

Université de Montréal

Les facteurs influençant l'intégration socioscolaire des adolescents immigrants
nouvellement arrivés à Sherbrooke du point de vue d'intervenants socioscolaires

Par

Marie-Ève Labranche

École de Travail social, Faculté des Arts et des Sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M. Sc.)

En travail social

Janvier 2020

© Marie-Ève Labranche, 2020

Université de Montréal

École de Travail social, Faculté des Arts et des Sciences

Ce mémoire intitulé

Les facteurs influençant l'intégration socioscolaire des adolescents immigrants nouvellement arrivés à Sherbrooke du point de vue d'intervenants socioscolaires

Présenté par

Marie-Ève Labranche

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Professeure Roxane Caron

Président-rapporteur

Marie Lacroix

Directrice de recherche

Lilyane Rachédi

Membre du jury

Résumé

Les adolescents immigrants récemment arrivés au Québec, bien qu'ils constituent un groupe hétérogène, vivent des changements, des pertes et des aventures liés à l'immigration. L'intégration socioscolaire des jeunes nouvellement immigrés a donc un impact dans leur processus migratoire, car ils doivent intégrer le réseau scolaire dès leur arrivée au pays tout en s'adaptant à de nouveaux référents culturels. L'école doit ainsi leur offrir une structure d'accueil pour les encourager à s'adapter aux modes de vie socioculturels québécois. Différents facteurs peuvent alors influencer positivement ou encore négativement le jeune immigrant dans son processus d'intégration.

Cette recherche qualitative vise à identifier les facteurs qui favorisent et ceux qui nuisent à l'intégration socioscolaire des adolescents immigrants nouvellement arrivés à Sherbrooke, une ville qui vit depuis quelques années des transformations sur le plan de l'immigration, en tenant compte des expériences et des constats des intervenants scolaires. Les données ont été recueillies lors d'entrevues semi-structurées réalisées auprès de sept professionnels en milieu scolaire, aux statuts différents, qui œuvrent auprès des jeunes immigrants dans les écoles secondaires publiques. Le cadre théorique lié à la perspective écologique et utilisé en complémentarité avec l'approche structurelle a été utilisé dans l'analyse qualitative des données collectées. Les résultats de cette recherche ont permis de mettre en lumière des facteurs qui facilitent et des facteurs qui nuisent à l'intégration socioscolaire de ces adolescents immigrants. Ces facteurs d'opportunité et de risque se rattachent notamment à l'individu même, à sa famille, à ses pairs et à son établissement scolaire.

Mots-clés : intégration socioscolaire, intégration, immigration, adolescents, école secondaire, intervenants scolaires, Sherbrooke.

Abstract

Immigrant teenagers who just arrived in Quebec, even though they form a diverse group, live upheavals, losses and adventures related to their immigration. As they must integrate the school system upon their arrival while adapting to new cultural referents, the socio-educational integration of immigrant teens has an impact in their migration process. Schools must offer a structure of reception to encourage them to adapt to Quebec's socio-cultural life. Various factors can influence positively or negatively immigrant teenagers in their integration process.

This qualitative research aims to identify the factors that promote and those that negatively affect the socio-educational integration of immigrant teenagers newly arrived in Sherbrooke, a city that has been through transformations for several years in terms of immigration. It takes into account the experiences and the findings of the school staff. Data were collected through semi-structured interviews with seven professionals from the education system, with different status, who work with immigrant teenagers in the public high schools of Sherbrooke. The theoretical framework, related to the ecological perspective and used in tandem with the structural approach, was used in the qualitative analysis of the data collected. The results of this research shed light on the factors that facilitate and factors that negatively affect the socio-educational integration of immigrant teenagers. These factors of opportunity and risk are related to the individual himself, his family, his peers, his school as well as the structures at play in the process.

Keywords: socio-educational integration, integration, immigration, teens, high school, school staff, Sherbrooke

Table des matières

Résumé	5
Abstract.....	6
Table des matières	7
Liste des sigles et abréviations.....	11
Remerciements	15
Introduction	17
Chapitre 1 – [La problématique de recherche].....	21
1.1. La problématique de recherche.....	21
1.2. La pertinence de ce projet	23
1.2.1. La pertinence sociale.....	23
1.2.2. La pertinence scientifique	24
Chapitre 2 – [La revue de la littérature]	29
2.1. Un portrait de l’immigration	29
2.1.1. L’immigration au Québec	29
2.1.2. La politique de régionalisation de l’immigration.....	32
2.1.3. L’immigration à Sherbrooke	34
2.1.4 Portrait de la diversité à la Commission scolaire de la région de Sherbrooke.....	36
2.2. L’intégration	37
2.2.1. L’intégration : un concept aux multiples facettes	37
2.2.2. L’intégration socioscolaire.....	41
2.3.1. Les grands principes et les orientations.....	43
2.3.2. Les programmes et les classes d’accueil	45

2.3.3. La Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke	49
2.4. Des acteurs d'influence dans le processus d'intégration	51
2.4.1. L'individu, soit l'adolescent immigrant	51
2.4.2. La famille.....	56
2.4.3. Les pairs	60
2.4.4. Les établissements d'enseignement	61
2.5. Les limites de la recension des écrits.....	65
Chapitre 3 – [Le cadre théorique]	67
3.1. Une description de l'approche écologique	67
3.2. La pertinence de l'approche écologique pour ce projet de recherche	71
3.3. Les limites de l'approche écologique.....	73
3.4. En complémentarité avec l'approche structurelle	75
Chapitre 4 – [La méthodologie de recherche]	79
4.1. L'approche méthodologique	79
4.2. Le choix des personnes et le processus de recrutement.....	80
4.3. Les outils de collecte de données	83
4.4. La méthode d'analyse des données.....	86
4.5. Les considérations éthiques	87
4.6. Les limites de la stratégie de recherche.....	89
Chapitre 5 – [La présentation et l'analyse des résultats]	91
5.1. La présentation des résultats	91
5.1.1. L'adolescent immigrant.....	91
5.1.1.1. Le pays d'origine du jeune et sa culture.....	91
5.1.1.2. La personnalité du jeune et ses caractéristiques personnelles.....	93

5.1.1.3. Le niveau et le cheminement scolaire.....	94
5.1.1.4. La maîtrise du français.....	95
5.1.1.5. La quête d'identité	97
5.1.2. La famille.....	98
5.1.2.1. Le processus d'intégration des parents : des modèles	98
5.1.2.2. La situation économique familiale	100
5.1.2.3. Les ambitions des parents : « Mon enfant deviendra médecin »	101
5.1.2.4. La connaissance du français chez les parents.....	102
5.1.2.5. La collaboration des parents.....	102
5.1.3. Les pairs	104
5.1.3.1. L'influence des pairs.....	104
5.1.3.2. Les activités scolaires	106
5.1.4. Les établissements d'enseignement.....	108
5.1.4.1. Les intervenants scolaires.....	108
5.1.4.1.1. La création de liens avec les intervenants	108
5.1.4.1.2. L'origine ethnique de l'intervenant.....	108
5.1.4.1.3. La formation de l'intervenant	110
5.1.4.2. L'établissement d'enseignement : un milieu de vie signifiant	110
5.1.4.3. Les processus et protocoles.....	111
5.1.4.4. La valorisation de la diversité au sein de l'école.....	113
5.1.4.5. Le racisme et la discrimination	115
5.1.4.6. Les liens entre l'école et les différents intervenants	116
5.2. L'analyse des résultats	117
5.2.1. Le parcours migratoire du jeune.....	117

5.2.2. Les liens entre précarité économique et immigration.....	119
5.2.3. Le classement scolaire.....	121
5.2.4. Les aspects bureaucratiques	123
5.2.5. La communication entre les différents acteurs dont les organismes communautaires	124
5.2.6. Le financement et la pérennité des projets	127
5.2.7. Le racisme et la discrimination	129
5.2.8. Les limites de l'analyse.....	131
Conclusion.....	135
Références bibliographiques	139
Annexes.....	149
Annexe 1 : Le formulaire de consentement	149
Annexe 2 : La grille d'entrevue.....	152
Annexe 3 : Le message de recrutement	157

Liste des sigles et abréviations

CCDS : Conseil canadien pour le développement social

CDPDJ : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

CERFAS : Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences

CRSNG : Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada

CRSH : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

CSRS : Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

CSSS : Centre de santé et de services sociaux

ICSI : Intervenant communautaire scolaire interculturel

ILSS : Intégration linguistique scolaire et sociale

IRSC : Institut de recherche en santé du Canada

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

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

MEQ : Ministère l'Éducation du Québec

MICC : Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles

MIDI : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

MIFI : Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration

MRC : Municipalité régionale de comté

OMS : Organisation mondiale de la santé


PELO : Programme d'enseignement des langues d'origine

PISA : Programme d'indicateurs pour le suivi des acquis

PRAIDA : Programme régional d'accueil et d'intégration des demandeurs d'asile

SANC : Service d'aide aux Néo-Canadiens

SASAF : Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français

À mes garçons : rêvez et visez haut 

Remerciements

Ouf ! Ma route vers l'obtention du diplôme de la maîtrise se termine... Elle n'a pas été simple, et même plutôt longue, puisque je relevais en même temps des défis professionnels intenses dans un tout autre domaine. Néanmoins, j'y suis finalement arrivée !

J'aimerais, tout d'abord, remercier la directrice de ce mémoire, Marie Lacroix, pour sa patience tout au long de mon cheminement, ses judicieux conseils et sa collaboration précieuse.

Merci également à toutes les personnes interviewées pour leur temps et leur intérêt envers mon projet de recherche.

Par ailleurs, je tiens à dire un énorme merci à ma mère qui, par son aide et son soutien, m'a encouragée à persévérer et à obtenir mon diplôme. Je lui suis sincèrement reconnaissante. Merci aussi à l'ensemble de ma famille et à tous mes amis qui ont su m'inspirer au cours de la rédaction. Un clin d'œil tout spécial à Hélène et Maryse!

Une digne mention à mon amoureux, Jonathan, qui a su m'épauler, m'écouter et m'encourager pendant toutes ces années. Tu crois tant en moi que cela fait en sorte que je pense être capable de tout. Ton positivisme, ta joie de vivre et ta force m'apportent beaucoup au quotidien et je ne t'en remercierai jamais assez ! Une pensée spéciale pour mes deux fils, William-Olivier et Charles-Antoine, nés au cours de ce parcours, et à qui je souhaite notamment enseigner l'importance de persévérer, de ne pas abandonner et d'aller au bout de ses rêves.

Introduction

Partout dans le monde, les questions liées à l'immigration et aux migrations de population sont d'actualité. Le nombre de migrants internationaux augmente et les gens quittent leur pays pour différentes raisons qu'elles soient économiques, sociales ou politiques. Chaque année, le Canada, pays d'immigration, accueille ainsi des milliers d'individus et leur famille. Plusieurs d'entre eux choisissent le Québec comme terre d'accueil. D'ailleurs, les questions liées à l'immigration, à l'intégration des personnes immigrantes et à la diversité suscitent des débats au Québec, qui ont été particulièrement accentués au cours de la dernière décennie. On peut notamment penser à la Commission Bouchard-Taylor tenue en 2007-2008, à la Charte des valeurs présentée en 2013, à l'arrivée massive de migrants irréguliers à la frontière en 2017 ou encore, plus récemment, en 2019, à l'adoption du projet de loi sur la laïcité de l'État. Les migrations, mais surtout l'intégration des personnes immigrantes, semblent donc soulever les passions. La diversité culturelle qui en découle engendre, dès lors, de nouveaux défis pour les États et les organisations internationales (Piché, 2005 : 7).

Personnellement, j'ai un intérêt important pour l'immigration de manière générale et, plus particulièrement dans le domaine du service social, pour l'intervention interculturelle. Je suis très sensible aux réalités vécues par les personnes nouvellement arrivées au pays, par les changements dans leurs repères au quotidien, par leur processus d'adaptation et par les réactions de la communauté d'accueil face à ces nouveaux venus. J'ai travaillé pendant près de huit ans au gouvernement du Québec, dont près de trois ans au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, où j'en ai appris sur les politiques ainsi que les programmes gouvernementaux québécois et fédéraux en matière d'immigration et d'intégration des personnes immigrantes. Lors de l'année préparatoire à la maîtrise, j'ai effectué un stage comme travailleuse sociale au Centre de santé et de services sociaux (CSSS) de la Montagne pour le Programme régional d'accueil et d'intégration des demandeurs d'asile (PRAIDA) au YMCA de Montréal, un établissement d'hébergements temporaires pour les demandeurs d'asile.

Cette expérience m'a permis d'intervenir notamment auprès de jeunes adolescents nouvellement arrivés. Il s'agit d'une clientèle fascinante. En effet, ils sont assez vieux pour comprendre le projet migratoire de leurs parents, mais ils sont également trop jeunes pour prendre leurs propres décisions dans un tel contexte. Comme tout jeune du même âge, ils vivent également leur adolescence, une période de changements, d'événements stressants et de transition. Le rapport « Les jeunes immigrants au Canada » du Conseil canadien de développement social souligne d'ailleurs que « les tribulations des années souvent difficiles au secondaire, que la plupart des jeunes ont tendance à vivre, étaient encore plus grandes pour les jeunes immigrants (Conseil canadien de développement social, 2000 : 5). Puisque ces jeunes adolescents nouvellement arrivés au pays doivent fréquenter un établissement scolaire, l'école devient un lieu d'intégration socioscolaire névralgique. « L'institution scolaire joue un rôle fondamental dans la manière dont l'enfant immigrant façonne son identité » (Beauregard et al., 2018 :25). Il y a donc lieu de s'y intéresser davantage.

Cette recherche vise à identifier les facteurs qui influencent l'intégration socioscolaire des adolescents immigrants nouvellement arrivés dans la ville de Sherbrooke. À Sherbrooke, au cours des dernières années, l'immigration se fait de plus en plus présente et son visage se transforme. « Sherbrooke est reconnue, à travers la province, comme une terre d'accueil privilégiée se caractérisant par son offre de services en matière d'accueil et d'intégration des personnes immigrantes, particulièrement des personnes réfugiées » (Ville de Sherbrooke, 2017). En effet, entre 2000 et 2010, le nombre d'immigrants dans cette ville a doublé et la moitié de ceux-ci s'y installent avec le statut de réfugié, puisque Sherbrooke est un pôle d'installation de familles réfugiées (Steinbach et al., 2015 : 101). Cette catégorie d'immigration comporte d'ailleurs des défis importants et exige certainement une bonne préparation du milieu d'accueil.

Ainsi, la présente recherche tentera de répondre à la question suivante: quels sont les facteurs qui facilitent ou freinent l'intégration socioscolaire des adolescents nouvellement arrivés dans les écoles secondaires publiques de Sherbrooke, selon les intervenants scolaires?

Le but de ce mémoire est de présenter les résultats d'une recherche qualitative qui a consisté à réaliser des entrevues semi-structurées avec des intervenants scolaires œuvrant avec la Commission scolaire de la région de Sherbrooke afin de mettre en lumière des facteurs qui facilitent et des facteurs qui nuisent à l'intégration socioscolaire de ces adolescents immigrants. Ces facteurs d'opportunité et de risque se rattachent à l'individu même, à sa famille, à ses pairs, à son établissement scolaire ainsi qu'aux éléments structurels en place. En effet, il est nécessaire de comprendre l'ensemble des facteurs en présence pour cerner les réelles solutions aux problèmes liés à l'adaptation et à l'intégration des jeunes immigrants dans un contexte scolaire (Jacquet et al., 2008).

Ce mémoire est divisé en cinq principaux chapitres. Le premier consiste à cerner la problématique de recherche et à expliquer sa pertinence sociale ainsi que scientifique. Le deuxième chapitre présente la recension des écrits sur le sujet ainsi que ses limites. Ensuite, au troisième chapitre, il est question du cadre théorique utilisé, soit l'approche écologique en complémentarité avec l'approche structurelle, ainsi que de sa pertinence et de ses limites. La méthodologie de recherche, au quatrième chapitre, est abordée. Elle concerne notamment le choix des personnes et le processus de recrutement, les outils de collecte de données, la méthode d'analyse des données, les considérations éthiques et les limites de la stratégie de recherche. Enfin, au dernier chapitre, les résultats sont présentés et analysés en lien notamment avec la revue de littérature effectuée.

Chapitre 1 – La problématique de recherche

Ce premier chapitre permet d'expliquer la problématique de recherche en démontrant notamment sa pertinence sociale et scientifique dans un contexte de travail social.

1.1. La problématique de recherche

Le visage de l'immigration au Québec s'est transformé graduellement au cours des cinquante dernières années. Des personnes issues des quatre coins du monde viennent s'installer et vivre ici, apportant avec elles leur histoire, leurs valeurs et leurs pratiques socioculturelles.

Au Québec, « les politiques d'accueil et d'intégration des personnes immigrantes (...) visent surtout, voire uniquement, les adultes immigrants » (Vatz-Laaroussi, 2011a). On peut le constater en visitant le site Internet du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI, 2019). En effet, on remarque que l'accent est mis sur l'intégration en emploi des adultes immigrants et que la plupart des programmes d'accompagnement sont bâtis en ce sens. Bien que cela réponde à un besoin, notamment dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre, il ne faut pas oublier que le Québec accueille chaque année un nombre important d'enfants et d'adolescents venus s'installer avec leurs parents.

Les adolescents immigrants représentent une clientèle particulièrement intéressante dans un contexte de recherche. En effet, les adolescents sont assez vieux pour avoir bien connu leur pays d'origine et en conserver des souvenirs. Ils sont aussi capables d'exprimer leurs émotions et de décrire avec justesse ce qu'ils ressentent. Ils sont très conscients du projet migratoire motivé par leurs parents. D'ailleurs, « le choc culturel touche davantage ceux qui arrivent au Canada à l'adolescence que ceux qui arrivent plus jeunes, ces derniers ayant tendance à s'adapter plus facilement sur le plan social » (Bouchamma, 2009). En plus, ils vivent souvent des bouleversements et des transformations sur le plan identitaire caractérisés par la période de l'adolescence, complexifiant davantage le processus d'intégration dans un nouveau pays.

Ainsi, les adolescents, bien qu'ils ne constituent pas un groupe homogène, expérimentent eux aussi des changements, des pertes et des aventures liés à l'immigration. En effet,

dans leur processus d'adaptation, ces jeunes vivent souvent des changements d'ordre cognitif et émotif pour diverses raisons : choc des cultures, manque d'expérience quant aux normes et aux pratiques culturelles, rupture avec sa langue, sa culture, sa communauté et sa famille, absence de modèles et de mentors, solitude, etc. (Bouchamma, 2009).

L'intégration socioscolaire des jeunes immigrants nouvellement arrivés au pays a donc un impact sur leur trajectoire post-migratoire car ils doivent s'intégrer au réseau scolaire dès leur arrivée au pays tout en s'adaptant à de nouveaux référents culturels. En 2010-2011, « le poids global des élèves issus de l'immigration au secondaire dans l'ensemble de la population a crû significativement : il s'élève désormais à 20% » (Mc Andrew, 2015 : 27). De plus, « les élèves arrivés au secondaire, surtout lorsqu'ils étaient sous-scolarisés dans leur langue d'origine, vivent des difficultés nettement plus importantes : 48,4% d'entre eux ont, en effet, deux années ou plus de retard et 33,7% quittent l'école sans obtenir un diplôme, un pourcentage légèrement supérieur à la moyenne québécoise » (Mc Andrew, 2001: 31).

Étant donné leur âge, l'école deviendra un milieu de vie signifiant pour ces jeunes qui seront alors en contact direct avec la société d'accueil. En effet,

l'institution scolaire joue un rôle fondamental dans la manière dont l'enfant immigrant façonne son identité. L'école est un lieu où il acquiert des connaissances et des compétences en vue d'intégrer le marché du travail, mais aussi un lieu où il apprend à vivre en société tout en développant sa propre identité (Beauregard et al., 2018: 25).

L'école doit ainsi être en mesure d'offrir aux adolescents immigrants une structure d'accueil efficace pour les encourager à s'adapter aux modes de vie socioculturels québécois, notamment par la mise en œuvre de services qui faciliteront leur intégration linguistique, sociale et scolaire tout en encourageant leur persévérance scolaire. En effet, une intégration réussie est souvent due à une mobilisation de tous les acteurs qui ont un rôle à jouer au cours de ce processus.

Les intervenants scolaires ont comme responsabilité première l’instruction des jeunes, mais ils doivent aussi s’assurer de leur bien-être ainsi que de leur développement psychologique et, pour ce faire, ils doivent travailler de concert notamment avec les parents (Hohl et Normand, 1996 : 40). Il faut alors les sensibiliser à l’importance d’une intégration harmonieuse et d’une cohabitation pacifique dans l’école tout comme dans la société en général.

L’école contemporaine connaît une grande diversité culturelle et religieuse de ses clientèles. Cette diversité met en présence des individus porteurs de valeurs différentes, certaines compatibles, d’autres beaucoup moins; surgissent alors, parfois, des conflits entre le personnel scolaire, les familles et/ou les jeunes immigrants ou issus de l’immigration. Ces conflits de valeurs ont un impact sur la construction identitaire de l’enfant et de l’adolescent (Hohl et Normand, 1996 : 39).

Ainsi, un travailleur social peut être appelé à agir comme lien de communication entre les différents acteurs, soit le jeune, la famille, les amis et l’établissement d’enseignement, lorsque les schèmes de référence sont différents et qu’ils peuvent se retrouver en conflit interculturel. La mise en place de la structure d’accueil doit alors tenir compte des devoirs et des responsabilités des différents acteurs, notamment ceux provenant de la communauté éducative, afin de mettre l’accent sur les facteurs qui peuvent influencer positivement le jeune immigrant dans son processus d’intégration au quotidien tout en réduisant ceux qui peuvent avoir une influence négative.

1.2. La pertinence de ce projet

1.2.1. La pertinence sociale

L’objectif de cette recherche est de déterminer quels sont les facteurs qui facilitent ou freinent l’intégration socioscolaire des adolescents immigrants arrivés récemment à Sherbrooke et dans quelle mesure ils les influencent. Ce projet met de l’avant les intervenants scolaires qui jouent un rôle de premier plan dans le processus d’intégration des jeunes nouvellement arrivés dans les écoles secondaires publiques de la région. Ils sont des acteurs au carrefour de systèmes importants dans le parcours de ces jeunes et sont incontournables dans un contexte lié aux relations entre la famille, l’école et la communauté.

Les résultats de la recherche permettront de mieux soutenir les adolescents immigrants, principalement ceux installés hors de la métropole, dans leur processus d'intégration socioscolaire ainsi que de renforcer les facteurs facilitateurs à l'intégration tout en atténuant les facteurs qui nuisent à cette intégration. Il sera alors possible d'ajuster les interventions en milieu scolaire et de fournir des pistes de réflexion relativement à l'accompagnement de ces adolescents dans leur processus d'intégration en mettant l'accent sur les facteurs facilitateurs identifiés et en réduisant l'impact des facteurs qui font obstacle au processus d'intégration socioscolaire. Les conséquences d'une non-intégration et d'une mauvaise adaptation pourront alors être minimisées. En misant dès leur arrivée sur la réussite de leur intégration sociale et scolaire, c'est eux-mêmes, leur famille et la société d'accueil qui en bénéficieront. Pour ce faire, il faut comprendre les conditions qui favorisent une bonne intégration sociale et scolaire. La portée de cette recherche ne s'intéresse donc pas qu'aux enseignants puisqu'elle dépasse le cadre scolaire et rejoint tous les acteurs en contact avec une clientèle immigrante adolescente.

En choisissant un milieu de recherche comme celui de Sherbrooke, la pertinence sociale de cette recherche apparaît plus importante. En effet, la présence dans cette ville d'une immigration diversifiée s'est accrue au cours des dernières années. De plus, la région de Sherbrooke ne possède pas toutes les structures d'accueil et les services d'intégration mis en place à la Ville de Montréal, qui reçoit annuellement beaucoup plus d'immigrants. Par ailleurs, selon Steinbach (2009), l'école publique, surtout à l'extérieur de la grande région de Montréal, est peu préparée à recevoir ces populations immigrantes. Elle reçoit, d'autant plus, une forte proportion de personnes réfugiées dû au programme de régionalisation de l'immigration mis en place par le gouvernement du Québec.

1.2.2. La pertinence scientifique

Les conclusions de ce projet de recherche contribueront certainement au développement des connaissances scientifiques. Elles pourront fournir aux intervenants scolaires une perspective globale sur les défis et les réalités de ces jeunes qui permettra de mieux les outiller dans leur travail quotidien. Elles stimuleront le milieu de la recherche, notamment celui du travail social, à

s'intéresser davantage aux adolescents immigrants récemment installés au Québec afin de les encourager à obtenir leur diplôme tout en favorisant leur inclusion à la société d'accueil.

En optant pour une méthode de recherche qualitative, ce sont les intervenants du milieu scolaire qui auront la parole, des acteurs clés dans le processus d'intégration des jeunes nouvellement arrivés. Très peu de chercheurs se sont d'ailleurs intéressés à la vision des professionnels scolaires, qui, au quotidien, accompagnent l'adolescent immigrant dans sa démarche d'intégration tant sociale que scolaire. Armand (2005) mentionne que des recherches ont été effectuées concernant le point de vue des enseignants ou des intervenants en milieu scolaire, mais il est possible de constater qu'elles datent de quelques années déjà. Plus récemment, les recherches s'effectuent davantage directement auprès des personnes immigrantes. D'ailleurs, comme le mentionne Gauthier et al., (2010 : 16), « (...) les recherches des dernières années ont mis en scène une tout autre façon de se représenter, de comprendre et d'analyser la migration en donnant la parole aux personnes immigrantes et réfugiées elles-mêmes ».

De plus, dans la littérature scientifique, encore peu d'attention est dirigée vers les adolescents immigrants. D'ailleurs, Berry et al. (2006: 305) confirment que peu de recherches concernent directement les jeunes: « Considerable research has been devoted to the understanding of immigration, acculturation, and adaptation of adults but much less has addressed these phenomena among youth ». Lorsque c'est le cas, l'accent est souvent mis sur les aspects liés à la réussite éducative soit au cheminement ainsi qu'à l'expérience scolaire (Mc Andrew, 2015 : 112) ou encore sur les processus liés à la persévérance ou à l'échec scolaire (Mc Andrew, 2015 : 14).

Par ailleurs, étant donné que le Québec accueille annuellement environ 50 000 immigrants permanents (MIDI, 2017), ce qui inclut les adolescents, le travail social doit s'intéresser à cette clientèle immigrante et se positionner comme un acteur de premier plan dans le processus d'intégration sociale et scolaire. Pour Verbunt,

les travailleurs sociaux sont partie prenante dans ce processus complexe qu'est l'intégration : ils n'en sont pas seulement observateurs, mais acteurs impliqués. Ils jouent un rôle de pédagogues importants, doivent mettre en

œuvre une approche compréhensive vis-à-vis des personnes et familles « à intégrer » dans les circuits de la société, exercent une responsabilité dans la promotion de la cohésion sociale et dans l'application des droits de l'homme et du citoyen (Verbunt, 2009 : 45).

Les intervenants ont un rôle actif à jouer dans le processus d'intégration et doivent prendre en compte l'intervention des acteurs provenant des différents systèmes impliqués auprès du jeune afin de bien comprendre l'ensemble de la situation. En effet,

l'intérêt de connaître la vision de ceux et celles qui arrivent et qui doivent « s'intégrer » est qu'elle offre aux travailleurs sociaux une possibilité d'entrer dans leur monde et de comprendre leurs attentes, défis et rêves. Il devient important pour les travailleurs sociaux de se positionner sur la question et de participer à l'élaboration de politiques et de services qui tiennent compte de tous les aspects de ce processus complexe (Gauthier et al., 2010 : 27).

Ainsi, connaître les facteurs qui influencent l'intégration socioscolaire des jeunes permet de mieux intervenir, et ce, de manière plus ciblée. Ils peuvent alors devenir de véritables leviers d'intervention si ces facteurs facilitent l'intégration et s'il est possible de repérer facilement les facteurs qui nuisent à l'intégration. Cela amène à se questionner sur la meilleure manière de réduire les obstacles qui nuisent à l'intégration et de stimuler davantage les facilitateurs dans ce processus. Cela peut certainement venir outiller les travailleurs sociaux dans leur pratique, notamment ceux qui œuvrent en contexte scolaire. En effet, de manière générale, les travailleurs sociaux en milieu scolaire participent à mieux comprendre les besoins des jeunes et de leur famille, étant souvent appelés à agir à titre de médiateur et de négociateur entre l'école et la famille (Deslandes, 2009). La connaissance des travailleurs sociaux en matière des ressources gouvernementales et communautaires et aux lois sociales « les place dans une position privilégiée pour pouvoir informer, orienter et développer une concertation entre les membres d'une équipe multidisciplinaire ou d'une équipe-école et le réseau communautaire » (Deslandes, 2009 :114) Ils sont donc appelés à collaborer notamment avec différents d'intervenants socioscolaires gravitant autour des adolescents immigrants dans le but d'intervenir de manière efficace.

Il apparaît, par ailleurs, nécessaire de ne pas s'attarder uniquement qu'à l'aspect de la réussite scolaire, mais plutôt de prendre en considération différentes dimensions de la vie de l'élève :

individuelles, scolaires, sociales, familiales, expérientielles et cognitives (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2004). L'intervenant social devra aussi tenir compte du processus migratoire de la personne et de sa famille, chaque trajectoire étant différente. Bien comprendre le contexte dans lequel l'adolescent se situe et les systèmes qui l'entourent permet une meilleure compréhension de la situation dans son ensemble et a comme conséquence une meilleure intervention ainsi que la mise sur pied de programmes ainsi que de politiques publiques véritablement adaptés aux besoins de ces jeunes.

Chapitre 2 – La revue de la littérature

Ce chapitre est divisé en cinq sections. La première partie dresse un portrait général de l'immigration au Québec, explique la politique québécoise en matière de régionalisation de l'immigration et décrit la situation de l'immigration à Sherbrooke ainsi qu'à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS). En deuxième lieu, des définitions aux concepts d'intégration et d'intégration socioscolaire sont apportées. Troisièmement, il est question des élèves immigrants dans le système scolaire québécois : les principes généraux et les grandes orientations guidant leur insertion scolaire, les programmes et les classes d'accueil mis en place ainsi que le fonctionnement d'accueil et d'intégration à la CSRS pour les étudiants nouvellement arrivés. En quatrième lieu, les acteurs pouvant influencer l'intégration socioscolaire et leurs impacts, dont l'individu lui-même, sa famille, ses pairs et les établissements d'enseignement, sont mis en lumière. Finalement, les limites de la recension des écrits sont présentées.

2.1. Un portrait de l'immigration

2.1.1. L'immigration au Québec

Au Québec, l'immigration est considérée selon des enjeux démographiques et sous une perspective de développement économique. En effet, dans de nombreux pays occidentaux, on assiste à un vieillissement de la population. L'immigration est alors vue comme étant une solution aux besoins anticipés de main-d'œuvre et une réponse au déclin démographique (Legault et Raché, 2008 : 17).

En 1991, les gouvernements du Canada et du Québec concluent l'entente Gagnon-Tremblay-McDougall, intitulée *Accord relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains*, qui détermine le partage des responsabilités entre les deux paliers de gouvernement relativement à l'immigration. Ainsi, le Québec fixe les volumes d'immigration qu'il souhaite recevoir sur son territoire et sélectionne depuis l'étranger les candidats à l'immigration permanente, sauf les personnes reconnues réfugiées sur place et celles provenant de la catégorie du regroupement

familial (MICC, 2011 : 2). De plus, avec cet Accord Canada-Québec, la province devient alors responsable des services d'accueil ainsi que de l'intégration linguistique et culturelle des immigrants qui viendront s'y installer (Legault et Rachédi, 2008 : 22). Le gouvernement canadien, quant à lui, doit assumer les responsabilités « de définir et d'appliquer les critères permettant à une personne d'entrer et de séjourner au pays, de définir les catégories générales d'immigration, de traiter les demandes d'asile au Canada et d'admettre les personnes immigrantes sur son territoire » (MICC, 2011 : 2).

En 2016, la part des immigrants au Québec dans l'ensemble du Canada est de 18 % (MIDI, 2017). Le nombre des admissions au Québec pour la période entre 2013 et 2017 s'élève à 256 649 personnes immigrantes, soit une moyenne annuelle de 51 330 personnes (MIDI, 2018 : 7). Plus précisément, en 2017, 52 388 personnes ont été admises de façon permanente au Québec entre le 1er janvier et le 31 décembre de 2017 (26 340 femmes et 26 048 hommes) (MIDI, 2018 : 7).

Les personnes immigrantes sont comptabilisées en différentes catégories, selon leur statut. En ce qui concerne l'immigration permanente, on retrouve, entre autres, l'immigration économique, le regroupement familial ainsi que les réfugiés et personnes en situation semblable comme catégories d'immigration.

Ainsi, il y a l'immigration économique qui regroupe notamment les professionnels, les gens d'affaires, les entrepreneurs et les investisseurs (Legault et Rachédi, 2008 : 28). Cette catégorie constitue le plus grand volume d'arrivées au Québec, représentant 62,4% des personnes admises entre 2013 et 2017 (MIDI, 2018 : 7). Il y a aussi le regroupement familial qui survient lorsqu'un résident permanent ou un citoyen canadien désire faire venir au Canada un ou plusieurs membres de sa famille directe (Legault et Rachédi, 2008 : 28). Cette catégorie représente 22,4% des immigrants admis entre 2013 et 2017 au Québec (MIDI, 2018 : 7). Il y a également les réfugiés et les personnes en situation semblable qui représentent 13,7% des admissions entre 2013 et 2017 (MIDI, 2018 : 7). D'ailleurs, la *Convention de 1951 relative au statut des réfugiés* des Nations Unies définit un réfugié comme étant

une personne qui, craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ou y retourner par crainte de subir des persécutions (Legault et Rachédi, 2008 : 28).

Il existe différentes sous-catégories de personnes réfugiées dont celle des réfugiés pris en charge par l'État et celle des réfugiés parrainés. Selon le gouvernement du Québec, un réfugié pris en charge par l'État est un « immigrant de la catégorie des réfugiés et des personnes en situation semblable sélectionné et admis au Québec à la charge du gouvernement » (MICC, 2013). D'autre part, un réfugié parrainé est un

immigrant de la catégorie des réfugiés et des personnes en situation semblable sélectionné et admis au Québec dans le cadre du Programme de parrainage collectif. Ce programme permet à des organismes à but non lucratif et à des groupes de résidents du Québec de manifester concrètement leur solidarité à l'égard des réfugiés et des personnes en situation semblable se trouvant à l'extérieur du Canada en s'engageant à subvenir à leurs besoins pendant une période déterminée et à faciliter leur intégration au Québec (MICC, 2013 : 6).

Jusqu'à la fin des années 1960, les personnes immigrantes que le Québec accueillait étaient principalement nées en Europe et en Amérique du Nord. Elles proviennent maintenant des quatre coins du monde (Armand, 2005 : 142). Les principaux pays de naissance des personnes admises au Québec entre 2013 et 2017 sont la Chine (8,5%), la France (8,4%), l'Iran (6,2%), l'Algérie (6%), la Syrie (5,1%), Haïti (5%), le Maroc (4,4%), le Cameroun (3,5%), les Philippines (3%) ainsi que l'Inde (2,8%) (MIDI, 2018 : 8).

Cette diversité ethnoculturelle se reflète donc dans les écoles primaires et secondaires de la province. Les enfants âgés de moins de 15 ans comptent pour 21,8% du total des admissions au Québec, alors que les jeunes de 15 à 24 ans représentent 11 % (MIDI, 2018 : 7). Dans le réseau scolaire québécois, on dénombre chez les étudiants plus de 200 langues maternelles différentes et une impressionnante variété de confessions religieuses (Benes et Dyotte, 2001 : 148).

La région administrative de Montréal est le principal pôle d'attraction de ces gens : 73,3 % des personnes admises au Québec entre 2013 et 2017 envisageaient ainsi de s'y établir. (MIDI, 2018 : 8). Évidemment, comme Montréal reçoit le volume le plus important d'immigrants, c'est aussi Montréal qui accueille le plus important nombre d'élèves immigrants au sein de ses écoles. Cela explique notamment « la politique de régionalisation de l'immigration, qui vise à "démontréaliser" quelque peu l'immigration pour la rediriger vers d'autres régions et villes de la province » (Legault et Rachédi, 2008 : 15).

De manière générale, ce sont les grandes villes aux quatre coins du monde qui attirent la grande majorité des nouveaux arrivants. Les personnes immigrantes sont attirées par les grandes villes pour différentes raisons, dont l'accès à l'emploi ainsi qu'à des services plus spécifiques offerts aux immigrants et la présence de membres de la famille ou de la communauté d'origine (Kanouté et Duong, 2007 : 65). Montréal étant reconnue comme étant un pôle multiculturel, les personnes immigrantes peuvent se sentir plus près de leur communauté d'origine et peuvent faire face à une réceptivité différente qu'en région, alors qu'elles sont présentes en moins grand nombre.

2.1.2. La politique de régionalisation de l'immigration

Kanouté (2007), Armand (2005), Benes et Dyotte (2001), Legault et Rachédi (2008) et Vatz-Laaroussi (2011b) mettent d'ailleurs tous en lumière le pouvoir d'attraction de la Ville de Montréal sur les nouveaux arrivants et mentionnent la politique québécoise en matière de régionalisation de l'immigration. Cette dernière a pour but d'attirer, d'intégrer et de retenir des immigrants dans les régions hors de Montréal, afin d'éviter une ghettoïsation dans la métropole et de favoriser le développement économique des régions (Vatz-Laaroussi, 2011b : 23). C'est pourquoi le gouvernement québécois encourage l'établissement des personnes immigrantes à l'extérieur de Montréal et tente de les attirer en région.

C'est au début des années 1990 que le gouvernement du Québec choisit de mettre en place une politique de régionalisation de l'immigration découlant de deux constats : « la majorité des immigrants s'établissent dans la région de Montréal, contre une faible minorité dans le reste de

la province et particulièrement dans certaines régions du Québec qui, par ailleurs, se dépeuplent et se dévitalisent » (Legault et Rachédi, 2008 : 26).

D'autre part, le gouvernement du Québec, à la suite de la signature de l'Accord Canada-Québec en 1991, a accentué la régionalisation de l'immigration humanitaire en « diminuant la réinstallation des réfugiés pris en charge par l'État à Montréal où se concentrent les immigrants, pour les réinstaller directement dans les localités situées dans un rayon de 250 kilomètres à la périphérie de Montréal » (Guyon, 2011 : 2). C'est d'ailleurs la catégorie d'immigration la plus facile à orienter vers les régions, car le gouvernement est davantage responsable de son installation. C'est pourquoi les réfugiés ont été les premiers à faire l'objet de la régionalisation (Vatz-Laaroussi, 2011 : 23).

Au cours de la période 2013 à 2017, il y a eu 35 092 personnes admises au Québec dans la catégorie des réfugiés et des personnes en situation semblable, soit 13,7% de l'ensemble des admissions (MIDI, 2018 : 18). Soulignons que cette proportion atteint 17,5% en 2017 (MIDI, 2018 : 18). On note que « 37,4% d'entre eux sont des personnes de la sous-catégorie des réfugiés reconnus sur place (incluant les membres de leur famille), 24,3 % sont des réfugiés pris en charge par l'État et 38,3 % sont des réfugiés parrainés » (MIDI, 2018). La région administrative de Montréal est la destination d'un peu plus de la moitié (55,8 %) de ces personnes, suivie par les régions de Laval (9,7 %), l'Estrie (9,3 %), la Montérégie (6,9 %) et la Capitale-Nationale (6,9 %) (MIDI, 2018 : 18).

La destination hors de Montréal des réfugiés sélectionnés à l'étranger et pris en charge par l'État est généralement dans l'une des villes suivantes : Québec, Sherbrooke, Drummondville, Victoriaville, Trois-Rivières, Gatineau, Laval, Saint-Jérôme, Joliette, Longueuil-Brossard, Saint-Hyacinthe et Granby (MIDI, 2012 : 4). C'est d'ailleurs par l'immigration humanitaire que se sont consolidées dans ces régions des structures d'accueil dédiées aux personnes immigrantes. Un organisme dédié assure l'accueil et l'établissement des familles réfugiées dans ces villes par une entente conclue avec le MIDI (Guyon, 2011 : 3). Notons que Sherbrooke accueille, après la ville

de Québec et la Montérégie, le plus important nombre de réfugiés pris en charge par l'État (MIDI, 2018 : 21)

À ce sujet, les réalités des jeunes nouvellement arrivés au pays sont différentes pour ceux qui s'installent à Montréal de ceux qui s'installent en région. D'ailleurs, Vatz-Laaroussi (2011) va jusqu'à dire que la réussite scolaire des jeunes est « profondément reliée à l'ouverture de la population locale à l'immigration et à la diversité culturelle » (Vatz-Laaroussi, 2011b : 24). Kanouté (2007) est aussi d'avis que l'intégration passe par l'ouverture de la communauté d'accueil (Kanouté, 2007 : 69).

2.1.3. L'immigration à Sherbrooke

C'est d'ailleurs dans le cadre de la politique de régionalisation de l'immigration économique et humanitaire que, depuis le début des années 1990, des familles réfugiées, puis immigrantes économiques, s'installent à Sherbrooke (Vatz-Laaroussi et al., 2008 : 295).

En effet, la Ville de Sherbrooke reçoit des immigrants depuis 1950. Elle vit depuis quelques années des transformations importantes notamment quant à son portrait de la diversité, les vagues d'immigration s'étant accentuées depuis le début des années 1990.

De plus en plus d'immigrants projettent en effet de s'y installer. Ainsi, l'Estrie était une région de destination projetée pour 1 042 personnes immigrantes admises au Québec en 2013 comparativement à 1 347 personnes en 2017. Au total, entre 2013 et 2017, plus de 5 940 personnes, soit 2,3% des personnes immigrantes, projetaient s'installer en Estrie (MIDI, 2018 : 29).

Au total, en Estrie, 6 195 personnes immigrantes ont été admises de 2005 à 2014 et étaient toujours présentes en 2016. Ces personnes provenaient principalement de la France (13,9%), de la Colombie (13,3%), du Maroc (5,7%), de l'Afghanistan (5,6%), de l'Algérie (4,7%), de la

République démocratique du Congo (3,9%), du Mexique (2,1%), du Cameroun (2%), de la Tunisie (2%) et de la Chine (1,9%) (MIDI, 2016 : 22).

Des 6 195 immigrants admis en Estrie entre 2005 et 2014, 27,5% étaient âgés de 14 ans et moins (MIDI, 2016 : 21). De plus, 13,3% des nouveaux arrivants avaient entre 15 et 24 ans (MIDI, 2016 : 21). 56,7% des personnes ayant immigré en Estrie au cours de cette période avaient une connaissance du français (MIDI, 2016 : 21).

Toujours entre 2005 et 2014, l'Estrie a reçu 3 040 nouveaux arrivants de la catégorie d'immigration économique, 1 218 personnes issues du regroupement familial, 1 879 réfugiés et 58 provenant d'autres catégories (MIDI, 2016 : 21). Près du tiers de la population immigrante admise à Sherbrooke au cours de la dernière décennie provient donc de la catégorie des personnes réfugiées. Il s'agit d'une baisse considérable comparée à la période de 1996-2006 au cours de laquelle, l'Estrie a accueilli 46,9% de réfugiés sur l'ensemble de ses immigrants (Vatz-Laaroussi et al., 2008 : 295).

La MRC de Sherbrooke a accueilli 85,6% des personnes venues s'installer en Estrie (MIDI, 2016 : 22). Sherbrooke est donc le pôle d'attraction de cette région administrative. D'ailleurs, la Ville de Sherbrooke a été la première ville fusionnée du Québec, en 2004, à se doter d'une politique d'intégration des nouveaux immigrants (Baillargeon, 2007), démontrant ainsi sa volonté de jouer un rôle important et innovateur dans l'accueil et l'intégration des nouveaux arrivants. Il apparaît donc important de mentionner que la Ville de Sherbrooke a obtenu, lors de la commission Bouchard-Taylor, en 2007, le titre de modèle de tolérance et d'ouverture en matière d'immigration (Baillargeon, 2007). En effet, elle a su s'illustrer notamment par la collaboration entre les différents organismes qui contribuent largement à établir des relations interculturelles harmonieuses (Ancil, 2008 : 23). En 2009, la *Politique d'accueil et d'intégration des personnes immigrantes* développée par la Ville de Sherbrooke vient préciser son rôle:

La Ville attire, accueille et intègre les personnes immigrantes en reconnaissant la richesse issue de la diversité ethnoculturelle et en la promouvant auprès de sa population. Elle constitue un milieu de vie où les échanges interculturels

sont harmonieux et où les citoyens de toutes origines s'enrichissent mutuellement (Ville de Sherbrooke, 2009 :10).

De plus, en 2017, le conseil municipal de Sherbrooke entérine le *Plan d'action en immigration 2018-2019* qui a pour objectif

de répondre aux acteurs et aux actrices de première ligne qui sont quotidiennement confrontés aux défis de l'accueil et de l'intégration ainsi qu'aux Néo-Sherbrookoïses et Néo-Sherbrookoïses qui espèrent s'établir de façon durable et harmonieuse au sein de notre collectivité en tant que citoyens et citoyennes à part entière (Ville de Sherbrooke, 2017).

2.1.4 Portrait de la diversité à la Commission scolaire de la région de Sherbrooke

La Commission scolaire de la région de Sherbrooke (CSRS) compte plus de 20 000 élèves dans 38 écoles primaires, quatre écoles secondaires, une école pour raccrocheurs, un centre de formation professionnelle, un centre d'éducation des adultes et deux écoles spécialisées (CSRS, 2019b). Les quatre écoles secondaires concernées sont : Mitchell-Montcalm, Le Triolet, Du Phare et La Montée (Le Ber / St-François).

Environ 25% des élèves de l'ensemble de la CSRS sont issus de l'immigration (Pion, 2017). En 2016, la CSRS a accueilli quelque 384 nouveaux arrivants qui provenaient principalement de l'Afghanistan et de la Syrie ainsi que des pays africains tels que le Burundi (Pion, 2017). Soulignons que ces chiffres incluent aussi les élèves fréquentant les écoles primaires, exclus de la présente recherche.

Un reportage de Radio-Canada paru en avril 2018 mettait de l'avant que la CSRS « n'a jamais accueilli autant de jeunes immigrants sur les bancs d'école. Une septième classe d'accueil vient tout juste d'être créée à l'École La Montée, Pavillon LeBer. On en compte maintenant un total de 28 à Sherbrooke pour l'année scolaire 2017-2018 » (Lacas, 2018). Cela inclut également les classes d'accueil des écoles primaires. En 2017, il était évalué que 60% des enfants arrivés à Sherbrooke au cours des derniers mois étaient d'âge primaire, l'autre proportion étant d'âge secondaire

(Pion, 2017). Puisque ces élèves arrivent en cours d'année, il n'est pas évident pour les acteurs scolaires de faire des prévisions du nombre de personnes qui seront accueillies dans les classes, ce qui les aiderait à « préparer l'organisation des services, le protocole d'accueil, jusqu'à l'orientation scolaire, le soutien à l'école » (Pion, 2017).

2.2. L'intégration

2.2.1. L'intégration : un concept aux multiples facettes

Vers les années 1950, le concept d'intégration fait son entrée dans la littérature (Gauthier et al., 2010 : 17). Il s'avère toutefois une notion difficile à bien définir. En effet, il n'existe pas de consensus au sein de la littérature scientifique concernant la définition d'intégration, « sans doute à cause de ses nombreuses implications d'ordre normatif, idéologique et ethnocentrique, ainsi que du flou théorique entourant la question de l'intégration » (Gauthier et al., 2010 : 17).

D'ailleurs, certains chercheurs (Benes et Dyotte, 2001; Vatz-Laaroussi, 2001) évacuent totalement la définition de ce concept, et ce, même s'il est à la base de leur texte, tenant pour acquis que le lecteur possède la même compréhension de ce concept qu'eux. Or, comme l'explique Gauthier et al. (2010), il y a autant de manières d'intégrer une société qu'il existe des individus impliqués dans ce processus. « L'intégration signifie donc différentes choses pour différentes personnes. Ce concept a été utilisé de différentes manières, à des endroits différents et à des moments différents » (Gauthier et al., 2010 : 18). L'intégration présente alors une difficulté supplémentaire à être définie.

En contrepartie, des auteurs ainsi que des organisations apportent des éléments définitionnels au concept d'intégration en contexte d'immigration. Tout d'abord, pour Legault et Fronteau (2008), l'intégration « est un processus à long terme, dynamique, qui s'inscrit dans le temps et requiert un engagement tant de l'immigration que de la société d'accueil » (Legault et Fronteau, 2008 : 51). Pour Verbunt (2009), il s'agit d'un processus multidimensionnel et il y a différentes sphères d'intégration : sociale, économique, culturelle et politique. Il ne s'agit pas d'un « acquis statique, mais un processus actif, dynamique, jamais achevé » (Verbunt, 2009 : 32).

Kanouté et Duong (2007), de leur côté, a une vision plus économique de l'intégration qui, selon elle, « comporte plusieurs aspects, notamment l'apprentissage de la langue, la compréhension des codes culturels de la société d'adoption et l'accès à un réseau social, c'est souvent l'obtention d'un premier emploi qui sera l'élément déterminant de ce processus » (Kanouté et Duong, 2007 : 68).

Selon Jacquet et ses collaborateurs (2008) :

sur le plan idéologique, l'intégration est un mode de gestion des rapports entre groupes majoritaires et minoritaires qui se distingue du modèle assimilationniste par la centralité accordée à la reconnaissance symbolique et matérielle des groupes minorisés et de leur participation à la construction de la société (Jacquet, et al. : 2008 : 9).

Pour le Haut Conseil à l'intégration, en France, l'intégration se définit « comme un processus, inscrit dans la durée, d'une participation effective de l'ensemble des personnes appelées à vivre en France à la construction d'une société rassemblée dans le respect de principes partagés [...] tels qu'[ils] s'expriment dans des droits égaux et des devoirs communs » (Legault et Rachédi, 2008 : 61).

Pour Winnemore et Biles, « Integration in Canada is described as a two-way street, requiring accommodation and adjustments, and rights and responsibilities, on the part of both newcomers and the host society » (Winnemore et Biles, 2006: 50).

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), dans sa *Politique d'intégration sociale et d'éducation interculturelle*, définit l'intégration comme

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

Le MICC (1990) offre aussi une interprétation du concept d'intégration dans le cadre de son *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Ainsi, pour ce ministère, l'intégration est « avant tout un processus dynamique qui s'inscrit dans le temps, dont la progression n'est pas nécessairement linéaire et qui nécessite de l'immigrant, comme de la société d'accueil, un engagement à long terme. En effet, la démarche d'intégration est avant tout matière d'individus » (MICC, 1990 : 52). D'ailleurs, Simard (1998) croit que le gouvernement du Québec conceptualise l'intégration comme étant trois processus coexistant dont « l'utilisation plus fréquente du français, l'accroissement de la participation à la vie économique, sociale, culturelle et institutionnelle du Québec, et l'amélioration des relations intercommunautaires » (Simard, 1998 : 11-12). Notons au passage que bien que la définition d'intégration se trouve dans quelques documents placés sur le site Internet du MIDI, elle ne se retrouve pas très facilement dans les différentes pages du site Web du ministère traitant de l'intégration (MIDI, 2019) qui donne de plus en plus de place au concept d'inclusion. Le gouvernement du Québec définit d'ailleurs l'inclusion de la manière suivante : « L'inclusion s'appuie sur le principe de l'égalité réelle et sur le sentiment d'appartenance qui se développe lorsque les personnes se côtoient, apprennent à se connaître et à se reconnaître comme parties prenantes d'une même société, et ce, dans leurs ressemblances, différences, accords et désaccords » (MIDI, 2015 : 15).

Par ailleurs, dans sa *Politique d'accueil et d'intégration des personnes immigrantes*, la Ville de Sherbrooke offre une définition de l'intégration qu'elle qualifie de

processus dynamique et évolutif, dans lequel le temps joue un rôle essentiel; le résultat d'un processus multidimensionnel (dimensions linguistique, économique, sociale, culturelle et politique) qui affecte l'individu sur plusieurs plans; il faut noter que sous l'intégration culturelle, on retrouve notamment le rapprochement interculturel; le lieu d'une interaction entre la personne immigrante et la société d'accueil (adaptation réciproque); un processus d'adaptation réalisé à plus long terme dont le rythme et les modalités varient selon les caractéristiques des groupes concernés et la nature des obstacles à surmonter (Ville de Sherbrooke, 2009 : 10).

La CSRS, quant à elle, dans sa *Politique d'intégration scolaire et de l'éducation interculturelle*, propose de définir l'intégration comme étant

(...) un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation qui, elle, renvoie à l'adoption intégrale de la culture de la société d'accueil et à la fusion avec le groupe majoritaire. Le processus d'intégration, qui postule l'acceptation de références à l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard (CSRS, 2002: 1).

Il s'agit néanmoins de la seule définition recensée avec celle du MEQ (1998) qui évoque de manière claire et précise « l'achèvement » possible du processus d'intégration. Or, Verbunt (2009) décrit l'intégration comme n'étant pas un « acquis statique, mais un processus actif, dynamique, jamais achevé » (Verbunt, 2009 :32). La plupart du temps, ce concept est défini comme étant inscrit dans le temps comme le mentionnent Legault et Fronteau (2008), MICC (1990) et le Haut Conseil à l'intégration (Legault et Rachédi, 2008), mais il n'est pas question de « finalité ». L'intégration apparaît alors comme étant dynamique et non figée dans le temps.

Par ailleurs, plusieurs auteurs (Legault et Fronteau, 2008; Verbunt, 2009; Legault et Rachédi, 2008; Gauthier et al., 2010) s'entendent et font référence au mot « processus » pour définir le concept d'intégration. Cela est d'ailleurs pratiquement unanime dans les différentes définitions proposées par les chercheurs, mais aussi par des organisations comme le Haut Conseil à l'intégration (Legault et Rachédi, 2008 : 61), le MICC (1990), la Ville de Sherbrooke (2009) et la CSRS (2002).

Pour des auteurs comme Gauthier et al. (2010) et Verbunt (2009) ainsi que des organismes comme le MICC (1990) et la Ville de Sherbrooke (2009), il apparaît évident que l'intégration est multidimensionnelle, puisqu'elle s'effectue à travers différentes sphères de la société, qu'elles soient économiques, sociales, politiques ou culturelles, qui sont reliées, mais pas nécessairement interdépendantes. Gauthier et al. (2010) résument bien cet aspect en mentionnant que le processus d'intégration

se déroule simultanément dans une multitude de dimensions qui, tout en étant reliées, ne sont pas pour autant systématiquement interdépendantes. De même, il importe de noter que les étapes d'intégration ne font pas partie

d'un processus linéaire, qu'elles sont vécues différemment par les personnes réfugiées selon leur profil et leur singularité, et pas nécessairement selon le même ordre (Gauthier et al., 2010 : 18).

Le MICC (1990) illustre ces propos en donnant l'exemple d'une personne immigrante intégrée économiquement, mais qui est à la fois socialement marginalisée. À l'inverse, celle-ci pourrait aussi très bien parler la langue du pays d'accueil tout en étant victime de discrimination sur le marché du travail (MICC, 1990 : 53).

Souvent, il est aussi question de réciprocité entre la société d'accueil et la personne immigrante comme le précisent Legault et Fronteau (2008), Kanouté et Duong (2007), Li (2003), Gauthier et al. (2010) et la CSRS (2002). D'ailleurs, Kanouté (2002) mentionne que l'intégration est vue comme un mélange des codes culturels de la société d'accueil et ceux de la société d'origine (Kanouté, 2002 : 177).

Li (2003) apporte, toutefois, une notion intéressante, peu mise de l'avant dans la littérature recensée, qui mentionne davantage la participation pleine et entière des personnes immigrantes:

Integration is about giving newcomers the right of contestation, the legitimacy of dissent, and the entitlement to be different, in the same way that old-timers enjoy such legitimacy, rights and entitlements. Integration is about incorporating newcomers to a democratic process of participation and negotiation that shapes the future, and not about conforming and confining people to pre-established outcomes based on the status quo (Li, 2003: 14).

En somme, le concept d'intégration est polysémique et complexe à cerner. Il existe autant de manières de s'intégrer qu'il existe de personnes en processus d'intégration (Gauthier et al., 2010 : 18).

2.2.2. L'intégration socioscolaire

Peu de chercheurs abordent les facettes sociale et scolaire de l'intégration. D'ailleurs, souvent, dans la littérature scientifique, lorsqu'il est question d'intégration socioscolaire des jeunes, les auteurs réfèrent à l'intégration des élèves ayant des handicaps aux classes ordinaires (Kanouté, 2007 : 73).

Pour Steinbach (2012), afin de s'intégrer à la société québécoise, l'élève

doit amorcer une prise de conscience des valeurs communes de la société québécoise que sont l'égalité, la justice, la liberté et la démocratie, apprendre à en reconnaître les manifestations et découvrir les institutions qui les représentent. Ces valeurs peuvent toutefois être en contradiction avec celles de sa famille. Dans ce cas, l'élève doit entamer un processus qui lui permet d'établir un rapport harmonieux entre ces deux systèmes de valeurs (Steinbach, 2012 : 156).

Par ailleurs, dans le milieu de l'éducation, l'accent est mis sur l'intégration scolaire et non socioscolaire. Par exemple, la CSRS, dans sa *Politique d'intégration scolaire et de l'éducation interculturelle*, définit l'intégration scolaire « par l'établissement de liens significatifs entre l'élève et les personnes et les groupes de personnes qui représentent la société d'accueil au sein de l'école et par la capacité de se forger un avenir digne de ses capacités » (CSRS, 2002 : 8).

Il apparaît ici important de clarifier que la présente recherche n'aborde pas l'intégration socioscolaire du point de vue de la performance académique. En effet, ce concept ne doit pas seulement prendre en compte les résultats scolaires car il s'agit d'un processus multidimensionnel au cours duquel la personne immigrante doit s'adapter à l'ensemble des dimensions de la vie collective du pays d'accueil et qui a des impacts sur la vie individuelle de l'étudiant. Bien que les résultats scolaires en fassent partie, l'intégration socioscolaire ne peut être définie que par la réussite dans une matière. Elle doit également prendre en compte l'aspect lié à la socialisation et à l'apprentissage de la langue.

D'ailleurs, dans les documents officiels du gouvernement du Québec, deux compétences s'avèrent essentielles pour permettre l'intégration scolaire et sociale de ces élèves nouvellement arrivés : interagir en français et se familiariser avec la culture de son milieu (Armand, 2005 : 144). Kanouté et Duong (2007) mentionnent aussi l'importance de la maîtrise de langue, allant jusqu'à dire que l'apprentissage du français constitue une pierre angulaire de l'intégration sociale dans la société québécoise (Kanouté et Duong, 2007 : 75). La *Politique de la réussite éducative* du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) souligne d'ailleurs que « la langue

étant un élément essentiel de la communication et du vivre-ensemble, il faut réitérer l'importance des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français » (MEES, 2017 :47).

Par ailleurs, comme le précisent Van Houtte et Stevens (2009), l'intégration sociale peut aussi être déterminée par une participation et un engagement des jeunes au sein de leur communauté d'accueil. Selon eux, la participation sociale est un indicateur de l'intégration sociale. Les contacts interethniques ainsi que le sentiment d'appartenance développé à l'école sont aussi des éléments à considérer en termes d'intégration socioscolaire (Van Houtte et Stevens, 2009 : 218).

L'intégration socioscolaire est donc un concept large, polyvalent et multifactoriel pour lequel il n'existe pas d'outil de mesure concret. Elle s'intéresse tant à l'individu qu'à ses interactions avec son environnement, ce qui en fait un sujet d'intérêt dans une perspective théorique structurelle et écologique. En effet, elle prend en compte les différents contextes dans lesquels les adolescents immigrants évoluent, des contextes ou encore des systèmes qui sont interreliés et qui s'influencent mutuellement.

2.3. L'intégration des élèves immigrants dans le système scolaire

2.3.1. Les grands principes et les orientations

Concernant l'intégration des élèves immigrants, le gouvernement du Québec privilégie une approche axée sur le vivre-ensemble (Kanouté, 2002 : 172). Depuis les 30 dernières années, le ministère de l'Éducation du Québec a mis en place différents services et moyens afin d'accompagner les élèves immigrants dans leur processus d'intégration et a proposé des orientations gouvernementales relativement à l'éducation interculturelle. Ce sont ainsi les commissions scolaires qui sont responsables de mettre en œuvre l'organisation de ces services qu'elles peuvent adapter selon les besoins de leur population (Benes et Dyotte, 2001 : 150).

Par ailleurs, au cœur du fonctionnement global des écoles du Québec, se trouve le *Programme de formation de l'école québécoise*, qui fait la promotion des interactions sociales positives entre les élèves et encouragent des valeurs universelles comme le respect, l'ouverture, le partage, la

coopération et la tolérance (Kanouté et Duong, 2007 : 76). Ces valeurs doivent être promues au quotidien.

En matière d'intégration des élèves immigrants nouvellement arrivés, en plus du *Programme de formation de l'école québécoise*, le réseau d'éducation s'est longtemps basé sur les principes et les orientations contenus principalement dans deux documents de référence : *L'énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, Au Québec pour bâtir ensemble* paru en 1990, et *la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, Une école d'avenir*, lancée en 1998 (Benes et Dyotte, 2001 : 147). L'énoncé présente les principales valeurs du Québec : l'importance du français comme langue commune, la démocratie et le pluralisme. La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*

réaffirme ces fondements en exposant trois principes d'action éducative, soit la promotion de l'égalité des chances, la maîtrise du français, langue commune de la vie publique, et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste (Benes et Dyotte, 2001 : 147).

C'est d'ailleurs la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du MEQ qui met en relief le principe d'égalité des chances selon lequel il faut prévoir l'accessibilité aux services éducatifs de base ainsi que des mesures spécifiques pour pallier les besoins particuliers des étudiants qui en ont besoin, comme des mesures compensatoires en français pour les élèves nouvellement arrivés qui ne maîtrisent pas la langue (MEQ, 1998 : 6). Ainsi, comme le mentionne Steinbach (2012), en y incluant, par ailleurs, l'éducation interculturelle, « le ministère souligne la réciprocité du processus d'intégration des élèves d'origine immigrante et le rôle de tous les élèves et enseignants de la société d'accueil » (Steinbach, 2012 : 155).

Plus récemment, en 2017, le gouvernement du Québec a lancé une nouvelle *Politique de la réussite éducative* intitulée *Le Plaisir d'apprendre, la chance de réussir* (MEES, 2017). Celle-ci rappelle « la nécessité de tisser une communauté éducative, comprenant la famille, l'école, les organismes communautaires, le réseau de la santé et des services sociaux, les ressources municipales, les entreprises, etc. » (Kanouté, 2018 : 170). En effet, cette politique mentionne l'importance de la mobilisation de tous les acteurs de la société en vue de la réussite éducative

des jeunes. Elle met en lumière ce que le MEES considère comme étant les principaux déterminants de la réussite, soit les facteurs personnels, familiaux, éducatifs et scolaires ainsi que sociaux qui ont une grande influence sur le développement de l'enfant et sa réussite éducative (MEES, 2017 :16). Elle note notamment que des écarts de réussite significatifs sont observés en ce qui concerne les groupes d'élèves immigrants de première génération. Elle indique que « 75,0 % des élèves immigrants de première génération ont obtenu un premier diplôme ou une première qualification avant l'âge de 20 ans, ce qui correspond à une différence de 4,1 points de pourcentage entre ces élèves et les autres élèves » (MEES, 2017 : 16). La politique a, entre autres, comme objectif de réduire de moitié la différence entre eux et les autres élèves. Une des orientations de la politique est de reconnaître la diversité des personnes et de valoriser l'apport de chacun, la diversité ne concernant pas exclusivement l'immigration. Le MEES souligne que « l'ouverture aux autres et la mise en valeur de la diversité des personnes confèrent à l'apprentissage du vivre-ensemble une importance capitale dans la mission de l'école et des services de garde éducatifs à l'enfance » (MEES, 2017 : 49). Cette politique ministérielle mise sur un environnement inclusif définit comme suit :

L'inclusion est un acte d'équité, une réponse concrète et actualisée aux nouvelles réalités de la société et de l'école québécoises (...) Dans un environnement inclusif, la classe ordinaire, comme la classe d'accueil, est la classe de tous les élèves, une classe qui incarne la mixité sociale et qui reflète les qualités d'ouverture et d'accueil de la société québécoise (MEES, 2017 : 56).

À nouveau, on remarque que le gouvernement du Québec favorise de plus en plus et réfère davantage au concept d'inclusion.

2.3.2. Les programmes et les classes d'accueil

C'est vers la fin des années 1960 que sont mis en place les premiers programmes et actions concrètes destinés aux étudiants issus de l'immigration afin de compenser notamment leurs écarts linguistiques. Ces premiers gestes visaient davantage l'intégration linguistique dans un souci de promouvoir le fait français. En 1969, le ministère québécois de l'Éducation met sur pied un Bureau des services aux communautés culturelles, alors que la Commission scolaire des écoles

catholiques créait les premières classes d'accueil (Armand, 2005 : 143). Ces dernières ont connu leur plein essor principalement à la suite de l'adoption de la Charte de la langue française (Mc Andrew, 2001 : 14).

En effet, la majorité des auteurs s'entendent pour dire que le français est un élément facilitant le processus d'intégration. D'ailleurs, Benes et Dyotte (2001), Armand (2005), Legault et Raché (2008), Mc Andrew (2001), Kanouté et al. (2008) mentionnent l'importance de la Charte de la langue française, communément appelée la Loi 101, dans l'éducation des élèves immigrants. Le cœur de la politique linguistique québécoise établit, depuis 1977, que la langue française est la « langue de l'État et de la Loi, aussi bien que la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires » (Benes et Dyotte, 2001 : 147). Elle prévoit aussi la fréquentation obligatoire de l'école française pour l'ensemble de la population scolaire québécoise, à l'exception de quelques cas particuliers. Par exemple, un enfant québécois peut aller à l'école anglophone seulement si un parent du jeune est citoyen canadien et a suivi un enseignement primaire en anglais au Canada (Kanouté et al., 2008 : 266). Dès lors, les nouveaux arrivants doivent obligatoirement fréquenter l'école française. Toutefois, soulignons qu'à cette époque la clientèle immigrante était relativement moins polarisée sur le plan socioéconomique et moins diversifiée, notamment sur le plan linguistique (Mc Andrew, 2001 : 25). Des classes de francisation aux élèves non francophones nés au Québec sont alors ouvertes. De ce fait, les mesures mises en place auprès des immigrants sont orientées par l'importance de maîtriser le français (Armand, 2005 : 144).

Tous les enfants nouvellement arrivés au Québec doivent ainsi s'inscrire dans les écoles francophones et suivre des cours en français. Depuis 1997, les adolescents immigrants sont inscrits à une commission scolaire qui doit « répondre aux besoins liés à l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration » (MELS, 2014b : 10). Ils sont ensuite évalués par la commission scolaire relativement à leurs connaissances de la langue française. Mc Andrew (2015) mentionne, par ailleurs, qu'il existe un « consensus important chez l'ensemble des

décideurs et intervenants sur l'absence d'harmonisation des pratiques d'accueil, de classement, d'évaluation et d'orientation des élèves issus de l'immigration » (Mc Andrew, 2015 : 163).

Il existe différents services de soutien pour les élèves issus de l'immigration. Les élèves allophones peuvent notamment obtenir un soutien dans leur langue d'origine. Cela est fondé sur le fait « qu'une meilleure connaissance de la langue maternelle a des effets positifs sur l'apprentissage de la langue d'enseignement et le développement général des élèves » (MELS, 2014a : 11). Le *Programme d'enseignement des langues d'origines* (PELO), mis en place en 1978, assure ainsi la « valorisation de la langue et de la culture d'origine tout en favorisant leur intégration ainsi que leur réussite scolaire » (Benes et Dyotte, 2001 : 151). Devenu le Programme des langues ethniques (MELS, 2014b :10), il permet l'enseignement de la langue d'origine du jeune, de manière générale en dehors des heures scolaires, mais dans les locaux de l'établissement scolaire (Armand, 2005 : 144).

Il peut également y avoir des ressources supplémentaires pour les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire et des services d'intégration sociale et scolaire pour les élèves et leur famille, notamment par l'entremise d'intervenants communautaires scolaires interculturels (MELS, 2014a :11).

Par ailleurs, les jeunes immigrants nouvellement arrivés dans le réseau scolaire québécois francophone peuvent avoir recours aux services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) lorsque leur niveau de connaissance de la langue ne leur permet pas de suivre normalement l'enseignement. Les élèves peuvent donc bénéficier d'un soutien linguistique d'appoint en français dans le but, entre autres, de « mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage efficaces de la langue seconde, de parfaire sa langue de scolarisation, de continuer de s'approprier le fonctionnement de la langue en général et d'adopter des méthodes de travail efficaces (...) tant à l'oral qu'en lecture et en écriture » (MELS, 2014a : 11). Ces services peuvent être offerts au sein d'une classe ordinaire ou encore au sein d'une classe d'accueil dans laquelle on « considère que les élèves sont susceptibles d'être culturellement et socialement

adaptés et l'objectif principal touche l'apprentissage du français » (Armand, 2005 : 144). Il s'agit d'un service de première ligne, donné dès l'arrivée des élèves qui ne parlent pas le français. Ces classes d'accueil sont à effectif réduit pour apprendre de manière intensive le français qui constitue 65% du temps d'enseignement. (Benes et Dyotte, 2001 : 151). Les élèves immigrants doivent

satisfaire à certaines conditions afin d'en bénéficier : 1) être non francophones et inscrits pour la première fois à l'enseignement en français; 2) détenir une connaissance de la langue française qui ne leur permet pas de suivre, sans soutien, les cours dans une classe ordinaire; 3) être inscrits dans une école où toutes les activités, tant pédagogiques qu'administratives, se déroulent en français; 4) ne pas participer à un programme d'échange d'élèves (Kanouté et al., 2008 : 268).

Dans la classe d'accueil, les jeunes doivent apprendre les fondements de base du français oral et écrit, réviser certaines notions scolaires qui faciliteraient leur intégration aux classes ordinaires tout en débutant une intégration aux réalités de la société d'accueil. Ces services « sont offerts tant et aussi longtemps que les élèves en ont besoin » (MELS, 2014b :4). Cependant, dans les villes qui reçoivent peu de personnes immigrantes, il devient difficile de constituer un groupe pour former une classe d'accueil (Armand, 2005 :144). C'est pourquoi ce modèle est souvent remplacé « par une intégration immédiate dans la classe ordinaire et un soutien individuel ou par petits groupes offert aux élèves, soit en classe, soit en dehors de la classe, pendant les heures habituelles de classe ou en dehors de celles-ci » (Benes et Dyotte, 2001 : 150). Certaines écoles ont même fait le choix de mettre en place des mesures innovatrices : alors qu'ils apprennent le français, les élèves sont intégrés progressivement dans des classes ordinaires quand les matières ne demandent pas de grandes aptitudes en français comme les cours d'éducation physique et d'arts plastiques. La mise en œuvre de ce programme revient également aux commissions scolaires.

En somme, les écoles disposent de deux façons pour que les élèves issus de l'immigration apprennent le français et s'intègrent à la société québécoise : la classe d'accueil ou encore l'intégration directe en classe ordinaire avec soutien. « Ces deux modèles comportent plusieurs

variantes pour tenir compte, entre autres, du nombre d'élèves et de leurs besoins ainsi que de la disponibilité des ressources (MELS, 2014b : 5).

Toutefois, les points de vue relativement aux programmes mis en place pour faciliter l'apprentissage et la maîtrise du français par les étudiants immigrants ne font pas l'unanimité au sein de la littérature. En effet, certains auteurs sont d'avis que les classes d'accueil favorisent l'intégration des personnes immigrantes alors que d'autres croient plutôt qu'elles nuisent à l'intégration sociale car elles séparent ces élèves des autres élèves. Armand (2005) et Mc Andrew (2001) se questionnent relativement à l'efficacité des classes d'accueil dans l'intégration de certaines clientèles, plus particulièrement lorsqu'elles proviennent d'un pays dont le système scolaire est plus éloigné ou lorsque leur langue d'origine est très différente de la langue d'accueil.

Ces classes d'accueil peuvent permettre un soutien efficace aux élèves allophones au cours des premiers mois de leur arrivée. Par contre, une fréquentation prolongée des classes d'accueil fermées peut avoir des effets négatifs sur le rendement scolaire de certains élèves. En effet, ces derniers reçoivent un bon encadrement académique, mais ils sont isolés des autres jeunes et ont, de ce fait, plus de difficultés à créer des liens avec eux (Armand, 2005; Mc Andrew, 2001). Les milieux scolaires sont sensibilisés à l'importance de favoriser les contacts entre les élèves en processus d'intégration et les élèves des classes ordinaires. Une fois que l'élève a terminé sa classe d'accueil et qu'il se retrouve en classe ordinaire, les enseignants seront des acteurs importants touchés par ces changements (Benes et Dyotte, 2001 : 155).

2.3.3. La Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

Toutes les commissions scolaires de l'Estrie accueillent des élèves issus de l'immigration. Par contre, la CSRS est celle qui « atteint un nombre suffisant d'élèves issus de l'immigration pour justifier la mise en place de classes d'accueil » (Steinbach, 2015 : 72). C'est d'ailleurs pour cette raison que la CSRS a développé, en juin 2002, une politique d'intégration scolaire et de l'éducation interculturelle, basée sur celle du ministère de l'Éducation du Québec élaborée en 1998

(Steinbach, 2015 : 72). Elle permet de définir le rôle des élèves immigrants dans leur processus d'intégration sociale et scolaire (Steinbach, 2015 : 73).

C'est la CSRS qui, en 2004, a développé et expérimenté un modèle hybride qui permet d'intégrer des élèves allophones soit en classe d'accueil, soit en classe ordinaire, mais avec un soutien en francisation. De cette manière, le modèle d'accueil et d'intégration développé à la CSRS

est souple et tient compte des particularités de chaque jeune. Pour certains, c'est l'intégration dans une classe d'accueil où l'accent est mis sur la francisation et la connaissance de la culture québécoise. L'élève peut progresser à son rythme, car il y a des niveaux de graduation dans les classes. Pour d'autres, c'est une intégration en classe ordinaire avec des mesures de francisation. Et enfin, à l'intérieur de ces deux modèles, il peut aussi y avoir de l'intégration partielle dans certaines matières (Anctil, 2008 : 25).

En effet, en 1998, certaines écoles primaires de la CSRS faisaient face à des problèmes avec la clientèle immigrante tant auprès des jeunes que de leur famille. La CSRS a alors fait appel à une psychologue interculturelle (Anctil, 2008 : 23). Une intervention a alors été effectuée en mettant en place un modèle d'accueil qui mise sur la collaboration avec les intervenants de première ligne participant à l'accueil et l'installation des familles immigrantes à Sherbrooke. Ainsi, un partenariat s'est immédiatement créé avec le Service d'aide aux Néo-Canadiens (SANC), un organisme sans but lucratif qui « offre des services et des ressources aux personnes immigrantes, afin de les accueillir en Estrie et les accompagner dans leur cheminement jusqu'à leur intégration à la société au niveau social, psychosocial, économique et culturel » (SANC, 2014). Il est aussi l'organisme désigné par le gouvernement du Québec pour accueillir les personnes réfugiées. Dès lors, depuis 2004, lorsqu'une famille nouvellement arrivée doit inscrire un enfant dans une école primaire ou secondaire de la CSRS, elle est rencontrée (Anctil, 2008 : 24). Cette rencontre a comme objectif de faire une première entrevue avec la famille et de l'informer quant au fonctionnement général de l'école.

Par ailleurs, sur son site Web, en date du 22 mars 2014, il était possible de constater que la CSRS comptait 14 conseillers pédagogiques, dont deux avec un mandat « clientèle immigrante », qu'il y avait un poste de psychologue avec mandat interculturel, ainsi qu'un poste temporaire de

conseillère en orientation et intervention scolaire et professionnelle avec mandat interculturel (CSRS, 2014). De manière comparative, en 2019, toujours sur son site Internet, on note désormais une « équipe en Intégration linguistique et scolaire – ILSS » composée de deux conseillères pédagogiques, une pour les écoles secondaires et l'autre pour les écoles primaires, une psychoéducatrice ainsi qu'une gestionnaire responsable (CSRS, 2019a).

2.4. Des acteurs d'influence dans le processus d'intégration

Le jeune nouvellement arrivé au pays, sa famille, ses pairs et son établissement d'enseignement sont des acteurs clés au cours de l'intégration socioscolaire de l'adolescent. Ils assument des responsabilités différentes, mais ils ont des fonctions interreliées. Ils interagissent régulièrement dans la vie de l'adolescent, et ce, sur différents plans. La réussite de l'intégration sera influencée par la mobilisation de l'individu lui-même, de ses réseaux familiaux et sociaux ainsi que des intervenants scolaires qui l'accompagnent.

2.4.1. L'individu, soit l'adolescent immigrant

Le processus migratoire a comme conséquence principale de changer radicalement la vie des personnes impliquées. « Pour un enfant immigrant, la situation d'adaptation à sa nouvelle société, à une nouvelle langue, à de nouvelles façons de faire et à de nouveaux amis, est souvent perçue comme facile pour le sens commun » (Vatz-Laaroussi, 2011a). On entend souvent dire que les jeunes sont des éponges, qu'ils apprennent rapidement, qu'ils s'intégreront sans problème, alors que les parents, eux, doivent affronter des défis beaucoup plus importants et qu'il faut, par conséquent, développer plus de programmes ou de politiques qui s'adressent aux adultes (Vatz-Laaroussi, 2011a). Or, les enfants et les adolescents doivent eux aussi composer avec de nouvelles réalités, car la migration entraîne d'importants bouleversements tant dans la vie personnelle du jeune que sur le plan familial (Kanouté et Duong, 2007 : 75). De plus, aucun enfant ne vit le processus de la même manière.

De nombreux auteurs dont Kanouté et Duong (2007), Verbunt (2009) et Vatz-Laaroussi (2011) mettent en lumière les impacts du processus migratoire vécu chez la personne immigrante. Ceux-ci peuvent varier selon

les raisons de la migration, la mobilisation pour la réalisation d'un projet migratoire, les conditions socioéconomiques générales dans le pays d'accueil, la situation socioéconomique particulière de la famille et de la communauté à laquelle s'identifie, ou est identifiée, la famille, l'histoire de la communauté d'origine de la famille et le poids de cette histoire sur la définition identitaire de ses membres, etc. (Kanouté et Duong, 2007 :69).

En effet, certains jeunes doivent faire face à des défis d'intégration supplémentaires. S'ils ont vécu dans un camp de réfugiés ou s'ils ont dû se déplacer plusieurs fois dans leur pays d'origine afin d'assurer leur sécurité, la « confiance dans l'être humain est fortement ébranlée puisqu'elles ont vécu plus d'une situation de trahison » (Anctil, 2008 : 24).

La situation prémigratoire peut effectivement avoir une influence. En effet, une personne qui a fui son pays pour des raisons de persécution et de guerre a un risque de stress d'acculturation plus élevé (Kanouté et al., 2008 : 269). Ainsi, le traumatisme de l'enfant immigrant et de sa famille peut être différent selon leur parcours prémigratoire et même postmigratoire. Par contre, tout projet migratoire entraîne une sorte de traumatisme dû à des pertes et des changements, parfois voulus et planifiés, parfois rapides et contraints.

Par ailleurs, « c'est surtout à l'adolescence - l'âge du tout ou rien - que les contradictions culturelles peuvent être les plus insupportables » (Verbunt, 2009 : 167). L'Organisation mondiale de la santé (2019) définit l'adolescence comme étant

la période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19 ans. Elle représente une période de transition critique dans la vie. [...] Les processus biologiques conditionnent de nombreux aspects de cette croissance et de ce développement, l'apparition de la puberté marquant le passage de l'enfance à l'adolescence (OMS, 2019).

L'UNICEF (2011) partage les éléments principaux de cette définition. L'organisation précise toutefois qu'il est difficile de fournir une définition spécifique de l'adolescence, pour plusieurs raisons, notamment en raison du fait que « chaque personne vit cette période différemment en fonction de sa maturité physique, émotionnelle et cognitive, ainsi que d'autres facteurs » (UNICEF, 2011 : 8) et que les normes établissant l'âge adulte, soit l'âge de la majorité, varient selon les États. L'âge spécifié peut donc être appelé à varier selon la littérature. Ainsi, puisque dans cette recherche il est davantage question des jeunes qui se trouvent dans une école secondaire à Sherbrooke, on peut donc cerner l'âge de l'adolescent comme étant entre 12 et 17 ans, soit l'âge normal de fréquentation entre les années secondaires 1 et 5. À l'âge de la majorité, soit 18 ans, le jeune devra fréquenter une école pour adultes.

La TCRI (2011) croit, par ailleurs, que les adolescents immigrants sont affectés davantage par un choc culturel (TCRI, 2011 : 15), alors qu'Armand (2005) mentionne que c'est encore plus difficile pour ces derniers de s'intégrer lorsqu'ils accusent un retard scolaire important (Armand, 2005 : 147). De plus, plusieurs chercheurs mentionnent que l'intégration est plus difficile pour les adolescents (Bouchamma, 2009; TCRI, 2011; Verbunt, 2009; Armand, 2005). En effet, ils vivent en plus des transformations importantes à différents niveaux dont physiques, sociaux et psychologiques, comme tous les autres adolescents.

Les adolescents sont assez vieux pour avoir bien connu leur pays d'origine et en conserver des souvenirs. Ils sont aussi capables d'exprimer leurs émotions et de mettre les mots sur ce qu'ils ressentent. Ils sont très conscients du projet migratoire motivé par leurs parents. Ils perdent tous leurs repères et doivent faire face à d'importants défis tout en s'adaptant à de nouveaux schèmes de référence. « L'élève doit désormais apprendre à gérer selon les circonstances la disparité entre les contenus de deux systèmes de codes culturels » (Kanouté et Duong, 2007 : 75). Il est à cheval entre deux cultures : celle de son pays d'origine et celle de sa société d'accueil. Il est contraint de changer d'univers entre la vie à l'école et la vie à la maison, déchiré parfois par cette appartenance double. Ces élèves immigrants, en plus de devoir composer avec un stress de performance à l'école, doivent composer avec un stress d'acculturation.

L'acculturation est un processus global d'adaptation psychologique et socioculturelle d'un individu, au contact d'une ou de cultures autres que sa culture de première socialisation (...). Le stress d'acculturation survient au cours de ce processus lorsque l'individu, cherchant à imprimer une cohérence à son cadre de référence identitaire au moindre coût psychologique, transige avec l'injonction de codes culturels plus ou moins différents et parfois conflictuels. (Kanouté et al., 2008 : 269).

Ce stress peut avoir des conséquences diverses qui peuvent aller d'une déstabilisation sans effet à une dépression majeure. Des facteurs peuvent accentuer ce stress comme la perte des repères engendrée par le projet migratoire, les difficultés liées à l'apprentissage d'une nouvelle langue, la perte du statut social familial, la disparition du soutien de la famille élargie et la modification des rôles dans la structure familiale.

Néanmoins, dans un contexte d'immigration, Vatz-Laaroussi et al. (2015) remarque que « le besoin de transmettre une histoire familiale, qui constituera pour les jeunes une forme de mémoire familiale, est renforcé par le voyage, les changements et les pertes matérielles et immatérielles de l'exil » (Vatz-Laaroussi et al., 2015 : 88). Cela devient une manière de développer une identité solide et ancrée, caractérisée par un sentiment d'unité. En effet, « la mémoire familiale remplit des fonctions de transmission, de revivification du passé, de conscientisation d'une trajectoire et d'un temps parcourus. Elle ouvre un nouvel espace entre l'individu et le social, entre l'intime, le privé, le collectif et le public » (Vatz-Laaroussi et al., 2015 : 88).

Par ailleurs, le stress de performance et de réussite à l'école est présent chez ces jeunes adolescents. « Bien que les recherches montrent que la performance scolaire des élèves issus de l'immigration est de manière générale comparable à celle des jeunes nés au Québec dont la langue maternelle est le français ou l'anglais, la situation d'une proportion significative d'élèves de certains groupes linguistiques demeure préoccupante » (Benes et Dyotte, 2001 : 154). On ne peut par contre pas attribuer à un groupe linguistique des problèmes d'échec récurrents. Néanmoins, Mc Andrew (2001) souligne que

les élèves arrivés au secondaire, surtout lorsqu'ils étaient sous-scolarisés dans leur langue d'origine, vivent des difficultés nettement plus importantes :

48,4% d'entre eux ont, en effet, deux années ou plus de retard et 33,7% quittent l'école sans obtenir un diplôme, un pourcentage légèrement supérieur à la moyenne québécoise (Mc Andrew, 2001 : 30).

D'ailleurs, selon Benes et Dyotte (2001), les études ont démontré que souvent les difficultés scolaires étaient moins influencées par l'acquisition d'une nouvelle langue que par le statut socioéconomique du jeune (Benes et Dyotte, 2001 : 154). En effet, plus le jeune vit dans des conditions précaires, plus il est susceptible de rencontrer des difficultés scolaires. Vers l'âge de 17 ans, l'adolescent peut davantage ressentir une pression liée à une situation socioéconomique précaire. Il pourrait alors être appelé à travailler à temps partiel afin d'augmenter le revenu familial (TCRI, 2011 : 34).

De plus, les jeunes adolescents nouvellement arrivés au Québec doivent rapidement rejoindre les rangs scolaires dès leur arrivée. Ceux qui ne maîtrisent pas la langue ont plus de difficulté à performer à l'école et sont confrontés à un sentiment de peur face à l'incompréhension de la langue d'accueil (Kanouté et Duong, 2007 : 76). « L'arrivée des jeunes dans leur nouvelle société et particulièrement à l'école, peut être vécue comme une forme de déqualification, en particulier lorsqu'ils doivent apprendre la nouvelle langue » (Vatz-Laaroussi, 2011a). La TCRI (2011) et Kanouté et al. (2008) sont aussi d'avis que les jeunes immigrants sont plus vulnérables lorsqu'ils sont allophones. L'adolescent et sa famille peuvent alors vivre l'entrée à l'école comme étant une rétrogradation, un recul dans le parcours scolaire.

Lorsque le jeune arrive dans son école secondaire en accusant déjà un retard scolaire important, son intégration peut être difficile. On peut penser aux élèves qui ont été peu ou non scolarisés dans leur pays natal ou qui ont connu une forme d'éducation totalement différente de celle enseignée au Québec ou encore qui ont des problèmes d'apprentissage. Ces étudiants doivent bénéficier d'un encadrement particulier pour rattraper les notions scolaires de leur niveau d'étude.

Séparés de leurs amis dans leur pays d'origine et de certains membres de leur famille, ces adolescents doivent vivre une série de deuils et de ruptures. Certains peuvent se montrer très critiques face au projet migratoire de leurs parents en les accusant d'avoir fait le choix de quitter leur pays natal.

Pour les adolescents, la séparation avec les amis est souvent vécue comme un drame et la socialisation dans le nouveau réseau peut parfois être difficile, d'autant plus que le jeune est à l'âge où il cherche et forge son identité. Certains adolescents seront parfois très critiques quant à la décision d'immigration de leurs parents en particulier lorsque ceux-ci seront en phase de désillusion. (Vatz-Laaroussi, 2011a).

Ces adolescents nouvellement arrivés doivent donc surmonter des défis importants où ils doivent reconstruire pratiquement l'ensemble de leurs repères et de leur réseau social tout en décodant les nouveaux codes de sociabilité auxquels ils sont confrontés (Kanouté et Duong, 2007 : 73). Le jeune a un rôle fondamental à jouer dans son processus d'intégration socioscolaire, car il en est l'acteur principal. La résilience qu'il développera au cours de sa trajectoire post-migratoire lui permettra d'acquérir des forces et de réussir.

La résilience est un processus dynamique sous-tendu par la présence de facteurs protecteurs permettant aux sujets de réagir face à l'adversité. Ce concept nous est apparu particulièrement porteur pour identifier et analyser la place des acteurs dans le parcours migratoire et plus spécifiquement la réussite scolaire des jeunes. (Vatz Laaroussi, 2007 : 8).

Le jeune immigrant doit affronter de nouvelles réalités, des changements profonds dans son quotidien, des pertes sociales et affectives dues à la migration tout en développant des stratégies de résistance. Pour performer à l'école dans un contexte d'adversité, il actualise et mise sur ses forces de résilience en vue d'une reconstruction identitaire.

2.4.2. La famille

« La finalité biologique d'une famille est de se produire, se maintenir et se reproduire en tant que famille. Si les relations changent de façon telle que la famille ne peut plus accomplir cette finalité, ce n'est plus une famille » (Barudy, 1992 : 47). La famille a ainsi un rôle de socialisation et de

soutien essentiel pour le jeune. La *Politique de la réussite éducative* du MEES souligne d'ailleurs que

le rôle décisif des parents et de la famille dans le développement global des enfants, leur parcours scolaire et leur cheminement vers la réussite est un autre grand consensus qui a été dominant dans les consultations publiques. L'engagement parental et l'enrichissement de l'expérience parentale étant reconnus par la recherche comme des déterminants majeurs de la réussite, il est jugé prioritaire de prendre tous les moyens nécessaires pour les valoriser et les soutenir dès la petite enfance (MEES, 2017 : 64).

Les parents ne sont pas les seuls à jouer un rôle dans les études du jeune. En effet, la vision de la famille ne doit pas uniquement être nucléaire, mais plutôt prise dans un sens plus large. Des membres de la famille présents au Québec et même ceux se trouvant dans un autre pays peuvent intervenir dans la scolarité du jeune, lui donner des conseils ou encore représenter un modèle de réussite scolaire (Kanouté et al., 2008 : 282). Ils doivent eux aussi affronter de nouvelles réalités liées à un statut social différent.

Le profil de la famille immigrante peut être varié, divers et complexe selon différentes conjonctures en lien avec le processus migratoire : la prémigration, la migration et l'établissement dans le pays d'accueil. L'immigration amène la famille à revoir son système de croyances « pour, d'une part, pouvoir maintenir sa cohésion et son sentiment d'appartenance à son groupe d'origine et, d'autre part, s'ouvrir et dialoguer avec des groupes appartenant à la société d'accueil, afin d'établir des consensus permettant de vivre ensemble » (Barudy, 1992 : 49). Avant la migration, Barudy (1992) affirme que la famille « avait une structure familiale plus ou moins stable où chaque membre appartenait à un sous-système déterminé (grands-parents, parents, couple, fratrie, etc..) avec une répartition de rôles, tâches et fonction de façon à assurer le fonctionnement de l'ensemble » (Barudy, 1992 : 50).

L'impact du changement pour une famille qui vient tout juste de s'installer dans un nouveau pays est d'autant plus considérable si celle-ci ne parle pas la langue d'accueil, si son statut social se voit déniveler, si les équivalences des parents ne sont pas reconnues, si le statut d'immigration restreint l'accès à différents services (Kanouté et al., 2008 : 270). La valeur de cet impact dépend

d'une multitude de facteurs différents d'une famille à une autre. On peut penser aux raisons qui ont poussé la famille à quitter son pays d'origine, les conditions socioéconomiques dans le pays d'origine, les stigmates et les préjugés auxquels est confrontée la communauté d'origine, etc. Si la famille a dû quitter dans l'urgence à cause d'une guerre, de tensions ethniques ou de persécutions et vivre dans des conditions éprouvantes comme des camps de réfugiés et la clandestinité, il peut y avoir des conséquences négatives sur l'ensemble des membres de la famille. Si la famille a, par contre, planifié son processus d'immigration et que la conjoncture économique est favorable, elle fait face à des conditions plus favorables d'intégration sociale et économique (Kanouté et al., 2008 : 271).

Plusieurs familles nouvellement arrivées sont aussi confrontées à des enjeux économiques. Ses membres doivent se trouver un travail, mais ils font face à la précarité économique. En effet, pour les familles réfugiées prises en charge par l'État, leur dette de transport envers le gouvernement constitue un facteur de stress supplémentaire (TCRI, 2011 : 34). En plus du stress, la pauvreté a des conséquences et des répercussions importantes sur la famille relativement à l'insécurité alimentaire, les coûts du matériel scolaire, les frais liés aux activités parascolaires, des logements trop petits ou pas assez sécuritaires, etc. (TCRI, 2011 : 34). Pour Verbunt (2009), « l'extrême précarité produit une déculturation plutôt qu'une acculturation » (Verbunt, 2009 : 37). Ainsi, la famille devant répondre à ses besoins primaires pour survivre ne caresse pas le projet de s'intégrer pleinement dans toutes les sphères de la société d'accueil.

Les membres de la famille ont des trajectoires d'adaptation différentes. Certains peuvent s'adapter rapidement, alors que pour d'autres c'est plus difficile. Cela peut occasionner des conflits importants au sein de la cellule familiale. Les rôles dans la famille peuvent être chambardés et cela peut être exacerbé par des difficultés à trouver un emploi pour les parents. Cela peut occasionner un stress au sein de la famille (Barudy, 1992; Kanouté, 2002). Chaque personne de la famille relève, en effet, des défis d'adaptation majeurs et doit réussir à se repositionner dans les différentes sphères de leur vie (TCRI, 2011 : 6). Ces réalités auront un impact sur l'accompagnement offert à l'adolescent qui fréquente l'école et campent le quotidien

auquel est confronté le jeune. Puisque l'adaptation de chaque membre composant la famille se fait à un rythme différent, la cohésion familiale peut s'en trouver menacée. Par exemple, les enfants peuvent apprendre la langue d'accueil plus rapidement, étant immergés tous les jours à l'école. Ils peuvent alors servir d'interprètes à leurs parents. Cela peut avoir comme conséquence de déstabiliser la famille; le jeune se retrouvant en situation de pouvoir face à ses parents (TCRI, 2011 : 16).

Les parents immigrants qui ne possèdent que très peu de connaissances sur le système scolaire peuvent rencontrer des difficultés dans l'accompagnement de leurs enfants. (Verbunt, 2009 : 164). D'ailleurs, comme le soulignent Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) et Mc Andrew (2015), différentes études mettent en lumière des malentendus entre les membres de la famille et les établissements d'enseignement. La recension des écrits met en relief l'espoir que les parents immigrants ont envers le système scolaire relativement à la scolarisation et à la réussite de leurs enfants dans leur projet migratoire, et ce, même s'ils doivent effectuer des sacrifices (Vatz-Laaroussi et al., 2008 : 293)

« Quand des mesures éducatives, administratives ou judiciaires sont prises par les autorités, l'annonce de ces mesures aux familles ne tient généralement pas suffisamment compte de leur système de valeurs et de leurs habitudes sociales. Faute d'explications suffisantes, ces mesures sont souvent vécues comme des atteintes à l'intimité familiale » (Verbunt, 2009 : 164). Devant cette incompréhension, les parents peuvent donc se retirer et laisser le soin de l'éducation de leurs enfants à l'école. Ils peuvent croire qu'il s'agit d'une situation qui les dépasse et pour laquelle ils ne sont pas suffisamment outillés. Ils croient que les enseignants sont les mieux placés pour soutenir le jeune. Or, le capital social familial doit s'unir à l'école pour bien soutenir le jeune. Souvent par manque de connaissance du système scolaire du pays d'accueil, certaines familles immigrantes ne réagissent pas assez vite à des anomalies dans l'orientation scolaire de leur enfant. Pour bien accompagner leur enfant et faire les liens nécessaires avec l'école, les parents doivent comprendre le fonctionnement du réseau scolaire et ses nuances. Ils doivent s'impliquer et établir des liens de communication entre le jeune et l'école. Par ailleurs, les jeunes peuvent

avoir une perception différente de leurs parents, due à leur déqualification. Cela peut aussi les conduire à avoir une vision différente d'eux relativement à leurs capacités d'assurer leurs compétences parentales (TCRI, 2011 :16).

2.4.3. Les pairs

L'importance des pairs est souvent négligée, mais ils ont aussi un rôle à jouer dans l'intégration socioscolaire des jeunes nouvellement arrivés. Mais « souvent, l'enfant préfère être assimilé à la culture de ses copains de quartier plutôt qu'à la culture de ses parents » (Verbunt, 2009 : 166). Déraciné de sa culture d'origine, ce dernier a perdu ses repères et ses amis. Maintenant, il doit rebâtir son réseau social dans un tout nouvel environnement. En plus, à l'adolescence, les cliques dans les écoles sont formées et les gens évoluent au sein d'un groupe d'amis qu'ils connaissent maintenant depuis quelques années. À cet âge, le groupe d'amis participe à forger l'identité du jeune. Ce sont les jeunes eux-mêmes qui encouragent l'échec ou la réussite par leurs interactions dans les classes. Selon la TCRI (2011) et Bouchamma (2009), il sera plus difficile pour les adolescents de créer des liens que pour les enfants qui s'adaptent et s'intègrent plus facilement socialement. Les adolescents cherchent la normalité. Ils vivent ainsi le désir et la pression d'être acceptés par leurs compagnons de classe tout en ayant peur d'être différents (TCRI, 2011 : 18).

Les pairs s'influencent entre eux. Ils peuvent être solidaires ou très méchants entre eux, selon leurs relations et leurs interactions. Le rejet, l'exclusion et l'indifférence, vécus ou perçus par l'immigrant influencent les stratégies d'acculturation ou identitaires. « Un enfant qui entretient des interactions sociales positives avec ses pairs en tire plusieurs bénéfices : meilleure estime de soi, développement de la confiance en soi, partage possible de ses problèmes avec une personne significative » (Verbunt, 2009 : 76). Par contre, si un enfant n'arrive pas à créer des liens d'amitié, il va s'isoler et se refermer sur lui-même. Il devient « plus à risque en ce qui concerne les troubles de comportement ou d'isolement à l'adolescence ou décrochage scolaire, à la délinquance, à la criminalité » (Kanouté et Duong, 2007 : 78). Il pourrait être alors victime de moqueries et de rejet. Ceux qui vivent du rejet à l'école et de la discrimination sont plus susceptibles de se replier sur leur groupe ethnique et sont moins enclins à se rapprocher de la culture de la société d'accueil

(Kanouté et al., 2008 : 270). Voir sa communauté d'appartenance vivre de la discrimination et de l'exclusion constitue en soi un facteur de risque pour l'intégration socioscolaire.

Par ailleurs, étant donné que le jeune allophone ne maîtrise pas bien la langue du pays d'accueil, se faire des amis devient plus difficile. L'isolement physique entre les classes d'accueil et les classes ordinaires peut aussi amener un isolement social des jeunes des classes d'accueil pour qui la communication avec les autres est difficile. Surtout au secondaire, les jeunes font principalement face à l'isolement social (Bouchamma, 2009). Se présenter et aller vers les gens devient plus ardu surtout quand on constate que ce jeune vit plusieurs stress et bouleversements en même temps. Si se faire des amis avec des gens qui ne parlent pas la même langue devient difficile, il peut alors se tourner vers des gens de sa communauté d'origine pour pouvoir établir un dialogue dans sa langue maternelle sans avoir à se concentrer sur les mots à utiliser. Dès lors, il faut être prudent afin d'éviter une ghettoïsation de ses rapports sociaux et un repli sur sa communauté d'origine (Kanouté et al., 2008 : 269).

Le passage des classes d'accueil aux classes ordinaires engendre une nouvelle déstabilisation. En effet, alors que le jeune s'est créé un réseau social et a fait des liens avec son enseignant dans la classe d'accueil, il doit maintenant recommencer le même processus en classe régulière et ce, quelques mois plus tard. Il doit intégrer un nouveau réseau relationnel et redevenir le nouveau dans une autre classe. Il doit se joindre à un groupe ayant une meilleure maîtrise de langue que lui et il doit suivre un enseignant au rythme plus rapide (Kanouté et al., 2008 : 284). Certains élèves peuvent alors recevoir un soutien insuffisant et inapproprié, engendrant une marginalisation par les pairs en raison d'une communication difficile et une chute des résultats scolaires. Cette transition doit se faire de manière planifiée pour ne pas doublement déstabiliser l'étudiant. Se refaire des amis dans ce contexte devient plus ardu et exigeant et demande une nouvelle adaptation de la part du jeune.

2.4.4. Les établissements d'enseignement

Comme le mentionnent Beauregard, Papazian-Zohrabian et Rousseau (2018),

l'institution scolaire joue un rôle fondamental dans la manière dont l'enfant immigrant façonne son identité. L'école est un lieu où il acquiert des connaissances et des compétences en vue d'intégrer le marché du travail, mais aussi un lieu où il apprend à vivre en société tout en développant sa propre identité (Beauregard, Papazian-Zohrabian et Rousseau, 2018 : 25).

La *Politique de la réussite éducative* du gouvernement du Québec mentionne d'ailleurs que l'inclusion « est d'abord la responsabilité de l'école, et non d'une classe en particulier. Elle fait appel à l'équipe-école, où sont mises à profit la collaboration et l'expertise de l'ensemble du personnel scolaire, ainsi qu'à l'appui de la communauté » (MEES, 2017 : 56).

Les écoles visent ainsi à offrir aux jeunes nouvellement arrivés au pays une structure d'accueil efficace pour les encourager à s'adapter aux modes de vie socioculturels québécois, notamment par la mise en œuvre de services qui faciliteront leur intégration linguistique, sociale et scolaire. Elles ont une double fonction : l'éducation et la socialisation des jeunes. En effet, elles ont comme fonction première d'instruire les jeunes, de leur transmettre des connaissances nécessaires pour affronter le monde du travail et la vie en société. Elles agissent aussi comme un endroit de socialisation fréquenté par la presque totalité des jeunes et offre des modèles de normes sociales, scolaires et culturelles partagées et diffusées dans la société québécoise (Hohl et Normand, 1996 : 50).

Dans une enquête de la TCRI intitulée *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec : Perspective des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants* (2011) et effectuée auprès de 23 organismes communautaires au Québec, il apparaît néanmoins que l'école secondaire est « désignée par les organismes répondants comme le service public (sur les sept à l'étude) qui a le plus d'efforts à fournir pour être mieux adaptée à la réalité des jeunes immigrants » (TCRI, 2011 : 53).

Dans la *Politique de la réussite éducative : Le Plaisir d'apprendre, la Chance de réussir*, lancée en 2017, on note que « dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle

d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité (MEES, 2017 : 25).

L'arrivée massive des élèves allophones dans le système francophone a eu pour conséquence de placer la classe d'accueil et le personnel enseignant au centre du processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale des nouveaux arrivants. L'enfant nouvellement arrivé se reconstruira et donnera un sens à son projet de vie alors qu'il est en classe d'accueil. L'enfant immigrant d'âge scolaire fait face à un double défi sur le plan identitaire : « il doit s'approprier l'identité d'élève au Québec et donner un sens à une identité personnelle transformée par son contact avec son nouvel environnement » (Beauregard, Papazian-Zohrabian et Rousseau, 2018 : 26).

Cet environnement et les acteurs dans ce processus d'intégration représenteront des éléments clés de la reconstruction identitaire de ces jeunes (Beauregard, Papazian-Zohrabian et Rousseau, 2018 : 26). Selon Vatz-Laaroussi (2007), les professeurs de classes d'accueil sont des tuteurs de résilience pour le jeune, mais aussi pour sa famille. Ils représentent « la personne sur laquelle on s'appuie pour connaître le nouveau monde, celle qui rassure, celle qui explique, celle qui servira de repère pour quelques mois parfois plus, celle qui s'intéressera aussi à ce nouveau venu et qui sera à l'écoute, attentive, compréhensive, patiente, indulgente... » (Vatz-Laaroussi, 2007 : 11). Pour les élèves immigrants, l'enseignant est donc vu comme étant « un représentant important de la culture québécoise, mais aussi de la culture scolaire. Chargé d'accomplir la triple mission de l'école québécoise, soit celle d'instruire les enfants, de les socialiser et de les qualifier » (Beauregard, Papazian-Zohrabian et Rousseau, 2018 : 25).

Le travailleur social tout comme l'enseignant a un rôle de soutien positif à jouer pour ces jeunes. « Pour rendre ce soutien effectif, la première étape consiste en tant que porteur de culture, à se décentrer de ses propres références et à travailler sur la menace identitaire » (Kanouté et al, 2008 : 271).

Malgré le fait qu'il y ait de plus en plus de diversité ethnoculturelle dans les écoles, Steinbach (2012) croit toutefois que les professeurs ne sont pas, de manière générale, bien préparés à œuvrer dans un tel contexte, ni à recevoir dans leur classe des élèves provenant de différents pays, ni à fournir une éducation interculturelle (Steinbach, 2012 : 153). Dans le même sens, la TCRI (2011), dans son rapport d'enquête, croit qu'il faut améliorer la formation initiale et continue en matière d'interculturalisme du personnel de l'établissement d'enseignement. Ainsi, ce regroupement est d'avis que la formation du personnel enseignant et spécialisé des écoles devrait inclure une meilleure compréhension de ce qui consiste le choc culturel tout en permettant de mieux saisir les différents parcours migratoires et leurs impacts tant sur le jeune nouvellement arrivé que sur sa famille (TCRI, 2011 : 45).

Fleury (2009) est aussi d'avis que

le pluralisme, la diversité et les différences culturelles ne sont pas qu'éthniques, il est impératif de favoriser le développement d'une compétence en intégration interculturelle chez l'ensemble des enseignantes et des enseignants, afin qu'ils puissent répondre à la mission de l'école québécoise de socialiser pour mieux vivre ensemble dans un monde pluraliste (Fleury, 2009 : 136).

Notons toutefois que les enseignants ne sont pas les seuls intervenants qui œuvrent auprès des jeunes dans un contexte scolaire. En effet, il existe différents acteurs qui, dans un contexte scolaire, œuvrent auprès de ces adolescents, que ce soit des éducateurs, des intervenants sociaux, des psychologues, des membres de la direction, etc. Ils ont tous un rôle à jouer dans le cadre de la mission de l'établissement scolaire.

Ainsi, les structures, comme les établissements d'enseignement, doivent permettre et favoriser les interactions, car, selon Vatz-Laaroussi (2011), ce n'est pas parce que les personnes immigrantes arrivent qu'elles sont suffisamment exposées à l'altérité (Vatz-Laaroussi, 2011b : 25). Il s'avère important de souligner que, comme le précise Kanouté (2018), « travailler avec l'école nécessite de ne pas oublier qu'elle a des caractéristiques générales d'une institution, et implique des spécificités relatives à son mandat sociétal, à sa culture interne, à son espace-temps particulier rythmé par les activités d'apprentissage et d'enseignement » (Kanouté, 2018 : 165).

La TCRI (2011) suggère de favoriser, sur différents plans, le rapprochement interculturel dans les écoles soit en mettant en place des « activités qui favorisent les occasions de reconnaissance positive des origines diverses et les occasions de rapprochement entre élèves immigrants et ceux de la société d'accueil » (TCRI, 2011 : 45), mais aussi entre les professeurs des classes d'accueil et de francisation, les enseignants des classes ordinaires et le personnel de l'établissement d'enseignement.

2.5. Les limites de la recension des écrits

Dans la revue de la littérature, peu de recherches s'intéressent exclusivement aux adolescents immigrants. On en retrouve plusieurs portant sur le processus migratoire et les conséquences générales sur la famille, mais très peu sur l'intégration sociale et scolaire des adolescents. La dimension de l'intégration, dans un sens large, est abordée, mais ces études ne s'intéressent pas précisément au contexte scolaire et mettent principalement l'accent sur les enjeux liés à la réussite éducative.

Par ailleurs, comme le mentionne Kanouté et al. (2008), quand les recherches accordent une attention particulière à la situation de ces étudiants, c'est plus souvent sous l'angle des difficultés qu'ils posent au système (Kanouté et al., 2008 : 266). Quoique les relations entre la personne immigrante et le système scolaire soient des sujets d'intérêt pour plusieurs chercheurs, ces derniers mettaient plutôt de l'avant les dynamiques familiales ou encore la réussite scolaire des jeunes nouvellement arrivés. Comme le souligne le MELS (2014), rappelons

qu'on ne peut rassembler en un tout homogène les élèves dont il est question ici [issus de l'immigration]. Mis à part l'expérience migratoire qui les unit et le défi que représente l'apprentissage simultané de la langue, des codes sociaux et des contenus scolaires, ils forment un groupe hétérogène dont les expériences personnelles, familiales et culturelles et scolaires sont extrêmement variées (MELS, 2014a: 8).

Peu de chercheurs se sont intéressés à la vision des intervenants scolaires, qui, au quotidien, accompagnent l'adolescent immigrant dans sa démarche. Armand (2005) mentionne que

plusieurs recherches ont été effectuées concernant le point de vue des enseignants ou des intervenants en milieu scolaire, mais on peut constater qu'elles datent de quelques années et que, plus récemment, les recherches s'effectuent davantage auprès des enfants ou des adolescents et de leurs parents. En effet,

jusqu'à très récemment, les recherches consacrées au phénomène des migrations internationales étaient dans une large mesure axées sur les effets de l'immigration sur les membres de la société d'accueil. Toutefois, les recherches des dernières années ont mis en scène une toute autre façon de se représenter, de comprendre et d'analyser la migration en donnant la parole aux personnes immigrantes et réfugiées elles-mêmes (Gauthier et al., 2010 : 16).

Sur le plan statistique, le MIDI compile les données sur l'immigration selon la population active et non selon les tranches d'âge scolaire. Ainsi, il est facile de déterminer combien de personnes âgées de 14 ans et moins ou encore de 15 à 24 ans viennent s'installer au Québec ou dans une région, mais il est impossible de retrouver des données précises pour la période concernant les jeunes au secondaire, soit entre 12 et 17 ans, et ce, même en consultant les données de Statistiques Canada.

On retrouve, par ailleurs, une riche littérature en ce qui concerne l'intégration des personnes immigrantes et leurs liens avec la société d'accueil. Bien qu'il ait été déjà exposé que la définition du concept d'intégration ne fasse pas l'unanimité chez les chercheurs, le flou autour de ce concept entraîne une véritable limite qui pourrait avoir des répercussions dans l'élaboration de politiques publiques ou de plans d'intervention visant à faciliter le processus d'intégration (Gauthier et al., 2010 : 19). En effet, il n'existe aucune grille pour mesurer l'intégration ni des critères spécifiques permettant de conclure que l'intégration est réussie ou non. Il ne faut pas, par ailleurs, évaluer l'intégration scolaire des adolescents strictement par les résultats académiques ou encore par la performance et la réussite scolaire.

Chapitre 3 – Le cadre théorique

En lien avec la problématique du présent projet de recherche, la perspective écologique est privilégiée comme référentiel théorique. D'abord, une description sommaire de ce cadre théorique est effectuée. Ensuite, la pertinence du modèle écologique pour cette recherche ainsi que ses limites sont présentées. Étant donné certaines limites décelées par cette approche, l'analyse structurelle sera introduite et deviendra complémentaire à l'approche écologique.

3.1. Une description de l'approche écologique

La perspective écologique aborde le développement de la personne ou l'essor d'une problématique en fonction de l'interdépendance de l'individu avec son environnement. L'individu est ainsi rationalisé comme étant un système en interaction avec ce qui l'entoure. Bronfenbrenner (1979) est l'un des chercheurs ayant apporté beaucoup à cette approche d'écologie sociale. Selon lui,

...the ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by larger contexts in which the settings embedded (Bronfenbrenner, 1979: 21).

Bouchard (1987), quant à lui, explique

...l'environnement comme la juxtaposition de couches systémiques imbriquées les unes dans les autres (à la manière de poupées russes) où les interactions sont réciproques. Les interactions ne sont alors pas seulement présentes entre l'individu et un seul niveau environnemental, mais entre la personne et plusieurs niveaux à la fois, eux-mêmes en interaction. De plus, l'individu est un système capable d'influencer les autres éléments systémiques et non pas seulement sous l'influence de ceux-ci (Bouchard, 1987 : 457).

L'interdépendance et l'interinfluence entre les systèmes sont donc des concepts essentiels à ce cadre théorique. En effet, l'environnement exerce une influence déterminante sur l'individu, qui exerce à son tour une influence sur les facteurs. Toute action peut avoir des conséquences et des répercussions inattendues.

Dans une perspective écologique, la grande majorité des auteurs (Bronfenbrenner, 1979; Bouchard, 1987; Malo, 2000; Damant et al., 2001) font référence à six niveaux d'analyse, donc aux six systèmes présents dans l'environnement: l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème. Ces systèmes constituent une niche écologique. Il y a ainsi plusieurs systèmes dont celui de la personne (ontosystème) et ceux des déterminants extérieurs (microsystème, exosystème et macrosystème).

L'ontosystème est défini par l'ensemble des caractéristiques innées ou acquises, des états émotionnels ou physiques, des compétences physiques ou intellectuelles, des habiletés ou des déficits d'une personne (Bouchard, 1987 : 459).

Le microsystème, quant à lui, consiste en un ou des endroits physiques que la personne fréquente assidûment et qui incluent les personnes et les objets le composant. Il s'agit d'un milieu de vie significatif pour l'individu dans lequel il est possible d'observer des interactions, des activités ou des rôles. Ce système peut être lié à l'école, aux amis, aux parents et au travail (Malo, 2000).

Le mésosystème représente l'ensemble des relations et des processus entre deux ou plusieurs microsystèmes (Malo, 2000). La continuité ainsi que la compatibilité entre ces systèmes sont alors prises en compte. Il peut s'agir des liens entre la famille et l'école, entre la famille et les ressources, etc. (Bouchard, 1987 :459).

L'écosystème regroupe l'endroit ou les endroits que l'individu ne fréquente pas directement, mais qui ont des répercussions indirectes sur lui. Les activités ou les décisions de ce milieu peuvent avoir un impact positif ou négatif sur les rôles, les relations et le microsystème de cette personne. Il peut s'agir des organisations, des institutions civiles ou légales, etc. (Bouchard, 1987 :459).

Le macrosystème, quant à lui, consiste en l'ensemble des croyances, des normes, des idéologies, des valeurs, des politiques d'une communauté ou d'une société. « Elles sont le reflet et la source

tout à la fois des conduites individuelles et institutionnelles » (Bouchard, 1987 : 459). Tel que mentionné par Malo (2000), « c'est la toile de fond qui englobe et influence tous les autres niveaux systémiques » (Malo, 2000).

Le chronosystème fait référence au temps et à l'ensemble des considérations temporelles comme les étapes de la vie, les évènements marquants dans la vie de l'individu et de sa famille, mais aussi de ceux d'une communauté ou d'une société (Bouchard, 1987 : 459).

Ces modèles écosystémiques prennent donc en considération les interactions entre le processus biologique et social. Ils doivent aussi tenir compte des facteurs proximaux et distaux. D'une part, les facteurs proximaux sont en relation d'influence directe avec l'ontosystème. « La forme, la force et la direction de l'effet des processus proximaux sur le développement varient selon les caractéristiques de la personne, de l'environnement général et immédiat dans lequel ils ont lieu, ainsi que selon l'issue de développement qui est l'objet d'étude » (Malo, 2000). D'autre part, les facteurs distaux sont en relation indirecte avec l'ontosystème. Il peut s'agir des décisions ou des conditions émergentes du macrosystème qui influencent alors la qualité de vie de l'individu (Malo, 2000). Ces deux types de facteurs peuvent alors imposer des limites ou encore des possibilités, selon le cas, à une personne par l'entremise de son milieu de vie.

Dans cette perspective de l'écologie humaine, il devient alors essentiel d'identifier les facteurs de risque et les facteurs d'opportunité pour chaque système. Cela permettra d'aider, de potentialiser, de substituer ou encore de compléter les forces et les faiblesses de la personne (Villalba, 2004 : 288). Les facteurs d'opportunité sont actifs dans le développement d'un individu et représentent les conditions optimales favorisant le développement de la personne. Il s'agit des conditions matérielles, émotionnelles et sociales de l'environnement d'un individu qui favorisent, stimulent et renforcent le développement et l'adaptation (Malo, 2000: 10). Ces facteurs permettent d'augmenter la capacité adaptative d'une personne. De ce fait, cette dernière n'est plus passive, mais devient un acteur de son développement.

Les facteurs de risque, quant à eux, représentent les conditions matérielles, émotionnelles et sociales de l'environnement qui nuisent à une personne en menaçant directement son développement et en s'avérant préjudiciables pour celle-ci (Villalba, 2004 :293). Ils sont parfois identifiés comme des risques socioculturels en « référence aux conditions qui ne menacent pas directement la personne, mais qui appauvrissent la qualité de ses expériences possibles » (Malo, 2000 : 10). Ainsi, les facteurs de risque représentent des embûches à l'adaptation qui peuvent nuire au bon développement de la personne. Celui-ci est compromis lorsque l'individu et les différents systèmes qui constituent son environnement sont exposés à plus de facteurs de risque que de protection, tant sur le point de vue du nombre, de la fréquence, de l'intensité ou de la chronicité (Malo, 2000: 10). C'est d'ailleurs parce qu'une personne résiste aux facteurs de risque qu'elle est qualifiée de résiliente. À cet effet, le concept de la résilience dans la perspective écologique est pratiquement utilisé dans tous les articles recensés à ce sujet. La résilience est employée pour désigner une personne qui résiste aux épreuves de la vie. L'individu construit donc sa résilience en étant influencé par les différents systèmes qui l'entourent (Villalba, 2004 : 293).

Donc, la synergie entre les facteurs de risque ou d'opportunité crée des conditions de développement, car ces facteurs multiplient les effets entre eux de manière à augmenter ou à diminuer la capacité d'adaptation et à augmenter ou à diminuer la situation de vulnérabilité d'un individu, d'une famille ou d'une communauté. De ce fait, l'adaptation dans le développement humain est donc de trouver un équilibre entre les facteurs de risque et d'opportunité, les forces et les faiblesses d'un individu, à travers ses systèmes (Malo, 2000). « L'existence d'un seul facteur de risque chez l'enfant ou dans son environnement ne permet pas d'appréhender une possibilité de difficultés ultérieures plus élevées, pas plus qu'un seul facteur de protection n'est susceptible d'expliquer son éventuelle résilience » (Larose et al., 2004 : 66).

Il faut, par ailleurs, souligner que, dans cette approche, toute action peut se répercuter. « Thus, problems in social functioning are viewed as stemming from an interactive, reciprocal and dynamic set of forces operating between the person and the ecosystem » (Pardeck, 1988: 95).

3.2. La pertinence de l'approche écologique pour ce projet de recherche

« L'élaboration d'un cadre d'analyse est une étape essentielle de la recherche; c'est ce cadre qui permet au chercheur de déterminer les informations à prendre en considération pour cerner le phénomène qu'il veut étudier » (Mayer, 2000 : 50). En effet, pour ce projet, l'approche écologique, comme tous les modèles scientifiques théoriques, permet d'organiser et de faire avancer les connaissances, en conférant une vision cohérente au phénomène et en développant des hypothèses soumises à une démarche scientifique (Moreau, 2008). La perspective préconisée dans ce projet de recherche donne la possibilité d'identifier les limites et les potentialités du développement humain, de conceptualiser des problèmes pratiques, de déterminer des stratégies de réduction des risques, de mettre au point des programmes spécifiques pour les adolescentes et leurs familles, de construire des instruments d'évaluation des programmes et de la pratique professionnelle ainsi que d'exposer des recherches (Villalba, 2004 : 293). Pour cette recherche, elle permet de définir les facteurs qui influencent l'intégration socioscolaire, selon s'ils sont des facteurs d'opportunité ou de risque, et de mieux évaluer dans quelle mesure ils influencent l'adolescent immigrant récemment arrivé. D'ailleurs,

un cadre théorique est pertinent et exhaustif s'il permet d'analyser l'ensemble des données recueillies. L'amplitude du modèle concerne la variété des situations auxquelles il est applicable. Un cadre est utile s'il permet, sur le plan théorique, de donner une signification à un grand nombre de faits et, sur le plan concret, s'il nous oriente vers la solution des problèmes sociaux (Mayer, 2000 : 50).

Ainsi, le modèle écologique permet aux chercheurs de combiner une multitude de facteurs en lien avec le sujet, créant ainsi un guide pour les recherches empiriques futures. De ce fait, cette approche consiste en une association de concepts issus de différents domaines comme le travail social, la psychologie, la sociologie et l'anthropologie (Sidebotham, 2001 : 106). Il s'avère aussi nécessaire de prendre en compte un ensemble de conditions et de facteurs dans le processus d'intégration socioscolaire du jeune adolescent immigrant.

D'ailleurs, les auteurs s'entendent sur le fait que l'aspect le plus intéressant concernant le concept d'écosystème est que le sujet ne peut pas être juxtaposé à l'environnement, mais qu'il fait plutôt

partie intégrante du système écologique (Pardeck, 1988 : 94). À cet effet, pour Bouchard (1987), « l'approche écologique est à la fois sociale, communautaire, familiale et individuelle : ce sont là des niveaux d'analyse et d'intervention que l'approche nous encourage à considérer simultanément » (Bouchard, 1987 :457). Cette globalité est intéressante pour ce projet de recherche. La perspective écologique permet de bien cerner les différents niveaux d'intervention et leurs interactions. Elle lie donc les principaux facteurs qui facilitent ou non l'intégration socioscolaire de ces jeunes immigrants. Ce cadre de référence « permet de prendre en compte à la fois l'ensemble des facteurs, divers et complexes, qui influent sur un problème individuel ou social, et la façon dont ces facteurs interagissent et contribuent à expliquer une quelconque situation » (Legault et Rachédi, 2008 : 122). Les différents systèmes offrent une compréhension globale et dynamique de l'intégration et illustrent les principales facettes de la situation vécue par ces jeunes adolescents. « De façon dynamique, le lien entre les différents systèmes illustre les multiples facettes d'une situation et permet ainsi au professionnel de tenir compte de plusieurs dimensions dans son analyse et son action » (Legault et Rachédi, 2008 : 122).

La théorie écologique permet non seulement une perspective holistique du service social, mais aussi une manière plus dynamique et plus large de voir les gens et leurs milieux socio-culturel ainsi que physique (Pardeck, 1996 : 3). Ainsi, l'environnement de l'individu est aussi celui de la société. En changeant ou en améliorant l'écosystème de l'individu, la société subit une plus-value.

Cette perspective fournit une meilleure compréhension de la situation des jeunes immigrants. L'intégration en général dépend donc de plusieurs systèmes qui gravitent autour de l'immigrant et exige, principalement dans un contexte interculturel, une implication soutenue de tous les acteurs appelés à côtoyer l'adolescent. En effet, afin que ce dernier soit en mesure de réussir son intégration, il doit y avoir une mobilisation des intervenants provenant des différents systèmes. Cette approche permet aussi de reconnaître « l'expérience et la perception des intervenants, leur procure le sentiment qu'ils ont un rôle actif et de changement dans et envers les environnements qu'ils fréquentent quotidiennement » (Bouchard, 1987 : 455). Cette approche apparaît donc pertinente dans le cadre de cette recherche qui s'intéresse aux points de vue d'intervenants

socioscolaires, des acteurs importants pour les adolescents immigrants nouvellement arrivés fréquentant un établissement scolaire et qui sont en lien avec les différents systèmes associés à ces jeunes.

Finalement, dans l'approche écologique du développement humain, les caractéristiques propres au sujet ne sont pas ignorées. Bronfenbrenner (1979), Bouchard (1987), Brower (1988) et Villalba (2004), entre autres, croient que le sujet n'est plus considéré comme une personne qui nécessite de l'aide, mais bien comme une personne qui peut aider, en reconvertissant son expérience personnelle et de souffrance en une réhabilitation de son potentiel d'appui pour lui-même et éventuellement pour les autres (Villalba, 2004 : 292). «Human beings are viewed as active, goal seeking, and purposive – they make decisions and choices, and take actions, guided by the memory of past experiences and by anticipating future possibilities» (Brower, 1988: 411). Dans ce contexte, selon une perspective de recherche, l'approche écologique apporte la vision d'un individu en évolution, capable de s'adapter et en constante interaction avec son environnement qui s'ajuste constamment aux modifications de son milieu, dans le but d'assurer son développement et sa survie (Brower, 1988 : 411). Ainsi, pour cette recherche, les adolescents immigrants nouvellement arrivés ne sont donc pas des victimes à blâmer, mais plutôt des agents de changement.

3.3. Les limites de l'approche écologique

L'approche écologique, comme tous les cadres théoriques, comporte des limites. En effet, elle n'est qu'une représentation approximative de la réalité, puisqu'il lui est impossible d'exprimer toutes les situations.

Brower (1988), Pardeck (1988) et Ungard (2002) sont d'avis que le modèle théorique écologique demeure trop abstrait et trop théorique. Selon eux, cette approche ne fournit pas aux intervenants les outils, les méthodes et les techniques nécessaires à leur pratique afin qu'ils aient un impact considérable (Brower, 1988; Pardeck, 1988; Ungar, 2002). Ainsi, certains auteurs suggèrent que la théorie écologique, telle que développée, « overstate the importance of the

parts of a system, making it appear that homeostasis (system stability) is preferable to conflict and change and leaves unchallenged underlying assumptions such as hierarchies and institutions. » (Ungar, 2002: 484). De plus, cette approche n'aborde pas les caractéristiques intrapsychiques de l'individu, bien qu'une préoccupation importante concernant la perception de l'individu envers son environnement soit soulignée (Bouchard, 1987: 455).

Par ailleurs, les principes d'interdépendance et d'interinfluence des systèmes viennent complexifier la mise en application de cette approche. Étant donné que chaque système est en relation avec un autre, des éléments peuvent se retrouver sous différentes formes, et ce, dans plusieurs systèmes. Dans le cadre d'un projet de recherche, cette perméabilité des frontières entre les divers systèmes peut s'avérer un défi lors de l'identification des facteurs qui nuisent ou facilitent l'intégration de l'adolescent récemment arrivé. Selon Pardeck (1988), les résultats de l'analyse de cette approche peuvent aussi être difficilement mesurables principalement en ce qui concerne les facteurs distaux, alors que la portée d'action est plus éloignée (Pardeck, 1988: 102).

De plus, les modernistes critiquent fortement l'approche écologique, car elle n'explique pas pourquoi les phénomènes se produisent ni comment les connexions entre les différents systèmes ont lieu (Sidebotham, 2001 : 108).

Finalement, certains chercheurs affirment que ce cadre théorique peut parfois conduire à une vision déterministe de l'environnement (Sidebotham, 2001 : 108). En effet, certaines caractéristiques du milieu familial, de la communauté et de la culture peuvent sembler conduire inévitablement à un obstacle quant au développement humain, puisqu'elles sont considérées comme des facteurs de risque importants et peuvent ainsi causer des difficultés à l'individu. Legault et Rachédi (2008) sont d'avis que cette perspective ne tient pas compte de « l'aspect déterminant des conditions sociales, économiques et politiques sur la vie des immigrants et des réfugiés (...). De la même façon, on ne considère pas que les rapports majoritaires-minoritaires sont des éléments contraignants et limitatifs dans l'intégration des immigrants et des réfugiés » (Legault et Rachédi, 2008 : 122).

3.4. En complémentarité avec l'approche structurelle

Certaines limites de l'approche écologique apparaissent importantes dans le cadre de la présente recherche. En effet, l'argumentation de Legault et Rachédi (2008) selon laquelle ce cadre théorique ne tient pas compte de l'aspect déterminant de diverses conditions ayant un impact sur la vie des personnes immigrantes et qu'il ne considère pas les rapports majoritaires-minoritaires (Legault et Rachédi, 2008 : 122) doit être tenue en compte.

Afin de pallier ces limites, notamment celles identifiées par Rachédi et Legault (2008), l'analyse structurelle sera utilisée en complémentarité avec l'approche écologique, puisqu'elle apparaît comme étant une alternative valable tenant compte des dimensions sociales, économiques et politiques de la vie des jeunes immigrants.

Aux États-Unis, au milieu des années 1970, Gale Goldberg et Ruth Middleman proposent une approche structurelle en travail social. Au Canada, ce sont Maurice Moreau et ses collègues de l'Université Carleton qui ont participé à l'élaboration de cette approche. En se basant sur les théories marxistes et féministes, ils ont développé une vision structurelle de la nature des problèmes sociaux ainsi que des relations sociales tout en faisant la promotion du changement social et de la défense des droits de la personne (Lundy, 2011: 89).

Selon cette perspective théorique et pratique, le travailleur social souhaite améliorer la qualité de la relation entre la personne et son environnement social en apportant des modifications aux structures sociales qui participent à limiter le fonctionnement humain et à accentuer la souffrance humaine (Lundy, 2011: 88). Ce cadre lie l'individu à sa communauté, et ce, tout en offrant une compréhension des différentes populations dans un contexte global où les structures sociales créent et reproduisent des problèmes d'ordre social (Lundy, 2011: 88). L'approche structurelle se base sur une analyse critique du contexte social, économique et politique et promeut une restructuration des structures sociales qui, tel qu'elles existent, contribuent à l'exploitation et à la déshumanisation des personnes (Lundy, 2011: 96). Les structures sociales sont alors perçues

comme étant le produit des dynamiques de pouvoirs et de résistances, le résultat complexe de luttes sociales et de classes (Lundy, 2011: 90)

Il s'agit d'une approche descriptive et analytique, car la source principale des problèmes sociaux se situe dans la façon dont la société est structurée, ce qui permet une analyse des dimensions socio-politiques des situations. L'analyse structurelle est aussi normative, car, les problèmes sociaux étant ancrés dans les structures sociales, ce sont ces structures qui doivent être changées et non pas l'individu, la famille ou encore les sous-cultures affectées par les problèmes sociaux (Mullaly, 1993: 125).

The term structural is descriptive of the problems that confront social work in that they are inherent, built-in part of our present social order. Our social institutions function in such way that they are discriminate against people along lines of class, gender, race, sexual orientation, disability and so on. Second, the term 'structural' is prescriptive for social work practice as it indicates that the focus for change is mainly on the structures of society and not solely on the individual. Third, structural social work appears to be more flexible and, in many cases, more realistic than most other radical approaches (Mullaly, 1993: 122).

De cette manière, l'approche structurelle est un cadre théorique critique et pratique qui reconnaît le rôle des structures sociales dans le maintien des iniquités et des difficultés personnelles et sociales. Le travailleur social conçoit les problèmes d'un individu en considérant non seulement les conditions matérielles et sociales de celui-ci, mais aussi les relations sociales et les mécanismes institutionnels pouvant contribuer à ses problèmes et devenir un obstacle à son développement (Lundy, 2011: 90). La matérialisation permet ainsi de mieux comprendre les conditions matérielles dans lesquelles les gens vivent et leurs impacts sur les individus (Lundy, 2011: 94). En effet, il faut prendre en considération le contexte sociopolitique de l'individu en situation de difficulté tout en participant à la collectivisation des problèmes personnels.

La matérialisation et la collectivisation des problèmes sont des pratiques indissociables qui exigent de l'intervenant une perception matérialiste, collective, historique et conflictuelle des problèmes sociaux. Opérationnellement, il s'agit de réfléchir et de se documenter sur les liens entre l'organisation sociale (politique, économique et idéologique), les

rapports dominants-dominés qu'elle produit, et le développement de la personnalité (Moreau, 1987 : 227).

Les cadres théoriques critiques comme l'approche structurelle sont à la base d'un travail social fondé sur les principes de justice sociale (Carrillo et O'Grady, 2018 : 705). Selon Moreau (1987) et Lundy (2011), les travailleurs sociaux participent à protéger les droits humains et doivent encourager les différentes clientèles marginalisées ou vulnérables à se défendre contre un système qui leur est souvent défavorable. Selon cette approche théorique, il faut également contribuer à augmenter le pouvoir individuel et à promouvoir l'empowerment. « C'est dans l'approche structurelle que l'empowerment se retrouve de façon explicite comme fondement de l'intervention de traitement individuel » (Ninacs, 1995 : 72). Il faut ainsi maximiser le potentiel de l'individu et modifier les pensées, les sentiments et les comportements qui sont autodestructeurs ou destructeurs pour autrui tout en reconnaissant l'impact du contexte social (Lundy, 2011: 95).

Selon cette perspective, il faut donc atténuer les impacts ou les facteurs négatifs sur les gens vivant dans un contexte social d'exploitation et d'aliénation et transformer les structures sociales causant ces effets négatifs. Cela implique un processus en deux étapes: fournir une aide immédiate à la personne dans le besoin afin de diminuer certains de ces impacts et, à plus long terme, apporter des changements institutionnels et structurels (Mullaly, 1993: 124). « The structural approach asks the practitioner to consider first the structural surround before placing the problem(s) within the person of the individual(s). If there is no pressure stemming from outside the person, then the focus can shift to a more internal realm » (Goldberg Wood et Middleman, 1989: 13).

L'approche structurelle vise alors à modifier l'environnement pour les besoins de l'individu, au contraire de d'autres orientations qui souhaitent davantage aider les individus à s'adapter à leur situation (Goldberg Wood et Middleman, 1989 : 12). « Structural social work is based on the choice of defining problems in the environment, not in the client » (Goldberg Wood et Middleman, 1989: 27). Le cadre théorique structurel en travail social offre ainsi une approche

normative pour soutenir les personnes qui ont été lésées par les systèmes sociaux. Il conteste ces structures sociales dites oppressives ainsi que ses idéologies sous-jacentes qui causent des dommages (Carrillo et O'Grady, 2018 : 706).

En somme, en travail social, les théories critiques, telle que l'approche structurelle, permettent ainsi aux travailleurs sociaux de développer une compréhension globale de la manière dont les systèmes sociaux sont construits et de quelle manière ils oppriment les populations marginalisées de la société comme les personnes immigrantes et réfugiées (Carrillo et O'Grady, 2018 : 704). La théorie structurelle en travail social sert donc à comprendre comment la structure de la société engendre des problèmes sociaux et à identifier comment ces structures doivent être modifiées de manière à en atténuer les impacts (Carrillo et O'Grady, 2018 : 704). Cette approche permet alors aux travailleurs sociaux de développer une vision complète du contexte structurel qui peut avoir un impact sur la clientèle, dans ce cas-ci immigrante, et de fournir une large perspective pour identifier des solutions qui remettent en question ce contexte (Carrillo et O'Grady, 2018 : 705).

Dans le cadre de cette recherche, l'approche structurelle apparaît ainsi être un cadre théorique complémentaire à l'approche écologique, et ce, en réduisant certaines limites de cette dernière mise en lumière. En utilisant l'approche structurelle, les conditions sociales, économiques et matérielles des adolescents immigrants récemment arrivés sont prises en compte, diminuant du même coup certaines lacunes que cette recherche aurait pu comporter. L'environnement de ces jeunes et les structures sociales qui les entourent seront donc analysés dans cette double perspective afin de parvenir à identifier les facteurs qui influencent l'intégration socioscolaire des adolescents immigrants nouvellement arrivés à Sherbrooke.

Chapitre 4 – La méthodologie de recherche

Ce chapitre met en lumière la planification du déroulement de cette recherche et les aspects méthodologiques sur lesquels elle se base. Tout d'abord, l'approche méthodologique sélectionnée est détaillée tout comme les raisons expliquant ce choix. Le choix des personnes interviewées et le processus de recrutement sont aussi exposés. Ensuite, les outils de la collecte de données sont présentés et justifiés. Puis, la méthode d'analyse des données est expliquée. Les considérations éthiques sont aussi présentées. Finalement, la dernière section porte sur les difficultés rencontrées au cours de ce projet.

4.1. L'approche méthodologique

Le choix du cadre méthodologique permet de répondre à la question de recherche et à atteindre les objectifs fixés et élaborés dans le cadre de la problématique. Ce sont donc la question de recherche ainsi que les objectifs de recherche qui contribuent à choisir l'approche méthodologique adéquate. Rappelons que l'objectif principal de cette recherche est de déterminer quels sont les facteurs qui facilitent ou freinent l'intégration socioscolaire des adolescents immigrants arrivés récemment à Sherbrooke et dans quelle mesure ils les influencent.

Afin de répondre adéquatement à cet objectif, la méthodologie de cette recherche est basée sur une méthode qualitative « qui se rapporte aux études où est recherchée la qualité des réponses, car on souhaite en recueillir le contenu textuel pour pouvoir analyser et l'interpréter en profondeur » (Dobiecki, 2006 : 45). L'intention de la chercheuse est de comprendre, plutôt que de mesurer, de quantifier et d'expliquer (Paillé, 2007 : 422).

Dans ce contexte de recherche, l'expérience vécue par les intervenants scolaires apparaît primordiale à mettre en lumière, car c'est leur interprétation de la situation des jeunes adolescents nouvellement arrivés qui semble pertinente. En effet, l'intention est de recueillir l'expertise du quotidien, très pratique, des gens qui œuvrent auprès des adolescents immigrants. L'approche qualitative permet de recueillir l'expérience des intervenants et l'accent est

généralement mis sur les perceptions et les expériences des personnes. « Le chercheur part du postulat que les personnes construisent leur réalité à partir du sens qu'elles donnent aux situations » (Mayer et al., 2000 :58).

4.2. Le choix des personnes et le processus de recrutement

Lors de la planification de cette recherche, le processus de recrutement devait s'effectuer par une stratégie boule de neige qui consiste à

recourir à des personnes qui peuvent suggérer le nom d'autres personnes susceptibles de participer à l'étude, qui, à leur tour, feront la même chose, etc., jusqu'à ce qu'un échantillon suffisant soit constitué. L'échantillon croît donc en taille, comme une boule de neige que l'on roule, à mesure que le cycle se répète (Mayer et al., 2000 : 83).

Il devait ainsi y avoir une prise de contact avec la CSRS et, ensuite, avec l'aide de la Commission, des contacts auraient été effectués auprès des directions des quatre écoles secondaires publiques de la région. Selon ce plan, les directions scolaires devaient ensuite recommander des intervenants qui travaillent dans leur école et qui auraient été, par la suite, approchés afin de vérifier leur intérêt à participer à cette recherche.

Néanmoins, la stratégie en lien avec le processus de recrutement a dû être modifiée, car les gens contactés à la CSRS n'ont jamais retourné les appels effectués ni les courriels qui leur ont été envoyés. Ainsi, la stratégie boule de neige a été remplacée par une méthode non probabiliste qui « n'est pas basée sur la théorie des probabilités; donc, elle ne relève pas du hasard. On choisit plutôt l'échantillon en fonction de certaines caractéristiques précises de la population » (Mayer et al., 2000 : 79). Des approches par téléphone ou encore par courriel, selon le cas, ont été réalisées auprès des intervenants scolaires en communiquant directement avec eux; leurs coordonnées se trouvant sur les sites Internet des écoles. Un message de recrutement leur a été adressé par courriel ou par téléphone et se trouve à l'annexe 3. En fonction de leur profession, la chercheuse a communiqué avec ces professionnels afin de leur expliquer le projet de recherche et pour bien cibler s'ils étaient bel et bien des candidats potentiels à la démarche.

En établissant un premier contact avec ces personnes, il a été rapidement compris que les professionnels approchés de deux des quatre écoles secondaires de la région ne se sentaient pas concernés par cette recherche ou en mesure d'y répondre convenablement. En effet, ces derniers ont rapidement dirigé la chercheuse vers les intervenants scolaires des deux autres écoles publiques en prétextant qu'ils n'étaient pas suffisamment en contact avec les adolescents nouvellement arrivés, ceux-ci étant concentrés principalement dans les deux écoles secondaires de la région qui offrent des classes d'accueil. La chercheuse a d'ailleurs souvent été référée aux mêmes professionnels. La stratégie de recrutement des intervenants scolaires a donc dû à nouveau être modifiée, se focalisant davantage dans les deux écoles secondaires ayant une plus forte clientèle immigrante. Ce processus de recrutement a donc été plus difficile qu'anticipé. En effet, les gens œuvrant dans le milieu scolaire sont très occupés principalement à la fin et au début de l'année scolaire. La collecte des données a toutefois eu lieu au cours de cette période.

Les gens interviewés ont donc été choisis intentionnellement sur une base volontaire en fonction du profil recherché, de leurs disponibilités et de leur désir de participer à ce projet de recherche. Il s'agissait donc d'un échantillon non aléatoire. Il n'aurait fait aucun sens de privilégier un échantillon au hasard dans ce contexte de recherche.

Le premier critère de sélection était que les participants à la recherche devaient être des intervenants scolaires (femmes ou hommes), donc des professionnels en milieu scolaire, qui œuvrent auprès des jeunes immigrants dans les écoles secondaires publiques de Sherbrooke. Ces participants pouvaient être professeurs au régulier ou en francisation, directeurs, directeurs adjoints, travailleurs sociaux, psychologues, animateurs de vie spirituelle et communautaire, infirmières, etc. L'intention était de rencontrer des gens aux statuts professionnels variés, puisque leurs réponses devaient se compléter selon leur vision professionnelle et qu'une diversité de points de vue était recherchée. De plus, ils devaient idéalement avoir plus de deux ans de pratique dans leur domaine d'intervention, mais il ne s'agissait pas d'un critère déterminant de participation à la recherche. C'est ainsi que l'échantillon de la recherche a été constitué.

Un échantillonnage était nécessaire puisqu'il n'était pas pertinent de recueillir le point de vue de tous les intervenants œuvrant en milieu scolaire, et ce, dans les quatre écoles publiques de Sherbrooke (Mayer et al., 2000 : 71). Sept entrevues ont été menées dans le cadre de cette recherche qui ne nécessite pas un grand échantillon, car « l'objectif n'est pas de rendre compte d'une population, mais de recueillir de l'information pertinente pour mieux comprendre un phénomène » (Mongeau, 2008 : 93). Par ailleurs, comme le disent Mayer et al. (2000), dans une recherche qualitative, il n'existe pas de règle précise prescrivant la taille que devrait avoir un échantillon. « Ce nombre variera selon ce que l'on veut savoir, l'objet de la recherche, son enjeu, ce qui sera utile, ce qui aura de la crédibilité, ce qui peut être fait avec le temps et les ressources disponibles » (Mayer et al., 2000 : 87). Rappelons que la finalité de cette recherche n'est pas de tirer des généralisations ou de procéder à la vérification d'hypothèses, ce qui aurait alors nécessité un échantillonnage plus important, car il n'aurait pas été possible de garantir que l'échantillon soit statistiquement représentatif (Mayer et al., 2000 : 79). L'objectif est plutôt de cerner et de comprendre les facteurs qui facilitent et/ou freinent l'intégration socioscolaire des adolescents immigrants nouvellement installés à Sherbrooke afin de mieux les soutenir dans leur processus d'intégration à la société d'accueil et d'outiller davantage les intervenants scolaires.

Sept personnes ont accepté de participer à cette recherche. Très peu de précisions relativement à leur parcours professionnel seront fournies, afin qu'on ne puisse pas les identifier, le principe de confidentialité devant être respecté. Des noms fictifs leur ont été attribués. Ainsi, il y avait Charles, un animateur de vie spirituelle et communautaire, Cynthia, une professeure de français en classe régulière, Julien, un membre de la direction, Sophie, une technicienne en travail social, Claire, une psychologue, Sylvie, une intervenante communautaire, et Isabelle, une professeure dans une classe d'accueil.

Il serait impossible de postuler que la saturation empirique, qui désigne le phénomène selon lequel le chercheur juge que les dernières données recueillies « n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes pour justifier une augmentation du matériel empirique » (Pires, 1997 : 157), ait été atteinte. Par contre, il est possible d'affirmer que les participants à la

recherche apportent des données variées, notamment de par leur statut professionnel différent et complémentaire.

4.3. Les outils de collecte de données

Après avoir fait une importante revue de la littérature, des entrevues semi-structurées avec des intervenants scolaires œuvrant auprès des jeunes immigrants (12-17 ans) nouvellement arrivés au Québec qui étudient dans une école secondaire publique de Sherbrooke est l'option retenue qui permettait de mieux répondre aux objectifs de la recherche. Les entrevues semi-structurées visent

... l'explicitation, la compréhension et l'émancipation. (...). En effet, dans le cadre d'une pareille interaction humaine et sociale, le participant à la recherche est en mesure de décrire, de façon détaillée et nuancée, son expérience, son savoir, son expertise. (...) La situation de l'entrevue permet de révéler ce que l'autre pense et qui ne peut être observé : des sentiments, des pensées, des intentions, des motifs, des craintes, des espoirs ; elle rend aussi possible l'identification de liens entre des comportements antérieurs et le présent et elle peut révéler des expériences de vie peu accessibles (Savoie-Zajc, 2004 : 299).

Le but de ces entrevues est d'obtenir le point de vue des intervenants scolaires et, par conséquent, les entrevues ne sont pas effectuées directement auprès des jeunes immigrants. En effet, l'intention est de recueillir les constats et les perceptions des gens qui œuvrent auprès des adolescents immigrants dans un contexte scolaire. L'entrevue semi-structurée permettait de recueillir les données nécessaires pour répondre à la question de recherche tout en adaptant certaines questions au contexte. Les personnes interviewées pouvaient répondre plus librement que dans un questionnaire fermé. La chercheuse pouvait se laisser guider par le rythme et les réponses apportées par les participants.

La participation des intervenants scolaires à ce projet consistait à accorder une entrevue face à face avec la chercheuse qui les questionnait relativement aux différents types de facteurs influençant l'intégration socioscolaire des adolescents immigrants nouvellement arrivés à Sherbrooke. Le protocole d'entrevue établi incluait : « la manière d'accueillir les personnes jusqu'à la façon de conclure la rencontre, en passant par la signature du formulaire de

consentement et, bien sûr, la liste des thèmes et des questions à aborder » (Mongeau, 2008 : 96). L'outil principal de collecte de données de cette recherche était la grille d'entrevue qui se trouve en annexe 2. Ainsi, après avoir signé un formulaire de consentement à participer à la recherche, les personnes interviewées étaient invitées à se présenter et à expliquer leur contexte de travail ainsi que leur rôle auprès des adolescents immigrants en guide d'introduction. Cela visait à situer le participant à la recherche dans son contexte professionnel. Ensuite, les intervenants scolaires étaient invités à définir le concept d'intégration et d'intégration socioscolaire et ce, dans le but de comprendre le sens des principaux concepts de la recherche selon la perspective du participant à la recherche.

Par la suite, l'entrevue était divisée en cinq sections. Ces sections ont été élaborées en tenant compte des différents systèmes liés au jeune adolescent immigrant, dans une perspective écologique, « qui est à la fois sociale, communautaire, familiale et individuelle » (Bouchard, 1987 : 457), des niveaux d'analyse qu'il faut considérer simultanément.

La première section concernait l'adolescent immigrant et visait à identifier les facteurs propres aux adolescents immigrants qui peuvent nuire et/ou faciliter son intégration socioscolaire, selon la perspective de l'intervenant scolaire participant à la recherche. Les personnes interviewées étaient invitées à décrire les jeunes immigrants qui arrivent dans leur classe. Des questions portaient sur le parcours migratoire du jeune, sur la connaissance de la langue ainsi que sur ses distinctions, s'il y a lieu avec un élève né au Québec.

La deuxième partie concernait la famille de l'adolescent immigrant et visait à identifier, selon la perspective de l'intervenant scolaire participant à la recherche, les facteurs liés au rôle de la famille qui peuvent nuire et/ou faciliter l'intégration socioscolaire du jeune adolescent immigrant. Les participants étaient invités à répondre sur la manière de communiquer avec les parents, parfois allophones, sur les défis et les avantages liés à la situation des parents immigrants, sur les différences entre les parents immigrants et ceux dits « de souche » ainsi que

sur la place de la culture d'origine du jeune nouvellement arrivé dans son processus d'intégration socioscolaire.

La troisième partie concernait les amis et les pairs de l'adolescent immigrant et visait à identifier, selon la perspective de l'intervenant scolaire participant à la recherche, les facteurs liés au rôle des pairs/des amis qui peuvent nuire et/ou faciliter l'intégration socioscolaire de l'adolescent immigrant. Les intervenants étaient invités à se prononcer sur la façon dont les pairs influencent l'intégration socioscolaire et sur la création ainsi que sur l'évolution du réseau social du jeune. Des questions leur ont été posées relativement à la perception des jeunes immigrants par les autres adolescents, sur les relations interculturelles ainsi que sur la ghettoïsation, le racisme et la discrimination.

La quatrième section de l'entrevue concernait l'établissement scolaire de l'adolescent immigrant et visait à identifier les facteurs liés à l'établissement scolaire qui peuvent nuire et/ou faciliter l'intégration socioscolaire de l'adolescent immigrant. Des questions ont été posées relativement aux deux modèles privilégiés dans l'accueil des adolescents immigrants (les classes d'accueil ou l'intégration directe en classe régulière), sur la place de la langue d'origine, sur l'implication des jeunes immigrants dans les activités parascolaires et sur les activités interculturelles. Des questions portaient sur la diversité à l'école notamment dans le code de vie de l'école et dans les programmes mis en place par l'établissement scolaire.

La cinquième partie concernait l'intervenant scolaire et visait à comprendre comment le participant perçoit ses interventions auprès des adolescents immigrants. Les questions portaient sur leurs interventions auprès d'un adolescent récemment arrivé au Québec comparativement à celles réalisées auprès d'un « Québécois de souche ». Des questions portaient sur la formation dans un contexte interculturel ainsi que sur leurs relations avec les autres intervenants scolaires, les organismes communautaires, la CSRS et les différents paliers de gouvernement.

En conclusion, l'objectif était de résumer les facteurs qui, selon l'intervenant scolaire, peuvent faciliter ou freiner l'intégration socioscolaire du jeune adolescent immigrant récemment arrivé ainsi qu'à clore l'entrevue. Une question était posée sur ce qui pourrait être fait pour améliorer l'intégration sociale et scolaire des élèves immigrants.

Toutes les questions n'ont pas été posées textuellement et intégralement. En effet, la grille servait de base à l'entrevue et permettait de relancer l'entretien, au besoin. De plus, même si chaque section avait une thématique particulière, il pouvait y avoir des chevauchements, c'est-à-dire qu'une personne, dans sa réponse, répondait à une question dans une autre catégorie. Parfois, les participants avaient davantage à dire sur une section plus qu'une autre, alors que, dans certains cas, c'était le contraire.

Les questions ont été envoyées par courriel à chacun des participants une semaine avant la rencontre. En effet, les premières personnes contactées en avaient fait la demande et une condition sine qua non de leur participation. Ainsi, par souci d'uniformité des données recueillies et d'équité entre les participants, le questionnaire a été envoyé à toutes les personnes interviewées.

Avec l'autorisation des participants, il y avait un enregistrement audio de cette rencontre et une prise de note manuscrite par la chercheuse afin de faciliter la retranscription des données. Les entrevues ont été effectuées de mai à septembre 2013 à Sherbrooke et duraient entre 30 et 100 minutes, selon les participants. L'ensemble du matériel audio représentait près de 9 heures. La chercheuse fixait le lieu et le moment de l'entrevue en fonction des disponibilités des sujets. Toutes les entrevues se sont effectuées dans le bureau des participants afin de limiter les inconvénients et les déplacements pour ceux-ci.

4.4. La méthode d'analyse des données

L'étape de l'analyse des données permet de traiter les informations recueillies lors de ces entrevues. « Il [le chercheur] doit structurer les informations recueillies lors de la collecte de

données afin d'en tirer un sens en fonction des hypothèses ou des questions de recherche formulées au départ. C'est là l'essentiel de l'étape d'analyse des produits qui conduit à organiser les données recueillies, à les confronter et à les interpréter en relation avec le cadre d'analyse retenu au départ » (Mayer et al., 2000 : 62). Tout d'abord, les enregistrements audio des entrevues ont été retranscrits sous forme de verbatim. Ensuite, la chercheuse a procédé à une lecture flottante de l'ensemble des transcriptions dans le but de bien se familiariser avec le contenu des entrevues et de s'imprégner du matériel, comme le suggérait Mayer et al. (2000).

Par la suite, dans un processus exploratoire, il y a eu une démarche inductive pour dégager et présenter les résultats. En se basant sur une méthode d'analyse de contenu, cette démarche était divisée en trois étapes : la réduction, la présentation et l'interprétation des données (Mongeau, 2008 : 105). Pour ce faire, une thématization des entrevues par codage selon les facteurs énumérés par les intervenants scolaires a été effectuée, et ce, pour chaque entrevue. « Le codage correspond à une transformation des données brutes du texte. Transformation qui, par découpage, agrégation et dénombrement, permet d'aboutir à une représentation du contenu, ou de son expression, susceptible d'éclairer l'analyste sur des caractéristiques du texte » (Mayer et al., 2000 : 164). Il s'en est suivi un classement selon s'ils sont facilitateurs ou non à l'intégration socioscolaire et dans quelle mesure ils influencent l'adolescent immigrant. Des similitudes ou des divergences de sens dans le matériel analysé ont alors été ressorties. Un plan détaillé a été construit en mettant en relation les données fournies par les intervenants. Sans souhaiter seulement présenter ce que les personnes interviewées avaient dit, la chercheuse a tenté de mettre en relation leurs propos, de comparer leur discours et d'interpréter, selon le cas, leurs paroles.

4.5. Les considérations éthiques

« Étant donné l'importance primordiale de la recherche et de la participation d'êtres humains à la recherche, comme société il nous faut prendre tous les moyens possibles pour que la recherche soit menée de façon éthique afin de préserver la confiance du public » (IRSC et al., 2010). Ainsi, afin de s'assurer que ce projet de recherche respecte les normes relatives à l'éthique, certaines

actions particulières ont été posées. Toutes les autorisations requises par l'établissement d'enseignement ont été reçues. En effet, un certificat d'éthique a été délivré à la chercheuse par le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences (CERFAS) de l'Université de Montréal dans le but de respecter les normes de recherche faisant appel à des sujets humains. Le formulaire de consentement et le projet de recherche ont alors été approuvés. Le formulaire de consentement que chaque participant a été invité à signer a été utilisé dans le but de s'assurer de respecter le principe primordial en recherche du consentement libre et éclairé des participants. Avant de les rencontrer, les participants ont reçu par courriel le formulaire de consentement afin d'en prendre connaissance et d'être en mesure d'évaluer adéquatement s'ils souhaitaient participer à la recherche. Ce formulaire, qui leur a été bien expliqué, se trouve en annexe 1. En signant le formulaire, les intervenants scolaires signifiaient leur consentement libre et éclairé à participer à la recherche, c'est-à-dire qu'ils connaissaient et comprenaient les objectifs de la recherche ainsi que les avantages et les inconvénients que cela pouvait comporter. Leur participation à ce projet était entièrement volontaire et ils pouvaient à tout moment se retirer de la recherche simplement en donnant un avis verbal, et ce sans devoir justifier leur décision. S'ils désiraient se retirer de la recherche à la suite de l'entrevue, ils pouvaient communiquer avec la chercheuse et les renseignements qui auraient été recueillis au moment de leur retrait auraient été détruits. Pour toute question en lien avec la recherche ou pour se retirer de celle-ci, les participants détenaient les coordonnées de la chercheuse ainsi que celles de l'ombudsman de l'Université de Montréal. Notons toutefois qu'aucun participant n'ait décidé de se retirer du projet de recherche. La chercheuse, quant à elle, devait aussi signer le formulaire de consentement, s'engageant ainsi à avoir expliqué aux participants le but, la nature, les avantages et les inconvénients de l'étude et à avoir répondu autant qu'ils sachent aux questions posées. Elle prenait l'engagement de respecter les exigences du CERFAS.

Le protocole de recherche ne comportait pas de risque pour la santé psychologique et physique des personnes participant à la recherche. Aucun préjudice qui aurait pu avoir « un effet négatif sur le bien-être des participants, que ce soit sur le plan social, comportemental, psychologique, physique ou économique » (IRSC et al., 2010) n'a été identifié.

Par ailleurs, les renseignements obtenus demeureront confidentiels, puisque chaque participant à la recherche s'est vu attribuer un nom fictif et seules la chercheuse et sa directrice de recherche possèdent la liste des participants et des noms correspondants. « Le devoir éthique de confidentialité renvoie à l'obligation qu'ont les personnes ou les organismes de protéger l'information qui leur est confiée » (IRSC et al., 2010). Par ailleurs, les données recueillies seront conservées dans un lieu sûr et les enregistrements seront transcrits, puis détruits sept ans après la fin du projet.

4.6. Les limites de la stratégie de recherche

Cette stratégie de recherche comporte des portées et des limites à différents niveaux. En optant pour une approche méthodologique qualitative, la collecte des données apparaît intéressante, car la parole est donnée, de manière flexible et ouverte, à des intervenants de premier plan dans la vie de ces jeunes qui n'ont pas souvent le cas de s'exprimer sur ce qu'ils vivent et constatent au quotidien.

Néanmoins, certaines limites sur le plan méthodologiques ont été identifiées. Tout d'abord, les données de ce projet de recherche ne sont que des données exploratoires limitées. Il est impossible qu'elles soient généralisées en raison de la petite taille de l'échantillonnage et des caractéristiques propres des personnes interviewées. Toutefois, elles constituent une amorce à la réflexion sur le sujet.

L'analyse des contenus n'est pas totalement neutre. En effet, « (...) l'analyse des contenus porte en elle-même une certaine part de subjectivité en ce qui concerne la mise au point des mesures choisies et les inférences qu'on tire des communications » (Mayer et al., 2000 : 168). Par contre, la chercheuse a tenté de diminuer le nombre d'interférences et de demeurer fidèle aux données collectées. Des précautions ont aussi été prises afin de réduire les risques de biais. « Un biais est une influence extérieure produisant une distorsion qui entraîne une absence de correspondance entre la réalité et la mesure qui en est faite » (Mayer et al., 2000 : 62). Un des biais identifiés est

le moment de l'année où la collecte des données a été réalisée. Dans le cas de la présente étude, six entrevues ont été effectuées en mai et en juin et une entrevue a été réalisée au mois d'août. Ainsi, un biais a pu s'introduire, car les intervenants rencontrés en fin d'année scolaire pouvaient être plus fatigués et plus critiques envers leur travail que s'ils avaient été rencontrés au début de l'année scolaire, alors qu'ils ont pu profiter de l'été pour se reposer.

Chapitre 5 – La présentation et l’analyse des résultats

Rappelons que l’objectif de cette recherche est de déterminer quels sont les facteurs qui facilitent ou freinent l’intégration socioscolaire des adolescents immigrants arrivés récemment à Sherbrooke et dans quelle mesure ils les influencent. Ainsi, ce chapitre se divise en deux principales sections soit, d’une part, la présentation des résultats découlant des entrevues effectuées et, d’autre part, l’analyse de ces résultats, c’est-à-dire l’interprétation des informations obtenues en vue de répondre à la question de recherche.

5.1. La présentation des résultats

Tout d’abord, les résultats des entrevues sont présentés en fonction de quatre catégories soit l’adolescent immigrant, la famille, les pairs et l’établissement d’enseignement. Ces sections sont liées à la grille d’entrevue et correspondent à des niveaux d’analyse des systèmes présents dans l’environnement, selon une perspective écologique, notamment l’ontosystème et le microsystème (Bouchard, 1987 ; Malo, 2000).

5.1.1. L’adolescent immigrant

Les participants à la recherche ont souligné des aspects positifs et négatifs de l’ontosystème, qui sont donc liés directement à l’adolescent immigrant. Le pays d’origine du jeune et sa culture, sa personnalité et ses caractéristiques personnelles, son niveau de scolarité et son cheminement scolaire, sa maîtrise du français ainsi que la quête d’identité liée à la période d’adolescence sont ressortis comme ayant une influence dans le processus d’intégration socioscolaire de l’adolescent nouvellement arrivé à Sherbrooke.

5.1.1.1. Le pays d’origine du jeune et sa culture

Le pays d’origine du jeune immigrant ainsi que sa culture d’origine peuvent être des facteurs d’influence dans son processus d’intégration socioscolaire. Comme l’a mentionné la professeure de français : « *Des fois, de savoir d’où il [le jeune] vient, ça permet d’expliquer bien des choses* »

(*Cynthia*). Ainsi, les participants à cette recherche ont effectué plusieurs généralisations en donnant des caractéristiques englobantes selon le pays ou la région d'origine. Par exemple, des distinctions quant à la vision des relations entre les hommes et les femmes sont revenues à quelques reprises dans leurs propos : « *il y a des cultures où la femme n'est pas grand chose* » (*Sophie*). Sophie démontre ainsi que l'intégration du jeune au Québec, une société où l'égalité entre les hommes et les femmes est importante, est peut-être plus ardue si le système des valeurs n'est pas le même. Claire donne un autre exemple qui va dans le même sens : « *les latinos peuvent regarder une femme de la tête aux pieds et la déshabiller. Ici, ça ne se fait pas, ce n'est pas poli et ça ne va pas les aider à rencontrer une femme en tous les cas* » (*Claire*).

Une participante a, par ailleurs, mentionné, tout en procédant également à une généralisation fondée sur l'origine, que « *les Africains, eux, la notion du temps ce n'est pas comme nous* » (*Claire*). C'est par cette opposition entre le « nous » et le « eux », basée sur le pays d'origine, que Claire exprime que des référents quant aux notions temporelles peuvent être distincts et peuvent occasionner des confrontations dans le quotidien.

Sylvie, intervenante communautaire, identifie « *les Irakiens* » (*Sylvie*) comme étant des gens qui sont le plus à risque d'avoir des difficultés d'intégration. Elle ajoute que « *ce sont plus les Irakiens et les Afghans qui sont des cultures plus réservées et moins faciles d'approche* » (*Sylvie*). La psychologue interviewée n'est pas du même avis : « *Je ne peux pas dire que les Afghans ne s'adaptent pas bien, mais [c'est plutôt une question liée à] la personnalité* » (*Claire*).

D'ailleurs, un animateur de vie spirituelle et communautaire, précise que, pour lui, l'origine des jeunes n'est pas « *dans le sens de quel pays, mais de leur histoire* » (*Charles*). C'est cela qui, selon lui, vient influencer le parcours d'intégration des adolescents immigrants, beaucoup plus que sa culture d'origine. Il ajoute aussi que l'intégration du jeune va également dépendre de son passé : « *Il y en a qui ont des charges émotionnelles très pesantes* » (*Charles*).

5.1.1.2. La personnalité du jeune et ses caractéristiques personnelles

D'ailleurs, la personnalité et des caractéristiques intrinsèques du jeune peuvent faire en sorte de faciliter ou encore de nuire à son intégration socioscolaire, selon des participants rencontrés.

L'entregent et la démonstration d'un leadership fort sont des traits qui influencent l'intégration positivement selon eux. En effet, Cynthia est d'avis que « *ceux qui ont de l'entregent deviennent des leaders. Je pense notamment à un élève arrivé au milieu de l'année dernière et, tout de suite, il s'est intégré* » (Cynthia). Ce sont toutefois des qualités personnelles et propres à l'individu qui ne sont pas directement liées à un parcours d'immigration. Il s'agit plutôt d'une façon d'être. Isabelle, professeure dans une classe d'accueil, souligne : « *C'est sûr que s'ils sont tous des introvertis à la base, s'ils n'étaient pas populaires dans leur école non plus, ils ne le seront pas [extravertis] ici tout d'un coup* » (Isabelle). Ces élèves extravertis et drôles se démarquent davantage et deviennent connus de tous. Notons toutefois que les leaders n'exercent pas tous positivement leur leadership et que cela peut avoir un impact négatif notamment auprès des figures d'autorité, selon Cynthia.

À l'opposé, une personne introvertie qui a de la difficulté à faire sa place ou encore à communiquer peut rapidement se faire mettre de côté et se faire qualifier de « *bizarre* » (Isabelle). La gêne et la timidité du jeune adolescent issu de l'immigration peuvent donc avoir un impact sur son intégration. Claire donne comme exemple le fait que des jeunes afghanes avaient tendance à se regrouper entre elles et à ne pas donner leur opinion et leur avis. Cela rendait « *leur intégration plus difficile* » (Claire).

L'ouverture du jeune envers les autres est une autre caractéristique identifiée par les répondants comme étant un élément favorisant l'intégration socioscolaire. « *Le jeune qui va être intéressé à découvrir...Il y en a certains qui étaient naturellement plus ouverts et d'autres plus renfermés. Ça, ça dépend de l'éducation, quelles sont leurs valeurs familiales, comment ils se parlent depuis*

longtemps dans la famille. Mais le jeune dans son tempérament aussi va avoir une facilité ou non d'aller vers les autres ou de découvrir » (Sylvie).

Julien, membre de la direction, précise également que la volonté du jeune, celle de mettre des efforts pour réussir et s'intégrer, est importante, voire « *déterminante* » (Julien).

La professeure de français (Cynthia) et la technicienne en travail social (Sophie) ont, de plus, mis en lumière que les aptitudes sportives, principalement chez les garçons, peuvent devenir un atout pour ces jeunes et favoriser leur intégration socioscolaire. « *Ceux qui sont très bons dans les sports, ça les aide grandement. Je pense, entre autres, aux hispanophones qui sont très bons au soccer. Ils sont donc vus comme les "cools" et ça les aide* » (Cynthia).

5.1.1.3. Le niveau et le cheminement scolaire

Au cours de leur entretien, Sophie, Julien, Claire et Isabelle mentionnent les difficultés scolaires des jeunes qui n'ont que peu, voire pas du tout, été scolarisés avant leur migration. « *Un jeune qui a déjà connu l'école, c'est plus facile* » (Sophie). Des jeunes peuvent également ne pas avoir été à l'école pendant quelques années, retardant ainsi leur apprentissage scolaire. « *Imagine, le jeune arrive, il a 15 ans et il n'a jamais été scolarisé. Qu'est-ce qu'on fait ? On ne peut pas le mettre en maternelle ou en première année. Il faut le mettre au secondaire avec son groupe d'âge. C'est un défi* » (Claire). Isabelle dit d'ailleurs que « *les élèves qui arrivent et qui sont sous-scolarisés en classe d'accueil, qui ont fait peu ou pas d'école ou qui ont manqué trop d'années entre, c'est rare qu'ils vont réussir à arriver au régulier* » (Isabelle). Parfois, en sus de la migration, le jeune peut donc avoir des retards d'apprentissage, ce qui complique alors son parcours scolaire ainsi que son intégration dans les classes régulières.

Le fait de recevoir une clientèle réfugiée au parcours souvent chaotique et qui a parfois des traumatismes complique la scolarisation au Québec et peut nuire au processus d'intégration. Claire parle alors de « *double défi* » pour décrire cette situation. En effet, Sherbrooke, tel que mentionné dans la recension des écrits, reçoit un nombre important de personnes réfugiées.

Celles-ci sont généralement « *plus poquées, moins scolarisées, avec des parents analphabètes* » (Claire), ce qui accentue les clivages entre eux et des jeunes du même âge. Julien va dans le même sens : « *On remarque que de par ce qu'ils ont vécu dans des camps de réfugiés ou certains traumatismes de guerre ou peu importe et il y en a qui n'ont pas été scolarisés pendant 5-6 ans, ils sont sous-scolarisés* » (Julien).

Par ailleurs, l'âge semble être un facteur dans le classement scolaire qui peut nuire au processus d'intégration socioscolaire. En effet, les jeunes nouvellement arrivés sont classés notamment selon leur âge. À cet effet, Sophie, affirme que souvent les jeunes nouvellement arrivés n'ont même pas l'âge inscrit sur leurs documents officiels : « *Le nombre de jeunes qu'on a que leur date d'anniversaire est le 1er janvier. Je pense entre autres à une jeune qui est arrivée et que son âge était beaucoup plus vieux que son âge réel (...) Ils sont rares ceux qui arrivent avec leur vrai âge* » (Sophie). D'ailleurs, Charles a aussi soulevé cette problématique : « *Des fois il y en a qui arrivent en accueil à 18-19 ans, des fois on ne sait pas trop quel âge ils ont, mais dans le fond ils en ont 22* ». De plus, Sophie soutient que plus les jeunes sont âgés lors de leur arrivée au Québec, plus ils sont davantage appelés à se tourner vers le marché du travail plutôt que vers l'école. Isabelle mentionne d'ailleurs que « *quand tu es en secondaire 1 d'école, mais que tu as 17 ans d'âge, on ne sait pas quoi faire avec toi* » (Isabelle).

De plus, après 18 ans, le jeune doit être envoyé dans une école pour adultes, peu importe où il est rendu dans son parcours scolaire. Claire et Isabelle déplorent d'ailleurs que l'on compte sur l'éducation aux adultes pour ces jeunes qui auraient encore besoin d'un soutien et d'un milieu de vie significatif comme l'est l'école secondaire. « *Ils ont besoin d'un milieu de vie. Un gymnase pour eux, c'est extraordinaire, [ou on peut aussi penser à] une piscine. Ils ont le droit à toutes ces installations qu'ils n'ont jamais eues. Pour eux, c'est plaisant* » (Claire).

5.1.1.4. La maîtrise du français

Par ailleurs, la maîtrise du français est considérée comme étant une pierre angulaire de l'intégration au Québec. Cynthia et Sophie ont toutes deux mentionné que l'adolescent éprouve

davantage de difficulté à s'intégrer notamment sur le plan social lorsque le français n'est pas sa langue maternelle. « *Quand tu n'as pas la même langue, quand le français n'est pas ta langue première, c'est sûr que ça nuit à ton intégration parce que les autres élèves ne te comprennent pas tout le temps* » (Cynthia). Certains ont eu un parcours prémigratoire tellement instable qu'ils peuvent même n'avoir aucune langue apprise parfaitement (Sophie). Toutefois, Sophie précise que, selon ses observations, ceux dont la langue d'origine a des racines latines apprennent souvent plus rapidement le français et ont un passage plus rapide vers les classes ordinaires.

Par ailleurs, Claire mentionne que plus le jeune vieillit, plus il peut lui devenir difficile d'apprendre une nouvelle langue, en l'occurrence le français, tout en spécifiant toutefois que cela dépend du jeune « *Je pense qu'il y a un aspect biologique d'éponge qui est là en grande majorité chez les enfants [...]. Apprendre le français à l'adolescent, c'est plus difficile et c'est plus gênant. Si on prend un enfant de 5-6 ans, lui ça ne le dérange pas de répéter des mots. Un adolescent est plus gêné de ça. Alors, c'est un gros défi* » (Claire).

Claire souligne également qu'il peut y avoir un isolement en fonction de la langue maternelle, c'est-à-dire que les jeunes peuvent avoir tendance à se regrouper en fonction de la langue qu'ils maîtrisent. « *Dans les écoles secondaires, on va les voir souvent rester en communauté parce que la langue le veut aussi* » (Sylvie). Selon elle, cela fait en sorte qu'ils peuvent prendre plus de temps pour maîtriser la langue, mais qu'ils ont, de l'autre côté, des référents culturels qui les sécurisent et qui leur permettent de « *retrouver des racines* » (Claire). Isabelle, quant à elle, croit que ce regroupement par la langue nuit aux jeunes et peut créer un « *clivage* », car c'est comme si, à l'école, ils étaient obligés d'apprendre le français, alors qu'ils sont en mesure de développer tout de même une vie sociale active en ne parlant que dans leur langue d'origine. Elle y voit une sorte de contradiction qui peut freiner le processus d'intégration.

Ainsi, Claire, Isabelle et Julien ont mentionné l'importance de parler français à l'école. Julien croit qu'il faut valoriser l'importance de parler français en tout temps et de veiller à l'application de cette consigne. « *Une des règles, c'est qu'ils parlent en français et ce n'était pas toujours respecté*

[...] il faut faire beaucoup d'interventions » (Julien). Claire est plutôt d'avis qu'il faut les laisser se « *reposer* » car apprendre une nouvelle langue est exigeant.

De plus, Sophie, Claire, Isabelle et Cynthia ont déclaré avoir recours parfois à des interprètes dans le but de mieux se faire comprendre ou encore de faire des interventions plus ciblées et spécifiques. Souvent, il s'agit de d'autres élèves qui maîtrisent la langue d'origine du jeune, mais qui ont une meilleure connaissance du français. « *On a plein de traducteurs dans la classe* » (Isabelle). Parfois, il peut s'agir d'interprètes professionnels. Ces derniers engendrent toutefois des coûts dont doivent tenir compte les intervenants scolaires. « *Parce qu'un interprète, à chaque fois, c'est un montant fou, alors l'école nous amène à faire attention à ça [...]. Alors moi, j'y vais à peu près aux trois rencontres, là, je vais demander un interprète pour m'appuyer sur quelque chose de solide* » (Sophie).

5.1.1.5. La quête d'identité

Sylvie, Isabelle et Claire sont d'avis qu'être un adolescent occasionne déjà beaucoup de changements et nécessite de nombreuses adaptations puisqu'il s'agit d'une période charnière de la vie. Elles considèrent qu'être un adolescent immigrant est un « *double défi* » (Claire). « *Déjà d'être un adolescent, c'est déjà un changement à vivre pour soi-même. Mais ça, on l'a tous vécu. Mais en tant qu'immigrant, il y a tout l'impact culturel en plus* » (Sylvie). Claire croit que la quête d'identité liée à l'adolescence est plus difficile avec un parcours récent d'immigration : « *Parce qu'on est dans une crise d'adolescence, on est en quête d'identité. Et en même temps, on arrive dans un endroit où on ne comprend pas comment ça se passe. C'est plus difficile de se définir comme adolescent* ». La psychologue croit même que l'adolescent est celui de la famille qui a le « *défi le plus difficile* » (Claire), le plus important à relever sur le plan de l'intégration.

En effet, ces jeunes peuvent vivre une lune de miel lors de leur arrivée, après avoir vécu des années dans des conditions de vie difficiles. Par contre, certains souhaitent ensuite retourner chez eux. C'est d'ailleurs ces derniers, selon Isabelle, qui s'impliquent moins au sein de l'école : « *Mais ceux qui ne comprennent pas pourquoi ils sont ici, ou qu'ils sont fâchés d'être ici ne s'impliquent*

pas. Des crises d'adolescence quand tu te fais déporter, ce n'est pas évident. Eux autres, c'est de même qu'ils le voient dans le fond, en disant "mes parents m'ont obligé à venir ici", ça ne marche pas vraiment » (Isabelle).

Isabelle et Sylvie sont d'avis que même si on parle d'adolescents issus de l'immigration, ce sont avant tout des adolescents qui vivent des problématiques similaires aux autres jeunes de leur âge. La « *peur d'être différent* » (Sylvie) en fait partie. Isabelle rappelle, comme nous l'avons souligné dans la recension des écrits, la difficulté de définir l'adolescence et le fait qu'un jeune, selon d'où il vient, peut ne pas s'identifier comme tel : « *Un immigrant en crise d'adolescence qu'il soit ici ou ailleurs, peut-être que lui ne l'identifie pas de la même façon. Il y en a qui m'ont même dit " c'est quoi ça un adolescent, pourquoi vous m'appellez un adolescent?"* » (Isabelle).

5.1.2. La famille

La famille de l'adolescent immigrant est un microsystème qui a également un impact dans son parcours post-migratoire. Les résultats des entretiens effectués démontrent que le processus d'intégration des parents, la situation économique familiale, les ambitions de ceux-ci pour leur progéniture, la connaissance de la langue française par les parents et la collaboration des parents ont une influence positive ou négative sur l'intégration socioscolaire du jeune.

5.1.2.1. Le processus d'intégration des parents : des modèles

Charles, Claire et Sylvie sont d'avis que les parents agissent à titre de modèle pour le jeune au cours de son parcours d'intégration. Le désir de s'investir et de prendre part à la communauté d'accueil est communicatif. « *À l'entrevue [d'accueil], ce que l'on faisait, on regardait le parent, sa perception de l'école. Ça va influencer directement la réussite de l'élève. Si le parent a une bonne perception et qu'il souhaite le meilleur pour les enfants, ça favorise* » (Claire). Charles va dans le même sens : « *Il y a d'autres parents qui vont apprendre le français et après ça ils vont au Cégep. Le jeune a l'image qu'ils essaient de se débrouiller et il voit aussi ses parents travailler fort. Ça, ça fait toute une différence* » (Charles).

Lorsque la famille manque d'ouverture et s'intègre plus difficilement, Sophie et Charles remarquent que l'adolescent immigrant semble pris entre sa communauté d'origine et sa communauté d'accueil. Sophie croit alors qu'il « *adapte peut-être moins vite les comportements occidentaux* » (Sophie). Charles parle alors de « *dualité* » pour le jeune.

L'immersion des adolescents dans la culture québécoise, notamment de par leur présence à l'école, peut engendrer des conflits familiaux. Sophie et Claire soulignent que des conflits intergénérationnels, notamment sur le plan des valeurs, peuvent survenir entre les parents et le jeune qui adopte des comportements appris au Québec. Les parents peuvent alors devenir « *démunis, ils ne savent plus quoi faire, donc les claques partent. Et quand on va leur dire que chez nous on n'accepte pas cela, ils vont tomber dans un laissez-faire parce qu'ils ne savent pas quoi faire* » (Sophie). Cela est amplifié lorsque les parents « *restent à la maison, qu'ils sont encore dans leur culture, dans leur façon de vivre* » (Claire). Des clivages entre les cultures et des incompréhensions mutuelles peuvent alors survenir. « *[Le jeune] est toujours pris entre nos valeurs et les valeurs des parents parce que les parents ne sont pas prêts à accrocher complètement [aux valeurs québécoises]* » (Sophie). Sophie donne l'exemple de la prise de contraception pour des filles de 16 ans qui ont une vie sexuelle active et qui mentent à leurs parents sur ce sujet et qui lui « *défendent de le dire aux parents parce que ça ne passerait pas* » (Isabelle).

C'est pourquoi Sylvie met l'accent sur l'importance d'impliquer les parents dans le processus d'intégration socioscolaire des jeunes, notamment par des activités de rapprochement avec les parents « *où ils peuvent venir avec les enfants pour démystifier la grande institution de l'école, pour décroiser les perceptions qui peuvent faire peur* » (Sylvie). Elle mentionne également l'importance de les valoriser et de leur donner confiance dans leurs capacités parentales malgré les conflits intergénérationnels ou de valeurs pouvant survenir : « *C'est de remettre le parent en pleine possession de sa capacité de prendre soin de ses enfants. [...] Et ça, au niveau des adolescents, c'est plus délicat parce qu'il y a un détachement naturel qui s'opère* » (Sylvie).

5.1.2.2. La situation économique familiale

Cynthia et Charles ont tous deux souligné que leur école ne recevait que très peu d'immigrants fortunés et, qu'au contraire, la pauvreté est partie prenante de leur quotidien. En fait, ils précisent que les enjeux liés à une situation économique difficile n'est pas le lot que des personnes immigrantes, mais de plusieurs familles d'origine québécoise. Ils constatent tout de même que la plupart des jeunes qui arrivent sont souvent en situation de précarité. Charles est même d'avis que l'aspect financier est une caractéristique ayant un impact sur l'intégration du jeune.

Claire souligne qu'il y a des distinctions à faire à cet effet entre les familles dites « de souche » et celles immigrantes :

« Elles [les familles immigrantes] ont moins de misère à demander de l'aide que les Québécois. Elles sont plus, mieux encadrées. Le Québécois va en arracher bien plus au Québec qu'un immigrant. Quand elles arrivent, elles ont droit à une aide financière pour s'installer. Un Québécois cassé n'aura pas tout ça. L'immigrant est vraiment pris en charge. Ici, au niveau scolaire, on va leur donner des articles scolaires, ils sont gâtés. Les Québécois vont souffrir plus, c'est plate à dire. Les paniers de Noël, c'est pratiquement toutes les familles immigrantes, mais on ne pense pas aussi aux familles québécoises qui en arrachent toute l'année ».

Julien a souligné, quant à lui, que le port de l'uniforme à l'école permet d'éviter une stigmatisation liée à l'argent : *« Ici, on a l'uniforme donc en termes vestimentaires, il n'y a pas d'association à ce niveau-là [lien entre pauvreté et immigration], mais dans le quotidien je ne sais pas comment ça se traduit » (Julien).*

De plus, Sophie, Charles, Isabelle et Sylvie ont tous mentionné les difficultés de rétention des personnes immigrantes à Sherbrooke pour des raisons économiques. Ils ont souligné que plusieurs familles quittent vers les plus grands centres afin de trouver plus facilement un travail. Tous ont mentionné des départs vers l'Ontario, plus particulièrement vers la ville de Toronto. Par exemple, Sophie dit que

« pour les Afghans, ce que l'on se rend compte, c'est qu'après un an ici [à Sherbrooke], on en a un certain nombre qui déménagent à Toronto. En tout cas, ce qu'ils se font dire, c'est qu'il y a plus d'emplois. Parce qu'entre toi et

moi, les personnes immigrantes ont de la difficulté à Sherbrooke à se trouver un emploi ».

5.1.2.3. Les ambitions des parents : « Mon enfant deviendra médecin »

Dès que les questions relatives aux parents sont abordées lors de l'entretien, tous les participants mentionnent que la décision des parents d'immigrer est souvent liée au désir d'une vie meilleure pour leurs enfants. « *Souvent, ils [les parents] disent : on est venus ici pour l'avenir de nos enfants. Tout le temps pour les enfants. Nous sommes venus pour nos enfants* » (Claire).

Lors des entrevues, une phrase est revenue très souvent en lien avec cette ambition des parents pour leurs enfants. Ainsi, Sophie, Julien, Sylvie, Charles et Isabelle ont tous mentionné au moins une fois dans leur entrevue qu'ils sont souvent confrontés à des parents qui souhaitent que « leur enfant devienne médecin ». Ils ont ainsi tous utilisé le même exemple.

Sylvie, Sophie et Isabelle sont d'avis que le fait que « *les parents soient partis pour les enfants [...]* Alors la pression de bien réussir sur le plan scolaire, elle est là » (Sophie). Isabelle croit que cette pression des parents est accentuée pour les adolescents immigrants :

Dans un sens, c'est sûr qu'ils se font dire depuis longtemps "on change de pays pour que tu ailles à l'école", elle est là la pression. Je ne pense pas qu'il y ait beaucoup de Québécois qui se sont fait dire "on a besoin d'un soutien de famille, il faut que tu réussisses dans la vie". C'est comme une pression qu'on n'a pas. Mais peut-être qu'ils seraient restés chez eux et qu'ils auraient quand même eu cette pression-là.

Sylvie mentionne d'ailleurs qu'il faut parfois « *désamorcer de manière délicate en faisant attention quand même* » les attentes parfois irréalistes sur le plan scolaire des parents envers leur enfant. Julien, membre de la direction, partage le même avis et ajoute que les parents n'acceptent pas toujours les parcours scolaires alternatifs proposés en vue de palier les retards particuliers et « *ça bloque un moment donné* » entre l'école et les parents. Le fait que les adolescents ne soient pas toujours en mesure de combler l'écart sur le plan scolaire, et donc, de ne pas répondre aux attentes des parents à cet égard, peut être vécu comme un « *choc* » (Sylvie) par les parents ou comme un « *deuil* » (Sophie).

5.1.2.4. La connaissance du français chez les parents

La connaissance de la langue française par les parents peut également influencer le jeune issu de l'immigration. Charles considère que le fait de ne pas parler français constitue une « *barrière* » (Charles). « *Est-ce que les parents parlent la langue? La langue c'est vraiment une barrière. Les jeunes arrivent ne comprennent pas la langue, la culture est différente et quand les parents ne comprennent pas le français, c'est vraiment deux choses...* » (Charles).

Encore une fois, les parents ont une influence, selon les participants, auprès de leur jeune en ce qui concerne l'importance de communiquer dans la langue d'accueil. « *La francisation, si c'est une tâche extrêmement lourde ou que le parent lui-même n'accepte pas ça de recommencer à zéro par rapport à la langue, on va voir des retards chez le jeune pour l'apprentissage de la langue. [...] C'est sûr que comment se vit le français à la maison, si ce n'est jamais parlé ou valorisé, c'est beaucoup plus long* » (Sylvie). D'ailleurs, quand les parents sont également en classe de francisation, des partenariats peuvent se faire avec l'école et des activités entre les parents et les enfants peuvent se mettre en place, selon Sylvie. Isabelle aussi croit qu'il y a un « *lien* » (Isabelle) entre les parents qui apprennent le français et les jeunes qui le maîtrisent plus rapidement.

Parfois, c'est le jeune qui doit agir comme interprète auprès de ses parents qui ne maîtrisent pas le français, car il est davantage exposé à la langue à l'école alors que « *les parents vont souvent rester à la maison et s'affilier avec des gens de la même culture donc ils sont moins portés à côtoyer des gens qui parlent français* » (Charles). Cette méconnaissance de la langue peut d'ailleurs soulever des inquiétudes chez certains parents dont celle de ne pas être suffisamment présents pour leurs enfants mentionne Claire.

5.1.2.5. La collaboration des parents

Tous les participants à la recherche s'entendent pour dire que la collaboration des parents est importante dans le cheminement du jeune. Une bonne collaboration entre les familles et l'école est un atout, une source de cohérence dans l'environnement du jeune selon Charles et Julien.

« *Quand la famille et l'école vont dans le même sens, le jeune se sent encadré et tout le monde a le même discours. Quand il y a une cohérence entre les adultes qui accompagnent un jeune, c'est le jeune qui en sort gagnant, c'est d'arrimer tout ça ensemble* » (Charles). Il souligne d'ailleurs que c'est la même chose pour tous les Québécois, selon lui, peu importe l'origine. Toutefois, comme Julien et Cynthia, il déclare que cela n'est pas toujours évident.

Parfois, comme le mentionne Julien, « *c'est difficile de faire le lien avec les parents. Nous, on fait notre bout à l'école, mais, à la maison, si on n'a pas le support des parents, c'est plus difficile. Mais des fois ce n'est pas qu'ils ne veulent pas, c'est juste qu'ils ne comprennent pas. Ils se situent mal dans cette situation-là* » Ces enjeux de communication qui peuvent nuire à l'établissement d'un lien durable entre l'école et la famille ont également été mentionnés par Cynthia. Celle-ci croit d'ailleurs avoir eu davantage de difficultés à rejoindre et à communiquer adéquatement avec les parents issus de l'immigration, notamment pour discuter des difficultés scolaires de leur jeune. Il y a également des clivages culturels pour lesquels l'école doit parfois intervenir auprès des parents. Sophie en donne un exemple :

La direction a dû intervenir auprès des parents parce qu'ils n'étaient pas nécessairement en accord que leur fille danse. On a eu des parents qui ne voulaient pas que leur fille participe au spectacle. Alors, ça a pris des interventions de la direction, pour amener les parents à une pratique afin qu'ils puissent voir que ce n'est pas déshonorant. Oui il y a des actions comme ça qui ont dû être faites.

Cynthia a l'impression que les parents immigrants acceptent plus facilement que leur enfant manque un cours sans justification comparativement aux jeunes nés au Québec. Par contre, elle croit que ceux-ci valorisent davantage la profession d'enseignant et que, de cette manière, ils inculquent à leurs enfants l'importance du respect envers ceux-ci et que la plupart des parents sont « *super collaborateurs* ».

Charles et Claire croient que de faire participer les parents aux activités scolaires peut diminuer ces enjeux de communication. Charles souligne toutefois que même si « *de plus en plus les parents participent, c'est un défi d'amener les parents à l'école. Il y a vraiment un défi à ce niveau-*

là ». L'objectif, pour lui, de favoriser le rapprochement interculturel « *c'est de les [parents] amener, qu'ils viennent avec leur communauté, qu'ils soient dans l'école, dans les murs* » (Charles). Claire dit que les parents sont bien impliqués : « *Les parents, lors d'une rencontre de bulletin, 3 ne sont pas venus sur 90. Le pourcentage est très élevé. Les formations sur la culture, sur notre façon de faire, ils sont présents. Ils aiment ça* ».

5.1.3. Les pairs

Tout comme la famille, les pairs sont un autre microsystème qui peuvent avoir un rôle à jouer dans l'intégration socioscolaire d'un jeune nouvellement arrivé au Québec. L'influence de ceux-ci ainsi que les activités scolaires au cours desquelles tous se côtoient ont notamment été exposés par les participants à cette recherche.

5.1.3.1. L'influence des pairs

« *Je pense qu'au secondaire, ce sont les amis qui sont le plus importants. Plus tu as d'amis, plus tu as de fun à venir à l'école* » (Cynthia). Cette importance d'avoir des amis pour les jeunes adolescents récemment arrivés à Sherbrooke a été mise en lumière notamment par Charles, Cynthia et Sylvie.

Ils sont une source d'influence comme l'est la sphère familiale selon Charles et Sylvie. « *Le cercle d'amis à cet âge-là est super important. Si tu as des amis qui ne travaillent pas fort, c'est sûr que c'est différent que si tu te tiens avec des élèves qui font ce qu'ils ont à faire* » (Charles).

Selon Isabelle, arriver en cours d'année scolaire ou encore au milieu du secondaire peut compliquer le processus de se faire des amis, comme c'est néanmoins le cas pour n'importe quel jeune qui vit une telle situation. « *C'est sûr que les liens, des fois, ils ne sont pas si faciles. Ils arrivent en secondaire 3, les réseaux sociaux sont faits, dans quelle gang ils se mettent ? Tout d'un coup de même tu arrives... Si tu étais Québécois, ce serait le même problème* ».

Pour Sophie, Sylvie, Julien et Claire, les jeunes ont tendance à s'unir avec d'autres adolescents de la même origine. « *Dans les écoles secondaires, on va les voir souvent rester en communauté parce que la langue le veut aussi et que ça permet une certaine régulation interne pour pouvoir continuer de vivre la culture avec ses pairs qui lui ressemble le plus parce qu'on est toujours attiré par ceux qui nous ressemble* » (Sylvie). Julien croit que c'est « *naturel* » (Julien) d'agir ainsi et Claire qualifie cela de « *normal* ».

Pour Claire, les jeunes des classes d'accueil sont « *tissés serrés* », peu importe leur origine. Ils passent beaucoup de temps ensemble et s'entraident.

Alors, les classes d'accueil c'est un groupe... sécurisant. C'est un groupe, leur groupe d'appartenance. Ils sont toujours avec eux d'abord. Ils ne changent pas souvent de classe. Le moins souvent possible. Ils changent pour l'éducation physique, pour les arts plastiques, pour les mathématiques, parfois, mais des fois, c'est le même local. Ils n'ont pas à se préoccuper de plein plein d'affaires. Alors, ça minimise le stress.

Elle remarque qu'ils « *commencent à se mixer* » (Claire) après la classe d'accueil, lorsqu'ils font la transition en classe ordinaire. Sylvie est d'avis que « *même dans les classes d'accueil, ils sont souvent jumelés à d'autres cultures et leurs professeurs sont souvent d'origine québécoise, donc il y a un peu de décroisement pour les sortir de leur clique et c'est bénéfique. Selon moi, les cliques ce n'est qu'un moment temporaire* ».

Pour Isabelle, c'est « *merveilleux* » pour l'intégration lorsque l'adolescent immigrant se fait un amoureux ou uneoureuse d'origine québécoise. « *Ils sont alors rendus subitement super bons en français. Ils savent plein d'expressions. Si je pouvais faire une affaire de jumelage, trouvez-vous un amoureux/oureuse québécois, ça serait l'idéal. Quand ils ont un chum québécois, tout de suite, on le sait* ». Elle encourage également les jumelages entre les élèves des classes d'accueil et ceux du régulier, qui facilitent, selon elle, le processus de francisation et d'ouverture aux autres.

Par contre, des conflits entre les pairs peuvent survenir notamment entre des étudiants de différentes communautés culturelles selon Sylvie et Claire.

Des fois, il y a des conflits entre les cultures, ça peut arriver. Il faut aider à comprendre. Des fois, il y a des vieux conflits qui traînent. Il y a des vieilles guerres. Par exemple, il y a longtemps, on a eu des Bosniaques ici et il y avait des Serbes, à un moment donné sont arrivés des Kosovars. [...] Ce sont des conflits qui sont là-bas, mais quand ils sont ensemble, ça persiste. Il faut déconstruire tout ça (Claire).

Il y a également des conflits entre des adolescents de la même communauté dont il faut tenir compte. « *Par exemple, deux communautés afghanes au sein de la même classe qui ont une perspective différente par rapport à la religion, des fois ça peut être conflictuel dans la classe et ce n'est pas un climat propice à l'apprentissage* » (Julien).

5.1.3.2. Les activités scolaires

Pour Sylvie et Charles, il faut se servir de la diversité pour faire des rapprochements dans des activités culturelles scolaires. « *Ça devient le thème de l'école : le festival des saveurs, la découverte du monde, la journée de danse, la journée internationale de culture* » (Sylvie). Pour Charles, le but doit être de « *favoriser l'intégration et la connaissance entre les différents partenaires du quartier* ».

Il faut toutefois trouver un équilibre dans les activités afin que tout le monde y trouve son compte et éviter que ne surviennent des conflits entre les pairs. « *Nous, on a eu une problématique pour le soccer. Les personnes immigrantes sont souvent très bonnes au soccer et elles donnent tout ce qu'elles ont. Et notre comité sportif, c'était juste des jeunes. Alors, un moment donné, on s'est retrouvé avec un groupe d'immigrants contre un groupe québécois. C'était l'enfer* » (Sophie). Julien dit avoir vécu une problématique similaire avec les tables de baby-foot : « *Ici, ils [les jeunes des classes d'accueil] aiment beaucoup jouer au baby-foot, si tu cherches les élèves en accueil aux récréations et aux midis, ils sont au baby-foot. Alors ils ne se mêlent pas tant que ça* » (Julien). Charles affirme également avoir vécu des problématiques entre des jeunes pour ce qui est des tables de baby-foot.

Sophie précise qu'il faut également penser inclure les élèves issus de l'immigration qui se trouvent en classe ordinaire et non seulement ceux qui sont dans une classe d'accueil : « *Le nombre de personnes immigrantes chez nous, ce n'est pas juste les quatre classes pour apprendre la langue. Il y en a un paquet qui sont au régulier* ».

Plusieurs participants sont d'avis que les ressources manquent pour mettre en place des activités scolaires en nombre suffisant. Sophie déclare : « *Il y a peu d'activités à l'école, point. Avec le gouvernement qui coupe continuellement qu'est-ce qu'il est le plus facile d'enlever ? Les livres scolaires ou les activités ? Il n'y en n'a plus ou très peu, alors ils font le carré et ceux qui aiment le sport peuvent faire du sport et c'est souvent les gars* ». Charles souligne l'importance du rôle de la fondation de l'école à cet égard : « *Le parascolaire, il n'y en n'avait plus, c'est pour ça que la fondation est là. Les parents arrivent et ils n'ont pas nécessairement l'argent pour payer pour ça. Le plus difficile, c'est l'académique et tout ce qui est en lien avec le financier. Il y avait une danse et il y avait plein d'immigrants. Mais, pour jouer au football, c'est 250\$ pour la saison* ». De plus, Julien mentionne que les besoins sont grands dans plusieurs domaines et que les ressources sont limitées. « *C'est certain qu'on aimerait ça en faire plus, mais dans le cadre de l'école quand tu donnes là il faut que tu enlèves là (...) c'est certain qu'on pourrait avoir plus d'argent* ». Sophie est également de cet avis, spécifiant que plusieurs élèves sont en difficulté, et ce, peu importe leurs origines.

Julien croit, par ailleurs, « *qu'il y a des activités [en nombre suffisant], car il y a une mesure du ministère, un budget spécial alloué, comme par exemple toutes les classes d'accueil sont allées à Montréal et après ils sont allés échanger avec des élèves en classe. C'est le projet DSCC, soutien aux initiatives en scolaires, intégration des élèves issus de l'immigration, c'est la mesure 30210. Il y a différents axes* ». Par contre, il nuance ses propos en disant qu'il pourrait y avoir « *plus d'activités, [et] trouver une façon pour qu'ils [les élèves des classes d'accueil] prennent plus leur place dans l'école. Des kiosques sur leur pays sur l'heure du midi, ça pourrait être intéressant* ».

5.1.4. Les établissements d'enseignement

Les établissements d'enseignement peuvent, eux aussi, influencer de manière positive ou négative l'intégration socioscolaire d'un jeune issu de l'immigration. En effet, les participants ont mis en lumière le fait que les intervenants scolaires, de par leurs liens avec les adolescents, leur origine ethnique et leur formation, ont un impact sur le vécu post migratoire de ces jeunes. Ils ont également souligné l'importance que l'école soit un milieu de vie signifiant. Ils ont, par ailleurs, mentionné les processus et les protocoles mis en place et valorisé la diversité au sein de l'école. Finalement, ils ont abordé les questions liées au racisme et à la discrimination au sein de l'école ainsi que les liens créés entre l'établissement scolaire et les différents intervenants.

5.1.4.1. Les intervenants scolaires

5.1.4.1.1. La création de liens avec les intervenants

Pour Charles, le professeur a un rôle central dans le quotidien des jeunes et devient donc l'intervenant scolaire qui a la plus grande influence dans le parcours du jeune. Isabelle partage cet avis. Cela est dû notamment à la proximité créée avec les jeunes puisqu'ils se côtoient sur une base régulière : « *Il y en a [des jeunes] qui voient les enseignants comme des adultes loin d'eux, mais souvent le lien finit par changer parce que quand on se voit deux fois par jour tout le temps...* ».

Julien souligne, quant à lui, l'importance du respect de l'autorité pour ces jeunes immigrants : « *Des fois ici, le respect...quand tu arrives en [classe d'] accueil, des fois ils se lèvent tous debout. On ne verrait jamais ça ici* ». Isabelle en fait également mention et met l'accent sur la gratitude qu'ils ont : « *Comme on n'a pas beaucoup d'élèves qu'on suit régulièrement [en classe d'accueil], ça crée un lien qui est différent et ce sont des élèves qui disent merci. Ça fait un petit velours à chaque jour, ça aide* ».

5.1.4.1.2. L'origine ethnique de l'intervenant

Pour Cynthia, Sophie, Charles et Claire, l'origine ethnique de l'intervenant scolaire ne faciliterait pas nécessairement le contact avec le jeune adolescent immigrant. « *Je ne pense pas que ça*

changerait [le fait d'être d'une origine ethnique différente]. [...] C'est plus important de créer des ponts avec eux pour qu'ils se sentent accueillis, prendre le temps de les écouter, de rire avec eux. C'est plus ça que la nationalité dans laquelle on naît » (Charles). Claire reprend essentiellement les mêmes propos : « C'est la façon de les accueillir, de les aimer, ce n'est pas que tu viennes d'ailleurs ou pas ».

Sophie est d'avis que *« ça ne fait aucune différence [pour les jeunes l'origine ethnique de l'intervenant], mais pour les parents peut-être [que oui] »*. Sylvie croit également que la *« confiance va être plus facile à donner à un intervenant qui fait lui-même partie de la culture que l'on accueille. On voit ça avec des interprètes colombiens par exemple. Moi-même, si je suis là, ils vont plus se confier à l'interprète. Ça fait des ponts... je pense que c'est dans la nature humaine »*.

Isabelle abonde dans le même sens en mentionnant que les jeunes *« manquent des modèles québécois, mais pas de souche, des modèles de réussite d'immigration, mais quand ils se font dire : "je suis arrivé à quatre ans", ils ne se reconnaissent pas là-dedans »*. Elle se dit donc en faveur d'une diversification des modèles et des intervenants qui gravitent autour des jeunes en vue de les influencer positivement et de les inspirer. Par contre, elle nuance ses propos en soulignant qu'avoir des gens qui ont vécu des traditions purement québécoises dans l'entourage de ces jeunes permet de créer des liens différemment : *« Mais, je ne le suis pas [immigrante] et, dans un sens, je suis contente de ne pas l'être parce que je me vois comme celle qui apporte les valeurs du pays. Mon vécu et mon enfance et mon expérience, ça vient du Québec alors les questions que les jeunes vont me poser, les réponses devraient le plus possible ressembler aux valeurs qui sont véhiculées par le Québec »*.

Cynthia souligne même que d'avoir un professeur immigrant peut soulever des réactions au sein de la classe étudiante : *« Je pense aux enseignants immigrants, il y en a quelques-uns. Ils ne sont pas énormément aimés des élèves. Par exemple, l'an passé, il y avait un enseignant d'une autre origine et les élèves chialaient beaucoup qu'ils ne comprenaient pas quand l'enseignant parlait »*.

Julien pense que, dans certaines situations, le fait d'être un homme a une influence plus importante que l'origine ethnique : « *le fait d'être un homme aussi je pense que ça a un impact dans certaines situations. Il y a une journée où c'était une interprète et l'autre journée c'était un interprète et, après discussion, le message passait mieux avec l'homme* ».

5.1.4.1.3. La formation de l'intervenant

Cynthia, Julien, Charles et Claire ont mentionné n'avoir eu que très peu de formation en matière d'intervention interculturelle ou de gestion de la diversité. Cynthia a dit avoir eu « *un cours à l'université, mais il était plus ou moins à propos. Il ne m'a pas servi* ». Elle souligne avoir eu toutefois de la formation continue notamment sur le multiculturalisme et sur l'intervention dans des milieux à faibles revenus. Comme membre de la direction, Julien a dit n'avoir eu aucune formation, mais que cela pourrait être intéressant de l'envisager pour le futur. Charles, lui, a dit apprendre « *beaucoup sur le tas [...] En les côtoyant [les adolescents issus de l'immigration], tu apprends beaucoup. Les formations, c'est bien, mais ce n'est jamais d'être avec eux. C'est en étant avec eux qu'on crée les liens* ». Claire, quant à elle, a dit ne pas avoir eu de formation et ajoute que cela est « *épouvantable* » car cela engendre une méconnaissance de la part des intervenants scolaires face aux personnes immigrantes. Ces derniers vont donc davantage se référer aux structures mises en place par la commission scolaire, sans trop s'impliquer et créer de liens avec ces jeunes. Elle mentionne toutefois avoir mis sur pied, en collaboration avec la commission scolaire, des formations continues à cet effet. De l'autre côté, Sophie dit avoir été en formation pour mieux comprendre le processus d'intégration.

5.1.4.2. L'établissement d'enseignement : un milieu de vie signifiant

Comme il en a été question dans la recension des écrits, l'école est un milieu de vie signifiant pour les jeunes. Sylvie est d'avis que l'école a un rôle à jouer dans l'intégration socioscolaire des adolescents issus de l'immigration.

L'école vise à aller chercher les gens des communautés, à les valoriser dans leurs forces culturelles que ce soit au niveau de la nourriture, de l'artisanat, de la musique ou de la danse et tout. [...] Le but aussi c'est de jumeler le Québec et de permettre vraiment aux familles de comprendre mieux, juste de décloisonner au niveau des perceptions que ce soit aussi du côté des Québécois.

Claire va dans le même sens en soulignant l'importance pour ces jeunes d'avoir un « milieu de vie » comme l'est l'école secondaire avec ses installations sportives notamment. Pour elle, il faut que « l'école soit le fun ». Isabelle mentionne, de son côté, qu'à « l'école, on est très très scolaire », mettant ainsi l'accent sur les priorités de l'établissement scolaire.

5.1.4.3. Les processus et protocoles

Le classement scolaire du jeune nouvellement arrivé est déterminé notamment par la commission scolaire qui rencontre la famille dès leur arrivée. Cela a un impact sur les services et les ressources pédagogiques qui lui seront offerts. « Ils [les gens de commission scolaire] ont une équipe d'intégration, d'accueil et cette équipe-là rencontre la famille et décide si l'élève s'en va en accueil ou en intégration directement. C'est selon le niveau de français, le soutien de la famille, le niveau de scolarisation dans son pays, à quoi ressemble ses résultats scolaires, sa motivation... » (Isabelle). Le Service d'aide aux Néo-Canadiens (SANC) est souvent impliqué dans ces rencontres selon Claire : « l'intervenante du SANC qui est très significative pour ces personnes-là, car elle les a aidés à se trouver un appartement et tout ça, est là. Alors, elle me présente à la famille ».

Isabelle explique également que, pour un adolescent en classe d'accueil, c'est l'enseignant de la classe d'accueil qui décide les suites du parcours scolaire pour chaque élève à la fin de l'année. Des grilles d'évaluation orientent leurs réflexions : « On a des grilles à remplir pour essayer de réfléchir sur comment nous les classons et c'est encore une fois à divers niveaux que l'on regarde, pas juste scolaire. On regarde leur adaptation, leur choc culturel, leur façon d'être avec leurs pairs, comment ça se passe avec les parents. Ça fait une grosse affaire à regarder pour chaque élève ». Isabelle et Julien mettent l'accent sur le fait que l'approche privilégiée est individuelle alors que des évaluations au cas par cas sont réalisées. « On y va élève par élève. Ça permet aussi de faire des prévisions pour l'embauche, il y a aussi une question administrative là-dedans » (Julien).

Le membre de la direction a admis que le développement des jeunes était principalement concentré sur les aspects académiques : « Pour le développement, on essaie de se concentrer le

plus sur l'académique. Et les enseignants doivent remettre des grilles et selon différents paliers, les forces et leurs recommandations » (Julien). Claire est en désaccord avec cette façon de faire : « *Maintenant, on pense maintenant que l'aspect pédagogie est plus important, d'avoir de l'information au niveau pédagogique. À mon avis, ce n'est pas comme ça que le vois* ». Il faut privilégier avant tout le « *niveau psychosocial* » avant l'aspect académique, selon elle.

Isabelle déplore, par ailleurs, que des aspects bureaucratiques nuisent à l'organisation des services pour les élèves, comme lorsque les listes des élèves avec des besoins, listes élaborées par la commission scolaire, parviennent à l'école au moins une semaine après leur entrée scolaire. Le suivi de l'étudiant en question n'est pas toujours adéquat selon Isabelle : « *C'est facile de perdre des élèves dans une école. Ça peut avoir l'air un peu ridicule, mais on reçoit des listes de la commission scolaires d'élèves qui viennent d'arriver, des élèves qui viennent de sortir des classes d'accueil qui ont encore des mesures, mais on ne sait pas nécessairement qui étaient ceux qui arrivent du primaire et qui étaient en accueil* ».

Le fait d'avoir différents intervenants comme la commission scolaire et l'école amène une gestion accrue de la bureaucratie, dont les protocoles ne sont pas toujours fixés dans le béton. Isabelle déclare que « *c'est fou comme dans une école il y a tant de choses à faire qui ne sont pas tant centrées sur l'élève. Il y a plein de choses qui semblent évidentes, mais après ça de l'implanter, de partir la machine et dire ça va marcher de même c'est essoufflant. C'est gros à bouger* ».

Pour évaluer les élèves, « *depuis que l'intégration existe il n'y avait aucun moyen comme tel d'évaluer les élèves. Puis ce que les professeurs faisaient, ils mettaient NE pour non évalué dans les relevés de notes à chaque étape* » (Isabelle). Par contre, à l'école Du Phare seulement, ils ont créé une cote de cours spécifique : « *Ça veut dire qu'on a créé une cote de cours, un code de cours comme ILSS, c'est juste à l'école Du Phare qu'il y a ça, c'est une cote de cours maison (...)* Alors à partir de ce code-là, on a bâti une grille d'évaluation à la commission scolaire » (Isabelle). Cette cote évite de pénaliser certains étudiants qui sont admis directement en intégration, soit en classes ordinaires : « *Parce que tu es Colombien, tu es intégré directement [dans une classe*

ordinaire], c'est sûr que la première année, tu n'arrives pas à satisfaire les compétences du programme, c'est impossible, ils vont avoir 5% » (Isabelle).

Cynthia déplore que les subventions pour les classes de francisation soient attribuées pour trois ans seulement au jeune nouvellement arrivé : *« les élèves ont droit à trois ans de francisation seulement. Après, tu as le droit d'y aller sur l'heure du dîner, mais il n'y a pas d'argent particulier pour eux. Donc, des fois, des élèves en ont eu au primaire et ils arrivent au secondaire et ils n'y ont plus droit (...) Ça veut dire plein d'échecs »*. Isabelle mentionne également que les dates inscrites au dossier des jeunes le suivent tout au long de son cheminement scolaire : *« quand il arrive au secondaire, il a 3 ans d'aide. La date qu'ils lui mettent, disons avril 2012, ça le suit à vie et ça détermine toute la bureaucratie qu'il y a autour de ça »*. Parfois, le classement effectué n'est pas adéquat et doit être ajusté en cours de route ou des services supplémentaires doivent être fournis. Il faut toutefois *« départager c'est quoi leurs besoins à long terme et leurs besoins à court terme » (Isabelle).*

Il faut néanmoins s'assurer que les choix budgétaires n'ont pas d'impacts sur les services offerts aux élèves :

Le jeune n'aura pas le réflexe d'aller voir l'infirmière ou le psychoéducateur, mais de ne pas couper dans ces services-là, c'est bien quand même parce qu'actuellement c'est ça qui se passe avec les coupures dans les commissions scolaires. Il y a des services aux élèves qui vont être réajustés, on ne sait jamais comment ça va prendre forme, mais c'est certain que, si on peut ne pas couper là-dedans, c'est l'idéal parce que pour la première fois de leur vie ces jeunes-là ont la possibilité d'aller parler » (Sylvie).

Et cela ne semble jamais acquis : *« Moi ce qui me décourage c'est qu'à chaque année on se fait dire : on ne sait pas si on a le budget, on ne sait pas qui revient l'année prochaine, ta tâche va être à combien de pourcent » (Isabelle).*

5.1.4.4. La valorisation de la diversité au sein de l'école

La valorisation de la diversité par l'établissement d'enseignement peut être un facteur influençant le processus socioscolaire d'un jeune adolescent immigrant. En effet, les participants ont noté

que lorsque l'école déploie des efforts pour valoriser les différences notamment par des discours positifs et inclusifs, les élèves en « *retirent quelque chose de positif [...] et c'est ressenti comme une richesse* » (Cynthia). La professeure de français donne comme exemple le fait que l'école secondaire Du Phare s'appelle l'école « internationale » Du Phare. « *Sur l'agenda [de cette école], ce sont des photos d'élèves de chaque culture. C'est valorisé comme quoi ces personnes sont une richesse, c'est la moitié de l'école. Plutôt que ce soit vu comme étant négatif* » (Cynthia).

D'ailleurs, Sylvie est d'avis que l'école doit « *utiliser la diversité culturelle pour en faire des rapprochements* ». Encore une fois, l'école secondaire Du Phare est citée en exemple, car elle organise beaucoup d'activités de rapprochements communautaires « *pour décroiser toutes les perceptions des citoyens qui vivent dans ce quartier* ». Cette dernière ajoute : « *On essaie de le développer dans l'Est [de la ville où se trouve Le Ber], mais ce n'est pas aussi facile. Ce sont des plus des Irakiens et des Afghans, ce sont des cultures plus réservées et moins faciles d'approche* ». Pour elle, il faut favoriser l'ouverture sur le monde et le décroissement.

Claire est également d'avis que l'école Du Phare est dynamique sur ce plan. Elle croit que son programme d'études internationales vient stimuler les activités en y ajoutant un volet d'ouverture sur le monde. Elle aussi précise que ce n'est pas la même situation dans l'Est de Sherbrooke où se trouve l'école Le Ber. « *Donc ça bouge beaucoup [à Du Phare] comparativement à l'école Le Ber où c'est aussi un quartier très défavorisé. L'école Le Ber, il y a moins de vie* ». Elle est d'avis que la culture organisationnelle de l'école Le Ber a un impact sur cette différence de dynamique entre les écoles : « *L'école Le Ber a eu son lot de difficultés financières. C'est dur et c'est long de remonter tout ça. Il y a eu d'autres conflits de département, des changements de direction etc.* » (Claire).

Sophie exprime également que, pour favoriser un vivre-ensemble harmonieux, il faut s'assurer de la capacité d'accueil de l'établissement scolaire :

On a aussi compris que l'on n'aurait plus jamais plus que quatre groupes. On l'a eu une année et c'était une année d'enfer parce que les Québécois avaient l'impression qu'ils avaient perdu leur école. Il y a eu des conflits, ça s'est battu.

On a compris qu'il ne faut pas plus qu'un certain nombre parce que les Québécois deviennent en réaction et au lieu d'aller à l'avant ils sont sur la défensive. Ils ont perdu leur école, ne comprennent pas ce qu'ils se disent.

Ce point est également abordé par Charles qui croit que « *c'est une richesse [la diversité], mais c'est sûr qu'à un moment donné, ça a ses limites. Il va falloir que l'école se pose une question* ». Pour lui, l'harmonie doit régner et un juste équilibre doit prévaloir.

5.1.4.5. Le racisme et la discrimination

Y a-t-il parfois des situations de racisme ou de discrimination au sein de l'établissement scolaire ? Les intervenants rencontrés ont mentionné qu'il peut y avoir des événements isolés, mais que, dans l'ensemble, il s'agit davantage d'incompréhension mutuelle. Par exemple, Sophie souligne qu'il peut y avoir des conflits entre pairs, mais que « *ce n'est pas une discrimination ou du racisme parce qu'à toutes les fois où j'ai fait de la médiation, et j'en ai fait plusieurs, c'est de l'incompréhension* ». Elle donne l'exemple d'un jeune qui pense qu'un autre le regarde « de travers » et que cela entraîne des réactions de part et d'autre. Charles pense aussi que ce sont des « *situations vraiment isolées* » tout comme Julien qui dit ne rien avoir perçu à ce sujet : « *il n'y a pas de problématique de racisme à outrance* ».

Sophie, Claire et Isabelle ont expliqué qu'il y avait parfois des parents ou des jeunes qui disaient être victimes de racisme ou de discrimination. Elles ont utilisé l'expression : « *crier au racisme* ». Elles ont également donné l'exemple d'un jeune qui reçoit une suspension ou à qui des règles sont imposées et qui dit ensuite que c'est du racisme.

Claire dit que « *les gens vont crier au racisme. Les parents vont facilement crier au racisme. Moi je leur dis toujours, si vous avez vécu du racisme, c'est très grave. (...) Quand vous dites que l'on est raciste. C'est grave ce mot-là, c'est très grave. (...) Quand tu mets à démystifier ça, ce n'est pas du racisme* ». Pour Sophie, c'est souvent « *un discours de parents qui ont mal. (...) Ils expriment un mal et le font à leur façon et leur façon est de crier vite au racisme* ».

5.1.4.6. Les liens entre l'école et les différents intervenants

Sylvie souligne que les liens entre l'école et les différents intervenants du quartier sont plus forts dans les coins les plus défavorisés de Sherbrooke : « *Ça se parle beaucoup, surtout dans le quartier d'Ascot, c'est là que ça réseaute le plus. C'est un quartier qui est côté le plus défavorisé à Sherbrooke* ». Elle mentionne toutefois qu'à Sherbrooke, il n'y a jamais assez de réseautage, ce qui entre en contradiction avec les propos de Claire qui croit « *qu'à Sherbrooke, nous sommes un petit milieu, et on se parle beaucoup* ».

Les quartiers Est et Ouest de la ville ne fonctionnent pas de la même manière. Sylvie croit que l'Est est un « *quartier est plus difficile à rassembler, oui peut-être un impact culturel là-dedans mais aussi par rapport au fait que les organismes sont peut-être plus éloignés les uns aux autres, il y a moins de concertation. Il n'y a pas d'organisme comme Ascot en santé [qui se trouve dans l'Ouest]* ».

Sophie souligne d'ailleurs que la CSRS ne place pas tous les jeunes nouvellement arrivés dans la même école secondaire, ce qui était une « *erreur* », selon elle. Maintenant, ils sont installés principalement dans deux différents quartiers de Sherbrooke : dans l'Est et dans l'Ouest. Elle est d'avis que cela a eu des répercussions : « *Cela a emmené des communautés à prendre le dessus sur un quartier et l'autre communauté à prendre le dessus sur un autre quartier. Alors tout ce qui est Afghanistan, c'est l'est, et tout ce qui est peau de couleur, c'est l'ouest* ».

Il existe toutefois des liens « *avec les élèves, les familles et les enseignants et le réseau communautaire comme le SANC et les organismes* » (Claire). Julien confirme également que le SANC collabore notamment par leur banque d'interprètes. Sylvie confirme que le SANC est un partenaire important, notamment par l'agent de liaison scolaire « *qui a le mandat de faire des ponts et de faciliter les processus* » au sein des organismes d'accueil. « *L'ICSI est vraiment là pour faire le travail de liaison et de facilitation et de compréhension et aussi faire une approche culturelle là-dedans et le réseautage famille-école-communauté* » (Sylvie).

Pour Sylvie, il reste, par ailleurs, du travail à faire et il faut accentuer le réseautage notamment quant à l'établissement « *d'un portrait de chaque milieu scolaire, au niveau de la banque d'interprètes dont il y a des choses à clarifier, au niveau de la DPJ pour la violence familiale, pour mettre à jour comment procéder dans le cas d'un signalement ou avant un signalement où on suspecte des choses [...]* ».

5.2. L'analyse des résultats

Les résultats de ces entrevues ont été analysés et regroupés sous différentes thématiques dont le parcours migratoire du jeune, les liens entre précarité économique et immigration, le classement scolaire, les aspects bureaucratiques, la communication entre les différents acteurs dont les organismes communautaires, le financement et la pérennité des projets ainsi que le racisme et la discrimination. Soulignons qu'il est important de tenir compte de l'interaction entre ces différents facteurs, notamment dans une perspective écologique et un cadre de référence structurel. Cette section se termine, enfin, par la mise en lumière de certaines limites liées à cette analyse.

5.2.1. Le parcours migratoire du jeune

Tout d'abord, dans une perspective écologique qui n'est pas un modèle du développement de l'individu, mais plutôt « des contextes dans lesquels ce développement se produit et où il effectue des transactions et des transitions » (Larose et al., 2004 : 59), les intervenants scolaires doivent absolument tenir compte de l'histoire et du parcours migratoire du jeune lors de leurs interventions auprès de lui.

Tel que mentionné dans la revue de la littérature, de nombreux auteurs dont Kanouté et Duong (2007), Verbunt (2009) et Vatz-Laaroussi (2011) ont mis en lumière les impacts du processus migratoire vécu chez la personne immigrante. La trajectoire migratoire de ces familles implique la période pré-migratoire (dans leur pays d'origine), la période migratoire (lorsqu'ils bougent, se déplacent, ou le temps qu'ils passent dans les camps de réfugiés, s'il y a lieu) et, finalement, la période post-migratoire (l'arrivée au Québec).

Le statut d'immigration du jeune peut directement influencer le processus d'intégration socioscolaire de celui-ci. Rappelons que près du tiers de la population immigrante admise à Sherbrooke au cours de la dernière décennie provient de la catégorie des personnes réfugiées. On peut donc extrapoler le fait que beaucoup d'adolescents immigrants qui entrent dans les classes de la CSRS sont des personnes réfugiées parrainées par le gouvernement ou encore par un organisme local. Ces gens peuvent donc avoir vécu dans les camps de réfugiés, un élément primordial à considérer dans la compréhension et l'intervention auprès du jeune. Une famille issue de l'immigration économique qui a bien planifié son projet migratoire et qui a appris des bases de français avant de quitter son pays, par exemple, ne fait pas face aux mêmes défis qu'une famille qui a vécu des traumatismes dans un camp de réfugiés et dont les enfants n'ont pas été scolarisés. Il faut en tenir compte. Au cours des entrevues, il n'est pas toujours clair que les intervenants scolaires aient en main toutes ces informations et qu'ils les prennent en considération dans leurs interventions au quotidien.

Il peut ainsi s'installer un décalage important selon la trajectoire migratoire du jeune en question. Il faut alors éduquer les intervenants de tous les milieux afin qu'ils soient sensibilisés aux impacts des réalités vécues au cours de la trajectoire migratoire. Ce n'est pas une question « culturelle », mais bien une question structurelle reliée à leurs expériences et vécu migratoire. Comme le dit Charles, l'origine des jeunes n'est pas « *dans le sens de quel pays, mais de leur histoire* ». C'est cela qui influence ce qu'ils sont et comment ils réagissent à certaines situations. Leur intégration socioscolaire sera influencée directement par cette trajectoire migratoire. D'ailleurs, dans une perspective écologique, Brower (1988) est d'avis que les êtres humains sont actifs, à la recherche d'objectifs, et qu'ils prennent des décisions et font des choix, guidés par la mémoire des expériences passées et des anticipations liées aux possibilités futures (Brower, 1988: 411). En effet, les systèmes n'existent que dans la mesure où ils sont « une dimension spécifique du vécu de l'individu » (Larose et al., 2004 : 73).

5.2.2. Les liens entre précarité économique et immigration

Rappelons que Benes et Dyotte (2001) ont souligné différentes études qui ont démontré que souvent les difficultés scolaires étaient moins influencées par l'acquisition d'une nouvelle langue que par le statut socioéconomique du jeune (Benes et Dyotte, 2001 : 154). En effet, plus le jeune vit dans des conditions précaires, plus il est susceptible de rencontrer des difficultés scolaires.

La pauvreté est certainement un obstacle à l'intégration, car cela peut entraîner également une stigmatisation et menée à une marginalisation :

La pauvreté est une des formes de marginalisation les plus dévastatrices. Manque à gagner, affaiblissement des liens sociaux et perte d'estime de soi ne sont que quelques-unes des difficultés auxquelles sont confrontés des fragments de plus en plus divers de la population, que ce soit en fonction de leur statut d'emploi, de l'âge, du sexe ou encore, du fait d'être nouvel immigrant ou réfugié (Montgomery et al., 2000 : 91).

La pauvreté établit un rapport entre ceux qui ont accès aux ressources du système et ceux qui s'en trouvent privées. Elle engendre du stress et a des conséquences ainsi que des répercussions importantes sur la famille notamment en ce qui concerne l'insécurité alimentaire, les coûts du matériel scolaire, les frais reliés aux activités parascolaires, des logements trop petits ou pas assez sécuritaires, etc. (TCRI, 2011 : 34). Il s'agit certainement d'un facteur de risque, dans une perspective d'écologie humaine (Malo, 2000), donc une embûche supplémentaire au bon développement et à une intégration harmonieuse. Soulignons que Verbunt (2009) croit que « l'extrême précarité produit une déculturation plutôt qu'une acculturation » (Verbunt, 2009 : 37). En effet, si la famille doit répondre à ses besoins primaires, nécessaire à sa survie, comme manger ou se loger, il lui est impossible de s'intégrer pleinement dans toutes les sphères de la société québécoise. La lutte contre la pauvreté doit, de ce fait, mettre l'accent sur les structures de la société qui renforcent et font perdurer ces inégalités et doit agir sur les multiples facettes de l'exclusion que vivent les personnes en situation de pauvreté.

Les intervenants scolaires rencontrés ont, par ailleurs, mentionné qu'il y avait une concentration des personnes immigrantes dans les quartiers les plus défavorisés de Sherbrooke. Cette

distribution inégale des ressources en fonction des quartiers peut mettre en lumière un phénomène de ghettoïsation et une accentuation de la marginalisation des personnes immigrantes. La matérialisation et la collectivisation de ces inégalités, dans une perspective structurelle, doivent pouvoir mener à des changements individuels et sociaux importants, dans le but d'établir des rapports de force plus égalitaires.

Des intervenants scolaires ont, de plus, souligné que les impacts de la pauvreté sur le développement social et scolaire des jeunes avaient au final les mêmes conséquences sur les adolescents nouvellement arrivés au pays que sur les adolescents d'origine québécoise. Toutefois, il y a lieu d'apporter des nuances à ces propos. Bien qu'une situation financière précaire puisse avoir un impact sur tout jeune dans le besoin, la pauvreté des nouveaux immigrants et des réfugiés s'ajoute à d'autres facteurs d'exclusion liés notamment à son statut d'immigration, à la non reconnaissance de son diplôme, à la méconnaissance de la langue d'accueil, à la perte de réseaux liés au processus migratoire ou encore à l'ignorance de certains services ou de manières de faire (Montgomery et al., 2000 : 91). Or, il y a lieu de spécifier que

la pauvreté n'est pas un phénomène « ethnique » en tant que tel. Cependant, le fait d'être nouvel immigrant ou réfugié peut renforcer d'autres formes d'exclusion et, ce faisant, accroître les risques d'appauvrissement. C'est donc le cumul de statuts de marginalité qui rend précaires les situations de vie des nouveaux immigrants et réfugiés (Montgomery et al., 2000 : 91).

Les intervenants scolaires ont souligné qu'il y avait un accompagnement et des services disponibles pour soutenir et appuyer les familles moins nanties dans leurs dépenses liées notamment au matériel scolaire ou pour des vêtements. Cette aide agit comme un diachylon et doit mener à des questionnements supplémentaires, car elle ne parviendra pas à atténuer la problématique à long terme, ni même à modifier les structures et les politiques en place. Il a même été mentionné lors des entrevues que les personnes immigrantes pouvaient parfois obtenir plus d'aide à cet effet que les Québécois dits de souche. Ces propos mettant en opposition ces deux groupes renforcent les clivages entre les adolescents et ne peuvent qu'accroître les tensions. Il apparaît nécessaire de favoriser la cohésion sociale et une harmonie au sein des différents systèmes, et ce, au bénéfice de tous.

Par ailleurs, Sophie, Charles, Isabelle et Sylvie ont tous donné l'exemple des familles immigrantes qui quittent, après peu de temps à Sherbrooke, vers Toronto afin de trouver plus facilement un emploi. Pourquoi ces familles doivent-elle quitter Sherbrooke pour se trouver un emploi plus rapidement à Toronto ? Y a-t-il davantage de barrières ou de discrimination à l'embauche et à l'emploi en Estrie qui décourage les personnes immigrantes ou est-ce lié à des enjeux linguistiques ? Il y aurait lieu de se questionner davantage sur cette question soulevée par plusieurs intervenants et cela pourrait même faire l'objet d'une recherche complète sur le sujet. Ceux-ci sont découragés par ces départs car ils investissent des efforts importants sur un jeune qui, finalement, ne va rester que quelques mois seulement dans la ville d'accueil, avant de quitter à nouveau pour une autre ville. Pensons également aux impacts sur les adolescents qui devront, encore une fois et en peu de temps, s'intégrer à une nouvelle école, et ce, dans un autre milieu, très différent. Il pourrait ainsi être pertinent d'avoir plus de sensibilisation et de conscientisation à cet égard, afin d'en diminuer les conséquences.

5.2.3. Le classement scolaire

Pour Mc Andrew (2015), « certains facteurs paraissent a priori jouer un rôle important sur la diplomation de l'élève, comme son niveau d'entrée dans le système ou son lieu de résidence, mais il faut se rendre à l'évidence qu'ils n'ont qu'un impact limité » (Mc Andrew, 2015: 89). Les intervenants rencontrés, quant à eux, croient que l'entrée dans le système a un impact sur le processus d'intégration socioscolaire des jeunes adolescents.

Le classement en fonction de l'âge apporte un lot de soucis aux intervenants scolaires, principalement lorsque le jeune qui arrive est près de l'âge de la majorité, âge à laquelle il sera envoyé vers l'école pour les adultes. Ils semblent d'ailleurs compter sur le fait que ces jeunes adultes vont opter pour l'éducation aux adultes pour terminer leur scolarité. Par contre, comme le mentionne la TCRI (2011), vers 17 ans, l'adolescent peut ressentir une pression liée à une situation socioéconomique précaire. Il peut alors être appelé à travailler à temps partiel ou encore à temps plein afin d'augmenter le revenu familial (TCRI, 2011 : 34), mettant ainsi de côté ses études.

Par ailleurs, tel que soulevé dans la revue de la littérature, il y a des avantages et des désavantages aux classes d'accueil tout comme il y en a dans l'intégration en classes régulières. Les intervenants scolaires ont également mentionné des points positifs et négatifs à ces deux types de classement scolaire. On remarque que cela peut dépendre de multiples facteurs, mais surtout des besoins des jeunes. Ils ont soulevé l'importance de favoriser un décloisonnement et une mixité afin de ne pas isoler ces jeunes immigrants des autres élèves.

Certaines clientèles semblent avoir davantage de facilité à intégrer les classes ordinaires que d'autres. Par exemple, il a été mentionné que ceux dont la langue d'origine a des racines latines, comme le français, sont plus facilement intégrés dans les classes régulières.

Sophie et Charles ont mentionné l'importance d'avoir une école où le vivre-ensemble était harmonieux. Ils ont d'ailleurs soulevé l'importance du nombre de classes d'accueil que l'établissement scolaire était capable d'offrir afin de ne pas nuire à la cohésion sociale. Bien qu'ils n'aient pas clairement exprimé le nombre exact de classe d'accueil ou encore un nombre précis d'élève qui permettrait d'atteindre ce point d'équilibre, ils ont donné des exemples du passé où le nombre d'élèves étudiants nouvellement arrivés au pays occasionnait des défis et des tensions au sein de l'école. Néanmoins, puisque Sherbrooke accueille un lot de personnes réfugiées parrainées par le gouvernement, l'origine de la clientèle et son volume peuvent être amenés à changer au fil du temps. L'école doit donc s'adapter aux besoins de ces clientèles changeantes selon les flux migratoires.

On comprend donc que l'école est un système ayant une influence importante dans la vie de ces adolescents immigrants récemment arrivés à Sherbrooke. Au niveau du mésosystème, l'école peut offrir des facteurs de protection notamment par le déploiement de programmes et de services adaptés ainsi que par le soutien de personnes ressources, comme les intervenants scolaires rencontrés. Larose et al. (2004) sont également d'avis que « dans la classe, des attitudes et des pratiques adéquates ainsi que des représentations positives de l'enfant et de son milieu de

la part de son enseignant peuvent constituer des facteurs de protection contrant des facteurs de risques familiaux » (Larose et al., 2004 :66). Il faut donc, dans une perspective structurelle, s'assurer d'avoir les programmes et les services adéquats liés notamment au classement scolaire de ces jeunes et qui pourront agir comme des facteurs d'opportunité, contrebalançant ainsi des facteurs de risques présents dans d'autres systèmes.

5.2.4. Les aspects bureaucratiques

Les intervenants rencontrés ont mentionné, à tour de rôle, l'existence de différentes grilles d'évaluation, de cotes spécifiques et de mesures particulières. Le membre de la direction en a d'ailleurs mentionné plusieurs, et ce, à maintes reprises au cours de l'entrevue. Par contre, il est nécessaire de mettre en lumière que les outils développés ne sont pas nécessairement appliqués de manière uniforme sur le territoire de la CSRS. C'est notamment le cas de la cote spécifique développée par l'école secondaire Du Phare, utilisée spécifiquement pour leur clientèle intégrée en classe ordinaire.

Isabelle a même mentionné que le fait d'avoir différents intervenants au sein de l'école et de la commission scolaire accentuait la bureaucratie. Elle a même dit qu'il était « *facile de perdre des élèves dans une école* ». Cette phrase peut démontrer à quel point il devient possible, sous toute la paperasse administrative, les mesures et les grilles, de ne plus placer les intérêts du jeune au cœur des interventions. Toutefois, les personnes rencontrées ont mentionné que les évaluations des jeunes, notamment pour savoir dans quel type de classe ils seront assignés, sont réalisées au cas par cas. On comprend également que tout est altérable et qu'il faut éviter des mesures mur-à-mur qui ne tiennent pas compte de différents facteurs qui influencent l'intégration du jeune. Les intervenants doivent avoir une certaine flexibilité et plus de latitude au quotidien.

L'application uniforme ne permet pas de répondre adéquatement aux besoins de ces jeunes aux différentes trajectoires migratoires. D'ailleurs, Isabelle et Cynthia ont mentionné que les adolescents n'avaient accès qu'à trois de francisation, et ce, peu importe leur condition. Cet aspect technocratique rigide est certainement un frein à l'intégration socioscolaire des jeunes

nouvellement arrivés et ne tient pas compte des besoins individuels de ces derniers. Cela entre en contradiction avec les intervenants rencontrés qui mentionnaient faire des évaluations au cas par cas des besoins des jeunes. En ayant une telle directive liée au financement des services offerts, on ne tient plus compte de ce qui est le mieux pour l'adolescent immigrant. Toutefois, il y a lieu de mentionner que des recherches ont été réalisées dans le cadre de la rédaction de ce mémoire afin de mieux cerner cette problématique. Force est de constater qu'il n'a pas été possible de mettre la main sur cette directive ou cette mesure, ni même de confirmer l'existence de celle-ci.

Par ailleurs, puisque des élèves arrivent en cours d'année, il est difficile pour les acteurs scolaires de faire des prévisions du nombre de personnes qui seront accueillies dans les classes, ce qui les aiderait à « préparer l'organisation des services, le protocole d'accueil, jusqu'à l'orientation scolaire, le soutien à l'école » (Pion, 2017). Les besoins sont donc difficilement prévisibles et le fait de toujours devoir s'ajuster année après année et ensuite tout au long de l'année peuvent causer du découragement auprès des intervenants scolaires, comme le mentionne d'ailleurs Isabelle : *Moi ce qui me décourage c'est qu'à chaque année on se fait dire : on ne sait pas si on a le budget, on ne sait pas qui revient l'année prochaine, ta tâche va être à combien de pourcent* ».

5.2.5. La communication entre les différents acteurs dont les organismes communautaires

L'analyse des relations de ces jeunes adolescents avec leur environnement ne doit pas être considérée de manière holiste. Il faut plutôt tenir compte des composantes des différents niveaux de systèmes qui sont en interaction et axés sur le sujet en question. En effet, l'approche écosystémique, « comprise dans une perspective non réductionniste et non comportementaliste, implique la prise en considération des interactions de l'enfant avec l'ensemble des composantes (acteurs et environnement physique) des systèmes au travers desquels il transite » (Larose et al., 2004 :72). C'est pourquoi il faut avoir un regard des différents acteurs qui gravitent autour de ces jeunes et qui composent cet environnement. Ces derniers doivent, pour agir en complémentarité, communiquer entre eux, et ce, de manière efficiente.

D'ailleurs, les participants à la recherche ont tous souligné l'importance que revêt la collaboration entre les différents partenaires pour faciliter l'intégration socioscolaire des jeunes nouvellement arrivés. Ces partenaires de l'école peuvent être la famille ou encore le milieu d'accueil. En effet, soulignons que dans une perspective d'écologie humaine, l'individu construit sa résilience en étant influencé par les différents systèmes qui l'entourent que ce soit justement la famille ou l'école (Villalba, 2004 : 293). L'interaction entre ces différents systèmes est primordiale. Les liens entre la famille et l'école, entre la famille et les ressources ou entre l'école, la famille et la communauté représentent le mésosystème qui ont un impact sur l'adolescent immigrant.

Les participants ont d'ailleurs tous mentionné l'impact des parents dans le processus d'intégration des adolescents. Ils sont d'avis que les parents agissent à titre de modèle pour le jeune et que le désir de s'investir et de prendre part à la communauté d'accueil est communicatif. La *Politique de la réussite éducative* du MEES (2017) reconnaît d'ailleurs le rôle décisif des parents dans le développement de leur enfant. L'établissement de liens durables entre les intervenants scolaires et la famille du jeune apparaît donc fondamental dans l'intégration socioscolaire. Comme le dit Charette (2018) : « le partage d'informations avec les élèves immigrants et leurs parents sur le milieu scolaire de la société d'accueil ainsi que sur divers enjeux de scolarisation semble essentiel pour favoriser l'intégration des familles à l'école » (Charette, 2018 : 154). L'interdépendance et les interactions entre les éléments de différents systèmes sont primordiales pour favoriser l'intégration de ces adolescents nouvellement arrivés. Une communication efficiente entre les systèmes devient, dans ce cas-ci, un facteur d'opportunité pour les jeunes.

Tout comme dans la revue de la littérature, les intervenants scolaires rencontrés ont soulevé l'impact de l'influence des pairs dans le processus d'intégration socioscolaire des jeunes adolescents immigrants, qui sont des facteurs proximaux ayant une relation directe avec l'ontosystème. La communication avec les pairs s'avère donc fondamentale et doit être prise en compte. Il faut s'assurer qu'il y ait une mixité et un décloisonnement entre les élèves peu importe leurs origines. Plusieurs intervenants ont toutefois mentionné qu'on retrouve souvent des

regroupements par groupe ethnique. Pour certains, cela apparaissait naturel notamment en raison de la langue, un point d'ailleurs soulevé par Kanouté et al. (2008). Toutefois, il y a lieu de se questionner si ces jeunes se regroupent ensemble en raison du fait qu'ils sont rejetés par les autres étudiants. Pour Kanouté et al. (2008), ceux qui vivent du rejet à l'école et de la discrimination sont plus susceptibles de se replier sur leur groupe ethnique et sont moins enclins à se rapprocher de la culture de la société d'accueil (Kanouté et al., 2008 : 270). Ou n'est-ce pas naturel que des jeunes du même âge avec des intérêts similaires et provenant du même pays se regroupent ? Cela devient toutefois problématique lorsque des groupes se forment et que qu'une dynamique négative axée sur le « nous » par rapport à « eux » se crée, engendrant ainsi une spirale nuisant à l'intégration socioscolaire.

Par ailleurs, la *Politique de la réussite éducative* du MEES (2017) souligne l'importance de la communauté pour favoriser l'inclusion. Le besoin de construire une « communauté éducative, comprenant la famille, l'école, les organismes communautaires, le réseau de la santé et des services sociaux, les ressources municipales, les entreprises, etc. » (Kanouté, 2018 : 170). Les organismes communautaires, par exemple, ont un rôle à jouer dans l'intégration socioscolaire des jeunes nouvellement arrivés au pays. Pour Kanouté (2018), « pour l'élève immigrant, le milieu communautaire est une ressource complémentaire pour consolider les apprentissages scolaires, mais aussi un espace de socialisation pour mieux apprivoiser la société d'accueil » (Kanouté et al., 2018 : 176). D'ailleurs, comme le dit Sylvie, le rôle des ICSI au sein des organismes communautaires « semble favoriser les contacts entre l'école et la famille quand l'une et l'autre ne semblent pas savoir comment s'y prendre pour entrer en communication. Aussi, certains ICSI agissent comme modérateurs dans des situations à risque de dériver » (Charette, 2018 : 159). Sylvie, Claire et Julien ont d'ailleurs mentionné l'importance de l'organisme d'accueil, le SANC, à Sherbrooke dans l'accompagnement des jeunes et même des intervenants scolaires. Les trois personnes ont souligné les retombées bénéfiques liées à leur présence lors de certaines interventions. Kanouté (2018) mentionne d'ailleurs que

les retombées de la collaboration école-organisme communautaire ne sont pas bénéfiques seulement pour les familles, parents et enfants. Ces retombées ont le potentiel de permettre aux acteurs scolaires de mieux comprendre

l'élève et le parent, de mieux saisir les conditions de vie de l'enfant qui influencent sa situation scolaire (Kanouté, 2018 : 175).

Les personnes rencontrées n'ont pas vraiment abordé les liens construits avec le réseau de la santé et des services sociaux, les ressources municipales ou encore les entreprises de la ville de Sherbrooke, qui peuvent être également des partenaires dans la réussite de l'intégration socioscolaire. Il pourrait être intéressant de se questionner sur ces absents dans le discours des intervenants. Est-ce l'utilisation, dans le cadre de cette recherche, du concept « socioscolaire » qui a stimulé une vision très centrée sur l'école, laissant de côté d'autres institutions clés ? Ou encore, est-ce que cela démontre un réel manque de communication entre les différentes structures, notamment entre les ministères de l'Éducation et de la Santé et des services sociaux ?

Les personnes rencontrées ont toutefois mentionné des inégalités dans la force et l'intensité du réseautage entre les différents intervenants, selon les quartiers. L'Est et l'Ouest de Sherbrooke ne semblent pas fonctionner de la même manière, ce qui peut occasionner certaines problématiques et causer des iniquités dans certains services offerts. À cet égard, des politiques et des stratégies adaptées, fortes, uniformes et établies à travers le territoire desservi par la CSRS pourraient permettre une plus grande homogénéité dans les programmes et les services disponibles, d'autant plus qu'il s'agit de la même ville. Une concertation plus uniforme au sein de cet écosystème pourrait avoir des répercussions positives directes et indirectes pour les jeunes adolescents immigrants.

5.2.6. Le financement et la pérennité des projets

Beaucoup d'intervenants scolaires ont mentionné qu'en raison des budgets et d'un financement limité dans le réseau scolaire, il fallait faire des choix budgétaires notamment en ce qui concerne les services et les activités dédiées aux élèves nouvellement arrivés au Québec. Il pourrait s'avérer pertinent de questionner ces choix budgétaires qui découlent des politiques sociales et publiques en place. En effet, ces politiques ont un impact direct sur l'intégration de ces personnes immigrantes à la société québécoise notamment par la quantité et la qualité des activités proposées et des services offerts à ces dernières. D'ailleurs, une iniquité entre les jeunes

nouvellement arrivés peut ainsi être créée en raison de ce financement soumis aux aléas et aux contraintes de ces politiques structurelles (Lundy, 2011: 90).

Certes, les intervenants scolaires réussissent à mettre en place des activités extrascolaires comme des brunchs et des rassemblements festifs ou encore à fournir du matériel scolaire et des vêtements, mais ils sont également d'avis qu'ils pourraient faire plus. La TCRI (2011) est d'ailleurs favorable à la mise sur pied de telles initiatives qui favorisent le rapprochement interculturel dans les écoles. Toutefois, les intervenants scolaires ne semblaient pas souhaiter un financement supplémentaire pour les jeunes nouvellement arrivés obtenus au détriment d'un autre groupe d'élèves en difficulté dans le même établissement scolaire.

De plus, la question des coûts associés aux services des interprètes mentionné à quelques reprises au cours des entrevues est importante. Cette problématique peut être généralisée à d'autres secteurs qu'à celui de l'éducation, notamment à celui de la santé et des services sociaux. Les décisions budgétaires sont souvent à la base du recours ou non à ces services d'interprète, notamment en période d'austérité ou de rigueur économique. Les coûts liés à ces services posent un obstacle majeur à leur universalité d'accès et peuvent occasionner une disparité structurelle importante au sein d'une même clientèle.

Il y a pertinence d'avoir recours à des services de traduction ou d'interprète afin d'assurer un soutien nécessaire aux parents, des tuteurs de résilience démontrés par la littérature dans le parcours d'intégration socioscolaire de l'enfant. Le fait de recourir au jeune qui se débrouille dorénavant en français augmente la pression sur ce dernier et lui donne davantage de responsabilités, ce qui n'est pas nécessairement idéal pour eux qui vivent déjà un stress d'acculturation (Kanouté et al., 2008).

Antoine Dérose, travailleur social et conseiller de projet auprès du Conseil scolaire public du district Centre-Sud-Ouest de Toronto est du même avis que la TCRI à cet effet (TCRI, 2011 : 16).

Quant à la barrière linguistique, les parents se retrouvent très souvent dans une position de dépendance vis-à-vis de leurs enfants, dans le sens où il est plus

facile pour l'enfant d'apprendre une autre langue et de s'adapter à la nouvelle situation. (...) Il se produit en effet un renversement de situations dans les rapports parents/enfants. Cela est évidemment une conséquence de la barrière linguistique mais s'avère également un obstacle pour les parents qui voient une réduction de leur autorité dans une certaine mesure (Mianda, 2019 :21).

Le fait de vouloir sauver des coûts en n'offrant pas des services d'interprète aux parents sous prétexte que le jeune peut dorénavant traduire est un frein structurel qui peut déstabiliser la famille. En effet, l'enfant se retrouve avec des responsabilités d'adultes, au cœur de discussions importantes pour la famille, et occupe des fonctions de type parentales. Il convient alors de parler de parentification que le sociologue Jean-François Le Goff (1999) définit comme étant « le processus interne à la vie familiale qui amène un enfant ou un adolescent à prendre des responsabilités plus importantes que ne le voudraient son âge et sa maturation dans un contexte socioculturel et historique précis et qui le conduit à devenir un parent pour ses parents » (Le Goff, 1999 : 25). Si l'expérience est transitoire, ponctuelle, l'adolescent peut s'en voir valoriser par ses nouvelles responsabilités et en tirer des bénéfices. Par contre, si elle s'étire sur une longue période, cela peut devenir un fardeau pour l'adolescent (Le Goff, 1999).

Par ailleurs, la pérennité de certaines initiatives semblait être remise en question, et ce, pas seulement pour des raisons financières. En effet, le manque de temps de la part des différents acteurs et intervenants scolaires ainsi que la difficulté de recrutement posent également problème. De plus, il y a des défis dans la poursuite à long terme des échanges. Ainsi, quand des intervenants changent de position ou quittent à la retraite ou encore lorsqu'il y a des changements dans la direction scolaire, le tout doit être recommencé. Il y a donc lieu de se questionner sur les structures en place qui pourraient assurer une pérennisation des activités, notamment celles à petits budgets et qui ont des impacts évidents, par la mise en place de protocoles clairs où les rôles de chacun sont bien identifiés.

5.2.7. Le racisme et la discrimination

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) estime que

la discrimination systémique et le racisme, en particulier dans les domaines du logement, de la santé, des services sociaux, de la justice, de la sécurité publique, de l'éducation, de la culture et des médias demeurent présents au sein de la société québécoise et requièrent une recherche approfondie de solutions concrètes (CDPDJ, 2017).

La CDPDJ croit donc qu'il existe de la discrimination systémique dans les établissements scolaires. Les intervenants rencontrés, quant à eux, ont écarté du revers de la main qu'il y ait des problématiques de racisme ou de discrimination au sein de leur établissement scolaire. Ils ne disent pas que cela n'existe pas, mais qu'il s'agit, s'il y a lieu, d'événements isolés.

Pour les intervenants scolaires, les termes racisme et discrimination semblaient être des concepts lourds de sens, associés à quelque chose de tellement grave et d'important, que cela devait être rattachés à des problématiques gigantesques auxquelles ils ne peuvent donc pas être confrontés ou témoins dans leur quotidien.

Les participants à la recherche en font souvent une question plutôt liée à une problématique d'interprétation et de compréhension mutuelle au lieu de racisme et de discrimination. En effet, ils ont plutôt abordé le fait que les jeunes ou leurs parents pouvaient crier facilement au racisme lorsque des limites leur étaient imposées ou qu'ils n'avaient pas accès à certains services. Ils ne se questionnent pas vraiment sur les raisons pour lesquelles les jeunes ou leurs parents évoquaient des termes aussi lourds de sens pour exprimer comment ils se sentent face à la situation. D'ailleurs, l'utilisation par plusieurs participants à la recherche de la même expression, soit « crier au racisme », est intéressante, comme si les parents ou les jeunes nouvellement arrivés criaient au loup et que cela était banalisé. Il apparaît néanmoins important de souligner que les personnes rencontrées constituaient un groupe homogène au niveau culturel. Cela a pu avoir une influence sur leurs propos et leur regard de la situation.

Le manque de formation des intervenants scolaires en matière de gestion de la diversité a été mis en lumière par les participants. Offrir une formation accrue, adaptée aux réalités interculturelles, permettrait une meilleure compréhension des enjeux structurels liés au racisme et à la

discrimination par les intervenants eux-mêmes. Au final, les interventions auprès des jeunes nouvellement arrivés en sortiraient bonifiés et les tensions au sein de l'établissement scolaire pourraient être amenuisées. Rappelons que la TCRI (2011) et Fleury (2009) sont d'ailleurs d'avis qu'il faut améliorer la formation initiale et continue en matière d'interculturalisme pour le personnel de l'établissement d'enseignement.

5.2.8. Les limites de l'analyse

Il est possible de mettre en lumière certaines limites liées à l'analyse des résultats obtenus au cours des entrevues.

Pratiquement tous les participants ont effectué d'importantes généralisations par pays d'origine, catégorisant ainsi tout un groupe d'élèves en fonction de leur appartenance ethnique ou de leur pays de naissance. Cela a, pour la plupart du temps, été fait dans le but d'expliquer leurs propos notamment en donnant des exemples comparatifs. En généralisant parfois de manière trop importante, les données partagées ne pouvaient plus refléter l'entièreté de la réalité et les résultats devenaient plus difficiles à utiliser. À la lumière de la double posture théorique prise dans le cadre de cette recherche, ces généralisations peuvent-elles illustrer un macrosystème véhiculant certaines valeurs et croyances d'une société ? En bref, est-ce la toile de fond d'une pensée collective ou encore une manière de s'exprimer pour marquer une différence importante ?

Par ailleurs, tel que mentionné dans la recension des écrits, la définition des concepts d'intégration et d'intégration socioscolaire dans la littérature est floue (Gauthier et al., 2010 :17). Cette imprécision s'est également transposée dans les entrevues avec les différents participants. En effet, lorsqu'ils étaient questionnés quant à la définition qu'ils proposent de ces concepts, le résultat était plutôt général et imprécis. Par exemple, pour Julien, « *un jeune qui arrive d'un autre pays, qui passe par nos classes d'accueil et qui intègre le régulier, à mes yeux, c'est une belle réussite. Et ce n'est pas juste au niveau scolaire, c'est tout ce qui est social, s'intégrer à la société québécoise* ». Pour Charles, l'intégration « *c'est le bien-être personnel et social, donc il faut être*

bien avec qui l'on est à-travers les autres, être bien avec soi-même dans son milieu et dans notre rapport avec les autres. L'intégration c'est ça, je m'intègre moi avec moi-même et moi avec les autres ». En raison du fait qu'ils sont des intervenants scolaires, leur perception était souvent liée aux facteurs liés à l'intégration scolaire ou encore à la réussite scolaire : « *Ça ne peut pas être juste de l'intégration scolaire, mais moi c'est juste la scolaire que je vois* » (Isabelle). Chacun des intervenants possédant ainsi leur propre vision de ce en quoi consiste l'intégration d'une personne immigrante, il pouvait s'avérer difficile parfois d'en conclure que l'intégration était réellement facilitée ou non par les facteurs mentionnés. Par exemple, lorsque Cynthia mentionne : « *ceux qui ont de l'entregent deviennent des leaders. Je pense notamment à un élève arrivé au milieu de l'année dernière et, tout de suite, il s'est intégré* », celle-ci ne donne que très peu d'indices quant aux raisons pour lesquelles elle est d'avis que le jeune s'est intégré de cette manière.

De plus, le fait que ce sont différents types d'intervenants scolaires qui ont été recensés au cours de cette recherche a certainement enrichi la présente recherche. En effet, comme le souligne Kanouté (2018), « le milieu scolaire québécois a besoin de la mobilisation de plusieurs autres protagonistes de la réussite scolaire et éducative des jeunes [que des enseignants seulement] » (Kanouté, 2018 : 165). Cela apporte toutefois certaines limites. En effet, en raison de leur statut professionnel, il peut être tentant d'accorder un poids plus important à certains propos qu'à d'autres. Il pouvait être tentant d'accorder davantage ou moins de crédibilité à certains intervenants dans un domaine en particulier en raison de leur statut professionnel. En effet, l'influence du type de profession occupé par les intervenants scolaire, l'importance accordée à leur posture à leurs qualifications professionnelles pourraient teinter l'analyse des résultats, un piège dont il a fallu tenir compte.

Notons également que, dans un cadre théorique basé sur l'approche écologique, un « système particulier ne peut être considéré dans sa globalité, en tant que vecteur unique de facteurs de risque et, un autre, en tant que porteur exclusif de facteurs de protection » (Larose et al., 2004 : 61). D'ailleurs, la classification des multiples composantes au sein des différents niveaux de

proximité de l'adolescent immigrant est variable, dépendante du contexte et relative (Larose et al., 2004 : 66). Ainsi, les variables environnementales et les facteurs de risque ou d'opportunité identifiés peuvent donc être appelés à varier selon le regard épistémologique et la perspective de la personne qui les analyse.

Finalement, les entrevues avec les intervenants scolaires ont été tenues il y a déjà quelques années. Des faits et des affirmations de la part de ceux-ci ont pu évoluer dans le temps. Déjà, il était possible de comprendre par les propos tenus que des processus ainsi que des protocoles étaient en redéfinition et en adaptation constante. Par contre, les constats finaux restent les mêmes et les facteurs facilitants ou non l'intégration socioscolaire des jeunes adolescents immigrants à Sherbrooke ont pu être identifiés, le tout en cohérence avec la revue de la littérature effectuée et mise à jour.

Conclusion

En conclusion, depuis les quarante dernières années, l'école québécoise a connu d'importantes transformations notamment en ce qui concerne sa clientèle, de plus en plus diversifiée notamment sur les plans ethnoculturel et linguistique. Différentes mesures ont d'ailleurs été mises en place dans le but de favoriser l'intégration des jeunes nouvellement arrivés au pays (Armand, 2005 : 149). Le présent projet de recherche a pour but d'identifier quels sont les facteurs qui facilitent ou freinent l'intégration socioscolaire des adolescents immigrants récemment immigrés et dans quelle mesure ils les influencent, selon des intervenants scolaires œuvrant dans les écoles publiques secondaires de la Ville de Sherbrooke, une ville dont l'immigration est en plein essor.

Tout d'abord, la recension des écrits a permis de situer globalement le sujet en dressant un portrait général de l'immigration au Québec, mais également à Sherbrooke notamment en mettant de l'avant les politiques de régionalisation de l'immigration et en présentant la diversité à la CSRS. Ensuite, cette revue de la littérature a servi à définir le concept aux multiples facettes qui est l'intégration et duquel découle celui d'intégration socioscolaire. Puis, les grands principes et orientations guidant l'intégration des élèves immigrants dans le système scolaire ont été exposés tout comme les programmes existants et le fonctionnement lié aux classes d'accueil ainsi qu'au processus d'intégration à la CSRS. Dans cette revue de la littérature, il a également été possible d'identifier des acteurs d'influence dans le processus d'intégration et d'expliquer leurs rôles que ce soit l'adolescent immigrant lui-même, sa famille, ses pairs, les établissements d'enseignement et les organismes communautaires. Finalement, les limites de la recension des écrits ont été présentées.

Ensuite, un cadre théorique a été sélectionné. Il s'agit de l'approche écologique utilisée en complémentarité avec l'approche structurelle, et ce, dans le but de réduire les impacts de certaines limites mises en lumière dans la perspective écologique. L'objectif est que la théorie

utilisée permette d'aller au-delà des enjeux individuels et familiaux, tant dans l'identification du problème que de la solution.

Par ailleurs, des entrevues semi-structurées ont été effectuées auprès de sept intervenants scolaires aux statuts professionnels distincts qui œuvrent auprès de jeunes immigrants dans les écoles secondaires publiques de la CSRS. Elles ont permis de collecter les données, basées sur une méthodologie qualitative. La grille d'entrevue fut élaborée dans le but de trouver des réponses à la question de recherche qui visait à identifier les facteurs propres aux adolescents immigrants qui peuvent nuire et/ou faciliter son intégration socioscolaire, selon la perspective de l'intervenant scolaire participant à la recherche.

Ainsi, les résultats de recherche proposent des éléments qui alimenteront la réflexion au sujet de l'intervention sociale auprès des adolescents immigrants nouvellement arrivés au Québec. À cet effet, quelques éléments importants méritent d'être retenus. Ainsi, il y a lieu de mieux définir les concepts d'intégration et d'intégration socioscolaire, des termes utilisés au quotidien notamment par les autorités, mais qui demeurent flous. Soulignons que l'intégration n'est pas seulement constituée des résultats scolaires, car il s'agit d'un processus multidimensionnel dans lequel la personne immigrante doit s'adapter à l'ensemble des dimensions de la vie collective du pays d'accueil et qui a des impacts sur la vie individuelle de l'étudiant. Les résultats scolaires en font partie, mais l'intégration socioscolaire ne peut être définie que par l'apprentissage d'une matière, mais aussi par sa socialisation et l'apprentissage de la langue.

De plus, l'adolescent immigrant est influencé notamment par son pays d'origine et sa culture, sa personnalité, son niveau et son cheminement scolaire, sa maîtrise du français et sa quête d'identité. Sa famille est également un acteur d'influence que ce soit par son propre processus d'intégration, la situation économique familiale, les ambitions des parents, la connaissance du français des parents et la collaboration de ces derniers. Les pairs, de par leur influence et les activités scolaires, ont aussi un impact sur le processus d'intégration des adolescents nouvellement immigrés. Par ailleurs, les établissements d'enseignement ont une influence,

notamment par les intervenants scolaires, par la signification de ce milieu de vie, par les processus et les protocoles en cours, par la valorisation de la diversité, par la façon de contrer le racisme et la discrimination et par les liens tissés entre l'école et les différents intervenants. Finalement, en analysant les propos des différents intervenants dans une approche écologique utilisée en complémentarité avec l'approche structurelle, on remarque l'impact du parcours migratoire du jeune et des liens entre la précarité économique et l'immigration. On note également que le classement scolaire et les aspects bureaucratiques influencent le processus d'intégration socioscolaire. De plus, la communication entre les différents acteurs, incluant les organismes communautaires, le financement et la pérennité des projets en cours ainsi que la gestion des enjeux liés au racisme et à la discrimination ont un impact sur le processus d'intégration socioscolaire des adolescents nouvellement arrivés dans les écoles publiques de Sherbrooke.

Rappelons que « pour vivre dans une société interculturelle, il est important que le jeune puisse être bien dans sa peau vis-à-vis de l'héritage culturel de sa famille et de ses groupes d'appartenance, mais qu'il puisse en même temps construire un projet qu'il pourra avoir en commun avec des jeunes d'origines différentes » (Verbunt, 2009 : 170). Pour y arriver, il faut mobiliser l'ensemble des acteurs qui influencent l'étudiant. Ce jeune a perdu tous ses repères et doit les reconstruire en même temps que de réussir au niveau académique dans une autre langue que sa langue maternelle. Pour réussir son intégration socioscolaire, tous les acteurs doivent donc œuvrer dans le même sens et être partenaires au cours de tout le processus. En effet, « l'intégration est un processus à deux sens qui dépend de la personne ou du groupe qui tente de s'intégrer, mais également de la possibilité qui leur est donnée de le faire » (Charette, 2018 : 160). Les intervenants scolaires rencontrés sont d'ailleurs d'avis que l'école ne peut être la seule responsable de l'intégration sociale et scolaire de ces jeunes nouvellement arrivés. La société dans son ensemble a donc un rôle à jouer en ce sens afin d'assurer la réussite à long terme de cette intégration.

En terminant, il serait intéressant d'étudier d'autres acteurs qui ont aussi un rôle à jouer dans l'intégration socioscolaire des jeunes immigrants. Par exemple, il pourrait s'avérer pertinent

d'analyser plus en profondeur l'impact des organismes communautaires dans le processus d'inclusion des jeunes ou encore de mettre en lumière de manière plus approfondie les rôles et fonctions du réseau social élargi dans le processus d'intégration. Il pourrait être également intéressant de cerner des facteurs de marginalisation de ces jeunes dans les écoles secondaires dans les régions, mais également dans de grands centres urbains qui accueillent un volume plus élevé de personnes immigrantes.

Au Québec, au cours des dernières années, il y a eu de multiples débats de société sur l'immigration de façon générale, sur le nombre d'immigrants à accueillir annuellement, sur les principes d'intégration à la société québécoise ainsi que sur la laïcité de l'État. Cela a apporté des changements importants dans les processus et les politiques d'immigration, obligeant ainsi les différents milieux à s'adapter. Notons d'ailleurs que le ministère québécois de l'Immigration a changé de nom à quelques reprises au cours des dernières années passant de ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) en 2005 au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) en 2014 au ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) en 2019 (MIFI, 2019). À travers les débats de ces enjeux sur la place publique et les changements dans les structures ainsi que dans les politiques, il ne faut toutefois pas perdre de vue l'objectif principal de l'intégration qui est de donner à toutes les personnes nouvellement arrivées des chances égales de pouvoir s'épanouir sur les plans linguistique, social et scolaire (Benes et Dyotte, 2001 :158). N'oublions pas que ce sont avant tout des humains et qu'il faut leur tendre la main.

Références bibliographiques

- Ancil, L. (2008). Soutien à la réussite scolaire : le psychologue au cœur du processus d'intégration de nos futurs Québécois. *Psychologie Québec*, 25 (3), 23-26.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Revue Santé, société et solidarité*, n° 1, 141-152.
- Baillargeon, S. (2007, 22 novembre). Commission Bouchard-Taylor : Sherbrooke, terre d'accueil. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/165442/commission-bouchard-taylor-sherbrooke-terre-d-accueil>
- Barudy, J. (1992). Migration politique, migration économique : une lecture systémique du processus d'intégration des familles migrantes. *Santé mentale au Québec*, 17 (2), 47-70.
- Beauregard, C., Papazian-Zohrabian, G. et Rousseau, C. (2018). Instruction et socialisation : l'identité personnelle de l'élève immigrant. Dans F. Kanouté et J. Charrette (dir.), *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : Pratiquer le vivre-ensemble* (p. 25-42). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- 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., Phinney, J. S., Sam, D.L., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55 (3), 303-332.
- Bouchamma, Y. (2009). Les facteurs de risque susceptibles d'influencer la réussite scolaire des élèves immigrants. *Revue Vie pédagogique* (153), Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierB_3 (page consultée le 2011-02-15).
- Bouchard, C. (1987). Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre, l'intervenante. *Revue de service social*, 36 (2-3), 455-477.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge: Harvard University Press, Cambridge.
- Brower, A. M. (1988). Can the Ecological Model Guide Social Work Practice?. *Social Service Review*, 62(3), 411-429.
- Carrillo, A. et O'Grady, C. L. (2018). Using Structural Social Work Theory to Drive Anti-Oppressive Practice with Latino Immigrants. *Advances in Social Work*, 18 (3), 704-726.

CDPDJ. (2017, 20 octobre). Consultation sur la discrimination systémique et le racisme au Québec. Repéré à <http://www.cdpedj.qc.ca/fr/consultation-2017/Pages/default.aspx> (page consultée le 10 octobre 2019).

Charrette, J. (2018). Le rôle d'ICSI : l'intégration des élèves immigrants et de leurs parents. Dans F. Kanouté et J. Charrette (dir.), *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : Pratiquer le vivre-ensemble* (p. 145-162). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke – CSRS. (2002). *Politique d'intégration scolaire et de l'éducation interculturelle*. CSRC-POL-2002-04, Sherbrooke.

CSRS. (2014). Effectifs. Repéré à <http://www.csrs.qc.ca/fr/services-centralises/service-des-ressourcespedagogiques/equipe/index.html> (page consultée le 22 mars 2014).

CSRS. (2019a). Équipe des ressources éducatives. Repéré à <http://www.csrs.qc.ca/fr/services-centralises/service-des-ressources-pedagogiques/equipe/index.html> (page consultée le 11 avril 2019).

CSRS. (2019b). Portrait de la CSRS. Repéré à <https://www.csrs.qc.ca/fr/commission-scolaire/portrait-de-la-csrs/index.html> (page consultée le 11 avril 2019).

Conseil canadien pour le développement social (CCDS). (2000). *Les jeunes immigrants au Canada*, Repéré à <http://www.ccsd.ca/francais/pubs/2000/jic/fs.htm> (page consultée le 19 avril 2019).

Damant, D., Poirier, M-A., & Moreau, J. (2001). Ça prend tout un village pour élever un enfant : une approche écologique visant le développement des enfants. Dans H. Dorvil & R. Mayer (Eds.) : *Problèmes sociaux, Tome II Études de cas et interventions sociales*, (pp. 319-336), Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Deslandes, R. (2009). Travail social et collaboration entre l'école, les familles et la communauté : réflexions sur le chemin parcouru et voies de l'avenir. *Intervention*, 131, 108-117.

Dobiecki, B. (2006). *Rédiger son mémoire en travail social : toutes les clés pour le réussir*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Fleury, R. (2009). *Éléments de réflexion pour une compétence professionnelle en éducation interculturelle*. Dans Dossier du MELS : « L'école ouverte sur la diversité : un monde qui prend forme », (152), pp. 131-138.

Gauthier, C., Lacroix, M., Liguori, M., Martinez, E., & Nguyen Ngoc, K. (2010). L'intégration, à la jonction du discours normatif et de l'expérience vécue : des demandeurs d'asile s'expriment. *Service social*, 56 (1), 15-29.

Goldberg Wood, G. et Middleman, R. (1989). *The Structural Approach to Direct Practice in Social Work*. New York: Columbia University Press.

Guyon, S. (2011). The resettlement of refugees selected abroad in Quebec, a well-kept secret! Dans INSCAN. *L'établissement international au Canada*, 24 (3-4) (pp. 16-18) Repéré à <http://www.tcric.qc.ca/pdf/INSCAN.pdf> (page consultée le 19 avril 2019).

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.

Institut de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. (2010). *Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*. Repéré à http://www.pre.ethics.gc.ca/pdf/fra/eptc2/EPTC_2_FINAL_Web.pdf (page consultée le 3 février 2019).

Jacquet, M., Moore, D., Sabatier, C & Masinda, M. (2008). Aider à l'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones de Vancouver, en Colombie-Britannique, *Nos diverses cités* -Section 2 : Défis de l'intégration sociale, 8, 64- 71.

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

Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec : une prise en compte des familles. *Informations sociales*, 143 (7), 64-74.

Kanouté, F. (2018). Le parcours d'intervenants communautaires. Dans F. Kanouté et J. Charrette (dir.), *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : Pratiquer le vivre-ensemble* (p. 163-176). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Kanouté, F. et Duong, L. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 33 (2), 73-105.

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

Lacas, M. (2018, 3 avril). Un record de classes d'accueil à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. *Radio-Canada*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1092067/record-classes-accueil-commission-scolaire-region-sherbrooke> (page consultée le 10 avril 2019).

Lacroix, M. (2004). Les demandeurs d'asile au Canada : quelques enjeux pour la pratique du travail social. *Service social*, 51(1), 45-59.

Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13 (2), 56-80.

Legault, G. et Fronteau J. (2008). Chapitre 2 : Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. Dans G. Legault & L. Rachédi (Eds.) : *L'intervention interculturelle 2^{ième} édition*, (pp.43-66), Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Legault, G. et Rachédi. L. (2008). Chapitre 5 : Le modèle interculturel systémique. Dans G. Legault & L. Rachédi (Eds.) : *L'intervention interculturelle 2^{ième} édition*, (pp. 121-142), Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Le Goff, J.-F. (1999). *L'enfant, parent de ses parents*. Paris : L'Harmattan.

Li, P. (2003). Deconstructing Canada's Discourse of Immigrant Integration. *Journal of International Migration and Integration*, 4 (3), 315-333.

Lundy, C. (2011). *Social Work, Social Justice & Human Rights: A Structural Approach to Practice*. Toronto: University of Toronto Press.

Malo, C. (2000). Le modèle écologique du développement humain: conditions nécessaires de son utilité réelle. Repéré à http://www.stesapes.med.ulg.ac.be/Documents_electroniques/MIL/MILGEN/ELE%20MIL-GEN%207647.pdf (page consultée le 1^{er} mai 2013).

Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., & Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherches et d'intervention au Québec*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

MEES. (2017). Politique de la réussite éducative. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf (page consultée le 10 avril 2019).

MELS. (2014a). Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. Volet 1. Portrait des élèves – Soutien au milieu scolaire. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf (page consultée le 27 avril 2019).

MELS. (2014b). Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. Volet 2. Organisation des services. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf (page consultée le 27 avril 2019).

MEQ. (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Bibliothèque nationale du Québec.

Mianda, G. (2019). Les défis de l'intégration des nouveaux arrivants francophones en Ontario — Entrevue avec Antoine Dérose, Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/ref/1998-v4-n1-ref1769/026195ar.pdf> (page consultée le 7 octobre 2019).

MICC. (1990). Au Québec, pour bâtir ensemble : Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, Repéré à https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/politiques/PO_batir_ensemble_MIDI.pdf (page consulté le 22 février 2019).

MICC. (2011). Planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015. Repéré à <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/planification-20122015.pdf> (page consultée le 22 mars 2014).

MICC. (2012). Plan d'action du gouvernement du Québec pour l'accueil et l'intégration des personnes réfugiées sélectionnées à l'étranger. Repéré à https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/PLA_AccueilRefugies2013-2016.pdf (page consultée le 18 février 2019).

MICC. (2013). L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes 2008-2012. Repéré à http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/Portraits_categories_2008_2012.pdf (page consultée le 22 mars 2014).

MIDI. (2015). Politique du vivre ensemble. Repéré à https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publicationsadm/politiques/PO_ensemble_quebec_MIDI.pdf (page consulté le 7 octobre 2019).

MIDI. (2016). Portraits régionaux 2005-2014 Caractéristiques des immigrants établis au Québec et dans les régions en 2016. Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/PUB_Portraits_regionaux2005-2014.pdf (page consultée le 10 octobre 2019).

MIDI. (2017). Fiche synthèse de l'immigration au Québec. Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/FICHE_syn_an2016.pdf (page consultée le 10 avril 2019).

MIDI. (2018). Portrait de l'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration 2013-2017. Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/Portraits_categories_2013-2017.pdf (page consultée le 11 avril 2019).

MIDI. (2019). Accueil. Repéré à <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/accueil.html> (page consultée le 18 février 2019).

MIFI. (2019). Ministère. Repéré à <http://www.mifi.gouv.qc.ca/fr/ministere/index.html> (page consultée le 2 décembre 2019).

Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : Côté Jeans & Côté Tenue de soirée*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Montgomery, C., McAll, C., Tremblay, J. et Seminaro, A. (2000). Profils de la pauvreté et de l'immigration à Côte-des-Neiges, *Interactions*, 4 (1), 77-96.

Moreau, J. (2008). *Individu, développement et contexte social - SVS 1362*. Notes de cours de la session d'automne.

Moreau, M. (1987). L'approche structurelle en travail social : implications pratiques d'une approche intégrée conflictuelle. *Service social*, 36 (2-3), 227-247.

Mullaly, R. (1993). *Structural Social Work: Ideology, Theory and Practice*. Toronto: McClelland & Stewart Inc.

Ninacs, W. (1995). Empowerment et service social : approches et enjeux. *Service social*, (44) 1, 69-93.

OMS. (2019). Développement des adolescents. Repéré à https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/ (page consultée le 10 octobre 2019).

Paillé, P. (2007). La recherche qualitative: Une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (Eds.), *Problèmes sociaux, tome III : Théories et méthodologies de la recherche* (pp. 409-443), Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pardeck, J. (1996). *Social Work Practice: An Ecological Approach*. Westport: Éditions Auburn House.

Pardeck, J. (1988). Social Treatment through an Ecological Approach. *Clinical Social Work Journal*, 16 (1), 92-104.

Piché, V. (2005). Immigration, mondialisation et diversité culturelle : comment "gérer" les défis?. *Diversité urbaine*, 5 (1), 7-28.

Pion, I. (2017, 7 février). Nouvelles classes d'accueil pour les élèves immigrants. *La Tribune*. Repéré à <https://www.latribune.ca/actualites/nouvelles-classes-daccueil-pour-les-eleves-immigrants-7a3fd3e29e8576d248b4b84056252228> (page consultée le 10 octobre 2019).

Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (Eds.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-167), Boucherville: Gaëtan Morin.

Rachédi, L. et Vatz Laaroussi, M. (2004). Favoriser la résilience des familles immigrantes par l'empowerment et l'accompagnement. *Revue Intervention*, 120, 6-15.

SANC. (2014). *Mission*. Repéré à <http://www.sanc-sherbrooke.ca/mission/> (page consultée le 22 mars 2014).

Savoie-Zajc, L. (2004). Chapitre 12: L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Eds.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 293-316). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Sidebotham, P. (2001). An Ecological Approach to Child Abuse: a Creative Use of Scientific Models in Research and Practice. *Child Abuse Review*, 10, 97-112.

Simard, C. (1998). *La place de l'autre : Fonctionnaires et immigrants au Québec*. Montréal : Éditions Fides.

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

Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *Revue des sciences de l'Éducation de McGill*, 47(1), 153-170.

Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15 (1), 69-85.

Steinbach, M., Vatz-Laaroussi, M. & Potvin, M. (2015). Accueillir des jeunes réfugiés en région: la formation générale aux adultes comme alternative scolaire?. *Alterstice*, 5 (2), 99-108.

TCRI. (2011). L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec : Perspective des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants : Rapport d'enquête. Repéré à http://tcri.qc.ca/images/publications/volets/volet-jeunes/2011/Enquete_sur_lintegration_des_enfants_et_des_jeunes_immigrants_de_premiere_generation_au_Quebec_2011.pdf (page consultée le 10 octobre 2019).

Ungar, M. (2002). A Deeper, More Social Ecological Social Work Practice. *Social Service Review*, 76(3), 480-497.

UNICEF. (2011). La situation des enfants dans le monde 2011 – L'adolescence : l'âge de tous les possibles. Repéré à https://www.unicef.org/french/sowc2011/pdfs/SOWC-2011-Main-Report_FR_02092011.pdf (page consultée le 10 octobre 2019).

Van Houtte, M. et Stevens, P. (2009). School Ethnic Composition and Students' Integration Outside and Inside Schools in Belgium, *Sociology of Education*, 82, 217-238.

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

Vatz-Laaroussi, M. (2007). Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiés au Québec, *Enfances, Familles, Générations*, 6, 1-15.

Vatz-Laaroussi, M. (2011a, 5 février). Immigrer, une difficile adaptation pour les parents et les enfants. *La Tribune*.

Vatz-Laaroussi, M. (2011b). La régionalisation de l'immigration et ses enjeux pour la réussite scolaire des jeunes. Dans *Thèmes canadiens : La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration*, 23-28.

Vatz-Laaroussi M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.

Vatz-Laaroussi, M., Combes, E. et Koné, M. (2015). Chapitre 5 : Les adolescents immigrants en classe d'accueil : Les liens, l'identité et l'avenir. Dans Vatz-Laaroussi (Eds.), *Les rapports intergénérationnels dans la migration. De la transmission au changement social* (pp. 87-100). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Verbunt, G. (2009). *La question interculturelle dans le travail social. Perspectives et repères*. 2^{ième} édition. Paris : La Découverte.

Villalba Quesada, C. (2004). La perspectiva ecologica en el trabajo social con infancia, adolescencia y familia. *Portularia : Revista de Trabajo Social*, (4), 287-295.

Ville de Sherbrooke. (2009). *Politique d'accueil et d'intégration des personnes immigrantes*. Sherbrooke : Bibliothèque nationale du Québec, 28 p.

Ville de Sherbrooke. (2017). Plan d'action en immigration 2018-2019. Repéré à https://www.ville.sherbrooke.qc.ca/fileadmin/fichiers/SSCVC/communautaire/InfoImmigration/plan_action_immigration_2018-2019.pdf (page consultée le 10 octobre 2019).

Winnemore, L., & Biles, J. (2006). Canada's Two-Way Street Integration Model: Not Without Its Stains, Strains and Growing Pains, *Canadian Diversity*, 5 (1), 23-30.

Annexes

Annexe 1 : Le formulaire de consentement

Titre de la recherche: Les facteurs influençant l'intégration socioscolaire des adolescents immigrants nouvellement arrivés à Sherbrooke

Chercheure: Marie-Ève Labranche, chercheure à la maîtrise, École de service social, Université de Montréal

Directrice de recherche: Marie Lacroix, professeure agrégée, École de service social, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à cerner et à comprendre les facteurs qui facilitent et/ou freinent l'intégration socioscolaire des adolescents immigrants nouvellement installés à Sherbrooke afin de mieux les soutenir dans leur processus d'intégration à la société d'accueil et d'outiller davantage les intervenants scolaires.

2. Participation à la recherche

Votre participation à ce projet consiste à accorder une entrevue à la chercheure qui vous questionnera quant aux facteurs influençant l'intégration socioscolaire des adolescents immigrants nouvellement arrivés à Sherbrooke. Avec votre autorisation, il y aura un enregistrement audio de cette rencontre afin d'en faciliter la transcription. De plus, la chercheure prendra des notes manuscrites au cours de l'entretien. L'entrevue devrait durer environ 90

minutes. La chercheuse fixera le lieu et le moment de l'entrevue en fonction de vos disponibilités. Au besoin et avec votre consentement, la chercheuse pourrait communiquer de nouveau avec vous afin d'obtenir des précisions ou encore valider certaines affirmations.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Afin de ne pas dévoiler votre nom, chaque participant à la recherche se verra attribuer un nom fictif et seules la chercheuse et sa directrice de recherche auront la liste des participants et des noms correspondants. Par ailleurs, les données recueillies seront conservées dans un lieu sûr et les enregistrements seront transcrits, puis détruits sept ans après la fin du projet.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer, notamment par vos expériences et vos constatations, à l'avancement des connaissances dans le domaine du service social quant à l'intégration socioscolaire des adolescents immigrants nouvellement arrivés à Sherbrooke.

5. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche simplement en donnant un avis verbal, et ce sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche suite à l'entrevue, vous pouvez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

B) CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance des informations ci-dessus et je n'ai pas d'autres questions concernant ce projet ainsi que ma participation.

Je consens librement à prendre part à cette recherche et je sais que je peux me retirer en tout temps sans avoir à justifier ma décision.

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée : Oui Non

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je souhaite être informé des résultats de la recherche : Oui Non

Courriel : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheure: _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Marie-Ève Labranche à l'adresse courriel XXX@hotmail.com.

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

Annexe 2 : La grille d'entrevue

Profil de l'intervenant en milieu scolaire

Sexe :

Origine ethnique :

Emploi actuel :

Nombre d'années d'expérience :

Questions

1) Introduction

Cette partie vise à situer le participant à la recherche dans son contexte professionnel.

- Pourriez-vous me parler un peu de votre contexte de travail? Quel est votre rôle auprès des jeunes adolescents immigrants récemment arrivés?

2) L'intégration

Cette partie vise à comprendre le sens des principaux concepts de la recherche selon la perspective du participant à la recherche.

- Comment définiriez-vous le concept d'intégration?
- Qui sont les principaux acteurs responsables de l'intégration de ces jeunes?
- Comment définiriez-vous l'intégration socioscolaire? Est-ce un concept que vous utilisez?
- Selon vous, comment la réussite scolaire est-elle liée à l'intégration?

3) L'adolescent immigrant

Cette partie vise à identifier les facteurs propres aux adolescents immigrants qui peuvent nuire et/ou faciliter son intégration socioscolaire, selon la perspective de l'intervenant scolaire participant à la recherche.

- En quelques mots, comment décririez-vous les jeunes immigrants qui arrivent dans vos classes?

- Quelles sont les caractéristiques propres au jeune immigrant qui peuvent nuire à son processus d'intégration? Quelles sont ses caractéristiques personnelles qui peuvent faciliter son processus?
- L'identité ethnique peut-elle influencer l'intégration socioscolaire? Si oui, comment?
- Y a-t-il des pays d'origine dont vous considérez, *de facto*, ses ressortissants comme étant davantage à risque?
- Comment le parcours migratoire du jeune est-il pris en considération lors de vos interventions?
- Comment gérez-vous la méconnaissance de la langue? Communiquez-vous parfois avec les étudiants allophones dans leur langue d'origine (ex. : traducteur, intervenant parle plusieurs langues, etc.)?
- Avez-vous remarqué des différences entre les élèves immigrants et les autres élèves sur le plan de la réussite scolaire (difficultés d'apprentissage, problèmes d'adaptation, échecs, etc.) ?
- Comment votre intervention auprès d'un adolescent immigrant diffère-t-elle d'une intervention auprès d'un élève né au Québec?

4) La famille de l'adolescent immigrant

Cette partie vise à identifier, selon la perspective de l'intervenant scolaire participant à la recherche, les facteurs liés au rôle de la famille qui peuvent nuire et/ou faciliter l'intégration socioscolaire du jeune adolescent immigrant.

- Communiquez-vous/intervenez-vous auprès des parents (parfois allophones) d'un étudiant? Comment procédez-vous alors?
- Quel est le plus grand défi avec les parents d'adolescents immigrants ? Y a-t-il des avantages?
- Constatez-vous des différences entre les parents d'adolescents immigrants et ceux « de souche »? Si oui, lesquelles?
- Quelle place devrait occuper la culture d'origine des adolescents récemment arrivés dans leur nouveau pays?

5) Les amis/les pairs de l'adolescent immigrant

Cette partie vise à identifier, selon la perspective de l'intervenant scolaire participant à la recherche, les facteurs liés au rôle des pairs/des amis qui peuvent nuire et/ou faciliter l'intégration socioscolaire de l'adolescent immigrant.

- Comment les pairs peuvent-ils influencer positivement l'intégration socioscolaire d'un adolescent nouvellement arrivé? Et négativement?
- Comment ce jeune adolescent nouvellement arrivé crée-t-il un réseau social?
- Est-ce que vous constatez que le réseau social des jeunes immigrants change, évolue suite à leur arrivée au Québec? Si oui, comment?
- Quelle est la perception des jeunes immigrants par les autres adolescents?
- Comment les contacts entre les personnes du même pays d'origine sont-ils encouragés? Comment les contacts avec les « Québécois d'origine » sont-ils favorisés?
- À votre école, constatez-vous un phénomène de ghettoïsation? Si oui, que faites-vous face à cette réalité?
- Avez-vous constaté un phénomène de discrimination et de racisme entre les élèves? Si oui, que faites-vous face à cette réalité?

6) L'établissement scolaire de l'adolescent immigrant

Cette partie vise à identifier, selon la perspective de l'intervenant scolaire participant à la recherche, les facteurs liés à l'établissement scolaire qui peuvent nuire et/ou faciliter l'intégration socioscolaire de l'adolescent immigrant.

- À l'école, deux modèles sont privilégiés quant à l'accueil des adolescents immigrants (les classes d'accueil ou l'intégration directe en classe régulière), quels sont, à votre avis, les avantages et les désavantages de ces deux modèles?
- Devrions-nous accorder une place plus importante à la langue d'origine?
- Existe-t-il à votre école des activités particulières réalisées auprès des jeunes immigrants (ex. : un programme de jumelage)?
- Comment encouragez-vous les jeunes immigrants à s'impliquer dans leur école et à participer aux activités parascolaires?

- Sur quel plan l'intégration est-elle plus facile ou difficile? (Ex : matières scolaires, activités étudiantes, activités culturelles ou loisirs, activités sportives?)
- Est-ce que les activités et le code de vie de l'école tiennent compte de la diversité des origines de ses élèves?
- Quels sont les programmes de sensibilisation, de prévention et d'éducation interculturelle facilitant l'intégration des élèves immigrants développés par l'établissement scolaire?

7) L'intervenant scolaire

Cette partie vise à comprendre comment l'intervenant scolaire participant à la recherche perçoit ses interventions auprès des adolescents immigrants.

- Comment votre intervention auprès d'un adolescent récemment arrivé au Québec diffère-t-elle d'une intervention réalisée auprès d'un « Québécois de souche »?
- Pensez-vous que si vous étiez un professionnel issu de l'immigration (s'il y a lieu), votre contact avec le jeune adolescent immigrant serait facilité ou non?
- Avez-vous reçu, au cours de votre formation ou par des formations ponctuelles, de l'information concernant l'intervention interculturelle? Est-ce suffisant?
- Vous sentez-vous appuyé par les autres intervenants scolaires? Les organismes communautaires? Les élus (commissaires scolaires, gouvernement municipal et provincial)?

8) Conclusion

Cette partie vise à résumer les facteurs qui, selon l'intervenant scolaire, peuvent faciliter ou freiner l'intégration socioscolaire du jeune adolescent immigrant récemment arrivé ainsi qu'à clore l'entrevue.

- En somme, quels sont les principaux facteurs qui, selon vous, facilitent l'intégration socioscolaire et quels sont les facteurs qui freinent ce processus?
- Finalement, qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer l'intégration sociale et scolaire des élèves immigrants?
- Avez-vous quelque chose que vous aimeriez rajouter?
- Alors, merci et bonne journée!

Notez que les questions ci-dessus ne seront pas posées textuellement et intégralement. En effet, cette grille sert de base à l'entrevue et permettra de relancer l'entretien, s'il y a lieu.

Annexe 3 : Le message de recrutement

Bonjour,

Je m'appelle Marie-Ève Labranche et je suis étudiante à la maîtrise en Service social à l'Université de Montréal. Dans le cadre de mon projet de mémoire, je suis à la recherche d'intervenants scolaires qui œuvrent auprès d'adolescents immigrants récemment arrivés à Sherbrooke et qui seraient intéressés à me rencontrer pour une entrevue d'au maximum 90 minutes. Le sujet concerne les facteurs qui facilitent ou non l'intégration socioscolaire de ces jeunes. Si vous êtes intéressé à participer à ce projet ou si vous désirez plus de renseignements, n'hésitez pas à me contacter soit en répondant à ce courriel ou encore au 514-XXX-XXXX.

Merci et bonne journée!