvelle société et qu'ils ne se voient pas retourner en Iran de façon permanente, ils aimeraient y aller pour un court séjour. Cela démontre que ces jeunes immigrants ont créé un lien avec leur nouveau pays, sans pour autant oublier leur pays natal.

Un élément important pour ces adolescents est leur langue maternelle. À la suite d'un processus migratoire, le degré de contact avec la langue maternelle peut varier. Certaines personnes vivent un « isolement linguistique », car ils ne maintiennent pas de liens étroits avec leur communauté linguistique d'origine (Little et *al.*, 2010). Pour maintenir un contact avec leur langue maternelle, certains immigrants conversent avec d'autres personnes de la même origine et ont accès à diverses technologies (télévision satellite, Internet). L'école québécoise offre le « Programme d'enseignement des langues

d'origine » qui permet à plusieurs élèves d'étudier leur langue maternelle. La visée est un bilinguisme équilibré, ce qui amène les jeunes à garder contact avec leur culture d'origine malgré leur migration (MELS, 2009). Selon plusieurs études, il est important de multiplier les efforts pour soutenir le lien entre une personne nouvellement arrivée et sa culture d'origine, cette conservation ayant un impact favorable sur son intégration dans une nouvelle société (Bouchamma, Marchand et Muckler, 2009; Khanlou et *al.*, 2002). Au contraire, les politiques assimilationnistes, où il y a peu de place pour la culture d'origine, auraient des conséquences néfastes sur l'adaptation de nouveaux arrivants (Bouteyre, 2004). Selon Bouchamma, Marchand et Muckler (2009), le partage de connaissances culturelles entre les élèves immigrants et natifs permet de construire un héritage collectif et, par le fait même, un sentiment d'appartenance. De cette manière, ces derniers en apprennent davantage sur de nouvelles cultures et s'ouvrent sur le monde. Ce partage amène chacun à se questionner sur ses propres pratiques culturelles et à négocier avec sa communauté. Également, le climat de respect et de partage ainsi instauré a comme conséquence positive de motiver l'apprenant né à l'étranger dans ses apprentissages à l'école québécoise (Vatz Laaroussi, Rachédi, Kanouté et Duchesne, 2005). Bref, il semble crucial de considérer l'importance accordée à la culture d'origine des immigrants. Cependant, il n'y a pas consensus dans la société avec cette perspective et il existe des tensions intergroupes en milieu scolaire. Une étude de Steinbach et Grenier (2013), s'étant déroulée en dehors de Montréal, montre que certains élèves non immigrants aimeraient que les immigrants soient assimilés au groupe majoritaire. Cela signifie qu'ils devraient vivre selon les coutumes et les valeurs québécoises et se désolant de l'existence de quartiers dits ethniques.

Dans une recension des écrits portant sur le processus d'acculturation d'adolescents, Güngör (2011) décrit la complexité avec laquelle les élèves immigrants transigent avec leur culture d'origine : ils font une distinction culturelle entre les sphères publique et privée lors de diverses transactions. Ils peuvent privilégier des pratiques de leur culture d'origine lorsqu'ils sont à la maison ou avec d'autres familles de la même origine ethnique, mais s'intégrer aux pratiques de la culture majoritaire en public. Dans ce sens, plusieurs parlent français en public alors qu'ils utilisent leur langue maternelle au domicile familial. Ainsi, ces adolescents acceptent de se conformer à certaines normes culturelles du pays d'accueil, ce qui est bien vu par la société en général, tout en conservant le soutien familial.

1.2.3 L'adaptation des adolescents immigrants à l'école

Pour pouvoir comprendre l'intégration de ces jeunes à la société québécoise, nous devons considérer la place centrale que joue l'école dans leur intégration (Bouchamma, 2009a), et ce, à différents niveaux :

social, économique, linguistique. Dans ce sens, comme pour tous les élèves, la qualité de l'expérience scolaire des élèves immigrants aura un impact déterminant sur leur intégration socioéconomique future au Canada (Bouchamma, 2009a; Jacquet et Masinda, 2014; Mc Andrew, Potvin et Triki-Yamini, 2011). Cela justifie en partie l'intérêt du milieu scientifique envers l'adaptation des élèves issus de l'immigration à l'école québécoise.

L'école, un domaine public et un lieu central pour les arrivants en âge scolaire, est porteuse de certaines normes de la culture d'accueil et s'attend à ce que tous les élèves se l'approprient progressivement et essaient de s'y conformer. Évidemment, ce désir est plus difficile dans le cas d'adolescents immigrants, car ils intègrent le milieu scolaire tardivement. Ainsi, la négociation de cette distance entre les domaines public et privé constitue pour certains adolescents immigrants une source de stress (Potvin, Carignan, Audet, Bilodeau et Deshaies, 2010). En considérant que le choix d'immigrer dans un autre pays relève plus souvent du choix des parents, nous trouvons pertinent de nous intéresser à la perception des jeunes dans le cadre de ce mémoire.

Les parcours migratoires des individus issus de l'immigration sont hétérogènes en raison des nombreuses caractéristiques personnelles et sociales entrant en compte dans ce processus. Une méta-analyse de Mc Andrew (2015), sur la réussite scolaire d'élèves de différentes générations d'immigration dans le contexte scolaire québécois, souligne que les immigrants sont en général plus à risque d'éprouver des difficultés d'ordre académique : un taux plus élevé de retards scolaires et le fait d'être moins nombreux que leurs camarades natifs à obtenir leur diplôme d'études secondaires. Cependant, cette étude révèle que des sous-groupes d'immigrants réussissent assez bien.

Quatre sous-groupes, ceux de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, de l'Europe de l'Est, de l'Asie du Sud-Est et surtout l'Asie de l'Est (où trois élèves sur quatre obtiennent un diplôme d'études secondaires sept ans après leur entrée en secondaire 1), se démarquent par leur taux de diplomation supérieur ou équivalent à celui des élèves de troisième génération ou plus (Mc Andrew, 2015, p. 59).

Armand (2005) avait précédemment soulevé la disparité quant à la réussite scolaire en fonction de l'origine ethnique des élèves, ce qu'a soutenu Mc Andrew (2015). Cette auteure souligne que, en comparaison avec leurs frères et sœurs fréquentant une école primaire, les adolescents immigrants font face à davantage de difficultés au plan scolaire. En ce qui a trait à la réussite scolaire, ces jeunes ont de multiples défis à relever, ce qui fait partie de leur intégration à l'école québécoise.

À leur arrivée en sol québécois, plusieurs parcours sont possibles pour les immigrants non francophones dans le cadre scolaire. Le modèle de francisation en classe d'accueil de type fermé est le modèle le plus fréquent, particulièrement sur l'île de Montréal (Armand, 2005), et consiste en un regroupement d'élèves n'ayant pas ou très peu de connaissances de la langue française. Sa mission est de préparer l'élève d'un point de vue culturel et linguistique pour la classe régulière (MELS, 2005). La classe d'accueil fermée est un modèle adéquat lorsqu'il y a un grand nombre d'élèves, mais il est crucial de garder en tête qu'il s'agit d'un passage vers la classe régulière, et non un parcours parallèle (De Koninck et Armand, 2012). À l'opposé, l'intégration directe en classe régulière est aussi une possibilité, mais elle constitue une initiative isolée (Armand, 2005). Pour bien soutenir les apprentissages d'un élève allophone, cette offre de service est combinée avec du soutien linguistique individuel. Une troisième option est également possible, soit l'intégration partielle. Ce cheminement est en quelque sorte un juste milieu entre la classe d'accueil fermée et la classe régulière. Le parcours peut varier en fonction du niveau scolaire de l'enfant et du nombre de jeunes allophones dans un même milieu. Précisément pour les élèves non francophones, l'école doit considérer que :

L'élève immigrant ou immigrante qui arrive dans le réseau scolaire québécois n'est qu'au début de son processus d'intégration. Il ou elle, dans le cas, par exemple, de l'élève jeune non francophone, a besoin d'apprendre et de maîtriser à la fois le français – langue d'enseignement et langue commune de la vie publique – pour réussir ses apprentissages scolaires (intégration linguistique et scolaire) et les codes sociaux pour établir, avec l'ensemble de ses camarades, des relations significatives qui transcendent les barrières linguistiques et culturelles et pour participer à la vie collective (intégration sociale). Par ailleurs, le développement du sentiment d'appartenance à la société québécoise chez l'élève qui vient d'un autre pays ne se fait pas de manière immédiate. C'est une acquisition progressive qui est liée notamment à la reconnaissance de cette personne comme membre à part entière de la société d'accueil. (MEQ, 1998, p.1)

Dans cette optique, le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue se déroule sur une longue période : une à deux années pour pouvoir converser, entre cinq à sept ans pour maîtriser une langue dans le contexte scolaire (Painchaud, d'Anglejan, Armand et Jezak, 1993). Ainsi, ce processus se continue à la suite de l'intégration au régulier, ce qui signifie que l'enseignement de la langue commune incombe à l'ensemble des enseignants, incluant également les enseignants de classes régulières (Armand, 2005). En somme, il n'en demeure pas moins que chaque parcours migratoire est unique, le système scolaire québécois doit s'adapter pour encadrer une population hétérogène.

À l'école secondaire, la diversification et la complexification du curriculum occasionnent de nombreux défis pour les adolescents récemment immigrés. En effet, en plus de devoir apprendre pour certains la langue d'enseignement, ils doivent parallèlement acquérir de nouvelles connaissances et compétences

liées aux différentes matières scolaires (Armand et Dagenais, 2005; Bouchamma, 2009a ; Little et *al.*, 2010). Par exemple, en plus d'apprendre le français, ils doivent connaître les notions historiques relatives au développement du Canada pour le cours d'univers social. Cela constitue un double défi, d'ordre linguistique et historique. Le personnel scolaire se doit d'être à l'affût des nombreux référents culturels présents dans les manuels scolaires et dans leur pratique enseignante afin d'aider les élèves immigrants à mieux les comprendre (Bouchamma et *al.*, 2009). Ces défis peuvent en quelque sorte justifier les difficultés éprouvées dans le cadre scolaire mentionnées par Mc Andrew (2015). En outre, les efforts du système scolaire québécois pour soutenir l'apprentissage du français montrent à quel point la langue constitue un outil essentiel à l'intégration de ces jeunes dans les écoles, mais aussi dans la société en général.

En plus des défis d'ordre scolaire auxquels ces jeunes doivent faire face, les défis sociaux présentés dans la précédente section sont transférables au cadre scolaire. Malgré ces difficultés, l'école québécoise est perçue de façon positive par les jeunes immigrants, principalement en raison de la qualité de l'enseignement (Steinbach, 2009). Les amitiés développées dans le cadre scolaire ont un rôle important autant pour l'intégration sociale que pour la réussite scolaire des jeunes immigrants (Mc Andrew, 2015). Pour sa part, l'étude de Nadeau-Cossette (2012) fait mention de nombreux facteurs influençant l'intégration socioscolaire auprès d'une population adolescente et immigrante. Ceux-ci sont classés dans le tableau de la page suivante, nous permettant une meilleure vue d'ensemble.

Tableau I : Facteurs d'influence de l'intégration socioscolaire selon Nadeau-Cossette (2012)

Facteurs liés aux caractéristiques sociodémographiques	Facteurs relationnels	Facteurs liés à la culture	Facteurs liés à l'organisation scolaire
<ul style="list-style-type: none"> • La langue • L'âge à l'arrivée et le temps écoulé depuis l'immigration • Le statut socioéconomique • La ségrégation résidentielle et scolaire ainsi que les milieux de vie 	<ul style="list-style-type: none"> • Les liens avec les natifs et avec la communauté d'origine • Le racisme et la discrimination 	<ul style="list-style-type: none"> • Les différences culturelles • Les conflits intergénérationnels • Le style parental 	<ul style="list-style-type: none"> • Les programmes et les mesures d'intégration • Les activités de sensibilisation et d'éducation • Les activités parascolaires • Les liens école-famille et école-communauté • Les liens avec le personnel scolaire

La recherche de Nadeau-Cossette (2012) démontre que de nombreux facteurs entrent en ligne de compte pour l'intégration socioscolaire spécifique aux élèves en situation d'acculturation au cours de leur adolescence. Il est aussi à noter que des expériences de racisme, d'exclusion et de discrimination ont une influence autant sur l'acculturation que sur l'intégration vécue dans le milieu scolaire. En somme, l'intégration à l'école est un processus multidimensionnel pour le jeune ayant immigré dans un nouveau pays et se reflètera sur l'ensemble de la famille immigrante.

1.3 La dynamique parent-enfant en contexte migratoire

Pour les jeunes immigrants, la famille est un acteur central de l'intégration à une nouvelle société et à une nouvelle école. En conséquence, la dynamique parent-enfant en contexte migratoire est un élément important à notre recherche et nous tenons à l'aborder.

Il est connu que l'adolescence est une période de remise en question pour les jeunes. En quête d'une identité qui leur est propre, plusieurs adolescents désirent se distancer du cercle familial au profit des liens qu'ils bâtissent avec leurs pairs (Braconnier et Marcelli, 1998). En d'autres termes, la socialisation à cet âge est davantage centrée sur la création de nouvelles amitiés, pouvant mettre à l'écart le cercle familial (Claes et Lannegrand-Willems, 2014; Dolto, Dolto-Tolitch et Percheminier, 2007; Elmir, 2011; Sabatier, 2013). Ainsi, les jeunes ayant immigré au Canada sont confrontés aux défis généraux relatifs à l'adolescence, tout en vivant le processus d'acculturation. Aussi, il ne faut pas oublier que l'ensemble de la famille immigrante est touché par le processus d'acculturation à travers la migration (Vatz Laaroussi, 2001). Des changements peuvent subvenir au sein de la famille immigrante au cours de l'établissement lorsque chacun vit une certaine remise en question.

Dans ce contexte, les parents nourrissent des attentes qui influencent l'appartenance du jeune à sa culture d'origine et à la culture d'accueil (Stoica, 2004). Ces attentes portent plus précisément sur le comportement et les valeurs à adopter dans la nouvelle société. Sabatier (2013) a étudié l'influence des mères sur l'acculturation des jeunes immigrants. Elle note que la façon dont les jeunes adolescents s'établissent est influencée par les objectifs de leur mère en ce qui a trait à l'intégration et la séparation avec la société d'accueil. C'est-à-dire que lorsque la mère souhaite une de ces attitudes pour son enfant, ce dernier sera guidé à avoir les comportements qui s'y rapportent. Ainsi, avec le temps, les jeunes issus de l'immigration doivent trouver un équilibre entre la culture d'origine, portée par la famille, la culture d'accueil, principalement véhiculée par l'école, mais aussi avec l'imbrication particulière que la famille fait des deux cultures.

En lien avec le contexte scolaire, la recherche scientifique s'est intéressée à l'influence parentale sur la scolarisation des jeunes issus de l'immigration avec des études telles que celles de Brinbaum (2002), Kanouté et *al.* (2008) et Vatz Laaroussi (2001). Cet enjeu constitue un élément à ne pas négliger lorsque nous désirons aborder les réalités des adolescents immigrants dans le contexte de l'école. Pour plusieurs de ces parents, la réussite scolaire de leurs enfants est essentielle pour justifier la réussite du projet migratoire dans son ensemble (Charette, 2016; Kanouté et Lafortune, 2011; Ledent, Murdoch et

Mc Andrew, 2011; Potvin et *al.*, 2010). Cela se traduit par des attentes élevées qui sont fréquemment explicitées aux enseignants (Bouchamma et *al.*, 2009). Selon Aghasi-Sorkhabi (2009), l'éducation des enfants est un des motifs principaux pour immigrer au Canada, et les jeunes immigrants sont conscients que les attentes de leurs parents sont qu'ils travaillent de façon assidue à l'école. Cependant, la recherche a documenté la diversité des facteurs familiaux qui influencent la scolarisation, des modalités par lesquelles sont véhiculées les attentes parentales, des formats d'implication des membres de la famille, des défis rencontrés dans la relation avec l'école et dans la compréhension de la forme et du curriculum scolaires (Kao et Tienda, 1995 ; Kanouté et *al.*, 2008; Mc Andrew, 2015). Liboy et Venet (2011) se sont intéressés à l'expérience de parents congolais dans la ville canadienne d'Edmonton et soulèvent que ces derniers doivent affronter divers défis liés à la scolarisation de leurs enfants, tels que la méconnaissance de la langue et du système scolaire, ce qui peut avoir des conséquences sur leur collaboration avec le milieu scolaire. Ces auteurs concluent que, même si les parents immigrants placent beaucoup d'espoir en la réussite scolaire et l'intégration de leurs jeunes dans la société d'accueil, ils ne détiennent peut-être pas toutes les ressources nécessaires pour les soutenir (Liboy et Venet, 2011). Nous voyons donc que les parents, et les autres membres de la famille dans certains cas, sont des acteurs importants de l'expérience socioscolaire de l'élève. Pour le cas des jeunes immigrants, les enjeux de la migration familiale se trouvent ainsi imbriqués avec ceux de leur processus d'acculturation. Qu'en est-il maintenant de la situation spécifique des adolescentes immigrantes?

1.4 Les adolescentes immigrantes

Au cours des dernières années, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question générale de l'intégration des élèves issus de l'immigration. Des travaux de recherche faits au Québec portent plus spécifiquement sur l'intégration socioscolaire chez les adolescents ayant immigré au Canada (Aghasi-Sorkhabi, 2009 ; Bakhshaei, 2013 ; Froelich, 2012; Lafortune, 2006, 2012 ; Murphy, 2014; Nadeau-Cossette, 2012; Steinbach, 2009). Certaines études sont orientées vers des institutions scolaires hors de Montréal (Froelich, 2012; Steinbach, 2009). D'autres chercheurs ont ciblé dans leur étude des adolescents en fonction de leur région d'origine ou de leur appartenance ethnoculturelle. Ainsi, la recherche de Bakhshaei (2013) a porté sur les adolescents provenant de l'Asie de Sud, celle d'Aghasi-Sorkhabi (2009) sur les jeunes d'origine iranienne et celles de Lafortune (2006, 2012) sur les élèves d'origine haïtienne. Cependant, il n'existe à notre connaissance aucune étude portant uniquement sur la situation des adolescentes immigrantes dans le système scolaire québécois et offrant une vision d'ensemble de leur intégration. Güngör (2011), dans son étude sur des adolescents immigrants, a

mentionné que le processus d'acculturation des filles diffère de multiples façons de celui des garçons. Ce chercheur n'explique pas davantage ces différences et il affirme qu'une lacune de sa recherche est le fait que les données n'ont pas été analysées en fonction du sexe des participants. Il renvoie à Suárez-Orozco & Qin (2006), qui soulève que les différences entre les garçons et les filles immigrants sont multiples (autonomie/responsabilisation, relations sociales, contrôle social/restrictions parentales, attentes parentales, sentiment de bien-être psychologique et stress d'acculturation, stratégies identitaires). Dans l'optique d'aller plus loin avec une recherche précise sur le genre, nous avons pour but de fournir une meilleure description de l'enjeu général de l'immigration relativement aux adolescentes immigrantes. Au-delà de cet enjeu général, quel angle spécifique est-il pertinent de documenter dans la situation des adolescentes immigrantes?

Nous avons donc décidé d'orienter une partie de notre recension des écrits sur les spécificités d'adolescentes nées à l'étranger tentant de s'adapter à l'école québécoise. Nous nous intéressons dans un premier temps à l'étude d'Halsouet (2015), qui porte spécifiquement sur les filles réfugiées en provenance du Népal et ayant immigré en région au Québec. Cette auteure a étudié leur socialisation dans le cadre familial et scolaire. Elle présente l'importance de l'influence des parents, surtout relativement à la rigueur des pratiques religieuses hindoues. Les participantes de l'étude mentionnent qu'elles bâtissent leurs amitiés seulement avec d'autres filles et que plusieurs désirent un mariage endogame, deux éléments valorisés par leurs parents. Pour contraster notre étude avec celle d'Halsouet (2015), nous comptons la faire porter sur des adolescentes immigrantes au profil ethnique varié et résidant dans la région de Montréal.

D'autres études que nous avons recensées en lien avec la population d'adolescentes immigrantes portent sur les jeunes filles d'origine maghrébine. Les premières études ont été faites en France (Gaymard, 2003; Lacoste-Dujardin, Sekik, Boualem et Ben Abda, 1995; Malewska-Peyre, 1993), où de nombreux Maghrébins sont installés depuis plusieurs décennies. D'autres chercheurs ont aussi étudié les spécificités de cette population, mais cette fois en contexte québécois (Pelletier, 2010; Ste-Marie, 2000). Dans l'ensemble, nous avons noté l'importance qu'a la religion, principalement l'islam, sur les valeurs et sur la socialisation de ces adolescentes. Il est également intéressant de constater que le père, ou par moment le grand frère, constitue une figure d'autorité cruciale à leurs yeux (Lacoste-Dujardin et *al.*, 1995). Selon ces auteurs, les principaux points de désaccord avec leurs parents sont les sorties ainsi que les vêtements et le maquillage de la jeune fille. Une jeune fille affirme qu'ils «minutent mon temps entre l'école et la maison, ils sont catégoriques» (Lacoste-Dujardin et *al.*, 1995, p.72). Dans ce

contexte, plusieurs adolescentes mentionnent aussi l'importance des relations amoureuses endogames aux yeux de leurs parents (Pelletier, 2010). Une des participantes affirme que malgré les attentes de son père et de sa mère, elle préfère faire ses propres choix :

Je vais être la première à ne pas sortir avec un Arabe. (rire) C'est important! Ça va déranger mes parents. J'en ai déjà parlé avec eux... mais ça ne me dérange pas. Ils ne me laisseront pas le faire, ils vont sûrement me renier pendant quelques années, ils vont juste être bêtes. Moi je ne m'attends pas à présenter mon futur chum à mes parents. (Pelletier, 2010, p.93-94)

Ces constats relatifs à l'influence de la dynamique familiale justifient notre désir d'inclure les attentes parentales dans le cadre de notre projet de recherche.

Aghasi-Sorkhabi (2009) démontre quant à elle que les attentes parentales divergent selon le genre en ce qui a trait à la question de l'intégration. Une certaine pression familiale repose sur les épaules des jeunes filles, car elles représentent pour plusieurs l'honneur et la réputation de la famille (Halsouet, 2012; Samuel, 2010). Malewska-Peyre (1993) avait déjà soulevé le fait que les adolescentes musulmanes ayant immigré en France vivent fréquemment des conflits liés à leur socialisation. Elles doivent choisir entre la déception des parents ou le rejet de leurs amis, car ces deux milieux ont des attentes qui divergent en ce qui a trait à leurs fréquentations et à leurs sorties. Dans la société canadienne, les filles appartenant à une minorité sont sujettes à faire face à deux types de discrimination : le racisme et le sexisme (Ghosh, 2000). Si l'on prend en considération que ces dernières vivent également une quête d'identité liée à l'adolescence telle que précédemment abordée, il est pertinent pour le milieu scientifique d'étudier ce phénomène pour mieux comprendre les défis qui leur sont propres.

La question du genre prend de plus en plus sa place dans le milieu scientifique. Dans le contexte scolaire, la réussite scolaire des garçons a fait l'objet de plusieurs études en raison des résultats en général plus faibles que ceux des filles (OCDE, 2015). Par contre, un taux plus élevé de réussite scolaire chez les filles est-il réellement nécessairement synonyme d'une expérience scolaire réussie dans son ensemble? En nous intéressant à davantage qu'aux résultats scolaires, nous réalisons que les filles vivent des réalités différentes à l'école que les garçons et nous tentons de mieux les décrire à l'aide de cette étude. Ce projet de recherche constitue également un outil pour les nombreux acteurs scolaires accueillant ces jeunes filles dans les écoles montréalaises. Une meilleure compréhension de la part de ces professionnels sera possiblement synonyme d'interventions quotidiennes plus adaptées auprès d'elles. Également, ils pourront bénéficier des données recueillies en lien avec la dynamique familiale. Notre recension des écrits laisse présager une pression parentale importante sur les épaules

des jeunes filles. Par contre, puisque les études portant sur les adolescentes en situation acculturative demeurent d'exception, ce n'est qu'après notre collecte de données que nous pourrons mieux statuer. Nous espérons que nos résultats contribueront à mieux outiller les écoles à intervenir adéquatement lorsqu'elles ont affaire aux adolescentes nées à l'étranger et à leurs parents. C'est pourquoi il est crucial dans le cadre de cette recherche de prendre en compte la perspective de ces jeunes dans l'optique de bien comprendre leurs réalités en ce qui a trait à leur acculturation et à leur intégration à l'école.

1.5 Question de recherche

Comme nous l'avons présenté dans la recension des écrits, de nombreuses études portent sur la situation des immigrants dans la société québécoise et dans les écoles. Celles qui portent sur le cas des adolescents immigrants abordent en général deux dimensions : la réussite scolaire et l'intégration socioscolaire. Cette dernière, souvent analysée sous l'angle du processus d'acculturation, est principalement centrée sur leur positionnement par rapport aux cultures d'origine et de la société d'accueil. L'adolescence étant une étape de vie où les paramètres de socialisation sont redéfinis par les familles et questionnés par les jeunes, il est important de s'intéresser au point de vue des adolescents quant aux attentes parentales, et plus particulièrement à ceux des jeunes filles immigrantes dans le système scolaire québécois. Ainsi, le chapitre portant sur la problématisation de notre objet de recherche débouche sur la question suivante : **«Comment les adolescentes immigrantes fréquentant une école secondaire montréalaise perçoivent-elles leur acculturation à la société et leur intégration scolaire?»**

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous définissons les différents concepts relatifs à notre question de recherche. Cet exercice nous permet d'établir les assises théoriques nécessaires à l'étude de l'établissement de ces jeunes filles au Québec. Dans un premier temps, nous expliquons le concept d'acculturation, principalement par le modèle théorique de Berry et ses collaborateurs, ainsi que le stress d'acculturation. Par la suite, l'intégration scolaire est circonscrite en se basant sur les dimensions de Jacquet et Masinda (2014). Ensuite, une section porte sur les attentes des parents immigrants en fonction des deux précédents enjeux. Ce chapitre se conclut avec les objectifs spécifiques de recherche.

2.1 L'acculturation

Au cours des dernières années, les flux migratoires se sont intensifiés au Canada et au Québec, comme partout dans le monde (Weichold, 2010). Cela place plusieurs sociétés devant le défi d'accueillir une population immigrante plus diversifiée que jamais, tel que mentionné dans la problématique. Au sens large, nous concevons qu'un individu issu de l'immigration est une personne née à l'étranger et ayant immigré au Canada ou une personne dont les parents sont nés à l'extérieur du pays. Pour ce projet de recherche, nous nous intéressons précisément à la première génération d'adolescentes immigrantes, soit les personnes étant nées dans un autre pays que le Canada. Les termes suivants sont synonymes dans ce mémoire et réfèrent à une personne née à l'étranger : immigrant, personne issue de l'immigration, personne d'origine immigrante. Le concept d'acculturation rend compte des changements identitaires induits par la migration. Legendre (2005, p.7) le définit comme étant : « le processus de transformation culturelle d'une personne ou d'un groupe par emprunt d'éléments culturels caractéristiques d'autres personnes ou d'autres groupes ». En d'autres mots, il réfère à la modification des normes sociales et culturelles d'un individu ou d'un groupe lorsque ce dernier est en contact avec une autre culture. Quant à la culture, elle est vue comme «the distinctive customs, values, beliefs, knowledge, art, and language of a society or community» (American Psychological Association, 2009, p. 124). Afin d'analyser le phénomène d'acculturation, Berry et ses collaborateurs ont construit un modèle d'acculturation. Celui-ci sert d'assise théorique à notre recherche afin de comprendre la façon dont notre population à l'étude vit son acculturation et son intégration en milieu scolaire montréalais.

2.1.1 Le modèle d'acculturation de Berry et ses collaborateurs au fil du temps

Afin d'étudier le processus d'acculturation, nous nous sommes basée sur les écrits de Berry et de ses collaborateurs. Nous sommes remontée jusqu'à la publication de Berry et *al.* (1989), tout en considérant d'autres écrits subséquents de ce chercheur (Berry, 1997; Berry, 2005; Berry 2006; Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006; Berry et Sabatier, 2010; Berry & Sam, 1997). Dans cette section, nous présentons notre appropriation de ce modèle.

Le concept d'acculturation constitue un processus de médiation entre la société d'accueil et un groupe d'immigrants, processus qui permet une négociation des apports culturels mutuels (Berry, 2005). Le processus acculturatif a des effets importants autant sur le groupe minoritaire que sur la société d'accueil en général (Berry, 1997). Dans le contexte de la présente étude, nous ne pouvons décrire les réalités d'adolescentes ayant immigré à Montréal sans faire allusion à la culture québécoise.

Dans le modèle de Berry et ses collaborateurs, quatre différentes stratégies d'acculturation sont définies : l'assimilation, l'intégration, la séparation et la marginalisation. Comme démontré dans la figure 1 à la page suivante, la stratégie mise en valeur par une personne immigrante relève de deux enjeux, celui de la conservation de son héritage culturel et celui de l'importance de s'ouvrir à la dynamique socioculturelle de la société d'accueil (Berry et Sabatier, 2010). Les indicateurs en lien avec le premier enjeu sont relatifs à la perpétuation des coutumes et des normes culturelles du pays d'origine : la place accordée à la langue maternelle, les liens sociaux avec les gens de la même communauté ethnoculturelle, la valorisation du pays d'origine, de son histoire et de sa culture, etc. Quant au second enjeu, il est structuré autour de l'importance accordée à la culture de la société d'accueil. Les indicateurs liés à cet enjeu sont l'apprentissage de nouvelles normes sociales, de la langue commune et des traditions de la société d'accueil par les nouveaux arrivants. À la suite de la figure résumant ce modèle, chacune des stratégies d'acculturation, résultant de ces deux enjeux, est présentée.

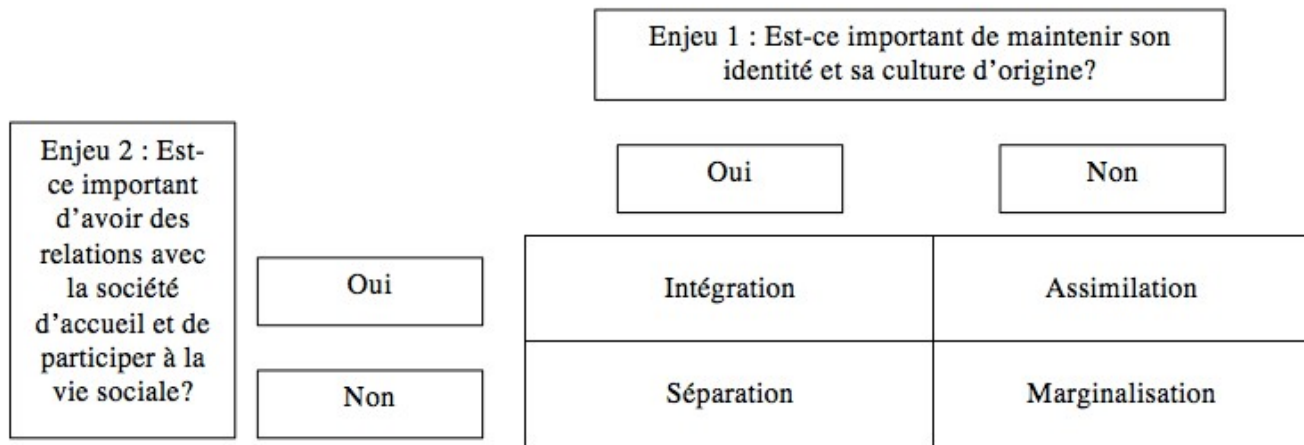


Figure 1 : Modèle d'acculturation de Berry et ses collaborateurs

L'assimilation

L'assimilation survient lorsque le groupe non dominant laisse de côté sa propre culture au profit de la culture dominante (Amin, 2013; Berry, 1997; Berry et al., 1989). Dans un tel scénario, les immigrants s'approprient un nouveau mode de vie et ils s'ouvrent aux valeurs du pays d'accueil. Ils créent des liens directement avec les natifs de manière à faire partie intégrante de la société d'accueil. Pour ces personnes, leur culture d'origine n'est plus une priorité depuis leur migration, car elles se concentrent sur leur acclimatation au nouveau pays. Au-delà du choix d'acculturation individuel ou groupal, l'assimilation a été populaire comme stratégie politique de gestion de la diversité jusqu'aux années soixante dans de nombreux pays occidentaux, tels que les États-Unis et le Royaume-Uni (Bouteyre, 2004). Au fil du temps, plusieurs états ont constaté les conséquences néfastes des politiques assimilationnistes sur le bien-être psychologique des personnes immigrantes, qui se sentent forcées de délaisser leur culture d'origine. Selon certains chercheurs, l'assimilation peut engendrer l'absorption complète du groupe minoritaire par la société d'accueil, ce qui résulte par la disparition de pratiques culturelles d'origine par ce groupe (Sabatier et Berry, 1994). L'assimilation peut aussi survenir comme produit de l'acculturation sur plusieurs générations (Kanouté, 2002).

L'intégration

L'intégration constitue la stratégie d'acculturation véhiculant la valorisation de la culture d'accueil tout comme celle d'origine (Berry et al., 1989). Cette stratégie se distingue des termes «intégration» ou «s'intégrer» de notre recension des écrits, qui faisaient davantage référence à l'adaptation d'immigrants à une nouvelle société de façon générale. Ici, l'intégration est une dynamique de conciliation de ces

cultures (Berry et *al.*, 1989). Cela signifie que les personnes peuvent vivre selon les us et coutumes de leur culture d'origine, tout en s'ouvrant aux traditions du pays d'accueil. Pour les interactions sociales, les immigrants qui optent pour cette stratégie désirent autant créer des liens avec les gens de leur communauté ethnoculturelle, avec les natifs de la société d'accueil ainsi qu'avec d'autres immigrants.

Plusieurs politiques sociales ou éducatives font la promotion de l'intégration comme modalité d'acculturation. Au Québec, il existe une politique datant de 1998, dont le maître d'œuvre est le ministère de l'Éducation, et qui porte sur l'intégration et l'éducation interculturelle (MEQ, 1998). Cet énoncé a été évalué récemment avec à la clé une réaffirmation de sa pertinence (MELS, 2014). Selon cet énoncé, intégration ne rime pas avec assimilation.

Cet énoncé de politique nous invite également à aborder l'intégration et l'éducation interculturelle dans une perspective plus large, soit celle du «vouloir vivre ensemble», qui nous amène à partager des valeurs communes et à développer notre sentiment d'appartenance au Québec. En ce sens, il nous rallie tous et toutes, parents, familles, personnel du milieu de l'éducation, communautés locales, autour d'un grand défi, celui de mettre à profit la richesse de la diversité qui caractérise le Québec d'aujourd'hui. (MEQ, 1998, p.3)

La séparation

La stratégie de la séparation survient quand un groupe d'immigrants désire conserver sa culture d'origine, tout en rejetant la société d'accueil (Berry et *al.*, 1989). Ces personnes immigrantes vivent en marge de la société d'accueil en pratiquant les us et coutumes de leur culture d'origine. Elles limitent leurs interactions avec la société en général et fréquentent de manière préférentielle les personnes faisant partie de leur communauté. Par exemple, des personnes valorisant la séparation possèdent des relations d'amitié avec d'autres immigrants de la même origine et souhaitent un mariage endogame.

D'un point de vue plus collectif, une telle centration sur la culture d'origine pourrait être une réponse à des politiques assimilationnistes (Kanouté, 2002). Dans l'éventualité où la société d'accueil crée une dynamique de rejet à l'endroit d'un groupe, on parle de contexte ou de politique de ségrégation (Amin, 2013; Berry, 2005).

La marginalisation

Afin de compléter le modèle d'acculturation, Berry et ses collaborateurs ont présenté la stratégie de la marginalisation. D'après ces auteurs, une personne immigrante «marginalisée» ne s'identifie pas à la culture d'accueil, pas plus qu'à sa culture d'origine. Cela peut constituer un choix personnel, mais peut aussi résulter de nombreux échecs à entrer en contact avec les gens de la société d'accueil. Ainsi, un

individu faisant appel à la stratégie de la marginalisation vit principalement en marge de la société d'accueil sans conserver des liens avec sa culture d'origine. Les enfants et les jeunes adultes s'insérant dans cette stratégie auraient davantage de problèmes de comportement et expérimenteraient une détresse psychologique plus intense et un isolement social (Crow, 2012). Globalement, cette stratégie d'acculturation demeure rare, car étant liée à une certaine confusion identitaire (Amin, 2013).

Nous croyons que le modèle d'acculturation de Berry et ses collaborateurs est pertinent à notre étude, car il a été utilisé à de multiples reprises avec des populations expérimentant une situation de minorité ethnoculturelle. À titre d'exemple, Laroche, Kim, Hui et Joy (1996) se sont intéressés aux dynamiques d'acculturation des Canadiens-Français au contact avec une majorité anglophone. Aussi, plusieurs chercheurs ont traité de l'acculturation des adultes hispanophones aux États-Unis (Lara, Gamboa, Kahramanian, Morales et Hayes Bautista, 2005; Rogler, Cortes et Malgady, 1991). Nous nous intéressons également aux écrits de Kanouté (1999, 2002), car cette chercheuse s'est inspirée de ce modèle d'acculturation, tout en l'adaptant au contexte scolaire québécois. Ces recherches représentent des assises théoriques utiles à la confection de nos outils méthodologiques.

Par rapport au modèle initial de Berry et *al.* (1989), des chercheurs ont introduit la possibilité d'analyser le positionnement «acculturateur» de personnes appartenant au groupe majoritaire, imprimant ainsi un cachet interactif au modèle (Bourhis, Moïse, Perreault et Sénécal, 1997; Bourhis et Bougie, 1998; Bourhis, Barrette, El-Geledi et Schmidt, 2009). Ainsi, Berry (2005) lui-même a assumé cette interactivité dans une étude subséquente. Cette perspective permet de démontrer que l'attitude de la société d'accueil influence grandement les profils d'acculturation de nouveaux arrivants. Cependant, pour notre étude, nous nous en tenons aux quatre stratégies initiales analysant la vision des personnes d'origine immigrante puisque nous voulons documenter la perception d'adolescentes immigrantes. Il est tout de même possible que nous ayons écho de l'attitude de la société d'accueil à travers le discours des participantes de notre étude.

Pour la terminologie liée à l'acculturation, nous faisons le choix de parler de stratégies d'acculturation, après avoir considéré les termes : mode ou profil. Cette décision est prise dans la mesure où nous visualisons une stratégie comme : «ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis» (CNRTL, 2012). Dans notre contexte migratoire, le but est de s'établir dans une nouvelle société. Les actions, opérations et manœuvres varient d'une personne à l'autre, car la visée de l'établissement diffère en fonction de la place de la culture d'accueil et celle d'origine de chaque immigrant. Qui plus est, il est possible que les stratégies employées se modifient

au cours du processus acculturatif. Dans l'ensemble, ce terme est plus souple et reflète mieux l'établissement d'une personne immigrante dans un nouveau pays.

2.1.2 Le stress d'acculturation

Le stress d'acculturation fait référence aux : «stressors caused by contact with the new culture that individuals experience while undergoing cultural transition» (Vinokurov, Trickett et Birman, 2002, p. 426). En ce sens, la transition entre deux pays entraîne de multiples changements tels que l'apprentissage d'une nouvelle langue, de nouveaux repères culturels, la nécessité de créer un nouveau cercle social, etc. Ce type de stress est lié à des changements relatifs autant à des caractéristiques de l'individu (démographiques, psychologiques et sociales) qu'à l'attitude de la société d'accueil et du groupe majoritaire.

These changes can be a set of rather easily accomplished behavioral shifts (e.g., in ways of speaking, dressing, eating, and in one's cultural identity) or they can be more problematic, producing acculturative stress as manifested by uncertainty, anxiety, and depression (Berry, 2005, p.702).

Il paraît plus facile de faire face à certains changements comme l'apprentissage d'une nouvelle langue ou l'adaptation à certaines normes sociales. Cependant, il est plus ardu de transiger avec d'autres changements comme l'anxiété à se créer un nouveau cercle social, le fait de subir de la discrimination (Wagner, 2010), d'être l'objet de préjugés ainsi que de stéréotypes liés à l'ethnicité ou la culture (Sirin, Ryce, Gupta & Rogers-Sirin, 2013). Aussi, un départ hâtif et non désiré du pays d'origine, par exemple pour des raisons de sécurité, engendre davantage de stress d'acculturation qu'une migration planifiée (Bouteyre, 2004). Chez la population immigrante en âge scolaire, l'arrivée dans une nouvelle école constitue un élément de stress important, comme l'a confirmé l'étude de Vinokurov et *al.* (2002) auprès des adolescents soviétiques juifs réfugiés aux États-Unis.

Toujours en lien avec le modèle de Berry et ses collaborateurs, le stress d'acculturation peut également varier en fonction de la stratégie de l'individu issu de l'immigration. Par exemple, Berry et Sabatier (2010) soutiennent que l'intégration, qui vise le respect de la culture d'origine et celle d'accueil, engendre moins de stress d'acculturation, et donc moins d'impacts nuisibles sur le bien-être psychologique de l'immigrant. À l'opposé, la stratégie de la marginalisation, soit le rejet des cultures d'origine et d'accueil, a un impact négatif d'un point de vue psychologique pour l'immigrant. Bref, les conséquences possibles relatives au processus d'adaptation dans une nouvelle société épousent différentes formes de stress (confusion, anxiété et dépression), dont l'intensité est variable d'un

individu à un autre (Kanouté, 2002). Dans la section suivante, nous nous penchons sur l'intégration des jeunes filles dans le contexte scolaire, car leur acculturation se vivra principalement à cet endroit.

2.2 L'intégration scolaire des adolescents immigrants selon Jacquet et Masinda (2014)

Pour cette recherche, les concepts d'acculturation ainsi que de stress d'acculturation sont pertinents à la compréhension de l'établissement d'adolescentes immigrantes à la société québécoise. La précédente section reflète une partie du quotidien de ces jeunes filles, sans toutefois prendre en compte toutes les particularités relatives au milieu éducatif. Dans cette section, le terme «intégration» réfère à la façon dont s'adaptent les jeunes immigrants à l'école québécoise. L'intégration scolaire occupe une place importante dans notre projet de recherche puisque l'école est centrale à l'intégration des jeunes en âge scolaire, tel que soulevé dans la problématique.

Afin de mieux comprendre le concept d'intégration scolaire, Jacquet et Masinda (2014) ont fait ressortir quatre dimensions qui le structurent, démontrant que celle-ci est multidimensionnelle : la dimension académique, la dimension culturelle, la dimension sociale et la dimension psychologique. Tout en nous appuyant sur le modèle de Jacquet et Masinda (2014), nous allons intégrer dans notre réflexion d'autres références qui abordent certains enjeux soulevés dans ce modèle. Les dimensions de ce dernier sont tout d'abord présentées dans le tableau de la page suivante, avant d'être définies dans les paragraphes subséquents et vulgarisées à l'aide d'indicateurs.

Tableau II : Concept d'intégration scolaire inspiré de Jacquet et Masinda (2014)

	Dimensions	Indicateurs
L'intégration scolaire	Dimension académique	Résultats scolaires Acquisition de connaissances et compétences du curriculum québécois Cheminement scolaire Connaissance du système scolaire québécois Comportement à l'école Relations avec le personnel de l'école
	Dimension culturelle	Participation à diverses activités culturelles Liens avec d'autres personnes de la même culture (professionnels, amis, camarades) Pratiques religieuses
	Dimension sociale	Participation aux activités parascolaires Relations amicales et amoureuses Sentiment d'appartenance lié à l'école
	Dimension psychologique	Bien-être associé à la fréquentation scolaire Estime de soi en tant qu'élève Discrimination et racisme

- La dimension académique fait référence à l'investissement du jeune dans ses apprentissages scolaires et, par le fait même, sa réussite éducative (Jacquet et Masinda, 2014). Il nous paraît

crucial de distinguer la réussite éducative de la réussite scolaire, à l'instar de plusieurs chercheurs (Bakhshaei, 2013; Mc Andrew, 2006; Mc Andrew, Tardif-Grenier et Audet, 2012; Mc Andrew, 2015; St-Amand et *al.*, 1996). Nous optons pour la réussite éducative, car c'est un concept beaucoup plus large que celui de « réussite scolaire » et qui vise les trois fonctions de l'école : l'instruction, la qualification et la socialisation. Ainsi, nous prenons en compte pour cette présente étude les résultats scolaires, le cheminement scolaire, le curriculum à l'école, le comportement à l'école, les relations avec le personnel de l'école, etc.

- Deuxièmement, la dimension culturelle est centrale à l'intégration scolaire pour les immigrants en âge scolaire. À leur arrivée dans une nouvelle école, les immigrants doivent transiger avec de nouveaux référents culturels, sans toutefois mettre à l'écart ceux liés à leur culture d'origine (Bouteyre, 2004). Cette dimension est en lien avec les savoirs enseignés à l'école, la place de culture des élèves dans ces savoirs, les relations avec les personnes de la même culture, les traditions culturelles reflétées par le curriculum, etc. À titre d'exemple, l'enseignement de la colonisation européenne peut constituer un sujet culturel sensible pour certains élèves immigrants selon leur origine. Aussi, la façon dont est perçue la diversité religieuse à l'école peut influencer l'attitude des jeunes immigrants relativement à leur adaptation (Baril et Remiggi, 2006).
- La troisième dimension présentée par Jacquet et Masinda (2014) est la dimension sociale. Elle réfère aux interactions de l'élève immigrant avec ses camarades et les membres du personnel. Van Houtte et Stevens (2009) ont apporté un aspect intéressant à l'intégration sociale, soit l'aspect émotionnel. Ces auteurs relèvent que les amitiés interethniques constituent un indicateur tangible d'une intégration réussie au milieu scolaire. Aussi, une participation sociale ainsi que le sentiment d'appartenance à l'école constituent d'autres indicateurs concrets (Van Houtte et Stevens, 2009). La notion d'intégration sociale nous semble centrale à l'intégration à une nouvelle société aux yeux des adolescents. En effet, pour vivre une intégration réussie à l'école québécoise, les adolescents d'origine immigrante accordent une place importante à leurs amitiés dans cette sphère sociale (Hsin-Chun Tsai, 2006). Cette dimension fait référence à l'une des trois missions de l'école québécoise, soit la socialisation, tout en inculquant certaines normes et valeurs aux élèves.
- La quatrième dimension du modèle de Jacquet et Masinda (2014) est la dimension psychologique. Elle fait référence en général au bien-être du jeune, notamment au lien affectif

créé entre le jeune immigrant et son environnement scolaire. Entre autres, ce sont les relations positives entre les enseignants et les élèves qui favorisent ce lien affectif (Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009). Aussi, les dynamiques d'exclusion étant nuisibles au bien-être du jeune, toute forme de discrimination fait obstacle à son adaptation psychologique (Nguyen, 2014). D'ailleurs, cet auteur mentionne qu'un traitement discriminatoire peut mener au stress d'acculturation, concept présenté précédemment dans ce cadre conceptuel. En somme, il faut garder en tête qu'une institution scolaire peut être un lieu d'intégration et de partage, mais il constitue parfois un lieu conflictuel et stressant. Ainsi, il est pertinent d'inclure cette dimension psychologique qui est essentielle pour une intégration scolaire réussie.

En résumé, il existe une certaine ressemblance entre ces dimensions de l'intégration scolaire de Jacquet et Masinda (2014) et le modèle d'acculturation de Berry et ses collaborateurs. Le concept d'acculturation demeure beaucoup plus vaste, mais il rend compte de l'intégration des adolescentes à la société et à l'école québécoises. Pour sa part, l'intégration scolaire relève les divers aspects importants dans la vie des élèves immigrants arrivant à l'école dans une nouvelle société. Ainsi, les deux concepts contribuent de manière complémentaire à la conceptualisation de la question de recherche de notre étude. Nous désirons ajouter à cette conceptualisation la notion d'attentes parentales, car nous avons précédemment démontré à quel point les parents immigrants misent sur la réussite scolaire de leurs enfants une fois arrivés dans un nouveau pays. Ainsi, la section qui suit porte sur notre appropriation du concept d'attentes parentales et de la vision de Yamamoto et Holloway (2010).

2.3 Les attentes des parents immigrants

Comme le démontre notre problématique, les attentes parentales envers les jeunes immigrantes sont cruciales dans leur intégration à une nouvelle société et dans leur parcours scolaire. Même si le lien entre les parents et leurs enfants est universel, la nature du contrôle exercé par les parents varie en fonction de la culture et des contextes (Claes et Lannegrand-Willems, 2014). Il nous paraît intéressant d'étudier les attentes des parents quant à l'acculturation d'adolescentes provenant de différents pays. Pour compléter la conceptualisation de notre étude, nous proposons notre interprétation du concept d'attentes parentales en lien avec les deux concepts précédemment définis : l'acculturation et l'intégration scolaire. Nous nous inspirons dans ce sens de l'étude de Yamamoto et Holloway (2010) que nous complétons avec d'autres études traitant de la même thématique.

Le choix de l'étude de Yamamoto et Holloway (2010) est justifié par le fait qu'elle comporte un échantillon de participants de groupes ethnoculturels divers et propose une définition du concept d'attentes parentales. En effet, ces chercheurs décrivent les attentes parentales dans le cadre scolaire : «as realistic beliefs or judgments that parents have about their children's future achievement as reflected in course grades, highest level of schooling attained, or college attendance» (Yamamoto et Holloway, 2010, p. 191). Toujours selon ces chercheurs, les attentes parentales sont déterminantes pour les attentes personnelles des élèves ainsi que pour leur réussite scolaire. Comme le démontre l'étude de Yamamoto et Holloway (2010), les écrits scientifiques liés au concept d'attentes parentales dans le cadre scolaire sont fréquemment relatifs à la réussite scolaire, avec un souci précis pour la performance scolaire (Li, 2004; Patrikakou, 1997; Sabatier, 1991; Zhan, 2006). L'étude de Sabatier (1991) souligne cet enjeu ainsi :

L'école est avant tout, selon leurs attentes, le lieu de la transmission d'un savoir scolaire (lire, écrire, calculer) et non celui de la socialisation. En conséquence, ils accordent une grande attention aux résultats scolaires, sans se soucier en apparence des efforts faits par l'enfant. (p.168)

Cela confirme encore une fois l'importance accordée à la réussite scolaire des jeunes immigrants, tel que soulevé dans la problématique, ce qui est étroitement lié à la réussite du projet migratoire de l'ensemble de la famille immigrante. La société encourage les parents à avoir des attentes et à élaborer des objectifs pour que leurs enfants acquièrent des compétences valorisées par la culture. Donc, il est tout à fait normal pour les parents immigrants, tout comme n'importe quel parent, de miser sur l'avenir de leurs enfants.

Dans ce projet de mémoire, nous tentons d'aller plus loin et de faire ressortir les attentes parentales envers l'intégration scolaire en général, voire même l'acculturation. Nous savons déjà que l'acculturation est facilitée lorsque les parents sont favorables à la culture d'accueil (Bouteyre, 2004), mais qu'en est-il de leurs attentes relatives à différents autres enjeux de l'acculturation de leurs jeunes? Ainsi, nous adaptons ce concept en lien avec le processus d'acculturation et d'intégration scolaire dans un sens plus large comme l'illustre le tableau III de la page suivante.

Nous présentons ce concept avec les dimensions ainsi que les indicateurs présentés précédemment, qui ont guidé notre collecte de données.

Tableau III : Articulation du concept d'attentes parentales (Girard, 2017)

Quelles sont les attentes des parents immigrants?		
En lien avec...		
L'acculturation	L'adaptation à la société québécoise	La langue Les liens avec la communauté Les relations avec les parents/ la famille
	La conservation de la culture d'origine	Les relations amicales Les relations amoureuses Les pratiques religieuses
L'intégration scolaire	La dimension académique	La réussite éducative Le fonctionnement du système scolaire
	La dimension culturelle	Les futures études
	La dimension sociale	Le comportement à l'école Les activités culturelles dans le cadre scolaire
	La dimension psychologique	Les relations sociales Le bien-être à l'école

Nous adaptons notre concept d'attentes parentales en fonction des deux autres concepts précédemment explicités dans ce chapitre. De cette façon, nous pourrions subséquemment constater dans quelles mesures la perception des attentes des parents immigrants ressemble ou diverge de la vision des jeunes

filles. Ces attentes provenant des parents peuvent ressortir de différentes façons au quotidien pour les adolescentes. Il est tout d'abord possible qu'elles soient formulées dans un discours direct entre les parents et leur fille. Aussi, celles-ci peuvent se présenter de manière indirecte lorsque le parent impose des conséquences pour un comportement à proscrire selon ses valeurs, ou avec la valorisation d'un comportement jugé modèle. Ces indicateurs nous permettront de cibler ce troisième concept à travers les discours de nos participantes.

2.4 Les objectifs spécifiques de recherche

Le modèle de Berry et ses collaborateurs nous permet de mieux cerner la stratégie d'acculturation rejoignant davantage le processus d'adaptation de chaque jeune fille. En outre, le concept d'intégration scolaire, basé sur les dimensions de Jacquet et Masinda (2014), nous amène à mieux comprendre les spécificités de l'acculturation dans le milieu scolaire québécois. Afin de pouvoir expliciter la perception des adolescentes immigrantes des attentes parentales quant à leur acculturation et leur intégration scolaire en contexte québécois, nous avons sélectionné les assises théoriques présentées antérieurement. Nous avons inclus le concept des attentes parentales, car celui-ci apporte un autre angle d'analyse de l'acculturation et de l'intégration scolaire des adolescentes immigrantes. Ainsi nos objectifs spécifiques de recherche s'articulent comme suit :

- Objectif 1 : Décrire et analyser les stratégies d'acculturation d'adolescentes immigrantes
- Objectif 2 : Décrire et analyser leur intégration scolaire
- Objectif 3 : Décrire et analyser la perception qu'elles ont quant aux attentes de leurs parents, relativement à leur acculturation et leur intégration scolaire

CHAPITRE 3-MÉTHODOLOGIE

Afin de répondre aux objectifs de recherche énoncés dans le chapitre précédent, il s'avère crucial de déterminer la méthodologie adéquate. Dans ce présent chapitre, nous abordons tout d'abord le paradigme dans lequel s'insère cette étude et le type de recherche. Ensuite, nous traçons le portrait de la population à l'étude et nous précisons l'échantillon ayant participé à ce projet de recherche. Nous présentons également la collecte de données et les éléments qui en découlent : le mode de collecte, les instruments, le déroulement et la méthode d'analyse des données. Ce chapitre se conclut avec les forces et limites ainsi que les considérations éthiques.

3.1 Les fondements épistémologiques

Pour déterminer les fondements épistémologiques, il s'avère important de se baser sur la question générale de recherche et des objectifs spécifiques qui la précisent. Tel que soulevé dans la problématique, peu d'études prennent en considération les réalités propres aux adolescentes immigrantes lors de leur acculturation dans la société et de leur intégration dans le système scolaire québécois. Notre projet de recherche est ainsi de type exploratoire et s'insère dans le paradigme interprétatif, avec une approche à dominance qualitative. Ce choix est justifié par le fait que notre projet de recherche tente d'explorer un phénomène peu étudié (Burke Johnson et Christensen, 2014), en voulant en faire une description fine. Qui plus est, ce paradigme est plus adéquat pour analyser les perceptions (Stake, 2010).

Plus précisément à l'intérieur de ce paradigme, nous effectuons une étude de cas multiple, car ce type de recherche offre une meilleure vision de la perspective de l'élève (Mertler, 2005) et considère chaque cas dans son entièreté (Schwandt, 2001). L'étude de cas est définie comme étant : «une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques» (Collerette, 1996, p. 77). En effet, notre projet de recherche porte sur les dynamiques d'acculturation des adolescentes immigrantes. Cette formule part simplement du fait que l'on emploie un exemple pour comprendre un phénomène (Fortin, 2010), sans toutefois que ce soit à des fins de généralisation. En d'autres mots, ce type de recherche nous permet d'étudier un phénomène en considérant l'ensemble de ses particularités (Dufour, Fortin et Hamel, 1991). Le choix de l'étude de cas est également basé sur le fait qu'il s'agit d'une recherche à des fins exploratoires (Yin, 2014). En nous penchant sur plusieurs cas, nous espérons faire ressortir différentes stratégies d'acculturation pour

démontrer que chaque processus est unique. Les adolescentes immigrantes constituent les cas à l'étude. Ces dernières doivent répondre aux caractéristiques de notre population à l'étude, présentée dans la section suivante.

3.2 La population à l'étude

Dans ce projet, nous nous intéressons aux adolescentes issues de l'immigration, tel qu'évoqué antérieurement. Précisément, nous ciblons les adolescentes appartenant à la première génération d'immigrants, c'est-à-dire qu'elles sont nées à l'extérieur du Canada (Statistique Canada, 2016). Également, ces dernières suivent leur formation scolaire dans une école francophone publique située sur l'île de Montréal. Le choix d'inclure uniquement ces écoles est basé sur plusieurs arguments. Tout d'abord, les effectifs de ces écoles sont beaucoup plus nombreux par rapport aux effectifs dans les établissements anglophones (MEER, 2015b). Ce constat est également vrai quand nous comparons les effectifs des institutions publiques à celles du privé. Aussi, un nombre important d'immigrants fréquente ces écoles, où le français est la langue commune. En effet, depuis l'avènement de la Charte de la langue française, la loi 101, la majorité des élèves nés à l'extérieur du Canada doit fréquenter une école francophone (Mc Andrew, 2002). Les écoles publiques francophones de Montréal font partie des trois commissions scolaires suivantes : la Commission scolaire de Montréal, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île. Pour représenter cette population dans ce projet de recherche, nous devons procéder à l'échantillonnage, qui est décrit dans la section suivante.

3.2.1 L'échantillonnage

Étant donné qu'il était impossible d'arriver à questionner l'ensemble d'une telle population, nous avons procédé à un échantillonnage en nous basant sur certains critères de sélection. Il s'agit d'un échantillon non probabiliste, qui est moins adapté pour faire ressortir les aspects généraux d'une réalité sociale, mais plus adéquat pour obtenir une connaissance détaillée et précise (Poupart, 1997). Les critères nous ont aidée à recruter des personnes concernées par le sujet à l'étude et possédant assez d'informations sur ce dernier (McMillan, 2012), ceux-ci sont présentés dans les prochains paragraphes.

Dans un premier temps, il est évident qu'être une fille constitue la première caractéristique pour notre sélection puisque nous explorons l'intégration chez les immigrantes durant leur adolescence. Cette période de la vie est fréquemment définie comme étant de 13 à 19 ans, s'inspirant du terme *teen* provenant de la langue anglaise (Legendre, 2005). Dans le contexte particulier de notre étude, nous

avons décidé de considérer les adolescentes fréquentant toujours une école secondaire en formation générale, ce qui signifie que l'âge maximum de nos participantes est 18 ans¹. Conséquemment, notre barème d'âge pour la constitution de notre échantillon se trouve entre 13 et 18 ans.

Deuxièmement, nous recherchions des personnes issues de l'immigration récente. Tel qu'expliqué à l'intérieur de notre cadre conceptuel et repris dans la section précédente, notre étude porte sur des participantes nées à l'extérieur du Canada. Plus spécifiquement, il nous semble important que l'adaptation de l'individu à la société québécoise soit récente afin de bien pouvoir l'analyser. L'immigration récente englobe toutes les personnes immigrantes arrivées au pays il y a moins de cinq ans (Statistique Canada, 2008). Par contre, nous n'avons pas effectué notre sélection en fonction des catégories d'immigrants, soient les immigrants de la composante économique, les immigrants du regroupement familial et les réfugiés et les personnes en situation semblable. Ainsi, les adolescentes pouvaient participer à notre étude, peu importe leur catégorie d'immigration.

Troisièmement, pour représenter la diversité des immigrants qui s'installent à Montréal, notre échantillon comprend des adolescentes originaires de différentes régions du monde. Considérant l'apprentissage de la langue française nécessaire pour plusieurs, il a été aussi crucial de s'assurer des compétences langagières pour les adolescentes possédant une langue maternelle autre que le français avant leur participation à la recherche. En effet, ces personnes devaient être assez à l'aise avec la langue française afin de bien saisir les questionnements qui leur ont été proposés. Des lacunes linguistiques auraient pu affecter la compréhension des questions de la part d'une participante, ce qui aurait constitué un biais méthodologique.

En résumé, nous avons recherché des adolescentes ayant immigré il y a moins de 5 ans au Canada. Celles-ci devaient être âgées entre 13 et 18 ans et fréquenter une école publique francophone de l'île de Montréal.

3.2.2 Notre échantillon

Afin de constituer notre échantillon, nous avons discuté l'idée d'un tel projet de recherche avec la direction de l'École secondaire St-Laurent quelques mois avant la collecte de données. Le choix de cette école a été effectué puisque l'étudiante-chercheuse menant ce projet de maîtrise y travaille depuis

¹ Au Québec, toute personne a accès aux services d'enseignement primaire et secondaire à la formation générale jusqu'à l'âge de 18 ans (Gouvernement du Québec, 1988). Par la suite, d'autres services, tels que la formation aux adultes, sont à la disposition de l'individu.

plus de deux ans. Cet établissement scolaire francophone public présente des caractéristiques propices à la réalisation de notre étude. Tout d'abord, un peu plus de 90% des 2000 élèves de cette école sont issus de l'immigration (CGTSIM, 2017). Pour cette école, il est essentiel de promouvoir le vivre-ensemble en français, tout particulièrement, parce que seulement un tiers des élèves parle cette langue dans le contexte familial (École secondaire St-Laurent, 2015). Effectivement, une soixantaine de langues maternelles différentes reflète la diversité présente chez les élèves. Toujours selon cette publication, la défavorisation constitue également un enjeu considérable pour cette école, qui possède un indice de défavorisation du Ministère de 9. Cet indice provient d'une échelle qui permet de classer les écoles selon des indices de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé.

La collaboration avec cette école a tout d'abord débuté avec la présentation du projet de recherche lors d'une discussion avec la direction générale, où ont été présentés des documents tels qu'un résumé de la recherche, les outils de collecte de données, le certificat d'éthique émis par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal ainsi que les formulaires de consentement. À la suite d'un accord de la direction, nous avons discuté avec certains enseignants afin qu'ils puissent nous aider à entrer en contact avec des participantes potentielles. Trois enseignantes ont accepté que nous venions discuter de notre projet de recherche avec leurs élèves. Ces classes ont été ciblées, car il s'agit des classes d'accueil avec des élèves possédant un niveau de français intermédiaire ou avancé. L'accès à ces classes a facilité l'échantillonnage, car ces élèves répondent par défaut aux critères de l'immigration récente et du niveau de français.

Initialement, nous avons prévu un échantillon comptant entre cinq et dix filles. Nous avons par la suite trouvé dix filles qui répondaient à nos critères de sélection et qui désiraient participer à notre projet de recherche. Dans le tableau de la page suivante, nous présentons un tableau résumant notre échantillon incluant les caractéristiques sociodémographiques de chacune des participantes auxquelles nous avons donné des prénoms fictifs.

Tableau IV : Présentation de l'échantillon (Girard, 2017)

	Prénom fictif	Âge	Pays d'origine	Arrivée au Canada depuis...	Langue maternelle	Religion	Situation familiale
1.	Nicole	16	Syrie	1 an et 1 mois	Arabe	Chrétienne	Vit avec sa mère et sa sœur. Son père est décédé en Syrie avant leur migration.
2.	Ghita	17	Syrie	1 an et 2 mois	Arabe	Catholique	Vit avec son père, sa mère, son frère et sa sœur. Ses parents sont originaires du Liban.
3.	Maria	16	Colombie	3 ans	Espagnol	Héritage catholique	Vit avec sa grand-mère et sa tante.
4.	Yara	16	Syrie	2 ans et 2 mois	Arabe	Catholique	Vit avec sa mère et son frère.
5.	Dina	16	Syrie	1 ans et 5 mois	Arabe	Catholique	Vit avec son père, sa mère et ses deux frères.
6.	Cristina	16	Bulgarie	1 an et 9 mois	Bulgare	Chrétienne	Vit avec son père, sa mère et ses deux frères.
7.	Zeina	15	Née au Pakistan, d'origine Afghane	1 an et 9 mois	Dari	Musulmane	Vit avec sa mère, son frère et ses sœurs.
8.	Kim	14	Chine	2 ans et 1 mois	Mandarin	Aucune	Vit avec son père, sa mère, son frère, sa sœur et son cousin.
9.	Manal	15	Syrie	1 an et 7 mois	Arabe	Musulmane	Vit avec son père, sa mère et ses deux frères.
10.	Aida	15	Kirghizistan	1 an et 9 mois	Kirghize	Agnostique	Vit avec sa mère et son frère.

3.3 La collecte de données

Une fois notre échantillon constitué, la collecte de données s'est effectuée en deux temps par l'étudiante menant ce projet de maîtrise. Les rencontres se sont déroulées dans un local de classe. Il s'agit d'un lieu fermé et calme, adapté pour la collecte de données. Les rencontres ont eu lieu après la fin des cours, ce qui a facilité la participation des jeunes.

Lorsque notre échantillon d'adolescentes nées à l'étranger a été constitué, nous avons pu entreprendre la collecte de données, qui nous a permis de collecter les données qualitatives nécessaires pour répondre à notre question générale ainsi qu'à nos objectifs spécifiques de recherche. Dans la section subséquente, nous présentons dans un premier temps les instruments de collectes adéquats en justifiant l'usage de chacun. Puis, nous expliquons le déroulement de la collecte.

3.3.1 Les instruments de collecte de données

Pour ce projet de recherche, nous avons utilisé deux instruments pour la collecte de données afin de couvrir de manière optimale la situation socioculturelle et scolaire des adolescentes. Dans un premier temps, un questionnaire (ANNEXE 1) a servi à identifier la stratégie d'acculturation selon les stratégies de Berry et ses collaborateurs (objectif 1). Par la suite, une entrevue individuelle nous a permis d'obtenir des informations plus détaillées en lien avec les objectifs spécifiques portant sur l'intégration scolaire et les attentes parentales (objectifs 2 et 3).

La première partie du questionnaire portait sur les données sociodémographiques des filles pour que nous puissions dresser le portrait de chacune. Concrètement, nous désirions connaître leur âge, leur langue maternelle, leur situation familiale, leur pays d'origine, etc. La seconde partie de cet instrument méthodologique nous a permis de faire ressortir la stratégie d'acculturation correspondant au processus d'acculturation de l'adolescente en s'inspirant des travaux de Berry et ses collaborateurs et de Kanouté (1999). L'apport de Berry est important au domaine de la psychologie sociale, mais nous nous sommes basés principalement sur les dimensions et indicateurs de Kanouté (1999) qui avait adapté l'outil méthodologique de Berry pour un terrain de recherche en contexte scolaire québécois. Nous avons modifié le questionnaire de Kanouté auprès d'élèves du primaire pour l'adapter à des adolescentes du secondaire. À l'intérieur de notre questionnaire, différents énoncés étaient proposés à la participante, chacun étant lié à une stratégie d'acculturation : l'assimilation, l'intégration, la séparation et la marginalisation. Certains énoncés abordaient l'acculturation dans la société d'un point de vue général ou des éléments ethnoculturels liés au contexte scolaire, ce qui est représenté dans le tableau ci-

dessous. Pour valider l'exhaustivité de notre questionnaire, nous avons rassemblé tous les énoncés du questionnaire par stratégie d'acculturation (ANNEXE 2). Ce questionnaire est un instrument de collecte de données qui est construit de sorte à mesurer les perceptions, les attitudes, les croyances ou les valeurs des personnes à l'étude (McMillan, 2012). Nous avons utilisé une échelle de type Likert à cinq niveaux : entièrement en accord, en accord, neutre, en désaccord, entièrement en désaccord.

Tableau V : Distribution des énoncés du questionnaire sur l'acculturation (Girard, 2017)

	Aspects ethnoculturels dans la société				Aspects ethnoculturels à l'école			Total
	Valeurs	Établissement dans la société d'accueil	Amitiés	Amour	Identité culturelle	Langue utilisée à l'école	Curriculum historique enseigné	
Assimilation	1	1	1	1	1	1	1	7
Intégration	1	1	1	1	1	1	1	7
Séparation	1	1	1	1	1	1	1	7
Marginalisation	1	1	1	1	1	1	1	7
Total	4	4	4	4	4	4	4	28

Pour ce projet de recherche, nous avons intégré une entrevue individuelle à notre recherche parce qu'il était pertinent d'établir un contact véridique avec les participantes. Ce type de collecte de données nous a permis d'aller beaucoup plus en détails qu'avec seulement un questionnaire et l'intervieweur a pu amener chaque participante à clarifier ses propos s'ils ne lui semblaient pas clairs (McMillan, 2012). Nous avons pu de cette façon venir confirmer les résultats récoltés avec le questionnaire tout en comprenant plus en détail les perceptions des participantes. Notre entrevue était semi-dirigée, laissant au participant une certaine latitude, tout en permettant au chercheur d'aborder les thématiques désirées (Baribeau et Royer, 2012; McMillan, 2012; Mears, 2009). Pour encadrer la rencontre, notre guide d'entrevue comportait deux parties principales : la vision des jeunes filles de leur acculturation et de leur intégration scolaire ainsi que la perception des adolescentes des attentes parentales quant à ces enjeux (ANNEXE 3). Ces deux sections étaient par la suite subdivisées en différentes questions qui nous guidaient lors de la rencontre avec les adolescentes immigrantes.

Dans la première partie, nous voulions faire ressortir la perception des adolescentes issues de l'immigration quant à leur acculturation et intégration scolaire. Nous proposons des questions larges comme : «De quelle façon agis-tu en classe pour socialiser avec les autres élèves?» ou «À ta nouvelle école, as-tu déjà vécu une situation où une personne t'a jugée en raison de ton origine ethnique?» Ce premier exemple s'intégrait à la dimension sociale tandis que la deuxième faisait partie de la dimension psychologique. Nous nous sommes assurée d'inclure des questions relatives à chaque dimension de Jacquet et Masinda (2014) pour dégager la perception des adolescentes quant à leur intégration scolaire de manière générale. Les réponses des participantes à ces questions nous ont permis également de confirmer leur stratégie d'acculturation dégagée antérieurement avec le questionnaire.

Par la suite, la seconde partie de l'entrevue portait sur la thématique des attentes parentales perçues par les jeunes adolescentes, de manière à répondre à notre troisième question spécifique. Nous abordions l'angle des attentes parentales relativement à l'acculturation et l'intégration scolaire, soit nos deux autres concepts principaux. Nous questionnions les filles en leur posant des questions telles que : «Quels sont les critères de tes parents pour le choix de tes amis?» ou «De quelle façon tes parents s'attendent à ce que tu agisses à l'école?» Gardant en tête qu'il s'agissait d'une entrevue semi-dirigée, une jeune fille pouvait aborder davantage un aspect des attentes parentales, s'il était significatif pour elle, ou parler plus de sa mère ou de son père en fonction de leur influence. Les réponses des participantes nous ont permis de faire ressortir les principales attentes des parents immigrants, toujours en se fiant à la perspective des jeunes.

Dans l'ensemble, ces instruments ont été sélectionnés dans l'optique de permettre l'atteinte des trois objectifs spécifiques de recherche. On peut constater les liens entre chacun de ces objectifs et les instruments appropriés dans le tableau de la page suivante.

Tableau VI : Liens entre les objectifs spécifiques et les instruments de collecte (Girard, 2017)

Question générale de recherche : Comment les adolescentes immigrantes fréquentant une école secondaire montréalaise perçoivent-elles leur acculturation à la société et leur intégration scolaire ?	
Objectifs spécifiques	Instruments de collectes de données
Décrire et analyser les stratégies d'acculturation d'adolescentes immigrantes	Questionnaire et entrevue
Décrire et analyser leur intégration scolaire	Entrevue
Décrire et analyser la perception qu'elles ont quant aux attentes de leurs parents, relativement à leur acculturation et leur intégration scolaire	Entrevue

Que ce soit pour les énoncés du questionnaire ou pour les questions d'entrevue, il a été capital d'employer un vocabulaire compréhensible pour les participantes, ce qui était d'autant plus important dans la mesure où plusieurs personnes issues de l'immigration ne possèdent pas le français comme langue maternelle. Pour nous assurer de la compréhension des participantes, nous devons prendre en compte leur âge, leur niveau de scolarité, mais aussi leurs référents culturels lors de la création d'un questionnaire et de questions d'entrevue (Burke Johnson et Christensen, 2014). Il était également nécessaire de tester notre questionnaire ainsi que les questions d'entrevue afin de vérifier la validité de nos outils méthodologiques. Nous avons effectué le test avec un élève adolescent ayant un niveau de français similaire aux participantes. Nous lui avons fourni le questionnaire ainsi que le guide d'entrevue afin qu'il vérifie la compréhension de tous les termes employés. Au besoin, nous avons adapté la formulation ou le vocabulaire pour éviter toute ambiguïté. Ensuite, nous avons pu passer à la collecte de données telle que décrite dans la prochaine section.

3.3.2 Le déroulement de la collecte de données

Afin de pouvoir procéder à la collecte des données, il était de notre devoir de s'assurer que nos démarches respectaient les normes d'éthique. Nous avons informé adéquatement les jeunes filles de notre projet de recherche et il était crucial qu'elles signent un formulaire de consentement (ANNEXE

4). Même s'il y avait signature du formulaire par l'adolescente, elles étaient libres de se retirer du projet à tout moment.

Dans les faits, la collecte de données de ce projet de recherche s'est effectuée en deux temps au cours des mois de mars et avril 2017. Dans un premier temps, nous avons rencontré les participantes afin qu'elles remplissent le questionnaire sur l'acculturation. Lors de cette rencontre, les filles devaient remplir une section sur leurs informations sociodémographiques. Après, nous avons dû expliquer le fonctionnement de l'échelle que nous avons employée pour que les filles puissent remplir le questionnaire portant sur l'acculturation en fonction de leur perception. Les adolescentes participantes ont disposé par la suite du temps nécessaire pour lire et comprendre les énoncés ainsi que pour faire leur choix. Cette première rencontre nous a permis de créer un premier lien avec ces adolescentes, ce qui a pu les rendre plus à l'aise pour la deuxième rencontre. À la suite de ce rendez-vous, nous avons analysé les données recueillies afin de faire ressortir la stratégie d'acculturation provisoire. Cette dernière a été confirmée à l'aide des données collectées lors de l'entrevue suivante.

Au moment de la seconde rencontre, nous avons effectué une entrevue semi-dirigée individuelle avec les adolescentes issues de l'immigration participant à notre étude. Nous utilisions un magnétophone afin de conserver les données de façon audio. Le rôle du chercheur dans ce contexte était de guider chaque participante à l'aide de questions larges prévues dans le guide d'entrevue. Dans ce type d'entrevue, le déroulement s'adapte en fonction du discours de la personne interviewée (Fortin, 2010), ce qui signifie que le chercheur peut modifier l'ordre des questions ou demander une précision au moment approprié. La durée des entrevues a varié entre vingt-cinq et cinquante minutes. Nous avons pu par la suite transcrire l'ensemble des discours des participantes à notre étude sous la forme d'un verbatim. Nous avons également pu passer à l'étape de l'analyse, présentée dans la section subséquente.

3.4 La méthode d'analyse des données

Pour analyser les données collectées à l'aide du questionnaire préalable à l'entrevue, nous avons utilisé le modèle issu de la psychologie sociale de Berry et ses collaborateurs. En fait, chacun des énoncés proposés aux participantes était associé à une des quatre stratégies d'acculturation. En fonction des réponses de la participante, nous visualisions quelle stratégie correspondait davantage aux attitudes et à la perception de chacune des adolescentes immigrantes. À titre d'exemple, l'affirmation suivante était proposée aux participantes : «Il est important à l'école de créer des liens d'amitié avec des élèves

québécois, mais aussi avec ceux de ma culture.» Si une adolescente répondait qu'elle était fortement en accord avec cet énoncé, elle aurait tendance à opter pour la stratégie d'acculturation de l'intégration. Nous devons prendre en considération l'ensemble des réponses dans le but de faire ressortir la stratégie dominante.

Par la suite, nous avons procédé à l'analyse des données recueillies lors de l'entrevue semi-dirigée effectuée avec chaque adolescente immigrante de notre échantillon. Il était nécessaire d'employer un processus de codification, car lorsque les chercheurs commencent à compiler les informations, un défi de taille lié à l'organisation de ces dernières survient (Miles et Huberman, 1994). Ainsi, nous avons utilisé une technique de codification par thèmes, qui s'effectue lorsque le chercheur associe chaque élément des données à des catégories significatives (Springer, 2010). Cette démarche méthodologique s'est fait directement dans le logiciel de traitement de texte Word. Il était adéquat de faire ressortir des sous-thèmes également, car il s'avère souvent difficile de relier l'ensemble des propos des participants à des thèmes généraux (Glesne et Peshkin, 1992). Concrètement, nous recherchions des informations concernant les stratégies d'acculturation de manière à confirmer ou infirmer les données préalablement recueillies à l'aide du questionnaire. Nous avons classé également les données en fonction des dimensions du concept de l'intégration scolaire. Nous nous attendions à ce que notre troisième concept, les attentes parentales, transparaisse à travers les deux autres thèmes principaux. Qui plus est, il était crucial de bien distinguer l'intégration, en tant que stratégie acculturative, de l'intégration dans le cadre scolaire. Pour ce faire, nous avons employé des codes distincts. Le code «intégration» était associé à la conservation de la culture d'origine et l'ouverture vis-à-vis la culture d'accueil. Le code «adaptation à l'école» faisait référence à la vision de Jacquet et Masinda (2014) de l'intégration scolaire. De cette façon, il n'y a eu aucune confusion entre les deux visions de ce même terme. Ces choix méthodologiques ont été inspirés de notre cadre conceptuel afin que nous puissions répondre à nos questions spécifiques. Le schéma de la page qui suit représente en quelque sorte la codification par thèmes qui a été employée lors de l'analyse réelle de données.

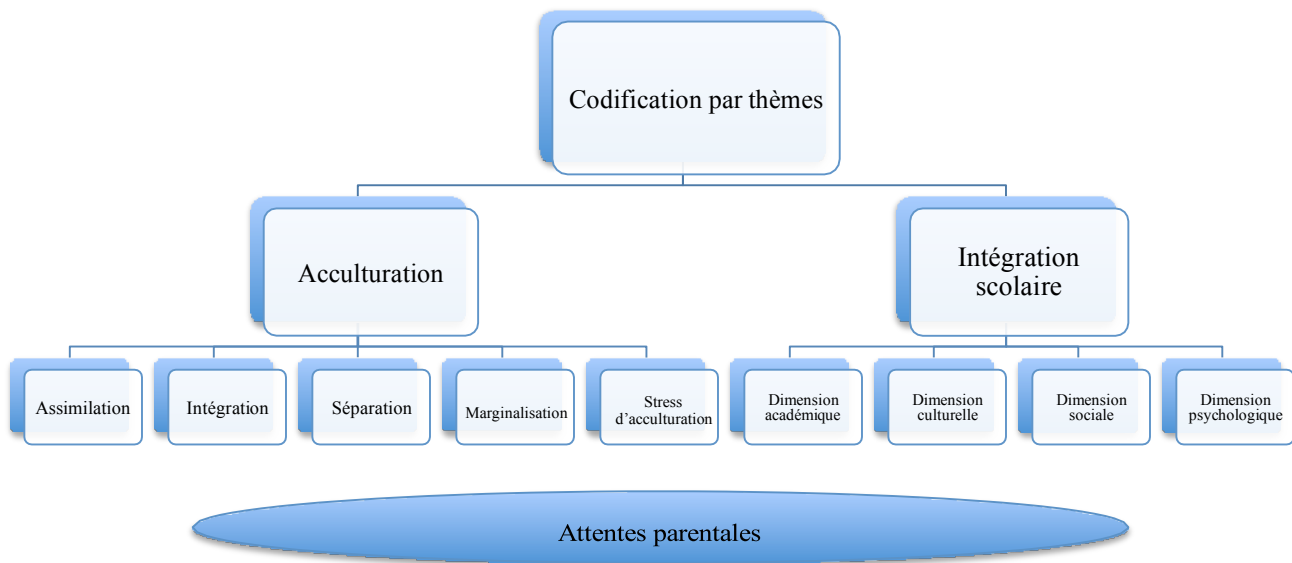


Figure 2 : Codification par thèmes (Girard, 2017)

Nous devons tout de même être vigilante à la possibilité de devoir créer de nouveaux thèmes à la suite de la passation des entrevues semi-dirigées. En effet, il était possible qu'une thématique émerge des discours des adolescentes participantes sans que nous l'ayons anticipée. Cela aurait été révélateur des éléments importants aux yeux des jeunes filles, ce qui aurait été à considérer dans notre recherche puisque nous accordons une place centrale à leur vision de leur acculturation. Nous gardions donc la possibilité d'adapter notre codification par thèmes ultérieurement à la collection de données.

Pour aller plus loin, lorsque les stratégies d'acculturation des participantes ont été établies, nous avons pu comparer les données. À titre d'exemple, ce second niveau d'analyse nous a permis d'observer si deux adolescentes faisant appel à la même stratégie d'acculturation avaient une perception semblable sur d'autres enjeux de leur socialisation. Ce processus enrichit notre connaissance relative à la population des adolescentes issues de l'immigration.

3.5 Les forces et les limites des choix méthodologiques

Dans cette section, nous revenons sur les différents choix méthodologiques que nous avons pris dans le cadre de ce projet de recherche. Afin de demeurer réaliste et critique envers notre propre recherche, nous distinguons les forces et les limites qui en découlent. Nous abordons principalement le choix de notre échantillon ainsi que celui de notre questionnaire.

3.5.1 La conception de notre échantillon

Premièrement, nous tenons à revenir sur les choix relatifs à notre échantillon dans l'optique d'être transparente quant aux forces et aux limites de cet élément central à notre recherche. La première force à considérer est la grosseur de notre échantillon, soit dix participantes. Cet élément s'insère dans une vision plus interprétative de la recherche, qui a pour but d'étudier un phénomène en employant des données qualitatives. Un groupe réduit nous a permis d'explorer plus en détail le parcours migratoire et l'acclimatation au Canada de chacune des adolescentes. Nous possédions les ressources nécessaires pour faire passer un questionnaire et pour effectuer une entrevue individuelle semi-dirigée en compagnie de chaque participante. Ce processus prend un certain temps, mais nous possédons désormais une meilleure compréhension des réalités de ces adolescentes s'étant établies récemment à Montréal.

D'un autre côté, la grosseur de notre échantillon apporte également des limites d'un point de vue méthodologique. Nous ne pouvons en aucun cas utiliser cette étude à des fins de généralisation auprès de l'ensemble des adolescentes immigrantes. Notre recherche représente les perceptions de dix jeunes filles qui peuvent par moments être similaires à celles d'autres adolescentes. Par contre, le discours d'une adolescente demeure individuel et ne peut refléter la voix de toutes les filles nées à l'étranger et habitant dorénavant à Montréal. La lecture de ce mémoire se doit d'être faite dans cette perspective.

Une autre limite à considérer est que l'ensemble des participantes proviennent de la même école. Il se peut que cela puisse influencer l'intégration scolaire des filles ayant pris part à l'étude. Même si les participantes possèdent des caractéristiques personnelles différentes, l'école, un milieu central à l'intégration des jeunes d'âge scolaire, est la même pour toutes. Ce choix méthodologique est justifié par l'accès facilité à ce milieu de recherche qui comporte des caractéristiques nous intéressant : école secondaire francophone publique, située sur l'île de Montréal, en contexte multiethnique, avec un effectif d'élèves important. Le fait que l'étudiante menant ce projet y travaille a effectivement facilité l'ouverture du milieu en ce qui a trait à la collecte de données. C'est pourquoi nous sommes à l'aise avec la décision d'avoir sélectionné la totalité de notre échantillon dans une même école. Il serait tout de même intéressant dans le cadre d'un autre projet de recherche de collecter des données empiriques dans différents milieux scolaires pour pouvoir mieux estimer si l'école peut influencer le discours d'adolescentes issues de l'immigration.

Nous considérons la provenance des participantes comme étant une autre force à notre étude. Elles proviennent de six pays différents, ce qui reflète la diversification de l'immigration que reçoit le Canada chaque année, élément soulevé dans notre problématique. Pour parler du concept d'acculturation chez les adolescentes immigrantes, il était crucial de recruter des participantes provenant de cultures variées. Dans notre échantillon, il y a cinq jeunes filles provenant de la Syrie, ce qui fait écho à un élément d'actualité : l'arrivée massive de Syriens dans plusieurs pays occidentaux. Pour sa part, la province du Québec en a reçu 5 265 au cours de l'année 2016 (MIDI, 2016b). Cette réalité est en grande partie due aux conflits qui perdurent au Moyen-Orient actuellement. La moitié de notre échantillon provenant de ce pays possède tout de même des structures familiales diverses, n'a pas nécessairement la même religion et est passée par différents pays avant de s'établir au Canada. Ces éléments peuvent influencer leur acculturation dans la société québécoise. Les autres participantes proviennent de pays et de continents différents.

Qui plus est, nous prenons également conscience qu'aucune participante ne provient de l'immigration francophone. Il aurait été bien d'inclure une participante dont la langue maternelle est le français puisque les immigrants francophones vivent plusieurs défis relatifs à l'acculturation, sans pour autant faire face au défi social de la barrière linguistique. Inclure des participantes francophones nous aurait permis de mieux refléter le fait que plus de la moitié des immigrants arrivant dans la province du Québec peuvent s'exprimer en français à leur arrivée au pays (MIDI, 2016c). La décision de recruter des participantes en classe d'accueil a possiblement influencé cet élément, mais elle a également assuré que notre échantillon réponde à nos critères de sélection préétablis.

À la lumière de notre recherche, nous nous questionnons également sur le profil des participantes. Est-ce qu'une adolescente, vivant la marginalisation, un repli sur soi, désirerait participer à une telle étude où elle doit s'ouvrir à une chercheuse? Est-ce qu'un projet de recherche portant sur un enjeu social intéresse réellement tous les types d'adolescentes? En tant que chercheuse, nous étions ouverte à différents profils de participantes et nous avons fait les démarches nécessaires pour assurer le respect de toutes.

3.5.2 La compréhension de notre questionnaire

Un élément important de notre recherche a été l'emploi d'un questionnaire visant les stratégies d'acculturation des participantes. À la base, nous nous sommes appuyée sur les écrits de Berry et ses collaborateurs et ceux de Kanouté (1999) pour concevoir notre questionnaire. Nous avons dû adapter

les énoncés aux réalités de jeunes filles vivant la période de l'adolescence, ce qui n'était pas visé par ces auteurs dans le cadre de leurs recherches. Par la suite, nous avons lu le questionnaire avec un élève possédant des caractéristiques similaires aux futures participantes pour valider la compréhension du vocabulaire employé. Une fois ces vérifications effectuées, nous avons pu débiter la collecte de données. Malgré ces précautions, plusieurs participantes nous ont questionnée afin de valider ou de mieux comprendre certains mots des énoncés lors de la passation du questionnaire, ce qui constitue une limite à notre recherche. Les adolescentes semblaient stressées de ne pas comprendre un énoncé ou de faire une erreur en répondant. Nous avons dû les reconforter et leur mentionner qu'aucune bonne réponse n'existait réellement. Nous avons pallié cette difficulté en leur expliquant les termes plus difficiles.

En analysant les questionnaires des participantes, nous avons remarqué que certaines questions amenaient des réponses plus tranchées que d'autres. À titre d'exemple, les adolescentes plaçaient leurs réponses aux extrémités lorsque les énoncés portaient sur des thèmes concrets tels que les relations d'amitié ou amoureuses. À l'opposé, l'énoncé portant sur leurs valeurs nous a menée à des réponses moins tranchées et plusieurs ont dû longuement réfléchir à ce thème pendant la passation du questionnaire. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'une question de vocabulaire trop ardue, mais davantage d'un concept bien abstrait pour des adolescentes.

3.5.3 L'ouverture à la discussion

Une autre force importante de notre projet de recherche a été de conclure la collecte de données avec une entrevue semi-dirigée. Cet instrument de collecte nous a permis de confirmer les stratégies acculturatives, tout en recueillant de nombreuses données relatives aux concepts d'intégration scolaire et d'attentes parentales. Lors de la deuxième rencontre, les filles ont eu la liberté de s'exprimer et de nous faire part des enjeux qui touchent leur établissement à Montréal. Les thèmes abordés étaient des sujets sensibles, les participantes nécessitaient donc une confiance importante envers nous. Le fait de travailler à cette école signifiait qu'une relation était déjà présente entre l'étudiante-chercheuse et les participantes. Certaines participantes ne nous connaissaient que de nom, alors que d'autres avaient à plusieurs reprises discuté avec nous. Aussi, nous avons constaté que plus l'entrevue avançait, plus les filles étaient à l'aise de nous parler de leur acculturation, de leur adaptation à l'école et de leurs relations familiales. Il était adéquat de conclure en parlant de la famille immigrante, car cela semblait être le sujet le plus périlleux. Même lorsque l'entrevue était terminée et l'enregistrement arrêté, les filles continuaient de discuter d'enjeux qui les touchent au quotidien en tant que jeunes filles

immigrantes. Encore plusieurs mois suivants la collecte de données, nous percevons une relation de proximité avec ses filles au quotidien.

La relation entre les participantes et l'étudiante-chercheuse a été un avantage de taille autant à l'étape du recrutement qu'à la réalisation des entrevues. Par contre, afin de demeurer transparente, nous devons considérer la notion de désirabilité sociale. Il se peut que les participantes aient consciemment ou inconsciemment adapté leurs réponses au questionnaire et à l'entrevue de manière à plaire socialement. Cela est d'autant plus vrai lorsque le projet de recherche est conduit par une enseignante de leur école. Nous avons donc tenté dès le commencement du projet de faire une distinction entre la posture de chercheuse et d'enseignante.

Dans le tableau ci-dessous, nous effectuons une synthèse des forces et des limites méthodologiques de notre projet de recherche.

Tableau VII : Forces et limites méthodologiques de la recherche (Girard, 2017)

	Conception de l'échantillon	La compréhension du questionnaire	L'ouverture à la discussion
Forces	<ul style="list-style-type: none"> • Échantillon réduit : meilleure compréhension du discours de chaque participante • Origines des participantes variées • Échantillon représentant le contexte mondial actuel 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptation du questionnaire en fonction des commentaires du jury et d'un jeune immigrant 	Confiance des participantes : <ul style="list-style-type: none"> • Lien préalable avec l'étudiante-chercheuse • Entrevue semi-dirigée qui les amène à parler de leur vision
Limites	<ul style="list-style-type: none"> • Échantillon réduit : moins de possibilités de généralisation • L'ensemble des participantes fréquente la même école • Aucune participante issue de l'immigration francophone 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés pour des adolescentes d'illustrer certains thèmes (ex : valeurs) 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité de désirabilité sociale dans les réponses des participantes, considérant que l'étudiante-chercheuse y enseigne

3.6 Les considérations éthiques

Afin de réaliser ce projet de recherche dans le respect de tous, il est crucial de réfléchir aux diverses considérations éthiques. Nous avons respecté toutes les démarches exigées par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal, qui nous a subséquemment octroyé un certificat d'éthique (ANNEXE 6). Nous avons également dû compléter une demande auprès de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys puisque nous comptons y effectuer notre recherche (ANNEXE 7). Ces démarches sont venues valider que notre étude s'insérait dans une démarche visant le respect et la confidentialité des participantes. Ces démarches étaient particulièrement importantes en travaillant avec des personnes mineures.

Avant de débiter la collecte de données, nous avons discuté de notre projet de recherche et des principaux objectifs avec des adolescentes répondant aux critères de sélection et qui pourraient être intéressées de participer à une telle recherche. Dès ce moment, nous avons expliqué aux participantes les notions d'éthique et de confidentialité afin qu'elles se sentent libres de participer ou non et qu'elles puissent s'ouvrir à nous sans risque. Par la suite, nous tenions à laisser quelques jours aux jeunes filles afin qu'elles puissent y réfléchir. Ce délai a également permis à ces jeunes filles de poser davantage de questions si elles le désiraient.

Par la suite, nous avons rencontré les filles toujours intéressées pour la signature du formulaire de consentement (ANNEXE 4). Ce document officialise les droits des participantes et le devoir de la chercheuse dans le cadre de ce projet de recherche. Nous avons préalablement conçu un formulaire adapté aux adolescentes de moins de 14 ans, nécessitant une signature parentale (ANNEXE 5). Nous n'avons pas utilisé ce dernier puisque toutes les participantes à notre étude avaient au moins 14 ans, l'âge du consentement légal pour une recherche à faible risque (Gouvernement du Québec, 1991). Lors de la lecture du formulaire, nous avons réitéré l'importance du consentement libre et éclairé aux participantes. Nous leur avons mentionné la publication future d'un mémoire de maîtrise à l'aide des informations soumises et les moyens prévus pour protéger leur identité. Nous avons également informé les filles que l'entrevue serait enregistrée à l'aide d'un magnétophone pour faciliter l'analyse future des données. Les adolescentes voulant faire partie de notre étude ont signé le formulaire conjointement avec l'étudiante menant ce projet. À tout moment lors de la collecte de données, les participantes avaient la possibilité de ne pas répondre à une question ou de se retirer de l'étude. Ainsi, nous avons mis en place plusieurs dispositifs afin d'assurer le respect des participantes.

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES

À travers ce chapitre, nous présentons les points marquants de l'analyse des données empiriques recueillies dans le cadre de notre projet de recherche. À la lumière de notre cadre conceptuel, nous interprétons les données et discutons des résultats qu'elles génèrent. Nous commençons en présentant plus en détail le profil individuel de chacune des participantes. Nous décrivons subséquemment quelques péripéties du parcours migratoire, ainsi que les résultats relatifs à l'établissement dans la société, à l'adaptation à l'école québécoise et aux familles immigrantes.

4.1 Présentation des profils individuels des participantes

À l'intérieur de cette section, nous procédons d'une façon plus détaillée à la présentation de l'échantillon ayant participé à notre étude. En nous basant sur nos critères de sélection énoncés dans le chapitre portant sur la méthodologie, nous avons rencontré dix participantes acceptant de participer à notre collecte de données. Les dix filles ont comme point commun de fréquenter l'école secondaire Saint-Laurent, dans l'arrondissement du même nom à Montréal. Cet arrondissement ainsi que cette école ont une diversité ethnoculturelle très forte, ce qui a facilité notre contact avec des jeunes issus de l'immigration. Bien que l'ensemble des participantes fréquente la même institution scolaire, leur parcours migratoire et leur établissement au Canada varient grandement. C'est pourquoi nous effectuons une description des profils individuels des participantes dans cette section. Dans ce qui suit, les prénoms des jeunes filles sont fictifs.

Nicole

Nicole est une jeune fille de 16 ans, originaire de la Syrie. Sa langue maternelle est l'arabe et elle est de confession catholique. En raison de la guerre qui sévit dans son pays, sa mère l'a amenée avec son frère au Liban où ils sont restés pendant 8 mois. Par la suite, ils sont allés en Jordanie un mois avant d'immigrer au Canada il y a un peu plus d'un an. Pendant cette année de transition, Nicole n'a pu fréquenter une école, mais elle tentait de poursuivre son éducation en lisant ce qu'elle avait sous la main. À son arrivée, cette famille s'est installée quelques mois à Ottawa, ensuite dans l'est de Montréal avant de s'établir dans l'arrondissement de Saint-Laurent. Nicole a subi de nombreux changements, ce qui peut complexifier son adaptation à son nouveau milieu. Leur établissement à Montréal leur a permis de rejoindre de nombreux membres de leur famille déjà immigrés, ce qui a éliminé une source

importante de stress pour sa mère relativement au réseau social de la famille. Le père de Nicole est décédé quelques années avant la migration à cause de problèmes de santé.

Ghita

Ghita est une adolescente de 17 ans, née en Syrie de parents libanais. Sa langue maternelle est l'arabe et sa religion est le catholicisme. Sa famille est composée de sa mère, de son père, de sa sœur et de son frère. Avant d'immigrer au Canada, ils ont déménagé au Liban, où ils sont demeurés deux ans. Au cours de ce laps de temps, Ghita n'a pas fréquenté d'école, ce qu'elle a trouvé difficile, mais elle en profitait pour aider sa mère à faire les courses et les tâches ménagères. Par contre, elle envisageait déjà son établissement au Québec. Elle est arrivée au Canada il y a un an et deux mois.

Maria

Maria est une jeune hispanophone de 16 ans provenant de la Colombie. Très jeune, elle a vécu un an aux États-Unis, mais elle conserve très peu de souvenirs de ce pays. En Colombie, elle habitait avec sa mère, mais leur relation était très conflictuelle. Avec l'accord de ses parents, elle a immigré au Canada pour rejoindre son père il y a trois ans. Après quelques mois à Montréal, c'était mieux pour elle et pour son entourage qu'elle emménage chez sa grand-mère qui habite également dans cette ville. Elle contacte par moments ses parents, mais c'est dorénavant sa grand-mère qui représente une figure d'autorité aux yeux de cette adolescente. Sa tante et son oncle résident également chez sa grand-mère. Son héritage religieux est catholique bien qu'elle ne s'identifie pas à cette religion.

Yara

Yara est une adolescente de 16 ans provenant de la Syrie. Elle habite actuellement avec sa mère et son petit frère, personnes avec qui elle a immigré au Canada. Avant de s'établir en Amérique du Nord, ils étaient restés un an au Liban. Dans ce pays transitoire, elle n'a pas eu accès à la scolarisation, ce qu'elle a trouvé difficile, surtout à son retour sur les bancs d'école au Canada. Leur arrivée à Montréal est survenue il y a deux ans et deux mois. Son père est décédé plusieurs années avant la migration en raison de problème de santé. Cette jeune fille possède l'arabe comme langue maternelle et elle pratique le catholicisme comme religion.

Dina

Dina est une jeune fille syrienne qui est arrivée à Montréal il y a un an et cinq mois. Sa famille est composée de son père, sa mère et ses deux frères. Leur migration au Canada a été planifiée plusieurs mois d'avance, ce qui leur a permis d'en apprendre davantage sur leur société d'accueil au préalable. En attendant leur approbation en tant qu'immigrants économiques, ils ont passé un peu moins d'un an au Liban pour éviter la guerre sévissant dans leur pays natal. Là-bas, Dina n'a pas la chance de fréquenter une école et elle n'a pas poursuivi sa scolarisation de façon structurée à la maison. La langue maternelle de cette adolescente est l'arabe et sa religion est le catholicisme, élément cher aux yeux de cette dernière.

Cristina

Cristina est une jeune fille bulgare de 16 ans. Il y a un an et neuf mois, elle a immigré au Canada avec sa famille composée de son père, de sa mère et de ses deux frères. Les parents de Cristina l'ont informée à l'avance du projet migratoire, ce qui lui a permis de se préparer et de s'informer sur son futur pays. Sa langue maternelle est le bulgare. Pour elle et sa famille, la religion chrétienne est centrale à leur quotidien et leur socialisation à l'extérieur de l'école se fait principalement à l'église.

Zeina

Zeina est une adolescente de 15 ans ayant immigré au Canada il y a un an et neuf mois. Sa famille est d'origine afghane, qu'elle identifie comme sa culture d'origine, mais elle est née et a vécu plusieurs années au Pakistan après sa naissance. Par la suite, sa famille et elle ont déménagé pour vivre cinq ans en Afghanistan avant de retourner au Pakistan et d'immigrer au Canada. Sa langue maternelle est le dari et elle possède une vision très libérale quant à sa religion, l'Islam. Après le décès de ses deux parents biologiques au Pakistan, la première femme de son père a pris sous son aile Zeina et l'a accueillie chez elle à Montréal avec son grand frère et ses deux sœurs. Malgré le mariage et les enfants de sa sœur aînée, cette famille recomposée demeure encore à ce jour dans un même immeuble afin de conserver l'unité familiale et de veiller au bien de Zeina.

Kim

Kim est une jeune Chinoise de 15 ans possédant le mandarin comme langue maternelle et n'adhérant à aucune religion. Elle a grandi en Chine chez ses grands-parents, mais elle a immigré avec sa famille qui est composée de ses deux parents, de sa sœur et de son frère. Ils ont immigré il y a un peu plus de deux

ans au Canada dans l'espoir d'avoir accès à un meilleur système scolaire. Leur migration était un projet longuement étudié; ils étaient même venus visiter plusieurs villes canadiennes auparavant afin de faire leur choix. Par la suite, son cousin s'est également joint à eux à Montréal. Bien que ce soit un enjeu pour toutes les familles immigrantes, la réussite scolaire est un élément crucial au cœur de cette famille.

Manal

Manal est une adolescente syrienne de 15 ans ayant immigré à Montréal il y a un an et sept mois. Cette jeune arabophone adhère à la religion de l'Islam. Tout au long de son parcours migratoire, elle était accompagnée de son père, de sa mère et de ses deux frères. Cette famille a habité deux ans au Liban où Manal a pu fréquenter une école bilingue où les cours étaient offerts en arabe et en français. Ses parents tenaient à immigrer au Canada afin de rejoindre de nombreux membres de leur famille établis au pays antérieurement. Ces derniers ont grandement facilité leur établissement dans ce nouveau pays.

Aida

Aida, une adolescente de 15 ans, a immigré du Kirghizistan au Canada il y a un an et neuf mois. Aida a fait ressortir qu'elle rencontre rarement d'autres personnes provenant de son pays, ce qui est un élément à considérer dans son intégration sociale. Sa langue maternelle est le kirghize, mais elle parle également le russe, ce qui l'a aidée à socialiser avec d'autres élèves à son arrivée en classe d'accueil. Elle possède une relation de proximité avec sa mère et son frère, particulièrement depuis qu'ils ont immigré les trois seuls au Canada. Son père est décédé lorsqu'elle était petite. Elle se définit comme une personne agnostique, toutefois cette religion ne constitue pas une priorité, selon ses propos.

4.2 Quelques péripéties du parcours migratoire des adolescentes

En parlant de leur présent au Québec, les adolescentes ont fait des incursions nombreuses à leur vie prémigratoire. Nous abordons ces aspects dans la présente section.

Pour les filles ayant transité par un autre pays, plusieurs ont affirmé y avoir été victimes de discrimination dans ces lieux transitoires alors qu'elles déclarent que ce n'est pas le cas au Canada. Un exemple serait le processus migratoire de Ghita, cette jeune Syrienne qui a transité par le Liban. Elle ne s'est jamais sentie comme une personne à part entière de ce pays, car il ne s'agissait pour elle et sa famille que d'une période de transition. Durant deux ans, cette famille en exil attendait une réponse à leurs démarches d'immigration vers un pays occidental. Ghita explique cette distance avec ce pays transitoire : « parce que j'étais deux ans à ne pas aller à l'école, j'aime l'école, je veux continuer mes

études ici.» Cette participante met en contraste son expérience au Canada, pays où elle habite depuis seulement 1 an et deux mois. Ici, elle s'intègre davantage en ayant accès à l'éducation et en ayant la motivation d'y rester à long terme. Yara a également fait part de la même situation dans le pays par lequel elle a transité : «ils ont dit que les Syriens ne peuvent pas aller à l'école». Nicole aussi s'est fait refuser l'accès à l'école au Liban et en Jordanie, ce qu'elle perçoit comme une situation très déplorable. Ces trois filles croient encore que ce refus d'accès à l'école pendant le processus migratoire les impacte dans leurs apprentissages au Québec.

À de nombreuses reprises, Zeina nous a fait part de situations frustrantes qu'elle a vécues et qu'elle met en lien avec son origine ethnique. Ce qui est intéressant, c'est que la discrimination qu'elle a décrite lors de l'entrevue s'est déroulée au Pakistan, où elle est née et où elle a passé la majeure partie de sa vie. Dans ce passage, elle a fait également une comparaison avec le Canada :

Au Pakistan, la relation entre les enseignants et les Afghans, c'est pas bien, car l'Afghanistan et le Pakistan sont en guerre. Donc les gens aussi, ils se battent avec nous. Même les enseignants, ils disaient des choses sarcastiques...vous venez de là...parfois je me chicanais avec mon enseignant, car c'était du racisme! Ici, les enseignants ne font pas de racisme, c'est mieux. (Zeina, Afghane)

Lorsque cette adolescente nous a fait part de ces situations, nous avons compris son détachement vis-à-vis du Pakistan au moment de discuter d'acculturation. Effectivement, elle est beaucoup plus attachée à la culture afghane.

4.3 Les stratégies d'acculturation des adolescentes

L'analyse des données recueillies, par le questionnaire et lors des entrevues, a fait émerger un portrait intéressant des conditions relatives à l'établissement des participantes. Nous en présentons les résultats saillants d'abord par le biais des stratégies acculturatives mobilisées. Ensuite, au-delà des stratégies, nous présentons quelques dimensions, dont les relations amicales, amoureuses, et le rapport à la religion.

4.3.1 Les stratégies d'acculturation des adolescentes à la lumière de la typologie de Berry

Afin d'analyser l'établissement des participantes au Canada, nous avons employé le modèle d'acculturation de Berry et ses collaborateurs qui se décline en quatre stratégies d'acculturation : l'assimilation, l'intégration, la séparation et la marginalisation. Cette section vise à répondre à notre premier objectif de recherche : décrire et analyser les stratégies d'acculturation d'adolescentes

immigrantes. L'analyse des données révèle chez certaines participantes une stratégie dominante, et chez d'autres une posture qui oscille entre deux stratégies. À la lumière de notre analyse, nous devons garder en tête que l'ensemble de nos participantes est issu de l'immigration récente du Québec. En effet, celles-ci sont arrivées au pays il y a entre une et trois années. En prenant en compte ce court laps de temps, elles demeurent au centre d'un processus d'établissement qui se déroulera pendant plusieurs années. Au quotidien, une période de remise en question perpétuelle quant à la place que prennent leurs cultures d'accueil et d'origine les habite. C'est pourquoi nous ne pouvons affirmer que les stratégies qu'elles emploient actuellement et que nous décrivons dans les lignes qui suivent reflètent l'ensemble de leur acculturation.

L'assimilation : le cas de Dina

Dans notre échantillon, il n'y a que Dina qui semble employer principalement la stratégie d'assimilation dans le cadre de son établissement au Canada. À l'aide de notre questionnaire, nous avons déjà pu percevoir cette stratégie, ce qui a été confirmé par la suite à l'aide de l'entrevue.

Pour cette adolescente, l'école québécoise devrait être le principal vecteur d'assimilation pour les immigrants en âge scolaire. Tout d'abord, elle croit que l'école québécoise ne devrait être centrée que sur la culture québécoise, sans égard à sa culture d'origine ou aux autres cultures. Dans cet ordre d'idées, seulement l'histoire du Québec devrait faire partie du curriculum enseigné. Le point le plus soulevé par cette participante est la place de la langue française à l'intérieur des institutions scolaires. Elle avoue parler arabe par moments pour aider les nouveaux élèves arabophones, mais elle préconise tout de même l'usage prédominant de la langue française dans son établissement scolaire. Elle dit même : « j'aime pas qu'on parle arabe dans l'école parce que c'est pas l'école arabe et tout ça. Mais, il y a des gens, des nouveaux débutants...je ne sais pas... ». Dina ressent une certaine empathie pour ces nouveaux arrivants allophones, groupe dont elle faisait partie récemment. Par contre, elle affirme que cela ne doit pas devenir une habitude de parler une autre langue que le français à l'école. Il est possible que la vision unilingue francophone que cette jeune fille possède du contexte scolaire ait été encouragée par les discours et les pratiques véhiculés par de nombreux acteurs du milieu scolaire. En effet, la langue française est fréquemment encouragée à l'école québécoise de manière à être au centre du vivre-ensemble de tous les élèves.

En plus de valoriser des stratégies d'assimilation dans le cadre scolaire, Dina conserve cette vision d'acculturation dans les autres aspects sociaux de son quotidien. Lors de l'entrevue, ses propos étaient

assez tranchants : « Ici c'est le Canada, c'est pas tout le monde ici! On doit être avec les Québécois, la même culture et tout ça. » Ce discours s'insère sans aucun doute dans la stratégie d'assimilation décrite par Berry et ses collaborateurs.

La relation que Dina entretient avec son amoureux, celui qu'elle appelle son *chum*, démontre une vision de cette adolescente syrienne centrée sur sa culture d'accueil. Elle affirme ne pas connaître l'origine de son copain, bien qu'elle sache qu'il est lui aussi issu de l'immigration. Aux yeux de Dina, l'important est qu'ils soient dorénavant au Canada et que c'est ici qu'ils bâtiront leur avenir. Ainsi, l'origine de son amoureux lui importe peu, car elle définit son couple comme étant canadien. En somme, cette jeune fille se concentre principalement sur sa culture d'accueil de manière à s'adapter rapidement à son nouveau pays, aux couleurs de l'assimilation.

Entre assimilation et intégration : le cas de Manal

Manal, une adolescente syrienne, utilise des stratégies d'assimilation et d'intégration dans le cadre de son établissement au Canada. Selon elle, toutes les cultures devraient être valorisées, mais en assurant la dominance de la culture d'accueil. À titre d'exemple, elle conserve en partie les valeurs de son pays, mais elle considère que ce sont les valeurs de la société d'accueil qui doivent être mises de l'avant pour tous. Pour s'intégrer à la société québécoise, une des stratégies de cette adolescente est de se faire des amis de toutes les origines « des Européens, des Asiatiques et des Africains », mais il est tout de même important d'entrer en contact avec des jeunes natifs pour mieux s'adapter au pays. En même temps, elle soulève le fait que ce contact avec les natifs était difficile dans l'arrondissement Saint-Laurent où il y a une forte présence de personnes issues de l'immigration. Ainsi, Manal ne mobilise pas une stratégie de séparation, repliée dans sa culture d'origine; elle pratique davantage le français, qui devient la langue commune dans son cercle d'amis. Lorsque nous la questionnons sur ce qu'elle préfère au Canada, sa réponse est franche : « La langue! J'aime beaucoup la langue française, plus que ma langue maternelle! J'aime l'érable. L'hiver, un peu. L'été, les forêts. À l'automne, les arbres comment ils se colorient...la nature du Canada. » Plus tard, elle nous mentionne qu'elle n'oublie pas sa langue maternelle, mais celle-ci est dorénavant relayée au second plan :

Je ne parle pas (arabe) avec mon petit frère. De plus en plus, je parle peu arabe. Toujours la télé, c'est en français. Je regarde une fois en arabe le week-end. Je parle juste arabe avec mon père et ma mère, mais ma mère a beaucoup appris le français, mais mon père, pas vraiment. Donc, je parle avec eux en arabe. (Manal, Syrienne)

Au quotidien, Manal conserve une petite place pour sa culture d'origine, mais il nous paraît clair que cette adolescente fait une grande place à la culture québécoise dans son établissement au Canada.

L'intégration complète : les cas d'Aida, de Maria et de Zeina

Lors de notre recherche, les données recueillies nous mènent à associer les visions d'Aida, de Maria et de Zeina à la stratégie de l'intégration. Ces trois adolescentes ont une perception semblable de leur acculturation : l'intégration est le juste équilibre entre la conservation de leur culture et l'ouverture à la société québécoise. Lors de l'entrevue, elles abordaient chacune à leur façon le fait qu'elles voulaient vivre dans une société favorisant le multiculturalisme.

À l'école comme dans la société en général, ces jeunes filles s'entourent de personnes issues de différentes communautés ethnoculturelles. Elles ont une vision positive du contact avec des Québécois non immigrants, mais aussi avec des individus ayant immigré à Montréal. Maria et Zeina ne se voient pas être amis avec seulement des jeunes de leur pays d'origine et elles préfèrent choisir leurs amis en fonction de leur comportement et de leurs intérêts. Entourée d'amis provenant des quatre coins de la planète, Aida aime raconter des histoires sur son pays, le Kirghizistan, car « on ne me parle pas de mon pays. Ce pays, peu de gens le connaissent. » Aussi, leurs relations variées leur permettent de parler plusieurs langues en public : principalement le français, l'anglais pour Zeina et Maria, le russe pour Aida et leur langue maternelle. L'utilisation de cette dernière par ces participantes se fait principalement au domicile familial. Tout compte fait, la culture québécoise demeure celle prédominante aux yeux de ces trois jeunes filles, car elle constitue l'élément en commun pour tous les individus qui habitent Montréal. Pour ces participantes, l'intégration se vit autant à l'école que dans la société en général, ce qui les distingue de plusieurs autres participantes.

Quand l'intégration est intermittente : les cas de Yara et de Ghita

À la suite de la passation du questionnaire, nous avons établi que les visions de Yara et Ghita faisaient partie de la stratégie acculturative de l'intégration, au même titre que celle des participantes présentées dans le paragraphe précédent. Cependant, l'entrevue nous a amenée à effectuer une seconde analyse des stratégies d'acculturation et de réaliser que ces deux participantes avaient une vision de l'intégration qui ne s'actualisait pas nécessairement avec la même ampleur dans toutes les sphères de leur vie, notamment en ce qui concerne l'amitié et les usages linguistiques.

En effet, nous avons constaté lors de l'entrevue que leurs amitiés se vivaient essentiellement avec d'autres jeunes de leur communauté ethnoculturelle d'origine. Lorsque nous l'avons questionné sur ses amis, Ghita a reconnu être davantage portée à aller «vers les Syriens» que les Québécois. À l'école, elles se retrouvent entourées d'autres jeunes Syriens, tout comme lors de sorties. Bien qu'elles se voient conserver leur langue maternelle tout en utilisant la langue commune à la société d'accueil, selon le questionnaire, Ghita et Yara emploient très peu le français à l'extérieur de la classe. Elles parlent cette langue dans leur classe, car il s'agit de la matière scolaire principale en classe d'accueil et par respect pour l'enseignant. Par contre, toutes les deux affirment parler l'arabe, leur langue maternelle dans différentes sphères de leur vie : avec leurs amis, avec leur famille, à leur lieu de culte et dans plusieurs commerces du quartier. Yara confirmait parler sa langue maternelle : « un peu à l'école, à l'extérieur avec mes amis, ils sont arabes et n'important quand, en dehors, je parle arabe sauf avec une personne qui ne parle pas arabe, je parle français. » Ainsi, nous croyons que ces deux adolescentes immigrantes vivent par moment leur établissement en fonction de la stratégie de la séparation, parfois en fonction de l'intégration.

L'intégration à l'école, la séparation en famille : les cas de Cristina et de Kim

À la suite de la passation du questionnaire, nous avons également associé les visions de Cristina et de Kim de l'acculturation à la stratégie de l'intégration. À la suite de l'entrevue, nous avons distingué chez ces deux participantes des stratégies variables selon les contextes scolaire ou familial. Concrètement, à l'école, elles affirment que toutes les cultures ont leur place autant dans le curriculum que dans les pratiques de socialisation. En contrepartie, à la maison, elles vivent davantage leur établissement au Canada selon leur culture d'origine.

Cristina est une jeune fille bulgare bien entourée, qui apprécie la présence d'autrui : ses amis, ses enseignants, sa famille. À l'école, elle est entourée d'amis qui proviennent des quatre coins de la planète et elle s'ouvre aux traditions culturelles de tous. Par contre, lorsque nous avons parlé de sa socialisation à l'extérieur de son milieu scolaire, la jeune fille a décrit essentiellement des moments avec sa famille. Elle fréquente très peu de personnes en dehors de l'école et celles-ci proviennent principalement de son pays d'origine. Son église est aussi un milieu où elle passe beaucoup de temps, avec sa famille puisque son père dirige les services religieux en étant pasteur.

Tout comme Cristina, Kim valorise l'intégration, soit l'ouverture à son pays d'accueil et la conservation de sa culture d'origine, dans son milieu scolaire. Ses amis proviennent de différents pays

et elle apprécie pouvoir parler français avec eux. Lorsqu'elle sort de l'école, elle demeure inconditionnellement avec sa famille. En effet, elle ne fréquente pas d'autres jeunes de son âge les soirs et les fins de semaine. À la place, «j'étudie et je fais le ménage». Elle passe énormément de temps à la maison, où elle vit selon les us et coutumes chinois et ne parle que le mandarin.

Après la passation des entrevues, nous avons analysé que ces deux participantes possèdent une vision valorisant l'intégration à l'école. Toutefois, celle-ci ne s'actualise pas à la maison, en raison de la place centrale que prend leur culture d'origine et le réseautage préférentiel avec des gens de leur communauté ethnoculturelle. Cette vision nous rappelle la recension des écrits de Güngör (2011) qui dépeint la complexité d'un processus acculturatif que vivent de nombreux adolescents immigrants. Tout comme pour Kim et Cristina, les stratégies d'acculturation employées par ces derniers se distinguent entre les sphères publique et privée. Ainsi, ils se conforment aux normes culturelles valorisées par la population du pays d'accueil, sans pour autant se fermer aux traditions familiales. Cela peut être d'autant plus vrai considérant le fait que nos participantes vivant une part en séparation sont toujours en train d'appivoiser leur nouveau milieu de vie, la place de la langue et des valeurs d'origine à l'extérieur de l'école.

Entre intégration et individualisme : le cas de Nicole

À la suite de notre collecte de données, nous avons constaté que le cas de Nicole se différencie de celui des autres participantes sur plusieurs plans. Dans le questionnaire, elle s'associe principalement à la stratégie de l'intégration quand les énoncés décrivent des réalités en milieu scolaire. Lorsqu'il est question de sa socialisation en dehors de l'école, elle est souvent en accord avec la stratégie de la marginalisation, qui se définit comme le repli sur soi d'un immigrant par le rejet de la culture du pays d'origine et de celle de la communauté d'accueil (Berry et al., 1989).

Après l'analyse des données de l'entrevue, nous avons constaté qu'elle valorise l'intégration à l'école, mais qu'elle est davantage centrée sur elle-même pour son acclimatation générale dans son pays d'accueil. À ce moment, nous avons étudié les variantes du modèle d'acculturation de Berry développées dans d'autres études, ce qui nous a menée vers la stratégie de l'individualisme (Guimond, 2010; Kanouté, 2002). Selon Guimond (2010, p. 232), « chaque personne doit être traitée sur une base individuelle, en tant qu'individu, et non en tant que membre d'une communauté ». Dans son étude sur l'acculturation d'élèves québécois issus de l'immigration, Kanouté (2002, p.178) ajoute l'individualisme au modèle de Berry et ses collaborateurs et le définit comme suit : « l'individualisme,

c'est éviter que les injonctions des identités collectives n'interfèrent dans toutes nos façons de vivre l'altérité, sans pour autant renier ces identités-là ». Nous avons décrypté une partie de la stratégie d'acculturation de Nicole comme relevant de l'individualisme ainsi défini. En effet, dans son discours, Nicole ne semblait pas ressentir la nécessité d'une communauté l'entourant pour réussir, même si elle mentionne quelques personnes significatives dont elle a besoin afin de réussir à l'école (son enseignante) et de faire de bons choix d'amis (sa mère). Dans le même ordre d'idées, Nicole croit que toutes les cultures ont leur place dans l'espace public, car c'est utile pour son développement personnel et son capital humain, soulevant l'atout de connaître plus de langues et d'avoir un maximum de connaissances sur le monde. Nous avons questionné les participantes sur les différences entre l'enseignant au Québec et celui de leur pays d'origine. Alors que les autres filles nommaient plusieurs éléments, Nicole nous a tout simplement répondu que cela dépendait de la personnalité de chacun, ce qui nous semble rejoindre le fait qu'elle opte parfois pour l'individualisme comme stratégie d'acculturation.

À travers son parcours migratoire, Nicole a habité en Syrie, au Liban, en Jordanie, à Ottawa, dans l'est de Montréal et dans l'arrondissement Saint-Laurent. Ces nombreux déménagements entrent en compte afin d'expliquer l'acculturation de cette jeune fille.

Synthèse des stratégies d'acculturation

La figure qui suit résume les stratégies d'acculturation employées par les participantes de notre échantillon.

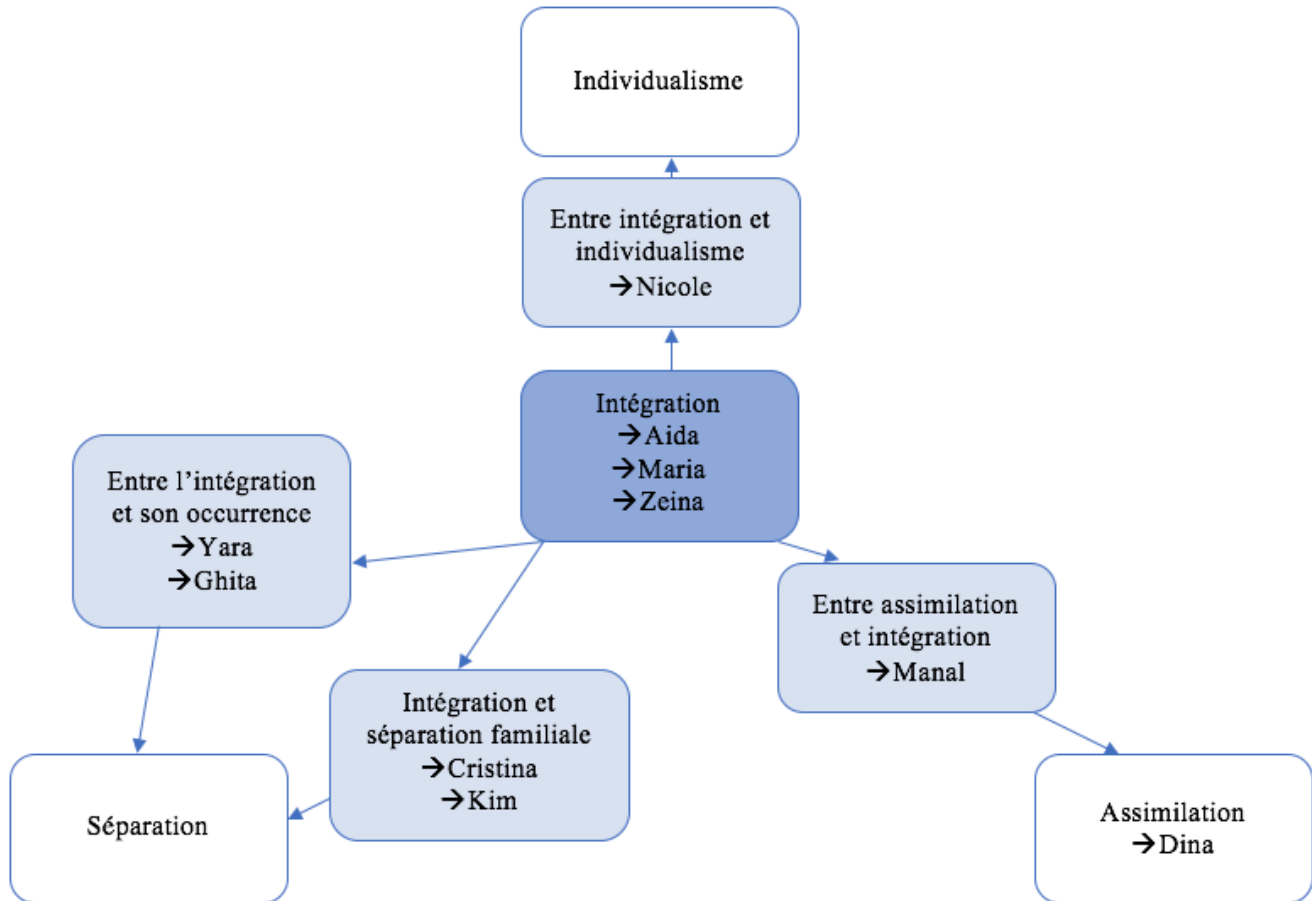


Figure 3 : Les stratégies d'acculturation des participantes (Girard, 2017)

À part Dina qui décline son acculturation sous le signe de l'assimilation, toutes les autres participantes optent soit pour l'intégration complète (Aida, Maria, Zeina), soit pour une posture qui module l'intégration selon les sphères de la vie et les contextes (Famille, école, société). Ces résultats rejoignent ceux d'études qui soutiennent que l'intégration est la stratégie privilégiée en général par les groupes immigrants (Berry et *al.* 1989; Berry et Sam, 1997; Berry et Sabatier, 2010; Kanouté, 2002). Dans une étude auprès d'élèves québécois issus de l'immigration et d'élèves non immigrants, Kanouté conclut ainsi : « Chez les deux groupes d'élèves, l'intégration et la séparation se trouvent respectivement en première et en dernière position. Avec toute la prudence requise, il faut se demander si de tels résultats ne font pas timidement écho aux différents efforts mis de l'avant dans le cadre de

l'intégration socioscolaire des élèves d'origine immigrante.» Dans leur étude sur l'acculturation de jeunes de deuxième génération à Paris et Montréal, les conclusions de Berry et Sabatier (2010) rejoignent les résultats de notre étude qui font état d'une stratégie d'intégration déployée de manière complexe par les participantes.

“Identifying more with one's ethnic group is not conceptually, nor empirically, opposed to identifying with one's national society. The unidimensional approach, where individuals must choose between the two poles of acculturation strategies and cultural identities, does not capture the complexity of how youth work out their new lives in their new societies.” (Berry et Sabatier, 2010, p. 206)

Nous allons également dans le même sens que Aghasi-Sorkhabi (2009) en ce qui a trait à l'intégration socioscolaire qui affirmait que les adolescents iraniens voulaient s'ouvrir à leur nouveau pays, mais qu'ils conservent une part de leur culture d'origine dans leur nouveau quotidien. Cette recherche démontre que les jeunes musulmans possèdent une vision positive de leur intégration, contrairement à ce que relatent de nombreuses études au Canada et à l'international. Selon nos données empiriques, nous remarquons également que les croyances religieuses de nos participantes n'influencent pas positivement ou négativement leur acclimatation. Comme plusieurs autres recherches scientifiques, les chances qu'une personne développe un sens culturel de soi sans s'appuyer sur sa culture d'origine ou la culture d'accueil est probablement faible (Berry, 2006; Schwartz & Zamboanga, 2008; Unger et al., 2002). Malgré notre souci de concevoir un échantillon hétérogène, il peut être difficile d'amener des personnes vivant un repli sur soi, comme se définit cette stratégie, à s'ouvrir et à discuter de leur parcours migratoire et de leur environnement familial. La question demeure : dans quelles mesures sont représentées les personnes employant la stratégie de la marginalisation dans les écrits scientifiques?

Les entrevues ont aussi montré la complexité des stratégies d'acculturations des adolescentes immigrantes ayant participé à notre étude. Lorsque nous avons questionné Yara à savoir si le Canada était son pays, elle a répondu : «Maintenant oui...à peu près...oui, mon deuxième pays!» Plusieurs ont mentionné qu'il leur faudra plus de temps avant qu'elles puissent s'affirmer canadiennes au même titre que les personnes natives. En tant qu'immigrantes, elles se font fréquemment questionner sur leur origine ou leur langue maternelle, ce qui leur rappelle qu'elles sont nées à l'étranger. Il faut également considérer que plusieurs adolescentes sont passées par un autre pays avant d'arriver ici. Ce sont les participantes syriennes qui ont transité par un autre pays, le Liban ou la Jordanie, pour des raisons de sécurité. Leurs familles devaient attendre que leur demande d'immigration, au Canada ou dans d'autres pays occidentaux, soit acceptée. Il peut donc être compréhensible qu'un certain laps de temps soit nécessaire aux filles avant de se lier à un nouveau pays.

À long terme, les participantes visualisent leur avenir au Canada. Elles réalisent la chance que leurs parents leur offrent en immigrant dans ce pays. Aussi, elles sont conscientes des sacrifices effectués par leurs parents afin qu'elles aient une vie meilleure. Qui plus est, une participante nous mentionne qu'elle n'a plus de biens matériels dans sa terre natale, puisque ses parents ont tout vendu en préparation à leur migration. Nicole dit qu'elle retournerait : «En vacances... parce que là-bas, il ne reste rien pour nous. Parce qu'on a vendu la maison, la voiture de ma mère et de ma sœur, le magasin de mon père et tout. Alors on peut pas.» De son côté, Dina se perçoit également demeurer au Canada pour bâtir son avenir : «parce que je suis ici pas beaucoup d'années, mais j'aime le Canada. Je vais rester ici toute ma vie. Je vais travailler et finir mes études et tout ça. Comme, je ne pense pas à la Syrie ou au Liban.» Un jour, les jeunes filles rêvent de retourner dans leur pays natal, davantage afin de visiter les membres de leur famille et leurs amis laissés derrière. L'avantage le plus cité relativement à leur venue en Amérique du Nord est l'accès à un meilleur système éducatif, alors que les participantes ayant vécu des conflits armés citent évidemment la sécurité. Pour les participantes provenant de la Syrie, elles souhaitent revoir leur pays en paix, surtout pour offrir la possibilité à leurs parents d'y retourner. En effet, les participantes éprouvent beaucoup d'empathie pour leurs parents, qui ont immigré à un âge plus avancé. Cet aspect sera davantage abordé ultérieurement dans la section portant sur les dynamiques familiales.

4.3.2 Les stratégies d'acculturation des adolescentes : la place des relations amicales

Tout comme chez les jeunes natifs, les relations amicales revêtent, sans surprise, une importance chez les adolescentes immigrantes de notre échantillon. Tel que cité dans notre problématique, un défi social important à la suite du processus migratoire est la création d'un nouveau cercle social de manière à contrer le sentiment de solitude associé au stress acculturatif. Les discours des participantes nous ont offert une vision de leurs amitiés à l'école québécoise, dans leur pays d'origine, dans leur lieu de culte ou bien dans leur communauté culturelle d'origine.

Les premiers amis au pays d'accueil sont souvent ceux qui proviennent de la même culture, notamment du même groupe linguistique, en raison de facilité de communiquer dans une langue commune. Pour Maria, ses premiers amis en sol canadien ne provenaient pas nécessairement de son pays d'origine, la Colombie, mais ils parlaient du moins espagnol. Avec le temps, plusieurs filles ont développé des amitiés avec d'autres personnes sans considérer les langues parlées initialement par chacune. Conséquemment au modèle d'acculturation de Berry et ses collaborateurs, nous constatons que les participantes valorisant la stratégie de l'intégration (Aida, Maria, Zeina, Cristina, Kim) possèdent un cercle d'amis avec les origines ethniques, culturelles et linguistiques plus variées. Dina et Manal, qui

valorisent le contact avec des personnes natives, ont des amis provenant de nombreux pays, considérant que très peu d'élèves natifs du Québec fréquentent leur environnement. Les filles qui s'approchent davantage de la séparation (Yara, Ghita) conservent un cercle d'amis plus homogène à leur pays d'origine, peu importe l'endroit où elles ont rencontré leurs amis. Nicole fréquente d'autres élèves d'origines variées, mais elle demeure tout de même distante avec autrui lorsque la socialisation n'est pas essentielle.

Lorsque nous abordions la question de la sélection des amis à l'entrevue, l'ensemble des participantes nous a répondu que la confiance et la loyauté étaient à la base de toute amitié. À leurs yeux, il ne faut pas vouloir cacher des informations à ses amis afin d'établir des liens rigides avec d'autres personnes. Une fois la confiance brisée, il semble difficile pour ces jeunes filles d'accepter le fait et de demeurer amies avec une personne qui les a blessées. Nous voyons donc que, au-delà de la coappartenance ethnoculturelle, il y a des critères plus généraux qui balisent aussi le choix des amis.

Un autre aspect intéressant a été que certaines adolescentes ont parlé d'amitiés conservées avec des personnes restées dans leur pays natal alors que notre guide d'entrevue abordait davantage leurs nouvelles relations amicales dans leur pays d'accueil. Ainsi, Nicole nous a parlé de sa meilleure amie vivant encore en Syrie actuellement. Elle ressent un sentiment de culpabilité vis-à-vis de cette amie qui est restée derrière dans un pays affligé par la guerre. Les deux adolescentes et leurs familles avaient entamé les démarches d'immigration au même moment. Malheureusement, la famille de l'amie de Nicole a été trahie par un fraudeur qui devait produire les visas nécessaires à l'immigration dans un pays occidental.

4.3.3 Les stratégies d'acculturation des adolescentes : la place des relations amoureuses

Étant une période de grands changements entre l'enfance et l'âge adulte, l'adolescence amène certaines filles à envisager ou à développer une relation amoureuse. Ainsi, nous tenions à aborder ce thème avec nos participantes à notre projet de recherche. Pour plusieurs, l'ouverture face aux relations amoureuses dans la société québécoise a été un élément nouveau. En comparant les écoles syrienne et québécoise, Ghita affirme : «Je pense que tout est différent parce que...ici il y a comme...quand on parle de relations amoureuses. Là-bas, il n'y a pas quelque chose comme ça.» Parmi les données empiriques collectées, nous constatons deux positionnements distincts vis-à-vis des relations amoureuses. Certaines adolescentes sont ouvertes à ce type de relation, alors que d'autres préfèrent se concentrer sur d'autres aspects de leur vie.

D'un côté, Dina, Maria, Yara, Nicole, Aida et Ghita croient qu'il est normal pour elles de s'intéresser aux garçons. Cela ne constitue pas un élément nécessaire à leur socialisation, mais elles sont ouvertes à l'idée d'avoir un amoureux. Au moment de l'entrevue, seulement Dina a déclaré avoir un amoureux. Tout de même, d'autres participantes affirmaient parler à des garçons. Certaines n'ont jamais eu de relations amoureuses, mais c'est simplement parce qu'elles n'ont pas encore rencontré le bon. Elles abordent les garçons parfois à l'école, au centre commercial, au centre des loisirs ou à leur lieu de culte. Toutes ces participantes demeurent conscientes qu'elles sont encore jeunes, et que donc une relation amoureuse ne peut être centrale comme préoccupation. Lorsque nous avons abordé l'origine de leur présent ou futur amoureux, ces jeunes filles sont conséquentes avec leurs stratégies d'acculturation. Pour Dina, l'assimilation constitue la seule avenue possible et elle mentionne qu'elle préférerait fréquenter une personne native. Pour le moment, elle est en couple avec un garçon issu de l'immigration, sans qu'elle sache son origine. De leur côté, Ghita et Yara sont ouvertes à fréquenter un non-immigrant ou un immigrant, bien qu'elles valorisent un mariage endogame, ce qui reflète leur vision qui tend à la séparation. Ces jeunes filles nous rappellent les participantes d'Halsouet (2015) qui voulaient également une relation avec un individu provenant de la même culture d'origine. Pour Maria, Aida et Nicole, leur futur amoureux peut provenir du Québec ou d'ailleurs dans le monde, comme est définie l'intégration.

Pour d'autres, les relations amoureuses ne sont d'aucune importance, car elles préfèrent se concentrer sur leurs études. C'est le cas de Manal, Kim, Cristina et Zeina. Ainsi, lorsqu'elles sont en contact avec des garçons, elles conservent une certaine distance, car elles ne veulent pas amorcer une relation amoureuse. Quand nous avons demandé à Zeina si c'était important d'avoir un amoureux à son âge, elle nous a répondu spontanément : «Qu'est-ce que je ferais avec un amoureux? Comme on dit en anglais : waste of time! Toi, tu as juste 15 ans pis tu trouves un amoureux...ouah! Laisse faire! Amuse-toi, c'est tout! [...] Concentre-toi sur ton éducation!» Elle reconnaît que certaines de ses amies ont une vision de l'amour à l'adolescence qui diffère de la sienne et cela la dérange quand ses amies sont constamment avec leur amoureux. Elle leur parle parfois de sa vision et les questionne sur la nécessité de chercher l'amour si jeune. Lors du questionnaire, ces jeunes filles sont demeurées très neutres vis-à-vis l'origine de leur futur amoureux, comme si elles n'envisageaient toujours pas cette possibilité. En discutant davantage, nous avons réalisé que ces jeunes filles, qui emploient la stratégie de l'intégration de manières variées, ne pensent pas qu'elles auront de préférence quant à l'origine de leur amoureux dans plusieurs années.

4.3.4 Les stratégies d'acculturation des adolescentes : la place de la religion

Le processus de l'établissement des immigrants dans une nouvelle société peut soulever les enjeux de la place de la religion au quotidien. Nous avons inclus plusieurs questions sur ce thème lors des entrevues individuelles. De ce fait, Manal, une jeune Syrienne de confession musulmane, nous en a parlé lorsque nous lui avons demandé comment elle vivait sa religion depuis son arrivée au pays d'accueil :

Mes traditions, comme maintenant, je ne pratique pas vraiment ma religion comme avant, quand je suis venue. [...] Juste les prières, pas comment je m'habille, ce que je mange [...] Je ne sais pas. On a toujours des choses à faire. À l'école, j'étudie à chaque jour, j'ai pas beaucoup de temps. (Manal, Syrienne)

La migration leur a permis de se questionner sur leurs pratiques religieuses, surtout pour celles qui proviennent d'un pays où la religion était prescrite en public. Au cours de son entrevue, Zeina a avoué apprécier avoir le choix de porter le voile, ce qui n'était pas le cas dans le pays où elle est née. La liberté religieuse au Québec leur permet de faire leur propre choix quant à la place que la religion prend dans les domaines privé et public. Dans les discours des participantes, nous avons dénoté trois visions de la place que prend la religion à la suite de la migration, qui sont décrites dans les paragraphes qui suivent. Nous constatons que ces trois visions de la religion ne sont pas nécessairement en lien avec les stratégies d'acculturation employées par les participantes. Ainsi, une participante vivant l'intégration et une vivant la séparation peuvent accorder la même importance à leur religion.

Aux yeux de Maria, de Kim, de Nicole et d'Aida, la religion constitue un élément qui devrait demeurer dans l'espace privé. Dès le début, Maria soulève avoir grandi dans une famille catholique, mais elle affirme ouvertement n'avoir aucun lien envers ce culte. Pour sa part, Kim avait écrit dans un premier temps dans le questionnaire qu'elle était hindouiste. Par contre, à l'entrevue, elle a affirmé ne pas avoir de religion et elle croit que les autres devraient garder leurs croyances privées. Nicole, une jeune chrétienne, discute très peu de ses croyances religieuses, autant avec sa famille et qu'avec ses amis. Pour Aida, la religion n'a réellement aucune importance. Avec sa famille, elle célèbre Noël, Pâques et la Norouz simplement par tradition, en laissant les éléments religieux de côté.

Pour Manal et Ghita, la religion revêt une certaine importance, dans la mesure où elle est vécue à l'intérieur du cercle familial. Que ce soit pour l'Islam ou pour le Catholicisme, ils sont abordés en famille ou célébrés lors de prières personnelles. Manal explique qu'en Syrie sa religion était beaucoup plus publique qu'elle ne l'est dorénavant : «même au Québec, on ne parle pas de la religion du Québec

alors ce n'est pas nécessaire de parler de ma religion». Ces adolescentes accordent de l'importance à leur religion, tant que celle-ci est circonscrite à même le domaine familial.

C'est aux yeux de Dina, de Yara, de Zeina et de Cristina que la religion représente le plus d'importance. Il s'agit d'une préoccupation centrale pour elles et leur famille. Aussi, ces jeunes filles profitent de leur église, lieu de culte chez les catholiques, ou la mosquée, lieu de culte des musulmans, afin de socialiser avec d'autres adolescents. Zeina passe ses samedis avec les gens de sa confession religieuse pour prier, mais aussi pour recevoir de l'aide dans ses apprentissages scolaires. Pour Dina et Yara, le dimanche est une occasion de rencontrer de nombreux membres de leur communauté avec qui elles partagent leurs croyances religieuses. Dina rappelle qu'elle vise l'assimilation au Québec en mentionnant qu'elle est : «catholique, la même chose que les gens ici». Le dimanche est également un moment spécial pour Cristina et sa famille, surtout parce que son père exerce le métier de pasteur. Selon Halsouet (2012), qui a étudié l'acclimatation des jeunes Népalaises hindouistes dans la région de Saint-Jérôme, les jeunes filles apprécient le soutien de leur communauté religieuse auprès de laquelle elles développent de forts liens. Tout comme les participantes de la recherche de Halsouet (2012), Cristina, Yara, Zeina et Dina ont conservé un lien important avec leur religion tout au long de leur processus migratoire. La figure de la page suivante résume les différentes visions de la religion aux yeux de nos dix participantes.

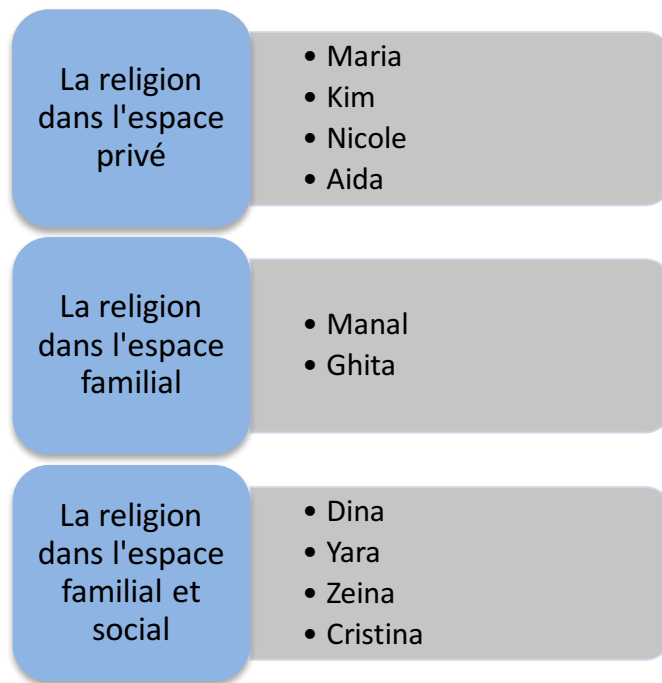


Figure 4 : Place de la religion dans le quotidien des participantes (Girard, 2017)

4.4 Résultats relatifs à l'adaptation à l'école québécoise

Pour s'adapter à la vie sociale au Québec, l'école a joué un rôle central pour ces filles. Au cours des entrevues, nous avons pu discuter des dimensions académique, sociale, culturelle et psychologique relativement à leur arrivée à l'école québécoise et à leur parcours en classe d'accueil. Nous nous sommes inspirés de l'étude de Jacquet et Masinda (2014), présentée dans notre cadre conceptuel. Dans les prochaines sections, nous présentons les résultats relatifs aux premiers jours à l'école québécoise, à la place de la langue française et à l'inclusion dans un milieu scolaire avec une forte composante multiethnique. Cette section porte sur notre deuxième objectif de recherche : décrire et analyser leur intégration scolaire.

4.4.1 Les premiers jours à l'école au Québec

Pour l'ensemble des filles de notre échantillon, les premiers jours à l'école ont été très ardues, ce qui s'explique principalement en raison de l'incompréhension de la langue française, d'une perte de repères dans une nouvelle école et d'un sentiment de solitude. Même si elles intégraient une classe d'accueil, où tous les élèves sont de nouveaux immigrants, elles affirment s'être senties seules et très anxieuses à l'idée de trouver de nouveaux amis et d'apprendre une nouvelle langue. Un exemple saillant est celui de Maria qui était tellement nerveuse qu'elle n'a appris que plusieurs jours après son arrivée qu'il y

avait d'autres hispanophones à l'école. Avant ce constat, elle disait être figée et ne pas pouvoir parler à personne. Nicole décrit cette période comme :

Avant c'était négatif, mais après un mois à peu près, c'était tellement très négatif et j'étais comme déprimée de venir ici, mais puis toutes les choses changent. Alors quand je suis arrivée ici, j'ai rencontré beaucoup de francophones et d'anglophones. C'était bizarre pour moi. Mais puis, j'ai découvert qu'ils sont des personnes tellement comme nous. Les mêmes traditions à peu près, presque. (Nicole, Syrienne)

En parlant de ses premiers jours au Canada, Kim va dans le même sens que Nicole en décrivant un certain traumatisme :

C'est épouvantable! C'est un cauchemar! Quand je suis arrivée ici, c'était la classe débutante. Je ne pouvais pas parler anglais, juste un peu français. Je parle seulement chinois. Dans la classe, il y a deux autres qui parlent chinois, mais ils ne parlent pas non plus français. Je ne sais pas où est la cafétéria. Je ne sais pas où sont les toilettes. Je ne sais pas comment prendre le casier. (Kim, Chinoise)

D'instinct, les adolescentes entendues au cours de notre projet de recherche ont tendance à parler aux élèves qui parlent leur langue. Cela leur permet de mieux comprendre leur nouveau milieu socioscolaire, de suivre le déroulement des cours et de se créer un nouveau cercle social. Effectivement, les autres élèves parlant leur langue peuvent traduire pour elles, ce qui les rend plus à l'aise avec l'environnement scolaire d'accueil. Ces élèves peuvent également les accompagner dans leurs apprentissages du français par la suite. Cette stratégie employée par nos participantes à l'adolescence est également présente chez les jeunes d'âge primaire fréquentant les classes d'accueil (Gosselin-Gagné, 2014). Par rapport à cette « clanisation » selon la langue d'origine (Duong et Kanouté, 2007), nous pensons qu'il s'agit davantage d'un réflexe naturel en ce moment de stress important que de la stratégie acculturative. Une autre façon de socialiser et d'avoir accès à une traduction est l'utilisation de l'anglais, une langue parlée par plusieurs élèves à travers le monde. De cette façon, leur cercle social s'agrandit au-delà des personnes possédant la même langue maternelle qu'elles. Ultérieurement, leur réseau social s'élargit davantage avec leur maîtrise grandissante de la langue française. Cette période d'acclimatation dure plusieurs semaines, voire quelques mois, selon chaque personne vivant son établissement dans un nouveau pays.

Nous avons pu constater que les jeunes filles étaient capables de se distancer des défis rencontrés à leur arrivée et qu'elles réalisent désormais le chemin parcouru. En reparlant de leurs premiers jours au Québec, plusieurs participantes ont ri en se rappelant à quel point elles n'avaient aucun repère dans leur

nouvel environnement. Dorénavant, elles tentent d'aider les nouveaux arrivants lors de leurs premiers jours à l'école, car elles connaissent très bien ce sentiment de tout recommencer à zéro.

4.4.2 La place de la langue française

Tel que mentionné dans notre problématique, l'apprentissage d'une nouvelle langue fait partie intégrante de l'établissement dans une nouvelle société. À partir des données de notre recherche, nous avons relevé deux aspects relatifs à la langue française. Dans un premier temps, nous abordons le stress encore présent à ce jour chez les participantes quant à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Par la suite, nous traitons de la place du français à l'école québécoise aux yeux de nos participantes.

Avant même notre première rencontre avec les participantes de notre échantillon, plusieurs jeunes filles nous ont parlé de leurs craintes quant à la compréhension des questions de nos instruments de données. Elles avaient peur de ne pas bien comprendre une question, ce qui aurait biaisé leur réponse. Afin de respecter une démarche de recherche scientifique, nous nous sommes assurée que nos outils de collecte étaient adaptés aux adolescentes. Aussi, nous les avons rassurées quant à leurs craintes liées à la langue française. Lors des entrevues, ce sont Kim et Cristina qui ont été les plus anxieuses relativement à cet aspect. À plusieurs reprises, Kim, cette adolescente chinoise, s'en voulait quand elle faisait des erreurs linguistiques et prenait de longues pauses. Elle a même soulevé que la langue est l'aspect qu'elle aime le moins à Montréal : «Parce que j'ai un problème...je crois que je ne parle pas bien! Parfois je ne comprends pas des choses...je reste juste à la maison, c'est tout!» Ce passage reflète les difficultés linguistiques éprouvées par plusieurs nouveaux immigrants et peut expliquer en partie pourquoi certains préfèrent se fermer à la société d'accueil et vivre en séparation. Par chance, ces deux candidates étaient de plus en plus à l'aise au cours de l'entrevue. Cela démontre qu'encore à ce jour, la langue française constitue une source d'anxiété au quotidien pour certaines filles de notre échantillon. Même après deux ans d'apprentissage du français, Manal et Aida expriment leur anxiété liée à cette langue. Mana affirmait : «Quand je ne comprends pas quelque chose en français, je stresse beaucoup! (...) Je stresse, car je ne comprends pas et je ne suis pas capable de répondre si je ne comprends pas. Et, je suis timide de redemander c'était quoi la question!» Alors qu'Aida disait : «S'il y a une chicane entre deux personnes, je vais me taire, car je connais pas assez le français pour me défendre.» Encore aujourd'hui, pour nos participantes, l'apprentissage du français demeure un enjeu central dans leur quotidien.

Lors des entrevues, lorsque nous abordions la place du français, toutes les filles mentionnaient que la classe était évidemment l'espace où elles employaient cette langue le plus. Ghita l'a associée au respect qu'elle témoigne à son enseignante et aux autres élèves : «Quand je sors de la classe, quand je suis avec mes amis qui sont arabes, je parle arabe, mais [...] dans la classe, pour respecter, je parle pas... juste français. Je parle avec mes amis arabes dans la classe juste français.» Plusieurs participantes ont partagé une vision semblable de la place du français dans les écoles du Québec.

En plus de la notion du respect, l'emploi du français leur permet d'avancer dans leurs apprentissages scolaires dans l'ensemble des matières étudiées. Ainsi, les participantes comprennent que la langue est un élément crucial à leur intégration à l'école québécoise, autant d'un point de vue social que scolaire.

4.4.3 L'inclusion dans un milieu scolaire multiethnique

Dans l'ensemble, les participantes perçoivent leur milieu scolaire multiethnique de façon positive et estiment que celui-ci a facilité leur acclimatation à l'école québécoise. L'école que nos participantes fréquentent accueille chaque année des élèves provenant de divers pays, à l'image du quartier Saint-Laurent où elle est située. Il y a quelques décennies, des classes d'accueil et des services adaptés aux immigrants ont été mis en place, ce qui peut faciliter leur établissement dans cet environnement. À leur arrivée, les participantes à notre étude ont apprécié de ne pas se sentir étrangères aux autres élèves, dans ce milieu hétérogène où les apparences, les origines et les langues parlées sont multiples. Une des adolescentes, Ghita, mentionne qu'elle était surprise de voir que les élèves de sa nouvelle école provenaient des quatre coins du monde, car en Syrie, son pays natal : «Là-bas, je pense comme tout est syrien. Ici, il y a plusieurs différentes cultures». Elles ont rapidement pu se référer à d'autres élèves d'accueil parlant leur langue afin d'obtenir de l'aide. Il existe une certaine solidarité envers les élèves nouvellement arrivés, basée sur l'empathie des autres adolescents ayant vécu eux-mêmes un parcours migratoire. Selon Fortin, LeBlanc, Le Gall, Blain & Mossière (2014), cette entraide entre immigrants est également présente à l'extérieur de l'école dans la société d'accueil.

Lorsque nous avons demandé aux participantes de relater des événements où elles auraient vécu de la discrimination basée sur leur origine ethnique, seulement une fille, Aida, dit en avoir été témoin, sans être capable de nommer des moments précis. Elle se dit triste lorsqu'elle voit du racisme, car à ses yeux, cela n'existait pas dans son pays, le Kirghizistan, où il y a très peu d'immigrants. La plupart des filles semblent même surprises par la question, soulevant que tous les élèves à cette école étaient immigrants ou appartenant à des minorités ethnoculturelles. Ainsi, pour certaines, la composante

ethnique élevée de ce milieu rend peu probable l'existence de la discrimination ethnique. Ces réalités sont différentes de celles relatées par de jeunes immigrants s'établissant à l'extérieur de la région métropolitaine de Montréal, où la population immigrante est en moins grand nombre (Froelich, 2012; Steinbach, 2009; Steinbach & Grenier, 2013; Vatz Laaroussi, 2011). Ces chercheurs mentionnent que dans des milieux où la diversité ethnoculturelle est moins présente, il peut subvenir davantage de stéréotypes et de préjugés, qui résultent par des situations discriminantes pour les personnes issues de l'immigration.

Outre cet aspect, deux participantes, Zeina et Manal, nous ont fait part d'une même situation d'intimidation qu'elles ont vécue. Celle-ci touche ces deux jeunes filles, car elles sont de très bonnes amies et elles évoluent dans la même classe d'accueil. Un élève canadien anglophone avait du mal à accepter le fait qu'il se retrouvait dans une classe avec seulement des immigrants afin d'apprendre le français, alors qu'il était pourtant natif du pays. Selon les faits relatés par les filles, il évacuait sa colère en insultant et en blessant par ses propos ses camarades de classe, ce qui a créé un climat très négatif. Toutes les deux adolescentes étaient bouleversées par ses paroles, car elles affirment ne pas avoir vécu de discrimination depuis leur arrivée. Les deux filles affirment par contre que cette situation relève davantage de l'intimidation et non de la discrimination basée sur une origine ethnique précise. Elles expliquent leur raisonnement par le fait que plusieurs élèves provenant de pays différents ont été victimes de cet élève.

En ce qui a trait à l'entrée à l'école québécoise, nos résultats de recherche se collent à ceux de Nadeau-Cosette (2012), qui a étudié l'intégration scolaire d'adolescents immigrants, sans distinction de sexe. Tout comme pour notre échantillon, les premiers jours à l'école dans le pays d'accueil sont ardues, en grande partie en raison de la méconnaissance de la langue d'enseignement. Les jeunes immigrants ont tendance à se regrouper par langue maternelle et par culture d'origine les premiers jours au Québec, ce que notre recherche a également démontré. Cette chercheuse soulève que la personnalité de chacune entre tout de même en compte dans le processus acculturatif, ce que peut expliquer la variation des stratégies employées par nos participantes. En somme, nous constatons que les participantes se sont bien intégrées de différentes manières à leur milieu scolaire d'adoption. Malgré le stress des premiers jours, les filles ont pu prendre leur place dans ce milieu scolaire multiethnique. Il demeure que certaines problématiques liées à l'intimidation peuvent tout de même subvenir.

4.5 Résultats relatifs à la perception des attentes parentales

Afin de compléter notre recherche, nous avons abordé les réalités des adolescentes immigrantes en lien avec leur famille. Notre troisième objectif de recherche est de décrire et analyser la perception qu'elles ont quant aux attentes de leurs parents, relativement à leur acculturation et leur intégration scolaire. À travers les entrevues individuelles semi-dirigées, nous avons reçu beaucoup d'informations qui portaient sur la perception des attentes parentales, mais aussi sur la relation entre les parents et les adolescentes à travers le processus migratoire en général. Ainsi, dans cette section, nous relatons les principaux constats évoqués par les participantes à notre étude : les différents modèles familiaux, les attentes des parents relatives à la socialisation, l'importance d'une vie réussie et les changements à travers la migration.

4.5.1 Les différentes structures familiales

Dès la passation du questionnaire, un premier élément relatif à la dynamique familiale nous est apparu saillant : la diversité des structures familiales parmi nos participantes. C'est lors des entrevues que nous avons eu accès à une meilleure compréhension de la structure de la famille de chacune des filles.

- Dans un premier temps, il y a le cas de Maria, une jeune Colombienne de 16 ans, qui vit dans une dynamique familiale dont la socialisation est coordonnée sous le mode de la « grand-maternité » (Quéniart et Chapentier, 2015). Avant d'immigrer au Canada, elle habitait avec sa mère dans son pays d'origine où survenaient des conflits perpétuels entre ces deux femmes. Après une décision commune, elle est venue rejoindre son père, également d'origine colombienne, au Canada. Quelque temps après la migration, Maria ne se sentait toujours pas à sa place au domicile paternel, c'est pourquoi elle a emménagé avec sa grand-mère, son oncle et sa tante. Elle y réside désormais depuis quelques mois et elle s'y est bien intégrée. L'adolescente se voit y demeurer à l'avenir. Tout au long de son entrevue, cette participante a désigné sa grand-mère comme sa figure d'autorité, mais aussi comme sa confidente à qui elle dit absolument tout. Nous pouvons constater que malgré les nombreux changements que Maria a vécus, elle perçoit sa situation familiale actuelle positivement. Dans une recherche sur les dynamiques familiales en contexte migratoire, Quéniart et Charpentier (2015) soulignent que la transmission intergénérationnelle, à travers le rôle de mère et de grand-mère, est influencée par les péripéties migratoires, notamment des barrières qu'ont pu ériger les trajectoires migratoires

(éloignement, séparation des familles, décès et deuils). Ces constats décrivent bien la situation de Maria et de sa grand-mère qui vivent conjointement l'établissement de la jeune fille.

- Dans un second temps, nous avons observé que trois participantes avaient des structures familiales similaires. Aida et Yara ont immigré au Canada et y vivent avec leur mère et un frère cadet. De son côté, Nicole est avec sa mère et sa sœur depuis leur pays et jusqu'à maintenant. Yara et Nicole ont toutes les deux affirmé que leur père était décédé en Syrie quelques années avant le départ du pays en raison de problèmes de santé. Le père de Aida est également décédé lorsqu'elle était très jeune au Kirghizistan. Pour ces trois adolescentes, leur mère représente l'unique figure d'autorité parentale qui supervise leur parcours scolaire et leur socialisation, qui s'occupe du domicile familial et qui gère les ressources financières de leur famille. Tout compte fait, les mères font tout en leur possible pour s'assurer que leur famille ne manque de rien, malgré l'absence d'un père.
- Quant à la structure familiale de Zeina, elle contraste avec celles des autres : cette jeune fille d'origine afghane vit actuellement avec la première femme de son père, son frère et sa sœur aînés. Son autre grande sœur habite dans l'appartement adjacent avec son mari et leurs enfants. Les parents de cette adolescente sont décédés au Pakistan, pays où Zeina a grandi, il y a plusieurs années. À présent, cette jeune fille décrit plusieurs personnes comme figures parentales pour elle : la première femme de son père, son grand frère, ses sœurs et le mari de sa sœur. Quelques fois, Zeina utilisait le terme «mère» lorsqu'elle parlait de sa mère décédée, alors que parfois elle faisait allusion à la première femme de son père. Elle a décrit de façon positive sa relation avec cette dernière : «C'est bien. Elle ne me fait pas sentir le manque de ma vraie mère. Elle est ma mère!» Nous ressentons un lien affectif d'une grande importance entre cette jeune fille et cette femme qui l'a prise en charge depuis le décès de ses parents.

L'importante différence d'âge avec son grand frère a fait en sorte qu'il représente pour elle une figure paternelle. Par moments, il lui impose des restrictions quant à ses sorties et à ses heures de rentrée. La relation entre Zeina et son frère nous rappelle la notion de l'autorité du grand frère que relataient Lacoste-Dujardin et *al.*, 1995, que nous avons mentionné dans notre problématique. Il la questionne fréquemment sur son école, s'assure qu'elle s'entoure de bonnes personnes et la conseille lorsqu'elle doit prendre des décisions. Il ne se gêne pas pour la recadrer lorsqu'il croit que la jeune fille rentre trop tard ou qu'elle n'a pas assez travaillé à l'école. Ses grandes sœurs suivent également les actions de la jeune fille au quotidien afin

qu'elle réussisse bien dans sa vie. Zeina affirme que dans son entourage, c'est son frère qui est le plus rigide en tant que figure d'autorité, mais elle expliquait cela par le fait qu'il veut qu'elle aille bien malgré les dures épreuves qu'elle a vécues durant son enfance.

Pour ce qui est des cinq autres participantes, elles vivent avec une famille de type plus nucléaire, soit un père, une mère et les frères et sœurs. Peu importe la structure familiale, les participantes étaient proches de leur famille et affirmaient être très ouvertes quant à leur vie scolaire et sociale avec leurs parents.

4.5.2 Les attentes parentales relatives à la socialisation

Au cours de l'entrevue, nous avons également abordé les attentes parentales quant à la socialisation des jeunes filles. Dans les paragraphes qui suivent, nous décrivons les balises mentionnées par les participantes ainsi que les attentes des parents quant aux amis et aux amoureux. Lors de l'analyse des données empiriques, nous avons constaté que nos participantes faisaient face à peu de règles imposées par leurs parents relativement à leurs sorties et leurs fréquentations. La règle principale mentionnée est le respect d'une heure du couvre-feu. Dans chaque famille, l'heure de retour à la maison varie entre sept heures et minuit et demeure ajustable en fonction du jour de la semaine et du motif de la sortie. Aux dires des participantes, les parents étaient plus flexibles quant à l'heure du couvre-feu s'ils connaissaient les amis avec qui elles sortaient.

Nous constatons que le téléphone cellulaire a réellement changé la gestion des parents, car il facilite grandement la communication entre les différentes personnes d'une famille. Maria appelle sa grand-mère si ses plans de la soirée changent ou pour l'informer qu'elle sera légèrement en retard en raison du transport en commun. Elle clame que sa grand-mère apprécie qu'elle l'informe et cela leur permet d'établir une relation de confiance. De leur côté, les parents emploient aussi ce moyen de communication. À titre d'exemple, la mère de Nicole la contacte fréquemment, ce qui ne semble pas déranger la jeune fille : «elle m'appelle chaque 5 minutes! Parce qu'elle veut savoir où je suis, avec qui, est-ce que je suis contente ou pas, est-ce que je mange...». Cette participante ne perçoit pas les appels de sa mère comme un contrôle excessif, mais davantage comme une mère qui se soucie simplement du bien de ses enfants.

Les filles font le choix de leurs amis autant à l'école qu'à l'extérieur de leur milieu scolaire. Il arrive que leurs parents les conseillent sans jamais forcer les choses. Plusieurs parents font des commentaires aux participantes sur leurs choix de fréquentation. Si les parents ont des doutes quant au choix d'amitié

de leur fille, ils leur font part de leur opinion afin de les guider. Selon Aida, sa mère est très directe lorsqu'elle parle des amis de sa fille : «Si elle voit que je suis avec des gens qui sont mauvais, qui fument, qui prennent des drogues, elle va me dire : «Non, je n'accepte pas tes amis.» Si je sais vraiment que cette personne est normale, je lui explique. Je lui raconte des situations pour lui expliquer.» Yara a affirmé qu'elle écoutait les conseils de sa mère et elle se rendait souvent compte plus tard que sa mère avait raison.

Pour les partenaires amoureux, les filles qui étaient à l'aise avec une relation amoureuse à l'adolescence mentionnaient que leurs parents étaient ouverts. Après la rencontre entre Maria, son amoureux et sa grand-mère, cette dernière était très contente pour sa petite-fille, mais elle a tenu à la conseiller sur certains sujets tabous : «Elle dit premièrement beaucoup de choses pour la sexualité et tout ça...elle dit de se protéger, qu'on doit premièrement faire des études, c'est ça...elle l'aimait bien.» À l'opposé, celles qui ne voulaient pas de relation de ce genre ne se voyaient tout simplement pas présenter un garçon à leurs parents. Zeina a été la seule participante à verbaliser le refus de son grand frère concernant ses relations avec une personne de l'autre sexe. Elle a dit : «mon frère n'aime pas beaucoup que je parle avec les garçons à mon âge. Je dois être prudente avec moi-même». Selon elle, les craintes de son frère proviennent de leur passé au Pakistan, où la sécurité des femmes constitue un enjeu sociétal. Dans ce sens, Yara, une jeune Syrienne, a également mentionné apprécier pouvoir sortir plus au Canada, n'ayant pas à craindre pour sa sécurité lorsqu'il fait nuit.

Contrairement aux propos de Pelletier (2010), nos participantes ne nous ont pas fait part de mensonges. Notre échantillon semblait très ouvert à la discussion avec leurs parents sur différents thèmes : leur scolarisation, leurs amis, les cultures, etc. Certaines préféraient ne pas aborder le sujet des relations amoureuses avec leur famille, en raison d'un sentiment de gêne lié à ce sujet. Dans son étude sur les profils d'acculturation d'élèves immigrants, Kanouté (2002) avait aussi relevé ce qui lui semblait être de la pudeur chez les élèves à aborder ce thème des relations amoureuses. Zeina ne dit pas tout à son frère pour ses sorties, car elle ne voudrait pas qu'il s'inquiète trop : «Parfois j'ai pas peur, mais j'hésite de parler avec lui si je veux lui demander quelque chose, mais parfois non.» Pour plusieurs filles, leur mère constitue une confidente, avec qui elles peuvent parler d'un peu de tout. Cela est d'autant plus réel pour les participantes dont le père n'est pas présent. Pour Maria, il s'agit de sa grand-mère qui joue le rôle de sa confidente.

4.5.3 L'importance d'une vie «réussie»

De nombreuses études ont documenté l'importance de la réussite scolaire pour les parents immigrants (Charette, 2016; Kanouté et Lafortune, 2011; Kanouté et al, 2008; Ledent, Murdoch et Mc Andrew, 2011; Potvin et *al.*, 2010). Plus que la réussite scolaire, les discours de nos participantes insistaient sur l'importance de la réussite dans la vie en général. Les propos des participantes sont explicites à ce sujet, comme le soulève Zeina : «On est venus au Canada pour avoir une bonne vie, pour ne pas être comme les gens...analphabètes. Ils veulent que j'étudie, avoir une vie avec de l'argent et le succès. Pour eux, tout ce qui compte, c'est mon succès.» Pour y parvenir, les filles sont actuellement encouragées par leur famille à obtenir de bons résultats à l'école de manière à choisir un métier rentable à la fin de leurs études. Les nombreuses entrevues effectuées auprès de parents immigrants par Charette (2016) présentent que c'est principalement la mission de qualifier de l'école québécoise qui est valorisée. La migration a été un énorme sacrifice fait par les familles de nos participantes pour un avenir meilleur. Ainsi, nous constatons que la réussite scolaire des jeunes immigrants confirme la réussite du projet migratoire de toute la famille, car elle est synonyme d'un avenir prospère.

Lorsque nous discutons avec Manal des raisons justifiant la venue de sa famille au Canada, ses propos étaient très explicites : « Mes parents voulaient qu'on soit quelque chose». De son côté, Zeina a également exprimé les sacrifices faits par les membres de sa famille pour l'aider depuis le décès de ses parents biologiques : «Je pense que toute ma famille joue le rôle de mes parents parce que moi, je suis la plus petite. Presque tout le monde travaille, sauf ma mère et moi. [...] Parfois je demande à ma sœur pourquoi elle ne dépense pas son argent, elle me dit, je le garde pour toi pour ton cégep et tout ça. Alors, tout le monde joue le rôle de mes parents.» Ces deux exemples démontrent encore une fois l'importance du succès de l'avenir des jeunes immigrants pour l'ensemble de leur famille.

Au cours des entrevues, aucune attente parentale précise pour un métier en particulier n'a été soulevée par nos participantes, à l'exception de Kim. Cette jeune adolescente chinoise parle des attentes des parents de sa culture : «les Chinois veulent toujours que leurs enfants soient avocat ou médecin!» Ces paroles vont dans le même sens que Li (2004) qui rapporte que les parents chinois valorisent les carrières en science pour leurs enfants. Les adolescentes perçoivent qu'elles peuvent en quelque sorte choisir leur métier, si ce dernier leur permettra un jour d'avoir une vie prospère. Certaines participantes interviewées parlent même que leurs parents encouragent le fait qu'elles choisissent un métier qu'elles aiment. En collaboration avec sa grand-mère, Maria a par exemple choisi de faire carrière plus tard

dans l'armée. Les autres participantes abordent parfois leur métier d'avenir avec leurs parents, que ce soit optométriste, infirmière ou écrivaine.

Pour la totalité des parents des adolescentes de notre échantillon, l'avenir réussi de leurs enfants était un facteur justifiant leur projet d'immigrer au Canada. Pour les parents de Kim, cette visée prend une ampleur plus importante que chez les autres participantes, ce qui semble se traduire par une lourde pression parentale. Selon cette adolescente, les seules discussions familiales portant sur l'école sont spécifiquement sur la performance scolaire. Pour cette jeune fille, la pression provient principalement de sa mère, ce qui affecte grandement la relation entre ces deux femmes. Kim a mentionné à plusieurs reprises pendant l'entrevue que sa mère employait le mot «paresseuse» à son égard dès qu'elle ne travaillait pas assez selon ses standards.

Avec ma mère, c'est bien, mais parfois elle me dit des paroles qui me blessent. Avec mon père, il est plus tolérant que ma mère. [...] Ça arrive toujours! Je sais qu'elle nous aime, mais elle est comme ça. Elle nous dit des choses : t'es comme ci! T'es comme ça! Elle n'est pas très sévère, mais parfois elle nous comprend mal. (Kim, Chinoise)

Pour cette adolescente, les attentes de sa mère sont inatteignables, car elles augmentent constamment. Au quotidien, sa mère lui donne d'importants devoirs supplémentaires et lui impose une multitude de tâches ménagères. Cette situation crée beaucoup d'anxiété chez cette adolescente, qui essaie de nuancer la situation en se disant que c'est la norme dans son pays d'origine, la Chine. Elle l'évoque clairement : «Si je compare avec ma culture, les Chinois, je suis paresseuse, mais si je compare avec les autres de ma classe, moi je crois travailler plus qu'eux!» Cette adolescente semble très éprouvée par la relation avec sa mère, car elle a fait de nombreux commentaires sur celle-ci tout au long de l'entrevue. Du côté de son père, Kim affirme que les attentes parentales envers elle sont beaucoup moins élevées. Elle dit que ce dernier est davantage tolérant et qu'il a récemment compris qu'il était néfaste de mettre autant de pression sur ses enfants. Dans tous les cas, les attentes des parents des participantes, vis-à-vis de la réussite scolaire de ces dernières, rejoignent les conclusions de plusieurs études dans le domaine, notamment celle de Kanouté et *al.* (2008, p. 181) portant sur des élèves immigrants du secondaire : «ces élèves sont explicitement porteurs du projet familial de réussite et de reconnaissance : il faut réussir pour se distinguer socialement ».

4.5.4 La famille immigrante en changement à travers la migration

Pour notre projet de recherche, nous nous sommes concentrée essentiellement sur l'établissement des adolescentes récemment immigrées au Canada. À travers les propos de ces filles, nous avons vu

transparaître l'expérience migratoire de l'ensemble de leur famille. Lorsqu'on aborde le thème des attentes parentales, nous devons prendre en compte que les parents vivent également un processus acculturatif, ce qui influence leur rôle dans la famille immigrante.

À leur arrivée au Canada, les familles de nos participantes ont fait face à un important défi linguistique : l'apprentissage de la langue française. Il arrive que les immigrants en âge scolaire débutent les cours de français avant leurs parents. Cela occasionne des changements dans la dynamique d'une famille immigrante. Effectivement, certains parents dépendent des enfants lorsqu'ils veulent recevoir des services dans le domaine public (dans les commerces, aux rendez-vous médicaux, à l'école, etc.). Aussi, les participantes mentionnent qu'il leur arrive d'épauler leurs parents en répondant à leurs questions sur la langue française. Ce genre d'entraide intergénérationnelle est fréquente dans les familles immigrantes (Vatz Laarousi, 2015).

Pour les familles ayant quitté une région touchée par la guerre, la venue au Canada enlève un poids énorme sur les épaules des parents, car ce nouveau pays est synonyme de paix. Il est certain que les parents vivent tout de même un stress d'acculturation vis-à-vis de l'apprentissage du français et de nouvelles normes sociales, de la recherche d'emploi et d'un logement et de multiples autres défis socioculturels. Malgré ces sources potentielles de stress, des participantes soulèvent que l'arrivée dans la société d'accueil permet un retour à une dynamique familiale d'autrefois, avant les problèmes qui les ont poussés à partir de leur pays d'origine. Pour Nicole, le processus migratoire a été une dure épreuve pour sa mère qui est veuve depuis le décès de son mari en Syrie. Elle mentionne :

Avant, elle était stressée tout le temps et moi, moi aussi j'étais triste. On peut pas communiquer comme il faut. Alors, quand on déménage au Liban, c'était stressant aussi parce qu'ils attendent tout le temps les réponses du ministère australien ou canadien. Et moi, quand je vois ma mère et elle a des problèmes, alors je peux pas lui dire que je suis triste parce que ça va s'additionner aux problèmes pour elle, même si elle ne montre pas ses émotions. Mais quand on est arrivés ici, c'était très bien jusqu'à maintenant! [...] elle retourne comme ma mère que je le sais. Elle niaise tout le temps, elle fait du bruit. Avant, elle était toute calme et toute sérieuse et tout ça. Grâce à Dieu! (Nicole, Syrienne)

Cet extrait démontre également un immense sentiment de résilience présent autant chez les parents que les enfants à travers d'importantes épreuves. Dorénavant, une meilleure communication est présente entre Nicole et sa mère, car la jeune fille se sent plus à l'aise de discuter de ses problèmes avec sa mère et cette dernière est plus réceptive. À la suite de la migration, cette participante dessine un portrait très positif de leur relation :

C'est parfait! [...] she's my part...elle me pousse à toujours...quand je la vois, comment elle travaille. Elle adore apprendre le français, plus que moi! Elle a étudié beaucoup! Elle me demande : Qu'est-ce que ça veut dire cela? Qu'est-ce que ça veut dire cela? Comment on peut le dire en français? J'aime cela! Alors, elle est (fait un signe de parfait). (Nicole, Syrienne)

Pour les membres de la famille de Manal, la migration les a amenés à se questionner sur la place de la religion dans leur vie et sur le port du hijab. À l'arrivée, sa mère désirait que la jeune fille suive son exemple et qu'elle porte elle aussi le voile islamique. En raison de son jeune âge, Manal ne l'avait jamais porté dans son pays d'origine et elle ne voulait pas l'arborer à Montréal non plus. De son côté, son père l'appuyait dans sa décision et il croyait que de ne pas couvrir ses cheveux allait faciliter son intégration sociale au Québec, une société où les personnes pratiquant l'Islam demeurent minoritaires (MIDI, 2014). À la fin de l'entrevue, la jeune Syrienne nous a parlé de la vision de sa mère relativement au hijab qui a beaucoup changé au cours des derniers mois. À Montréal, cette dernière voulait continuer de pratiquer son métier, la coiffure. Par contre, elle a éprouvé de nombreuses difficultés à tenter de se trouver un travail dans ce domaine alors que ses cheveux étaient couverts par son hijab. Ainsi, la mère de Manal a pris la décision de le retirer afin de favoriser sa carrière. En conséquence, elle a accepté la décision personnelle de sa fille de ne pas porter le voile islamique. Manal semblait très ravie du changement d'opinion de sa mère lorsqu'elle a soulevé ce changement à l'entrevue. On peut quand même questionner la pression du contexte sociétal qui influence certaines décisions des immigrants relatives à la manière de pratiquer leur religion (Guennouni-Hassani, 2015).

Tout compte fait, le processus migratoire change les relations dans la famille immigrante sur divers plans. Que les difficultés aient été causées par le contexte prémigratoire, les péripéties du parcours migratoire ou les défis relatifs à l'acculturation dans le pays d'accueil, les discours de nos participantes nous démontrent que la famille peut en sortir grandie.

En somme, la collecte de données nous a permis de parvenir à nos trois objectifs spécifiques de recherche de manière à répondre à notre question générale. Dans un premier temps, nous avons pu décrire les stratégies d'acculturation auxquelles ont recours les participantes de notre échantillon. Celles-ci ont été analysées selon les écrits de Berry et de ses collaborations, tout en considérant que les participantes de notre projet de recherche ont immigré à Montréal récemment, ce qui joue un rôle crucial dans leur acculturation. En lien avec leur établissement, nous avons également étudié les thèmes suivants : les relations amicales, les relations amoureuses, la place de la religion dans leur quotidien. Dans un deuxième temps, nous nous sommes penchée sur l'intégration scolaire de nos participantes, en prenant comme assises théoriques la publication de Jacquet & Masinda (2014). Dans un troisième

temps, nous avons également pu décrire la perception des attentes parentales du point de vue des adolescentes immigrantes. Cet objectif nous a permis d'obtenir une vision plus globale de la famille immigrante à travers la migration.

CONCLUSION

Au commencement de ce projet de recherche, nous avons procédé à la recension des différents écrits scientifiques portant sur l'établissement d'adolescents immigrants dans la province du Québec. Notre principal constat était le fait que les adolescentes immigrantes devaient faire face à de multiples défis socioscolaires qui leur sont propres, mais que peu de recherches avaient étudié cet enjeu. Ainsi, nous nous sommes approprié l'étude du processus acculturatif d'adolescentes ayant immigré dans la métropole québécoise de Montréal. Notre question générale de recherche s'est articulée comme suit : «Comment les adolescentes immigrantes fréquentant une école secondaire montréalaise perçoivent-elles leur acculturation à la société et leur intégration scolaire?» À l'aide de notre cadre conceptuel, nous avons dirigé notre recherche vers trois objectifs spécifiques : décrire et analyser les stratégies d'acculturation d'adolescentes immigrantes, décrire et analyser leur intégration scolaire ainsi que décrire et analyser la perception qu'elles ont quant aux attentes de leurs parents, relativement à leur acculturation et leur intégration scolaire. Cette recherche est de type exploratoire, car cette population à l'étude demeurait peu étudiée par le milieu scientifique, bien qu'elle soit présente dans les écoles montréalaises. Nous avons employé un questionnaire et nous avons effectué une entrevue semi-dirigée individuelle afin de collecter des données qualitatives auprès des participantes. Enfin, nous avons procédé à l'analyse de données en deux temps : la stratégie d'acculturation de chacune et la codification par thèmes des discours captés lors des entrevues. Ce processus de collecte et d'analyse des données nous a permis de faire ressortir les éléments cruciaux liés à l'acculturation et l'intégration scolaire, et ce, aux yeux des adolescentes participant à notre projet de recherche.

En lien avec notre premier objectif spécifique de recherche, notre constat initial est la place centrale qu'occupe la stratégie acculturative de l'intégration aux yeux d'adolescentes immigrantes. Pour quelques participantes, celle-ci est véhiculée dans toutes les sphères de leur vie. Pour certaines, ce n'est qu'à l'école qu'elles emploient cette stratégie, alors que pour d'autres, l'intégration est la stratégie visée bien que la séparation soit la stratégie qui s'articule davantage dans leur quotidien. Aussi, une des participantes valorisait l'assimilation, en misant essentiellement sur la culture d'accueil. Notre cadre conceptuel basé sur la vision de Berry et ses collaborateurs nous a permis de comprendre la dynamique d'établissement de nos participantes à Montréal, à l'exception d'une participante dont le profil s'apparentait à l'extérieur de l'école à la stratégie de l'individualisme, traitée dans d'autres écrits sur l'acculturation. En lien avec l'acculturation, nous avons également exploré les thèmes suivants : les amitiés, les relations amoureuses, la place de la religion. À la lumière de notre collecte de données,

nous avons réalisé que l'origine des amis de nos participantes va généralement en fonction de leurs stratégies d'acculturation. Au-delà du concept d'acculturation, l'ensemble des jeunes filles a affirmé que la confiance est à la base de toute amitié. En ce qui a trait aux relations amoureuses, certaines croient qu'elles sont tout à fait normales à l'adolescence alors que d'autres préfèrent attendre et se concentrer sur leurs études. Pour la place de la religion dans le quotidien des filles, nous avons distingué trois visions. Il y a celles dont la religion est centrale à leur socialisation et à leur vie familiale, celles dont la religion se vit seulement dans les espaces familial et privé ainsi que celles qui n'y accordent pas beaucoup d'importance. Ces différents thèmes sont venus compléter le concept d'acculturation qui nous a permis d'étudier l'établissement de nos participantes à Montréal.

Pour ce qui est du processus d'intégration scolaire relatif à notre deuxième objectif, nous avons étudié les discours des participantes en fonction des dimensions académique, culturelle, sociale et psychologique. Nous avons d'emblée constaté que le principal défi aux yeux de nos participantes est l'apprentissage de la langue française. Les premiers temps, elles avaient recours à la traduction par d'autres élèves dans leur langue maternelle ou à l'aide d'une autre langue, comme l'anglais. Encore à ce jour, les participantes ressentent un léger stress lié à leurs capacités linguistiques. Un autre enjeu important pour ces adolescentes a été la création d'un nouveau cercle social. Toutes les filles s'entendaient pour dire que la confiance est à la base de toute relation amicale. Par contre, l'origine des amis pouvait varier grandement selon les stratégies acculturatives employées par ces dernières. Dans un autre ordre d'idées, les enjeux des relations amoureuses et de la place de la religion diffèrent d'une participante à l'autre. Pour quelques filles, ces enjeux étaient centraux à leur vie sociale tandis que pour d'autres, ils ne revêtaient aucune importance. La socialisation de nos participantes se déroule sous les yeux de leurs parents, dont l'autorité varie d'une famille à l'autre.

Dans la visée de notre troisième objectif, notre collecte de données a également été pour nous une vitrine donnant accès aux nombreux changements qui bousculent la famille immigrante de son départ du pays d'origine à l'établissement dans la société d'accueil. Les adolescentes ayant participé à notre étude reconnaissent les sacrifices de leurs parents pour qu'elles aient accès à une meilleure éducation, à un meilleur avenir. Ainsi, elles sont compréhensives des attentes parentales quant à leur comportement et à leur travail à l'école. À l'extérieur du cadre scolaire, la règle parentale qui est revenue le plus au cours des entrevues est l'heure du couvre-feu lors de sorties. Quelques filles nous ont tout de même mentionné que le cellulaire et les nouvelles technologies les aident en cas de retour tardif au domicile familial. Dans l'ensemble, elles commencent tranquillement à retrouver un certain équilibre familial

près de deux ans après leur arrivée au Canada. Certaines participantes dont la famille vivait dans une zone de conflits armés ont dit apprécier voir leurs parents plus détendus depuis leur immigration en sol canadien. Pour leur avenir, leurs parents encouragent vers une carrière dans la mesure que cette dernière est à la hauteur de leurs attentes.

Enfin, notre projet de recherche a amené dix participantes issues de l'immigration récente à partager leur perception de leur acculturation, de leur intégration scolaire et des attentes de leurs parents. Leur transparence nous a par la suite permis de rédiger ce présent mémoire de maîtrise sur le sujet. Nous espérons que cette description des réalités des jeunes immigrantes sera synonyme d'une meilleure compréhension de cette population auprès des communautés scientifiques et éducatives.

Pour aller plus loin, nous avons en tête quelques pistes pour de futurs projets de recherche qui pourraient permettre de mieux décrire les dynamiques d'acculturation d'adolescentes immigrantes. Une recherche qualitative comparative entre les dynamiques acculturatives des garçons et des filles à l'adolescence permettrait de souligner les aspects qui les distinguent. Certaines recherches avançaient que l'établissement différait selon le sexe de la personne immigrante, ainsi nous pourrions mieux répondre à ce questionnement. Toujours selon un paradigme interprétatif, nous avons aperçu un besoin d'explorer davantage le concept d'attentes parentales en élargissant ses enjeux au-delà de ceux de la performance scolaire. Dans un autre ordre d'idées, une étude quantitative, avec une population beaucoup plus grande, pourrait nous permettre de percevoir si les résultats de notre recherche reflètent les réalités liées à l'établissement dans un nouveau pays d'un plus grand nombre d'adolescentes immigrantes. Celle-ci se collerait davantage à la vision de Berry qui a proposé son modèle du concept d'acculturation en étudiant de larges populations.

BIBLIOGRAPHIE

Abu-Laban, B., Derwing, T., Krahn, H., Mulder, M. et Wilkinson, L. (1999). *The Settlement Experiences of Refugees in Alberta*. PCERII et Population Research Laboratory: University of Alberta.

Aghasi-Sorkhabi, L. (2009). *L'intégration socio-scolaire et les stratégies identitaires d'adolescents iraniens à Montréal* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/4253>

Alessandri, S. et Wozniak, R. (1987). The Child's Awareness of Parental Beliefs concerning the Child: a Developmental Study. *Child Development* (58), 316-323.

American Psychological Association (2009). *APA Concise Dictionary of Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

Amin, A. (2013). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation: deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116.

Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 4(1), 141-152.

Armand, F. et Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Revue de l'Association des études canadiennes*, 110-113.

Bakhshaei, M. (2013). *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud: dynamiques familiales, communautaires et systémiques* (Thèse de doctorat, Université de Montréal).

Repéré à

https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10117/Bakhshaei_Mahsa_2013_these.pdf?sequence=8&isAllowed=y

Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.

- Baril, A. et Remiggi, F. W. (2006). Jeunes immigrants et religion: une revue de littérature. *Grimer* (12).
- Benes, M.-F. et Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeux* (125), 146-158.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living Successfully in two Cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.
- Berry J.W. (2006). Contexts of Acculturation, dans John W. Berry et David L. Sam (dir.), *Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. New York, NY: Cambridge University Press. 27–42.
- Berry, J. et Sabatier, C. (2010). Acculturation, Discrimination, and Adaptation among Second Generation Immigrant Youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(3), 191-207. doi: 10.1016/j.ijintrel.2009.11.007
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M. et Bujaki, M. (1989). Acculturation Attitudes in Plural Societies. *Applied Psychology*, 38(2), 185-206.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. et Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332.
- Berry, J. W., & Sam, D. L. (1997). Acculturation and Adaptation. *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, 3(2), 291-326.
- Bouchamma, Y. (2009a). *Francisation, scolarisation et socialisation des élèves immigrants en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick: Quels défis et quelles perspectives?* Moncton: Centre Métropolis Atlantique.
- Bouchamma, Y. (2009b). La réussite scolaire des élèves immigrants: facteurs à considérer. *Vie pédagogique*, 152, 72-80.
- Bouchamma, Y. et Benimmas, A. (2007). L'immigration, un enjeu pour l'éducation: curriculum et socialisation en contexte de diversité culturelle à l'école. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 1-4.

- Bouchamma, Y., Marchand, K. et Muckler, M. (2009). *L'intervention interculturelle en milieu scolaire*. Lévis, Qc: Éditions de la Francophonie.
- Bourhis, R. Y., Barrette, G., El-Geledi, S. et Schmidt, R. (2009). Acculturation Orientations and Social Relations between Immigrant and Host Community Members in California. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 443-467. Doi: 10.1177/0022022108330988
- Bourhis, R. Y. et Bougie, É. (1998). Le modèle d'acculturation interactif: Une étude exploratoire. *Revue québécoise de psychologie*, 19, 75-114.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S. et Sénécal, S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386.
- Bouteyre, É. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris, France: Dunod.
- Braconnier, A. et Marcelli, D. (1998). *L'adolescence aux mille visages*. Paris, France: Odile Jacob.
- Brinbaum, Y. (2002). *Au cœur du parcours migratoire, les investissements éducatifs des familles immigrées: attentes et désillusions* (Thèse de doctorat, Université René Descartes-Paris V). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00948481/file/40651.pdf>
- Burke Johnson, R. et Christensen, L. (2014). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (5^e éd.). Los Angeles, Calif.: Sage.
- Centre national de ressources textuelles et lexicales (2012). *Ortholang : outils et ressources pour un traitement optimisé de la langue*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/stratégie>
- Charette, J. (2016). *Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil: regards croisés de parents et d'ICSI* (Thèse de doctorat : Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16397>
- Claes, M. et Lannegrand-Willems, L. (2014). *La psychologie de l'adolescence*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Cloutier, R., & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (3^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

Collerette, P. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Sous la direction d'Alex Mucchielli. Paris, France: Armand Colin.

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2017). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Repéré à <http://www.cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/311-portrait-socioculturel-2017-2018/file>

Commission scolaire de Montréal. (2012). *Plan stratégique de la CSDM 2012-2015*. Montréal.

Coslin, P. G. (2013). *Psychologie de l'adolescent* (4^e éd.). Paris, France: Coursus.

Crow, K. (2012). Acculturative stress, dans Sana Loue (dir.), *Encyclopedia of Immigrant Health*. New York, NY: Springer eBooks, 153-154.

De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport: Direction des Services aux communautés culturelles.

Dolto, F., Dolto-Tolitch, C. et Percheminier, C. (2007). *Paroles pour adolescents, ou le complexe du homard*. Paris, France: Gallimard jeunesse.

Dufour, S., Fortin, D. et Hamel, J. (1991). *L'enquête de terrain en sciences sociales*. Montréal: Saint-Martin.

Duong, L. et Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105.

École secondaire St-Laurent (2015). *Projet éducatif 2015-2020*. Saint-Laurent, Québec: Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

Elmir, N. (2011). *Mieux comprendre le processus de construction identitaire pour mieux intervenir auprès de la deuxième génération d'immigrants et leur famille* (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://hdl.handle.net/11143/5632>

Encyclopédie Larousse (2017). *La famille: un concept en mutation*. Le site des éditions Larousse. Repéré à <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/famille/51139>

Fortin, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal: Chenelière éducation.

Fortin, S., LeBlanc M. N., Le Gall J., Blain, M.-J. et Mossière G. (2014) Les migrants du Maghreb à Montréal au quotidien, dans Fasal Kanouté et Gina Lafortune (dir.), *L'intégration des familles d'origine immigrante: les enjeux sociosanitaires et scolaires*, Presses de l'Université de Montréal.

Froelich, A. (2012). L'insertion socioscolaire des élèves issus de l'immigration à Sherbrooke: perspectives transmises par les documents officiels. *Revue d'études des Cantons-de-l'Est* (39), 23-40.

Gaymard, S. (2003). *La négociation interculturelle chez les filles franco-maghrébines: une étude de représentation sociale*. Paris, France: L'Harmattan.

Ghosh, R. (2000). Identity and Social Integration: Girls from a Minority Ethno-Cultural Group in Canada. *McGill Journal of Education*, 35(3), 279.

Glesne, C. et Peshkin, A. (1992). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction*. White Plains, N.Y.: Longman.

Gosselin-Gagné, J. (2014). Les élèves allophones récemment immigrés et la résilience scolaire, dans Fasal Kanouté et Gina Lafortune (dir.), *L'intégration des familles d'origine immigrante: les enjeux sociosanitaires et scolaires*, Presses de l'Université de Montréal.

Gouvernement du Québec (1977). *La politique québécoise de la langue française au Québec*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (1991). *Le code civil du Québec*, LQ 1991, c.21. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (1988). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Guennouni-Hassani, R. (2015). *Implication parentale des parents originaires du Maghreb dans le suivi scolaire de leurs enfants, dans un contexte de débat sociétal sur la laïcité* (Travail dirigé non publié, Université de Montréal).

Guimond, S. (2010). *Psychologie sociale: Perspective multiculturelle* (Vol. 4). Éditions Mardaga.

Güngör, D. (2011). Immigration and Acculturation in Adolescence. *Immigration and Acculturation in Childhood*, 6, 11-15.

Halsouet, B. (2012). *Ethnicité et religion: le cas des réfugiés Lhotsampa réinstallés à Saint-Jérôme, au Québec* (Mémoire de maîtrise: Université du Québec à Montréal). Récupéré à <http://www.archipel.UQÀM.ca/5396>.

Halsouet, B. (2015). *La double socialisation de jeunes filles «népalaises» entre famille hindoue et école québécoise en région* (Thèse de doctorat: Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/8612/1/D2989.pdf>

Hassan, G. et Rousseau, C. (2009). Quand la divergence devient exclusion: Perceptions des châtiments corporels par les parents et les adolescents immigrants. *L'Autre*, 10(3), 292-304.

Hohl, J. et Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire: le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 39-52.

Hsin-Chun Tsai, J. (2006). Xenophobia, Ethnic Community, and Immigrant Youth's Friendship Network Formation. *Adolescence*, 41(162), 285-298.

Jacquet, M. et Masinda, M. (2014). Réflexions sur la notion d'intégration scolaire des jeunes immigrants. *International Journal of Canadian Studies* (50), 277-296.

Kanouté, F. (1999). *Les statuts sociométriques et les profils d'acculturation d'élèves d'origine immigrante à Montréal* (Thèse de doctorat : Université de Montréal), Montréal.

Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.

Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.

Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.

Kao, G. et Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19.

Khanlou, N., Beiser, M., Cole, E., Freire, M., Hyman, I. et Murphy Kilbride, D. (2002). *Promotion de la santé mentale des jeunes immigrantes: Expériences et estime de soi post-migratoires*. Condition féminine Canada.

Kia-Keating, M. et Ellis, B. H. (2007). Belonging and Connection to School in Resettlement: Young Refugees, School Belonging, and Psychosocial Adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29-43.

Lacoste-Dujardin, C., Sekik, N., Boualem, B. et Ben Abda, S. (1995). *Les jeunes filles issues de l'immigration maghrébine: un problème spécifique*. Un rapport pour le CNRS, FAS, MIRE, DIV, Ministère de la Justice et le Ministère de la Jeunesse et des Sports de France.

Lafortune, G. (2006). *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième générations* (Mémoire de maîtrise: Université de Montréal), Montréal. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/17682>

Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8479/Lafortune_Gina_2012_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Lara, M., Gamboa, C., Kahramanian, M. I., Morales, L. S. et Hayes Bautista, D. E. (2005). Acculturation and Latino Health in the United States: a Review of the Literature and its Sociopolitical Context. *Annual Review of Public Health*, 26, 367-397.

Laroche, M., Kim, C., Hui, M. K. et Joy, A. (1996). An Empirical Study of Multidimensional Ethnic Change: The Case of the French Canadians in Quebec. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(1), 114-131. doi: 10.1177/0022022196271008

Ledent, J., Murdoch, J. et Mc Andrew, M. (2011). La réussite scolaire des jeunes de première et deuxième générations au secteur français du secondaire québécois. *Canadian Issues, Hiver*, 15-22.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal, Québec: Guérin.

Li, J. (2004). Parental Expectations of Chinese Immigrants: A Folk Theory about Children's School Achievement. *Race Ethnicity and Education*, 7(2), 167-183.

- Liboy, M.-G. et Venet, M. (2011). Participation des familles immigrantes à l'école: points de vue des parents congolais à Edmonton (Alberta). *Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 12(2), 155-171.
- Little, D., Anderson, J., Beacco, J.C., Bertucci, M.M., Castellotti, V., Coste, D., Simpson, B.L. (2010). *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*. Conseil de l'Europe. Document élaboré pour le Forum politique «Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation—Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles». Genève, Suisse, 2-4.
- Lock, J. K. et Hanvey, L. (2000). *Les jeunes immigrants au Canada*. Conseil canadien de développement social.
- Long, N. H. et Amaya, B. (2007). «Nous» et «les autres»: identité culturelle chez les Latino-Américains en milieu rural au Nouveau-Brunswick. *Nos diverses cités*, 3, 170-175.
- Malewska-Peyre, H. (1993). L'identité négative chez les jeunes immigrés. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 109-123. Doi: 10.7202/032250ar
- Mc Andrew, M. (2002). La loi 101 en milieu scolaire: impacts et résultats. *Revue d'aménagement linguistique*. Repéré à https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/ouvrages/amenagement_hs/ral01_charte_mc_andrew_vf_09-22_1.pdf
- Mc Andrew, M. (2006). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: enfin au cœur du débat sur l'intégration? Dans Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mc Andrew, M., Tardif-Grenier, K. et Audet, G. (2012). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: regards contrastes. *Diversité urbaine*, 12(1), 3.
- Mc Andrew, Marie et al., (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Ephraïm, S., Lemire, F. et Swift, M. (2004). *La réussite scolaire des jeunes noirs anglophones dans les écoles de langue française à Montréal: un bilan*. Montréal: Ministère du patrimoine canadien, secteur Langues officielles et Multiculturalisme.

Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (2012). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire*. Centre Métropolis du Québec-Immigration et métropoles.

Mc Andrew, M., Potvin, M. et Triki-Yamini, A. (2011). La réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration. *Thèmes canadiens (Hiver)*, 15-22.

McMillan, J. H. (2012). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer* (6^e éd.). Boston, Mass.: Pearson.

Mears, C. L. (2009). *Interviewing for Education and Social Science Research: The Gateway Approach*. New York, N.Y.: Palgrave Macmillan.

Mertler, C. A. (2005). *Introduction to Educational Research* (5^e éd.). Boston, Mass.: Pearson/A & B.

Mianda, G. (1998). Les défis de l'intégration des nouveaux arrivants francophones en Ontario—Entrevue avec Antoine Dérose. *Reflets: Revue ontarienne d'intervention sociale et communautaire*, 4(1), 20-31.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2^e éd.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir: politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/64139>

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015a). *Atlas sur les élèves issus de l'immigration*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à https://infogeo.education.gouv.qc.ca/public/Atlas_Immigration/

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015b). *Effectif scolaire de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire au réseau d'enseignement public, par commission scolaire, selon la région administrative, le statut linguistique et le niveau scolaire, année scolaire 2013-2014*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Programme de formation de l'école québécoise: Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à pfeq_intlingccolocial_01.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Évaluation du programme: Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à recherche/detail/article/evaluation-de-programme-programme-denseignement-des-langues-dorigine-pelo-rapport-devalua/

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/14-00280_portrait_stat_eleve_issu_immigration_2011_2012.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Rapport d'évaluation: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2014). *L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à -statistiques/Portraits_categories_2009-2013.pdf

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2015). *Recueil de statistiques sur l'immigration et la diversité au Québec*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/STA_ImmigrDiversite_Politique.pdf

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2015a). *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec 2^e trimestre et 6 premiers mois de 2015*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/BulletinStatistique-2016trimestre1-ImmigrationQuebec.pdf>

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2015b). *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2014.pdf

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2016a). *Fiche synthèse sur l'immigration au Québec-2015*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/fiche_syn_an2015.pdf.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2016b). *Objectifs du Québec et nombre de réfugiés syriens parrainés ou pris en charge par l'État arrivés au Québec en 2015 et en 2016*. Québec: Gouvernement du Québec Repéré à http://www.immigrationquebec.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Statistiques_Refugies_Syriens.pdf.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2016c). *Portrait statistique 2011-2015: L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble: énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à [-immigration-integration-Quebec1991.pdf](#).

Murphy, T. (2014). *Représentations d'enseignants quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises* (Mémoire de maîtrise: Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11886/Murphy_Tresa_2014_memoire.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Nadeau-Cossette, A. (2012). *L'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants: facteurs influents* (Mémoire de maîtrise: Université Laval, Québec). Repéré à www.theses.ulaval.ca/2012/29230/29230.pdf

Nguyen, D. H. (2014). *Perception de la discrimination et adaptation psychologique à l'école chez les adolescents issus de l'immigration* (Mémoire de maîtrise: Université Bordeaux Sagalen). Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00965913/document>

OCDE. (2005). *L'égalité des sexes dans l'éducation: aptitudes, comportement et confiance*. PISA: Éditions OCDE.

Okagaki, L. et Bevis, C. (1999). Transmission of Religious Values: Relations between Parents' and Daughters' Beliefs. *Journal of Genetic Psychology*, 160(3), 303-318.

Painchaud, G., d'Anglejan, A., Armand, F. et Jezak, M. (1993). Diversité culturelle et littératie. *Repères, essais en éducation* (15), 77-94.

Parant, M. (2001). *Les politiques d'immigration du Canada: stratégies, enjeux et perspectives*. Sciences Po, Centre d'études et de recherches internationales.

Patrikakou, E. N. (1997). A Model of Parental Attitudes and the Academic Achievement of Adolescents. *Journal of Research & Development in Education*, 31(1), 7-26.

Pelletier, V. (2010). *Construction identitaire de six filles d'immigrants maghrébins au Québec* (Mémoire de maîtrise: Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/3149/1/M11464.pdf>

Portes A. & Rumbaut R.G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, Calif.: University of California Press.

Portes A. & Rumbaut R.G. (2006). *Immigrant America: A portrait* (3^e éd.). Berkeley, États-Unis: University of California Press.

Potvin, M., Carignan, N., Audet, G., Bilodeau, A. et Deshaies, S. (2010). L'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrante dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545.

Poupart, J. (1997). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin.

Quéniart, A. et Charpentier, M. (2015). Les femmes âgées immigrantes au sein des rapports intergénérationnels: de multiples formes de transmissions et de legs, dans Vatz Laaroussi, M. (dir.), *Les rapports intergénérationnels dans la migration : de la transmission au changement social*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Redfield, R., Linton, R. et Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149-152. doi: 10.1525/aa.1936.38.1.02a00330

Rogler, L. H., Cortes, D. E. et Malgady, R. G. (1991). Acculturation and Mental Health Status among Hispanics: Convergence and New Directions for Research. *American Psychologist*, 46(6), 585.

- Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education*, 44(2), 193-211. doi: <http://dx.doi.org/10.7202/039032ar>
- Rumbaut, R. G. et Portes, A. (2001). *Ethnicities: Children of Immigrants in America*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Sabatier, C. (2013). Socialisation pour l'acculturation: la dynamique de la transmission familiale de l'adaptation en pays d'accueil. *Alterstice*, 3(1), 47-60.
- Sabatier, C. et Berry, J. W. (1994). Immigration et acculturation. *Stereotypes, discrimination et relation intergroupes*, 261-291.
- Samuel, L. (2010). Mating, Dating and Marriage: Intergenerational Cultural Retention and the Construction of Diasporic Identities among South Asian Immigrants in Canada, *Journal of Intercultural Studies*, 31(1), 95-11.
- Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of Qualitative Inquiry* (2^e éd.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Schwartz S.J., Zamboanga B.L. (2008). Testing Berry's Model of Acculturation: A Confirmatory Latent Class Approach. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14, 275–285.
- Sirin, S. R., Ryce, P., Gupta, T. et Rogers-Sirin, L. (2013). The Role of Acculturative Stress on Mental Health Symptoms for Immigrant Adolescents: A Longitudinal Investigation. *Developmental Psychology*, 49(4), 736-748. doi: 10.1037/a0028398
- Springer, K. (2010). *Educational Research: A Contextual Approach*. Hoboken, N.J.: Wiley.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York, N.Y.: Guilford Press.
- St-Amand, J.C. et al. (1996). Les pratiques de rattachement et la réussite scolaire. Québec : CRIRES. Repéré à www.ulaval.ca/crides.
- Statistique Canada (2008). *Portrait des immigrants au Canada*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/85f0033m/2008018/findings-resultats/portrait-fra.htm>

Statistique Canada (2016). *Classification du statut de génération*. Repéré à http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD_f.pl?Function=getVD&TVD=117200&CVD=117200&CLV=0&MLV=1&D=1

Ste-Marie, E. (2000). *Maghrébines montréalaises: Les stratégies identitaires des jeunes filles d'origine marocaine, algérienne et tunisienne à Montréal* (Mémoire de maîtrise: Université Laval, Québec).

Steinbach, M. (2009). L'intégration socioscolaire des élèves néo-canadiens hors de Montréal. *Vie pédagogique*, 152, 139-144.

Steinbach, M. et Grenier, N. (2013). «Nous autres aussi on aimerait ça garder notre culture»: les attitudes des élèves d'origine québécoise envers les élèves issus de l'immigration. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 183-202.

Stoica, A. (2004). «Des racines et des ailes». Étude exploratoire sur le portrait idéal de l'adolescent tel que perçu par ses parents immigrants (Mémoire de maîtrise: Université de Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5254>

Suárez-Orozco C. & Qin D.B. (2006). Gendered perspectives in psychology: Immigrant origin youth. *International Migration Review*, 40(1), 165-198.

Unger J.B., Gallagher P., Shakib S., Ritt-Olson A., Palmer P.H., Johnson C.A. (2002). The AHIMSA Acculturation Scale: A New Measure of Acculturation for Adolescents in a Multicultural Society. *Journal of Early Adolescence*, 22, 225–251.

Van Houtte, M. et Stevens, P. A. J. (2009). School Ethnic Composition and Students' Integration outside and inside Schools in Belgium. *Sociology of Education*, 82(3), 217-239. doi: 10.1177/003804070908200302

Van Ngo, H. et Schleifer, B. (2005). Regard sur les enfants et les jeunes immigrants. *Thèmes canadiens (printemps)*, 29-33.

Vatz Laaroussi, M. (2001). *Le familial au cœur de l'immigration: les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*. Paris, France: L'Harmattan.

Vatz Laaroussi, M. (2011). La régionalisation de l'immigration et ses enjeux pour la réussite scolaire des jeunes. *Thèmes canadiens (Hiver)*, 23–28.

Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles: soutenir la réussite scolaire*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

Vinokurov, A., Trickett, E. J. et Birman, D. (2002). Acculturative Hassles and Immigrant Adolescents: A Life-Domain Assessment for Soviet Jewish Refugees. *The Journal of Social Psychology*, 142(4), 425-445.

Wagner, A.-L. (2010). Contribution au modèle d'acculturation interactif: encourager l'individualisme pour lutter contre les discriminations (Thèse de doctorat: Université Paul Verlaine, Metz). Repéré à <http://www.theses.fr/2010METZ006L>

Weichold, K. (2010). Introduction to Mobility, Migration, and Acculturation. *ISSBD Bulletin* (2), 59.

Yamamoto, Y. et Holloway, S. D. (2010). Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214. doi: 10.1007/s10648-010-9121-z

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5^e éd.). Los Angeles, Calif.: Sage.

Zhan, M. (2006). Assets, Parental Expectations and Involvement, and Children's Educational Performance. *Children and Youth Services Review*, 28(8), 961-975.

ANNEXES

ANNEXE 1- Questionnaire sur l'acculturation (Girard, 2016)

Données sociodémographiques

Ton prénom: _____

Ton école et ton niveau scolaire: _____

Ton âge: _____ ans

Ton pays de naissance: _____

La date de ton arrivée au Canada: _____

Ta langue maternelle: _____

La langue parlée à la maison: _____

Ta religion: _____

Tu vis avec: (coche à la bonne place)

_____ ton père et ta mère

_____ seulement ton père

_____ seulement ta mère

autres personnes: _____

Le pays de naissance de ton père: _____

Le pays de naissance de ta mère: _____

Énoncés sur l'acculturation

Lis attentivement chaque énoncé présenté ci-dessous et exprime ton degré d'accord ou de désaccord en encerclant un seul chiffre. Les cinq chiffres alignés à droite de chaque énoncé ont les significations suivantes:

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

Assure-toi de répondre aux 28 énoncés.

Aspects ethnoculturels dans la société

Thème 1: Les valeurs dans la société d'accueil

1. Je désire vivre au Québec seulement selon les valeurs québécoises. (Assimilation)	1	2	3	4	5
2. Pour moi, ma culture d'origine et la culture d'accueil n'influencent aucunement mes valeurs personnelles. (Marginalisation)	1	2	3	4	5
3. Je désire vivre au Québec avec seulement les valeurs de mon pays d'origine. (Séparation)	1	2	3	4	5
4. Il est important pour moi de conserver les valeurs de mon pays d'origine, tout en m'ouvrant aux valeurs québécoises. (Intégration)	1	2	3	4	5

Thème 2: L'établissement dans la société d'accueil

5. Je crois que pour réussir au Québec, je dois m'impliquer dans la société d'accueil, tout en conservant des liens avec ma communauté ethnoculturelle. (Intégration)	1	2	3	4	5
6. Je pense que pour réussir au Québec, je ne peux avoir confiance et compter sur personne d'autre que moi-même. (Marginalisation)	1	2	3	4	5

7. Je pense que pour réussir au Québec, il est important de s'entourer seulement de personnes non immigrantes. (Assimilation)	1	2	3	4	5
8. Je crois que je peux réussir à m'établir au Québec, en m'entourant seulement des personnes de ma communauté ethnoculturelle d'origine. (Séparation)	1	2	3	4	5

Thème 3: Les relations d'amitié dans la société d'accueil

9. Je pense qu'il est important de créer des liens d'amitié avec des jeunes québécois, mais aussi avec ceux de ma culture. (Intégration)	1	2	3	4	5
10. Il est difficile pour moi de m'ouvrir et de faire confiance à d'autres personnes, peu importe leur origine. (Marginalisation)	1	2	3	4	5
11. Afin de m'établir au Québec, je recherche des amitiés avec des personnes non immigrantes. (Assimilation)	1	2	3	4	5
12. Je choisis des amis qui proviennent de la même communauté ethnoculturelle que moi. (Séparation)	1	2	3	4	5

Thème 4: Les relations amoureuses dans la société d'accueil

13. Je ne me vois avoir une relation amoureuse qu'avec une personne non immigrante. (Assimilation)	1	2	3	4	5
14. Je suis ouverte à tomber en amour avec une personne immigrante ou non immigrante. (Intégration)	1	2	3	4	5
15. Je ne tiens pas à être en amour avec une personne de ma communauté ethnoculturelle ni avec un non immigrante. (Marginalisation)	1	2	3	4	5
16. Je ne me vois tomber amoureuse qu'avec une personne de la même origine que moi. (Séparation)	1	2	3	4	5

Aspects ethnoculturels à l'école

Thème 5: L'identité culturelle à l'école québécoise

17. Il est important de parler de toutes les cultures, incluant celle d'accueil, dans les cours à l'école. (Intégration)	1	2	3	4	5
18. Aucune culture n'a réellement sa place à l'école à mes yeux. (Marginalisation)	1	2	3	4	5
19. L'école ne devrait seulement qu'être centrée autour de la culture d'accueil. (Assimilation)	1	2	3	4	5
20. À l'école, seulement ma culture d'origine ne devrait être au centre de mes apprentissages. (Séparation)	1	2	3	4	5

Thème 6: La langue utilisée à l'école québécoise

21. Selon moi, la langue française et ma langue maternelle ont leur place à l'école québécoise et devraient être valorisées. (Intégration)	1	2	3	4	5
22. Il ne m'est pas important d'apprendre le français, car je peux fonctionner en utilisant seulement ma langue maternelle à l'école québécoise. (Séparation)	1	2	3	4	5
23. À l'école au Québec, ni le français ni ma langue maternelle ne sont importants pour moi. (Marginalisation)	1	2	3	4	5
24. Je pense qu'il n'est pas important pour moi de conserver ma langue maternelle, car j'ai seulement besoin du français à l'école québécoise. (Assimilation)	1	2	3	4	5

Thème 7: Curriculum historique enseigné à l'école québécoise

25. Je pense que seulement l'histoire du Québec devrait être enseignée dans les écoles québécoises. (Assimilation)	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

26. L'histoire d'aucun pays n'est réellement importante à apprendre à l'école québécoise. (Marginalisation)	1	2	3	4	5
27. Si j'ai le choix, je désire seulement apprendre l'histoire de mon pays d'origine. (Séparation)	1	2	3	4	5
28. Je crois que les jeunes de ma communauté ethnoculturelle doivent apprendre l'histoire du Québec, mais aussi l'histoire de notre pays d'origine. (Intégration)	1	2	3	4	5

ANNEXE 2- Les énoncés du questionnaire selon la stratégie d'acculturation (Girard, 2016)

Les stratégies d'acculturation selon Berry et ses collaborateurs	
L'assimilation	<ul style="list-style-type: none"> • Je désire vivre au Québec seulement selon les valeurs québécoises. • Je pense que pour réussir au Québec, il est important de s'entourer seulement de personnes non immigrantes. • Afin de m'établir au Québec, je recherche des amitiés avec des personnes non immigrantes. • Je ne me vois avoir une relation amoureuse qu'avec une personne non immigrante. • L'école ne devrait seulement qu'être centrée autour de la culture d'accueil. • Je pense qu'il n'est pas important pour moi de conserver ma langue maternelle, car j'ai seulement besoin du français à l'école québécoise. • Je pense que seulement l'histoire du Québec devrait être enseignée dans les écoles québécoises.
L'intégration	<ul style="list-style-type: none"> • Il est important pour moi de conserver les valeurs de mon pays d'origine, tout en m'ouvrant aux valeurs québécoises. • Je crois que pour réussir au Québec, je dois m'impliquer dans la société d'accueil, tout en conservant des liens avec ma communauté ethnoculturelle. • Je pense qu'il est important de créer des liens d'amitié avec des jeunes québécois, mais aussi avec ceux de ma culture. • Je suis ouverte à tomber en amour avec une personne immigrante ou non immigrante. • Il est important de parler de toutes les cultures, incluant celle d'accueil, dans les cours à l'école. • Selon moi, la langue française et ma langue maternelle ont leur place à l'école québécoise et devraient être valorisées. • Je crois que les jeunes de ma communauté ethnoculturelle doivent apprendre l'histoire du Québec, mais aussi l'histoire de notre pays d'origine.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">La séparation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Je désire vivre au Québec avec seulement les valeurs de mon pays d'origine. • Je crois que je peux réussir à m'établir au Québec, en m'entourant seulement des personnes de ma communauté ethnoculturelle d'origine. • Je choisis des amis qui proviennent de la même communauté ethnoculturelle que moi. • Je ne me vois tomber amoureux qu'avec une personne de la même origine que moi. • À l'école, seulement ma culture d'origine ne devrait être au centre de mes apprentissages. • Il ne m'est pas important d'apprendre le français, car je peux fonctionner en utilisant seulement ma langue maternelle à l'école québécoise. • Si j'ai le choix, je désire seulement apprendre l'histoire de mon pays d'origine.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">La marginalisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pour moi, ma culture d'origine et la culture d'accueil n'influencent aucunement mes valeurs personnelles. • Je pense que pour réussir au Québec, je ne peux compter sur personne d'autre que moi-même. • Il est difficile pour moi de m'ouvrir et de faire confiance à d'autres personnes, peu importe leur origine. • Je ne tiens pas à être en amour avec une personne de ma communauté ethnoculturelle ni avec un non immigrant. • Aucune culture n'a réellement sa place à l'école à mes yeux. • À l'école au Québec, ni le français ni ma langue maternelle ne sont importants pour moi. • L'histoire d'aucun pays n'est réellement importante à apprendre à l'école québécoise.

ANNEXE 3- Guide d'entrevue (Girard, 2016)

Le projet migratoire:

- Quel a été ton parcours migratoire?
- Dans quels pays es-tu allée avant d'arriver au Canada? As-tu été scolarisée ailleurs qu'à ton école actuelle et celle de ton pays d'origine? Étais-tu préparée pour immigrer au Canada? Qui vous a accueillis lors de votre arrivée au Canada?
- Comment se sont déroulés tes premiers jours au Canada?
- Que connaissais-tu du Canada avant d'y immigrer?
- Possèdes-tu la même vision du Canada que lors de tes premiers jours ici?
- Qu'est-ce qui te plaît le plus à Montréal? Le moins?
- Est-ce que tu considères le Canada comme ton pays maintenant?
- Crois-tu avoir beaucoup changé depuis ton arrivée au Canada? Comment?

L'acculturation:

- Fais-tu des activités avec des gens de ta communauté ethnoculturelle pendant les soirs de semaine ou la fin de semaine?
- Fréquentes-tu des amis en dehors des heures de classe? Sont-ils les mêmes que ceux à l'école?
- Dans quels contextes parles-tu ta langue maternelle? T'arrive-t-il de parler une autre langue que ta langue maternelle ou le français? Laquelle?
- Selon toi, est-il important d'inclure les autres cultures dans la vie sociale au Québec? (exemple: médias, fêtes de quartier, etc.)

- Crois-tu que ta religion a sa place dans la vie publique au Québec? Avec quelles personnes peux-tu parler de ta religion? Dans quels lieux pratiques-tu celle-ci? Comment les personnes non immigrantes perçoivent-elles ta religion?
- Qu'est-ce qui est important pour toi dans tes relations d'amitié? Relations amoureuses?
- Est-il important pour toi d'avoir un amoureux à ton âge?
- Quels sont les critères importants pour choisir un amoureux?
- Ressens-tu parfois un stress lorsque tu interagis avec d'autres personnes, car tu es née à l'extérieur du Canada?
- Dans quelles situations te sens-tu étrangère au Canada?

La dimension académique:

- Décris-moi le type d'élève que tu es en classe.
- Dans quel cours réussis-tu le mieux? Quels moyens prends-tu pour réussir dans ce cours?
- Quelles personnes peuvent t'aider à bien réussir à l'école?
- En comparaison à l'école dans ton pays d'origine, comment trouves-tu l'école au Québec?
- Quelles matières scolaires sont importantes à tes yeux? Pourquoi?
- Quelles sont tes attentes personnelles pour tes études actuelles et futures?

Dimension culturelle:

- Quelle place a ta culture d'origine dans ton école?
- Selon toi, est-ce que les autres élèves ou le personnel de l'école apprécient ta culture?
- As-tu l'occasion de participer à des activités à l'école qui mettent en valeur ta culture d'origine?

- Parmi le personnel de l'école, y a-t-il des personnes faisant partie de la même communauté ethnoculturelle que toi? Quelle est ta relation avec ces personnes?
- As-tu l'occasion de parler ta langue maternelle à l'école? Dans quels contextes? Est-ce avec d'autres personnes provenant du même pays que toi?
- Quelle est la place accordée à ta religion à ton école?
- Parles-tu parfois de ta religion à tes amis ou au personnel de l'école?

Dimension sociale:

- Quand tu es arrivée à l'école à Montréal, comment as-tu développé des amitiés?
- Quels sont les critères pour choisir tes amis? Avec quelles personnes parles-tu en premier?
- En dehors de tes cours, à quelles activités participes-tu à l'école?
- De quelle façon agis-tu en classe pour socialiser avec les autres élèves?
- As-tu déjà été en conflit avec un autre élève, car vous aviez un point de vue différent? Comment avez-vous réglé la situation?

Dimension psychologique:

- Comment te sens-tu dans ta nouvelle école?
- Crois-tu qu'il a été facilement pour toi de t'adapter à l'école au Québec? Pourquoi?
- Lorsque tu as des difficultés, quelles personnes peuvent t'aider? Que font ces personnes pour t'aider?
- À ta nouvelle école, as-tu déjà vécu une situation où une personne t'a jugée en raison de ton origine ethnique? Si oui, que s'est-il passé?

Attentes parentales:

- Pourquoi tes parents voulaient-ils immigrer au Canada?
- Décris-moi ta relation avec ton père et ta mère.
- En quoi la relation paternelle est-elle différente de celle maternelle? Est-ce que ces relations ont changé depuis l'immigration au Canada?
- Selon toi, quelles sont les valeurs les plus importantes pour tes parents?
- Lorsque tu fais des activités en dehors de l'école, est-ce que tes parents ont des règles pour toi à respecter? Si oui, quelles sont-elles? Les respectes-tu? Si non, crois-tu qu'il serait bien que tes parents t'en imposent? Est-ce que tes amis possèdent des règles semblables?
- Tes parents te formulent-ils des attentes quant au choix de tes amis ou de ton amoureux? Si oui, quels sont ces critères qu'ils te formulent? Si non, ont-ils des critères qu'ils ne te partagent pas? Lesquels?
- T'arrive-t-il de cacher des choses à tes parents en lien avec tes amis/ relations amoureuses/ école à tes parents? Pourquoi?
- As-tu déjà ou crois-tu qu'il est possible de présenter un garçon à tes parents en tant que ton amoureux?
- De quelle façon ont-ils réagi/ réagiraient-ils lors de cette rencontre? Selon tes parents, qu'est-ce qui est important chez le garçon pour toi?
- Aux yeux de tes parents, l'école est-elle importante? Pourquoi?
- Quelles sont les attentes de tes parents quant à ton comportement à l'école? Ces attentes étaient-elles les mêmes dans ton pays d'origine?
- Parles-tu de l'école avec tes parents? À quelle fréquence? Dans quel contexte? De quoi parlez-vous plus spécifiquement? (notes, enseignants, amis, etc.)
- Quelles sont les attentes de tes parents pour tes études futures?



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES ADOLESCENTES

«Acculturation, intégration scolaire et perception des attentes parentales: Le cas d'adolescentes immigrantes au secondaire

Chercheuse étudiante:	Christine Girard, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal
Directeur de recherche:	Fasal Kanouté, professeure titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre les dynamiques d'acculturation et l'intégration scolaire des adolescentes immigrantes fréquentant une école francophone publique de Montréal. Dans cette optique, nous voulons étudier la perception des adolescentes en tenant compte de leur perspective des attentes parentales.

Participation à la recherche

Votre participation consiste à répondre à un questionnaire et à accorder une entrevue individuelle. Le questionnaire sera rempli lors d'une première rencontre qui durera environ trente minutes. Lors d'une seconde rencontre, l'entrevue sera enregistrée, avec votre autorisation, sur support audio afin d'en faciliter ensuite la transcription et devrait durer environ une heure. Le lieu et le moment de ces rencontres seront déterminés avec l'intervieweur, selon vos disponibilités.

Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet. Il est possible cependant que certaines

questions puissent raviver des souvenirs liés à votre parcours migratoire et à votre adaptation à la société québécoise. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue.

Avantages et bénéfices

En participant à ce projet de recherche, vous aidez l'avancement des connaissances dans le domaine de la psychopédagogie.

Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seuls la chercheuse et son équipe pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Les enregistrements seront transcrits et seront détruits, ainsi que toute information personnelle, 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

CONSENTEMENT

Déclaration du participant

Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.

Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.

Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Signature du participant: _____ Date: _____

Nom: _____ Prénom: _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse: _____ Date: _____ (ou de son représentant)

Nom: _____ Prénom: _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Christine Girard au numéro de téléphone _____ ou à l'adresse courriel christine.girard.5@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS DES PARTICIPANTES

«Acculturation, intégration scolaire et perception des attentes parentales: Le cas d'adolescentes immigrantes au secondaire

Chercheuse étudiante:	Christine Girard, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal
Directeur de recherche:	Fasal Kanouté, professeure titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

RENSEIGNEMENTS AUX PARENTS DES PARTICIPANTES

Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre les dynamiques d'acculturation et l'intégration scolaire des adolescentes immigrantes fréquentant une école francophone publique de Montréal. Dans cette optique, nous voulons étudier la perception des adolescentes en tenant compte de leur perspective des attentes parentales.

Participation à la recherche

La participation de votre enfant consiste à répondre à un questionnaire et à accorder une entrevue individuelle. Le questionnaire sera rempli lors d'une première rencontre qui dura environ trente minutes. Lors d'une seconde rencontre, l'entrevue sera enregistrée, avec votre autorisation, sur support audio afin d'en faciliter ensuite la transcription et devrait durer environ une heure. Le lieu et le moment de ces rencontres seront déterminés avec l'intervieweur, selon les disponibilités de votre enfant.

Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet. Il est possible cependant que certaines questions puissent raviver des souvenirs liés au parcours migratoire et à l'adaptation de votre enfant à la société québécoise. Elle pourra à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue.

Avantages et bénéfices

En participant à ce projet de recherche, votre enfant aide l'avancement des connaissances dans le domaine de la psychopédagogie.

Confidentialité

Les renseignements personnels que votre enfant nous donnera demeureront confidentiels. Aucune information permettant de l'identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participante à la recherche se verra attribuer un code et seuls la chercheuse et son équipe pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Les enregistrements seront transcrits et seront détruits, ainsi que toute information personnelle, 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier votre enfant seront conservées après cette période.

Droit de retrait

La participation de votre enfant à ce projet est entièrement volontaire et elle pourra à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si elle décidait de se retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui la concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

CONSENTEMENT

Déclaration du parent d'une participante

Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non pour la participation de mon enfant à la recherche.

Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.

Je comprends qu'en laissant mon enfant participer à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de ses droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de laisser mon enfant participer au projet de recherche.

Nom de l'enfant: _____ Prénom de l'enfant: _____

Signature du parent: _____ Date: _____

Nom: _____ Prénom: _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué au participant et au parent les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse: _____ (ou de son représentant)

Date: _____

Nom: _____ Prénom: _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour retirer votre enfant de la recherche, veuillez communiquer avec Christine Girard au numéro de téléphone _____ ou à l'adresse courriel christine.girard.5@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

ANNEXE 6- Certificat d'éthique du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

23 janvier 2017

Madame Christine Girard

Candidate à la maîtrise

Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation

OBJET: Approbation éthique

Mme Christine Girard,

Le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)* a étudié le projet de recherche intitulé « Acculturation, intégration scolaire et perception des attentes parentales: Le cas d'adolescentes immigrantes au secondaire » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

Jean Poupart, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)

Université de Montréal

JP/RS/rs

c.c. Gestion des certificats, BRDV

Fasal Kanouté, Professeure titulaire, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation
Cecile Sike Mouen

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et 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	Acculturation, intégration scolaire et perception des attentes parentales: Le cas d'adolescentes immigrantes au secondaire
Etudiante requérant	Christine Girard Candidate à la maîtrise, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--
Approbation reconnue	
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

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 CPER.

Jean Poupart, Président
*Comité plurifacultaire d'éthique de la
recherche*
Université de Montréal

23 janvier 2017
Date de
délivrance

1 février 2018
Date de fin de
validité



ANNEXE 7- Certificat d'éthique de la Commission scolaire Marguerite-

Secrétariat général Bourgeois

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

Le 16 mars 2017

PAR COURRIER ÉLECTRONIQUE

christine.girard.5@umontreal.ca

Madame Christine Girard
Étudiante à la maîtrise en psychoéducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

OBJET : Projet de recherche : «Acculturation, intégration scolaire et perception des attentes parentales : Le cas d'adolescentes immigrantes au secondaire»

Notre référence : 6.12.521

Madame,

Nous avons reçu votre demande de participation au projet de recherche cité en rubrique le 1^{er} février 2017.

Après étude de vos documents par le Comité d'analyse des projets de recherche de la Commission scolaire lors de la séance du 1^{er} mars 2017, nous vous autorisons à procéder à votre projet de recherche.

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

- Vous devez assurer la confidentialité des renseignements personnels que vous recevrez;
- Vous devez faire signer un engagement à la confidentialité aux membres de votre équipe qui n'ont pas signé le formulaire de demande d'autorisation et à toute autre personne qui s'ajoutera, par la suite, à cette équipe ;
- Vous devez utiliser les renseignements recueillis uniquement pour cette recherche particulière et à aucune autre fin ;
- Dans vos rapports, vous ne devez pas publier un renseignement permettant d'identifier un individu;
- À la fin du projet, au plus tard 7 ans après la rédaction de votre mémoire, vous devez détruire de façon confidentielle tous les renseignements personnels qui ont pu être recueillis tout au long du processus, sans oublier les enregistrements audio ainsi que leurs retranscriptions, et en fournir la preuve sous forme de procès-verbal de destruction dûment attesté, à la Commission scolaire ;
- Vous ne devez pas communiquer un renseignement reçu à d'autres personnes que celles autorisées à le recevoir dans le cadre de cette recherche.

... / 2

Nous transmettons notre autorisation à monsieur Patrice Brisebois, directeur de l'École secondaire Saint-Laurent. Il est opportun de vous rappeler que la décision ultime de participer ou non à votre projet de recherche appartient aux enseignants, aux élèves visés ainsi qu'aux parents d'élèves concernés.

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

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

La secrétaire générale,

Marie-Josée Villeneuve
MJV/eb

c. c. : Éric Lauzon, directeur général adjoint
Patrice Brisebois, directeur de l'école secondaire Saint-Laurent