

Université de Montréal

Les élèves du secondaire issus de l'immigration et le programme de formation de l'école  
québécoise : une analyse de leur expérience

par

Laurence Couturier

Département d'administration et fondements de l'éducation  
Faculté des sciences de l'Éducation

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de  
maîtrise ès arts (M.A.) en administration et fondements de l'éducation

Novembre 2023

© Laurence Couturier, 2023

Université de Montréal

Ce mémoire intitulé :

Les élèves du secondaire issus de l'immigration et le programme de formation de l'école  
québécoise : une analyse de leur expérience

Présenté par :  
Laurence Couturier

Est présenté à un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Odile Magnan  
Président-rapporteur

Marc-André Deniger  
Membre du jury

Pierre Canisius Kamanzi  
Directeur de recherche

## Résumé

Au Québec, peu de recherches se sont intéressées à l'expérience scolaire des élèves issus de l'immigration par rapport aux contenus d'apprentissage régis par le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Ce mémoire vise à décrire cette expérience à partir de leur perception des savoirs transmis à l'école secondaire, plus précisément dans les disciplines suivantes : français (langue d'enseignement), histoire et éducation à la citoyenneté, histoire du Québec et du Canada et de monde contemporain. En guise de cadre d'analyse, nous avons mobilisé la théorie de l'expérience scolaire de Dubet (Dubet, 1994 ; Dubet et Martuccielli, 1996) afin de mettre en exergue la place des savoirs dans l'expérience vécue par les élèves immigrants. Nous inscrivons cette recherche dans une posture épistémologique interprétative. La collecte des données a été réalisée dans une école secondaire à forte diversité ethnoculturelle dans la grande région de Montréal en deux temps. Nous avons d'abord effectué un entretien de groupe semi-dirigé avec quatre enseignants des disciplines de français et d'histoire, ensuite poursuivi avec sept entretiens individuels auprès d'élèves issus de l'immigration en cinquième secondaire.

À la lumière des arbres thématiques générés par l'analyse des données recueillies, notre étude révèle que les élèves entretiennent une relation instrumentale avec les contenus d'apprentissage. Ils hiérarchisent les savoirs en fonction de leur utilité tributaire à leurs ambitions et aux conventions sociales et scolaires. Il ressort de cette recherche que les jeunes issus de l'immigration interrogés se positionnent de façon stratégique particulièrement dans le cours de français, langue d'enseignement. D'autre part, nos résultats dévoilent que les élèves issus de l'immigration accordent moins de valeur aux cours d'histoire et qu'ils mettent plutôt de l'avant leurs intérêts et leurs désintérêts vis-à-vis cette discipline. De leur côté, les enseignants interrogés perçoivent aussi la relation de stratégie et de performance chez les élèves de leur milieu scolaire.

En conclusion, les connaissances générées par notre étude affichent que les contenus d'apprentissage du programme de formation sont perçus par les élèves issus de l'immigration comme un moyen de mobilité sociale et scolaire. Nous soulignons que ce constat peut être ancré dans le projet migratoire familial de l'élève, mais également lié à l'esprit du temps dans lequel s'inscrit l'école de nos jours. Comme le soulignent les enseignants interviewés, cette relation

stratégique avec les savoirs n'est pas particulière aux élèves d'origine immigrée; bien au contraire, elle est aussi présente chez leurs pairs non immigrants.

Mots clés : immigration, diversité ethnoculturelle, milieu scolaire, stratégies, savoirs scolaires, école secondaire, sciences de l'éducation, curriculum.

## **Abstract**

In Quebec, few studies focused on the pathways of Immigrant students in relation with the Quebec Education Program (QEP) and its learning content. This study aims to describe the experience of immigrant youth and their perception of learnings registered in this program, targeting Français, langue d'enseignement, Histoire et éducation à la citoyenneté, Histoire du Québec et du Canada et Monde contemporain programs. To this end, we mobilized Dubet's (1994; Dubet and Martuccielli, 1996) School Experience\_theoretical framework to highlight the place of learning contents in immigrant student's experience amongst the different aspects governing the school system. We inscribe our research in an interpretative epistemological posture. Our data collect took place in a high density ethnocultural high school in the Greater Montreal area. The data gathering occurred in two stages: initially, we conducted a semi-structured interview with two French and two History secondary school teachers, followed by individual interviews with seven immigrant students in the 11th grade.

Emerging from thematic trees constructed from our data, our study reveals that students maintain a strategic relationship with learning contents. They prioritize knowledge based on its relevance to their goals and to social and academic conventions. Our research identified that immigrant students interviewed mobilize a strategic position especially in French class. On the other hand, our study unveils that students from immigrant backgrounds assign less value to history classes and instead emphasize their interests and disinterests in this discipline. Moreover, the interviewed teachers perceive that students have a strategic approach to learning content, focusing on performance.

In conclusion, the findings that emanates from this dissertation demonstrate that the learning contents from the Quebec Education Program (QEP) are perceived by immigrant students as a means of social and academic mobility. We outline that this case can be linked not only to the family's migration project but also to the prevailing societal and educational trends. As interviewed teachers stipulate, this strategic relation with learning contents is not exclusive to Immigrant students; rather, it implies all students.

Keywords: Immigration, School system, Strategies, Curriculum, Learning contents, Secondary School, Ethnocultural Diversity, Education

# Table des matières

Résumé .....	3
Abstract .....	5
Table des matières .....	7
Liste des tableaux .....	12
Liste des sigles et abréviations .....	13
Remerciements .....	14
Introduction .....	15
Chapitre 1 : Problématique.....	18
1.1 Les finalités de la réforme <i>Renouveau pédagogique</i> .....	18
1.2 La politique d'intégration et d'éducation interculturelle de 1998 .....	20
1.3. Le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) .....	22
1.4 La politique d'éducation interculturelle à l'aune des effets des politiques gouvernementales et du programme de formation .....	24
1.5 La réussite d'inclusion scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration .....	26
1.6 Regards portés sur la diversité ethnoculturelle dans les curriculums .....	29
1.7 Synthèse du chapitre et question de recherche .....	31
Chapitre 2 : Cadre théorique .....	33
2.1. La théorie de l'expérience scolaire .....	33
2.1.1 La logique d'intégration.....	34
2.1.2. La logique stratégique.....	36
2.1.3. La logique de subjectivation .....	37
2.2. L'analyse des parcours des élèves québécois d'origine immigrée sous l'angle de théorie de l'expérience scolaire : bref aperçu des écrits.....	39
2.2.1. Une logique d'intégration inscrite dans le projet migratoire .....	40
2.2.2. Une logique stratégique centrée sur les priorités de réussite .....	42
2.2.3. Une logique de subjectivation axée sur l'autoaffirmation .....	43
2.3 Synthèse et questions spécifiques de recherche .....	44

Chapitre 3 : Méthodologie.....	47
3.1 Type de recherche et orientations paradigmatiques .....	47
3.2 Choix des disciplines scolaires examinées .....	48
3.2.1 Français, langue d’enseignement .....	49
3.2.2 Histoire et éducation à la citoyenneté .....	50
3.2.3 Histoire du Québec et du Canada.....	51
3.2.4 Monde Contemporain .....	52
3.3 Choix du milieu scolaire et des participants à la recherche.....	54
3.3.1 Choix d’une école en partenariat avec l’Université de Montréal .....	54
3.3.2 Sélection des participants à la recherche .....	55
3.3.2.1 Caractéristique des élèves sélectionnés.....	55
3.3.2.2 Profil des élèves participants.....	58
3.3.2.3 Caractéristiques des enseignants sélectionnés.....	61
3.4 Instruments de collecte des matériaux.....	62
3.4.1 Les entretiens semi-dirigés .....	63
3.4.2 Déroulement des entretiens menés auprès des participants .....	64
3.5 Méthode d’analyse des données .....	65
3.5.1 La démarche d’analyse thématique.....	66
3.5.2 L’analyse thématique combinée à notre ancrage théorique .....	68
3.6 Considérations éthiques.....	70
3.7 Les limites de la recherche .....	70
Chapitre 4 : Analyse et présentation des résultats.....	72
4.1 Perception générale des élèves issus de l’immigration à propos des contenus d’apprentissage : la valeur des savoirs scolaires .....	73
4.1.1 L’utilité des savoirs scolaires pour un meilleur avenir professionnel.....	74
4.1.2 La hiérarchisation des savoirs aux yeux de la société.....	77
4.1.3 L’influence des enseignants dans la valorisation des contenus d’apprentissage par les élèves.....	79
4.2 Perception du cours de français, langue d’enseignement .....	80
4.2.1 Perception générale du cours de français, langue d’enseignement.....	81

4.2.1.1	<i>La perception du français comme moyen de réussite académique</i> .....	81
4.2.1.2	<i>La perception du français comme moyen de réalisation des aspirations postsecondaires</i> .....	83
4.2.1.3	<i>Une vision subjective et intégrée de l'apprentissage du français</i> .....	84
4.2.2	L'appréciation des élèves vis-à-vis la lecture .....	86
4.2.2.1	<i>La lecture comme intérêt personnel chez les élèves</i> .....	86
4.2.2.2	<i>Un intérêt pour la lecture sous certaines conditions</i> .....	87
4.2.2.3	<i>Un enjeu d'accessibilité aux textes littéraires associé à la compréhension en lecture</i> .....	88
4.2.3	L'enjeu de la grammaire et de l'écriture .....	89
4.2.3.1	<i>Appréciation de la rédaction de textes en français, langue d'enseignement</i> .....	90
4.2.3.2	<i>La grammaire, un défi à surmonter pour tous les élèves</i> .....	92
4.2.4	La place accordée à la communication orale dans le discours des élèves .....	94
4.2.5	Que retenir de la perception des élèves par rapport au cours de français, langue d'enseignement ? .....	95
4.3	Les élèves d'origine immigrée et la perception des cours d'histoire du Québec et du Canada et de monde contemporain.....	96
4.3.1	La perception des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté et d'histoire du Québec et du Canada.....	96
4.3.1.1	<i>La valeur accordée aux cours d'histoire et éducation à la citoyenneté et histoire du Québec et du Canada chez les élèves issus de l'immigration</i> .....	97
4.3.1.2	<i>Les opinions partagées des élèves issus de l'immigration sur les contenus d'apprentissage sur les cours d'histoire et éducation à la citoyenneté et histoire du Québec et du Canada</i> .....	99
4.3.2	Le cours de monde contemporain : une appréciation marquée.....	101
4.3.3	La place perçue par les élèves de l'éducation à la citoyenneté dans le cours d'histoire .....	103
4.3.3.1	<i>L'éducation à la citoyenneté en histoire : la connaissance du passé pour la formation d'un citoyen</i> .....	104
4.3.3.2	<i>L'éducation à la citoyenneté via d'autres disciplines scolaires</i> .....	105

4.3.4 Résumé des perceptions des élèves des contenus d'apprentissage en histoire et éducation à la citoyenneté, histoire du Québec et du Canada et monde contemporain .....	106
4.4 Perception des enseignants sur les apprentissages de leur discipline scolaire et sur les élèves issus de l'immigration .....	108
4.4.1 Perception des enseignants sur le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) .....	109
4.5.1.1 <i>Les enseignants et le PFEQ : une vision plutôt ambiguë</i> .....	109
4.5.1.2 <i>Les élèves et leur rapport aux apprentissages : une instrumentalisation perçue des enseignants</i> .....	111
4.5.2 Pratiques pédagogiques des enseignants en contexte de diversité ethnoculturelle.....	112
4.5.2.1 <i>Une volonté affichée des enseignants de rester sensibles à la réalité des élèves issus de l'immigration</i> .....	112
4.5.2.2 <i>Les contenus d'apprentissage en français : un défi perçu par les enseignants</i> ...	113
4.5.2.2.1 La compétence Lire des textes variés.....	114
4.5.2.2.2 La compétence Écrire des textes variés et la grammaire : un enjeu important pour les enseignants et les élèves .....	115
4.5.2.3 <i>Les pratiques pédagogiques des enseignantes des cours d'histoire et de monde contemporain</i> .....	116
4.5.2.3.1 Les pratiques pédagogiques dans le cours d'histoire .....	116
4.5.2.3.2 Les pratiques pédagogiques des enseignantes dans le cours de monde contemporain.....	117
4.5.2.5 <i>La perception de l'éducation à la citoyenneté chez les enseignants</i> .....	118
4.6 Résumé du quatrième chapitre .....	119
Chapitre 5 : Interprétation des résultats.....	121
5.1 Synthèse des résultats du chapitre 4 .....	121
5.1.1 Perception générale vis-à-vis les contenus d'apprentissage .....	122
5.1.2 Perception du cours de français, langue d'enseignement .....	123
5.1.3 Perception des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté, d'histoire du Québec et du Canada et de monde contemporain .....	124

5.2 Une logique d'intégration dans les fondements du discours des élèves.....	126
5.2.1 Une logique d'intégration en tension avec la subjectivation des élèves.....	127
5.2.2 Une logique d'intégration liée à la socialisation.....	128
5.2.3 Une logique d'intégration modulée par les aspirations parentales .....	129
5.3 La place dominante de la logique stratégique dans l'expérience scolaire.....	131
5.3.1 La logique stratégique des élèves issus de l'immigration et leur rapport aux savoirs en français, langue d'enseignement et dans les autres disciplines scolaires.....	132
5.4 La logique de subjectivation : portraits diversifiés et valorisation des apprentissages .....	136
5.4.1 La capacité de subjectivation des élèves issus de l'immigration par la prise de recul sur leur(s) expérience(s) scolaire(s).....	137
5.4.2 La capacité de subjectivation des élèves issus de l'immigration et le développement d'intérêts personnels dans le cadre scolaire.....	139
5.5 Résumé du chapitre 5 .....	141
Conclusion générale .....	144
Références bibliographiques .....	149
Annexe 1 - Canevas d'entretien de groupe (enseignants).....	167
Annexe 2 : Canevas d'entretien individuel (élèves issus de l'immigration).....	170
Annexe 3 - Profil sociodémographique des élèves .....	174
Annexe 4 : Arbre thématique (élèves).....	176
Annexe 5 : Arbre thématique (enseignants).....	177
Annexe 6 : Certificat d'approbation éthique.....	178

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Les compétences associées au cours de français, langue d'enseignement et leurs composantes (MELS, 2006).....	49
Tableau 2: Les compétences associées au cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté et leurs composantes (MELS, 2008).....	51
Tableau 3: Les compétences associées au cours d'Histoire du Québec et du Canada et leurs composantes (MEES, 2017).....	52
Tableau 4 : Les compétences associées à la discipline de Monde contemporain et leurs composantes (MELS, 2008).....	53
Tableau 5 : Caractéristiques des élèves participants .....	57
Tableau 6 : caractéristiques des enseignants participants .....	61
Tableau 7: Recension des concepts essentiels de la théorie de l'expérience scolaire (Dubet, 1994 ; Dubet et Martuccielli, 1996) .....	69

## **Liste des sigles et abréviations**

MEES : Ministère de l'Éducation et des Études Supérieures

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

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

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

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

## Remerciements

Avant tout, je tiens à remercier les nombreuses personnes ayant contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire. Vos encouragements et votre support m'ont permis de réaliser cet accomplissement. Je remercie également tous les participant.e.s de cette étude pour leur grande générosité à témoigner de leur expérience et le personnel de l'école affiliée à notre recherche pour leur grande aide tout au long du processus.

D'abord, un remerciement tout particulier à mon directeur de recherche, Pierre Canisius Kamanzi. Je suis sincèrement reconnaissante pour votre grande écoute, votre soutien, vos conseils et votre grande aide tout au long de ces trois dernières années. Un immense merci pour votre grande confiance, ce fut vraiment un plaisir de travailler auprès de vous.

Je tiens également à remercier les professeurs de la Faculté des sciences de l'éducation que j'ai eu le plaisir de côtoyer au cours des dernières années. J'ai eu la chance d'assister, à distance, à des cours enrichissants ayant suscité en moi de grandes réflexions épistémologiques et ayant développé ma curiosité envers la recherche scientifique. Un grand merci à Marc-André Deniger pour ses nombreux conseils qui m'ont permis de réorienter mon projet de recherche en mi-parcours.

Un grand merci à mes deux collègues de maîtrise, Jeanne Dessureault et Audrey Lamontagne, pour vos conseils et votre support au fil de ces années. Nos échanges virtuels durant la pandémie et nos rencontres extérieures ont certainement contribué à l'aboutissement de ce projet de recherche. Merci à mon amie Corinne, pour ses conseils qui m'ont été précieux en fin de parcours.

Ma famille et mes ami.e.s, merci énormément pour votre soutien durant ces dernières années. Ce ne fut pas un long fleuve tranquille, mais votre présence m'a été précieuse durant ce périple et j'en suis incroyablement reconnaissante.

## Introduction

Le Canada fait partie des pays accueillant annuellement le plus grand nombre d'immigrants (Organisation Internationale pour les Migrations, 2020). Cela a été accentué par les politiques mises en place par l'État visant à faciliter le processus d'admission des requérants et d'octroi de la citoyenneté (Organisation Internationale pour les Migrations, 2020; Jaffrelot et Lequesne, 2009). Le gouvernement canadien a instauré un système de migration de la main-d'œuvre qualifiée et dont les politiques sont considérées comme les plus efficaces, selon l'OCDE, par le fait qu'elles ciblent des compétences assez larges qui rejoignent divers travailleurs et travailleuses qualifiés (Radio-Canada, 2019). Ainsi, pendant la période de 2011 à 2016, parmi les 1 212 080 personnes recensées, environ 60 % des personnes immigrées s'identifiaient à la catégorie d'immigrants économiques et 12 % à celle d'immigrants réfugiés (Statistiques Canada, 2016). Le Canada bénéficie grandement de l'arrivée de ces personnes qualifiées. De fait, la présence de nouveaux travailleurs qualifiés permet la croissance de la population active et comble le déficit de main-d'œuvre dans le pays (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2020). À cet égard, Statistique Canada rapporte que 80 % des immigrants admis ont moins de 45 ans, signifiant qu'ils constituent une main-d'œuvre active pour plusieurs années (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2020). Une grande partie de ces personnes immigrantes sont accompagnées de leurs familles. En 2016, on dénombrait 216 305 enfants âgés de 1 à 14 ans nés à l'extérieur du Canada, dont 41 400 demeuraient au Québec (Statistique Canada, 2020). Par ailleurs, dans la province du Québec, la majorité des immigrants s'installent dans la ville de Montréal et ses banlieues (MIFI, 2019).

Ainsi, pour les jeunes arrivant en sol québécois, le réseau scolaire public est la première forme d'intégration sociale à laquelle ils accèdent. Dès lors, l'école constitue leur ancrage de base pour se familiariser à la culture québécoise (Papazian-Zohrabian, 2016). Afin d'augmenter leurs chances de réussite scolaire, le ministère de l'Éducation a implanté des classes d'accueil et de francisation pour les élèves ayant besoin d'un soutien à l'apprentissage du français et a également mis en place une politique visant l'intégration et l'éducation interculturelle (MEQ, 1998).

Si plusieurs jeunes issus de l'immigration s'épanouissent dans le milieu scolaire québécois (Kamanzi, 2021 ; Mc Andrew, Audet et Bakhshaei, 2021 ; Potvin et al., 2013), d'autres connaissent

un parcours altéré par différents facteurs, notamment les écarts culturels et la discrimination (Magnan, Darchinian, Collins, Kamanzi et Valade, 2021 ; Lamothe-Lachaine, 2017 ; Livingstone et Calixte, 2014), rendant leurs parcours scolaires fragiles et entraînant certains à l'échec et au décrochage scolaire à la fin du secondaire (Mc Andrew, Ledent, Murdoch et Ait-Said, 2011 ; Mc Andrew et Ledent, 2007). En revanche, d'autres études dénombrent des éléments ayant renforcé positivement l'expérience des jeunes. Les auteurs ont notamment examiné la socialisation avec les pairs (Lafortune et Kanouté, 2019 ; Duong et Kanouté, 2009), les projets de collaborations entre les familles immigrantes et les organismes communautaires (Livingstone et al., 2014 ; Rahm, Lachaine, Martel-Reny et Kanouté, 2012 ; Kanouté, 2007 ; Vatz Laaroussi et al., 2008 ; Duong et Kanouté, 2007), la relation avec les enseignant.e.s (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2019) et le parcours migratoire des élèves (Lafortune et Kanouté, 2019 ; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013 ; Mc Andrew et al., 2006). Plusieurs études rapportent cependant des expériences de racisme contre une partie de ces élèves (Magnan, Collins, Darchinian, Kamanzi et Valade, 2021 ; Papazian-Zohrabian et al., 2018 ; Steinbach, 2015 ; Livingstone et al., 2014 ; Magnan et Darchinian, 2014 ; Potvin et al., 2013 ; Steinbach, 2010).

Pour comprendre les facteurs à l'origine de cette fragilité, les recherches se sont centrées sur les relations sociales. Dans la même perspective, l'objectif de ce mémoire est d'explorer une autre facette de l'expérience sociale et scolaire de ces élèves qui n'a pas été, du moins à notre connaissance, abordée : le rapport au programme de formation. Plus précisément, nous examinons dans quelle mesure leur expérience est influencée par ces programmes. Autrement, quelle perception les élèves d'origine immigrée en ont-ils ? À cet effet, notre regard se pose sur les contenus d'apprentissages des programmes de français, langue d'enseignement, d'histoire et éducation à la citoyenneté, d'histoire du Québec et du Canada et de monde contemporain. En outre, nous examinons le regard d'enseignants de ces disciplines sur le rapport qu'ils perçoivent entre les élèves issus de l'immigration de leur milieu scolaire et les contenus d'apprentissage des programmes qu'ils enseignent. Mentionnons toutefois que l'étude ne vise pas à analyser l'expérience professionnelle des enseignants.

Le mémoire est divisé en cinq chapitres. Le premier résume l'évolution des politiques éducatives du gouvernement québécois en réponse à la massification des flux migratoires. Dans un premier

temps, nous effectuerons un survol historique de l'éducation au Québec en ce qui concerne l'égalité des chances, qui nous mènera à la présentation de la politique de 1998 du ministère de l'Éducation qui avait pour but de faciliter l'intégration des jeunes et de promouvoir l'éducation interculturelle (MEQ, 1998). Dans un deuxième temps, nous aborderons le programme de formation de l'école québécoise qui imprègne les valeurs de cette politique dans les curriculums. Le deuxième chapitre expose d'abord le cadre théorique qui orientera notre lunette analytique. Nous empruntons à Dubet (1994 ; 1996) la théorie de l'expérience scolaire. Par la suite, nous effectuons une brève recension des études québécoises l'ayant appliquée pour analyser les parcours scolaires des élèves d'origine immigrée. Le troisième chapitre traite de l'approche méthodologique que nous avons mobilisée afin de collecter les données qui permettent de répondre à nos questions de recherche. Notre méthodologie se déploie en deux temps par la réalisation d'un entretien de groupe avec des enseignants, puis d'entretiens individuels avec des jeunes issus de l'immigration. Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse et à la présentation des résultats obtenus à la suite de notre collecte de données avec les élèves participants et les enseignants interrogés. Enfin, le cinquième chapitre résume notre interprétation analytique des résultats à la lumière de la théorie de l'expérience élaborée par Dubet (Dubet, 1994 ; Dubet et Martuccielli, 1996). Finalement, nous terminons par une conclusion générale dans laquelle sont récapitulés les principaux constats de l'analyse au regard des questions de recherche.

# Chapitre 1 : Problématique

Ce chapitre propose un aperçu de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998) et sa portée sur la réussite scolaire des élèves québécois issus de l'immigration à l'aune de la réforme *Renouveau pédagogique* mise en œuvre en 1996. La première section résume les grandes lignes de cette réforme. La deuxième présente les stratégies envisagées pour améliorer l'inclusion et la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée. La troisième section montre que la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998) s'articule au programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) issue de la réforme *Renouveau pédagogique* (MELS, 2005), alors que la quatrième souligne que l'inclusion de ces élèves se heurte encore à des barrières institutionnelles ou sociales. La dernière section montre que ces situations fragilisent l'expérience scolaire de plusieurs jeunes issus de l'immigration. Nous terminons par une synthèse récapitulant les principaux constats avant de formuler la question générale de cette recherche.

## 1.1 Les finalités de la réforme *Renouveau pédagogique*

Lors de la mise en œuvre de la réforme *Renouveau pédagogique* en 1996, le gouvernement a donné trois missions à l'école québécoise : instruire dans un monde du savoir, socialiser dans un monde pluraliste et qualifier dans un monde en changement (MELS, 2006). Par cette triple mission, le gouvernement souhaite que tous les élèves évoluant dans le réseau scolaire bénéficient pleinement d'une éducation qui les prépare aux réalités du 21<sup>e</sup> siècle (MELS, 2006).

Cette réforme poursuit le projet de démocratisation de l'éducation de la Commission Parent entrepris en 1960 et considéré comme inachevé. En effet, si l'égalité d'accès à l'école est complètement réalisée sur l'ensemble du territoire québécois, celle de la réussite pose toujours de véritables défis. Passés de 29% à 35% entre 1986 et 1993 (Moreau, 1995), les taux élevés de décrochage observés préoccupent grandement les acteurs scolaires et le gouvernement. Le rapport

du ministère de l'Éducation à ce sujet souligne l'existence d'une relation étroite entre le milieu socioéconomique défavorisé et le décrochage scolaire au Québec (Moreau, 1995).

Publié en 1994, le rapport Corbo *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle* (Groupe de travail, 1994) examinait la transformation accélérée de la société québécoise et concevait que l'éducation devait permettre à l'individu de s'adapter à ces changements (LeVasseur, 2010). S'ensuivent les États Généraux de 1995-96 dont le mandat consiste à mener une consultation publique afin de cibler les chantiers prioritaires de la refonte du système éducatif (Gauthier, 2010) et ce, en concordance avec les besoins et les attentes de la population (Lucier, 2016). Les États généraux signalent que l'école secondaire constituerait le maillon faible du système éducatif québécois (Lessard, 2016). En effet, l'ordre secondaire aurait tendance à aggraver « un ensemble de problèmes et de contradictions » (Lessard, 2016 : 91) en ce qui concerne la justice et l'équité. De fait, l'instauration graduelle du marché scolaire a eu pour conséquence d'installer une concurrence entre les écoles secondaires et ainsi stratifier les parcours des élèves en fonction de l'école à laquelle ils sont inscrits (Kamanzi & Magnan, 2023 ; Lessard, 2019 ; Tondreau et Robert, 2011). Par conséquent, la mixité sociale au sein des écoles diminue (Lessard, 2019). Alors que plusieurs élèves d'origine sociale favorisée sont inscrits à l'école privée ou à l'école publique à projet particulier, à l'inverse, plusieurs élèves de milieux moins favorisés se retrouvent dans le même bassin scolaire public (Kamanzi, 2019 ; 2018 ; Lessard, 2019). Dans ce contexte de diversification de l'offre éducative, il semble difficile d'atteindre l'objectif d'une démocratisation scolaire réelle (Lessard, 2016). À cet effet, la commission recommandera la nécessité d'accorder une orientation plus sociale et équitable à l'éducation autant au niveau du curriculum qu'à des enjeux d'accessibilité scolaire (Tondreau et Robert, 2011 ; Cerqua et Gauthier, 2010).

Tenant compte des voix multiples ayant signifié le besoin de moderniser le système éducatif québécois, la réforme envisagée se déploie au milieu de la décennie (Cerqua et Gauthier, 2010). À partir des chantiers prioritaires ciblés par les États Généraux de l'éducation de 1995-96 et en adéquation avec les témoignages des acteurs concernés, le gouvernement met en place la réforme *Virage vers le succès*, renommée plus tard *Renouveau pédagogique*. Comme l'indique son nom, l'accent est désormais mis sur la réussite de tous les élèves et donc sur la lutte contre le décrochage. Dans l'esprit du temps, le gouvernement cherche à concilier l'égalité sociale et l'utilitarisme économique. Au regard des considérations budgétaires et de la politique de reddition de compte

(Lucier, 2016), le ministère de l'Éducation se préoccupera davantage de la qualification professionnelle et s'efforcera d'investir dans la formation des futurs travailleurs afin de rendre le système éducatif plus efficace (Lucier, 2016).

La réforme issue des États généraux a donné lieu à la refonte du programme de formation afin de réaliser les multiples objectifs, dont le principal reste l'égalité de réussite et la lutte contre le décrochage. Aux défis posés par le décrochage scolaire élevé en milieu défavorisé s'ajoutent des formes d'exclusion et de racisme envers les jeunes issus des minorités visibles, et ce, particulièrement au secondaire (Potvin et Mc Andrew, 1994). La sous-section suivante résume la situation.

## **1.2 La politique d'intégration et d'éducation interculturelle de 1998**

Depuis 1998, une seule et unique politique encadre l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. Il s'agit de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* québécoise. À la suite de la commission des États Généraux de 1995-96, le ministère de l'Éducation confie la tâche à un groupe d'experts de rédiger une politique ayant pour but de clarifier « les responsabilités de l'école en matière d'intégration des élèves immigrants et d'éducation interculturelle » (MEES, 2013 : 2). De fait, en raison du nombre croissant d'élèves issus de l'immigration, un nouveau contexte d'apprentissage apparaît dans les écoles (MEES, 1998). Déjà à ce moment, plusieurs efforts étaient déployés afin d'offrir des conditions accueillantes et de développer un milieu pluriculturel en concordance avec les valeurs québécoises (Mc Andrew et Bakhshaei, 2015; MEES, 1998). Le ministère signale toutefois que les programmes de formation n'abordent que partiellement ces thématiques ou omettent simplement de les aborder (MEQ, 1998). Les experts de l'époque ajoutent que « les élèves d'autres cultures se reconnaissent peu dans certains contenus d'enseignement qui leur sont transmis à cause du manque de perspectives inclusives de ces derniers, ce qui peut nuire au développement de leur sentiment d'appartenance » (MEQ, 1998 : 13).

Cette politique consiste ainsi à doter le système éducatif d'outils pour faciliter l'intégration des élèves immigrants et conscientiser les jeunes à la diversité (MEQ, 1998). Selon le ministère de

l'Éducation, l'intégration nécessite une ouverture à la diversité et la mise en place de moyens concrets par les écoles accueillant les jeunes issus de l'immigration (MEQ, 1998). Par ailleurs, elle implique également des efforts d'adaptation et d'adhésion aux valeurs communes de la part des élèves immigrants (MEQ, 1998). Le ministère insiste sur le fait qu'une maîtrise de la langue de la société d'accueil (le français) joue un rôle essentiel dans cette intégration et qu'il s'agit d'un mécanisme de développement d'un sentiment d'appartenance (MEQ, 1998). L'éducation interculturelle est également encouragée par le ministère comme un moyen d'égalité des chances et d'intégration scolaire des personnes issues de l'immigration (1998). Cette démarche éducative vise notamment à prendre conscience de la diversité ethnoculturelle par le développement « d'une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité » (MEQ, 2013 : 3). Pour ce faire, les auteurs de la Politique inscrivent que l'individu doit poser un regard sur sa propre socialisation et ses appartenances culturelles pour surmonter ses préjugés (MEQ, 1998).

Le ministère conçoit la politique à partir de trois principes : la promotion de l'égalité des chances, la maîtrise du français en tant que langue commune de la vie publique et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste (MEQ, 1998). Le fruit du travail passe par huit orientations, dont trois agissant comme repères pour favoriser l'intégration des jeunes issus de l'immigration et cinq autres précisant les intentions de l'éducation interculturelle. Une de ces orientations déclare ce qui suit : « Le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire » (MEQ, 1998 : 26). Les auteurs de l'orientation précisent que l'ensemble des élèves doivent contribuer « au développement et à l'enrichissement du patrimoine collectif » (MEQ, 1998 : 26) et ce, par le renforcement de leur sentiment d'appartenance au Québec. Ils recommandent ainsi une prise en compte intégrale du pluralisme ethnoculturel dans les cours, tant au primaire qu'au secondaire (MEQ, 1998).

En introduisant la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998), le gouvernement atteste qu'il se préoccupe de la nécessité d'offrir un milieu scolaire soucieux des besoins de l'ensemble de la population québécoise. Les énoncés doivent dorénavant paraître par des actions concrètes, telles que la publication du nouveau curriculum obligatoire. Nous développons sur ce document officiel dans la prochaine section. En effet, ciblé dans les orientations

de la Politique de 1998, le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) avait comme mandat de rendre compte des postulats de la Politique au sein du document. Nous développons sur ce document officiel dans la prochaine section.

### **1.3. Le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)**

Dans ce contexte de grands remaniements en éducation, la refonte du curriculum s'est déployée sur plusieurs années et s'est enclenchée par la mise en place d'un groupe de travail sous la direction de Paul Inchauspé ayant pour mandat de soumettre un compte-rendu des modifications à apporter dans les programmes de formation du primaire et du secondaire et y formuler les priorités (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997). Déjà, dans des publications précédentes, des experts constataient la nécessité de rehausser la perspective culturelle dans les contenus d'enseignement, de même que du besoin de préparer les jeunes à la vie au 21<sup>e</sup> siècle (Groupe de travail, 1994 ; Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin, 2016). C'est ainsi que le rapport publié en 1997 vient répondre à ces demandes, mettant de l'avant l'importance du patrimoine culturel de même que la nécessité d'adaptation de l'individu à son environnement de façon pragmatique (LeVasseur, 2010). Selon les experts du groupe de travail, cinq stratégies optimiseront l'organisation de cette réforme : la favorisation d'une perspective culturelle dans toutes les matières des programmes, l'intégration des savoir-faire comme objet d'apprentissage, la réorganisation des contenus des disciplines au secondaire, la modification de l'ancien mode de détermination du contenu des programmes et l'abandon des anciennes formes d'évaluation (Inchauspé, 2007, dans Cerqua et Gauthier, 2010). Rappelons-nous que dans l'esprit de ce temps, la qualification de main-d'œuvre et la gestion axée sur les résultats sont deux axes prioritaires dans la refonte éducative (Cerqua et Gauthier, 2010 ; Lucier, 2016). Dès lors, bien que le groupe de travail avance des pistes d'amélioration pertinentes, il reste que l'État sélectionne les éléments concordant avec ses priorités (Lessard, 2016 ; Lucier, 2016). C'est après plusieurs années de travail que le programme de formation de l'école québécoise est publié en 2001 pour le primaire, en 2004 pour le premier cycle du secondaire et en 2007 pour le deuxième cycle.

À la lecture des curriculums, deux caractéristiques s’y démarquent : l’approche par compétences structurant les domaines d’apprentissage et la promotion de nouvelles pratiques pédagogiques (Cerqua et Gauthier, 2010). Le ministère réitère la nécessité de développer des habiletés cognitives permettant à l’élève d’évoluer avec la société en évitant « l’obsolescence de ses propres connaissances » (LeVasseur, 2010 : 68). L’approche par compétences devient ainsi une voie essentielle et stratégique afin que l’élève mobilise efficacement les savoirs acquis « pour mieux comprendre le monde dans lequel il vit, pour construire son identité personnelle et pour interagir dans des situations variées » (MELS, 2006 : 4). Dans cette perspective, le rapport de l’élève aux savoirs tend à se centrer davantage, voire à se réduire aux aspects pragmatiques de l’apprentissage (LeVasseur, 2010).

L’arrivée de cette nouvelle structure éducative a eu des effets importants sur la conception des approches pédagogiques privilégiées par le ministère. Cerqua et Gauthier (2010) ainsi que Simard (2010) mettent en relief l’arrimage des nouveaux savoirs dits « complexes » associés à des compétences avec de pédagogies constructivistes. L’apparition de nouvelles théories de l’apprentissage a fait couler beaucoup d’encre autant dans les documents officiels que dans les milieux de recherche universitaire (Simard, 2010). C’est pourquoi cette refonte est également nommée le Renouveau pédagogique.

Dans l’introduction, le programme met en lumière des intentions éducatives communément nommées les domaines généraux de formation, nomme les compétences transversales à développer, puis présente la section des disciplines scolaires et les compétences associées. L’approche interculturelle est percevable dans l’ensemble des segments sous la bannière du *vivre ensemble* et ce plus particulièrement dans les compétences en éthique et culture religieuse et en histoire et éducation à la citoyenneté (Leroux, 2018). La finalité du cours d’éthique et culture religieuse l’illustre d’ailleurs, par cette volonté de « la reconnaissance de l’autre et la poursuite du bien commun » (MELS, 2008 : 6). Par ce cours, le ministère souligne l’importance de développer des valeurs humaines qui contribueront à des relations pacifiques entre les individus (MELS, 2008). Du côté de l’éducation à la citoyenneté, le ministère affirme que la discipline aura pour effet de « saisir l’incidence des actions humaines sur le cours de l’histoire et de prendre ainsi conscience de ses responsabilités de citoyen » (MELS, 2006 : 337). Parmi les compétences de la discipline, l’une d’entre elles aspire à ce que l’élève puisse « construire sa conscience citoyenne à l’aide de

l'histoire » (MELS, 2006 : 348) et ce par la compréhension de la conception de l'identité sociale (MELS, 2006). Les autres domaines d'apprentissage se soucient également de ces enjeux, et ce à travers les composantes des compétences, le contenu de formation et leurs orientations ainsi que dans l'articulation entre les différents domaines du programme de formation (MELS, 2006). Ainsi, le programme de formation de l'école québécoise devient le référentiel d'enseignement officiel et obligatoire pour l'ensemble des enseignants à travers tout le réseau scolaire québécois.

Tel que nous le démontrons par la contextualisation historique, les deux documents officiels, soit la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998) et le programme de formation de l'école québécoise, s'inscrivent fortement dans l'esprit du temps auquel ils furent rédigés. La réforme éducative s'est construite en tenant compte à la fois des besoins des acteurs du milieu éducatif et des idéologies dominantes sur le plan international. Par conséquent, le pluralisme dans le milieu scolaire et l'intégration des jeunes issus de l'immigration ont été auscultés, puis développés dans les publications officielles. Il est maintenant important d'examiner les effets, sur le terrain, de ces documents officiels. Nous ferons état, dans la prochaine section, de comptes rendus d'experts ayant fait le point à ce sujet.

#### **1.4 La politique d'éducation interculturelle à l'aune des effets des politiques gouvernementales et du programme de formation**

Le bilan sur la politique de 1998 publié en 2013 par le ministère s'avère mitigé selon des experts (Larochelle-Audet, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Potvin et D'Arrisso, 2018). À partir du rapport d'évaluation de la politique (2013) ainsi que de la littérature ayant examiné les effets de la politique, nous soulevons des éléments saillants.

Comprenant sept chapitres, le rapport d'évaluation de la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle s'intéresse à trois aspects : évaluer la mise en œuvre afin de distinguer celles à maintenir, à améliorer ou à enlever ; évaluer la pertinence afin de vérifier l'adéquation entre les besoins établis ou la problématique soulevée et la nature ou les particularités de la *Politique* et ses orientations ; évaluer l'efficacité afin de mesurer le degré d'atteinte des objectifs (MELS, 2014). S'y déclinent six questions d'évaluation venant préciser l'évaluation des experts pour chaque aspect.

Émanant de ces questions, les auteurs de l'évaluation de la politique rapportent à la fois quelques réussites dont le déploiement de projets éducatifs en collaboration avec des organismes communautaires et la mise en place de modes d'intégration qui correspondent aux besoins des élèves issus de l'immigration (MELS, 2014). En revanche, l'évaluation soulève un besoin de sensibiliser les acteurs des milieux scolaires à la nécessité de l'éducation interculturelle, de même que d'une prise de conscience de la présence des personnes immigrantes en sol québécois et « de leur influence sur la culture québécoise » (MELS, 2014 : 137). Nous remarquons toutefois que l'évaluation des effets de la politique d'interculturalité par le ministère en 2013 n'examine pas la sixième orientation de la politique, soit la refonte du curriculum scolaire québécois. Effectivement, bien que le document se penche sur la nécessité d'y développer le vivre ensemble par l'éducation interculturelle, les experts n'ont pas offert de compte rendu sur les contenus d'enseignement du programme de formation et leurs effets.

À cet égard, une étude menée en 2018 soulève que la politique eut des effets limités quant aux orientations concernant le corps enseignant et la direction d'établissement (Larochelle-Audet et al., 2018). En effet, les chercheurs témoignent que les cours traitant de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire sont souvent délaissés ou offerts en tant que cours optionnels, ayant pour conséquence que plusieurs diplômés n'auront qu'effleuré ces thématiques durant les quatre années de formation (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). De surcroît, Magnan et Darchinian (2014) soulignent que les milieux scolaires appliquant les mesures proposées par la politique sont principalement ceux ayant une clientèle fortement composée d'élèves issus de l'immigration, ce qui ne remplit pas la mission du plan d'action. En effet, si certaines écoles ne se sentent pas interpellées par l'éducation interculturelle, la décision de ne pas tenir compte de cette politique pénalise grandement les élèves natifs dans leurs apprentissages sur la diversité et freine la prise de conscience de leur position en tant que groupe culturel majoritaire. C'est d'ailleurs pourquoi les experts suggèrent d'enseigner davantage l'historique de la diversité culturelle au Québec, à la fois pour le bénéfice des jeunes issus de l'immigration et des minorités, mais également pour les élèves québécois « de souche » (MELS,2014).

À partir des recherches et de l'évaluation de cette politique, plusieurs constats ont été faits sur la situation actuelle de l'inclusion des jeunes issus de l'immigration. De fait, il semble fondamental

de tenir compte du point de vue des principaux acteurs concernés à partir de leur expérience dans le réseau scolaire québécois. Nous présenterons, dans la prochaine section, plusieurs études s'intéressant à l'expérience des élèves issus de l'immigration.

## **1.5 La réussite d'inclusion scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration**

Afin de mieux saisir les obstacles particuliers à la réussite éducative des élèves issus de l'immigration (c'est-à-dire qui renvoie à la dimension académique, mais également aux acquisitions affectives et sociales) (Kanouté et Lafortune, 2011), plusieurs études québécoises se sont centrées sur l'analyse de l'expérience de ces élèves à l'école. Tout d'abord, il existe différents facteurs (individuels, sociaux et communautaires) qui favorisent un parcours scolaire positif chez les élèves issus de l'immigration. En revanche, la littérature rapporte également des paramètres venant fragiliser leur expérience.

En contexte scolaire, des paramètres contribuant à l'inclusion des élèves sont soulevés par les experts, en passant par la collaboration école-communauté (Kanouté, Gosselin-Gagné, Lavoie et Lafortune, 2018 ; Kanouté, Lavoie, Guennouni Hassani, Charrette, 2016 ; Lachaine, Audet et Mc Andrew, 2016), la collaboration école-famille (Papazian-Zohrabian, Mamprin, Lemire et Turpin-Samson, 2018 ; Tardif-Grenier, Archambault, Lafantaisie et Magnan, 2018 ; Lachaine et al., 2016 ; Larrivée, 2011 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008 ; Kanouté, 2003), la relation entre l'élève et l'enseignant (Mc Andrew et Audet, 2013 ; Potvin et al., 2013 ; Lenoir, Lenoir, Pudelko et Steinbach, 2008 ; Kanouté, 2002) et les relations entre les élèves (Gosselin-Gagné, 2018).

La mobilisation de ces différents acteurs auprès des élèves issus de l'immigration implante des conditions favorables à une expérience socioscolaire réussie. Bien que les études insistent sur des facteurs sociaux positifs, elles rapportent également les contrecoups en l'absence de ces paramètres, tels que des difficultés d'intégration liées à la culture scolaire québécoise (Papazian-Zohrabian, Mamprin, Lemire, Turpin-Samson, Hassan, Rousseau et Aoun, 2018 ; Kanouté et al., 2016 ; Potvin et al., 2013 ; Kanouté et Lafortune, 2011), à l'apprentissage de la langue française (Steinbach, 2015 ; Mc Andrew, Garnett, Ledent, Ungerleider, Adumati-Trache et Ait-Said, 2008 ; Kanouté et al., 2008 ) et aux relations sociales (Lafortune et Kanoutéz, 2019 ; Magnan et al., 2017 ; Magnan et al., 2016 ; Steinbach, 2015 ; Duong, 2006 ; Kanouté, 2002).

En outre, d'autres études soulignent la présence de la discrimination et du racisme dans l'expérience de certains jeunes immigrants des minorités racisées (Magnan, Collins, Darchinian, Kamanzi et Valade, 2021 ; Amboulé Abath, 2021 ; Steinbach, 2015 ; Livingstone et al., 2014 ; Magnan et Darchinian, 2014 ; Potvin et al., 2013 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Steinbach, 2010). Bien que le Canada (1988) et le Québec (1998 ; 2015) se soient munis de politiques visant à renforcer le vivre-ensemble dans un contexte de diversité ethnoculturelle, ces formes de violences ségrégatives persistent et altèrent l'expérience des jeunes issus de l'immigration à l'école. Ainsi, au secondaire, plusieurs élèves issus de l'immigration interrogés par Magnan et ses collègues (2016 ; 2017) rapportent le sentiment de percevoir une frontière érigée entre eux et le groupe « majoritaire », soit les élèves québécois « de souche », ce qui crée des tensions intergroupes au quotidien. Sachant que l'école constitue une entrée pour la cohésion sociale (Ghosh et Abdi, 2004 ; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996), la présence de ségrégation entre les jeunes d'une même école freine grandement la possibilité d'un bassin scolaire uni.

Dans un autre registre, les experts se sont penchés sur la réussite académique des élèves issus de l'immigration. Une étude menée par Mc Andrew et Ledent (2012) met en exergue des disparités de réussite scolaire et de diplomation des jeunes issus de l'immigration selon leur génération et leur pays d'origine dans le secteur scolaire francophone. Les experts rapportent des écarts dans le taux de diplomation entre les élèves de première génération d'immigration (40%) et de troisième génération ou plus (57%) au moment prévu, soit en cinquième secondaire (Mc Andrew et Ledent, 2012). Ils précisent que la région d'origine des jeunes influence les données : alors que les élèves originaires de l'Asie de l'Est, de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, de l'Europe de l'Est et de l'Asie du Sud-Est présentent des taux de diplomation plus élevés, on observe des taux plus faibles chez les élèves originaires d'Amérique centrale et du Sud, des Antilles et de l'Asie du Sud (Mc Andrew et Ledent, 2012). De surcroît, seulement 53,3 % des élèves de première génération obtiennent leur diplôme d'études secondaires après sept ans, soit deux années après le moment prévu, comparativement à 64,7 % pour l'ensemble des élèves du réseau public (Mc Andrew, Ledent, Murdoch et Ait-Said, 2011). D'autre part, le rapport de Mc Andrew et ses collègues (2011) portant sur l'examen d'une cohorte étudiante de 1998-1999 indique que 20,3% des jeunes de première et de deuxième génération d'immigration au secondaire accumulent un retard dans leurs apprentissages après deux années de fréquentation scolaire au Québec. Une fois de plus, les disparités s'observent selon la région d'origine : les élèves originaires de l'Asie du Sud (30,6%) et

des Antilles et Afrique subsaharienne (29,7%) vivent une situation scolaire plus difficile (McAndrew et al., 2011). Toujours selon le même rapport, le taux de décrochage net des élèves immigrants de première génération s'élève à 24%, alors qu'il est de 20,8% pour l'ensemble des élèves (McAndrew et al., 2011). En outre, les auteurs indiquent que les immigrants de première génération arrivés au Québec au moment de leurs études secondaires ont un taux de décrochage plus élevé (32,9%) que leurs pairs arrivés au primaire (21,9%) (McAndrew et al., 2011). Il importe toutefois de mentionner que ces statistiques sur le décrochage incluent également les jeunes ayant quitté le Québec avant la fin de leurs études, ce qui freine l'obtention du nombre réel de décrocheurs et décrocheuses (McAndrew et al., 2011).

Selon le rapport ministériel sur la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, les jeunes immigrants de première génération dont le français est la langue maternelle ont des besoins plus importants puisqu'ils « n'ont pas accès aux services d'accueil et de francisation et sont majoritairement intégrés directement en classe ordinaire » (MELS, 2013 : 85). Toutefois, des études relèvent les difficultés d'intégration au secteur régulier des élèves ayant fréquenté la classe d'accueil (Amireault et Lampron-de Souza, 2022 ; Papazian-Zohrabian, Mamprin, Lemire, Turpin-Samson, Hassan, Rousseau et Aoun, 2018 ; De Koninck, Armand, 2012 ; Steinbach, 2010). Dès lors, l'analyse de la situation des jeunes de première génération qui naviguent dans le réseau scolaire québécois, qu'ils aient fréquenté ou non la classe d'accueil, mérite une attention particulière.

La situation actuelle des élèves immigrants de première génération d'immigration nécessite surtout une réflexion attentive sur le rapport qu'ils entretiennent avec l'école. Au regard de ce que les études mettent de l'avant, très peu s'intéressent précisément à l'impact que pourrait avoir le programme de formation de l'école québécoise sur l'expérience scolaire des élèves issus de l'immigration. Plusieurs recherches se sont penchées sur l'éducation interculturelle au Québec, sans pour autant chercher à en savoir plus sur le vécu des personnes concernées. Par ailleurs, bien que ces études soulèvent de nombreuses pistes susceptibles d'améliorer la formation enseignante à l'égard de la diversité ethnoculturelle et de la discrimination, celles-ci n'examinent pas la perception et l'expérience vécue par des élèves au regard du contenu du curriculum. Alors que nous favoriserons cet angle ultérieurement dans ce mémoire, la prochaine section met en lumière la littérature examinant la place de la diversité ethnoculturelle dans les curriculums scolaires.

## 1.6 Regards portés sur la diversité ethnoculturelle dans les curriculums

Les curriculums scolaires font l'objet de plusieurs recherches en éducation, particulièrement dans le secteur anglophone. Par ailleurs, certains experts, au Québec et ailleurs, examinent ces programmes en s'intéressant à la place de la diversité ethnoculturelle au sein de ceux-ci.

D'abord, au Québec, deux expertes (Stéphanie Tremblay et Amina Triki-Yamani) se démarquent dans l'examen des contenus disciplinaires circonscrits au programme de formation au regard de la diversité ethnoculturelle. Tremblay (2018 ; 2018 ; 2011) focalise ses études sur le cours d'éthique et culture religieuse et la polarisation qu'il génère au sein de la société québécoise. Ce constat l'a menée à suggérer au ministère des améliorations fondées sur des travaux en matière d'éducation à la diversité afin de s'assurer d'une véritable prise en compte des enjeux de la diversité ethnoculturelle au sein du programme. Pour sa part, Amina Triki-Yamani se focalise sur le traitement curriculaire de l'islam dans les cours d'histoire au secondaire sous le regard des élèves musulmans (Triki-Yamani et Mc Andrew, 2009) et des enseignants d'histoire (Triki-Yamani, Mc Andrew et El Shourbagi, 2011). Ses études montrent que les savoirs transmis par les manuels scolaires sont insuffisants et comportent des biais ethnocentriques vis-à-vis l'islam, le monde musulman et les musulmans. Surtout, elle énonce une hiérarchisation des savoirs dans les manuels scolaires ayant pour conséquence de rendre facultatifs l'apprentissage de l'islam et du monde musulman (Triki-Yamani et al., 2011 ; Triki-Yamani et Mc Andrew, 2009). Soulignons que d'autres publications concernant le programme éthique et culture religieuse (Estivalèzes et Lefebvre, 2012) et le programme d'éducation à la citoyenneté (Demers, Lefrançois et Éthier, 2021) ont examiné la place de la diversité au sein du curriculum et rapportent des constats similaires aux deux expertes ci-haut. D'une part, les deux expertes examinant le cours d'éthique et culture religieuse mettent également en exergue la controverse que cette discipline provoque dans la société québécoise (Estivalèzes et Lefebvre, 2012). D'autre part, Demers et ses collègues (2021) expriment l'importance du rôle de l'enseignant dans la transmission des savoirs associés à l'éducation à la citoyenneté en contexte de diversité ethnoculturelle.

Par ailleurs, ces thématiques sont étudiées sur la scène internationale, particulièrement dans le champ de la sociologie du curriculum. La décolonisation des savoirs et du curriculum est un sujet récurrent dans la littérature anglophone (Leonardo, 2018). Nombre de chercheurs ont mené des

études sur des groupes marginalisés, dont les Premières Nations en Amérique du Nord (Jacquet, 2019 ; MacMath et Hall, 2018 ; Poitras Pratt, Louie, Hanson et Ottman, 2018 ; Battiste, 2013 ; Tuck et Yang, 2012) et les personnes Noires ( Lewis, 2018 ; Kharem, 2006 ; Mathieson, 2004). Ces études dénoncent le caractère eurocentriste et essentialiste des curriculums ainsi que l'insensibilité de ces programmes à la prise en compte de l'ensemble des individus composant leur population. D'autres chercheurs s'intéressent spécifiquement aux disciplines scolaires : par exemple, les sciences et technologies dans le programme ontarien (Mujawamariya, 2007) et les mathématiques (Carignan, Fez et Pourdavood, 2008 ; Ahlquist, 2000). Ces recherches arrivent à des conclusions similaires : il faut revoir la place accordée aux savoirs non occidentaux dans les curriculums afin de transmettre des contenus d'apprentissage inclusifs et sensibles à la réalité culturelle et raciale de tous les élèves, et ainsi soutenir leur réussite scolaire.

Bien que la contribution de ces recherches soit indéniable, elle demeure insuffisante pour comprendre l'incidence des programmes dans l'expérience scolaire des élèves en contexte de diversité ethnoculturelle. Dès lors, la recension des écrits présentée précédemment dans cette section incite à examiner l'expérience des jeunes issus de l'immigration par rapport au programme de formation de l'école québécoise.

Il est important de mentionner que la pertinence de cette piste de recherche a déjà été soulevée par plusieurs chercheuses et chercheurs québécois (Leroux, 2018 ; Kanouté et al., 2016 ; Livingstone et al., 2014 ; Magnan et Darchinian, 2014 ; Kanouté, 2007 ; Mc Andrew, 2001). Notamment, dans l'étude participative de Livingstone et ses collègues (2014), les élèves interrogés revendiquent un curriculum qui reflète toutes les réalités des étudiants québécois. Également, selon Magnan et Darchinian (2014), l'analyse du curriculum formel ou informel serait une piste d'action pertinente pour comprendre les mécanismes qui perpétuent la frontière entre le « Eux » et le « Nous » c'est-à-dire entre les élèves québécois « de souche » et les autres.

C'est pourquoi nous ciblerons dans cette étude le programme de formation de l'école québécoise et sa place dans l'intégration et dans l'expérience des élèves issus de l'immigration.

## 1.7 Synthèse du chapitre et question de recherche

L'expérience des jeunes issus de l'immigration dans le système scolaire québécois présente un grand nombre de paramètres pouvant fragiliser leur vécu scolaire selon leur pays d'origine et leur situation migratoire. Nous soulignons notamment le parcours migratoire familial (Lafortune et Kanouté, 2019 ; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013 ; Hart, 2009 ; Mc Andrew et al., 2006), la relation enseignant-élève (Niyubahwe et al., 2019 ; Livingstone et al., 2014 ; Duong et Kanouté, 2007) et la socialisation entre les pairs (Magnan et al., 2017 ; Livingstone et al., 2014 ; Potvin et al., 2013 ; Duong et Kanouté, 2007). Les études récentes font ressortir la présence de discrimination raciale à l'égard des jeunes d'origine immigrante appartenant à des minorités racisées (Magnan et al., 2021 ; Lafortune et Kanouté, 2019 ; Livingstone et al., 2014 ; Magnan et Darchinian, 2014 ; Potvin et al., 2013 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Steinbach, 2010). Enfin, les écrits mettent en exergue des écarts de réussite scolaire d'élèves immigrants de première génération par rapport à leurs pairs dont les parents sont natifs du pays (Mc Andrew et Ledent, 2012).

Dans la mesure où l'écart de diplomation au secondaire persiste entre des jeunes issus de l'immigration et les élèves natifs du Québec et que des formes de racisme et de discrimination demeurent entre les murs de l'école, nous estimons qu'il est fondamental d'évaluer l'ensemble des facteurs mettant à risque les jeunes de première génération issus de l'immigration.

La présente étude pose l'hypothèse que l'expérience fragile des élèves issus de l'immigration n'est pas seulement attribuable aux relations sociales en milieux scolaires (Kamanzi, 2023), mais également au rapport entretenu avec programme les programmes de formation. Elle propose d'analyser la perception que les jeunes issus de l'immigration au secondaire ont sur le programme de formation de l'école québécoise. Donner la parole aux jeunes permettra de mettre de l'avant leur point de vue sur le contenu de ce programme et la façon dont cela est enseigné.

Notre étude vise à : 1) décrire l'expérience scolaire par rapport aux contenus d'apprentissage des élèves d'origine immigrée et de première génération, ayant suivi leur scolarité secondaire au Québec et à l'aube de décrocher leur diplôme d'études secondaires, à rendre compte des éléments saillants caractérisant cette expérience scolaire avec les savoirs et 2) dégager comment ces élèves perçoivent les contenus d'apprentissage et gèrent leur apprentissage.

La question générale qui guidera cette recherche est la suivante : quelle perception les élèves de 5<sup>ème</sup> secondaire issus de l'immigration de première génération ont-ils du programme de formation de l'école québécoise ? Comment et dans quelle mesure cette perception affecte-t-elle leur expérience sociale et scolaire? Nous orientons la question par rapport à la perception des jeunes puisqu'elle allouera l'accès aux expériences complexes et subjectives de ceux-ci dans le système éducatif québécois. Nous avançons ainsi que les clés de compréhension seront tirées du vécu de jeunes issus de l'immigration, tous et toutes naviguant différemment dans le réseau scolaire selon leurs expériences vécues. Dans le prochain chapitre, nous présenterons le cadre théorique sur lequel s'appuieront l'analyse et l'interprétation des résultats.

## **Chapitre 2 : Cadre théorique**

Ce chapitre propose la théorie de l'expérience scolaire de Dubet (Dubet, 1994 ; Dubet et Martuccielli, 1996) comme cadre théorique pour analyser les données recueillies auprès des élèves issus de l'immigration pour répondre à notre question de recherche. La première section résume successivement les trois logiques d'action ou dimensions de l'expérience sociale : logique d'intégration, logique stratégique et logique de subjectivation. Afin de mieux situer la contribution de notre étude, la deuxième section propose un bref aperçu des recherches québécoises portant sur les élèves d'origine immigrée et leur expérience à l'école. La troisième section récapitule les principaux constats tirés de cette recension pour ensuite dégager les questions spécifiques au cœur de cette étude.

### **2.1. La théorie de l'expérience scolaire**

La notion d'expérience comporte une pluralité sémantique qui nécessite des précisions. En sociologie, elle réfère à « deux phénomènes contradictoires, mais liés en même temps » (Dubet, 1994 : 112). D'abord, le premier phénomène implique un individu qui est envahi par un état émotionnel qui lui est méconnu et, subséquemment, qui découvre une subjectivité lui étant propre. En d'autres termes, le sujet incorpore son environnement social en s'appropriant les normes et valeurs et, par ce processus, prend conscience de sa subjectivité. En revanche, le second phénomène réfère à une activité cognitive où l'individu construit le réel en l'expérimentant, en le vérifiant (Dubet, 1994). Ici, le sujet ne subit pas son expérience, il la structure en fonction de sa rationalité (Dubet, 1994).

Combinés, ces deux phénomènes engendrent une expérience sociale qui se caractérise par un engagement partiel de l'acteur, à la fois dans l'intériorisation d'un rôle et parallèlement dans la construction d'une subjectivité propre (Dubet, 1994). Il est important de souligner cette rupture entre la normativité de l'environnement social et la subjectivité de l'individu puisque ce dernier n'est pas réductible à l'application des codes intériorisés. En effet, Dubet énonce que l'expérience sociale ne correspond pas à une « [...] adéquation absolue de la subjectivité de l'acteur et de

l'objectivité du système » ( 1994 : 115). Plutôt, l'individu se construit de façon autonome tout en étant en interaction avec le monde qui l'entoure.

Toujours selon Dubet, la théorie de l'expérience sociale est une sociologie compréhensive dont la composante principale réfère à la subjectivité des acteurs. Cette subjectivité se manifeste à travers le sentiment de liberté qu'ont les individus lorsqu'ils doivent effectuer des choix et poser des actions dans leur quotidien (Dubet, 1994). De fait, l'expérience subjective est individuelle, mais elle est inéluctablement socialement construite et ancrée dans des codes partagés et admis par d'autres acteurs. Ainsi, l'environnement social dans lequel l'individu pose ses actions contribue à façonner sa subjectivité. Par ailleurs, la théorie de l'expérience vise « à définir l'expérience comme une combinaison de logiques d'action, logiques qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système » (Dubet, 1994 : 111). En d'autres mots, celles-ci correspondent aux fonctions essentielles qui régissent le système dans lequel l'acteur se situe. Les aspects visés par ces logiques varient en fonction des systèmes avec lesquels l'individu interagit. En outre, selon sa configuration des logiques de l'action de chaque système avec lequel il interagit, l'acteur construit une expérience unique et subjective (Dubet, 1994).

En éducation, la théorie de l'expérience sociale prend sens dans le rapport qu'entretiennent les élèves avec le système scolaire et ses différentes dimensions (Dubet et Martuccielli, 1996). Selon Dubet et Martuccielli, ces dimensions dites « essentielles » au système sont la socialisation, la distribution des compétences ainsi que l'éducation (Dubet et Martuccielli, 1996). À partir de ce cadre, les élèves construisent leur expérience dans un milieu scolaire normé et articulent les trois logiques d'action à leur manière (Dubet et Martuccielli, 1996). Les trois logiques d'action articulées dans l'expérience scolaire des élèves sont les suivantes : la logique d'intégration, la logique stratégique et la logique de subjectivation. Comme nous allons le voir, celles-ci sont à la fois complémentaires et en tension.

### **2.1.1 La logique d'intégration**

La logique d'intégration correspond à une intériorisation des valeurs institutionnalisées et d'un ordre social à travers une position ou un rôle défini (Dubet, 1994). Dès sa naissance, l'individu construit son identité par la transmission d'une langue, d'une religion, d'une identité de genre et

de la classe sociale à laquelle il appartient. Il s'agit dès lors de codes sociaux élémentaires qui fondent la personnalité de l'acteur. Or, cette conception classique de la logique d'intégration ne suffit pas pour la suite de son parcours. Selon Dubet, l'individu joue plutôt un rôle actif dans son expérience notamment par les choix qu'il effectue dans les systèmes avec lesquels il interagit (1994). Dubet souligne que l'interaction entre l'acteur et les systèmes sociaux correspond avant tout à une « rationalité visée par l'acteur ». (1994 : 144). Autrement dit, il s'agit d'un moyen pour l'acteur de former un point de vue sur la société, sur les autres et sur lui-même. Par le biais d'une intégration dans un système social, l'acteur reconstitue le clivage entre son identité et celle du milieu pour ainsi appartenir au « nous » de la communauté (Dubet, 1994). Ainsi, l'acteur adhère à se conformer aux valeurs et aux normes de son environnement.

Dans le contexte scolaire, l'intégration permet de réduire les écarts sociaux chez les écoliers en ce qui a trait aux normes et aux valeurs qui conditionnent son appartenance à la collectivité (Dubet et Martuccielli, 1996). Contrairement à un acteur ayant déjà internalisé des rôles, l'élève entre à l'école dans la visée de se définir en se conformant et de développe rapidement une obsession à la normativité. Autrement dit, pendant son parcours scolaire, l'individu intériorise un ensemble de normes et de règles qui lui serviront de repères afin d'accomplir sa socialisation. L'expérience des élèves à leur entrée dans le système scolaire est alors commandée par une forte logique d'intégration marquée par l'apprentissage du rôle d'élève.

L'enseignant ou le « maître » est en première ligne dans la transmission intégratrice, exerçant un contrôle sur la culture véhiculée à l'élève (Dubet et Martuccielli, 1996). Il ou elle devient rapidement la référence normative de l'enfant, dépourvu de connaissances scolaires, et l'élève développe une relation de dépendance avec le maître (Dubet et Martuccielli, 1996). En revanche, l'élève n'est pas seul dans cette situation : il fait partie de la classe. Le groupe-classe devient un référent collectif qui est fortement unifié par le partage d'un même rôle, tous sous l'emprise du maître. Il s'agit alors d'un repère important pour l'écolier, lui permettant de s'associer à d'autres acteurs partageant des valeurs et des critères communs. Néanmoins, ce « nous » commun a pour effet d'exacerber les différences entre la culture scolaire et la culture familiale des élèves. Pour certains, l'intériorisation de la culture scolaire se présente comme une tâche ardue étant donné l'écart important avec la culture familiale (Dubet, 1994). Pour d'autres élèves, la culture scolaire correspond à une continuité naturelle à leur identité. En outre, ces disparités renforcent la frontière

entre la culture du groupe-classe et celle des élèves ne parvenant pas à s'y imbriquer, ce qui influence également la perception des jeunes envers l'un et l'autre. C'est pourquoi les élèves du primaire ont tendance à se plier aux normes du groupe-classe puisque l'idée d'être différent est perçue comme honteuse (Dubet et Martuccielli, 1996). Graduellement, le rapport de l'élève avec la différence aura tendance à se transformer jusqu'à ce qu'il soit apte à tirer profit de celle-ci par le biais des autres logiques d'action (Dubet et Martuccielli, 1996). Il reste que la logique d'intégration dans l'expérience scolaire correspond aux premiers contacts de l'élève à une socialisation, lui permettant de développer des référents culturels à la société dans laquelle il vit et de s'y tailler graduellement une place.

### **2.1.2. La logique stratégique**

En second lieu, Dubet définit la logique stratégique en énonçant son étroite tension avec la logique d'intégration : l'élève sera en mesure d'appliquer la logique stratégique s'il parvient en premier lieu à intégrer certaines normes et certains rôles du milieu (Dubet, 1994). En d'autres mots, la logique stratégique ne s'introduit que dans un contexte où l'acteur est minimalement socialisé, c'est-à-dire qu'il a internalisé des normes et des règles du contexte social dans lequel il se trouve. Cependant, bien que la logique d'intégration et la logique stratégique s'entrecroisent, les motifs de leurs actions diffèrent. Dans le cas de la logique stratégique, l'acteur donne un nouveau sens aux valeurs internalisées et les met en œuvre sous forme de ressources qui lui serviront à atteindre des objectifs (Dubet, 1994). Dès lors, l'environnement social devient un espace concurrentiel où les individus créent des alliances ou se placent en position de rivalité avec d'autres acteurs. Ils poursuivent des objectifs qui leur sont utiles, soit selon leurs intérêts personnels ou ceux d'un groupe (Dubet, 1994). Ce cadre concurrentiel entre les acteurs ou les groupes d'acteurs se traduit sous forme de « jeu » composé de règles et de valeurs communes aux participants. (Dubet, 1994 ; Dubet et Martuccielli, 1996). Cet encadrement permet de réguler à la fois l'environnement social et l'action stratégique des individus ; l'acteur se doit de comprendre les termes et leur sens afin d'y participer, ce qui nécessite une intégration minimale dans le système (Dubet, 1994). L'acteur, sous la logique stratégique, investit rationnellement ses ressources afin de poser des actions qui lui seront utiles dans l'atteinte de ses objectifs.

Dans le contexte scolaire, les relations sociales entre les élèves se déploient différemment selon la logique d'action sous laquelle le jeune se positionne (Dubet, 1994). La nature de ces liens peut se définir d'abord par une logique d'intégration, c'est-à-dire par une camaraderie entre les élèves et un esprit de communauté, un partage de valeurs et d'intérêts communs. Toutefois, elle se définit également par la logique stratégique qui implique une compétition entre les élèves engendrant des alliances et des rivalités au sein de la classe. Selon Dubet, une « bonne classe » est composée de relations prenant à la fois la forme de conflits, mais également d'un esprit communautaire.

La logique stratégique se déploie davantage à l'école secondaire (Dubet et Martuccielli, 1996). Contrairement à l'école primaire unifiée, les élèves du secondaire sont confrontés à une diversification des méthodes d'apprentissage, des exigences des enseignants et d'une multitude de filières d'enseignement. Cette nouvelle réalité exige des élèves une réflexion quant aux investissements qu'ils accordent dans les différentes matières scolaires. Ils se positionnent dès lors dans une logique stratégique et développent un rapport instrumental avec l'école (Dubet et Martuccielli, 1996). Les élèves transforment leurs acquis du métier d'élève en ressources qui les aideront à se positionner dans la concurrence scolaire et parvenir à des objectifs. Plus jeunes, les élèves ont des objectifs modérés et plutôt élémentaires. Toutefois, plus ils avancent dans leur expérience au secondaire, plus leurs objectifs se complexifient. Par exemple, l'orientation vers les études postsecondaires correspond à un moment où les élèves agissent sous une perspective stratégique afin d'accéder aux programmes souhaités (Dubet et Martuccielli, 1996). La perspective stratégique dans les relations sociales se déploie également avec les enseignants (Dubet et Martuccielli, 1996). En effet, les élèves mesurent leurs actions en fonction des enseignants afin de paraître « bons élèves » à leurs yeux et obtenir de meilleurs résultats académiques (Dubet et Martuccielli, 1996).

### **2.1.3. La logique de subjectivation**

Non loin des deux autres logiques que nous venons de voir se trouve la dernière logique d'action définie par Dubet. Il s'agit d'une activité critique où l'acteur « [...] n'est réductible ni à ses rôles ni à ses intérêts quand il adopte un autre point de vue que celui de l'intégration ou de la stratégie »

(1994 : 155). En effet, la logique d'intégration et la logique stratégique réduisent l'identité de l'individu à une production sociale, soit à ses actions rationnelles et sa morale communautaire. Dès lors, si l'acteur ne se distancie pas de ces logiques en devenant autonome, il sera qualifié d'aliéné, n'existant que dans ses actions (Dubet, 1994). Sous la perspective subjective, l'acteur est un sujet conscient et critique de sa position dans l'environnement social. En outre, il construit son identité à partir des différents modèles culturels envers lesquels il s'engage. Désirant être l'auteur de sa propre vie, l'individu est en quête perpétuelle d'un idéal identitaire qui l'amène à se distancier de l'adhésion absolue à un rôle ou une position dans les différents systèmes (Dubet, 1994).

À l'école, la subjectivation se manifeste vers la fin du secondaire (Dubet et Martuccielli, 1996). En effet, à ce moment, le jeune comprend son rôle d'élève et prend conscience des moyens qu'il détient afin de parvenir à ses objectifs. Ces constats lui permettent de prendre une distance critique des deux logiques de l'action et de se définir comme sujet autonome de l'ordre social (Dubet et Martuccielli, 1996). Dubet et Martuccielli (1996) distinguent quatre figures de subjectivation qui s'observent chez les élèves dans leur rapport avec l'école : une subjectivation en prolongement de la socialisation, une subjectivation aliénante, une subjectivation se formant à côté de l'école ainsi qu'une subjectivation contre l'école (1996).

D'abord, certains élèves se situent dans une subjectivation qui « [...] ne serait que le prolongement de la socialisation, n'exigeant qu'un faible travail de l'acteur sur lui-même : il lui suffirait d'être son rôle » (Dubet et Martuccielli, 1996 : 264) Il s'agit d'une figure traditionnelle d'héritier, qui, par ses prédispositions familiales, vit une continuité naturelle entre sa culture et la culture scolaire (Dubet et Martuccielli, 1996). En revanche, pour d'autres élèves, la fusion entre l'école et sa culture n'est pas spontanée. Ils doivent construire cette adéquation par l'entremise de choix rationnels qui engendrent certains sacrifices dans leur vie quotidienne, notamment dans les loisirs (Dubet et Martuccielli, 1996). Ainsi, les jeunes réalisent des investissements au-delà des heures d'école afin de maximiser leurs performances scolaires (Dubet et Martuccielli, 1996). Dans les deux cas, l'élève développe des intérêts personnels qui s'inscrivent à travers les différentes matières scolaires, transformant peu à peu cette curiosité intellectuelle en une vocation professionnelle. Cette forte adhésion aux valeurs scolaires procure au jeune un sentiment de maîtrise de son projet scolaire (Dubet et Martuccielli, 1996).

En second lieu, des élèves sont aliénés par leur expérience scolaire. Ils éprouvent de l'indifférence face à la culture scolaire et s'en réduisent à survivre à leur milieu (Dubet et Martuccielli, 1996). Dubet et Martuccielli soulignent que les élèves ayant vécu plusieurs échecs scolaires auront tendance à les endosser comme un trait de personnalité qui les définit et à vivre cette aliénation. Par conséquent, ils perçoivent les investissements scolaires comme non rentables puisqu'ils ne sont pas en mesure de se concevoir comme sujets de leur expérience scolaire.

D'autres élèves se construisent comme sujets en parallèle à l'école, à travers un boulot ou une passion (Dubet et Martuccielli, 1996). L'apport de l'école n'est plus le même et ils consacrent plus d'énergie à l'extérieur de l'institution. Ces jeunes, par cette vie parallèle, ont un sentiment de maîtrise de leur expérience professionnelle et par la même occasion, découvrent leur estime personnelle (Dubet et Martuccielli, 1996).

Finalement, des jeunes se forment contre l'école par résistance aux rôles et normes scolaires qui leur sont imposés (Dubet et Martuccielli, 1996). Cette rupture s'installe au moment où les élèves ne s'identifient plus à l'ordre scolaire par l'écart culturel qui s'accroît. Par conséquent, ils se replient sur la culture souvent associée à leur milieu familial (Willis, 1977).

Comme souligné au début de cette section, la configuration de l'expérience sociale de l'élève évolue non seulement dans le temps, au fur et à mesure qu'il avance dans son parcours scolaire, mais aussi dans l'espace. Elle varie ainsi selon les caractéristiques sociales des élèves, mais aussi selon la manière dont les systèmes scolaires les traitent. Autrement dit, le vécu des élèves est influencé par leurs caractéristiques sociales, tout comme la façon dont l'école fonctionne. C'est ce que tente d'illustrer la section suivante à propos des élèves québécois d'origine immigrée.

## **2.2. L'analyse des parcours des élèves québécois d'origine immigrée sous l'angle de théorie de l'expérience scolaire : aperçu des écrits**

Puisqu'elle permet de combiner l'expérience individuelle et relationnelle de l'individu dans son rapport à l'école et aux autres acteurs du milieu (Dubet et Martuccielli, 1996), la théorie de l'expérience scolaire offre un portrait exhaustif du parcours individuel de chaque élève. D'ailleurs, ce cadre théorique fut employé dans quelques recherches sur les élèves issus de l'immigration au

Québec (Magnan et Darchinian, 2014 ; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013). Dans les prochaines sections, nous revisitons les études en présentant les constats des experts pour chaque logique de l'action de la théorie de l'expérience scolaire. En outre, nous y imbriquons d'autres recherches qui examinent l'expérience d'élèves issus de l'immigration au Québec sans toutefois employer la théorie de Dubet et Martuccielli (1996). À cet effet, nous appliquons la théorie sur ces études tout en restant fidèle à leur collecte de données. Cette recension de la littérature jointe à la théorie de Dubet et Martuccielli nous permet d'obtenir un premier regard sur la mobilisation de cette théorie dans le vécu des élèves issus de l'immigration à l'école. En outre, elle nous permet de recenser si déjà, certaines tendances s'observent dans leur expérience scolaire. La première sous-section présente la logique d'intégration qui s'inscrit dans le projet migratoire des élèves issus de l'immigration. La deuxième sous-section révèle leur logique stratégique centrée sur la réussite tandis que la troisième présente la logique de subjectivation des élèves axée sur l'autoaffirmation.

### **2.2.1. Une logique d'intégration inscrite dans le projet migratoire**

Plusieurs études ont observé la logique d'intégration chez les élèves qu'ils ont interrogés. Pour commencer, l'étude de Potvin et ses collègues sur l'expérience socioscolaire des jeunes immigrants dans trois écoles en milieu défavorisé montréalais révèle une forte logique d'intégration face aux normes et aux règles chez les élèves dès le primaire (2013). Ces derniers endossent bien leur métier d'élève et affirment y développer « leur personnalité, leurs talents, leur conduite en société, leur engagement, leur motivation et leur sentiment d'appartenance envers l'école à travers les activités scolaires » (Potvin et al., 2013 : 529). C'est également ce que relèvent Kanouté et ses collègues dans leurs entretiens avec des élèves issus de l'immigration du primaire (2016). La majorité des élèves interrogés affirment être en voie de réussir leur année scolaire en se rapportant à leurs résultats scolaires, leur persévérance ainsi que les améliorations qu'ils constatent (Kanouté et al., 2016). Selon Potvin et ses collègues, cette forte adhésion des élèves repose avant tout sur l'importance qu'ils accordent à l'appartenance au groupe de pairs (2013). En effet, ces jeunes affirment avec lucidité l'avantage de faire partie du groupe-classe dans leur expérience scolaire, expliquant pourquoi ils dérogeront peu des règles et normes de la culture de l'école (Potvin et al., 2013).

En outre, les deux études ci-haut mettent en exergue l'incidence du milieu familial dans l'intégration des jeunes issus de l'immigration. Il va sans dire que le projet migratoire familial s'imbrique fréquemment à une volonté de mobilité sociale pour les enfants, ce qui se traduit généralement par la réussite du parcours scolaire (Magnan et al., 2017 ; Kanouté et al., 2016 ; Potvin et al., 2013). Ainsi, l'école québécoise est considérée comme levier pour la réussite sociale de ces jeunes. Toutefois, cette imbrication du projet migratoire à l'école engendre souvent une forte pression parentale de s'intégrer. C'est ce qui ressort de plusieurs entrevues menées par les chercheuses : les élèves d'origine immigrée ressentent la nécessité d'intérioriser les normes attendues et la culture scolaire afin de répondre aux exigences de leurs parents (Kanouté et al., 2016 ; Potvin et al., 2013). La recherche de Magnan et Darchinian (2014) s'intéressant aux élèves immigrants ayant choisi le secteur postsecondaire anglophone à la suite d'un parcours scolaire francophone rapporte le cas d'une élève qui, arrivée en cinquième année du primaire, affirmait vouloir satisfaire les attentes de ses parents et, pour ce faire, a rapidement établi un rapport instrumental avec l'école (Magnan et Darchinian, 2014). Pour cette élève, il va de soi de développer une forte logique d'intégration à l'école. Au deuxième cycle du secondaire, plusieurs jeunes interrogés par Potvin et ses collègues (2013) affirment s'être bien adaptés à la culture scolaire puisqu'ils ont endossé le rôle d'élève précédemment dans leurs écoles respectives avant l'immigration. Ainsi, l'adhésion aux normes et règles de l'école québécoise n'apparaît pas insurmontable en dépit des changements culturels (Potvin et al., 2013). En revanche, d'autres élèves ne parviennent pas à s'ajuster entièrement à la culture scolaire ; certains ressentent une non-reconnaissance de leur juste valeur puisqu'ils ne peuvent démontrer leurs compétences et connaissances apprises dans leur pays d'origine lors des tests québécois (Potvin et al., 2013). Dans d'autres cas, ces derniers vivent un déclassement par la langue qui peut rendre plus difficile l'adhésion au groupe et la maîtrise du rôle d'élève (Potvin et al., 2013). C'est le cas d'une jeune interrogée par Magnan et Darchinian (2014) qui souligne une certaine barrière à l'intégration, à laquelle elle s'est heurtée dans son expérience au primaire et au secondaire avec la culture québécoise et les élèves québécois « de souche ». L'élève en question raconte s'être sentie à l'écart et différente en l'absence d'un sentiment d'appartenance à la langue française.

En somme, nous constatons que l'acquisition de la logique d'intégration par l'élève repose sur de multiples facteurs sociaux et culturels dont le vécu migratoire du jeune et sa réalité familiale, ceux-ci pouvant faciliter ou entraver son intégration scolaire.

### **2.2.2. Une logique stratégique centrée sur les priorités de réussite**

Comme mentionné précédemment, la logique d'intégration a une incidence sur l'agentivité du jeune dans le milieu concurrentiel scolaire, ce qui a été également observé dans plusieurs études québécoises (Dubet et Martuccielli, 1996). Dans l'étude de Potvin et al., des élèves au premier cycle du secondaire affirment accorder de l'importance aux matières scolaires valorisées par la société et leurs parents (2013). De fait, ces jeunes reconnaissent que les cours de français, d'anglais, de mathématiques et de sciences sont stratégiquement importants et ont des répercussions positives dans leurs études et dans leur choix de carrière (Potvin et al., 2013). Dans l'étude de Kanouté et ses collègues (2016), un élève de 12 ans estime ne pas fournir suffisamment d'efforts dans les cours de français et de mathématiques et soutient qu'il doit déployer plus de stratégies pour réussir. Ainsi, bien que plus jeunes, ces élèves sont lucides quant au poids et aux contrecoups des différentes matières scolaires pour leur réussite.

Dans une autre perspective, les jeunes interrogés par Magnan et Darchinian (2014) endossent en grande majorité l'intégration à l'école francophone sous une perspective fortement instrumentale. Les élèves témoignent de leur adhésion à l'école francophone obligatoire, mais font le choix de s'inscrire aux études postsecondaires en anglais puisque cette langue ouvre plus d'opportunités et qu'elle correspond à la langue des affaires (Magnan et Darchinian, 2014). Ces élèves envisagent leur cheminement scolaire sous une approche économique et stratégique, c'est-à-dire par les coûts et les bénéfices de leurs choix de milieux scolaires. Bien souvent, ces idées sont transmises par les parents, conscients que l'apprentissage de l'anglais ouvre plus d'opportunités pour le marché du travail (Magnan et Darchinian, 2014).

D'autres élèves sont bien conscients de la concurrence scolaire quant à l'accès à certains programmes postsecondaires et agissent stratégiquement pour se tailler une place et parvenir à leurs objectifs (Magnan et Darchinian, 2014). Notamment, un jeune souhaitant accéder à un programme à l'Université McGill partage la rumeur que l'inscription au cégep Marianopolis maximisait les chances d'être admis à cette université prestigieuse (Magnan et Darchinian, 2014).

Les études mentionnées ci-haut rendent compte d'une forte logique intégratrice et stratégique des élèves issus de l'immigration interrogés. En revanche, le développement de la logique stratégique dépend inéluctablement du contexte migratoire et social de la famille de l'élève.

### **2.2.3. Une logique de subjectivation axée sur l'autoaffirmation**

Enfin, les études recensées démontrent que la logique de subjectivation se manifeste de différentes manières et ce notamment selon l'âge des élèves interrogés. D'abord, les élèves inscrits au premier cycle du secondaire interrogés dans l'étude de Potvin et ses collègues présentent une subjectivation fortement arrimée à la culture scolaire. Ils affirment apprécier les matières dans lesquelles ils obtiennent de bons résultats et éprouver de l'indifférence envers les autres disciplines, étant conscients de leur moindre valeur au bulletin (Potvin et al., 2013). À ce moment, les élèves ont de la difficulté à se distancier des rôles et des normes de la culture transmise par l'école. Kanouté et ses collègues rapportent des constats similaires en prenant pour exemple un élève de 12 ans qui partage aller à l'école afin de devenir intelligent et éventuellement avoir une famille et un bon travail (Kanouté et al., 2016). En revanche, au deuxième cycle du secondaire, les élèves interrogés parviennent plus aisément à affirmer l'individualité de leur expérience et à définir leurs propres intérêts (Potvin et al., 2013). Ils soutiennent être conscients de leur pouvoir d'action à l'école, démontrant leur distance critique par rapport aux deux autres logiques d'action. Ainsi, en vieillissant, plusieurs élèves affirment être auteurs de leur propre vie et perçoivent leur réussite scolaire comme une responsabilité qui ne dépend que de leurs efforts individuels (Potvin et al., 2013)

La logique de subjectivation se manifeste également sous une critique des mécanismes du système scolaire. Une élève partage l'écart qu'elle a ressenti par la fréquentation obligatoire d'une école francophone alors qu'elle parle l'anglais et le twi à la maison (Magnan et Darchinian, 2014). En choisissant un milieu anglophone au collégial, elle soulève rapidement des divergences dans les visées des curriculum scolaires : elle conçoit que les sujets abordés au cégep anglophone sont inclusifs et accordent de l'importance à tous les pays tandis que le milieu scolaire francophone se concentre sur le Québec (Magnan et Darchinian, 2014). Ainsi, bien qu'elle fût en mesure de comprendre son rôle d'élève dès le primaire, la jeune n'a jamais développé de sentiment d'appartenance à l'école francophone. En contrepartie, une jeune exprime une forte subjectivation en continuité avec la culture scolaire ainsi que la culture francophone. En effet, l'élève affirme que son parcours scolaire lui a permis de construire son identité et de socialiser, puis subséquentement de développer un sentiment d'appartenance au Québec (Magnan et Darchinian, 2014).

Enfin, une volonté de satisfaire les aspirations parentales se maintient dans la logique de subjectivation. Bien que ces jeunes travaillent fort pour atteindre leurs buts, la vision parentale teinte souvent ces objectifs (Kanouté et al., 2016 ; Magnan et Darchinian, 2014 ; Potvin et al., 2013). Ainsi, les parents orientent leurs enfants vers une perspective intégratrice et normative de l'école, ce qui explique qu'une grande partie de ces élèves se réduisent à leur rôle sous les différentes logiques de l'action afin de maximiser leurs chances de réussite (Magnan et Darchinian, 2014 ; Potvin et al., 2013). Selon l'étude de Kanouté et ses collègues (2016), plusieurs jeunes élèves ont déjà conscience des possibilités professionnelles qu'ouvre l'école, mais également du développement personnel, de l'autonomie et des moyens de mobilité sociale qu'elle permet. Plusieurs élèves souscrivent donc au discours parental et vivent une forte logique d'intégration modulée par la logique de subjectivation.

En somme, cette section rend compte des études québécoises ayant examiné l'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration, dont certaines ont emprunté la théorie de l'expérience scolaire de Dubet et Martuccielli (1996). Plus précisément, cette recension des écrits portant sur l'expérience des jeunes issus de l'immigration nous présente les différentes façons dont les élèves déploient leur agentivité à partir des trois différentes logiques de l'action. La littérature nous permet de dégager certaines récurrences dans l'expérience scolaire des élèves : la plupart s'intègrent à l'école et endossent leur rôle d'élève ; la logique stratégique a pour répercussion l'instrumentalisation de l'école chez les élèves ; la logique de subjectivation apparaît tardivement dans l'expérience scolaire. En revanche, nous constatons que le contexte migratoire, social et familial a une incidence sur l'articulation des logiques de l'action. En effet, ces éléments contextuels apportent ou enlèvent certaines dispositions aux élèves quant à leur agentivité et leur capacité, notamment, d'intégrer l'environnement scolaire.

### **2.3 Synthèse et questions spécifiques de recherche**

La théorie de l'expérience sociale de Dubet correspond à un processus dynamique entre l'acteur et son environnement exigeant des ajustements du côté de l'individu, mais lui permettant également de développer sa subjectivité (1994). Selon Dubet et Martuccielli (1996), l'expérience construite

par les élèves dans le contexte scolaire se déploie à partir de trois logiques d'action qu'ils combinent quotidiennement : la logique d'intégration, la logique stratégique et la logique de subjectivation. Ces trois logiques réfèrent à différentes dimensions du système scolaire que nous pourrions associer aux trois missions de l'école québécoise soit instruire, socialiser et qualifier. En fonction de l'articulation que les jeunes font de ces trois logiques, ceux-ci vivent des expériences scolaires singulières qui agissent ou non en faveur de leur réussite scolaire. Au fil du temps, l'élève réorganise son expérience selon les choix rationnels qu'il effectue et se fixe des objectifs liés à ses ambitions. Ainsi, la théorie de l'expérience scolaire de Dubet et Martuccielli (1996) met en lumière l'agentivité des élèves dans leur quotidien et nous permet de mieux comprendre le rapport qu'ils entretiennent avec l'institution scolaire.

Les recherches québécoises ayant examiné l'expérience scolaire des élèves issus de l'immigration nous permettent de dégager certaines récurrences dans l'articulation des différentes logiques de l'action. Nous observons que la plupart des élèves endossent sans problème leur rôle d'élève et parviennent généralement à internaliser les normes et la culture scolaire québécoise. Quelques écarts vis-à-vis la culture scolaire québécoise sont constatés chez les élèves et sont occasionnés notamment par un sentiment de non-reconnaissance de la juste valeur de leurs compétences ainsi que par un déclassement linguistique (Potvin et al., 2013). En outre, les élèves sont en mesure de mobiliser la logique stratégique en fonction de leurs objectifs respectifs. D'ailleurs, nous soulignons une forte instrumentalisation de l'école ; qu'il s'agisse de la hiérarchisation des disciplines scolaires ou de choix stratégiques pour l'accès aux études postsecondaires, les élèves sont lucides face aux contrecoups de leurs actions afin de parvenir à leurs buts. Enfin, nous constatons que la majorité des élèves présentent une logique de subjectivation en continuité avec la culture scolaire, et ce pour diverses raisons, dont le projet migratoire familial. En revanche, plus vieux, quelques élèves démontrent leur capacité à être critique de leur expérience et à se distancier de leur rôle d'élève. À la lumière de ces études, on ne peut négliger que l'expérience de chaque jeune est régie selon leur contexte migratoire et social et oriente l'articulation des trois logiques de l'action.

Dans le cadre de cette étude, nous souhaitons affiner l'examen de l'expérience scolaire des élèves issus de l'immigration en s'interrogeant sur le rapport que ces jeunes entretiennent avec le programme de formation de l'école québécoise. De fait, nous soutenons que la mobilisation de

cette théorie optimisera notre analyse. En accordant une attention particulière à l'articulation des trois logiques de l'action, la théorie de Dubet et Martuccielli (1996) nous offrira des pistes pour examiner les interactions entre les jeunes issus de l'immigration et les contenus d'apprentissage.

En outre, au terme des recherches citées dans la problématique, nous soulevons des défis dans l'expérience des élèves issus de l'immigration quant à leur réussite éducative, tant académique (Mc Andrew et Ledent, 2012 ; Mc Andrew et al., 2011) que sociale (Magnan et al., 2021 ; Kanouté et Lafortune, 2019 ; Collins et Magnan, 2016 ; Livingstone et al., 2014 ; Potvin et al., 2013 ; Steinbach et Grenier, 2013 ; Steinbach, 2010 ; Duong et Kanouté, 2007). Cela a pour conséquence que les élèves n'ont pas tous accès aux ressources leur permettant de mobiliser les différentes logiques d'action dans leur quotidien scolaire (Dubet et Martuccielli, 1996 ; Collins et Magnan, 2016). Subséquemment, cet ancrage théorique nous amène à poser deux questions spécifiques en lien avec la problématique de cette étude. Rappelons que l'objectif de ce mémoire est d'examiner dans quelle mesure le programme de formation façonne l'expérience scolaire des élèves québécois issus de l'immigration, un aspect jusqu'ici peu abordé par la recherche au Québec. Nous tenterons de répondre aux deux questions spécifiques suivantes :

- 1) Quelle perception les élèves du secondaire issus de l'immigration ont-ils des contenus des programmes de formation de l'école québécoise et dans quelle mesure celle-ci influe sur leur engagement dans leur expérience scolaire?
- 2) Dans quelle mesure cette perception converge ou diverge-t-elle avec celle des enseignants responsables de ces matières?

La première question nous permettra de cerner les différents rapports qu'entretiennent les jeunes avec les contenus du programme de formation. Nous postulons que l'articulation que font les élèves des logiques de l'action a également des répercussions sur leur perception des contenus d'apprentissage. La seconde question, quant à elle, s'intéresse à la perception des enseignants. Par ce fait, nous tenterons de vérifier si les perceptions partagées par les élèves sur les contenus d'apprentissage le sont également par ces acteurs qui enseignent quotidiennement ces savoirs. Autrement dit, nous postulons que la perception des contenus du programme de formation est aussi le reflet de la relation pédagogique et de la gestion de l'apprentissage par les enseignants.

## **Chapitre 3 : Méthodologie**

Ce chapitre présente la démarche méthodologique qui a été suivie pour répondre aux questions de recherche. Rappelons que celle-ci s'appuie sur la théorie de l'expérience sociale et scolaire (Dubet, 1994; Dubet et Martuccielli, 1996). La méthodologie retenue ne se réduit pas à une simple présentation de procédures « formelles et techniques » (Caron, 2017 : 53) de notre recherche. Avant tout, elle s'inscrit dans les orientations et présupposés philosophiques de l'enquêteur qui « donnent un sens, une cohérence et une légitimité » (Caron, 2017 : 73) à son enquête. C'est pourquoi nous clarifierons d'emblée les orientations épistémologiques de notre recherche. Par la suite, nous décrivons successivement les participants de notre recherche, la nature des données utilisées, les méthodes mobilisées pour la collecte et les stratégies d'analyse. À la fin du chapitre, nous soulignons quelques limites méthodologiques et des considérations éthiques.

### **3.1 Type de recherche et orientations paradigmatiques**

Dans le but de maintenir un fil conducteur dans ce mémoire, nous définissons dans cette section sous quelle lunette l'objet d'étude sera examiné. La définition des orientations de la recherche symbolise le « premier acte libre du chercheur », puisqu'elle permet à ce dernier d'attribuer du sens à son cheminement par le déploiement de ses croyances (Jeffrey, 2005 :122). Nous présentons d'abord le type de recherche avant de préciser ses orientations spécifiques.

La présente recherche adopte une méthodologie qualitative en valorisant l'expérience unique et complexe des sujets interrogés (Anadón, 2006 ; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Selon Anadón et Guillemette (2007), la connaissance se construit par l'interaction entre les chercheurs et les participants et se développe progressivement, en s'ajustant à la « complexité des phénomènes humains et sociaux » (30). Ainsi, dans notre enquête, nous postulons que la subjectivité des jeunes issus de l'immigration permettra de construire un portrait de leur expérience scolaire en lien avec le programme de formation. En effet, leur subjectivité « fait partie de la réalité sociale, influe sur cette réalité en même temps qu'elle est façonnée par elle » (Laperrière, 1987 : 114). Dès lors, la

recherche qualitative nous appelle à donner la parole aux individus faisant partie des groupes visés afin qu'ils puissent partager le sens qu'ils accordent à leur expérience (Paillé et Mucchielli, 2016). Le choix de la méthode qualitative implique des orientations paradigmatiques qui affinent le point de vue des chercheurs sur le phénomène. Nous inscrivons cette recherche dans une orientation interprétative visant à générer de nouvelles connaissances sur « les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences » (Anadón, 2006 :15). En outre, une perspective interprétative met de l'avant la subjectivité de l'individu, interdépendante de ses interactions sociales (Anadón, 2006). Dans le cadre de cette étude, nous avons fait le choix de mener des entretiens auprès des participants puisque nous considérons qu'il s'agit d'un instrument de collecte idéal pour mettre de l'avant la perspective des individus (Baribeau et Royer, 2013). L'orientation interprétative implique une mise en suspens de nos présupposés et une immersion dans les données recueillies afin que les résultats reflètent fidèlement la perspective des élèves (de Gialdino, 2012). Nous sommes consciente que la transcription des propos fige l'identité des participants interrogés. Tout au long de l'analyse, nous sommes restée sensible aux discours et au sens que les élèves attribuaient à leurs propos afin d'éviter de « faire dire » aux participants ce qu'ils n'ont pas dit (de Gialdino, 2012). En somme, l'opération interprétative est en adéquation aux matériaux recueillis sur le terrain. En outre, ces choix épistémologiques mettent en exergue notre volonté de donner la parole aux élèves issus de l'immigration. Par ailleurs, la prochaine section présente les disciplines scolaires que nous avons sélectionnées pour l'examen des contenus d'apprentissage.

### **3.2 Choix des disciplines scolaires examinées**

Nous avons fait le choix de réduire les contenus d'apprentissage analysés à deux disciplines scolaires, soit le français, langue d'enseignement au deuxième cycle du secondaire et l'histoire, qui se décline sous l'histoire et éducation à la citoyenneté, l'histoire du Québec et du Canada et monde contemporain au deuxième cycle du secondaire. Cette décision a été motivée par la volonté de récolter des matériaux précis qui pourront générer des connaissances pertinentes. En effet, l'étude menée par Armand (2005) indique que les résultats scolaires des élèves issus de l'immigration sont généralement plus faibles dans le cours de français, langue d'enseignement ainsi que dans les matières où le contenu culturel est plus important. C'est dans cette perspective que nous avons

décidé d'ajouter le cours d'histoire. Nous considérons que la combinaison de ces deux disciplines est avantageuse puisqu'elle permet de baser notre étude sur des données riches en ce qui concerne le rapport que les élèves entretiennent avec ces contenus d'apprentissage. Dans les prochains paragraphes, nous présentons succinctement les deux disciplines scolaires selon le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

### 3.2.1 Français, langue d'enseignement

La première discipline sélectionnée pour cette recherche correspond au cours de français, langue d'enseignement. Le cours de français est décrit dans le PFEQ comme un facteur déterminant de la réussite scolaire des élèves québécois. Au deuxième cycle du secondaire, le cours a pour finalité principale d'amener l'élève à acquérir une maîtrise de la langue parlée et écrite qui lui permettra d'être autonome dans la société et de pouvoir pleinement y participer (MELS, 2006). En outre, le ministère vise à ce que les élèves adoptent une attitude positive envers la langue et qu'ils prennent conscience du rôle du français pour « apprendre, structurer leur pensée et développer leur imaginaire » (MELS, 2006 : 1). Pour ce faire, du primaire jusqu'à la fin de leur secondaire, le programme est divisé en trois compétences : *Lire et apprécier des textes variés*, *Écrire des textes variés* et *Communiquer oralement selon des modalités variées*. Dans le prochain tableau, nous présentons les composantes de chacune des compétences de la discipline.

Tableau 1 : Les compétences associées au cours de français, langue d'enseignement et leurs composantes (MELS, 2006)

<b>C1 : Lire et apprécier des textes variés</b>	<b>C2 : Écrire des textes variés</b>	<b>C3 : Communiquer oralement selon des modalités variées</b>
Construire du sens	Élaborer un texte cohérent	Construire du sens
Porter un jugement critique	Faire appel à sa créativité	Intervenir oralement
Réfléchir à sa pratique de lecteur	Réfléchir à sa pratique de scripteur	Adopter une distance critique
Mettre à profit et acquérir les connaissances sur la langue, les textes et la culture	Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture	Réfléchir à sa pratique d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur
		Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture

À la fin du secondaire, le ministère présente des attentes pour chacune des compétences. En lecture, le ministère s'attend à ce qu'il soit capable d'interpréter des textes, de les mettre en relation avec d'autres et d'effectuer des tâches complexes au niveau de l'analyse (MELS, 2006). Pour l'écriture, l'élève doit être en mesure de recourir à divers procédés d'écriture tenant compte de son destinataire, de l'intention de communication et des conditions de réalisation, et ce dans une langue de qualité. Concernant la troisième compétence, l'élève doit être capable de prendre la parole de façon claire et cohérente et dans une langue de qualité. Enfin, un souci de présenter des repères culturels jusqu'à la cinquième secondaire est insufflé dans le programme. Les enseignants doivent guider les élèves à l'utilisation de la culture comme une ressource pour se développer en tant qu'individu et pour comprendre le monde qui les entoure (MELS, 2006).

### **3.2.2 Histoire et éducation à la citoyenneté**

La seconde discipline retenue est l'histoire et éducation à la citoyenneté. Quoique ce programme est enseigné au début du parcours des élèves à l'école secondaire, nous concevons important de tenir compte des thématiques et des contenus d'apprentissage qu'il comprend. Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté a pour but « d'amener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe. » (MELS, 2008: 337). Le ministère de l'Éducation détaille que l'enseignement de cette discipline s'inscrit dans une volonté de contribuer à former un citoyen qui sera en mesure de participer à la société de façon ouverte et éclairée, en tenant compte des principes et des valeurs démocratiques (2008). Rendus au secondaire, les élèves sont invités à prendre davantage conscience du monde afin d'élargir sa vision du monde, mais également « de prendre conscience de l'importance de l'action humaine dans le changement social » (MELS, 2008 : 338). Dès lors, une grande place est accordée à l'éducation à la citoyenneté dans le programme. Trois compétences sont développées chez les élèves dans ce programme : *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*, *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* et *Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire*. Le tableau ci-dessous résume les composantes de ces compétences.

Tableau 2: Les compétences associées au cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté et leurs composantes (MELS, 2008)

<i>C1 : Interroger les réalités sociales dans une perspective historique</i>	<i>C2 : Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique</i>	<i>C3 : Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire</i>
Se tourner vers le passé des réalités sociales	Établir les faits des réalités sociales	Rechercher des fondements de son identité sociale
Considérer les réalités sociales sous l'angle de la durée	Expliquer les réalités sociales	Qualifier la participation à la vie collective
Envisager les réalités sociales dans leur complexité	Relativiser son interprétation des réalités sociales	Comprendre l'utilité d'institutions publiques
		Établir l'apport des réalités sociales à la vie démocratique

La première compétence invite les élèves à examiner les réalités sociales sous différents aspects et à remettre en cause ses perceptions à leur sujet. Pour ce faire, ceux-ci doivent appliquer la perspective historique qui leur permet d'interroger et d'interpréter ces événements afin d'en saisir leur complexité, tout en tenant compte de leur durée dans le temps (MELS, 2008). La seconde compétence amène les élèves à interpréter les réalités sociales à partir de la méthode historique. Ils doivent chercher des réponses sur ces réalités à partir de faits documentés, ce qui leur permet de nuancer le sens qu'ils donnent aux réalités sociales (MELS, 2008). Enfin, la dernière compétence incite les élèves à développer des outils pour construire sa conscience citoyenne et ce en explorant les enjeux d'une société pluraliste, d'une démocratie citoyenne et en apprenant sur la nature et la fonction des institutions publiques (MELS, 2008).

### 3.2.3 Histoire du Québec et du Canada

La troisième discipline retenue est le cours d'histoire du Québec et du Canada. Le programme d'histoire se déploie en troisième et quatrième secondaire. Le programme porte sur « la caractérisation et l'interprétation des particularités du parcours de la société québécoise » (MEES, 2017 : 1). Il a trois objectifs principaux : amener les élèves à acquérir des connaissances sur l'histoire du Québec et du Canada ; développer des habiletés intellectuelles liées à l'étude de l'histoire ; développer les aptitudes critiques et délibératives favorables à la participation sociale (MEES, 2017). Deux objets d'étude régissent les compétences de la discipline. Le premier

correspond aux périodes historiques du Québec et du Canada et les événements marquants qui les compose. La seconde se rapporte aux réalités sociales dans les contextes sociohistoriques et les transformations qu’ont apportées l’action humaine dans ces périodes. Ces sujets permettent de développer deux compétences : *Caractériser une période de l’histoire du Québec et du Canada* et *Interpréter une réalité sociale*. Le tableau 3 ci-après résume les composantes de ces compétences.

Tableau 3: Les compétences associées au cours d’Histoire du Québec et du Canada et leurs composantes (MEES, 2017)

<i>C1 : Caractériser une période de l’histoire du Québec et du Canada</i>	<i>C2 : Interpréter une réalité sociale</i>
Établir des faits historiques	Cerner l’objet d’interprétation
Établir la chronologie	Analyser une réalité sociale
Considérer des éléments géographiques	Assurer la validité de son interprétation

Dans la première compétence, les élèves sont amenés à retracer les événements ayant marqué l’histoire du Québec et du Canada en identifiant différents aspects (culturel, économique, politique, social, territorial) et acteurs ayant participé (MEES, 2017). Dès lors, les élèves rassemblent les éléments distinctifs qui caractérisent la période tout en les situant dans le temps et l’espace. Pour la seconde compétence, les élèves utilisent une méthode d’analyse critique, soit la méthode historique. Dans ce contexte, les élèves ont recours aux connaissances qui caractérisent la période pour réaliser l’interprétation en établissant les changements, les continuités, les causes et conséquences des événements. En somme, ils parviennent à expliquer « pourquoi les choses étaient ainsi » (MEES, 2017 : 14). Enfin, un souci d’avoir recours à des sources fiables est mis en valeur dans le programme d’histoire. Les élèves doivent faire preuve de rigueur et de jugement critique lorsqu’ils sélectionnent et exploitent ces documents ou des ressources numériques.

### **3.2.4 Monde Contemporain**

Le quatrième et dernier cours sélectionné pour ce projet de recherche est celui de Monde Contemporain. Le cours de monde contemporain s’inscrit dans le programme de cinquième secondaire seulement. Il a trois objectifs : amener les élèves à saisir la complexité du monde actuel et à s’ouvrir à la diversité des sociétés qui le composent ; développer le sens critique dans l’étude

de problèmes et d'enjeux du monde contemporain ; préparer les élèves à participer, en tant que citoyens responsables, à la délibération sociale (MELS, 2008). Dès lors, le programme de monde contemporain vise à consolider l'apprentissage de l'organisation des sociétés et leurs enjeux sous une perspective internationale. Comme pour le cours d'histoire du Québec et du Canada, les élèves sont amenés à développer leur sens critique sur différents enjeux par l'entremise d'une démarche d'analyse historique. La formation des élèves en monde contemporain est axée sur deux compétences : *Interpréter un problème du monde contemporain* et *Prendre position sur un enjeu du monde contemporain*. Le tableau ci-dessous résume les composantes des compétences.

Tableau 4 : Les compétences associées à la discipline de Monde contemporain et leurs composantes (MELS, 2008)

<b>C1 : Interpréter un problème du monde contemporain</b>	<b>C2 : Prendre position sur un enjeu du monde contemporain</b>
Cerner le problème	Examiner les points de vue relatifs à l'enjeu
Analyser le problème	Considérer le traitement médiatique de l'enjeu
Envisager le problème dans sa globalité	Débattre de l'enjeu
Porter un regard critique sur sa démarche	Envisager des occasions de participation sociale
	Porter un regard critique sur sa démarche

Dans la première compétence (C1), les élèves doivent cerner un problème et les éléments constitutifs de celui-ci à partir de sources d'informations soigneusement sélectionnées. Ils doivent ensuite analyser le problème et ce en considérant sa globalité, autant à l'échelle mondiale qu'à l'échelle nationale. Le ministère souhaite que cette méthode offre aux élèves d'autres perspectives sur les enjeux. Dans la seconde compétence, les élèves sont amenés à prendre position sur un enjeu en examinant les points de vue des différents acteurs impliqués (État, institutions internationales, entreprises multinationales, citoyens, médias) et en dégager les avantages et les inconvénients pour chacun d'entre eux. En somme, les élèves prennent position sur des enjeux en se basant sur des arguments pour exprimer leur opinion (MELS, 2008).

En résumé, les programmes de formation de ces deux domaines d'apprentissage guident la planification de l'enseignement des titulaires. En revanche, ces outils officiels sont imbriqués à *La progression des apprentissages*, soit un document complémentaire qui facilite la planification de l'enseignement des savoirs spécifiques à chaque discipline scolaire. Le cadre d'évaluation des

apprentissages est également combiné à ces outils. Il correspond à un document de référence qui fournit aux enseignants les balises sur lesquelles doit reposer l'évaluation des apprentissages de chaque matière. Les disciplines scolaires étant maintenant explicitées, nous présentons dans la prochaine section le choix du milieu scolaire et des participants à notre étude.

### **3.3 Choix du milieu scolaire et des participants à la recherche**

Cette section décrit brièvement le milieu scolaire choisi afin de réaliser les entretiens et décrit les profils des participants sélectionnés.

#### **3.3.1 Choix d'une école en partenariat avec l'Université de Montréal**

L'ensemble des entretiens à la base de ce mémoire ont été réalisés dans la même école secondaire. Grâce à une collaboration entre la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et des écoles publiques de la grande région de Montréal, nous avons pu entrer en contact avec une école secondaire publique francophone de Laval. Afin de préserver l'anonymat des participants, nous ne nommerons pas l'école dans laquelle s'est conduite notre recherche. En revanche, notons que les informations présentées ci-dessous ont été prises dans leur projet éducatif datant de 2019. Cette école accueille environ 1850 élèves et présente une forte diversité ethnoculturelle dans son bassin scolaire : 75% des élèves sont issus de l'immigration dont 35% de première génération et 40% de deuxième génération. En 2019, l'indice de défavorisation du milieu se situait au rang 9 (le rang 10 correspondant au classement le plus élevé) (MEES, 2021). En effet, selon des données de 2018, près d'une personne sur cinq dans le secteur de l'école présente un faible revenu (Centraide, 2019). En ce qui concerne la diplomation, 77,2% des élèves de la cohorte 2017-2018 ont obtenu leur diplôme d'études secondaires dont 62,7% avant l'âge de 20 ans. Selon leur projet éducatif, l'école secondaire se démarque par la grande mobilisation des enseignants et des acteurs scolaires dans le parcours des élèves. Par contre, le document met de l'avant quelques défis, notamment le faible sentiment d'appartenance des élèves et l'augmentation des besoins et des vulnérabilités de ces jeunes, posant ainsi un réel défi éducatif.

### **3.3.2 Sélection des participants à la recherche**

Rappelons que notre étude s'intéresse au rapport qu'entretiennent les élèves issus de l'immigration avec les contenus d'apprentissage au secondaire, plus particulièrement dans les disciplines de français et d'histoire. Il apparaît donc évident que les élèves du secondaire correspondent aux participants prisés afin de collecter des faits saillants. Il s'agit donc du premier groupe de participants retenus pour notre recherche. Nous avons également fait le choix de solliciter d'autres acteurs afin de discuter du phénomène que nous portons à examen : quatre enseignants au deuxième cycle du secondaire. Ce choix est apparu comme une possibilité d'enrichir et de corroborer la perspective des élèves dans la mesure où ces enseignants sont les transmetteurs de savoirs discutés. En d'autres mots, nous réalisons une triangulation méthodologique, c'est-à-dire que nous appréhendons l'objet de recherche à partir de deux points de vue différents (Caillaud et Flick, 2016). Nous concevons, tel que Caillaud et Flick l'énoncent, que : « chaque méthode nous renseigne sur une facette, nous donne accès à une partie du phénomène, est une fenêtre ouverte sur l'objet » (2016 : 3). Sans faire de l'ombre aux propos des élèves issus de l'immigration, la perspective enseignante bonifiera les matériaux recueillis sur leur vision par rapport aux contenus d'apprentissage qui leur sont enseignés.

#### **3.3.2.1 Caractéristique des élèves sélectionnés**

Les élèves participants de cette recherche ont été recrutés dans l'école secondaire affiliée de façon non probabiliste et sur une base volontaire. Les participants furent sollicités via un affichage dans les classes d'enseignants en cinquième secondaire. Notons qu'un des participants s'est fait encourager à participer par une élève ayant également participé au projet de recherche. La sélection s'est effectuée selon différents critères, dont les deux principaux sont : être un élève inscrit en cinquième secondaire et un immigrant de première génération..

D'abord, tous les élèves issus de l'immigration interrogés, à l'exception d'un, sont de première génération, c'est-à-dire des jeunes nés à l'extérieur du Canada (Statistique Canada, 2018). Par leur statut de première génération, plusieurs des participants ont vécu une transition culturelle entre le pays d'origine et le pays d'accueil. Cette situation offre la possibilité aux élèves d'établir des parallèles entre ces expériences lors des entretiens, ce qui s'est effectivement produit lors des entretiens. Par ailleurs, un élève de seconde génération d'immigration s'est faufilé dans nos

entretiens, bien qu'il affirme avoir pris connaissance des critères de sélection. Nous avons toutefois fait le choix de prendre en compte cet élève dans notre recherche puisqu'il apporte des réflexions riches et nous permet d'obtenir la perspective d'une autre génération d'immigration. Nous avons fait fi des pays d'origine des élèves puisque notre intérêt se centre avant tout sur la transition migratoire. Nous voulions examiner l'expérience des jeunes de différentes origines géographiques. Ensuite, les élèves sélectionnés sont âgés de 16 et 17 ans et sont en voie de terminer leur cinquième secondaire. Nous avons choisi d'interroger des élèves de cinquième secondaire par la richesse potentielle des propos que ces adolescents allaient nous partager. Selon Dubet et Martuccielli (1996), à cet âge, le travail de subjectivation est plutôt facile et les élèves partagent aisément leur expérience scolaire contrairement à leurs camarades plus jeunes. Enfin, bien que nous souhaitions un certain équilibre, nous n'avons pas tenu compte de l'identité de genre des élèves au moment de sélection.

Au départ, nous envisagions un échantillon de 8 à 12 élèves issus de l'immigration. En revanche, nous sommes parvenus à interroger sept élèves issus de l'immigration de cinquième secondaire. Bien que nous n'ayons pas atteint l'échantillon souhaité, nous croyons tout de même que les partages des sept jeunes ont permis de générer de nouvelles connaissances sur l'objet d'étude, sans toutefois prétendre être représentatif de l'ensemble de la population. Nous avons ainsi fait fi de la représentativité quantitative afin de « [...] « bien construire » l'objet d'étude en le représentant adéquatement » (Hamel, 2000 : 15). Le tableau ci-dessous présente les élèves participant à notre étude. Nous avons ajouté des noms fictifs aux élèves afin de rendre intelligibles les données recueillies tout en préservant leur anonymat.

Tableau 5 : Caractéristiques des élèves participants

Nom fictif du participant	Âge	Genre auquel l'élève s'identifie	Pays d'origine	Âge d'arrivée au Québec	Langue maternelle	Fréquentation d'une classe d'accueil
Francesco	16 ans	Homme	Colombie	4 ans	Espagnol	Non
Maria	17 ans	Femme	Cuba	9 ans	Espagnol	Non (Trois heures de francisation par semaine à son arrivée au Québec)
Dina	16 ans	Femme	Liban	8 ans	Arabe	Non
Sara	17 ans	Femme	Colombie	15 ans	Espagnol	Oui (Deux années à son arrivée au Québec)
Eva	16 ans	Femme	Syrie	12 ans	Arabe	Oui (Deux années à son arrivée au Québec)
Louis	17 ans	Homme	Canada	-	Français	N/A
Lucia	17 ans	Femme	République du Congo	8 ans	Lingala	Oui (Une année à son arrivée au Québec)

Ainsi, nous avons interrogé sept participants dont deux répondants qui s'identifient comme garçons et cinq répondantes comme filles. Trois sont originaires de l'Amérique latine, deux du Moyen-Orient, une d'Afrique centrale et un de l'Amérique du Nord. Cinq des sept participants ont fréquenté l'école primaire québécoise alors que deux autres ont immigré au Québec durant le secondaire. La prochaine sous-section est consacrée à la présentation des profils des participants pour rendre compte de leur parcours migratoire et de leur perception de l'école. À cet effet, nous avons mobilisé le cadre théorique de notre recherche. Nous concevons que la théorie bonifie les profils des élèves et met les assises sur les résultats que nous présenterons au quatrième chapitre qui porte sur le rapport aux contenus d'apprentissage.

### 3.3.2.2 Profil des élèves participants

Dans cette section, nous présentons les profils des sept élèves participant à notre étude à lumière de la théorie de l'expérience scolaire. Cette présentation a pour objectif d'offrir un aperçu du vécu scolaire des élèves qui offriront leur point de vue sur les contenus d'apprentissage dans le prochain chapitre.

*Premier répondant (Francesco)* : Francesco arrive au Québec à l'âge de quatre ans. La grande implication de ses parents dans son cheminement scolaire a facilité son expérience scolaire. En effet, ces derniers valorisent beaucoup l'école et font des choix stratégiques pour sa réussite, notamment en payant un tuteur et en l'inscrivant dans le secteur privé au secondaire. Bien que Francesco décide de changer pour une institution publique en troisième secondaire justifiant qu'il ressentait beaucoup de pression à l'école privée, il admet que la fréquentation de cette école l'a outillé pour sa réussite académique. Il témoigne d'une adhésion aux normes scolaires, mais surtout à son rôle d'élève. Il accorde de l'importance à l'école outre l'apprentissage académique : « c'est vraiment beaucoup de socialisation. Apprendre à connaître les autres et surtout apprendre à te connaître ». Francesco croit que celle-ci lui assure une certaine liberté pour son avenir. Pour ce faire, il déploie les ressources qu'il possède afin d'obtenir son diplôme d'études secondaires et poursuivre en ingénierie sonore au postsecondaire.

*Deuxième répondante (Maria)* : Maria rapporte s'être facilement intégrée à l'école québécoise à l'âge de 8 ans. Elle aime l'école et apprendre : de fait, Maria accorde beaucoup d'importance à son parcours scolaire et incarne son rôle d'élève afin de réaliser ses objectifs pour la suite de ses études. Elle a pour ambition de faire une technique en biotechnologie et de poursuivre à l'université dans le même domaine. Maria a une grande curiosité intellectuelle et présente des intérêts qui rejoignent plusieurs disciplines scolaires. De surcroît, elle reste nuancée et partage ses réflexions vis-à-vis l'école, dont son rôle d'élève :

J'essaie de moins me stresser avec l'école parce que, nous avons tendance à nous stresser à cause que nos profs ont un objectif pour nous et quand nous atteignons pas cet objectif nous nous sentons mal, mais c'est pas le prof qui prend l'examen, c'est pas tes parents non plus, c'est toi, tu le fais si tu veux! Moi je veux parce que j'aime ça.

La grande capacité de prise de recul et la volonté de maîtriser son expérience scolaire prédominent dans les propos avancés par Maria.

*Troisième répondante (Dina)* : Pour Dina, l'école a été un repère sécurisant lors de son immigration à 8 ans. Elle affirme à maintes reprises aimer apprendre et énonce avoir de la facilité dans ses cours. Pour elle, l'école offre une base de connaissances qui lui garantissent un accès aux programmes qu'elle convoite pour le postsecondaire. Dina énonce que le projet migratoire de sa famille est directement associé à la réussite scolaire d'elle et ses frères et sœurs, ce qui influence grandement sa motivation et inéluctablement son expérience à l'école :

(...) t'as pas de raisons à lâcher l'école et t'as pas de raison pour ne pas apprendre pis des fois je me dis faut que je fasse ça pour mes parents [...] parce que mes parents se sont sacrifiés dans tout, même la venue du Liban, jusqu'ici, feque j'ai pas de raison pour lâcher l'école pis faut que je fasse ça pour eux.

Dina se conforme à son rôle d'élève et mobilise l'ensemble des ressources qu'elle possède pour réussir et parvenir aux objectifs familiaux. Elle valorise la performance scolaire et la plupart de ses propos sont orientés vers l'instrumentalisation des savoirs. Cela dit, Dina maîtrise son projet scolaire et effectue des choix selon ses ambitions.

*Quatrième répondante (Sara)* : Sara est arrivée au Québec il y a presque trois ans, à l'âge de 15 ans. Bien qu'elle ait fréquenté la classe d'accueil deux ans avant d'intégrer le secteur régulier en cinquième secondaire, son arrivée tardive a rendu difficile l'adaptation à l'école et l'apprentissage du français. Cependant, Sara est déjà socialisée à son rôle d'élève : elle s'arrime avec la culture scolaire et a une perception positive de l'école puisqu'elle affirme que le milieu permet de socialiser, de découvrir ses intérêts et de préparer pour le cégep et l'université. Toutefois, elle doit fournir encore des efforts pour maîtriser le français et pour ce faire, Sara mobilise les ressources à sa disposition. D'ailleurs, elle investit beaucoup de son temps afin de maximiser ses résultats scolaires pour accéder au programme de Sciences de la nature au cégep. Sara est en mesure de prendre du recul par rapport à son vécu à l'école québécoise et effectuer des comparaisons avec son expérience en Colombie. N'en reste qu'elle prend son rôle d'élève au sérieux afin de parvenir à ses objectifs scolaires.

*Cinquième répondante (Eva)* : Eva quitte la Syrie à l'âge de cinq ans avec sa famille pour s'établir en Arabie Saoudite. Elle y fait son primaire dans une école internationale anglophone. À 12 ans, Eva arrive au Québec et réalise qu'elle devra apprendre le français. Malgré cette adaptation linguistique, elle démontre qu'elle a internalisé le rôle d'élève et adhère aux normes de la culture scolaire. À l'université, Eva souhaite étudier en biologie. Elle s'inscrit en sciences

environnementales à un cégep anglophone afin d'obtenir de bons résultats et de ne pas être freinée par le français qui lui pose toujours des défis :

Parce que c'était plus simple pour moi d'écrire en anglais, pis je sais qu'il y a des notes sur l'écriture genre par exemple laboratoire de chimie. Les fautes d'orthographe ça compte pour 10 % je pense, c'est quand même quelque chose, ça va beaucoup affecter les notes...

Elle considère que ce choix lui garantit un accès au programme qu'elle convoite. Eva démontre qu'elle maîtrise son projet scolaire : celle-ci partage avec assurance ses ambitions et effectue des choix réfléchis afin de parvenir à ses objectifs. En outre, elle se démarque par sa capacité à se distancier de l'ordre scolaire pour apporter des nuances à son expérience avec les enseignants et les savoirs qui lui sont transmis.

*Sixième répondant (Louis) :* Louis est immigrant de deuxième génération de parents venant de Haïti. Selon lui, l'école véhicule une base de connaissances nécessaire à tous les individus pour les socialiser et ainsi favoriser le bon fonctionnement de la société. Louis a internalisé son rôle d'élève et a conscience des efforts qu'il doit fournir afin de réussir. Cependant, il n'affirme pas haut et fort apprécier l'école comme d'autres participants et ajoute que ses amis le motivent beaucoup à venir à l'école. Bien qu'il accorde de l'importance aux études, il entrevoit l'école plutôt comme un passage obligé. En revanche, Louis s'inscrit au cégep et fait le choix d'une institution différente à celle de ses amis afin de maximiser ses chances de réussite. D'ailleurs, Louis effectue des choix de disciplines dans lesquelles il s'investit afin de parvenir à ses objectifs.

*Septième répondante (Lucia) :* Lucia intègre la classe d'accueil québécoise à l'âge de 8 ans. Ayant déjà une base de français, elle eut de la facilité à s'intégrer. Lucia aime beaucoup l'école et considère que celle-ci offre une base de connaissances qui lui seront utiles pour plus tard. Le discours de Lucia confirme sa forte intériorisation des valeurs de l'institution scolaire et du rôle d'élève. Elle soutient l'importance de chaque discipline scolaire et considère que l'école offre tous les moyens pour la réussite des élèves. Lucia a amorcé le secondaire dans une classe spécialisée « tremplin » dans le but d'améliorer ses résultats en mathématiques et en français. Avec du recul, elle souligne que la fréquentation de cette classe a été bénéfique à sa réussite scolaire. En outre, Lucia saisit toutes les opportunités que l'école lui offre afin d'obtenir son diplôme d'études secondaires. Elle affirme qu'elle n'a pas le choix de s'investir dans certains cours qu'elle apprécie moins afin de réaliser son objectif de devenir infirmière.

### 3.2.2.3 Caractéristiques des enseignants sélectionnés

À la suite d'échanges avec la direction scolaire de l'école affiliée, nous avons choisi quatre enseignants au deuxième cycle du secondaire et ce, également par l'entremise d'une affiche. Encore une fois, l'échantillon est non-probabiliste et la participation à l'entretien était sur une base volontaire.

Nous avons sélectionné des enseignants du deuxième cycle du secondaire puisque ces derniers enseignent les contenus d'apprentissage dont les élèves issus de l'immigration de cinquième secondaire étaient plus susceptibles d'aborder au moment des entretiens. De surcroît, nous avons sollicité des enseignants dans les disciplines de français et d'histoire afin de rester cohérentes aux thématiques abordées dans le canevas d'entretien avec les jeunes. De fait, il a été plus facile d'effectuer des liaisons entre les propos des enseignants et ceux des élèves au moment de l'analyse. Parmi les quatre titulaires, deux enseignent le français, langue d'enseignement et deux autres ont enseigné à la fois le cours l'histoire et éducation à la citoyenneté ainsi que le cours de monde contemporain. Trois des enseignants s'identifient comme femmes et un s'identifie comme homme. Deux enseignantes ont moins de 5 années d'expérience alors que deux autres accumulent plus de 18 années d'enseignement. Le tableau ci-dessous rend compte des caractéristiques des enseignants participants. Nous avons ajouté des noms fictifs aux enseignants afin de rendre intelligibles les données recueillies tout en préservant leur anonymat.

Tableau 6 : caractéristiques des enseignants participants

	<b>Discipline scolaire</b>	<b>Arrivée à l'école secondaire affiliée à notre recherche</b>
Marie	Français, langue d'enseignement	2020
Paul	Français, langue d'enseignement	2008
Anne	Histoire et éducation à la citoyenneté, Monde contemporain	2020
Josée	Histoire et éducation à la citoyenneté, Monde contemporain	1999

Le déroulement de l'entretien de groupe a permis aux quatre participants de partager leur opinion et d'échanger sur leur expérience d'enseignement dans les deux domaines d'apprentissage. Nous

soulignons que Paul (français) et Josée (histoire) ont davantage pris la parole au moment de la rencontre. Une certaine curiosité de l'expérience professionnelle des autres se décelait dans la dynamique de groupe où certains posaient des questions à leurs pairs sur leurs pratiques pédagogiques. Les enseignants participants ont tous affirmé aimer le milieu scolaire dans lequel ils travaillent. Ils conçoivent que la clientèle de l'école ne fait pas l'unanimité chez les enseignants et que la composition du personnel scolaire change fréquemment à cet effet. De fait, un enseignant interrogé affirme que ce changement de personnel s'explique notamment par la mauvaise presse de l'école secondaire et la grande diversité ethnoculturelle du bassin scolaire. En revanche, ces derniers soulèvent plusieurs facteurs positifs de leur expérience avec les élèves de cette école. Ils remarquent notamment une certaine complicité entre les élèves et les adultes de l'école secondaire et soulignent que ces jeunes les perçoivent « comme des gens qui vont les aider à poursuivre et à terminer leur parcours » (Josée). Ils rapportent également que les élèves valorisent l'école, particulièrement ceux issus de l'immigration et qu'ils s'arriment facilement avec leur milieu scolaire. En somme, les enseignants énoncent que les conditions d'enseignement à leur école secondaire sont propices à l'apprentissage. Ces derniers sont engagés dans leur profession. Le chapitre d'analyse étayera les données recueillies à leur sujet.

### **3.4 Instruments de collecte des matériaux**

Dans cette section, nous exposons les instruments choisis pour la collecte de matériaux, soit l'entretien de groupe et les entretiens individuels semi-dirigés et expliquons ces choix. À partir de cette méthode, nous souhaitons générer des connaissances riches sur le rapport qu'entretiennent les élèves issus de l'immigration avec les contenus du programme de formation de l'école québécoise au secondaire, plus particulièrement dans les disciplines de français et d'histoire. Notre collecte de données a été effectuée en deux temps. Nous avons d'abord réalisé un entretien de groupe avec quatre enseignants au deuxième cycle du secondaire. À la suite de cette rencontre, avec l'aide de ces participants qui ont affiché notre étude dans leurs classes respectives, nous avons mené sept entretiens individuels avec des élèves issus de l'immigration. Ajoutons que nous avons également procédé à une lecture minutieuse des programmes de deuxième cycle du secondaire de français, langue d'enseignement, d'histoire et éducation à la citoyenneté ainsi que de monde contemporain. Dans un premier temps, ces lectures nous ont permis d'approfondir notre connaissance des

contenus d'apprentissages et des compétences qui régissent des disciplines scolaires au Québec. Dans un deuxième temps, nous avons pu construire notre canevas d'entretien à la lumière de celles-ci afin de rester fidèles aux normes éducatives des programmes de formation.

### **3.4.1 Les entretiens semi-dirigés**

Afin d'être cohérente avec la théorie mobilisée dans le cadre de notre recherche de même que nos orientations paradigmatiques, nous avons procédé à des entretiens semi-dirigés. La première rencontre a pris la forme d'une discussion de groupe avec les quatre enseignants participants, puis, nous avons procédé à des entretiens individuels avec les sept élèves sélectionnés. La théorie de Dubet et Martuccielli (1996) stipule que pour témoigner de l'expérience scolaire des jeunes, le matériau essentiel se situe dans leur subjectivité. Ainsi, à partir de ces entretiens, nous souhaitons générer des connaissances relatives à la perception des jeunes issus de l'immigration sur les contenus d'apprentissage du programme de formation. Plus précisément, cet instrument de collecte nous a permis de collecter les données nécessaires pour nos questions de recherche énoncées à la fin du deuxième chapitre.

Les entrevues semi-dirigées offrent un accès privilégié à l'expérience de l'autre (Savoie-Zacj, 2009). En effet, par sa forme plus souple, cet entretien s'apparente plutôt comme un échange entre le participant et la chercheuse sur les thèmes qu'elle souhaite approfondir (Savoie-Zacj, 2009). Ainsi, elle offre une latitude aux participants afin de partager leurs expériences vécues et accorde au chercheur la possibilité d'adapter la structure de la rencontre selon son déroulement (Gaudet et Robert, 2018 ; Van der Maren, 1996). Lors des entretiens, cette liberté a permis aux jeunes issus de l'immigration d'approfondir certains sujets qu'ils considéraient importants par rapport aux disciplines scolaires et leurs contenus d'apprentissage. Au moment des entretiens individuels et de l'entretien de groupe, nous avons porté le rôle de guide afin d'orienter les participants dans le récit de leur expérience et aborder l'ensemble des thématiques retenues.

Les canevas d'entretiens semi-dirigés se construisent à partir de quelques questions ouvertes ou thèmes de départ qui guideront les participants dans leur propre univers mental (Gaudet et Robert, 2018 ; Savoie-Zajc, 2009 ; Berg, 2009). Nous avons construit deux canevas qui nous ont permis de répondre aux questions spécifiques mentionnées dans le second chapitre, de même qu'à la question

générale (voir Annexe 1 et Annexe 2). Le canevas d'entretien que nous avons élaboré pour les élèves issus de l'immigration renvoie à la théorie convoquée dans le cadre de notre enquête, mais également aux deux disciplines scolaires qui furent sélectionnées afin de préciser notre analyse. En premier lieu, nous amorçons l'entretien en abordant leur appréciation de l'école, des disciplines scolaires, des enseignants puis affinons la discussion vers les cours de français, langue d'enseignement, d'histoire du Québec et du Canada et de monde contemporain. En ce qui concerne les enseignants, nous avons orienté les questions autour du programme de formation de l'école québécoise et les deux disciplines dans lesquelles ces enseignants se spécialisent, soit le français et l'histoire. Nous avons également posé des questions sur leur perception des élèves immigrants de leur milieu scolaire dans leur rapport aux contenus d'apprentissage qui leur sont enseignés.

En outre, afin de concevoir un canevas d'entretien intelligible pour les participants, nous avons procédé à une mise à l'essai auprès d'un jeune québécois de 14 ans qui ne faisait pas partie des participants à notre recherche (Berg, 2009). Cet essai d'entretien nous a permis d'ajuster le vocabulaire du canevas à celui des jeunes (Johnson et Christensen, 2014), de même que de réviser la consigne de départ et les thématiques qui en découlent (Berg, 2009).

### **3.4.2 Déroutement des entretiens menés auprès des participants**

Nous avons amorcé l'entretien de groupe ainsi que chaque entretien individuel avec une consigne courte (voir Annexe 2) qui nous a permis d'orienter les participants vers les thématiques qui allaient être discutées. En outre, cela nous assurait d'obtenir une certaine homogénéité dans les entretiens (Gaudet et Robert, 2018).

En premier lieu, nous avons réalisé l'entretien de groupe auprès des quatre enseignants à leur milieu de travail, dans le local d'un des participants. La rencontre a été d'une durée de quatre-vingt-dix minutes (1h30) dans lesquelles les enseignants ont échangé à partir des thématiques proposées. Quoique nous observions une complémentarité dans les échanges, certains participants prenaient davantage la parole et favorisaient les réflexions. Selon Morrissette (2011), il s'agit de processus sociaux caractéristiques à cet instrument de collecte de données où les participants négocient leur rôle dans la coconstruction des savoirs.

En ce qui a trait aux entretiens individuels, nous avons demandé aux élèves de remplir un questionnaire sociodémographique (Voir annexe 3) en début de rencontre afin que ces derniers fournissent quelques informations sur leur parcours migratoire. Ces informations nous ont permis de contextualiser leur expérience scolaire et de relancer les élèves à ces sujets dans les différentes thématiques explorées. En général, les entretiens étaient d'une durée de 45 à 60 minutes. Nous avons réalisé ces rencontres dans des locaux de l'école qui étaient réservés pour l'occasion. Ces échanges nous ont permis de visiter chaque section du canevas d'entretien tout en respectant l'expérience singulière des élèves.

Après chaque entretien, l'enquêtrice (nous-même) a rédigé un résumé préliminaire de la rencontre (Gaudet et Robert, 2018). Nous avons consigné des informations sur la durée et le lieu des entretiens, sur nos impressions quant à la dynamique avec les participants, le contenu et les éléments saillants des entrevues ainsi que les liens immédiats avec la théorie que nous convoquons (Gaudet et Robert, 2018). Cette rédaction spontanée nous a permis de retenir les éléments riches des entretiens et de préalablement tracer certaines avenues d'analyse (Paillé et Mucchielli, 2021). Ainsi, bien que ces informations n'aient pas été objets d'analyse, elles ont tout de même été utiles afin de remémorer chaque collecte de données et affiner l'analyse qui en suivait.

En résumé, la conduite d'entretiens semi-dirigés a permis de générer des matériaux riches quant au rapport que les jeunes issus de l'immigration entretiennent avec les contenus d'apprentissage du programme de formation de l'école québécoise. La réalisation d'un entretien de groupe avec les enseignants de ces deux disciplines avait pour but d'offrir une seconde perspective sur le regard des élèves et venait ainsi appuyer leurs propos. Afin de bien saisir le sens des matériaux recueillis, nous avons procédé à une analyse thématique. La stratégie analytique est détaillée dans la prochaine section.

### **3.5 Méthode d'analyse des données**

Nous avons fait appel à l'analyse thématique selon Paillé et Mucchielli (2012 ; 2016 ; 2021) afin de bien saisir l'ensemble des faits saillants de notre collecte de données. L'analyse thématique se traduit comme un procédé de réduction des données à l'aide de thèmes, c'est-à-dire « [...] un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant,

tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé et Mucchielli, 2016 : 37). Ces thèmes formés permettent de répondre à la question générique : « qu’y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi traite-t-il ? » (Paillé et Mucchielli, 2021 : 1). L’analyse thématique a pour fonction de construire un portrait sensible des entretiens dans lequel sont extraits les faits saillants en lien avec notre objet de recherche (Paillé et Mucchielli, 2021). Ce travail de thématisation s’est réalisé sous différentes opérations qui conduisent à la construction d’un arbre thématique, correspondant au produit final de celles-ci (Paillé et Mucchielli, 2021). L’analyse thématique nous a permis de rendre compte des témoignages chargés de sens dans les entretiens avec les participants. Plus précisément, elle a permis de dégager et d’articuler les thématiques récurrentes ou significatives concernant le rapport des jeunes avec le contenu d’apprentissage programme de formation, plus précisément dans les disciplines de français et d’histoire. À partir des thématiques relevées, nous avons réalisé deux arbres thématiques : le premier correspondant à l’entretien avec les enseignants et le second aux entretiens individuels avec les élèves issus de l’immigration. Nous présentons, dans la prochaine section, les étapes de réalisation de l’analyse thématique.

### **3.5.1 La démarche d’analyse thématique**

À prime abord, nous avons transcrit les verbatims dans leur intégralité à partir des enregistrements audios des entretiens. Comme suggéré par Paillé et Mucchielli (2021), nous avons retranscrit les notes de terrain, c’est-à-dire les résumés spontanés que nous avons rédigés à la fin des rencontres.

Ces auteurs recommandent d’explicitier la technique adoptée pour le processus de thématisation à partir de trois éléments : la nature du support matériel, le mode d’inscription des thèmes et le type de démarche de thématisation.

Nous avons choisi comme outil d’analyse le logiciel *QDA Miner*. Étant donné le nombre de verbatims à thématiser et la longueur des entretiens, l’emploi de ce logiciel a été utile pour systématiser notre démarche. Ensuite, au moment de la thématisation, nous avons inscrit les thèmes de façon insérée, soit à l’intérieur même des textes aux moyens de commentaires avec les fonctions du logiciel *QDA Miner* et d’un code de couleurs (Paillé et Mucchielli). Ce mode d’inscription a grandement facilité le regroupement des thématiques saillantes et la sélection de passages dans les

verbatim des élèves et également dans celui de groupe (Paillé et Mucchielli, 2021). Enfin, le processus de thématisation de notre corpus s'est réalisé en continu, consistant en une « démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique » (Paillé et Mucchielli, 2021 : 19). Ainsi, l'attribution de thèmes s'est réalisée de manière progressive pendant la lecture des verbatims (Paillé et Mucchielli, 2021). La thématisation en continu nous a permis de fusionner, de regrouper ou de diviser certains thèmes tout au long de nos lectures pour en dégager les termes centraux qui les associent (Paillé et Mucchielli, 2016). La technique maintenant explicitée, nous présentons les étapes que nous avons effectuées lors de notre démarche de thématisation.

Nous avons procédé à la lecture des verbatims sous forme de réduction phénoménologique dans le but de nous familiariser avec le texte et de laisser transparaître l'expérience vécue de chaque participant (Paillé et Mucchielli, 2021). Tel que Paillé et Mucchielli le nomment, il s'agit d'un moment où l'enquêtrice a mis entre parenthèses « [...] les préjugés et prénotions » (2021 : 98) qu'elle possède sur les thématiques abordées par les participants interrogés. Ainsi, elle s'est assurée de conserver l'essence du message des participants et de s'éloigner des interprétations clichées.

Pendant ces lectures, nous avons procédé à la thématisation continue des verbatims. Nous avons suivi les recommandations de Paillé et Mucchielli afin d'attribuer des thèmes cohérents à nos verbatims (2021). D'abord, les experts suggèrent une thématisation page par page des verbatims afin de garder une certaine minutie. En ce qui concerne les thèmes, ils doivent « répondre graduellement aux questions de la recherche en prenant appui sur les données empiriques » (Paillé et Mucchielli, 2021 : 63). Ainsi, dans les thèmes formulés, on retrouve un fragment d'analyse qui nous indique le propos tenu dans l'extrait (Paillé et Mucchielli, 2021). Les thèmes assignés doivent cependant être de faible ou de moyenne inférence afin de faciliter l'analyse plus approfondie qui y succédera (Paillé et Mucchielli, 2021). Ainsi, nous avons mené une thématisation linéaire, soignée et précise qui témoigne fidèlement aux indices relevés dans les extraits des entretiens.

Nous nous sommes également munie de ce que les auteurs nomment le relevé de thèmes, soit un document où sont inventoriés les thèmes qui ressortent de l'étude au fur et à mesure de leur création (Paillé et Mucchielli, 2021). Cet exercice nous a été bénéfique afin de fusionner, de subdiviser, de regrouper et de hiérarchiser les thématiques soulevées pour mieux révéler les différentes dimensions des verbatims (Paillé et Mucchielli, 2021). D'ailleurs, pour effectuer ces opérations,

nous avons eu recours aux rubriques. Ce sont des séquences de mots relativement abstraites qui indiquent un rapport de classement avec les thèmes (Paillé et Mucchielli, 2021). Elles ont été essentielles dans notre travail de thématisation puisqu'elles ont agi comme outil de classification, de recoupement et d'organisation des thématiques (Paillé et Mucchielli, 2021). Dès lors, les rubriques nous assurent une mise en relation précise de thèmes ayant une signification l'un pour l'autre (Paillé et Mucchielli, 2021). Somme toute, l'utilisation des rubriques nous a permis d'obtenir un relevé de thèmes ventilé et intelligible pour l'analyse et la construction des arbres thématiques (Paillé et Mucchielli, 2021).

Enfin, le travail de thématisation a généré deux arbres thématiques (voir annexes 4 et 5) qui présentent sous forme de schéma les éléments saillants des propos des jeunes issus de l'immigration et des enseignants (Paillé et Mucchielli, 2021). Ces arbres ont été formés parallèlement à la thématisation et se sont raffinés au fur et à la mesure de l'analyse des verbatims (Paillé et Mucchielli, 2021). Comme mentionné précédemment, la construction des arbres thématiques a été facilitée par la création de rubriques. L'arbre est composé de rubriques classificatoires qui réunissent les regroupements thématiques centraux liés à notre recherche et d'axes thématiques qui découlent de ces rubriques (Paillé et Mucchielli, 2021). À partir de l'intentionnalité de la chercheuse et des questions spécifiques, ces arbres thématiques offrent un portrait descriptif précieux du rapport des élèves issus de l'immigration avec les contenus d'apprentissage du programme de formation.

### **3.5.2 L'analyse thématique combinée à notre ancrage théorique**

Afin de réaliser notre méthode d'analyse de façon rigoureuse, nous nous sommes appuyés sur les orientations de notre recherche et avons imbriqué le cadre théorique dans l'analyse. Nous rappelons que notre orientation de recherche est interprétative. Celle-ci vise à générer de nouvelles connaissances sur l'expérience subjective des jeunes issus de l'immigration par rapport à notre objet d'enquête (Anadón, 2006). Au bout du compte, ces appuis nous ont permis d'extraire les éléments saillants qui éclairent nos questions spécifiques de recherche.

Notons que nous avons effectué l'examen théorique de l'arbre thématique des entretiens individuels avec les élèves exclusivement puisque l'objet de notre étude porte sur les jeunes issus de l'immigration. En outre, l'interprétation théorique des matériaux est réalisée à partir des concepts clés de l'expérience scolaire de Dubet et Martuccielli (1996), soit la subjectivité des élèves. Ainsi, puisque cette théorie n'est applicable qu'aux élèves, sujets de l'expérience scolaire, il n'est pas possible d'appliquer notre cadre théorique aux propos des enseignants interrogés. Le tableau 6 rend compte des concepts et fondements essentiels qui serviront de référents pour l'interprétation des matériaux de l'arbre thématique.

Tableau 7: Recension des concepts essentiels de la théorie de l'expérience scolaire (Dubet, 1994 ; Dubet et Martuccielli, 1996)

<b>Théorie de l'expérience scolaire</b> (Dubet, 1994 ; Dubet et Martuccielli, 1996)	
Concepts généraux	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'individu comme acteur subjectif ;</li> <li>• L'expérience comme un processus construit entre l'acteur et son environnement ;</li> <li>• Les logiques de l'action et l'articulation de celles-ci ;</li> </ul>
La logique d'intégration	La socialisation, les valeurs et les normes scolaires, le rôle d'élève ;
La logique stratégique	La concurrence scolaire, la performance, l'atteinte d'objectifs, les choix d'investissement ;
La logique de subjectivation	La perception de soi, l'autonomie, le projet postsecondaire, la prise de recul, la maîtrise du projet scolaire.

Dès lors, nous mobilisons les concepts clés de la théorie de l'expérience scolaire et leurs déclinaisons afin de traduire les éléments saillants de l'arbre thématique. C'est à ce moment que nous articulons de façon méticuleuse les différentes composantes de la théorie afin de dégager un sens éloquent aux entretiens effectués. Nous sommes restées sensibles et attentives aux impressions que nous aurons colligées dans nos résumés préliminaires, et ce particulièrement par rapport à la dynamique et au déroulement des entretiens. En effet, ces éléments influencent la valeur et le sens attribué aux données analysées et doivent donc être pris en considération (Paillé et Mucchielli, 2021). Par exemple, nous avons constaté des écarts dans le niveau d'énergie des jeunes interrogés à la première période du matin en comparaison à ceux que nous avons rencontrés en début d'après-midi. Toutefois, cette observation n'a pas eu de répercussions sur la richesse des matériaux recueillis dans les rencontres avec les élèves.

Ainsi, par l'entremise des entretiens semi-dirigés, nous estimons être à même de fournir des réponses éclairées à nos questions spécifiques de recherche : 1) Quelle perception les élèves du secondaire issus de l'immigration ont-ils des contenus des programmes de formation de l'école québécoise et dans quelle mesure celle-ci influe sur leur engagement dans leur expérience scolaire? 2) Dans quelle mesure cette perception converge ou diverge-t-elle avec celle des enseignants ?

### **3.6 Considérations éthiques**

Plusieurs considérations éthiques ont guidé l'ensemble du processus de recherche. D'abord, notre projet de recherche a été approuvé par le comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal (voir Annexe 6). Dès lors, nous avons respecté les balises éthiques que nous avons indiquées dans notre document, en commençant par la signature du formulaire de consentement par l'ensemble des participants de notre étude. En outre, une majorité de participants que nous avons sollicités étaient des mineurs. Dès lors, il fut essentiel de leur expliquer le processus de recherche et d'obtenir leur consentement libre et éclairé. Avant le début de l'entretien, nous avons informé tous les participants qu'ils avaient la possibilité de se retirer à tout moment de la recherche et pouvaient refuser de répondre à certaines questions s'ils n'étaient pas à l'aise. Nous sommes parvenue à préserver l'anonymat des participants de notre étude par l'attribution de noms fictifs dans les documents d'analyse ainsi que dans notre mémoire, mais également en préservant l'anonymat de l'école secondaire dans laquelle s'est réalisée cette recherche. Enfin, nous avons respecté les normes de confidentialité en conservant tous les documents concernant les participants dans notre ordinateur. Les dossiers étaient protégés, car seule la direction de recherche et la chercheuse connaissent le mot de passe pour y avoir accès.

### **3.7 Les limites de la recherche**

Avant de terminer le chapitre, il importe de souligner quelques limites méthodologiques associées aux participants de notre étude. En premier lieu, nous souhaitions recruter entre 8 et 12 participants, mais nous n'avons pas réussi à atteindre ce nombre d'élèves dans les délais que nous avons établis

pour mener les entretiens, c'est-à-dire en cinq semaines. Nous sommes consciente que notre échantillon est restreint, néanmoins, nous concevons que par les profils sociodémographiques et les parcours migratoires variés des participants, nous obtenons une représentativité sociologique nous ayant permis de donner forme à l'objet d'étude (Hamel, 2000).

Dans un autre ordre d'idées, nous souhaitons que ces élèves soient de première génération d'immigration. Comme nous l'avons mentionné, nous avons interrogé un élève de deuxième génération d'immigration. À la suite de notre collecte de données, nous avons remarqué que les propos de ce participant s'apparentaient à ceux des autres élèves de première génération et avons fait le choix de conserver ses réponses aux fins d'analyse. Il faut donc tenir compte de cet élément lors de la lecture du quatrième chapitre.

Enfin, il faut considérer que les entretiens ont été menés dans la même école secondaire. Ainsi, quoique l'expérience scolaire de chaque élève soit unique, certains éléments partagés se ressemblent, surtout en ce qui concerne les cours de français, langue d'enseignement, d'histoire et éducation à la citoyenneté et de monde contemporain. En effet, étant donné que les enseignants participants ont sollicité les élèves de cinquième secondaire auxquels ils enseignent pour participer à l'étude, les jeunes interrogés connaissent ces titulaires et certains les ont mentionnés lors de leur entretien avec l'étudiante-chercheuse. Cela justifie les similarités dans les propos de certains élèves. En outre, les enseignants ont soulevé les mêmes enjeux de leur milieu scolaire et offraient leur perspective sur les mêmes élèves de leurs classes. En revanche, l'anonymat a été préservé tant pour les enseignants que pour les élèves, ce qui n'a pas eu de répercussions sur les entretiens.

## **Chapitre 4 : Analyse et présentation des résultats**

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse thématique (Paillé, Mucchielli, 2021, 2016, 2012) des entrevues menées auprès des élèves et des enseignants. Rappelons que l'objectif de cette collecte de données était de générer des connaissances quant à la perception des élèves issus de l'immigration envers les contenus d'apprentissage des cours de français, langue d'enseignement, d'histoire du Québec et du Canada et de monde contemporain. De surcroît, les entretiens menés avec les élèves participants avaient pour but de répondre à la première question spécifique de recherche, c'est-à-dire dans quelle mesure leur perception des contenus d'apprentissage influe sur leur métier d'élève. Par ailleurs, nous avons effectué une collecte de données auprès d'enseignants au deuxième cycle du secondaire dans les domaines de français, langue d'enseignement et d'histoire. L'objectif de cet entretien de groupe était d'offrir un autre regard sur l'objet de recherche et de répondre à notre seconde question spécifique, soit de vérifier perception des enseignants diverge ou converge à celle des élèves vis-à-vis les contenus d'apprentissage.

En premier lieu, l'analyse thématique émanant des entretiens de recherche avec élèves issus de l'immigration de cinquième secondaire a fait ressortir trois grands thèmes qui seront abordés dans le quatrième chapitre. Nous abordons la perception générale des élèves issus de l'immigration à propos des contenus d'apprentissage, leur perception du cours de français, langue d'enseignement puis leur perception des cours d'histoire du Québec et du Canada et de monde contemporain. Dans un deuxième temps, nous présentons l'analyse thématique qui découle de l'entretien de groupe avec les enseignants au deuxième cycle du secondaire. Deux grands thèmes sont ressortis dans l'arbre thématique. Nous présentons d'abord leur rapport au programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) puis leurs pratiques pédagogiques en contexte de diversité ethnoculturelle. Les sous-thèmes seront également présentés dans chacune des sections de ce chapitre. Nous utiliserons des extraits pour illustrer nos propos.

## **4.1 Perception générale des élèves issus de l'immigration à propos des contenus d'apprentissage : la valeur des savoirs scolaires**

La perception générale des disciplines scolaires et de leurs contenus d'apprentissage est le premier thème qui ressort des entrevues avec les élèves issus de l'immigration. Plus précisément, il ressort des données recueillies la grande place de la valeur des savoirs scolaires aux yeux des participants. En effet, quoique tous les jeunes interrogés énoncent une ou des matières scolaires qu'ils préfèrent, nous cernons qu'ils préconisent l'aspect pragmatique des disciplines au-delà de leurs caractéristiques qualitatives. Par ailleurs, ce thème général s'est divisé en quatre sous-thèmes, soit l'utilité des savoirs à tout prix, la valeur inégale des matières scolaires aux yeux de la société, l'influence des ambitions professionnelles et l'incidence des enseignants dans l'appréciation des contenus d'apprentissages. Ces derniers seront détaillés dans les sections suivantes.

Tous les élèves interrogés énoncent une ou des matières scolaires qu'ils préfèrent, notamment l'éducation physique, les arts plastiques, les sciences et les mathématiques et précisent diverses raisons à la base de ces intérêts. En revanche, il ressort de nos entretiens que les jeunes préconisent l'aspect pragmatique d'une matière au-delà de ses caractéristiques qualitatives. En effet, l'aspect utilitaire occupe une place importante dans le discours des jeunes sur les disciplines scolaires et tous les répondants l'énoncent rapidement. La majorité valorise les savoirs prisés par la culture scolaire et hiérarchise les matières de cette façon. Ces constats corroborent ceux de Potvin et ses collègues (2013) à propos de la valorisation stratégique des contenus d'apprentissage aux yeux des élèves issus de l'immigration au premier cycle du secondaire. Ils corroborent également ceux de Gibeau et Roy (2017) dans une étude portant sur le rapport aux savoirs d'élèves de troisième secondaire en sciences et en mathématiques. De fait, les élèves interrogés par ces auteurs font preuve d'une forte intériorisation des normes et des règles scolaires et cela a une incidence sur la valeur qu'ils accordent aux différents contenus d'apprentissage. Nous verrons que plusieurs élèves issus de l'immigration interrogés ont un discours similaire.

Cette section décrit la perception globale des contenus d'apprentissage par les élèves interviewés. Nous présentons les témoignages recueillis au sujet de l'appréciation des savoirs dans l'ensemble des matières scolaires. Plus précisément, nous décrivons la façon dont se déploie le pragmatisme que les élèves associent à la valorisation des savoirs et le poids des enseignants dans leur

appréciation. Nous divisons cette instrumentalisation en trois parties : l'utilité des savoirs à tout prix et la performance scolaire, la hiérarchisation des savoirs et les ambitions professionnelles.

#### **4.1.1 L'utilité des savoirs scolaires pour un meilleur avenir professionnel**

Le premier sous-thème correspond à la nécessité chez les élèves immigrants interrogés d'attribuer une utilité aux contenus d'apprentissage. En effet, la notion d'utilité est au cœur du discours des élèves. Dans ce contexte, elle désigne l'opportunité d'une discipline ou des savoirs à répondre aux intérêts des élèves, qu'il s'agisse d'intérêts académiques ou non. Dans leurs témoignages, les jeunes font souvent référence à la transposition qu'ils effectuent ou envisagent à partir des savoirs des différentes disciplines pour atteindre leurs objectifs. Il ressort que les participants leur associent des fonctions, académiques ou non, influençant ainsi la valeur qu'ils accordent aux différents contenus d'apprentissage.

Pour Lucia (17 ans, République du Congo), bien qu'elle ne sache pas nécessairement à quel moment elle réinvestira les notions qu'elle apprend à l'école, elle ne doute pas de la pertinence de chaque contenu enseigné dans ses cours :

[...] tsé des fois genre t'es là en maths, on t'enseigne un truc pis tu te dis qu'est-ce que je vais faire avec ça plus tard et tout. Pis genre un moment donné genre, dans la vie tu vas faire un truc pis tu vas te dire « hey ça je l'ai appris à l'école genre », juste comme ça, pis, je pense que c'est pour ça que l'école c'est utile genre, ça te permet de réussir à faire des trucs plus tard, surtout si t'as vraiment un métier dans le futur, un truc dans le futur, ça c'est comme un base littéralement.

Lucia (17 ans, République du Congo) accorde une grande valeur à l'école et à son métier d'élève. Elle reconnaît la légitimité de l'institution et de ses programmes et croit nécessaire de s'investir dans chaque discipline scolaire. Dina (16 ans, Liban) partage une vision similaire par rapport au cours d'éthique et culture religieuse en particulier. Elle révèle ne pas percevoir les bénéfices de l'apprentissage de certaines notions dans cette discipline, mais puisque ses enseignants l'informent que ces thèmes seront abordés au cégep, elle fournit des efforts et s'implique. Elle accorde beaucoup d'importance à la réalisation de ses objectifs scolaires et investit toute son énergie pour

y parvenir. Ainsi, sachant qu'elle poursuivra l'apprentissage de ces notions au cégep, Dina (16 ans, Liban) s'engage davantage dans son cours d'éthique et culture religieuse :

[...] Même éthique des fois y'a des matières que, je trouve « on peut ne pas apprendre ça », mais au final nos profs nous disent « ah vous allez apprendre ça au cégep » donc je suis comme ok, faut que tu le prennes, faut que tu l'apprennes.

Pour d'autres élèves, les bénéfices d'une discipline scolaire dans l'avenir proche influencent l'intérêt qu'ils y portent. Notamment, Francesco (16 ans, Colombie) choisit d'accorder une grande importance au cours d'anglais. Il considère qu'il s'agit d'un outil nécessaire pour la suite de son parcours :

Je voulais vraiment maîtriser la langue universelle, je trouve que c'est très important. [...] pour socialiser si un jour je vais aux États-Unis, je sais pas pis j'ai envie de... d'aller quelque part ben je pourrais avoir des amis.

Le constat est semblable pour Maria (17 ans, Cuba). Cette dernière est très engagée dans le cours d'éducation financière puisqu'elle réinvesti déjà ces contenus d'apprentissage :

C'est fou à quel point c'est comme, j'ai l'impression qu'elle va me sauver de la faillite ! [...] C'est littéralement comment vivre en société. Parce que c'est très important l'économie pour vivre en société, et c'est comme, wow! Surtout la pénurie des appartements, elle nous a fait faire des budgets pour nous aider à économiser et c'est des choses que j'ai intégrées chez moi. Et que je commence à faire genre j'ai commencé à préparer un budget pour aider ma mère avec ses économies et, comment gérer un peu les salaires, l'hypothèque et, je l'aide avec ça et je me pratique pour le futur.

Maria (17 ans, Cuba) établit des liens directs avec sa situation familiale étant donné qu'elle s'implique déjà dans la gestion financière à la maison. Dès lors, elle valorise le contenu qui lui est enseigné et estime pouvoir appliquer ces notions dans son quotidien.

D'autre part, plusieurs élèves conçoivent l'utilité d'une matière scolaire ou des savoirs scolaires en fonction des projets professionnels qu'ils envisagent. Pour la plupart, le chemin est tracé depuis longtemps et ils choisissent leur niveau d'engagement dans les différentes disciplines selon leurs ambitions. En d'autres mots, les élèves valorisent certaines matières et accordent moins de valeur à celles qu'ils ne considèrent pas comme rentables à la réalisation de leurs projets. Par exemple, Eva (16 ans, Syrie) souligne qu'elle fournit moins d'efforts dans le cours d'histoire puisqu'elle

envisage travailler dans le domaine de la biologie marine. Ainsi, elle choisit d'accorder plus de temps à l'étude de la chimie et de la physique :

[...] Mais ça dépend de la personne aussi, mais pour moi y'a des matières moins importantes, par exemple histoire, j'ai pas besoin de mettre aussi d'efforts pour histoire que je mets dans chimie, physique parce que moi c'est ça ce que je vais étudier, c'est comme, ça dépend de la personne.

Pour sa part, Francesco (16 ans, Colombie) a fait le choix de ne pas suivre ces cours de sciences, car il estime ne pas avoir besoin de ces savoirs pour son domaine professionnel projeté, l'ingénierie sonore. Ainsi, les élèves sont conscients des investissements qu'ils accordent à chaque matière et consacrent judicieusement leur temps afin de maximiser les chances d'accéder au domaine professionnel auquel ils aspirent.

De son côté, Dina (16 ans, Liban) accorde beaucoup d'importance aux disciplines scolaires qui lui seront utiles pour le cégep. Elle valorise davantage les cours de sciences et de mathématiques, car elle envisage travailler dans le domaine de la médecine. Lors de l'entretien, Dina (16 ans, Liban) énonce deux éléments ayant influencé sa valorisation des contenus d'apprentissage et son choix professionnel. D'abord, elle constate que la découverte des intérêts professionnels est tardive au Québec comparativement à son pays natal, le Liban. En effet, Dina (16 ans, Liban) énonce à maintes reprises qu'elle aurait souhaité apprendre davantage de notions en biologie dans son cours de sciences, car cela lui aurait permis de confirmer ses ambitions professionnelles :

[...] Nous on commence ça maintenant, mes amis sont comme rendus euh, pas pros là, mais ils sont déjà beaucoup de base sur la biologie. Ils peuvent savoir s'ils veulent vraiment continuer en biologie ou pas. Moi je peux pas le savoir donc je me dis « ah j'aime bio », mais, c'est quoi bio ? Je l'ai juste vu à partir du corps humain, mais je l'ai pas vu... donc au secondaire j'ai pas eu, j'ai juste eu sciences, en gros. Mais j'ai pas eu bio, j'ai pas eu quelque chose de spécifique.

Ainsi, Dina (16 ans, Liban) déclare qu'elle doit attendre au cégep pour valider ses intérêts professionnels et pour l'instant, elle s'assure d'obtenir de bons résultats dans les cours qui lui permettront d'accéder au programme de Sciences de la nature. Ensuite, tel que nous l'avons mentionné précédemment, les parents de Dina (16 ans, Liban) considèrent la réussite scolaire de leurs enfants comme la réussite de leur projet migratoire. Nous supposons que cela peut également avoir une incidence sur la voie professionnelle qu'elle choisit. En effet, l'étude de Magnan et al. (2017) rejoint cette supposition en soulignant le rôle déterminant de la famille dans les ambitions

professionnelles des enfants issus de l'immigration. Les parents peuvent orienter les jeunes vers des professions qui sont garantes d'une mobilité sociale qui peut être sous-entendue dans le projet migratoire. D'ailleurs, Dina (16 ans, Liban) ajoute qu'elle fait le choix de s'inscrire au cégep dans le programme de Sciences de la nature afin de se garder la porte ouverte à d'autres filières qu'elle énumère, soit en architecture ou en ingénierie civile. Quoiqu'elle ne le mentionne pas explicitement, il ressort de ses propos qu'elle aspire à poursuivre ses études dans un domaine prestigieux et valorisé dans la société. Dans la prochaine section, nous exposons que les élèves interrogés hiérarchisent les savoirs et les disciplines scolaires en fonction de la valeur que la société leur accorde.

#### **4.1.2 La hiérarchisation des savoirs aux yeux de la société**

La section précédente a mis en exergue l'association que font les participants des contenus d'apprentissage à une fonction utilitaire, qu'elle soit personnelle, académique ou professionnelle. Le second sous-thème révèle que les élèves hiérarchisent les disciplines scolaires, ce qui ne les rend pas réductibles à leur utilité. En effet, nous remarquons que certaines matières scolaires sont récurrentes dans le discours des élèves. Ceux-ci énoncent des préférences pour certains savoirs qui ont une certaine légitimité dans la société. En effet, la préférence pour certains savoirs repose également sur la légitimité que lui accorde la société (Forquin, 1991). Dans son étude, Jean-Claude Forquin montre que la préconisation de certaines disciplines scolaires renvoie à un « arbitraire culturel » qui, dans ce cas, perpétue une valorisation du marché scolaire et des filières d'excellence (1991). Ainsi, cette culture fait croire aux élèves que certaines matières (par exemple, les sciences et les mathématiques) sont plus importantes que d'autres. De surcroît, nous pourrions transposer ces constats de Forquin sous la lunette analytique de Dubet pour qui la culture scolaire transmise par l'institution valorise l'investissement des élèves dans certaines matières (Dubet et Martuccielli, 1996). Au moment des entretiens, tous les élèves abordent le cours de mathématiques sans que la chercheuse n'ait à le mentionner. En outre, les cours de sciences sont également mentionnés par la plupart des participants.

La valorisation des mathématiques fait consensus chez tous les élèves. Bien qu'il ne s'agisse pas toujours d'une matière appréciée, les jeunes interrogés sont au courant de la grande importance des mathématiques et font le choix d'y investir plus de temps par rapport à d'autres disciplines. D'ailleurs, certains d'entre eux, comme Eva (16 ans, Syrie) et Dina (16 ans, Liban), trouvent les mathématiques difficiles, mais maximisent les efforts afin de réussir. De même, en deuxième secondaire, Louis (17 ans, Canada) partage qu'il s'investissait davantage en mathématiques plutôt que dans les disciplines scolaires pour lesquelles il avait de l'intérêt :

[...], mais, par exemple en maths en secondaire 2, je savais vraiment pas qu'est-ce que je voudrais faire, je savais juste que maths c'était important donc, je me focalisais un peu plus sur maths, en histoire on dirait que, on me disait que « ah c'était important tu dois passer pour avoir tes unités genre » je me forçais à le faire. Même si je pourrais, même si je pourrais me dire que j'aimais mieux histoire que maths, j'accordais pas vraiment d'importance à histoire.

Avec du recul, Louis (17 ans, Canada) réalise l'importance qu'il accordait aux mathématiques plus jeune alors qu'il investit dorénavant son temps dans chaque matière. En outre, plusieurs affirment apprécier les mathématiques. Les élèves expriment surtout la satisfaction qu'ils ressentent lorsqu'ils sont en mesure de comprendre les notions de ce cours. Les mathématiques présentent un plus grand défi pour les jeunes et ces derniers perçoivent la réussite de cette matière comme un accomplissement particulier. Lucia (17 ans, République du Congo) en témoigne lors de son entretien :

[...], mais comme t'sé, t'as, t'éprouves cette sensation que genre, quand t'as compris pis que tu fais bien les trucs ouais genre, t'es comme, ouais, là t'es comme, tu te sens comme si genre t'avais compris un truc, comme si genre t'étais plus encore, plus en plus en plus intelligente pis c'est *nice*.

Ainsi, les élèves jugent important de fournir des efforts en mathématiques et ne remettent pas en cause la valeur qu'ils accordent à cette discipline scolaire. Il en est de même pour les cours de sciences, de chimie et de physique qui sont cependant moins abordés lors des entretiens. En revanche, cinq des élèves interrogés mentionnent apprécier ces disciplines et envisagent travailler dans des domaines scientifiques qui requièrent de bons résultats scolaires dans ces matières scolaires. Ainsi, nous constatons que la valeur accordée à ces matières relève non seulement des conventions sociales prônées par la culture scolaire, également des aspirations professionnelles des élèves, tel que nous l'avions exposé dans la précédente sous-section, mais également de sa valeur symbolique sur le plan cognitif.

### **4.1.3 L'influence des enseignants dans la valorisation des contenus d'apprentissage par les élèves**

Enfin, le dernier sous-thème de cette section correspond à l'influence des enseignants dans la valeur que les élèves accordent aux contenus d'apprentissage. Au moment des entretiens, les élèves interrogés partagent qu'ils accordent une grande importance aux enseignants dans leur expérience scolaire. Rappelons que ces derniers jouent un rôle primordial dans la transmission intégratrice et correspondent à un repère culturel pour les élèves (Dubet et Martuccielli, 1996). D'ailleurs, les jeunes interrogés affirment que l'enseignant a une incidence sur l'intérêt qu'ils perçoivent à travers chaque matière scolaire. C'est notamment le cas de Maria (17 ans, Cuba) qui affirme avoir consolidé son intérêt pour la lecture grâce à un enseignant de français. Pour d'autres élèves, la qualité de la pédagogie de l'enseignant peut rendre intéressante une discipline scolaire qu'ils apprécient moins. C'est ce dont témoigne Francesco (16 ans, Colombie) avec le cours d'histoire :

[...] vraiment cool, ouais , ça arrive beaucoup de fois. Par exemple, en histoire l'année passée, ma prof était vraiment, vraiment gentille, elle était généreuse en plus, mais la matière... elle est vraiment, vraiment pas bonne...

Ainsi, au-delà des savoirs, la figure enseignante a une incidence sur l'engagement de Francesco (16 ans, Colombie) dans son cours d'histoire. Pour d'autres jeunes où la réussite scolaire prime sur les contenus d'apprentissage, l'enseignant a pour fonction principale de rendre accessible la matière scolaire vue dans le cours. C'est ce que relèvent Sara (17 ans, Colombie) et Lucia (17 ans, République du Congo). Lucia (17 ans, République du Congo) rappelle qu'il est essentiel que l'enseignant « sache qu'est-ce qu'il fait » puisque c'est lui qui connaît la matière scolaire. Les propos de Lucia (17 ans, République du Congo) font écho à la logique intégratrice de Dubet et Martuccielli (1996) puisqu'elle témoigne d'une certaine dépendance à l'enseignant afin de se définir dans son expérience scolaire.

Toutefois, d'autres élèves prennent du recul sur la fonction enseignante. En premier lieu, Louis (17 ans, Canada) et Francesco (16 ans, Colombie) soulèvent un certain manque de stabilité dans les contenus d'apprentissage transmis d'un enseignant à l'autre. Louis (17 ans, Canada) développe à ce sujet :

[...] ok ça dépend de tous les élèves et des profs qu'ils ont eu, y'a un prof qui vont leur apprendre c'est quoi cette matière-là, y'en a un autre qui va apprendre c'est quoi l'autre.

Mais ils vont pas nécessairement apprendre les mêmes choses, donc souvent ça part dans deux différentes directions donc, y'a une autre personne qui a une base quand y arrive en secondaire 5 pis y'a une autre personne qui a une autre base, donc souvent y'a un manque de connaissances et souvent t'es un peu perdu donc...

Louis (17 ans, Canada) et Francesco (16 ans, Colombie) considèrent ainsi qu'il y a trop de variations de contenu enseigné dans une même discipline et que les enseignants devraient suivre un plan spécifique afin de standardiser davantage l'apprentissage. De son côté, Eva (16 ans, Syrie) remarque l'intérêt ou le désintérêt des enseignants vis-à-vis les contenus qu'ils enseignent. En effet, elle affirme être en mesure de percevoir ce désintérêt dans la façon dont ses enseignants lui transmettent les savoirs et affirme que cela a une incidence sur la valeur qu'elle-même accorde à la discipline scolaire. Par conséquent, elle considère désuètes les notions qui semblent avoir peu d'importance pour les enseignants.

À la lueur de ces témoignages, nous ne pouvons exclure l'influence qu'exercent les enseignants sur la perception qu'ont les élèves issus de l'immigration des contenus d'apprentissage. En effet, les propos soulevés montrent la prépondérance de ces acteurs scolaires dans l'appréciation des disciplines scolaires et la valeur que les élèves interrogés leur accordent. .

## **4.2 Perception du cours de français, langue d'enseignement**

Dans cette section, nous présentons le point de vue des élèves issus de l'immigration par rapport au cours de français, langue d'enseignement. Les données recueillies lors des entretiens et l'analyse thématique ont permis de recenser leurs opinions diversifiées en ce qui concerne cette discipline. Cette section des résultats sera divisée en quatre grands sous-thèmes : la perception générale des élèves participants vis-à-vis le cours de français, l'appréciation des élèves vis-à-vis la lecture, l'enjeu de la grammaire et de l'écriture et la place accordée à la communication orale. Rappelons que les propos avancés par les élèves issus de l'immigration sont intimement liés à leur expérience singulière et la façon dont ils articulent les logiques de l'action dans leur quotidien. Ainsi, les sous-thèmes présentés sont morcelés en fonction des opinions partagées ou non entre les élèves issus de l'immigration interrogés.

### **4.2.1 Perception générale du cours de français, langue d'enseignement**

Le premier sous-thème correspond à la perception générale des élèves envers le cours de français, langue d'enseignement. En examinant leur discours, nous observons des divergences entre les répondants. Alors que certains affichent une forte appréciation pour le cours de français, d'autres en ont plutôt une vision mitigée. Si l'appréciation de ce cours est très variable à travers les propos des élèves issus de l'immigration, ces derniers affirment à l'unanimité que la discipline de français, langue d'enseignement, est important dans leur cheminement scolaire.

L'analyse thématique des entretiens nous a permis de distinguer trois profils chez les participants : 1) la perception du français comme moyen d'intégration, 2) la perception du français comme moyen de réalisation des objectifs personnels et enfin, 3) une vision subjective et intégrée de l'apprentissage du français. Soulignons que ces profils associés aux jeunes interrogés ne sont pas exclusifs puisque nous verrons que les élèves instrumentalisent le cours de français, c'est-à-dire qu'ils le perçoivent comme moyen pour parvenir à leurs objectifs.

#### ***4.2.1.1 La perception du français comme moyen de réussite académique***

En premier lieu, deux élèves interrogées perçoivent le cours de français comme un moyen de réussite académique. Étant donné leur arrivée récente en sol québécois, ces élèves travaillent toujours à maîtriser la langue française et sont conscientes de l'importance de celle-ci pour leur réussite scolaire. Lors des entretiens, Sara (17 ans, Colombie) et Eva (16 ans, Syrie) énoncent les embûches auxquelles elles font face dans le cours de français et imbriquent ces difficultés à leur immigration plutôt récente au Québec. Nous pourrions considérer que ces deux élèves se situent encore dans une phase initiale d'apprentissage du français, bien que ce soit leur langue de communication quotidienne à l'école. Pour elles, le cours de français représente un grand défi à surmonter. Sara juge que son arrivée tardive à l'école secondaire la désavantage dans ses cours :

[...] c'est, je pense que les cours de français c'est comme une suite, parce que, tous les élèves de secondaire voient la même comme en première, deuxième, c'est comme une suite et si t'arrives en, dans les dernières années c'est difficile à comprendre.

Sara (17 ans, Colombie) affirme qu'il lui manque certaines clés de compréhension pour arriver au même niveau de maîtrise que ses pairs. Elle ajoute que le cours de français correspond à la

discipline dans laquelle elle investit le plus d'efforts. De fait, elle associe la réussite de ce cours à sa capacité de rédiger des textes lorsqu'elle sera au cégep ou à l'université. Pour elle, le cours de français est un moyen d'acquérir les outils pour mieux s'exprimer clairement. Les propos de Sara (17 ans, Colombie) montrent que sa perception du cours est intrinsèquement liée à sa volonté d'améliorer ses compétences en français et ainsi maximiser ses chances de réussite dans les cours au cégep et à l'université.

De son côté, Eva (16 ans, Syrie) dévoile les difficultés qui persistent dans son acquisition de la langue. En revanche, elle considère que l'apprentissage d'une langue se fait avec le temps et qu'il est normal qu'elle ne maîtrise pas encore le français :

C'est comme, je peux pas étudier une langue, je peux pas revenir chez moi et ouvrir un livre et dire que je vais étudier, je peux pas vraiment étudier le français ou l'anglais [...] C'est juste le temps, moi je trouve que c'est juste le temps. C'est le temps qui m'a aidée à apprendre à parler, c'est le temps qui m'a aidée à pouvoir lire... mieux écrire, c'est juste le temps [...]

Elle précise qu'elle a vécu une situation similaire lorsqu'elle a dû apprendre l'anglais au primaire. Ainsi, elle stipule qu'elle ne parviendra pas à parler couramment le français à sa sortie de l'école secondaire, mais elle reconnaît tout de même certaines améliorations. Cependant, comme nous l'avons mentionné précédemment, Eva (16 ans, Syrie) a choisi de s'inscrire à un cégep anglophone afin que ses difficultés en français n'affectent pas ses résultats scolaires. Il ne s'agit pas d'une situation singulière. En effet, l'étude de Magnan et Darchinian (2014) s'intéresse aux élèves issus de l'immigration et le choix d'orientation vers le secteur anglophone pour les études postsecondaires. Selon l'analyse des autrices de l'étude, les élèves interrogés entretiennent un rapport stratégique à l'école francophone. En ce qui concerne Eva (16 ans, Syrie), son expérience difficile avec le français oriente sa décision d'inscription dans un cégep anglophone. C'est pourquoi son parcours peut être qualifié « sous tension » (Magnan et Darchinian, 2014), dès lors que, pour réaliser ses aspirations scolaires, elle doit tenir compte de ses difficultés dans l'apprentissage de la langue.

Ainsi, nous pouvons constater que pour Sara (17 ans, Colombie) et Eva (16 ans, Syrie), le cours de français comporte son lot de défis étant donné leur immigration récente. Cette distance vis-à-vis la langue française influence leur perception du contenu enseigné dans ce cours. D'un côté, Sara (17

ans, Colombie) révèle qu'elle fournit plus d'efforts dans cette discipline afin de faciliter son expérience scolaire au cégep. En dépit des efforts qu'elle fournit pour mieux réussir, Eva (16 ans, Syrie) se montre convaincue qu'à la fin de son secondaire, elle n'aura pas acquis assez de compétences pour poursuivre et réussir les études dans un cégep francophone.

#### *4.2.1.2 La perception du français comme moyen de réalisation des aspirations postsecondaires*

Les élèves perçoivent également le cours de français comme un moyen pour réaliser leurs aspirations postsecondaires. En effet, pour tous les répondants interrogés dans cette étude, l'acquisition des compétences associées au cours de français est perçue comme une condition de l'obtention du diplôme d'études secondaires. Toutefois, Francesco (16 ans, Colombie) et Dina (16 ans, Liban) précisent que le cours est particulièrement plus important pour les élèves qui souhaitent étudier dans un domaine professionnel lié à la langue. Selon Francesco (16 ans, Colombie), le cours de français est « plate ». En revanche, il affirme qu'il est important d'apprendre les notions essentielles du français afin de pouvoir s'exprimer, mais il ne croit pas nécessaire d'apprendre tout en détail, particulièrement pour les personnes d'immigration plus récente :

[...] eux ils ont pas besoin de voir toute la grammaire genre. Ils vont juste voir l'essentiel, savoir comment faire les phrases, puis ils vont se débrouiller. Je pense qu'ils ont pas besoin de voir toute ça, tout ce qui est comme subordonnée corrélatrice... je trouve c'est pas nécessaire.

Subséquent, Francesco (16 ans, Colombie) considère que le cours de français est utile pour les gens souhaitant travailler dans un domaine où la langue est sollicitée, comme les études supérieures et la recherche. C'est ce que souligne également Dina (16 ans, Liban) lorsque nous lui demandons pourquoi elle apprend le français :

Sûrement pour qu'on puisse savoir écrire des textes, savoir écrire des rapports, si on veut par exemple écrire, une œuvre ou... si des personnes vont rentrer en littérature. (*Étudiante-chercheuse : Ok, donc c'est spécifique ces apprentissages ?*) Je pense que oui. Parce que moi si j'ai besoin d'aller euh, en sciences nature je pense pas que j'aurai vraiment besoin de ça, non.

Dina (16 ans, Liban) accorde moins de valeur au cours de français puisqu'elle ne considère pas avoir besoin de réinvestir ces apprentissages pour le cégep. De ce point de vue, l'importance du cours est directement liée aux ambitions professionnelles des élèves. Dina (16 ans, Liban) ajoute

une seconde dimension à son propos en rapportant que le cours du secondaire la prépare à son cours de français obligatoire au cégep. Ainsi, puisqu'elle accorde de l'importance à sa réussite scolaire, Dina (16 ans, Liban) choisit tout de même de s'engager dans cette discipline afin de réaliser ses objectifs.

#### *4.2.1.3 Une vision subjective et intégrée de l'apprentissage du français*

Enfin, le troisième profil correspond à la vision subjective et intégrée des élèves envers le cours de français. En effet, certains participants mettent en exergue leur capacité de subjectivation dans leur discours, c'est-à-dire qu'ils prennent du recul et réfléchissent à leur expérience dans le cours. Nous soulignons que leur discours est majoritairement en adhésion à la vision prônée par la culture scolaire. En premier lieu, Maria (17 ans, Cuba) révèle qu'elle apprécie le cours de français bien que ce ne soit pas sa matière préférée. Elle croit fondamentalement que les jeunes doivent maîtriser la langue:

Les jeunes sont le futur de la langue, alors si les jeunes ne savent même pas écrire... c'est comme on m'a dit qu'apprendre une langue ce n'est pas seulement savoir la parler. Ça, ça veut dire que tu sais parler, mais tu ne sais pas l'écrire.

Elle renchérit qu'en tant qu'immigrante de première génération, elle considère d'autant plus nécessaire l'apprentissage du français, ce qui s'oppose aux propos précédents de Francesco (16 ans, Colombie) :

[...] C'est comme, je pense pas quitter le pays et je pense que c'est essentiel d'apprendre la dialectique et tout ce qui est l'écriture. Je pense que si tu vis quelque part ben, et si tu penses rester, ce quelque part là, et si tu aimes le pays alors pourquoi pas l'apprendre.

Maria (17 ans, Cuba) valorise le cours de français pour la fonction essentielle qu'il remplit dans la société québécoise. Elle y perçoit cette utilité, mais déclare également apprécier plusieurs éléments de son cours de français. Ainsi, contrairement à Francesco (16 ans, Colombie) et Dina (16 ans, Liban), Maria (17 ans, Cuba) perçoit des bénéfices à cette discipline scolaire au-delà d'une fonction instrumentale, notamment le développement d'un intérêt pour la lecture et la réalisation de textes d'opinion sur différents sujets d'actualité. C'est également ce qui ressort du discours de Lucia (17 ans, République du Congo) qui énonce plusieurs fois son appréciation pour la lecture et qui attribue une importance à l'apprentissage de l'ensemble des notions enseignées en français. La perspective

de Lucia (17 ans, République du Congo) fait écho à sa forte adhésion au rôle d'élève et à la culture transmise par l'école.

Enfin, Louis (17 ans, Canada) partage un point de vue mitigé. Il affirme d'abord qu'il apprécie le cours de français puisque cela lui permet d'améliorer sa façon de s'exprimer. Toutefois, le participant se montre également critique et prend du recul sur son expérience dans ce cours. En effet, il avoue avoir parfois l'impression d'apprendre les notions à court terme étant donné qu'il y a beaucoup d'informations à retenir :

[...] si on aurait plus de pratique dans les cours, y'aurait place à l'amélioration et pas à faire les mêmes erreurs qu'on fait dans les examens et, par exemple... quand le prof explique quelque chose, il nous apprend une autre matière et il nous demande d'appliquer ça pendant les 5 prochaines minutes et il va passer à autre chose, ça c'est pas vraiment de la pratique c'est juste, plus euh, juste pour que tu puisses comprendre au moment, mais pas au long terme. Ça te fait comprendre au, juste pendant le cours après quand tu vas partir du cours tu vas juste tout oublier...

En se distanciant de son rôle d'élève, Louis (17 ans, Canada) prend conscience de la grande quantité de notions enseignées dans le cours de français et remet en question les bénéfices de les apprendre alors qu'il n'a pas la certitude de les mémoriser.

Ces sous-sections ont permis de dégager les impressions générales des élèves par rapport au cours de français, langue d'enseignement. L'examen de leurs réponses nous a permis de constater trois visions distinctes, mais non exclusives sur cette matière fondamentale. En résumé, deux participantes perçoivent la discipline comme un défi à surmonter étant donné qu'elles ne maîtrisent pas la langue. Pour deux autres, le cours de français prend de la valeur en raison des ambitions professionnelles et des objectifs des élèves. Enfin, trois participants accordent une fonction au cours de français qui se situe au-delà de leurs aspirations postsecondaires. Bien que cela nous ait permis de tracer un portrait de leur perception de la discipline, la teneur de leur propos est enracinée dans les trois compétences du cours qui seront mises en exergue dans les prochaines sections : la lecture, la grammaire et l'écriture ainsi que la communication orale.

## 4.2.2 L'appréciation des élèves vis-à-vis la lecture

Le second sous-thème généré par notre analyse s'agit de l'appréciation des élèves vis-à-vis la lecture dans le cours de français, langue d'enseignement. En effet, la compétence *Lire et apprécier des œuvres littéraires* fut rapidement sujette de discussion. Rappelons que selon le ministère de l'éducation, celle-ci vise à explorer une variété d'œuvres littéraires et de procédés d'écriture qui nécessitent « l'apprentissage d'une démarche qui permet de construire du sens, de porter un jugement critique, de mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture ainsi que de réfléchir à sa pratique de lecteur » (MELS, 2006 : 28). Les élèves interrogés ne partagent pas tous la même vision de la lecture. Pour certains, il s'agit d'un intérêt personnel qui s'harmonise avec les choix littéraires offerts à l'école, tandis que pour d'autres, la lecture n'a jamais représenté un intérêt personnel. Enfin, l'enjeu d'accessibilité aux textes littéraires influence le rapport au contenu d'apprentissage pour deux élèves. Les prochaines sous-sections détailleront ces données.

### 4.2.2.1 La lecture comme intérêt personnel chez les élèves

En premier lieu, certains élèves immigrants interrogés énoncent que la lecture est un intérêt personnel. De fait, il ressort des propos des élèves interviewés une perception de la lecture combinant à la fois des intérêts individuels et la conscience de défis, voire de difficultés à surmonter. Pour Lucia (17 ans, République du Congo), Maria (17 ans, Cuba) et Dina (16 ans, Liban), la lecture correspond à l'intérêt personnel qui se prolonge dans le cadre du cours de français. Ainsi, elles ne perçoivent pas la lecture des romans sélectionnés par leurs enseignants comme une lourde tâche. En outre, Lucia (17 ans, République du Congo) affirme apprécier les activités encadrant la lecture des romans tels que les cercles littéraires. Lors de ces activités, elle considère bénéfiques les échanges avec ses camarades de classe puisqu'ils lui donnent accès à d'autres perspectives sur le roman. Ainsi, l'intérêt de Lucia (17 ans, République du Congo) pour la lecture se prolonge dans la transposition pédagogique qui est effectuée en classe.

De son côté, Maria (17 ans, Cuba) affirme que son professeur de français lui a permis de développer cet intérêt : « Il m'a fait lire trois livres là, dans moins d'un mois, c'est incroyable. ». Elle explique

que quinze minutes sont accordées en début de période pour lire et que le cours lui donne accès à des romans très intéressants, dont certains qu'elle connaissait déjà :

Il nous donne comme Kafka, beaucoup de livres très intéressants, la majorité d'entre eux j'avais déjà lu comme Kafka et *Les enfants verts*... mais j'ai compris *Les enfants verts à la fin*, c'est bien!

Lors de l'entretien, Maria (17 ans, Cuba) nous partage des thématiques qui l'intéressent davantage dont l'environnement et l'esclavagisme moderne. Notons toutefois que cette dernière porte intérêt à une grande variété d'œuvres littéraires qui s'accordent avec les romans suggérés par le programme de formation. C'est également le cas de Dina (16 ans, Liban) qui constate au moment de l'entretien que les œuvres littéraires présentées à l'école correspondent à ses préférences personnelles. Ainsi, ces trois élèves témoignent d'un prolongement naturel de leurs intérêts personnels à ceux valorisés par la culture du cours de français.

#### ***4.2.2.2 Un intérêt pour la lecture sous certaines conditions***

En second lieu, il ressort des entretiens que certains élèves présentent moins d'intérêt pour la lecture dans le cours de français. Alors que des élèves partagent des intérêts qui s'harmonisent à la culture scolaire, d'autres témoignent de préférences limitées par rapport aux œuvres littéraires. Francesco (16 ans, Colombie) et Louis (17 ans, Canada) affirment avoir de l'intérêt pour la lecture tout en soulignant que celui-ci se restreint à certaines thématiques, comme les livres sur la guerre, les romans policiers ou de suspense. En revanche, les deux élèves sont conscients que les préférences littéraires sont diversifiées et qu'il est normal que les choix de romans en classe ne fassent pas l'unanimité. C'est pourquoi Francesco (16 ans, Colombie) croit important que les élèves puissent choisir leurs romans afin de rester engagés dans le cadre du cours :

[...] il nous a laissé le choix des romans, fait que c'était vraiment mieux comparé à quand ils nous forcent à lire un roman spécifique parce que, c'est pas tout le monde qui a les mêmes goûts, fait que, quand on commence la lecture genre, parfois quand t'aimes pas le livre, c'est vraiment plate, c'est vraiment long, fait que t'es vraiment forcé à le lire, mais quand c'est plate genre, t'as pas envie de lire et tu fais autre chose, tu te distrais fait que... je trouve que ce serait mieux de choisir ce qu'on lit...

Ainsi, l'offre d'une variété de romans rendrait l'apprentissage des contenus en lecture plus intéressant selon Francesco (16 ans, Colombie). Il ajoute cependant que cette sélection devrait respecter le travail que l'enseignant souhaite accomplir dans son cours. Ce commentaire de

Francesco (16 ans, Colombie) corrobore une étude menée par Miquelon (2017) sur les représentations des élèves du secondaire sur la littérature qui leur est enseignée. L'auteur rapporte que les élèves considèrent l'enseignant comme le mieux placé pour choisir les livres et ce même si la majorité des participants rapportent ne pas être intéressés par les textes lus en classe. En outre, ce constat renvoie aux propos de Dubet et Martuccielli (1996) sur la dépendance de l'élève à l'enseignant afin d'acquérir des connaissances. Ce dernier assure un rôle de transmetteur culturel et devient par conséquent une référence normative pour les jeunes. Dès lors, Francesco (16 ans, Colombie) ne remet pas en question les contenus d'apprentissage transmis en lecture par son enseignant. Plutôt, il souhaite bonifier son intérêt à cette partie du cours en suggérant la piste d'amélioration ci-haut. Louis (17 ans, Canada) présente un propos similaire à celui de Francesco (16 ans, Colombie). Bien qu'il révèle ne pas vivre une « histoire d'amour » avec la lecture et les romans proposés en classe, il affirme que l'école l'a aidé à développer un intérêt pour celle-ci.

En résumé, les deux élèves affirment apprécier la lecture, mais ne s'identifient pas toujours à l'offre littéraire des enseignants. Ils souhaitent plutôt que des choix diversifiés soient offerts afin de répondre aux intérêts de tous les élèves et garder la motivation de ces derniers.

#### ***4.2.2.3 Un enjeu d'accessibilité aux textes littéraires associé à la compréhension en lecture***

Enfin, il ressort que deux élèves éprouvent des difficultés à comprendre les textes littéraires proposés dans le cours de français. Une connaissance du lexique de la langue française est impérative au développement de compétences en lecture. Dans certains cas, l'intégration linguistique inachevée chez les élèves issus de l'immigration rend plus difficile le développement de ces compétences. Pour Eva (16 ans, Syrie) et Sara (17 ans, Colombie), la lecture de romans pose certains défis bien que ces dernières affirment apprécier lire. En effet, elles trouvent difficile la lecture de longs romans en français, surtout qu'elles font face à des bris de compréhension par rapport au vocabulaire, comme en témoigne Eva (16 ans, Syrie) :

Lecture en français, c'est encore difficile pour moi, pis je comprends pas la plupart des mots, du nouveau vocabulaire, si je veux m'asseoir lire un livre je vais avoir mon *cell* à côté de moi pour comprendre les phrases. Je comprends le gros principe, mais les mots dans les phrases c'est comme un peu difficile.

Elle renchérit en donnant pour exemple la présence de figures de style dans les romans qu'elle lit et explique qu'elle a renoncé à l'idée de comprendre cette notion :

Ça j'ai juste *give up* ! J'ai juste *give up*, ça fait depuis *sec. trois* qu'ils nous le répètent pis je comprends pas c'est quoi ! Ben je comprends c'est quoi, mais je comprends pas, ça fait pas de sens ! C'est juste des phrases pour moi qui font pas de sens!

Elle précise que le français est sa troisième langue, ce qui rend difficile l'internalisation de ce procédé d'écriture. En revanche, elle éprouve une grande fierté lorsqu'elle termine un roman plus long puisque cela lui demande beaucoup d'efforts. D'ailleurs, les deux élèves évoquent préférer les romans plus courts afin de faciliter leur compréhension. Sara (17 ans, Colombie) indique notamment avoir aimé le roman *Inconnu à cette adresse* de Kressmann Taylor, composé de lettres épistolaires à travers 73 pages. Elle affirme que la lecture joue un grand rôle dans son apprentissage du français et indique apprécier les périodes de lecture dans ses cours de français puisqu'il s'agit d'une façon « relaxe » d'apprendre la langue. D'autre part, même si la lecture de romans en français lui pose un défi, Eva (16 ans, Syrie) affirme tout de même apprécier cette activité d'apprentissage.

Le regard que posent les élèves sur la lecture s'avère positif. Certaines se positionnent en harmonie avec les choix littéraires tandis que d'autres revendiquent la possibilité de choisir les romans afin de les motiver à participer en classe. Enfin, pour d'autres, la lecture pose quelques défis d'accès à la compréhension et correspond toujours à un moyen d'apprentissage de la langue. Dans la prochaine section, nous présentons les matériaux recueillis au sujet de l'écriture et de la grammaire.

#### **4.2.3 L'enjeu de la grammaire et de l'écriture**

Le prochain sous-thème correspond à l'enjeu partagé par les élèves issus de l'immigration interrogés vis-à-vis les notions en grammaire et en écriture. En cinquième secondaire, les élèves sont évalués sur leur maîtrise de la langue écrite et ce dans le cadre d'une épreuve ministérielle. Lors des entretiens, la plupart des élèves interviewés déclarent rencontrer des difficultés avec la compétence *Écrire des textes variés* et ce particulièrement en ce qui concerne la grammaire et les stratégies de correction. Les défis que pose cette partie du cours de français sont également soulevés par le ministère de l'Éducation dans un rapport de 2012, par le groupe de recherche DIEPE (1995) puis dans l'étude de Boivin et Pinsonneault (2018). Ces dernières rapportent de plus grandes difficultés chez les élèves québécois quant à la syntaxe, à l'orthographe grammaticale et à

l'orthographe lexicale, mais soulignent que les élèves ont plus de facilité à produire un discours cohérent et à développer des idées (Boivin et Pinsonneault, 2018). Si la compétence *Écrire des textes variés* pose des difficultés pour l'ensemble des élèves québécois, les jeunes issus de l'immigration ne sont pas épargnés de cette situation.

À travers les propos recueillis, nous observons une forte volonté des jeunes à internaliser les contenus d'apprentissage transmis dans cette partie du cours. De surcroît, à l'exception du témoignage de Francesco (16 ans, Colombie), les élèves ne remettent pas en question la place de la grammaire et focalisent plutôt leur discours sur leur capacité à répondre aux exigences de la compétence. Nous présentons dans la première sous-section les témoignages des jeunes en ce qui concerne leur appréciation de la rédaction de textes. La seconde sous-section présente les défis associés aux notions grammaticales. Enfin, la troisième sous-section révèle les critiques apposées par les élèves au sujet de la grammaire.

#### ***4.2.3.1 Appréciation de la rédaction de textes en français, langue d'enseignement***

D'abord, nous présentons l'appréciation des élèves en ce qui concerne la rédaction de textes dans le cours de français, langue d'enseignement. En cinquième secondaire, selon la progression des apprentissages du programme de formation de l'école québécoise, les enseignants doivent consolider l'acquisition du texte argumentatif (MELS, 2011). Dès lors, cette forme de texte est omniprésente dans le discours des élèves au moment de l'entretien. Maria (17 ans, Cuba), Lucia (17 ans, République du Congo) et Dina (16 ans, Liban) affirment aimer rédiger et exprimer leur opinion sur les différentes thématiques proposées par leurs enseignants. Lucia (17 ans, République du Congo) considère que l'apprentissage de ces procédés d'argumentation lui sera utile pour le futur :

Oui, parce que il faut savoir débattre dans la vie, ben, pas se débattre genre politique, mais *tsé* quand t'as une idée dans ta tête et que ton idée est bonne, par exemple si tu travailles pour une compagnie, pis genre, ils te disent de proposer un, je sais pas, un nouveau produit et tout pis, si t'as une bonne idée faut que tu saches comment donner des bons arguments, pourquoi ton idée est bonne, pis pourquoi ci, pourquoi ça, pis ça aide dans la vie en général tout court.

Lucia (17 ans, République du Congo) associe rapidement une fonction pour les notions qui lui sont transmises à l'école et les procédés d'argumentation n'en sont pas exclus. Maria (17 ans, Cuba) et Dina (16 ans, Liban) considèrent également pertinent l'apprentissage de cette notion. Ces deux participantes affirment également avoir développé un intérêt pour la rédaction grâce à cette discipline. De son côté, Eva (16 ans, Syrie) n'a pas l'impression que les notions enseignées lui permettront d'améliorer ses compétences rédactionnelles à long terme :

J'ai des nouvelles stratégies d'arguments, mais j'écris pas mieux. Pendant quatre, cinq mois je vais juste mieux écrire...

Ainsi, elle perçoit ces contenus d'apprentissage comme une acquisition éphémère lui permettant strictement d'obtenir de bons résultats puisqu'elle ne conçoit pas être en mesure de les internaliser. Ce témoignage fait écho à sa vision de l'apprentissage de la langue française.

Dans un autre registre, Sara (17 ans, Colombie) reconnaît qu'elle préférerait la liberté dans les choix de textes en Colombie comparativement au Québec. Elle partage se sentir contrainte à rédiger des textes devant coïncider exclusivement aux caractéristiques associées à un style d'écriture, afin d'éviter d'être pénalisée dans ses travaux. Pour Francesco (16 ans, Colombie), ce sont plutôt les thématiques de rédaction qui lui déplaisent. En effet, il constate que plusieurs rédactions portent sur des problématiques dans le système social et scolaire. Francesco (16 ans, Colombie) affirme que le cours de français ne devrait pas être un espace pour solutionner des problèmes et que de meilleurs contextes permettraient d'obtenir l'opinion des élèves sur ces sujets, tels que des entretiens.

Enfin, la plupart des élèves abordent les notions d'écriture en les associant à l'épreuve ministérielle de cinquième secondaire. Ces derniers remarquent le temps qu'allouent les enseignants à consolider la matière scolaire afin de les préparer à cette évaluation. D'ailleurs, Eva (16 ans, Syrie) révèle l'incidence de l'examen ministériel dans la valeur qu'elle accorde aux contenus d'apprentissage du cours. Elle ajoute percevoir la matière scolaire comme une formule qu'elle devra appliquer pour performer et obtenir un bon résultat au moment de l'examen. De son côté, Sara (17 ans, Colombie) accorde beaucoup d'importance à cette évaluation ; elle estime que le résultat qu'elle obtiendra aura des répercussions sur son parcours scolaire. Pour cela, elle fournit plus d'efforts afin de maximiser ses chances de réussite. Quant à Maria (17 ans, Cuba), elle se montre critique à la façon dont ses enseignants de français la préparent pour les examens

ministériels en évoquant avoir été insatisfaite de cette préparation en quatrième secondaire. Il paraît donc difficile pour les jeunes interrogés de dissocier les exigences ministérielles à la valeur qu'ils accordent aux notions vues en écriture. Nous verrons dans la prochaine sous-section que leur discours par rapport aux contenus grammaticaux s'apparente à celui-ci.

#### ***4.2.3.2 La grammaire, un défi à surmonter pour tous les élèves***

L'analyse thématique révèle que les participants partagent des difficultés associées à la portion grammaticale du cours de français, langue d'enseignement. De toute évidence, les élèves entretiennent une relation comprenant son lot de défis avec la grammaire et les stratégies de correction et ce, quelle que soit leur facilité à l'école. Dans leurs propos, nous décelons qu'une forte volonté d'internaliser les contenus et les stratégies grammaticales prime sur la remise en question de l'apprentissage de ces notions.

Maria (17 ans, Cuba), Louis (17 ans, Canada), Lucia (17 ans, République du Congo) et Sara (17 ans, Colombie) déclarent fournir plus d'efforts dans le volet grammatical que dans les autres notions enseignées en français. Cette année, Louis (17 ans, Canada) révèle avoir constaté les difficultés qu'il éprouve en grammaire puisque son enseignant met de l'avant l'écriture dans sa planification. Il perçoit une complexité à ces notions étant donné les nombreuses opérations à effectuer au moment de rédiger et de corriger des textes :

[...] bon, ok si je... si y'aurait une phrase, et par exemple je sais déjà que les pluriels il faut que je les mette au pluriel, si y'a un verbe il faut que je le mets, je détermine si c'est au premier, deuxième troisième pluriel, et là il faut aussi que je vois si le temps, si ça correspond au temps de verbe, et souvent... je sais pas, c'est... c'est compliqué, ben c'est pas compliqué, mais je sais pas comment...

Les propos de Louis (17 ans, Canada) mettent en exergue la lourde charge qu'il perçoit lorsque vient le temps d'appliquer les notions grammaticales. Malgré qu'il fournisse beaucoup d'efforts, il avoue ne pas être en mesure de se rappeler de l'ensemble des notions apprises, comme le procédé de juxtaposition qu'il ne croit pas avoir assimilé.

De leur côté, Maria (17 ans, Cuba) et Lucia (17 ans, République du Congo) réalisent qu'elles parviennent à comprendre et appliquer les notions grammaticales depuis cette année, tout en

soulignant que cette matière apparaît au programme depuis l'école primaire. Lucia (17 ans, République du Congo) affirme que son enseignant de cinquième secondaire insiste sur la grammaire et que cela lui a permis de consolider ces notions et de les appliquer dans son quotidien. En revanche, pour Sara (17 ans, Colombie), les enseignants devraient accorder plus de temps à la grammaire puisqu'il s'agit de la partie la plus difficile du cours de français. Cette élève considère avoir du retard dans l'acquisition des notions et partage qu'elle effectue encore plusieurs comparaisons avec sa langue maternelle, ce qui lui nuit. Eva (16 ans, Syrie) affirme également avoir de la difficulté à mobiliser les notions grammaticales lors des situations d'écriture en raison du manque de temps à la fin des examens pour utiliser les stratégies de correction. La rédaction en français lui prenant plus de temps, Eva (16 ans, Syrie) n'est pas en mesure d'effectuer deux opérations en simultané pendant qu'elle rédige son texte. Elle considère avoir internalisé certaines notions grammaticales telles que la conjugaison des verbes et l'accord des noms, mais réitère que la maîtrise de cette matière scolaire viendra avec le temps et la pratique.

Nous décelons une orientation instrumentale et stratégique dans le discours des jeunes vis-à-vis la grammaire. En effet, ils souhaitent internaliser le contenu grammatical puisqu'ils entrevoient des bénéfices à ces apprentissages qui ne correspondent pas nécessairement aux visées du programme de formation, mais plutôt à leurs aspirations professionnelles. Également, les jeunes sont conscients que les efforts fournis à l'égard de la grammaire favorisent leur réussite à l'épreuve ministérielle d'écriture. Il n'en reste pas moins que certains d'entre eux apportent des critiques par rapport à la section grammaticale du cours. En effet, plusieurs énoncent la répétition de la matière enseignée entre le primaire et le secondaire. Pour certaines, ce rappel a su consolider l'acquisition des notions grammaticales. Pour Dina (16 ans, Liban), Eva (16 ans, Syrie) et Francesco (16 ans, Colombie), cette répétition est perçue plutôt négativement, car elle rend le cours ennuyeux. Ayant déjà compris les notions revisitées par les enseignants, ces élèves ont de la difficulté à entrevoir l'utilité de les enseigner à nouveau en cinquième secondaire. Dina (16 ans, Liban) ajoute que les enseignants doivent solidifier les bases grammaticales plus tôt dans le parcours au secondaire afin d'éviter ces répétitions. D'une certaine façon, Louis (17 ans, Canada) soutient le propos de Dina (16 ans, Liban) en soulignant qu'il remet en question l'enseignement de certains contenus des cours de grammaire et donne pour exemple la ponctuation. En effet, il estime qu'il s'agit d'une notion évidente et que les enseignants ne devraient pas accorder une période de classe pour enseigner ce contenu. Il admet toutefois que cela peut être utile pour ses camarades de classe.

#### 4.2.4 La place accordée à la communication orale dans le discours des élèves

Nous concluons la section portant sur le cours de français, langue d'enseignement en soulignant quelques remarques apportées par les élèves en ce qui concerne la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*. En effet, lors des entretiens, nous avons remarqué que peu d'élèves abordent directement cette partie du cours. Certains élèves évoquent leur appréciation d'activités qui rejoignent les composantes de la communication orale. Tel est le cas de Lucia (17 ans, République du Congo), qui nomme son intérêt pour les cercles littéraires afin de partager et entendre des opinions variées sur les romans lus en classe. En revanche, Maria (17 ans, Cuba) remarque que peu de temps est accordé à la communication orale dans le cours de français et considère qu'il serait important de l'enseigner davantage. Pour Sara (17 ans, Colombie) et Francesco (16 ans, Colombie), c'est l'inverse. En effet, Sara (17 ans, Colombie) déclare qu'elle préfère investir son temps à l'apprentissage de la grammaire et l'écriture plutôt que de la communication orale puisque cette compétence est moins évaluée. De son côté, Francesco (16 ans, Colombie) avance que la communication orale est inutile et qu'elle ne devrait pas être abordée en classe régulière de français :

Ouais, je pense l'oral c'est pour aider à parler, parce que vraiment le français, tout le monde, comme je disais, tout le monde le connaît, tout le monde sait le parler, se débrouille avec, qui savent pas beaucoup, fait que l'oral en tant que tel le but je trouve que, que, ça pas de sens. Je trouve que l'oral y devrait être pour aider à apprendre la langue, mais nous on est dans une autre situation.

En outre, Francesco (16 ans, Colombie) considère que le temps accordé à la compétence orale devrait plutôt être redistribué dans l'écriture et la lecture, compétences auxquelles il confère une plus grande valeur. Ainsi, nous pourrions croire que Francesco (16 ans, Colombie) perçoit cette troisième compétence strictement dans les contextes de présentations orales. Rappelons que selon le ministère de l'éducation, les élèves sont appelés à développer cette compétence sous différents contextes de communication, que ce soit de manière individuelle ou en interaction avec d'autres (MELS, 2006). Ainsi, la compétence orale n'est pas toujours explicitement nommée, ce qui peut justifier le propos de Francesco (16 ans, Colombie) et de ses collègues participants. Enfin, Louis (17 ans, Canada) apporte une critique quant aux modalités des présentations orales, car il ne

considère pas que cette pratique consolide le développement de la compétence. Il illustre son propos à partir des situations de communication qu'il observe en classe :

[...] quand tu stresses et tu commences à trembler des jambes devant la classe parce que tu connais pas ton texte, que t'as appris à lire ton texte et que tu dis littéralement l'inverse de ce que tu as appris c'est un peu, je sais pas [...] c'est pas naturel. C'est plus genre, t'essaie soit de gagner du temps parce que la prof te demande un certain nombre de minutes ou juste, c'est pas... c'est pas naturel.

En revanche, Louis (17 ans, Canada) ne considère pas qu'il faut retirer cette compétence du programme de français. Plutôt, il déclare que des situations d'apprentissage plus concrètes où les élèves peuvent exprimer leur opinion seraient optimales pour développer la compétence orale. Louis (17 ans, Canada) souhaite rentabiliser le temps accordé à la communication orale afin d'y développer des compétences qu'il pourra réinvestir. D'ailleurs, il fait référence aux cercles littéraires, ce qui nous ramène au propos précédent de Lucia (17 ans, République du Congo).

#### **4.2.5 Que retenir de la perception des élèves par rapport au cours de français, langue d'enseignement ?**

Les résultats de notre arbre thématique montrent que les élèves d'origine immigrée entretiennent un rapport particulier avec les contenus d'apprentissage du cours de français, langue d'enseignement. Les données recueillies nous permettent de cerner que les jeunes interrogés considèrent cette discipline comme un passage obligé pour leur réussite éducative. Ils choisissent minutieusement d'investir leur temps en fonction de la valeur qu'ils accordent aux compétences et aux évaluations. De fait, à travers les trois compétences du programme de français, les élèves instrumentalisent les savoirs et misent sur leur acquisition en vue des examens ministériels, particulièrement en ce qui concerne l'écriture et la grammaire. Soulignons que la réussite de ce cours est une des conditions essentielles à leurs ambitions postsecondaires. Bien que certains élèves posent un regard réflexif et critique et apportent des opinions nuancées sur les contenus d'apprentissage, ceux-ci valorisent le français et remettent peu en question sa place dans le curriculum. Nous concevons que la culture scolaire transmise à l'école déteint sur l'importance qu'ils accordent au cours de français. En somme, selon l'expérience singulière de chaque élève, tous s'investissent dans la réussite de ce cours.

### **4.3 Les élèves d'origine immigrée et la perception des cours d'histoire du Québec et du Canada et de monde contemporain**

La section précédente nous a permis de concevoir le rapport particulier des élèves avec le cours de français, langue d'enseignement. En effet, nous soulignons que les jeunes perçoivent cette discipline scolaire comme un défi à surmonter en l'inscrivant dans une perspective stratégique. En contrepartie, lorsqu'est venu le temps d'aborder le cours d'histoire, les élèves orientent plutôt leur discours vers leur appréciation des contenus d'apprentissage.

Cette thématique générée de notre analyse est divisée en trois sous-sections. En premier lieu, nous abordons les cours d'histoire et éducation à la citoyenneté et d'histoire du Québec et du Canada, nous traitons ensuite du cours de monde contemporain et terminons par l'éducation à la citoyenneté. Dans les prochaines pages, nous détaillons ces thèmes et les sous-thèmes qui en émanent à partir d'extraits des entretiens.

#### **4.3.1 La perception des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté et d'histoire du Québec et du Canada**

Dans un premier temps, il ressort de l'analyse thématique la perception des élèves envers les notions des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté et d'histoire du Québec et du Canada. Le cours d'histoire et éducation à la citoyenneté s'inscrit dans le programme de formation de la première à la quatrième secondaire. Selon le ministère, il a pour visées « d'amener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur le monde complexe » (MELS, 2008 : 337). À la fin de la quatrième secondaire, les élèves doivent effectuer l'épreuve ministérielle portant sur le contenu de formation de l'histoire du Québec et du Canada dès 1840. Nous avons choisi de cibler principalement ces contenus d'apprentissages lors des entretiens individuels avec les élèves issus de l'immigration. D'abord, la prochaine sous-section aborde la valeur que confèrent les élèves vis-à-vis ces deux matières scolaires, soit l'histoire et éducation à la citoyenneté et l'histoire du Québec et du Canada. La sous-section subséquente révèle

leurs opinions partagées envers les contenus d'apprentissage de ces deux cours d'histoire, plus particulièrement vis-à-vis l'histoire du Québec et du Canada.

#### ***4.3.1.1 La valeur accordée aux cours d'histoire et éducation à la citoyenneté et histoire du Québec et du Canada chez les élèves issus de l'immigration***

Plusieurs répondants ont partagé lors de l'entretien la valeur qu'ils confèrent à ces deux cours d'histoire. Pour la forte majorité des élèves interviewés, l'histoire est un cours important, voire utile pour leur cheminement dans la société québécoise. Lucia (17 ans, République du Congo), Dina (16 ans, Liban) et Eva (16 ans, Syrie) soutiennent qu'il est logique d'avoir un cours d'histoire du Québec et du Canada dans le curriculum scolaire puisque tous les pays disposent d'une formation sur le passé de leurs sociétés. Les élèves renchérissent sur les effets que rapporte ce cours pour chaque individu. Maria (17 ans, Cuba) illustre l'importance qu'elle accorde à ce cours dans ces termes:

Je pense que l'histoire nous aide à comprendre le monde moderne. Si tu ne connais pas l'histoire, tu peux pas comprendre pourquoi est-ce que monsieur de la rue a dit ça et m'a littéralement giflé à cause que je faisais quelque chose de mauvais. Mais, ça nous a aidés à comprendre un peu le système dans lequel on vit. Genre le système de vote, des choses comme ça, alors c'était très intéressant.

Ce témoignage anecdotique de Maria (17 ans, Cuba) rejoint les propos de la plupart de ses interrogés, de même que les visées inscrites dans le programme de formation. Lucia (17 ans, République du Congo) et Sara (17 ans, Colombie) complètent que le cours d'histoire a également pour effet de mettre en valeur les événements du passé ayant menés à notre société moderne.

Dans le même registre que pour le cours de français, Maria (17 ans, Cuba) ajoute que l'histoire est d'autant plus pertinente pour les personnes issues de l'immigration. En effet, elle croit que le cours offre des réponses à plusieurs questionnements sur la culture du pays d'accueil. Maria (17 ans, Cuba) mentionne, par exemple, que le cours d'histoire lui a permis de comprendre pourquoi le Québec est la seule province dont la langue officielle est seulement le français. Elle conçoit dès lors que le cours d'histoire permet de socialiser les personnes immigrantes et de leur offrir des référents culturels du pays d'accueil. En revanche, les réflexions de Maria (17 ans, Cuba) sur le cours d'histoire ne sont pas partagées par la plupart de ses pairs interrogés. D'ailleurs, Eva (16 ans,

Syrie), Louis (17 ans, Canada) et Dina (16 ans, Liban) donnent peu d'explications sur leur appréciation du cours. Le seul participant remettant en question la pertinence de cette discipline est Francesco (16 ans, Colombie). Ce dernier déclare que la matière enseignée en histoire est ennuyeuse et qu'à moins de vouloir développer des connaissances générales, le cours lui semble inutile :

Parce que comme je disais tout à l'heure, les gens ils vont oublier la majorité des détails, ils vont juste s'en souvenir des choses genre : « ah la fondation du Canada, le drapeau... » les choses comme ça, les choses basiques. Mais ils vont oublier tout ce qui était comme des événements, comme en 1800 il y a eu le sabotage de je-sais-pas-quoi. Les gens ils vont oublier ça.

De l'avis de Francesco (16 ans, Colombie), le cours d'histoire est composé d'informations superflues dont les jeunes ne vont pas se rappeler. Pourtant, cet élève soutient avoir eu de la facilité dans le cours et avoir mémorisé une bonne partie de la matière apprise. Malgré tout, selon lui, le cours d'histoire est enseigné simplement comme rite de passage :

Fait que, je trouve que, les cours d'histoire c'est vraiment juste pour être sûre que « ah t'as déjà su de notre culture, tu sais comme on est, d'où on vient »... je trouve que c'est juste comme, pour savoir, ils veulent te montrer même si tu oublies...

Francesco (16 ans, Colombie) établit un parallèle avec l'expérience de ses parents lorsqu'ils ont dû passer l'examen de vérification des connaissances sur le Canada pour obtenir la citoyenneté canadienne. Il se rappelle que ses parents avaient énormément étudié afin de mémoriser les contenus historiques et réussir l'examen. Cependant, quelques temps après avoir obtenu la citoyenneté, Francesco (16 ans, Colombie) avoue que ces derniers avaient oublié l'essentiel de ces savoirs sur le Canada. Nous supposons que cette situation influence le regard que porte Francesco (16 ans, Colombie) sur les contenus d'apprentissage qu'il reçoit en histoire. Dans la prochaine section, nous développons sur la perception des élèves quant aux savoirs enseignés dans le cours d'histoire du Québec et du Canada.

#### *4.3.1.2 Les opinions partagées des élèves issus de l'immigration sur les contenus d'apprentissage sur les cours d'histoire et éducation à la citoyenneté et histoire du Québec et du Canada*

Il ressort de l'analyse thématique des opinions partagées en ce qui concerne les contenus d'apprentissage des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté et histoire du Québec et du Canada. D'emblée, les contenus du cours d'histoire en première et deuxième année du secondaire sont perçus par les élèves comme intéressants. Francesco (16 ans, Colombie), Dina (16 ans, Liban), Sara (17 ans, Colombie) et Louis (17 ans, Canada) parlent de leur appréciation des cours sur les notions de la ligne du temps, notamment la préhistoire, la Grèce antique, l'Égypte et Rome. Pour Francesco (16 ans, Colombie), ces contenus d'apprentissage apportaient des éléments de réponse à des questions qu'il se posait plus jeune. D'ailleurs, il affirme qu'il s'agit des éléments dont il se rappellera comparativement aux notions sur l'histoire du Québec et du Canada.

Dans un autre registre d'idées, Maria (17 ans, Cuba) réfléchit à son expérience et effectue des comparaisons avec les savoirs historiques transmis dans son pays d'origine, Cuba. De sa perspective, les cours d'histoire au Québec sont beaucoup plus objectifs et offrent l'espace pour forger son opinion sur les savoirs reçus. À Cuba, Maria (17 ans, Cuba) n'appréciait pas les cours d'histoire et avec du recul, elle déclare qu'on lui enseignait des mensonges :

[...] oh oui, mais ce n'était que des mensonges ! C'est comme, on parlait d'une façon de l'histoire dans laquelle nous avons aimé notre gouvernement ? C'était, comme, de très très bons mensonges, très très bien inventés, c'étaient des événements qui parfois ne s'étaient pas passés, ou ne s'étaient pas passés de cette façon, ou des massacres dans lesquels c'était presque des propos racistes d'une certaine façon [...]

En raison de son vécu, Maria (17 ans, Cuba) reste plutôt critique vis-à-vis les cours d'histoire bien qu'elle soutienne préférer les savoirs enseignés au Québec. Elle partage une expérience qu'elle a vécue dans son cours en ce qui concerne la véracité des informations qui lui avaient été transmises sur la découverte de l'Amérique. Elle explique que deux enseignants ne lui fournissaient pas les mêmes informations sur cet événement historique. Également, elle souligne parfois déceler un manque de neutralité de l'enseignant par rapport à des événements du passé :

Mais il y a quelque chose que je n'aime pas beaucoup, parce que des fois on dit [...] « les Anglais c'étaient de méchants pis les Français c'est les gentils » alors ils ont une guerre pis les Français *bla bla*... Mais en disant gentils, méchants, tu mets des propos à un enfant qui ne devraient pas être là. Parce que, comme le but de l'école c'est comme, créer quelqu'un qui est capable d'être critique, comment tu veux qu'un enfant soit critique si tu lui dis déjà quoi penser ? Tu dois le laisser penser par lui-même.

Nous pouvons supposer que cette sensibilité dont témoigne Maria (17 ans, Cuba) est liée à son expérience scolaire à Cuba. N'en reste que cette dernière valorise le développement de l'esprit critique à l'école et apprécie quand les contenus d'apprentissage offrent cette possibilité par leur neutralité.

Lorsque nous avançons des questions sur les contenus d'histoire du Québec et du Canada, les élèves partagent des points de vue plutôt mitigés. Si quelques élèves considèrent les contenus d'apprentissage adéquats, la plupart estiment les cours trop chargés et trop centralisés sur l'histoire du Québec et du Canada. D'abord, Lucia (17 ans, République du Congo) énumère différents moments historiques l'ayant marquée dans ses cours en donnant pour exemple les deux périodes de colonisation (française et anglaise) ainsi que la période du 20<sup>e</sup> siècle. Elle énonce toutefois que certaines périodes historiques sont plus longues et plus difficiles à mémoriser. C'est d'ailleurs ce que Francesco (16 ans, Colombie) déplore du cours d'histoire tel que nous l'avons exposé précédemment. Il fournit des explications à sa critique:

[...] ils vont vraiment au détail près. Moi je trouve qu'ils devraient simplifier le cours, et juste donner ce qui est essentiel, basique, ce que les gens vont vraiment retenir. [...] Mais des événements du passé, ça c'est pas important. Juste peut-être, ils peuvent nous montrer comment on est arrivé à aujourd'hui, nous montrer que, ah y'a eu des colons, après ils se sont installés, y'a eu de la religion [...] Mais ils font ça d'une façon tellement compliquée et ils donnent tellement de détails que ça devient un cours qui dure deux années de ton secondaire.

Francesco (16 ans, Colombie) a pris du recul par rapport à son expérience en histoire et rapporte qu'il serait pertinent d'alléger les contenus d'apprentissage du programme. D'ailleurs, il renchérit en affirmant que le programme accorde trop d'importance à l'histoire du Québec et du Canada. Il considère qu'ils devraient s'intéresser davantage au reste du monde, ce que cinq autres de ses collègues interrogés ont également soulevé. Dina (16 ans, Liban) rapporte qu'elle fut surprise de constater la forte concentration de savoirs sur le Québec et le Canada dans le cours d'histoire au secondaire. Quant à Eva (16 ans, Syrie) et Sara (17 ans, Colombie), elles déclarent préférer le cours

qu'elles suivaient dans leur pays respectif, soit celui de *Social Studies*. Les deux participantes considèrent que le contenu était plus pertinent, d'une part puisqu'il les outillait sur la structure politique et l'actualité selon Sara (17 ans, Colombie) et d'une autre puisqu'il offrait une vision globale sur le monde aux yeux d'Eva (16 ans, Syrie). En contrepartie, Lucia (17 ans, République du Congo) ne partage pas l'avis de ses camarades et croit fermement qu'il est cohérent de focaliser les savoirs en histoire sur le Canada et le Québec plutôt que sur les autres pays du monde :

[...] parce que, on est au Québec pis on veut savoir l'histoire du Québec, on veut savoir l'histoire du Canada [...] il faut toujours que ça ait un lien, parce que tu veux pas perdre les gens, tu veux pas les perdre parce que si t'as commencé à enseigner l'histoire du Québec et que tu commences à rajouter l'histoire de la Russie par-dessus ça va pas marcher. Comme, par exemple, la Russie eux, s'ils enseignent l'histoire de la Russie, ils vont rajouter Berlin, ils vont rajouter l'Italie, parce que ça a rapport, mais nous, ça a aucun rapport avec nous tout ça. Tsé, mais comme oui y'a la deuxième guerre mondiale, la première guerre mondiale, ça a absolument rapport avec le Québec et c'est pour ça qu'on l'apprend selon nous et selon ce que nous on en a fait. Mais, rajouter les autres pays par-dessus, ça va juste toute mélanger [...]

Lucia (17 ans, République du Congo) estime qu'il serait aberrant d'apprendre l'histoire de pays qui ne sont pas liés à l'histoire du Canada ou du Québec. Elle ajoute que si elle souhaite apprendre sur ceux-ci, elle effectuera des recherches par elle-même.

En résumé, les élèves interrogés présentent des propos diversifiés témoignant de leur subjectivité en ce qui concerne les contenus d'apprentissage du cours d'histoire. Nous remarquons que la portion du cours traitant du Canada et du Québec ne fait pas du tout l'unanimité. À l'exception d'une élève, les jeunes se démontrent critiques et énoncent qu'ils souhaiteraient apprendre du contenu au-delà des frontières du Canada.

#### **4.3.2 Le cours de monde contemporain : une appréciation marquée**

La présente sous-section révèle l'appréciation marquée des élèves issus de l'immigration envers le cours de monde contemporain de cinquième secondaire. Selon le ministère de l'Éducation, ce cours repose sur la volonté d'« amener les élèves à saisir la complexité du monde actuel et à s'ouvrir à la diversité des sociétés qui le composent », « à développer leur sens critique dans l'étude de

problèmes et d'enjeux du monde contemporain » et « à participer, en tant que citoyens responsables, à la délibération sociale » (MELS, 2008 : 1). Le programme de monde contemporain se rapporte à une perspective mondiale et vise à la compréhension des phénomènes sociaux sous différentes lunettes dans le but de mieux saisir l'actualité internationale (MELS, 2008). Nous verrons dans les prochains paragraphes la perception positive et unanime que partagent les élèves sur ce cours et ses contenus d'apprentissage et la valeur qu'ils y accordent.

Les propos tenus par les élèves sont favorables aux contenus de ce cours. C'est le cas de Francesco (16 ans, Colombie) qui déclare préférer le cours de monde contemporain à celui d'histoire, car ce programme met l'accent sur l'actualité plutôt que sur le passé. Dina (16 ans, Liban) partage l'opinion de Francesco (16 ans, Colombie), mais apprécie surtout l'ouverture sur le monde auquel le cours lui donne accès :

Monde c'est plus global, on parle pas mal du monde en général, par exemple maintenant on est en train de travailler sur la population. Ben moi je trouve ça intéressant parce qu'on voit, genre, dans tout le monde, qu'est-ce qui se passe pis la prof elle apporte beaucoup d'actualité, chaque cours on voit de l'actualité, fait que, j'aime savoir les nouvelles du monde en entier. Donc, c'est pas vraiment centré sur l'histoire du Canada comme on faisait en sec. 3, 4, même 2, donc... ouais.

De son côté, Eva (16 ans, Syrie) est rassurée de savoir que le programme de formation de l'école québécoise inclut des savoirs sur le monde. Pour Louis (17 ans, Canada) et Maria (17 ans, Cuba), le cours de monde contemporain a son lot de bénéfices puisqu'il éveille des prises de conscience sur des situations se produisant ailleurs dans le monde. Maria (17 ans, Cuba) énonce que sa perception de l'Organisation des Nations unies (ONU) a changé et qu'elle considère dorénavant nécessaire d'effectuer une réforme du système politique mondiale. De son côté, Louis (17 ans, Canada) partage sa prise de conscience sur le tragique incident à Tchernobyl :

[...] par exemple j'avais aucune idée que y'avait, ben j'avais une idée, mais j'avais aucune idée que par exemple, y'avait une explosion nucléaire puis là y'avait une ville qui est toujours infectée et si tu vas dans cette ville-là tu peux avoir, tu peux attraper un cancer ou des maladies [...]

En faisant part de ces constats, les deux jeunes révèlent qu'ils sont conscients des effets réels du cours sur leurs connaissances. Dès lors, ils accordent de la valeur aux savoirs prodigués par le programme. Enfin, Lucia (17 ans, République du Congo) affirme apprécier les discussions qui

encadrent la thématique de l'immigration puisqu'elle est en mesure d'effectuer des liens avec son expérience personnelle d'immigrante :

[...] tsé genre la prof explique et t'es comme « ah ouais, mes parents aussi ont fait ça » ou « ah non, mes parents ont pas fait ça pour faire ci », mes parents ont fait ci pour faire ça, pis, tsé tu comprends [...] ça rend le cours beaucoup plus intéressant, parce que, c'est des trucs qu'on vit pis qu'on a déjà vécus.

Ce contexte pédagogique engage Lucia (17 ans, République du Congo) dans son apprentissage et rend les notions signifiantes à ses yeux et ce, au-delà d'une perspective stratégique ou intégratrice. En outre, elle énumère sans difficulté diverses raisons pour lesquelles les individus immigrer et confère que par son expérience migratoire, la valeur de ce contenu d'apprentissage lui est plutôt évidente.

L'appréciation du cours de monde contemporain se révèle par la grande capacité de subjectivation des élèves au moment de partager ces propos. Certains évoquent des expériences signifiantes dans leurs apprentissages alors que pour d'autres participants, les thématiques enseignées rejoignent davantage leurs intérêts personnels. Encore une fois, les élèves mettent de côté le discours instrumental quant aux savoirs et laissent place à leur subjectivité.

#### **4.3.3 La place perçue par les élèves de l'éducation à la citoyenneté dans le cours d'histoire**

Enfin, l'éducation à la citoyenneté s'inscrit dans le programme d'histoire sous la visée de la compréhension par l'élève « des réalités sociales du présent qui ne prennent tout leur sens que lorsqu'elles sont envisagées dans leur perspective historique » (MELS, 2008 : 348). Le concept d'éducation à la citoyenneté a nécessité des clarifications auprès des élèves puisque plusieurs étaient incertains d'avoir exploré cette thématique dans leurs cours. Subséquemment, nous avons questionné les élèves à savoir s'ils constatent avoir été formés en tant que futurs citoyens dans le cadre du cours d'histoire et éducation à la citoyenneté. La prochaine section révèle que certains élèves partagent des exemples rattachés à leur expérience dans le cours d'histoire et associent la connaissance du passé comme moyen pour la formation d'un citoyen. La section subséquente

montre que des participants effectuent plutôt des liens entre l'éducation à la citoyenneté et différentes disciplines scolaires.

#### ***4.3.3.1 L'éducation à la citoyenneté en histoire : la connaissance du passé pour la formation d'un citoyen***

En premier lieu, il ressort que les élèves issus de l'immigration associent l'apprentissage de l'histoire du passé comme moyen pour former un citoyen. En effet, plusieurs de nos répondants rapportent avoir été formés dans ce rôle dans le cadre du cours d'histoire. Pour Francesco (16 ans, Colombie), Lucia (17 ans, République du Congo) et Sara (17 ans, Colombie), l'éducation à la citoyenneté consiste à connaître les éléments essentiels de la nation dans laquelle ils habitent. Ils conçoivent que cette formation est transmise par l'histoire passée du pays mettant en lumière la réalité présente. Lucia (17 ans) offre quelques exemples :

[...] si on devient vraiment un bon citoyen de Québec, c'est en connaissant l'histoire du Québec, genre, tu sais ce qui s'est passé, donc quand tu fais un truc, tu te dis y'a des gens qui se sont battus pour que ça arrive [...] genre si maintenant une femme peut voter, si on peut voter à l'âge de 18 ans maintenant, si une fille peut voter, une femme peut voter, c'est parce qu'il y a des gens qui ont fait en sorte que ça arrive genre, c'est pas arrivé par magie ! Si maintenant les femmes peuvent travailler c'est parce que, tsé, elles se sont battues pour que ça arrive. Donc en tant que citoyen quand tu sais ça, tu te dis, tu vas plus valoriser l'affaire parce que, tu sais tout ce qui a eu derrière pis, c'est ça, je pense que c'est ça la base de l'histoire, c'est, valoriser les choses qui se sont produits avant [...]

Ce lien précieux avec le passé est mis de l'avant dans le discours de Lucia (17 ans, République du Congo) et ces propos rejoignent les idées véhiculées par le programme de formation. En outre, comme Maria (17 ans, Cuba) l'a affirmé précédemment, Lucia (17 ans, République du Congo) croit fermement que l'histoire du pays d'accueil doit être apprise par les personnes immigrantes. D'ailleurs, lorsque nous l'interrogeons sur l'éducation à la citoyenneté, Sara (17 ans, Colombie) fait référence aux récentes démarches de ses parents pour l'obtention de la citoyenneté. Puisque ces derniers ont dû passer un examen de connaissances sur l'histoire du Canada, Sara (17 ans, Colombie) trouve légitime la formation d'un citoyen par le biais des cours d'histoire au secondaire.

Au regard de Maria (17 ans, Cuba), former un citoyen correspond à une intégration de l'individu au système sociétal :

C'est-à-dire quelqu'un qui va respecter les lois, quelqu'un qui va comprendre une certaine partie de l'histoire, qui va savoir écrire, lire, vivre en communauté sans commettre la quantité de crimes [...], mais c'est comme, ça sert à créer des citoyens qui sont aptes à vivre dans une société. Si tu aimes pas vivre dans cette société, tu vas déménager, parce que c'est ça. La société est trop grande pour changer et, nous ne sommes pas faits pour être des robots, mais, nous devons apprendre à vivre en communauté. En nous respectant d'une certaine façon.

Pour Maria (17 ans, Cuba), la formation du citoyen assure à la société des individus ayant intégré la culture commune. Elle affirme que le cours de monde contemporain octroie ces connaissances en donnant pour exemple le cours de finances. Eva (16 ans, Syrie) effectue également un lien entre l'éducation à la citoyenneté et monde contemporain et souligne l'importance de former les citoyens sur la structure politique du pays et ce dès le secondaire.

#### *4.3.3.2 L'éducation à la citoyenneté via d'autres disciplines scolaires*

Pour d'autres élèves, former un citoyen se réalise au-delà des frontières disciplinaires. Selon Eva (16 ans, Syrie), l'école remplit le mandat d'éducation à la citoyenneté dans l'ensemble de sa structure, et ce, notamment par la socialisation entre les élèves. Pour sa part, Louis (17 ans, Canada) considère que la formation d'un citoyen se réalise par la transmission d'une culture commune entre les générations. Il est d'avis que cette culture est façonnée par une base de connaissances enseignée dans l'ensemble des matières du cursus scolaire. Il donne pour exemple le cours d'arts plastiques qui lui permet de développer ses connaissances en l'histoire de l'art ainsi que le cours de français lui ayant donné accès à des expressions québécoises qu'il ne connaissait pas auparavant.

Pour Maria (17 ans, Cuba), Lucia (17 ans, République du Congo) et Eva (16 ans, Syrie), l'éducation à la citoyenneté apparaît également dans le contenu du programme d'éthique et culture religieuse. Lucia (17 ans, République du Congo) explique ce raisonnement :

Les cours d'éthique je pense que vraiment ça aide à te former en tant que citoyen parce que, ça t'aide à, pas seulement voir ta personne à toi, voir les gens, comment les autres pensent, peut-être que, à réfléchir sur toi-même et à réfléchir sur les autres. Genre ça t'implique à

être un citoyen genre qui réfléchit selon l'autre, pas juste selon toi et les gestes que tu imposes si ça affecte une autre personne.

Selon Lucia (17 ans, République du Congo), l'éducation à la citoyenneté se déploie également dans le développement d'un sujet critique qui tient compte des points de vue pluriels. Eva (16 ans, Syrie) tient un propos similaire et donne, pour exemple, un travail qu'elle a réalisé dans le cours d'éthique et culture religieuse au sujet de la radicalisation de groupes religieux. Elle considère que cela lui a permis de développer une ouverture d'esprit aux opinions divergentes des siennes.

La discussion portant sur l'éducation à la citoyenneté nous reconduit à la perception qu'ont partagée des élèves vis-à-vis la fonction de l'école au début des entretiens. En effet, la plupart jeunes issus de l'immigration associent la formation du citoyen à la mission globale de l'école. Ce constat véhicule la forte adhésion que les élèves ont par rapport à la culture scolaire. Leurs propos rappellent également la compétence « construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire » du programme du premier cycle d'histoire et éducation à la citoyenneté (MELS, 2006). D'autre part, nous soulevons qu'aux yeux de certains élèves, les savoirs enseignés sur l'histoire du Québec et du Canada prennent plus de sens lorsqu'ils sont associés à la visée de formation d'un citoyen. Dès lors, le contexte d'apprentissage influence leur perspective sur ces savoirs historiques.

#### **4.3.4 Résumé des perceptions des élèves des contenus d'apprentissage en histoire et éducation à la citoyenneté, histoire du Québec et du Canada et monde contemporain**

Les témoignages et l'analyse thématique présentés dans cette section montrent jusqu'à quel point les élèves interviewés font preuve d'une grande capacité de subjectivation au moment de partager leur point de vue sur les contenus d'apprentissage des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté ainsi que de monde contemporain. Surtout, la plupart des élèves ont mis en suspens la notion de performance dans leurs propos et laissent place à des réflexions singulières qui font parfois écho à leur statut d'immigrant. Notons que ces derniers valorisent la discipline malgré les critiques apposées. Le premier sous-thème révèle que le cours d'histoire du Québec et du Canada ne fait pas consensus et que la plupart des jeunes revendiquent une perspective internationale du programme d'histoire. En revanche, dans le deuxième sous-thème, nous présentons que le cours de monde contemporain est apprécié à l'unanimité et que les élèves témoignent d'une convergence de leurs intérêts personnels avec les différentes thématiques enseignées. Ces deux sous-sections mettent en exergue la volonté des élèves interrogés de réaliser des apprentissages au-delà des frontières

canadiennes. Ensuite, les participants ont de la difficulté à cerner les savoirs associés à l'éducation à la citoyenneté dans leurs cours. Une fois les visées de ce segment expliquées, la forte majorité des élèves étaient en mesure d'établir des liens entre les contenus d'apprentissage et la formation d'un citoyen. Certains ont même associé d'autres disciplines à ce segment. Enfin, les propos des élèves vis-à-vis l'éducation à la citoyenneté rejoignent les visées intégratrices de la culture scolaire. En somme, l'analyse thématique montre que les cours d'histoire et éducation à la citoyenneté, d'histoire du Québec et du Canada ainsi que de monde contemporain ont rendu propice l'articulation de la logique de subjectivation chez les élèves issus de l'immigration interrogés.

Cette section qui présente les résultats générés par l'analyse thématique nous permet de dégager des constats sur l'expérience des élèves issus de l'immigration avec les contenus d'apprentissage dans les domaines de français et d'histoire. D'abord, il ressort que les élèves entretiennent un rapport instrumental et stratégique avec les savoirs et les disciplines scolaires ; ils leur confèrent une valeur en fonction de leur utilité pour leurs objectifs personnels, de leurs ambitions professionnelles et même de la valeur qu'y attribuent la société et la culture scolaire. Les participants indiquent également que l'enseignant influence la valeur qu'ils accordent à une discipline et aux contenus d'apprentissage. Ensuite, dans le cours de français, nous constatons que les élèves se positionnent de façon stratégique vis-à-vis les savoirs puisqu'ils sont conscients de la valeur de cette discipline au bulletin. Certains jeunes interrogés présentent des intérêts personnels en lecture et en écriture alors que d'autres ne présentent qu'une perception instrumentale envers le cours. D'ailleurs, nous remarquons que quelques élèves remettent en question l'utilité d'enseigner certains contenus d'apprentissage en grammaire. Il ressort également que deux élèves d'arrivée plus récente au Québec ont une perception différente des savoirs en français. En effet, ne maîtrisant pas encore le français, celles-ci voient le cours comme un plus grand défi à surmonter. Toutefois, elles répondent différemment à ce défi : l'une fournit plus d'efforts dans la discipline afin de faciliter son entrée au cégep alors que l'autre choisit de ne pas mémoriser les notions du cours, car elle est convaincue qu'elle ne sera pas en mesure de maîtriser le français d'ici la fin du secondaire. Ensuite, en histoire et éducation à la citoyenneté, histoire du Québec et du Canada et en monde contemporain, il ressort que les élèves issus de l'immigration interrogés n'abordent pas les cours de façon stratégique. Plutôt, ils énoncent leur appréciation des notions enseignées. La plupart des

élèves accordent de la valeur à l'enseignement de l'histoire, mais nous constatons toutefois que la majorité présente peu d'intérêt pour les savoirs du cours d'histoire du Québec et du Canada. Les répondants à l'exception d'une expriment qu'ils aimeraient plutôt aborder l'histoire des autres pays du monde. D'ailleurs, il ressort que les élèves apprécient les savoirs transmis dans le cours de monde contemporain puisque les thématiques rejoignent davantage leurs intérêts, c'est-à-dire l'actualité, les enjeux internationaux et l'immigration. Enfin, les élèves perçoivent une grande valeur à l'éducation à la citoyenneté et l'associent notamment à l'enseignement de l'histoire du pays dans lequel ils résident. Les élèves partagent également percevoir la formation d'un citoyen dans d'autres disciplines, alors que deux autres soutiennent que l'ensemble du système scolaire contribue à l'éducation à la citoyenneté. Dans la dernière section, nous présentons l'arbre thématique généré de l'entretien de groupe avec les quatre enseignants au deuxième cycle du secondaire.

#### **4.4 Perception des enseignants sur les apprentissages de leur discipline scolaire et sur les élèves issus de l'immigration**

Cette dernière section présente la perspective des quatre enseignants interrogés sur leurs pratiques pédagogiques en regard du contexte de diversité ethnoculturelle et le rapport aux contenus d'apprentissages qu'ils décèlent chez les élèves issus de l'immigration. Nous postulons que leurs pratiques influent sur l'expérience des élèves d'origine immigrés, sujets au cœur de ce mémoire. La rencontre a été marquée de discussions enrichissantes et plusieurs propos des enseignants corroborent ceux avancés par les élèves interrogés, venant ainsi renforcer leurs points de vue sur les contenus d'apprentissage. L'arbre thématique généré de notre analyse a morcelé les données en deux grands thèmes : la perception du programme de formation de l'école québécoise chez les enseignants et les pratiques pédagogiques adoptées en contexte scolaire de diversité ethnoculturelle. Nous amorçons cette section en exposant leur rapport au programme de formation de l'école québécoise qui, rappelons, correspond à un outil référentiel pour les enseignants. Par la suite, nous développons sur leurs pratiques pédagogiques en contexte scolaire de grande diversité ethnoculturelle. Ces thématiques sont détaillées à partir de sous-thèmes émanant de l'analyse.

#### **4.4.1 Perception des enseignants sur le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)**

Les quatre enseignants interrogés ont partagé leur perception du document officiel qui régit leur enseignement, soit le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Selon le ministère de l'Éducation, le programme de formation de l'école québécoise correspond à un « [...] outil du quotidien pour l'enseignant » (MEES, 2023 : 1) qu'il met en œuvre en développant les compétences qui regroupent les apprentissages essentiels pour la formation des élèves (MEES, 2023). Au début de la discussion, les opinions sont partagées quant à la valeur accordée au document officiel. En effet, alors qu'un enseignant manifeste son appréciation du programme et de ses visées, d'autres participantes révèlent ne pas utiliser l'outil. La discussion mène les quatre répondants à constater l'échec de l'application du PFEQ et de ses visées au sein de leur enseignement. Ainsi, d'une part, il ressort de l'analyse que les enseignants ont une vision plutôt confuse sur le PFEQ. D'autre part, les enseignants abordent le rapport qu'ils perçoivent entre les élèves et les contenus d'apprentissage de leur discipline respective. Il ressort que ceux-ci perçoivent une forte instrumentalisation des savoirs chez les élèves.

##### ***4.5.1.1 Les enseignants et le PFEQ : une vision plutôt ambiguë***

D'abord, les enseignants interrogés présentent une perception ambivalente sur le programme de formation de l'école québécoise. D'entrée de jeu, Anne (histoire) dévoile ne pas avoir consulté le PFEQ depuis l'obtention de son brevet il y a de cela quelques années. En revanche, pour son collègue Paul (français), le programme correspond à un outil extraordinaire dont les visées de formation devraient orienter chaque intervention de l'enseignant :

Les visées euh... la construction de la vision du monde, développement du pouvoir d'action pis euh... la question identitaire justement, ça pour moi c'est ça qu'on devrait avoir en tête quand t'enseignes une matière. En quoi ma matière participe à sa construction de vision du monde ? En quoi ma matière participe à sa construction de l'identité ? En quoi ma matière participe au développement du pouvoir d'action chez un individu ? Donc moi à partir de là, là, écoute, ça met de la lumière sur mon enseignement là !

Josée (histoire) prend la parole et exprime qu'elle ne consulte pas le programme de formation de l'école québécoise :

[...] c'est la colonne vertébrale de notre système éducatif, mais quand on le lit on se rend compte que, on se rend compte de l'échec de notre système d'éducation.

Elle affirme qu'une grande frontière s'érige entre le document et la réalité et qu'il est impossible d'arrimer les idées du programme de formation à leur quotidien scolaire. Josée (histoire) mentionne notamment le grand nombre de contenus d'apprentissage à enseigner en histoire de quatrième secondaire pour le peu de temps qui est alloué par le ministère de l'Éducation. À chaque année, cette enseignante anticipe qu'il ne sera pas possible de répondre aux objectifs du PFEQ :

[...] quand je pense, par exemple, en histoire de quatrième secondaire où y faut absolument que t'aies fini le programme parce que t'as un examen de fin d'année du ministère, ben, là le PFEQ peut s'en aller où tu veux, y'a rien qui va se passer là-dedans, fait que dans le fond c'est comme un élément hyper frustrant, parce que ça te confronte à... une impossibilité de réussite dans vraie vie.

Le constat dont l'enseignante d'histoire fait part est appuyé par ses collègues interrogés. Ces derniers développent que l'évaluation et les prescriptions ministérielles dénaturent l'enseignement et l'apprentissage. D'ailleurs, Paul (français) affirme que le problème ne correspond pas au programme de formation, mais plutôt à l'omniprésence de l'évaluation dans la tâche enseignante. Souhaitant la réussite de leurs élèves, les participants admettent qu'ils n'ont pas le choix de centrer leur enseignement sur les examens et simultanément de transmettre un discours de performance et de concurrence aux élèves. Par conséquent, ils considèrent que ces prescriptions ministérielles conditionnent les élèves à accorder de l'importance à l'évaluation et non à l'apprentissage.

Anne (histoire) ajoute que le programme d'histoire est trop chargé pour le temps alloué à cette matière. Elle déplore avoir l'impression de formater des individus en vue de l'obtention d'un diplôme plutôt que de réaliser de vrais apprentissages. De son côté, Paul (français) indique avoir plus de latitude en tant qu'enseignant de français pour développer les compétences et les visées du programme, car les savoirs associés à la discipline sont les mêmes du primaire au secondaire. Il termine en affirmant que si le ministère suivait les rapports du Conseil Supérieur de l'Éducation (notamment une lettre adressée au ministre en 2022) qui remettent en question la prédominance de l'évaluation dans les contextes d'apprentissage, les enseignants seraient davantage en mesure d'exploiter le programme de formation avec ses visées, ses compétences transversales et

disciplinaires. À son avis, ces changements feraient place à une autre école : « [...] une école où l'élève serait considéré pour vrai ».

La discussion par rapport au PFEQ laisse les enseignants sur un goût amer. Nous comprenons que le document officiel régissant les contenus d'apprentissage n'est pas l'outil « clé en main » dont parle le ministère. Plutôt, il correspond à un document utopiste qui n'est pas adapté à la réalité scolaire dont témoignent les enseignants. Nous avons ensuite demandé aux participants de nous décrire le rapport des élèves issus de l'immigration de leur milieu avec les contenus d'apprentissage. Nous cernons rapidement que les critiques apposées au PFEQ se reflètent également dans l'expérience scolaire des élèves.

#### ***4.5.1.2 Les élèves et leur rapport aux apprentissages : une instrumentalisation perçue des enseignants***

Les participants dévoilent qu'ils remarquent une forte instrumentalisation des savoirs chez les élèves issus de l'immigration qui composent leur classe. Les enseignants réitèrent que les élèves ne perçoivent plus l'apprentissage comme un but en soi et se positionnent dans une logique stratégique puisqu'ils souhaitent avant tout obtenir de bons résultats scolaires. Anne (histoire) constate que les jeunes ne sont plus conscients de la valeur des savoirs qu'ils reçoivent en classe et que les questions de ses élèves sont toujours les mêmes :

[...] y voient même pas qui sont en train de faire des apprentissages pis que ça va leur servir : « à quoi ça va me servir ça ? ». À apprendre être un meilleur humain, à avoir une culture.... Mais ils... « combien ça vaut l'examen ? Qu'est-ce que je peux faire pour me préparer à l'examen ? »

Ainsi, les élèves choisissent d'apprendre uniquement les contenus d'apprentissage qui seront évalués à l'examen. Observant cette conception des savoirs axée sur la performance scolaire plutôt qu'au développement d'un individu, Josée (histoire) estime désuets les contenus d'apprentissage. Elle ajoute qu'il s'agit cependant d'une généralisation puisqu'il y a effectivement des jeunes qui aiment apprendre et sont centrés sur l'apprentissage. Paul (français) note toutefois que ce n'est pas grâce à l'école que ces élèves s'arriment naturellement à la culture scolaire et que le milieu familial

est instigateur de cette curiosité intellectuelle. Il affirme que les enseignants contribuent à très petite échelle au développement de ces intérêts et dès lors, l'école passe à côté de sa mission première.

En résumé, les enseignants partagent une vision plutôt pessimiste de l'intérêt des élèves par rapport aux contenus d'apprentissage. Ils ajoutent que cette observation inclut à la fois les élèves immigrants et les élèves québécois « de souche ». L'omniprésence de l'évaluation au sein des cours nuirait au développement d'une curiosité intellectuelle chez les élèves et éliminerait toute forme d'éducation et d'apprentissage, laissant plutôt place à l'instrumentalisation des savoirs. C'est également ce qu'ils nommaient précédemment dans leur propre rapport au PFEQ.

#### **4.5.2 Pratiques pédagogiques des enseignants en contexte de diversité ethnoculturelle**

Ensuite, il ressort de l'analyse thématique la perception des enseignants vis-à-vis leurs pratiques pédagogiques en contexte de diversité ethnoculturelle. Plus précisément, ces derniers ont développé sur les modifications qu'ils effectuent ou qu'ils n'effectuent pas dans leur pratique quotidienne avec les contenus d'apprentissage de leur discipline respective. Cette thématique sera scindée en trois sous-sections, en commençant par la sensibilité des enseignants vis-à-vis la réalité des élèves issus de l'immigration dans leurs pratiques pédagogiques. La sous-section subséquente traite des défis associés au cours de français, langue d'enseignement, tandis que la dernière sous-section aborde les pratiques pédagogiques des enseignantes en histoire et en monde contemporain.

##### ***4.5.2.1 Une volonté affichée des enseignants de rester sensibles à la réalité des élèves issus de l'immigration***

En premier lieu, les enseignants affichent une volonté de rester sensibles à la réalité des élèves composant leur classe dans leurs pratiques pédagogiques, surtout en contexte de forte diversité ethnoculturelle. Marie (français) précise cette réflexion en ajoutant l'importance de sortir de ses propres repères culturels. Ayant vécu des expériences où les référents qu'elle présentait n'étaient pas intelligibles pour les élèves, elle considère qu'un plus grand travail doit être effectué en amont

pour les enseigner. Pour Paul (français), l'enseignant doit faire preuve d'une grande délicatesse lorsqu'il aborde des sujets d'actualité qui touchent les pays d'origine des élèves :

[...] cette référence-là, c'est vrai que c'est délicat, comme là le tremblement de terre, tsé on en a des Kurdes dans notre classe, on en a des Syriens dans notre classe... c'est clair, y'avait une petite élève hier « ah, dans ma région, moi, j'ai pas été touchée, ma famille a été correcte »... ça c'est sûr que on sait pas ce qui se passe dans leur tête, ça, pis ça faut être, à mon avis quand t'enseigne à une clientèle... multiethnique comme ça, il faut être très, très délicat dans tes interventions pis dans les sujets que t'abordes là, tu peux heurter du monde sans que tu t'en rendes compte.

Paul (français) considère que ces sujets sensibles peuvent être abordés en classe, toutefois l'enseignant doit être soucieux de son approche pour en discuter. En outre, les enseignants jugent qu'ils doivent faire preuve d'empathie et d'écoute envers les élèves touchés par les différents événements à l'international.

Enfin, Josée (histoire) témoigne qu'elle a dû adapter son vocabulaire en classe afin de rendre les contenus d'apprentissage accessibles et intelligibles pour les élèves. Avant, celle-ci devait constamment prendre des pauses et expliquer le sens des mots puisque dans son milieu scolaire, le français correspond parfois à la troisième ou la quatrième langue des élèves.

D'emblée, nous remarquons que les enseignants restent sensibles aux profils variés des élèves composant leur classe dans leur planification pédagogique. Dans les prochaines sous-sections, nous voyons comment les participants transposent cette sensibilité dans leurs disciplines respectives.

#### ***4.5.2.2 Les contenus d'apprentissage en français : un défi perçu par les enseignants***

D'abord, il ressort de l'analyse thématique que les contenus d'apprentissage enseignés en français, langue d'enseignement, présentent de grands défis pour les élèves, qu'ils soient issus de l'immigration ou non. Comme mentionné par Paul (français), les savoirs inscrits dans le PFEQ ne changent pas du primaire au secondaire. Dans les prochaines sous-sections, les enseignants abordent leurs pratiques selon deux compétences du programme, soit *Lire des textes variés* et *Écrire des textes variés*. Ils évoquent également l'ajout de références culturelles dans leur enseignement quotidien. Surtout, les participants soulignent que le cours de français porte son lot

de défis pour tous les élèves. Dans ce contexte, ils révèlent trouver difficile de modifier les contenus d'apprentissage enseignés.

#### *4.5.2.2.1 La compétence Lire des textes variés*

D'abord, il ressort que les enseignants de français misent sur la diversité des textes et romans lus en classe plutôt que la modification des contenus d'apprentissage enseignés. Paul (français) et Marie (français) mettent en exergue la flexibilité qu'offre le programme de français par l'ajout de références culturelles, particulièrement en lecture. Paul (français) affirme qu'il présente majoritairement des œuvres d'auteurs internationaux afin d'offrir différents repères culturels et de rejoindre tous les élèves de sa classe. Cependant, il constate la méconnaissance de plusieurs jeunes par rapport à leur pays d'origine. L'enseignant explique qu'il a abordé Albert Camus et les pieds noirs en classe, assumant que les élèves algériens allaient participer à la discussion. Toutefois, ce ne fut pas le cas :

Mais on s'imagine, on se fait, on s'imagine des fois qu'ils connaissent plus, des, les choses de leur pays pis c'est faux, y'en connaissent pas plus [...], mais ça reste que c'est ça, ça c'est étonnant quelqu'un peut être ben surpris se dire « ah ben oui il vient d'Algérie il doit connaître... »... il connaît le soccer, ben, il parle de soccer, il sait qu'il y a des conflits qui tient émotivement la famille probablement en alerte, mais je suis pas sure qu'il y a de la transmission de connaissances, en fait je suis sure que y'en a pas...(F2)

D'autre part, Paul (français) indique miser sur l'enseignement de la littérature plutôt que sur les savoirs déclaratifs, car il souhaite avant tout rendre accessible la littérature pour les élèves. Marie (français) appuie cette réflexion et ajoute qu'elle n'effectue pas de modifications dans sa pratique d'enseignement vis-à-vis les élèves issus de l'immigration. Elle explique qu'elle offre des outils aux élèves pour faciliter leur compréhension des repères culturels, mais ne changera pas en tant que tel les contenus d'apprentissage et donne pour exemple qu'elle travaille tout de même les figures de style avec les romans lus en classe.

#### ***4.5.2.2 La compétence Écrire des textes variés et la grammaire : un enjeu important pour les enseignants et les élèves***

Ensuite, les enseignants de français déclarent que les notions associées à la compétence *Écrire des textes variés* posent un défi pour les élèves composant leur classe, qu'ils soient issus de l'immigration ou non. Dans ce contexte, ils n'effectuent pas de modifications dans leurs pratiques pédagogiques. De surcroît, ils ont conscience d'un désintérêt des élèves envers ces savoirs et tentent quotidiennement de trouver des moyens pour dynamiser le cours. En ce qui concerne les jeunes issus de l'immigration, les deux participants soulèvent quelques éléments plus difficiles, voire impossibles à leur enseigner. Paul (français) aborde l'homophonie :

Euh, tout ce qui a trait aux accents par exemple, à l'accent de l'élève quand il parle, et quand il reproduit ça à l'écrit y a pas d'explication, c'est des règles qui sont pas, pis tsé, je vais dire, c'est ton accent que quand tu parles, tu le dis comme ça, donc tu penses que ça s'écrit comme ça, c'est de l'homophonie dans le fond, c'est une question homophonique, mais...

Marie (français) appuie son collègue et ajoute qu'elle apprend aux élèves les différentes façons d'écrire les sons bien qu'elle ne se considère pas outillée à enseigner cette notion. Elle indique que pour plusieurs élèves, la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes pose un plus grand défi. D'ailleurs, les enseignants rapportent des difficultés similaires par rapport aux accords de genre et de nombre. Ils remarquent que les élèves québécois « de souche » auront une plus grande sensibilité à ces accords muets que leurs camarades immigrants.

En résumé, les enseignants de français, langue d'enseignement, affirment qu'il est difficile d'effectuer des changements rigoureux dans leurs pratiques pédagogiques. Ils misent sur l'accessibilité aux textes lus et s'assurent d'offrir des repères culturels qui rejoignent tous les élèves de la classe. Ils avisent toutefois que les contenus d'apprentissage en grammaire ne peuvent être modifiés et ajoutent que la seule façon dont les jeunes issus de l'immigration peuvent maîtriser ces notions est la pratique, tout comme leurs camarades « de souche » nés au Québec.

### ***4.5.2.3 Les pratiques pédagogiques des enseignantes des cours d'histoire et de monde contemporain***

Deuxièmement, il ressort de l'analyse que les deux enseignantes d'histoire et de monde contemporain apportent des modifications dans leurs pratiques pédagogiques étant donné leur milieu scolaire à haute diversité ethnoculturelle. Dans les prochaines sous-sections, nous traitons d'abord des deux cours enseignés par les participantes. La dernière sous-section présente la perception des quatre enseignants envers le segment d'éducation à la citoyenneté associé au domaine d'apprentissage d'histoire.

#### ***4.5.2.3.1 Les pratiques pédagogiques dans le cours d'histoire***

Dans un premier temps, Anne (histoire) et Josée (histoire) affirment transmettre les savoirs prescrits dans le programme d'histoire, mais soutiennent qu'elles restent sensibles à la réalité des élèves immigrants qui composent leurs classes. Particulièrement dans les cours d'histoire et de monde contemporain, les deux enseignantes considèrent qu'il y a des sujets à éviter. Anne (histoire) en donne l'exemple :

[...] des fois je parlais de, de Syrie, mais t'as comme trois réfugiés Syriens en classe, là c'est de... est-ce que j'en parle, est-ce que je leur parle avant, de voir, comme, leur position. Comment ils se sentent émotivement par rapport à ces questions-là puisqu'ils ont vécu la guerre et ils sont arrivés ici ? Donc c'est sûr qu'il y a des choses que on évite de parler ou on parle différemment ou qu'on prend en compte parce qu'il y a des jeunes qui ont vécu des choses par rapport à ces, à des conflits qu'on fait plus attention [...]

Ainsi, elles affirment être soucieuses de la réalité des élèves touchés par ces périodes de conflits à enseigner. Il en est de même avec les sujets d'actualité et la question de l'immigration. Josée (histoire) renchérit en expliquant la nécessité pour l'enseignant de créer des liens émotifs avec les élèves issus de l'immigration dans leur pratique. Elle considère qu'il s'agit d'un moyen efficace de développer l'intérêt chez ces élèves, même si ces derniers peuvent ressentir des écarts culturels avec les contenus d'apprentissage :

Fait que, à mes Sud-Américains, je vais parler de la colonisation européenne, je vais aller chercher la colonisation de l'Espagne même si c'est pas dans mon programme. Quand on va arriver euh, à la domination britannique, ben je vais aller chercher par exemple les

Indiens ou ceux qui viennent du Moyen Orient pis qui ont subi cette domination-là de la France et de l'Angleterre, pas au même moment, mais... Fait que y'a moyen d'aller chercher l'intérêt en exploitant ces différences culturelles-là.

À son avis, ces liens tissés avec les pays d'origine des élèves rendent les apprentissages signifiants et ce, même si cela implique l'ajout de savoirs qui sont hors du programme. D'autre part, les deux enseignantes sont conscientes que les cours de troisième et de quatrième secondaire sur l'histoire du Québec et du Canada ne font pas l'unanimité. C'est ce qui ressort, entre autres, dans les propos de Josée (histoire) :

[...] Y'a quelque chose dans l'imaginaire qui fait en sorte, qui explique que le programme d'histoire du Canada y'emmerde les jeunes profondément parce que... l'histoire d'un pays, d'un pays plate! Le Canada c'est un pays plate, y'a pas eu de guerre, y'a pas eu de révolution, y'a pas eu de grands faits d'arme y'a... y'a rien qui apporte comme une certaine fierté ou euh...

Elles conçoivent la nécessité du lien émotif particulièrement dans ce contexte afin que les élèves perçoivent une valeur à ces contenus, au-delà de les instrumentaliser à des fins de performance.

#### ***4.5.2.3.2 Les pratiques pédagogiques des enseignantes dans le cours de monde contemporain***

Dans un deuxième temps, il ressort que les deux enseignantes d'histoire modifient leurs pratiques pédagogiques dans le cours de monde contemporain. Anne (histoire) et Josée (histoire) affirment que le programme de monde contemporain rejoint davantage les élèves pour diverses raisons dont leur vécu migratoire. Elles réitèrent que les enjeux abordés en classe peuvent toucher la réalité d'un élève, de sa famille ou de son pays d'origine. Toutefois, dans le contexte de ce cours, ces liens peuvent occasionner des discussions riches sur leur vécu. En outre, les enseignantes choisissent d'omettre certaines thématiques plus sensibles dont l'assimilation car elles sont conscientes que ce sujet peut causer des différends. D'autre part, Josée (histoire) explique que certains documents pédagogiques à leur disposition ne sont pas toujours adaptés à l'ensemble des élèves québécois. Elle partage un moment où elle fut confrontée à cela :

[...] je me souviens même pas comment y s'appelle le documentaire... ils ont filmé des élèves d'une classe d'accueil... ah c'est *Bagages!* [...] pis là je passe ça à mes élèves... c'est parce qu'ils me trouvent insignifiante au bout... c'est leur réalité eux de tous les jours

une école multiculturelle, multiethnique avec des classes d'accueil, pis toute c'est... y'a de la documentation absolument insignifiante [...]

Plutôt, elle fait le choix d'engendrer des discussions entre les élèves afin qu'ils échangent sur leur expérience et de rendre significantes les thématiques du programme. Encore une fois, ces dernières restent soucieuses de la réalité des élèves et planifient leur enseignement en fonction de cela.

#### ***4.5.2.5 La perception de l'éducation à la citoyenneté chez les enseignants***

En dernier lieu, nous avons abordé le segment d'éducation à citoyenneté. La discussion s'est ouverte aux quatre enseignants, car tous concevaient que la formation d'un citoyen n'est pas l'affaire d'un seul cours. Ils affirment plutôt que l'éducation à la citoyenneté se réalise par l'unisson de tous les acteurs du milieu scolaire. Pour Paul (français), son cours sert de véhicule pour développer des individus et ce, en se basant sur les visées de formation du PFEQ :

[...] ce qui est primordial à développer dans mon cours c'est de développer son identité, développer une vision du monde, construire un pouvoir d'action. Maintenant, ma matière sert de véhicule pour ça, c'est pas un objectif en soi, mais ma matière sert de véhicule pour ces visées-là, et donc, en ce sens-là, je participe, je souhaite participe à la... au développement du citoyen de chacun, en fait c'est même pas le développement du citoyen, c'est le développement de l'individu.

En définitive, les deux participantes modifient leur pratique enseignante avec les élèves issus de l'immigration et ce, plus particulièrement dans les contenus d'apprentissage sur l'histoire du Canada et du Québec. Elles expriment deux visées associées à cette flexibilité : rendre les contenus d'apprentissage signifiants et compréhensibles pour les élèves. Pour terminer, notons que les quatre participants expriment que le segment d'éducation à la citoyenneté se réalise de façon holistique dans le milieu scolaire, ce qui fait écho à la théorie de l'expérience sociale de Dubet et Martuccielli (1996), qui souligne la socialisation des élèves par la transmission de la culture scolaire.

Cette section nous permet de ressortir les constats principaux de notre analyse thématique sur l'entretien de groupe avec les quatre enseignants. En premier lieu, nous constatons que les répondants utilisent très peu le programme de formation de l'école québécoise étant donné qu'ils ne considèrent pas qu'il soit adapté à la réalité d'enseignement. Ils ajoutent que celui-ci est balisé

par les évaluations du ministère, ce qui les force à orienter leur enseignement vers la préparation aux examens. D'ailleurs, les enseignants perçoivent que les élèves entretiennent ce rapport instrumental avec les savoirs qui leur sont transmis en classe, qu'ils soient issus de l'immigration ou non. En effet, ils soulignent que les élèves valorisent les savoirs qui leur permettront d'obtenir de bons résultats aux examens. Ensuite, quant à leurs pratiques pédagogiques, nous constatons que les enseignants ont une volonté de rester sensibles à la réalité des élèves issus de l'immigration qui composent leur classe. Cela a des répercussions sur les sujets et les thématiques qu'ils abordent dans leurs cours, comme l'actualité internationale ou des événements qui se sont produits dans le monde. En revanche, il ressort que les enseignants n'ont pas la même flexibilité dans la modification de leurs pratiques pédagogiques en français et en histoire. Dans le cours de français, les deux enseignants affirment qu'ils veulent rendre accessibles les références culturelles aux élèves dans les romans lus en classe. Par contre, ils mentionnent qu'ils ne peuvent vraiment effectuer des modifications dans leurs pratiques pédagogiques, surtout en ce qui concerne les savoirs associés à la grammaire et l'écriture puisqu'ils posent un grand défi pour tous les élèves. En revanche, en histoire, il ressort que les deux enseignantes modifient leurs pratiques pédagogiques afin de rejoindre les élèves avec les contenus d'apprentissage sur l'histoire du Québec et du Canada qu'ils trouvent moins intéressants. Elles déclinent toutefois que le cours de monde contemporain rejoint davantage les élèves issus de l'immigration étant donné sa perspective internationale et les liens que les jeunes peuvent effectuer avec leur réalité. Enfin, les quatre enseignants se sont exprimés envers l'éducation à la citoyenneté. Ces derniers considèrent que ce segment traverse les frontières disciplinaires et est enseigné de façon holistique au sein de l'école.

#### **4.6 Résumé du quatrième chapitre**

Dans ce chapitre, nous avons rendu compte des éléments saillants tirés des entretiens individuels menés avec sept élèves issus de l'immigration de cinquième secondaire et un entretien de groupe avec quatre enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté, de monde contemporain et de français, langue d'enseignement au deuxième cycle du secondaire. Chez les élèves, nous avons approfondi différentes thématiques qui circonscrivent nos questions de recherche : leur perception générale des disciplines scolaires et des contenus d'apprentissage, leur perception des cours de

français, langue d'enseignement, d'histoire et éducation à la citoyenneté, d'histoire du Québec et du Canada et de monde contemporain. Chez les enseignants, nous avons cherché à saisir leur appréciation du programme de formation de l'école québécoise, leur perception du rapport que les élèves entretiennent avec les contenus d'apprentissage et leurs pratiques pédagogiques dans leurs disciplines respectives en contexte scolaire à grande diversité ethnoculturelle. À la lumière de cette analyse thématique, les participants ont partagé des expériences riches générant des éléments saillants pouvant répondre à nos questions et nos objectifs de recherche, c'est-à-dire de décrire, analyser et comprendre l'expérience des élèves issus de l'immigration par rapport aux contenus d'apprentissage du programme de formation de l'école québécoise. Dans le prochain chapitre, nous tenterons d'approfondir ces connaissances en réalisant une interprétation théorique à partir de la théorie de l'expérience scolaire de Dubet et Martuccielli (1996).

## **Chapitre 5 : Interprétation des résultats**

Ce dernier chapitre prend la forme d'une discussion des résultats présentés dans les pages précédentes. L'objectif de cette interprétation théorique est de générer des connaissances tangibles venant répondre à notre question générale de recherche ainsi qu'à nos questions spécifiques. Dans la prochaine section, nous soulignons succinctement les éléments saillants du quatrième chapitre, à la fois les opinions partagées des élèves et des enseignants, mais également les divergences entre les participants sur les différents thèmes explorés lors des entretiens. Dans la section subséquente, nous réalisons l'interprétation théorique et dépeignons comment la théorie de l'expérience scolaire se manifeste dans le rapport des élèves issus de l'immigration interrogés avec les contenus d'apprentissage. Nous montrons que les trois logiques de l'action ressortent du discours des élèves participants : la logique d'intégration, la logique stratégique et la logique de subjectivation. Les propos des enseignants viendront appuyer chaque sous-section afin d'enrichir l'analyse théorique. En rappel, la question générale de recherche à la base de notre étude est la suivante : quelle perception les élèves de cinquième secondaire issus de l'immigration ont-ils du programme de formation de l'école québécoise? Comment et dans quelle mesure cette perception affecte-t-elle leur expérience sociale et scolaire? Celle-ci se décline en deux questions spécifiques suivantes :

- Quelle perception les élèves du secondaire issus de l'immigration ont-ils des contenus des programmes de formation de l'école québécoise et dans quelle mesure celle-ci influe sur leur engagement dans leur expérience scolaire ?
- Dans quelle mesure cette perception converge ou diverge-t-elle avec celle des enseignants?

### **5.1 Synthèse des résultats du chapitre 4**

La prochaine section propose un survol exhaustif des résultats de notre recherche. À partir des différentes thématiques explorées dans le quatrième chapitre, nous combinons les propos des élèves et des enseignants en mettant en exergue à la fois les opinions partagées et les désaccords entre ces participants. En premier lieu, nous abordons leur perception générale à propos des différentes

disciplines scolaires et des contenus d'apprentissage. Nous poursuivons avec leur perception plus spécifique du cours de français, langue d'enseignement et les cours d'histoire et éducation à la citoyenneté, d'histoire du Québec et du Canada et de monde contemporain.

### **5.1.1 Perception générale vis-à-vis les contenus d'apprentissage**

En premier lieu, l'analyse thématique a généré des données sur la perception générale des élèves issus de l'immigration vis-à-vis les contenus d'apprentissage. Il ressort de l'analyse des entrevues que les jeunes perçoivent les savoirs scolaires davantage comme des instruments. Ce rapport découle des objectifs personnels et ambitions professionnelles des élèves, mais aussi des conventions sociales et scolaires de plus en plus utilitaristes (Gibeau et Roy, 2017 ; Forquin, 1991). Ce rapport conduit à la hiérarchisation des savoirs et se répercute sur les efforts investis dans les différentes matières scolaires, mais également dans les compétences d'une même discipline. Les jeunes interrogés énoncent d'ailleurs qu'ils privilégient les cours de mathématiques, de sciences, d'anglais et de français puisqu'ils sont plus rentables pour l'atteinte de leurs objectifs, de même qu'aux yeux de la culture scolaire. Dans un autre registre, une seule élève énonce que le projet migratoire de sa famille constitue un autre facteur renforçant le rapport instrumental qu'elle entretient avec son parcours scolaire. Elle est décidée à maximiser ses performances dans l'ensemble des disciplines scolaires, car sa réussite scolaire est au cœur de la réussite du projet migratoire de sa famille.

Les enseignants interrogés observent également cette perception instrumentaliste des savoirs qu'ont les élèves. Ils déplorent que les prescriptions ministérielles et la prépondérance des examens dénaturent leur enseignement, ce qui renforce ce rapport utilitariste des élèves aux apprentissages. En outre, ils reconnaissent avoir l'impression de renforcer la grande volonté de performance chez les jeunes. Les enseignants soulignent que certains élèves présentent des intérêts directement liés aux disciplines et aux savoirs enseignés, mais considèrent que cette curiosité prend naissance dans la culture familiale et que l'école a peu d'impact sur le développement d'intérêts chez les élèves. Soulignons toutefois qu'il ressort de l'analyse que plusieurs élèves interrogés partagent leur appréciation pour les contenus d'apprentissage de certaines matières scolaires. Dès lors, tout en instrumentalisant les savoirs, les élèves parviennent à développer de l'intérêt pour l'école. De

surcroît, les élèves nomment qu'ils reconnaissent l'influence des enseignants dans l'appréciation d'une matière scolaire et leur engagement dans un cours. Si les enseignants perçoivent les effets de leur pratique comme moindres, les élèves témoignent quant à eux d'un avis contraire. Ainsi, au-delà de leur appréciation des savoirs, des facteurs extrinsèques viennent configurer la perception des élèves vis-à-vis les disciplines scolaires, dont les enseignants.

### **5.1.2 Perception du cours de français, langue d'enseignement**

Dans un deuxième temps, nous avons interrogé les élèves sur les contenus d'apprentissage du cours de français, langue d'enseignement. Quoiqu'ils affirment valoriser la discipline, les jeunes considèrent la réussite de ce cours avant tout comme une condition d'obtention du diplôme d'études secondaires. Ils s'investissent afin d'acquérir les connaissances nécessaires à l'obtention de bons résultats et ce, particulièrement lors des épreuves ministérielles d'écriture. Alors que certaines répondantes accordent de l'importance au cours de français et confèrent une valeur à l'ensemble des savoirs qui y sont transmis, d'autres élèves remettent en question l'apprentissage de certaines notions. En effet, selon deux participants, il serait préférable que le cours de français devienne facultatif au moment où les savoirs fondamentaux ont été transmis aux élèves. D'autre part, deux élèves arrivées récemment au Québec indiquent que le cours de français présente un plus grand défi puisqu'elles ne considèrent pas avoir achevé leur intégration linguistique. D'un côté, une répondante s'investit davantage dans cette discipline afin d'arriver au même niveau de maîtrise que se pairs. En revanche, la seconde participante est convaincue qu'elle ne parviendra pas à atteindre le niveau de français souhaité à court terme puisque selon elle, l'acquisition d'une langue prend du temps. Elle s'investit tout de même dans le cours de français afin d'obtenir de bons résultats scolaires, mais stipule qu'elle oublie rapidement les notions qui lui sont transmises.

En ce qui concerne la compétence *Lire et apprécier des textes variés*, les élèves partagent apprécier la lecture. Pour la plupart, les romans sélectionnés par les enseignants s'harmonisent à leurs intérêts personnels. Deux participants énoncent toutefois qu'ils souhaiteraient une plus grande diversité dans l'offre littéraire puisque leurs intérêts rejoignent moins les choix offerts en classe. Pour la compétence *Écrire des textes variés*, l'ensemble des élèves interrogés nomment les défis associés à l'acquisition des notions grammaticales et orthographiques. Ils investissent plus de temps dans

cette compétence étant donné l'épreuve ministérielle d'écriture. En outre, certains indiquent trouver « plate » ce segment du cours puisqu'ils ont l'impression que les savoirs enseignés sont répétitifs. D'ailleurs, les deux enseignants de français interrogés sont conscients du désintérêt des élèves et renchérissent que la portion grammaticale présente des défis pour tous les jeunes, qu'ils soient issus de l'immigration ou non. Dès lors, leurs pratiques pédagogiques ne sont pas modifiées en contexte scolaire à haute diversité ethnoculturelle puisque les défis sont similaires. Enfin, les élèves abordent très peu la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*. Certains participants admettent qu'ils ne perçoivent pas la pertinence de cette compétence et considèrent que le temps qui y est conféré devrait être redistribué dans l'écriture et la lecture. Par ailleurs, un des répondants estime que les présentations orales en classe devraient être remplacées par des situations de communication concrètes afin qu'il puisse transposer ces acquis dans le futur. En somme, bien que les élèves confèrent une importance au cours de français, ces derniers portent un regard instrumental sur cette discipline.

### **5.1.3 Perception des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté, d'histoire du Québec et du Canada et de monde contemporain**

Dans un troisième temps, nous avons discuté des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté, d'histoire du Québec et du Canada et de monde contemporain. En ce qui concerne le cours d'histoire du Québec et du Canada, la plupart des élèves estiment que le programme est surchargé. Des participants énoncent également qu'ils considèrent ennuyeux ces contenus d'apprentissage et bien qu'ils avouent une pertinence à la transmission de ces savoirs, ils estiment ne pas être en mesure de les mémoriser. Les deux enseignantes d'histoire interrogées affirment être conscientes du désintérêt des élèves envers ces thématiques. Elles partagent toutefois qu'elles ajoutent à leur enseignement des savoirs hors-programme sur les différents pays d'origine des élèves afin de les garder engagés et de créer un lien émotif avec l'histoire du Québec et du Canada. En outre, les jeunes interrogés souhaiteraient la présence de thématiques portant sur l'ensemble des pays du monde dans le curriculum d'histoire, ce qui est également évoqué par une des enseignantes. Alors que les propos des enseignantes et des jeunes coïncident, une des élèves interrogés s'oppose à ces propositions. Elle considère qu'il serait inadéquat d'ajouter des savoirs qui ne concernent pas le

Québec ou le Canada et juge que les notions présentes dans le programme d'histoire sont toutes pertinentes.

D'autre part, les contenus d'apprentissage enseignés en monde contemporain sont appréciés à l'unanimité par les élèves. Ils déclarent se sentir davantage interpellés par les thématiques étant donné la perspective internationale du cours et leur vécu migratoire. Quelques élèves évoquent les bénéfices de ce cours pour le développement de leurs connaissances générales sur le monde. De son côté, Lucia partage qu'elle effectue couramment des liens avec son vécu d'immigrante. Elle ajoute qu'elle apprécie les discussions riches que ces thématiques génèrent entre les élèves. Les enseignantes d'histoires remarquent cet intérêt des élèves pour le cours de monde contemporain. Elles indiquent qu'elles restent sensibles à la réalité des jeunes issus de l'immigration au moment de parler de sujets d'actualité dans ce cours.

Enfin, en ce qui concerne le segment d'éducation à la citoyenneté, la majorité des participants estiment que la formation d'un citoyen implique l'apprentissage de l'histoire du pays dans lequel il réside. Une des participantes ajoute qu'il est d'autant plus pertinent d'acquérir ces connaissances pour les personnes issues de l'immigration. Elle considère également que la formation d'un citoyen correspond à une intégration de l'individu dans le système sociétal par l'acquisition des normes et des règles de son environnement. En outre, pour plusieurs élèves, le cours d'éthique et culture religieuse remplit également la fonction d'éducation à la citoyenneté. Deux participants avancent que l'éducation à la citoyenneté se réalise de façon holistique dans le milieu scolaire. C'est également ce que les enseignants soulignent, car ils conçoivent que l'ensemble des disciplines scolaires contribuent à cette formation et que cette tâche ne devrait reposer sur le programme d'histoire.

Après cette brève récapitulation des convergences et des divergences entre les discours des élèves, nous proposons d'interpréter les principaux constats soulevés à la lumière de la théorie de l'expérience scolaire de Dubet et Martuccielli et (1996). Nous mobilisons successivement les trois constituantes de cette théorie, à savoir la logique d'intégration, la logique stratégique et la logique de subjectivation.

## 5.2 Une logique d'intégration dans les fondements du discours des élèves

Dans cette section, nous rapportons que la logique d'intégration fonde le discours des élèves. En outre, celle-ci intervient dans le rapport que les élèves entretiennent avec les contenus d'apprentissage. En effet, complétant la cinquième secondaire, les participants sont déjà parvenus à internaliser les normes et valeurs scolaires et à maîtriser leur rôle d'élève. Il va sans dire que leur discours est teinté de cette adéquation à la culture scolaire commune tout au long des entretiens. Concomitamment, nous décelons que les élèves valorisent la scolarisation et ne remettent pas en cause leur présence à l'école. D'ailleurs, l'importance qu'accordent les participants à l'institution scolaire peut être associée à deux éléments. En premier lieu, au Québec, les élèves issus de l'immigration bénéficient d'un capital scolaire familial fort qui les avantage dans leur expérience (Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian, 2017 ; Picot et Hou, 2012). Ce constat s'explique entre autres par les politiques migratoires qui promeuvent la sélection de personnes immigrantes hautement qualifiées et scolarisées (Picot et Hou, 2012). En outre, dans plusieurs cas, la réussite scolaire des enfants est au cœur du projet migratoire familial et représente un moyen de mobilité sociale au sein du pays d'accueil, qu'il s'agisse des élèves de première ou de deuxième génération d'immigration (McAndrew, Audet et Bakhshaei, 2021 ; Magnan et al., 2017 ; Kanouté, Gosselin-Gagné, Guennouni Hassani et Girard, 2016 ; Potvin et al., 2013 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Les enseignants interrogés remarquent d'ailleurs cette valorisation de l'école par les élèves issus de l'immigration de leur milieu. Ils soutiennent entretenir des relations harmonieuses avec ces jeunes et sont conscients que le projet migratoire familial influence leur vision de l'école et des enseignants. Dès lors, la logique d'intégration des élèves issus de l'immigration est plus susceptible de s'arrimer à la culture scolaire, à ses normes et à ses règles. Par ailleurs, les constats ci-haut se déploient pareillement dans la vision des élèves interrogés sur les contenus d'apprentissage. Nous distinguons trois profils associés à la logique d'intégration qui teintent leur discours sur les savoirs : une logique d'intégration en tension avec la subjectivation des élèves, une logique d'intégration liée à la socialisation et une logique d'intégration modulée par les aspirations parentales. Ces profils seront détaillés dans les sections ci-dessous.

### 5.2.1 Une logique d'intégration en tension avec la subjectivation des élèves

Le premier profil correspond à une logique d'intégration en tension avec la subjectivation. Dans le cas présent, ce profil se caractérise par la présence d'une forte logique d'intégration chez l'élève qui, toutefois, ne va pas plus loin que cette adhésion à la culture scolaire et à leur rôle d'élève. En effet, la logique d'intégration de Francesco (16 ans, Colombie) et de Louis (17 ans, Canada) se décèle dans leur conception que l'école est un passage obligé. Les deux jeunes ne remettent pas en question la fréquentation obligatoire de l'école quoiqu'ils formulent certaines critiques ou de l'indifférence vis-à-vis leur expérience scolaire. Francesco (16 ans, Colombie) présente une logique de subjectivation sous laquelle il apporte des critiques sur certains contenus d'apprentissage, soit qu'ils sont « plates » ou inutiles à transmettre aux élèves. Par rapport au cours de français, rappelons qu'il souhaiterait une offre d'œuvres littéraires plus diversifiée en lecture puisque ses intérêts ne sont pas représentés dans les choix de ses enseignants. Il avise que la sélection de romans doit toutefois respecter le travail que l'enseignant souhaite accomplir dans son cours. Cette grande considération quant à la tâche de l'enseignant fait écho à la logique intégratrice de Dubet et Martuccielli (1996) par rapport à la dépendance des élèves au maître. Dans ce contexte, l'enseignant incarne le rôle de transmetteur culturel en possession des connaissances, ce qui lui confère une légitimité pour laquelle les élèves ont une confiance aveugle. D'ailleurs, tous les élèves rapportent que l'enseignant a une incidence sur la valeur qu'ils portent envers une discipline scolaire et ses contenus d'apprentissage, qu'il s'agisse de ses pratiques pédagogiques ou même de son propre intérêt envers les savoirs qu'il transmet. Ainsi, pour une partie des participants dont Francesco (16 ans, Colombie), un souci de respecter le cadre scolaire se présente dans leurs propos et ce malgré les critiques énoncées. D'autre part, Louis (17 ans, Canada) partage en début de rencontre ressentir de l'indifférence, voire du désintérêt vis-à-vis l'école. Cependant, il formule rapidement des éléments de réponse nuancés sur les disciplines scolaires en adéquation avec la culture de l'institution. Par exemple, Louis (17 ans, Canada) est préoccupé de ne pas pouvoir accomplir son rôle d'élève puisqu'il a l'impression de ne pas avoir le temps d'internaliser les notions qu'il reçoit en français. Il aimerait ainsi que plus de temps de pratique soit alloué en classe. Ainsi, cet élève valorise les savoirs en français, langue d'enseignement bien qu'il n'indique pas avoir développé un intérêt pour cette discipline. Nous concevons que les intérêts personnels de ces deux jeunes s'accordent moins aux savoirs transmis, mais que leurs actions restent balisées dans

l'accomplissement de leur rôle d'élève étant donné leur forte adhésion à la culture scolaire. Cette affiliation quotidienne plus ou moins spontanée s'inscrit dans une logique d'intégration en tension avec leur logique de subjectivation.

### **5.2.2 Une logique d'intégration liée à la socialisation**

Le second profil correspond à une logique d'intégration orientée vers l'acquisition du français. Dans le contexte, il se caractérise, encore une fois, par une forte logique d'intégration chez les deux élèves. Autrement dit, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil est perçu comme une condition et une norme faisant partie du processus d'intégration d'une personne immigrante dans la nouvelle société. Dans son rapport en 1998, le ministère de l'Éducation insiste sur le rôle essentiel du français comme mécanisme de développement du sentiment d'appartenance chez les nouveaux arrivants. Rappelons également que la logique d'intégration correspond à une adhésion de l'acteur à se conformer aux codes sociaux élémentaires de son environnement pour ainsi appartenir à cette communauté (Dubet et Martuccielli, 1996). À cet égard, la langue française constitue une condition essentielle de la socialisation à la société québécoise et, de ce fait, une base fondamentale de la culture scolaire.

Par leur arrivée plutôt récente, Eva (16 ans, Syrie) et Sara (17 ans, Colombie) sont toujours à la poursuite de cette finalité intégratrice bien que celles-ci aient fréquenté la classe d'accueil et bénéficié de cours de francisation. En outre, la perception qu'elles partagent des contenus d'apprentissage en français, langue d'enseignement renforce l'idée que ces dernières travaillent à réduire cet écart linguistique. D'ailleurs, il est démontré que la classe d'accueil au niveau secondaire n'est pas suffisante pour la maîtrise du français chez les nouveaux élèves immigrants (Mc Andrew, Audet et Bakhshaei, 2021 ; De Koninck et Armand, 2012). C'est pourquoi, tel que nous l'avons soulevé, Sara (17 ans, Colombie) perçoit que le programme de français est chargé et plus difficile que les autres disciplines scolaires. En revanche, elle associe les contenus d'apprentissage à un moyen de renforcer sa maîtrise de la langue et ainsi être pleinement intégrée. Eva (16 ans, Syrie) juge également que le cours de français est difficile, toutefois celle-ci conçoit que l'apprentissage d'une langue se réalise à long terme et affirme qu'elle ne parviendra pas à

achever son intégration linguistique d'ici la fin du secondaire. Le témoignage d'Eva (16 ans, Syrie) fait référence à son expérience précédente d'acquisition de l'anglais à son arrivée à l'école primaire. Cette expérience a maintenant des répercussions sur sa vision de l'apprentissage du français au secondaire. Dans ces deux cas de figure, la logique d'intégration s'impose dans le rapport qu'entretiennent Eva (16 ans, Syrie) et Sara (17 ans, Colombie) avec les savoirs enseignés en français. Quoiqu'elles les perçoivent différemment, les contenus d'apprentissage de cette discipline constituent des éléments clés pour accomplir leur intégration sociale et scolaire.

Enfin, bien que les deux enseignants de français interrogés n'abordent pas cette situation, ils expriment travailler quotidiennement à rendre accessible les contenus d'apprentissage pour les élèves issus de l'immigration, particulièrement en ce qui concerne les référents culturels. Ces derniers souhaitent que la transmission des savoirs dans cette discipline ne soit pas freinée par des éléments propres à la culture québécoise. Les enseignants précisent qu'ils font face à cette situation principalement dans les textes et les romans choisis en classe. Ils ajoutent qu'ils ne modifient pas leurs pratiques pédagogiques avec les élèves issus de l'immigration, mais qu'ils offrent plutôt un soutien pour rendre intelligibles les repères culturels. En histoire, les enseignantes indiquent qu'elles ajoutent des savoirs hors-programme afin de créer un lien émotif chez les élèves avec les contenus d'apprentissage pour ainsi réduire l'écart culturel qui peut être ressenti. Ces actions quotidiennes des enseignants contribuent à ce que les élèves profitent des situations d'apprentissage et accomplissent leur rôle d'élève sans obstacle.

### **5.2.3 Une logique d'intégration modulée par les aspirations parentales**

Enfin, le troisième profil correspond à une logique d'intégration inscrite dans la culture familiale des élèves. Dans le cas présent, il s'agit d'élèves dont la logique d'intégration est ajustée, et conditionnée et inscrite dans celle de subjectivation. En effet, leur vision de l'école et des contenus d'apprentissage s'harmonise à la culture scolaire et ces participantes incarnent sans embûches le rôle d'élève sous l'influence forte des parents. Ces derniers pousseraient leurs enfants à réussir en vue de réaliser leur projet de mobilité sociale. Dans le cas présent, nous associons ce profil à Dina (16 ans, Liban), Lucia (17 ans, République du Congo) et Maria (17 ans, Cuba). Aux yeux de Dina (16 ans, Liban), ses ambitions sont tributaires à chaque discipline scolaire qu'on lui enseigne. Tel

que nous l'avons mentionné, la réussite du projet migratoire de sa famille implique sa réussite scolaire, ce qui a des répercussions sur l'importance qu'elle accorde aux savoirs et à l'institution. Notons que Dina (16 ans, Liban) indique avoir de la facilité à l'école, ce qui contribue à cette cohésion avec la culture scolaire. Pour Lucia (17 ans, République du Congo), l'école remplit une fonction fondamentale et celle-ci conçoit que tous les contenus d'apprentissage sont importants et congruents bien qu'elle ne sache pas à quel moment elle réinvestira ces connaissances. Lorsqu'elle aborde le cours d'histoire du Québec et du Canada, elle se porte à la défense de ce programme et exprime qu'il est primordial de focaliser l'enseignement sur l'histoire du pays. Son discours est similaire en ce qui a trait aux savoirs transmis dans le cours de français. Maria (17 ans, Cuba) soulève des constats comparables. Elle choisit d'investir beaucoup de temps pour parvenir à maîtriser son parcours scolaire et perçoit en l'école un moyen d'intégration et de socialisation. Bien qu'elle relève certains éléments qui lui déplaisent dans les différentes disciplines scolaires, ses propos sont foncièrement orientés vers les bénéfices de celles-ci. Notamment, Maria (17 ans, Cuba) considère le cours de français fondamental en expliquant que les jeunes sont le futur de la langue et que ceux-ci doivent maîtriser l'écriture. Elle juge que toutes les notions grammaticales sont indispensables à la formation et ne les considère pas ennuyeuses comme d'autres collègues l'évoquent. Celle-ci partage une réponse similaire à celle de Lucia (17 ans, République du Congo) quant au cours d'histoire et ajoute que ces thématiques sont d'autant plus pertinentes pour les élèves issus de l'immigration afin de faciliter leur socialisation. Mentionnons également que celles-ci confèrent une importance à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté et ce par l'apprentissage de l'histoire du passé, ce qui correspond aux visées inscrites dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. Dans les cas de ces trois participantes, la logique d'intégration est en relation étroite avec la logique de subjectivation étant donné qu'elles sont en forte adhésion à la culture scolaire et à leur rôle d'élève. Ainsi, leur vision des savoirs s'accorde avec celle prônée par l'école.

La logique d'intégration imprègne la parole des élèves issus de l'immigration interrogés. Les entretiens révèlent qu'il n'y a pas de grands écarts culturels chez les participants avec la culture scolaire québécoise. Ces derniers concèdent une valeur aux disciplines scolaires et attribuent un sens aux savoirs qui leur sont transmis bien qu'ils n'apprécient pas tous les contenus d'apprentissage. Les élèves accomplissent leur rôle d'élève quotidiennement et confèrent une

grande confiance à leurs enseignants. En outre, si certaines élèves vivent un écart linguistique par leur immigration récente qui configure différemment leur perception des savoirs du cours de français, langue d'enseignement, elles ne remettent en question aucun cours dans le programme de formation. Nous observons somme toute les mêmes réponses par rapport aux cours d'histoire du Québec et du Canada ainsi que de monde contemporain. En effet, malgré des critiques soulevées par rapport aux deux disciplines, les élèves s'engagent dans leurs apprentissages puisqu'ils concèdent de l'importance à ces matières scolaires. Ainsi, sous différents profils de la logique d'intégration, les élèves valorisent les contenus d'apprentissage transmis en français, langue d'enseignement et dans les cours d'histoire. Ces constats enrichissent les éléments de réponse à nos questions de recherche.

Soulignons également que les jeunes interrogés ne sont pas à risque d'échec scolaire et sont tous en voie d'obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES). Ils sont en mesure de tirer profit de ces prédispositions et agir stratégiquement pour construire leur expérience en vue de leurs objectifs. Alors que la logique d'intégration fonde la pensée des élèves, nous verrons que la logique stratégique prédomine et oriente leur discours vis-à-vis les contenus d'apprentissage, et ce, particulièrement dans le cours de français.

### **5.3 La place dominante de la logique stratégique dans l'expérience scolaire**

Dans cette section, nous présentons la place de la logique stratégique dans l'expérience scolaire des élèves issus de l'immigration interrogés. De fait, la logique stratégique est celle qui se manifeste davantage dans les propos des participants. Alors que certains anticipent la sélection à laquelle ils vont faire face pour être admis aux études postsecondaires, ils n'accordent pas la même importance aux différentes matières du programme. Certaines disciplines comme le français et les mathématiques ayant plus de poids font l'objet de plus d'investissement. Subséquemment, les pratiques de concurrence et de sélection ont pour effet de hiérarchiser les savoirs en fonction des domaines professionnels prestigieux associés aux différentes disciplines scolaires. Les élèves appliquent cette hiérarchisation en vue d'atteindre leurs objectifs respectifs qui sont déjà bien définis, tel que nous l'avons relevé dans nos résultats. Cette instrumentalisation de l'école est

dégagée par d'autres études menées au Québec sur des jeunes présentant des profils similaires (Magnan et Darchinian, 2014 ; Potvin et al., 2013) et sur d'autres corpus d'élèves au secondaire (Therriault, Jeziorski, Bader et Morin, 2018; Gibeau et Roy, 2017).

Nous attestons que le cadre scolaire concurrentiel a des répercussions sur les propos avancés par les élèves interrogés. Tel que nous l'avons soulevé dans le quatrième chapitre, il ressort de l'analyse thématique que les élèves instrumentalisent les contenus d'apprentissage et se positionnent de façon stratégique dans leur expérience scolaire. La prochaine sous-section révèle la façon dont les répondants déploient cette logique stratégique vis-à-vis les savoirs. Plus particulièrement, nous examinons comment cette logique stratégique prédomine dans le rapport des élèves issus de l'immigration envers les contenus d'apprentissage du cours de français, langue d'enseignement. Nous soulignons que cette logique de l'action prédomine dans le discours des répondants. Dès lors, cette sous-section permet de mettre en lumière des éléments de réponse concrets à nos questions de recherche.

### **5.3.1 La logique stratégique des élèves issus de l'immigration et leur rapport aux savoirs en français, langue d'enseignement et dans les autres disciplines scolaires**

La forte logique stratégique des élèves envers les savoirs scolaires se manifeste principalement dans le cours de français, langue d'enseignement. Cette sous-section détaille la façon dont cette logique de l'action se décline dans leur rapport à ce cours, mais également aux autres disciplines scolaires.

La majorité des élèves interrogés accordent aux matières scolaires une fonction utilitaire, souvent attachée à leurs objectifs personnels et professionnels. Le cours de français correspond à un prérequis pour parvenir à ces ambitions. Si les élèves sont conscients de l'importance de maîtriser la langue officielle, ils se préoccupent surtout de la pondération de cette matière scolaire dans le bulletin. En effet, les participants perçoivent la place privilégiée de cette discipline depuis le début de leur parcours scolaire au Québec et soutiennent tous investir des efforts en français. D'ailleurs, plusieurs jeunes interrogés remarquent qu'une grande partie du cours est allouée à la préparation aux épreuves ministérielles. Cet accent mis sur l'évaluation accroît chez eux la nécessité de performer et les conduit à porter un regard instrumental sur les notions qui leur sont transmises. Ce

constat se reflète surtout dans les propos des jeunes vis-à-vis les contenus d'apprentissage associés à la compétence *Écrire des textes variés*, soit les stratégies de rédaction et la grammaire. En effet, nous remarquons dans leur discours l'accent mis sur les efforts qu'ils fournissent afin d'acquérir ces notions et par l'entremise, obtenir de bons résultats aux examens.

Quoiqu'il s'agisse d'un constat général et unanime, les élèves déploient cette instrumentalisation du cours de français chacun à leur manière. Francesco (16 ans, Colombie) et Dina (16 ans, Liban) ont recours à la stratégie du calcul des investissements pour chaque matière scolaire. Francesco (16 ans, Colombie) croit que le cours de français devrait être facultatif après qu'une base de connaissances ait été acquise par les élèves. Selon Dina (16 ans, Liban) et ce dernier, l'apprentissage de notions plus approfondies (par exemple : les subordonnées) est important pour les jeunes voulant s'orienter vers des domaines professionnels qui nécessitent une grande maîtrise du français, ce qui n'est pas leur cas. Ajoutons que les deux élèves partagent qu'ils fournissent tout de même des efforts dans cette discipline étant donné que le français est un cours obligatoire au cégep. D'ailleurs, cette volonté de Dina (16 ans, Liban) de performer dans l'ensemble des disciplines scolaires démontre bien la forte vision stratégique qui oriente son parcours. Si celle-ci est en adhésion avec la culture scolaire, Dina (16 ans, Liban) focalise sur l'obtention de bons résultats afin d'avoir accès aux programmes qu'elle convoite au postsecondaire. Surtout, ses accomplissements scolaires contribuent à la réussite du projet migratoire familial comme mentionné précédemment. Ainsi, la logique stratégique prime dans la vision de Dina (16 ans, Liban) sur les contenus d'apprentissage.

D'autre part, Eva (16 ans, Syrie) perçoit le cours de français comme une condition à sa réussite scolaire. Elle reste indifférente vis-à-vis les contenus d'apprentissage qui lui sont enseignés, car elle sait qu'elle poursuivra ses études dans un cégep anglophone et n'aura pas besoin de ces savoirs. Cette stratégie est d'ailleurs soulevée par des experts qui rapportent que ces transferts linguistiques aux études postsecondaires sont plus fréquents lorsque les élèves n'ont pas le français comme langue maternelle (Ledent, Mc Andrew et Pinsonneault, 2016). Ainsi, dans le cours, Eva (16 ans, Syrie) s'investit afin de mémoriser les notions et obtenir de bons résultats aux examens, mais elle ne cherche pas à internaliser ces savoirs. En contrepartie, Sara (17 ans, Colombie) porte un regard stratégique sur les notions enseignées puisqu'elle a pour objectif de maîtriser la langue du pays d'accueil. Surtout, elle envisage cette acquisition du français comme bénéfique pour l'obtention de

bons résultats au cégep et à l'université francophone lorsqu'elle devra rédiger. Enfin, bien que Lucia (17 ans, République du Congo) et Maria (17 ans, Cuba) parlent des savoirs du cours de français sous une vision qui coïncide avec la culture scolaire, elles ont des objectifs bien définis qui teintent leur discours d'une logique stratégique. Notamment, Maria (17 ans, Cuba) partage son insatisfaction quant à la préparation qu'elle a reçue en quatrième secondaire pour l'épreuve ministérielle d'écriture et espère être mieux préparée cette année. Cette anecdote fait écho à l'importance qu'elle accorde à sa performance dans le cours de français.

Ensuite, les élèves insufflent également ce discours dans leur rapport aux savoirs des cours de mathématiques, de sciences et même d'anglais. Ils valorisent ces disciplines et ce constat renvoie à la légitimité qui leur est proclamée dans l'environnement social et scolaire (Forquin, 1991). Il faut rappeler également que cinq élèves sur les sept interrogés aspirent à une profession dans le domaine des sciences de la nature. Ainsi, ils fournissent plus d'efforts dans ces matières, car elles leur permettront d'accéder aux filières prestigieuses. Dans d'autres cas comme celui de Louis (17 ans, Canada), cette hiérarchisation des savoirs se rapporte exclusivement aux conventions sociales prônées par l'école. En deuxième secondaire, Louis (17 ans, Canada) focalisait ses efforts dans le cours de mathématiques puisqu'il avait conscience du poids de cette discipline dans le bulletin. Il admet toutefois qu'il préférerait les cours d'histoire aux mathématiques, mais qu'il ne s'investissait pas en classe, car il percevait moins de valeur à cette discipline. Ce témoignage illustre bien la relation stratégique et calculée qu'entretiennent les élèves avec les matières scolaires. En ce qui concerne les cours d'histoire, les jeunes interrogés ne présentent pas un discours explicitement stratégique envers la discipline puisqu'ils fournissent généralement moins d'efforts dans cette matière que dans les cours de français. En effet, nous constatons que l'histoire se positionne plus bas dans la hiérarchisation des disciplines scolaires pour les participants. Ainsi, quoique certains jeunes remettent en question la quantité de notions transmises sur l'histoire du Québec et du Canada, la valeur instrumentale et la performance ne sont pas au premier plan dans leur relation avec ces cours.

Enfin, rappelons le constat unanime des enseignants interrogés quant au rapport des élèves avec les savoirs. La valeur accordée à une matière repose plus à son importance dans le programme et dans le parcours scolaire à moyen et à long termes qu'aux connaissances académiques qu'ils apprennent. Deux enseignants participants partagent qu'il arrive souvent qu'au lendemain d'une

évaluation, les jeunes ne se rappellent plus des notions qu'ils avaient étudiées la veille. Une des enseignantes d'histoire en conclut que les élèves n'ont plus conscience des apprentissages qu'ils reçoivent en classe. D'ailleurs, les participants stipulent que, par l'omniprésence de l'évaluation dans leur tâche, ils sont contraints d'orienter leur pratique vers l'instrumentalisation et la hiérarchisation de certains savoirs, ce qui dénature leur enseignement. Ils considèrent dès lors qu'ils contribuent à forger une logique stratégique chez les élèves par l'entremise de cet enseignement inéluctablement axé sur la performance. Ces observations des enseignants sont concomitantes aux témoignages des élèves sur les cours de français et d'histoire. En effet, plusieurs jeunes affirment avoir l'impression d'apprendre des notions dans le seul but de se faire évaluer. C'est d'ailleurs l'observation que partage une participante au sujet de son précédent cours de sciences. Quelques temps avant une évaluation, elle remarquait que son enseignant survolait de nouveaux chapitres et des thématiques, car celui-ci soulignait qu'il y aurait des questions à ces sujets dans l'examen. Cette situation et d'autres l'ont menée à remettre en question la valeur des savoirs alors que les enseignants eux-mêmes ne semblent pas toujours y accorder un sens centré, voire limité à des fins d'évaluation. Ces remarques des enseignants et des élèves mettent de l'avant le discours orienté vers la performance promulguée par la culture scolaire.

Cette sous-section sur la logique stratégique des participants contribue considérablement à répondre à nos questions de recherche : elle révèle que les élèves issus de l'immigration accordent une valeur aux savoirs des différentes disciplines scolaires en fonction de leurs objectifs personnels et de la pondération au bulletin. Plus précisément, vis-à-vis le cours de français, langue d'enseignement, les élèves calculent leurs investissements et perçoivent les contenus d'apprentissage comme un défi qu'ils doivent surmonter en vue d'obtenir de bons résultats scolaires. La perception des enseignants envers les élèves abonde dans le même sens puisqu'ils jugent que ceux-ci n'accordent plus d'importance à l'acquisition de connaissances en soi, mais seulement aux apprentissages permettant d'avoir de bons résultats scolaires. Ils soulignent toutefois qu'ils remarquent cette instrumentalisation autant chez les élèves issus de l'immigration que les élèves nés au Québec et « de souche ». Ainsi, du moment où les contenus d'apprentissage sont intelligibles pour l'obtention de bons résultats scolaires, les élèves ne perçoivent pas la valeur des notions enseignées. En revanche, cette orientation vers la performance est transmise aux élèves par la culture scolaire tel qu'en témoignent les enseignants. L'arrimage que font les jeunes de leur forte logique intégratrice à la logique stratégique apparaît particulièrement dans leur rapport au cours de

français, langue d'enseignement. Conscients de la valeur de ce cours au bulletin, mais également aux yeux de la société, les jeunes instrumentalisent les contenus d'apprentissage afin d'obtenir les résultats nécessaires pour accéder à leurs objectifs.

Dans un autre ordre d'idées, dès lors que ces élèves approchent la fin du secondaire, ils ont développé la capacité à se distancier de leur expérience scolaire et d'y dégager des préférences et des critiques en ce qui a trait aux contenus d'apprentissage. Dans la prochaine section, nous traitons de la logique de subjectivation des élèves issus de l'immigration interrogés.

#### **5.4 La logique de subjectivation : portraits diversifiés et valorisation des apprentissages**

La dernière sous-section présente la place de la logique de subjectivation dans le discours des élèves participants à l'égard des contenus d'apprentissage. Les jeunes issus de l'immigration interrogés affichent ce que Dubet et Martuccielli (1996) qualifient d'une capacité à prendre du recul sur leur expérience scolaire et à se distancier de leur rôle d'élève. À différente échelle, les élèves interrogés se situent sous un profil de subjectivation en adéquation avec la socialisation promue par l'école. En d'autres mots, nous remarquons que la plupart des élèves ont une logique de subjectivation qui s'arrime à leur logique d'intégration. Ils se perçoivent tous comme sujets de leur expérience et ne vivent pas d'échecs scolaires. Plutôt, ces élèves réalisent des investissements au quotidien afin de maximiser leur réussite et façonner leur projet scolaire (Dubet et Martuccielli, 1996). Nous constatons qu'il s'avère plus facile pour certains élèves de prendre du recul sur les contenus d'apprentissage et d'y apposer des remarques qui ne sont pas corrélées à leur performance scolaire. Somme toute, nous observons une grande habileté des jeunes à nuancer leurs propos en ce qui a trait aux savoirs transmis : ils rapportent à la fois des critiques, mais reconnaissent également des intérêts personnels dans les contenus d'apprentissage. Si les élèves participants ont déployé la logique de subjectivation tout au long des entretiens, il ressort de notre analyse que celle-ci s'impose plus particulièrement au moment d'aborder les cours d'histoire et éducation à la citoyenneté, d'histoire du Québec et du Canada et de monde contemporain. La première sous-section présente la capacité de subjectivation des élèves participants par la prise de recul qu'ils

effectuent sur leur(s) expérience(s) scolaire(s). Nous détaillons comment celle-ci s'est déployée dans leur rapport aux savoirs, mais plus particulièrement envers les cours d'histoire et éducation à la citoyenneté, d'histoire du Québec et du Canada et de monde contemporain. La sous-section subséquente révèle le développement d'intérêts chez les élèves dans les savoirs scolaires.

#### **5.4.1 La capacité de subjectivation des élèves issus de l'immigration par la prise de recul sur leur(s) expérience(s) scolaire(s)**

Les jeunes issus de l'immigration interrogés démontrent leur capacité de subjectivation en prenant du recul sur leur(s) expérience(s) scolaire(s), tant au Québec qu'ailleurs dans le monde. Il ressort que les participants interrogent certaines disciplines ou certains savoirs qui leur ont été transmis dans leur parcours scolaire. En effet, ces derniers remettent en question la charge de notions enseignées dans les deux disciplines scolaires examinées. D'abord, Louis (17 ans, Canada) apporte cette remarque quant au cours de français puisqu'il considère ne pas avoir le temps de s'approprier les savoirs avant d'en recevoir de nouveaux. Il soutient que cette surcharge a pour effet qu'il oublie ces connaissances à long terme, ce qui ne semble pas cohérent à ses yeux. Ensuite, comme exposé dans nos résultats, la majorité des jeunes contestent le grand nombre de contenus d'apprentissages qui leur sont transmis sur l'histoire du Québec et du Canada. Francesco (16 ans, Colombie) avance un constat similaire à celui de Louis (17 ans, Canada) puisqu'il ne conçoit pas plausible de mémoriser tous les détails qui lui sont enseignés sur cette période historique. En outre, il exprime que certaines thématiques du cours d'histoire du Québec et du Canada sont trop détaillées et questionne la nécessité de transmettre tous ces savoirs. Ces critiques soulevées par les élèves envers le cours d'histoire sont avant tout liées à leurs intérêts personnels, plus particulièrement à leur volonté d'apprendre sur d'autres pays du monde. Bien que les témoignages des élèves indiquent qu'ils se sentent intégrés et accueillis au sein de l'école québécoise, l'approche interculturelle est toujours une plus-value pour renforcer le sentiment d'inclusion et du « vivre-ensemble » (Kanouté et al., 2016 ; Steinbach, 2012 ; Kanouté, 2007).

Les enseignants interrogés sont sensibles aux préférences des élèves vis-à-vis les contenus d'apprentissage. En français, les deux titulaires remarquent le désintérêt des jeunes quant à la grammaire et de l'orientation stratégique pour laquelle les élèves optent afin d'acquérir ces

connaissances et réussir aux examens. En histoire, les enseignantes reconnaissent également l'ennui des élèves par rapport aux contenus d'apprentissage sur le Québec et le Canada. Par le fait même, elles sont conscientes du haut volume de connaissances rattachées à ces cours. Une des deux participantes apporte des critiques au programme d'histoire en affirmant que celui-ci est ethnocentriste. Elle partage qu'elle souhaiterait des remaniements au sein du curriculum qui lui permettrait de transmettre des connaissances au-delà des frontières canadiennes et de rejoindre davantage les élèves qui composent ses classes. Ces propos coïncident avec les critiques apportées par les élèves issus de l'immigration et témoignent de la sensibilité des enseignants participants vis-à-vis les préférences des jeunes.

Par ailleurs, la capacité de subjectivation des élèves se manifeste par les liens qu'ils établissent avec leur expérience scolaire dans d'autres pays. C'est le cas de Maria (17 ans, Cuba) qui appose certaines critiques sur les contenus du cours d'histoire. Elle rapporte que son expérience à l'école cubaine l'a sensibilisée aux biais idéologiques pouvant être présents dans les savoirs en révélant les mensonges qui lui ont été enseignés sur l'histoire de Cuba. Elle déclare que les opinions n'ont pas leur place au sein des contenus d'apprentissage et décèle que certains propos subjectifs s'insèrent parfois même dans ses cours au Québec. Maria (17 ans, Cuba) remarque également que des informations sont omises à propos d'événements historiques sur le Canada et le Québec et estime qu'il est nécessaire de fournir toutes les perspectives sur un sujet afin d'enseigner de façon impartiale. Ce témoignage de Maria (17 ans, Cuba) dépeint sa capacité à se distancier de son expérience scolaire en se démontrant critique vis-à-vis l'école et dès lors, à devenir sujet autonome de l'ordre social (Dubet et Martuccielli, 1996). D'autre part, Sara (17 ans, Colombie), dont l'arrivée au Québec est plus récente, effectue beaucoup de comparaisons avec son expérience scolaire en Colombie. Elle partage sa préférence pour les savoirs du cours de sciences sociales qu'elle suivait en Colombie en regard du cours d'histoire québécois, car ils s'intéressaient davantage à l'actualité et à la politique, ce qu'elle estime plus utile.

Enfin, la capacité de subjectivation par la prise de recul sur leur(s) expérience(s) scolaire(s) se constate dans les propos d'Eva (16 ans, Syrie) qui s'interroge sur la valeur de tous les contenus d'apprentissage du programme de formation. En effet, tel que nous l'avons mentionné, celle-ci observe la façon dont ses enseignants lui transmettent les savoirs et remarque le désintérêt de ces derniers envers certaines thématiques inscrites au curriculum. Elle ajoute ne pas comprendre

pourquoi ces connaissances lui sont transmises alors que l'enseignant lui-même ne semble pas y trouver sens. Si les enseignants interrogés n'abordent pas explicitement leurs préférences envers les contenus d'apprentissage, ces derniers énoncent tout de même certains commentaires vis-à-vis leur usage du PFEQ au quotidien. En plus des critiques liées à l'omniprésence des évaluations au sein de leur pratique, un des enseignants de français indique qu'il ne considère pas l'acquisition des savoirs déclaratifs inscrits dans le programme comme une finalité. Plutôt, il conçoit que ces connaissances ont pour but de rendre accessibles les textes lus en classe et la rédaction pour les élèves. L'enseignant explique qu'il sélectionne les savoirs qu'il transmet aux élèves pour parvenir à son objectif, ce qui signifie qu'il n'enseigne pas certains éléments du programme de français. Ce commentaire illustre que les enseignants ont de l'emprise sur le regard que portent les élèves sur les savoirs qui leur sont transmis. Cela suppose également que les contenus d'apprentissage enseignés peuvent varier d'un enseignant à l'autre selon leurs intérêts et leurs objectifs. C'est d'ailleurs une expérience partagée par Louis (17 ans, Canada) quant aux savoirs qui lui ont été transmis en histoire et en français. Il exprime qu'il préférerait que les connaissances soient uniformisées dans les cours afin que les élèves partagent une base commune de savoirs. Ces réflexions des élèves sur leur(s) expérience(s) scolaire(s) mettent de l'avant leur sensibilité vis-à-vis les pratiques des enseignants et les effets qu'elles ont sur leur vécu scolaire.

À travers leurs expériences scolaires, au Québec et ailleurs, les élèves interrogés présentent des propos nuancés qui se distancient d'une adhésion absolue à l'ordre social. Dans cette sous-section, il ressort que les élèves apposent des critiques sur les savoirs scolaires transmis et ce particulièrement dans le cours d'histoire du Québec et du Canada, au profit de leurs intérêts personnels. Dans la prochaine sous-section, nous présentons que plusieurs élèves développent des intérêts personnels dans les différentes matières scolaires.

#### **5.4.2 La capacité de subjectivation des élèves issus de l'immigration et le développement d'intérêts personnels dans le cadre scolaire**

Enfin, nous observons que les élèves interrogés déploient la logique de subjectivation en partageant les intérêts personnels qu'ils ont développés à travers les différentes matières scolaires. On note chez eux une appréciation unanime du cours de monde contemporain que les élèves préfèrent sans

équivoque au cours d'histoire et éducation à la citoyenneté. Ils déclarent que le contenu inclut une perspective internationale qui rejoint leurs intérêts et qu'ils apprécient discuter de l'actualité plutôt que de mettre l'accent sur le passé. Alors que les élèves s'accordent sur ces préférences, quelques-uns renchérissent en parlant de leur expérience personnelle dans cette discipline. Louis (17 ans, Canada) et Maria (17 ans, Cuba) constatent les effets réels du cours sur leurs connaissances en partageant les prises de conscience qu'ils ont eues sur le monde qui les entoure. Du côté de Lucia (17 ans, République du Congo), celle-ci considère surtout plus signifiants les savoirs transmis en monde contemporain puisqu'elle est en mesure d'établir des liens avec son expérience d'immigrante. Ainsi, les jeunes révèlent des intérêts personnels envers les savoirs du cours de monde contemporain qui ne se rapportent pas à une instrumentalisation ou une simple adhésion à la culture scolaire.

En outre, les élèves reconnaissent des intérêts personnels dans les autres disciplines scolaires. Eva (16 ans, Syrie) partage qu'elle apprécie son cours d'éthique pour les thématiques qui y sont abordées, mais surtout pour la sensibilisation qu'elle reçoit aux différentes interprétations de phénomènes et d'enjeux de la société. Par ailleurs, Dina (16 ans, Liban) parle de son intérêt pour la biologie et signale que les cours de sciences au Québec transmettent très peu de savoirs à ce sujet comparativement aux cours que suivent ses amis au Liban. En ce qui a trait au cours de français, rappelons que les élèves affirment apprécier la lecture de romans. En revanche, seules Lucia (17 ans, République du Congo), Dina (16 ans, Liban) et Maria (17 ans, Cuba) trouvent intérêt dans la rédaction de textes argumentatifs. Celles-ci apprécient donner leur opinion sur les différentes thématiques choisies par leurs enseignants. Rappelons que ces trois élèves présentent une forte logique intégratrice ayant pour effet que plusieurs de leurs intérêts personnels s'inscrivent naturellement dans les contenus d'apprentissage. En revanche, soulignons que Francesco (16 ans, Colombie) et Louis (17 ans, Canada) évoquent moins d'intérêts personnels que les autres participants dans les contenus d'apprentissage, faisant écho à la logique de subjectivation plutôt passive que nous leur attribuons.

En résumé, il ressort des entretiens réalisés la capacité de subjectivation des élèves participants. Leurs réflexions mettent en exergue à la fois l'expérience singulière de chacun et les similarités dans le vécu des participants. Plus précisément, cette section a permis de mettre de l'avant le désintérêt des répondants vis-à-vis les savoirs du cours d'histoire du Québec et du Canada. Pour

diverses raisons, la plupart des élèves immigrants interrogés se sentent moins interpellés par ces thématiques et souhaiteraient plutôt apprendre sur d'autres pays du monde. C'est d'ailleurs en discutant du cours de monde contemporain que nous constatons l'intérêt de ces jeunes pour les enjeux d'actualité et les événements à l'international. Nous réitérons que l'instrumentalisation des contenus d'apprentissage s'impose dans les propos des élèves, toutefois, nous décelons qu'ils sont en mesure de se distancier de la normativité et de la concurrence scolaire pour partager des préférences ou des critiques sur les savoirs qui leur sont transmis.

D'autre part, la logique de subjectivation a permis de révéler que la plupart des élèves présentent des intérêts qui coïncident naturellement aux contenus d'apprentissages. Rappelons que les enseignants interrogés estiment qu'une petite minorité d'élèves présentent cet intérêt naturel envers les savoirs scolaires puisqu'ils considèrent que les jeunes ne perçoivent plus l'apprentissage et instrumentalisent les savoirs. Ils ajoutent que cette curiosité naturelle envers les savoirs se développe dans le milieu familial. En revanche, nous considérons que la capacité de subjectivation des élèves interrogés démontre qu'ils portent de l'intérêt envers différents contenus d'apprentissage au-delà de leur simple usage stratégique. En effet, dans les entretiens, les jeunes issus de l'immigration interrogés partagent des intérêts notamment pour la biologie, les enjeux éthiques, les textes argumentatifs, la lecture et l'actualité à l'international. De surcroît, certains de ces participants énoncent que leurs intérêts se sont développés à l'école, dont une élève qui partage qu'elle apprécie la lecture grâce à un enseignant de français. Dès lors, ce constat des enseignants n'est pas représentatif du corpus d'élèves que nous avons interrogés. Ces observations contribuent à formuler des éléments de réponse à la dernière question spécifique, soit dans quelle mesure cette perception des élèves converge ou diverge-t-elle avec celle des enseignants.

En guise de conclusion, il est intéressant de souligner que mise à part cette volonté d'ouvrir les frontières dans les contenus d'apprentissage en histoire, les élèves ne rapportent pas vivre d'écarts culturels envers les savoirs enseignés. Quoique nous n'avons pas insisté sur ce sujet, nous comprenons que la question de discrimination à l'égard des jeunes issus de l'immigration ne leur vient pas à l'esprit lorsque nous abordons les contenus du programme de formation de l'école québécoise.

## **5.5 Résumé du chapitre 5**

Dans ce dernier chapitre, l'interprétation analytique nous a permis d'approfondir nos connaissances sur la perception des élèves issus de l'immigration avec les contenus d'apprentissage au secondaire. À partir de la théorie de l'expérience scolaire de Dubet et Martuccielli (1996), nous avons décrit la façon dont les élèves articulent les trois logiques de l'action envers les savoirs des cours de français et d'histoire. Quoique cette lunette théorique singularise l'expérience des élèves, nous avons soulevé plusieurs similitudes dans les discours des participants. Au terme des entretiens, les jeunes issus de l'immigration entretiennent un rapport instrumental et stratégique avec les contenus d'apprentissage, ce qui corrobore les données générées par d'autres études (Magnan et Darchinian, 2014 ; Potvin et al., 2013). Les élèves nous informent des objectifs qu'ils poursuivent dans l'avenir et qui sont rattachés à des études postsecondaires. En ce sens, ils calculent la valeur des savoirs qui leur sont transmis en fonction de leur importance pour la suite de leurs études.

Alors que nous recensons que la logique stratégique prédomine dans leur discours, il est important de mentionner que les jeunes interrogés ont développé une expérience scolaire bien équilibrée où ils parviennent à articuler les trois logiques de l'action de façon harmonieuse. Nous avons dégagé trois différents profils sous lesquels se manifeste la logique d'intégration chez les participants, toujours en accord avec les normes et les règles scolaires. En ce qui concerne la logique stratégique, elle est utilisée par les élèves de façon éclairée et en tension avec la culture scolaire. Enfin, quoiqu'ils prennent du recul sur leur expérience, le discours des répondants reste aligné à la culture scolaire. Nous rapportons ainsi des expériences scolaires diversifiées, mais équilibrées, en voie vers la réussite scolaire.

D'abord, les jeunes issus de l'immigration interrogés entretiennent principalement un rapport stratégique avec le cours de français, langue d'enseignement. Ils perçoivent une importance à cette discipline scolaire et connaissent le poids de celle-ci au bulletin. Les élèves s'investissent afin d'internaliser les contenus d'apprentissage transmis dans le cours et ce surtout pour la grammaire et l'écriture. En effet, les jeunes expriment que cette partie du cours représente un plus gros défi et qu'ils doivent travailler plus fort en vue d'obtenir de bons résultats scolaires. Dès lors, leurs propos vis-à-vis les savoirs en français sont davantage marqués par l'orientation stratégique que par leur appréciation de ceux-ci. En revanche, leur perception des contenus d'apprentissage des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté, d'histoire du Québec et du Canada et de monde contemporain s'avère moins stratégique. Plutôt, les élèves issus de l'immigration se montrent

critiques et abordent leurs préférences et leurs désintérêts dans les thématiques enseignées au secondaire. La majorité des participants trouvent ennuyeux l'histoire du Québec et du Canada et souhaiteraient réduire le nombre de notions enseignées dans ce cours afin d'offrir un cours sur l'histoire de tous les pays du monde. Cette demande de la plupart des élèves démontre leur capacité à nommer des préférences personnelles quant aux apprentissages qu'ils souhaitent recevoir. Par exemple, les participants apprécient les savoirs transmis dans le cours de monde contemporain et ce principalement pour l'ouverture qu'il offre sur le monde et sur l'actualité. En somme, quoique les jeunes issus de l'immigration n'ont pas le même discours vis-à-vis les deux disciplines scolaires, ils expriment le sentiment que les savoirs appris dans les différentes matières représentent un intérêt en soi.

En termes généraux, les enseignants interrogés expriment des constats similaires à ceux des jeunes participants. Ils remarquent la forte orientation stratégique des élèves vis-à-vis les contenus d'apprentissage et expriment même qu'ils contribuent à renforcer cette instrumentalisation. Les enseignants ajoutent que les élèves ne perçoivent plus les apprentissages reçus en classe puisqu'ils priorisent les résultats inscrits sur le bulletin. Nous avons souligné que les jeunes interrogés ont démontré leur capacité à prendre du recul sur leur expérience scolaire et à nommer des préférences dans les différentes disciplines, ce qui contredit la déclaration des enseignants.

Par rapport au cours de français, les enseignants développent sur les défis associés à l'acquisition des notions et ce particulièrement en grammaire et en écriture. Vis-à-vis cette compétence, les enseignants orientent leur discours de façon stratégique, tout comme les élèves participants. Les enseignantes d'histoire s'attardent surtout à l'intérêt des élèves vis-à-vis les thématiques qu'elles enseignent et soulignent l'ennui de ceux-ci quant à l'histoire du Québec et du Canada. D'autre part, elles remarquent l'appréciation des élèves pour le cours de monde contemporain. Une des deux affirme même qu'il serait nécessaire de réviser le programme d'histoire afin d'enseigner davantage l'histoire sous une perspective internationale.

## Conclusion générale

L'objectif de cette recherche était de décrire, analyser et comprendre l'expérience des élèves issus de l'immigration par rapport aux contenus d'apprentissage du programme de formation de l'école québécoise. Pour ce faire, nous nous sommes basée sur trois disciplines suivantes : 1) français, langue d'enseignement, 2) histoire et éducation à la citoyenneté et 3) histoire du Québec et du Canada et de monde contemporain. Somme toute, à partir des entretiens riches que nous avons menés, nous concevons avoir généré de nouvelles connaissances sur l'expérience scolaire des élèves issus de l'immigration dans leur rapport aux contenus d'apprentissage. L'analyse thématique qui fut réalisée a permis de répondre à nos objectifs de recherche.

En 1995-96, les États Généraux sur l'éducation ont mené le ministère de l'Éducation à se munir de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* en 1998. Cette politique avait un double but : encadrer les responsabilités du système éducatif pour faciliter l'intégration des élèves immigrants et conscientiser les jeunes à la diversité ethnoculturelle. La réforme scolaire issue des États généraux de l'éducation a donné lieu à la publication du programme de formation de l'école québécoise qui tient compte de cette politique dans toutes ses sphères. En 2013, le Conseil supérieur de l'éducation rédige un rapport sur la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* et présente un bilan mitigé, énonçant à la fois des réussites et des éléments à améliorer. Nous remarquons toutefois que l'évaluation n'offre pas de compte rendu sur les contenus d'enseignement du programme de formation et de leurs effets.

Notre revue de littérature nous a permis de recenser de nombreuses recherches québécoises qui s'intéressent à l'expérience des élèves issus de l'immigration. Les études mettent en relief différents facteurs qui facilitent ou entravent l'expérience de ces élèves : la collaboration école-famille (Papazian-Zohrabian, Mamprin, Lemire et Turpin-Samson, 2018 ; Tardif-Grenier, Archambault, Lafantaisie et Magnan, 2018 ; Lachaine et al., 2016 ; Larrivée, 2011 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008 ; Kanouté, 2003), la collaboration école-communauté (Kanouté, Gosselin-Gagné, Lavoie et Lafortune, 2018 ; Kanouté, Lavoie, Guennouni Hassani, Charrette, 2016 ; Lachaine, Audet et Mc Andrew, 2016), la relation entre l'élève et l'enseignant (Mc Andrew et Audet, 2013 ; Potvin et al., 2013 ; Lenoir, Lenoir, Pudelko et Steinbach, 2008 ; Kanouté, 2002), l'apprentissage du français (Steinbach, 2015 ; Mc Andrew, Garnett, Ledent, Ungerleider, Adumati-

Trache et Ait-Said, 2008 ; Kanouté et al., 2008), les relations entre les élèves (Gosselin-Gagné, 2018), l'intégration à la culture scolaire québécoise (Papazian-Zohrabian, Mamprin, Lemire, Turpin-Samson, Hassan, Rousseau et Aoun, 2018 ; Kanouté et al., 2016 ; Potvin et al., 2013 ; Kanouté et Lafortune, 2011) et la discrimination et le racisme (Magnan et al., 2021 ; Amboulé Abath, 2021 ; Steinbach, 2015 ; Livingstone et al., 2014 ; Magnan et Darchinian, 2014 ; Potvin et al., 2013 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Steinbach, 2010). D'autre part, des recherches mettent en évidence le lien entre les disparités de réussite scolaire et l'origine immigrée des élèves (Mc Andrew et Ledent, 2012 ; Mc Andrew et al., 2011). Alors que la littérature met en lumière différents facteurs qui façonnent l'expérience scolaire des élèves, leur rapport aux savoirs inscrits dans le curriculum scolaire québécois n'a pas fait l'objet d'étude à ce jour. Ainsi, l'originalité de ce mémoire se trouve dans l'examen de la perception des élèves issus de l'immigration envers les contenus d'apprentissage, soit dans quelle mesure les savoirs configurent leur expérience scolaire et influent sur leur engagement à leur métier d'élève. Dans une perspective de triangulation, nous avons également examiné la perspective d'enseignants des deux disciplines ciblées quant au rapport des élèves issus de l'immigration avec les contenus d'apprentissage.

Nous avons choisi la théorie de l'expérience de Dubet (1994 ; Dubet et Martuccielli 1996) comme ancrage théorique. Les tenants de celle-ci définissent et analysent l'expérience de l'individu dans sa subjectivité et dans ses interactions avec son environnement social. Dans le contexte scolaire, la théorie prend sens dans le rapport qu'entretiennent les élèves avec le système scolaire et la façon dont ils construisent leur expérience en articulant trois logiques de l'action qui structurent cet environnement (Dubet et Martuccielli, 1996). Nous estimons que l'apport de cette théorie à notre recherche se trouve d'abord dans la vision que l'acteur est sujet de sa propre expérience et qu'il construit de façon autonome son parcours. Autrement dit, la théorie de Dubet nous a permis de mettre de l'avant l'expérience subjective des élèves immigrants vis-à-vis les contenus d'apprentissage, c'est-à-dire de discerner sous quelle lunette ceux-ci les perçoivent en fonction des choix qu'ils effectuent au quotidien.

Pour décrire, analyser et comprendre cette expérience, nous avons mené un entretien de groupe auprès de quatre enseignants ainsi que sept entretiens individuels avec des élèves issus de l'immigration. Si les élèves interrogés affichent des expériences scolaires singulières, nous avons ressorti plusieurs affinités dans leurs propos en ce qui a trait aux contenus d'apprentissage. En

premier lieu, nous avons révélé que les élèves entretiennent un rapport instrumental avec les savoirs. Ces jeunes associent immédiatement une utilité aux contenus d'apprentissage qui leur sont transmis et ce principalement en fonction de leurs ambitions professionnelles. Nous avons lié ce rapport stratégique à leur forte adhésion au métier d'élève et à leur valorisation de l'institution scolaire. Simultanément, les élèves hiérarchisent les savoirs, à la fois en fonction de leur valeur relative aux ambitions professionnelles, mais également selon les conventions admises par la société et la culture scolaire. Nous avons également soulevé que les participants reconnaissent l'influence des enseignants dans leur appréciation des contenus d'apprentissage en fonction de leurs pratiques pédagogiques et de l'intérêt qu'ils présentent envers les contenus qu'ils transmettent. Par rapport au cours de français, les matériaux recueillis nous informent que les élèves ont une relation stratégique avec cette discipline. Il ressort que les répondants perçoivent l'acquisition des contenus d'apprentissage comme un défi à surmonter, surtout en ce qui a trait à l'écriture et la grammaire. Ainsi, bien que les élèves interrogés confèrent une importance au cours de français, nous soulignons qu'ils s'investissent dans cette matière scolaire principalement pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. D'autre part, nous avons révélé que les participants entretiennent un rapport différent avec les cours d'histoire. Ceux-ci n'instrumentalisent pas les contenus d'apprentissage puisqu'ils entrevoient moins de valeur à cette discipline pour l'atteinte de leurs objectifs comparativement au cours de français. Plutôt, les répondants partagent leurs préférences et leurs désintérêts, en commençant par énoncer leur ennui vis-à-vis les savoirs sur l'histoire du Québec et du Canada. Les élèves revendiquent que le programme de formation d'histoire se déploie au-delà des frontières canadiennes et inclut des contenus sur d'autres pays du monde. C'est d'ailleurs pourquoi les participants préfèrent à l'unanimité le cours de monde contemporain, pour sa perspective internationale et le temps qui est consacré à l'actualité. Enfin, nous avons exposé que la perception des élèves vis-à-vis les savoirs associés à l'éducation à la citoyenneté se rapproche des visées du programme de formation puisqu'ils associent la formation d'un citoyen à l'enseignement des événements historiques du passé.

Nous avons dévoilé que les enseignants énoncent plusieurs propos concomitants à ceux des élèves. Ils avancent surtout la vision stratégique des jeunes de leur milieu et l'intérêt qu'ils portent aux résultats inscrits dans le bulletin. Nous avons toutefois souligné que la vision des élèves issus de l'immigration envers les savoirs n'est pas exclusivement stratégique : les répondants partagent tous

des intérêts envers différentes disciplines et différents savoirs qui leur sont transmis à l'école. Cette observation découlant des entretiens émousse les déclarations des enseignants.

Nous rapportons quelques limites à notre projet de recherche. En premier lieu, nous avons interrogé sept élèves issus de l'immigration, faisant en sorte que nos résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble des élèves immigrants dans le réseau scolaire québécois. Surtout, nous rapportons que les participants ont des parcours migratoires et scolaires variés, ce qui explique leur expérience unique avec les contenus d'apprentissage. Cette hétérogénéité dans les profils des élèves nous permet d'obtenir une représentativité sociologique, donnant forme à l'objet d'étude (Hamel, 2000). En outre, quoique nous ayons ciblé les élèves de première génération d'immigration pour notre étude, par mégarde, nous avons réalisé un entretien avec un élève de deuxième génération d'immigration. Nous avons cependant constaté la convergence de ses propos à ceux des autres participants et avons fait le choix de conserver ses réponses aux fins d'analyse. Enfin, les participants ayant répondu à l'invitation sont des élèves qui maîtrisent somme toute leur expérience et leur rôle d'élève. Ce sont tous des élèves en voie d'obtenir leur diplôme d'études secondaires, ce qui explique leur discours fortement en adhésion à l'école et axé sur la performance. Il s'agit donc d'élèves ayant développé une expérience socioscolaire bien équilibrée dans laquelle les trois logiques d'action interagissent et sont en harmonie pour la réussite. Nous croyons qu'il serait intéressant d'examiner le rapport aux contenus d'apprentissage chez des élèves issus de l'immigration ayant un parcours plus difficile. Une ethnographie serait dès lors judicieuse afin de réaliser un examen riche du phénomène.

Notre mémoire a permis de générer des connaissances sur un facteur ayant été peu exploré par rapport à l'expérience scolaire des élèves issus de l'immigration. Les élèves interrogés nous ont donné accès privilégié à leurs préférences, à leurs désintérêts et aux défis qu'ils associent aux contenus d'apprentissage du programme de formation de l'école québécoise. Ce qui se dégage des entretiens est la détermination des participants à obtenir leur diplôme d'études secondaires et les moyens stratégiques qu'ils déploient en fonction de leurs objectifs personnels. Nous avons également soulevé que les répondants n'ont pas mentionné ressentir de la discrimination par l'entremise des contenus d'apprentissage qui leur sont transmis.

Dans un autre ordre d'idées, rappelons que notre mémoire avait également pour objectif de mettre de l'avant la parole des élèves issus de l'immigration. À cet effet, nous avons conclu les entretiens

en demandant aux participants des pistes d'amélioration quant aux contenus d'apprentissage du programme de formation de l'école québécoise pour favoriser leur réussite scolaire ou celle de leurs collègues. Nous soulevons quelques pistes intéressantes. Une des répondantes considère qu'un prolongement des cours de francisation au secondaire serait nécessaire afin de bonifier la maîtrise du français pour ses camarades d'arrivée plus récente au Québec. Concernant l'éducation à la citoyenneté, celle-ci suggère que le PFEQ consacre plus de temps à développer l'esprit critique des élèves au secondaire puisqu'elle considère cette compétence fondamentale pour le bon fonctionnement de la société. Enfin, deux participants avancent la nécessité de remaniements holistiques par rapport au programme de formation de l'école québécoise. Ils souhaitent qu'une révision des contenus d'apprentissage du programme soit effectuée afin de retirer les notions obsolètes. En outre, ils aimeraient que les savoirs transmis soient à la fois intéressants et appréciés par les élèves, mais également par les enseignants. Ceux-ci conçoivent nécessaire de donner la parole à ces deux groupes afin de construire un curriculum sensible à tous les individus concernés et dès lors, à l'esprit du temps dans lequel il s'inscrit. Il s'agit certes d'une piste à explorer, mais à ne pas négliger *a priori*.

## Références bibliographiques

- Ahlquist, R. (2000). Critical multicultural mathematics curriculum: multiple connections through the lenses of race, ethnicity, gender and social class. *Changing the faces of mathematics, perspectives on gender*. 25-35.
- Amboulé Abath, A. A. (2021). Les inégalités raciales en milieu scolaire. *Options politiques*. <https://policyoptions.irpp.org/fr/magazines/fevrier-2021/les-inegalites-raciales-en-milieu-scolaire/>
- Amin, A. (2012). *Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires*. *Alterstice*,2(2),103- 116.
- Amireault, V. & Lampron-de Souza, S. (2022). « J'ai appris que c'était plus dur que je pensais de venir dans un autre pays et d'apprendre une nouvelle langue » : rencontres entre élèves du secteur régulier et élèves de classe d'accueil dans une école secondaire de Montréal. *Alterstice*, 11(1), 45–55. <https://doi.org/10.7202/1091894ar>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives*, Hors-série (5), 26-37.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 1, 141-152. <https://doi.org/10.3406/oss.2005.1035>
- Armand, F., Rousseau C., Lory, M.-P. et Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles d'origine immigrante au Québec : enjeux sociaux, de santé et d'éducation* (p. 97-111). Montréal : Presses de l'Université de Montréal
- Baribeau C. & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>

- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Saskatoon, SK: Purich Publishing Ltd.
- Benimmas, A. & Kamano, L. (2009). Comment les futurs enseignants et enseignantes perçoivent-ils l'intégration de l'élève immigrant à l'école francophone en milieu minoritaire au Nouveau-Brunswick. *L'établissement international au Canada*, 23(2), 6–9.
- Berg, B. L. (2009). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (7e éd.). Pearson.
- Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43–70. <https://doi.org/10.7202/1050810ar>
- Boisclair, V. (2020). La discrimination existe au Québec, mais elle n'est pas systémique, selon Legault. *Radio-Canada*, 1<sup>er</sup> juin. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1708260/racisme-francois-legault-quebec-discrimination-manifestation-livre-vert>
- Caillaud, S. et Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. Dans Lo Monaco, G., Delouée, S. et Rateau, P. (dir.). *Les représentations sociales*. De Boeck. <https://www.researchgate.net/publication/303019389>
- Carignan, N., Feza, N. & Pourdavood, R. (2008). Diversité culturelle, enseignement des mathématiques et rapports ethniques : expériences scolaires sud-africaine et états-unienne. *Éducation et francophonie*, 36(1), 123–141. <https://doi.org/10.7202/018093ar>
- Caron, C. (2017). La recherche qualitative critique : la synergie des approches inductives et des approches critiques en recherche sociale. *Approches inductives*, 4(2), 49–78. <https://doi.org/10.7202/1043431ar>
- Centraide du Grand Montréal (2019). *Analyse territoriale 2018-2019 : Laval*. <https://www.centraide-mtl.org/wp-content/uploads/2019/12/Portrait-Laval-2018-2019.pdf>
- Cerqua A. et Gauthier, C. (2010). En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec. Dans Mellouki, M. (dir). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p.21-46). Presses de l'université Laval.

- Chamberland C. et Mc Andrew, M. (2011). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec : engagement ministériel et résultats de recherches récentes, *Canadian Issues/Thèmes Canadiens*, Hiver, p. 9-14
- Collectif (1987). La contribution des approches qualitatives aux sciences humaines : débats actuels. *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 107–138. <https://doi.org/10.7202/1002029ar>
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2017, Avril). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. <https://www.cgtsim.qc.ca/en/documents-site-web/311-portrait-socioculturel-2017-2018/file>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2009). *Mémoire présenté au conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. [http://www.cdpcj.qc.ca/publications/inclusion\\_scolaire\\_consultation\\_Conseil\\_superieur.pdf](http://www.cdpcj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_consultation_Conseil_superieur.pdf)
- Conseil supérieur de l'éducation (2022). *Avis du Conseil supérieur de l'éducation en réponse aux modifications temporaires envisagées au Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire telles qu'elles ont été publiées dans la Gazette officielle le 13 avril 2022 – Pondération des épreuves officielles et nombre de bulletins*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/06/50-0556-AR-ponderation-epreuves-officielles.pdf>
- Corbin, J. et Strauss, A. (2008). Strategies for Qualitative Data Analysis. Dans *Basics of Qualitative Research: Techniques and procedures for Developing Grounded Theory* (3e éd.). SAGE Publications. <https://methods.sagepub.com/base/download/BookChapter/basics-of-qualitative-research/n4.xml>
- DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire : Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck.
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M-A. (2021). L'éducation à la citoyenneté à l'école : du curriculum formel aux enjeux du vivre-ensemble. Dans Potvin, M., Magnan, M-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J-L. (dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (2<sup>e</sup> éd., 20-35). Fides Éducation
- De Gialdino, I. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *Recherches Qualitatives*, 31(3), 155-187. <http://www.recherche->

[qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero31\(3\)/RQ%2031\(3\)%20Vasilachis.pdf](http://qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero31(3)/RQ%2031(3)%20Vasilachis.pdf)

- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Rapport public. <https://www.flsh.ulaval.ca/sites/flsh.ulaval.ca/files/flsh/langues-linguistique-et-traduction/professeurs/dekoninck-2012.pdf>
- Doray, P., Kamanzi, C., Laplante, B., et Street, M. C. (2012). Les retours aux études postsecondaires : une expression de l'éducation tout au long de la vie ? *Formation emploi*. (120). 75-100. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3807>
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, coll. « La couleur des idées » Paris : Seuil.
- Dubet F. et Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, coll. « L'épreuve des faits » Paris : Seuil.
- Duong, L. (2006). Regards croisés sur les interactions sociales de l'élève d'origine immigrante à Montréal. [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://doi.org/1866/17681>
- Duong, L. & Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73–105. <https://doi.org/10.7202/038491ar>
- Estivalèzes, M. et Lefebvre, S. (2012). *Le programme d'éthique et culture religieuse : de l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*. Québec : Les Presses de l'Université Laval
- Forquin, J.-C. (1991). Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 25–39. <https://doi.org/10.7202/001246ar>
- Gaudet, S., Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gibeau, G. & Roy, G. (2017). Les rapports aux savoirs d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire de la région de Montréal : la place des sciences et des mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(3), 61–88. <https://doi.org/10.7202/1050973ar>
- Ghosh, R. et Abdi, A. (2004). *Education and the Politics of Difference: Canadian Perspective*. Canadian Scholars' Press Inc.

- Gosselin-Gagné, J. (2018) Les élèves allophones récemment immigrés et la résilience scolaire. Dans Kanouté, F. et Lafortune, G. (dir). *L'intégration des familles d'origine immigrante : les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Presses de l'Université de Montréal.
- Gouvernement du Canada (2020). #ImmigrationÇaCompte : Suivi de l'immigration au Canada. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/campagnes/immigration-ca-compte/suivi.html>
- Groupe de travail (1994, juin). *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle : Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Ministère de l'Éducation. <https://www.collegeahuntsic.qc.ca/documents/ffeade4d-2eb5-4371-990f-c1064b4d9221.pdf>
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997, juin). *Réaffirmer l'école*. Ministère de l'Éducation. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40191>
- Hamel, J. (2000) À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point. *Recherches qualitatives*, 21, 3-20.
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351-368.
- Heine, A. (2018). Représentations du personnel enseignant sur les inégalités scolaires vécues par les élèves issus de l'immigration : quels enjeux pour la formation? *Éducation et francophonie*, 46(2), 168–188. <https://doi.org/10.7202/1055567ar>
- Houle, R., Maheux, H. et Corbeil, J-P. (2017). *L'intégration linguistique des immigrants et les populations de langue officielle au Canada*. (publication no 98-200-X2016017). Statistique Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016017/98-200-x2016017-fra.cfm>
- Immigration Québec (2019) *Facteurs et critères de sélection (Programme régulier des travailleurs qualifiés)*. <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/travailleurs-temporaires/demeurer-quebec/demande-csq/travailleurs-quebec/facteurs-selection.html>
- Immigration Québec (s.d.) *La région de Montréal en bref*. <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/region/montreal.html#portrait>
- Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (2020). *Rapport annuel au parlement sur l'immigration 2020*. Ministère de l'Immigration, des Réfugiés et de la Citoyenneté.

<https://www.canada.ca/content/dam/ircc/migration/ircc/francais/pdf/pub/rapport-annuel-2020-fr.pdf>

- Jacquet, M. (2019). Diversité ethnoculturelle et autochtone dans la réforme du curriculum : l'architecture d'une inclusion. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(2). 351-383
- Jaffrelot, C. & Lequesne, C. (2009). Introduction. Dans : C. Jaffrelot (éd.), *L'enjeu mondial: Les migrations* (pp. 11-16). Paris: Presses de Sciences Po.
- Jeffrey, D. (2005). Le chercheur itinérant, son éthique de la rencontre et les critères de validation de sa production scientifique. *Recherches qualitatives*, Hors-série, (1), 115-127.
- Johnson, B.R., Christensen, L. (2014) *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (5e éd.). SAGE Publications, Inc.
- Kamanzi, C. (2021). La résilience dans le parcours scolaire des jeunes noirs d'origine africaine et caribéenne au Québec. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), CI32–CI63. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.5027>
- Kamanzi, P.C. (2023) Pathways of Black immigrant youth in Québec from secondary school to university: Cumulative racial disadvantage and compensatory advantage of resilience. *Revue canadienne de sociologie*, 1–29. <https://doi.org/10.1111/cars.12446>
- Kamanzi, C. & Magnan, M.-O. (2023). « Inégalités dans l'enseignement supérieur au Québec: bilan des recherches de dernières décennies ? Dans Doray, P., Kamanzi, P.C., Pilote, A., & Laplante, B., *Enseignement supérieur et inégalités sociales : entre politiques et parcours*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kamanzi, P.-C., & Murdoch, J. (2011). L'accès à un diplôme universitaire chez les immigrants. In F. Kanouté & G. Lafortune (Eds.), *Familles d'origine immigrantes au Québec : Enjeux sociaux de santé et d'éducation* (pp. 145–158). Montreal, QC: Les presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171–190. <https://doi.org/10.7202/007154ar>
- Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. [https://www.cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/parents\\_emd\\_accompa\\_enfants.pdf](https://www.cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/parents_emd_accompa_enfants.pdf)
- Kanouté, F. (2007). La pratique de l'interculturel. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Équité en éducation et formation* (p. 121-140). Montréal : Éditions Nouvelles.

- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. & Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13–25. <https://doi.org/10.7202/1038275ar>
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Lavoie, A. et Lafortune, G. (2018). *Le bénévolat et la résilience socioscolaire*. Dans Kanouté, F. et Lafortune, G. (dir.) *L'intégration des familles d'origine immigrante : les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Presses de l'université de Montréal. DOI : 10.4000/books.pum.5389
- Kanouté, F. & Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80–92. <https://doi.org/10.7202/1004331ar>
- Kanouté, F., Lavoie, A., Guennouni, R. & Charrette, J. (2016). Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 141-155. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.246301>
- Kanouté, F., Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Kharem, H. (2006). Chapter Two : Internal colonialism : white supremacy and education, *Counterpoints*, 208. 23-47 <https://www.jstor.org/stable/42980003>
- Lachaine, A., Audet, G. et Mc Andrew, M. (2016). *Relations école-famille-communauté : portrait d'ensemble des pratiques et des projets dans les établissements de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. <https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2016/09/Rapport-EFC-CSMB-final-2016-Lachaine-et-al..pdf>
- Lafortune, G. & Kanouté, F. (2019). Récits d'expériences de jeunes issus de l'immigration en situation de décrochage : quand l'école « ne marche pas » ou est un bad trip. *Éducation et francophonie*, 47(1), 131–148. <https://doi.org/10.7202/1060851ar>
- Lamothe-Lachaine, A. (2017). Récits numériques de jeunes ayant vécu l'exil. Identité, école et migration. *Diversité urbaine*, 17, 95–112. <https://doi.org/10.7202/1047979ar>
- Laperrière, A. (1987). Les méthodologies qualitatives : de la théorie à la pratique. *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 5–10. <https://doi.org/10.7202/1002023ar>

- Larnell, G., Bullock, E., Jett, C. (2016). Rethinking Teaching and Learning Mathematics for Social Justice from a Critical Race Perspective. *The Journal of Education*, 196(1). 19-29. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26612602>
- Larochelle-Audet, J. (2018). Conceptions de la diversité ethnoculturelle dans la formation en enseignement au Québec : un exercice de mise en visibilité des rapports sociaux de race. *Éducation et francophonie*, 46 (2), 73–91. <https://doi.org/10.7202/1055562ar>
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. & Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172–195. <https://doi.org/10.7202/1039027ar>
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/formation.pdf>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M. et D'Arrisso, D. (2018). Le personnel scolaire et la diversité ethnoculturelle au Québec : regard sur les prescriptions normatives. Dans Borri-Anadon, C., Gonçalves, G., Hirsch, S. et Di Paula Queiroz J. (dir.), *Vers une société inclusive : la formation des éducateurs en contexte de diversité. Une perspective comparative Québec-Brésil*. Blue Mounds, WI : Deep University Press.
- Larrivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5–19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Ledent, J., Mc Andrew, M. & Pinsonneault, G. (2016). Le choix de la langue d'enseignement au cégep chez les élèves issus de l'immigration scolarisés en français au secondaire québécois : une approche longitudinale. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (7), 122–141. <https://doi.org/10.7202/1036419ar>
- Légis Québec (2020, 20 octobre). Charte de la langue française. [http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-11?langCont=fr#ga:l\\_i-gb:l\\_viii-h1](http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-11?langCont=fr#ga:l_i-gb:l_viii-h1)
- Lenoir, A., Lenoir, Y., Pudelko, B. et Steinbach, M. (2008). Le discours québécois sur les relations entre l'école et les familles issues de l'immigration : un état de la question. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 19. 171-190.

- Leonardo, Z. (2018) Dis-orienting Western Knowledge : Coloniality, Curriculum and Crisis. *The Cambridge Journal of Anthropology*, 36(2) 7-20 <https://www.jstor.org/stable/26945997>
- Leroux, G. (2018). Le défi pluraliste. Éduquer au vivre-ensemble dans un contexte de diversité. *Éducation et francophonie*, 46(2), 15–29. <https://doi.org/10.7202/1055559ar>
- Lessard, C. (2019). Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire : qui de l'équité du système d'éducation ? *Éthique en éducation et en formation* (6), p. 41-61. <https://doi.org/10.7202/1059242ar>
- Levasseur, L. (2010). Individu, société et éducation (1960-2000). Dans M. Mellouki (dir.) *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p.51-70). Presses de l'Université Laval.
- Lewis, J.S. (2018) Releasing a Tradition. *The Cambridge Journal of Anthropology*, 36(2) 21-33 <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26945998>
- Livingstone, A-M., Celemencki, J., Calixte, M. (2014). Youth participatory action research and school improvement: The missing voices of black youth in Montreal. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 283-304. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1500/1679>
- Magnan, M.-O. & Darchinian, F. (2014). Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques : le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 373–398. <https://doi.org/10.7202/1029425ar>
- Magnan, M.-O., Darchinian, F., Collins, T., Kamanzi, C. et Valade, V. (2021). Students voices on social relations of race in Québec Universities. *Race ethnicity and education*. DOI: 10.1080/13613324.2021.1890564
- Magnan, M.-O., Darchinian, F. & Larouche, É. (2016). École québécoise, frontières ethnoculturelles et identités en milieu pluriethnique. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (7), 97–121. <https://doi.org/10.7202/1036418ar>
- Magnan, M.-O., Darchinian, F. & Larouche, É. (2017). Identifications et rapports entre majoritaires et minoritaires. Discours de jeunes issus de l'immigration. *Diversité urbaine*, 17, 29–47. <https://doi.org/10.7202/1047976ar>
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Grenier, V. et Darchinian, F. (2017). Jeunes issus de l'immigration et choix d'orientation au postsecondaire à Montréal. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 34–53. <https://doi.org/10.7202/1043237ar>

- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Charrette, J. & Larochelle-Audet, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie*, 46(2), 125–145. <https://doi.org/10.7202/1055565ar>
- Magnan, M.-O., Collins, T., Darchinian, F., Kamanzi, P.C. & Valade, V. (2021) Student voices on social relations of race in Québec universities. *Race Ethnicity and Education*, <https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1890564im>
- Mathieson, G. (2014) Reconceptualizing Our Classroom Practice: Notes from an Antiracist Educator. *Counterpoints*, 273. 235-256 <https://www.jstor.org/stable/42978611>
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. doi :10.4000/books.pum.15514
- Mc Andrew, M. (2006). Éducation interculturelle ou éducation à la citoyenneté : le cas du Québec. Dans Lenoir, Y., Xypas, C. et Jamet, C. (dir), *École et citoyenneté Un défi multiculturel*. Armand Colin.
- Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2012). La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine*, 12(1), 7-25.
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2013). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : les écoles et les enseignants font une différence !* Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM). <https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/10/mcandrew-audet-enjeux-2013.pdf>
- Mc Andrew, M., Audet, G. et Bakhshaei, M. (2021) La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. Dans Potvin, M., Magnan, M-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J-L. (dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (2<sup>e</sup> éd., 20-35). Fides Éducation
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177–196. <https://doi.org/10.7202/01809>

- Mc Andrew, M., Ledent, J. et Ait-Said, R. (2006). L'école québécoise assure-t-elle l'égalité des chances ? Le cheminement scolaire des jeunes noirs au secondaire. *Cahiers québécois de démographie*, 35(1), 123–148. <https://doi.org/10.7202/017751ar>
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (2011). *La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire*. Université de Montréal. [http://www.chereum.umontreal.ca/publications\\_pdf/Publications%202013/Rapport%20RSJ%20QIIS%20-%2027%20f%C3%A9vrier%202012.pdf](http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/Rapport%20RSJ%20QIIS%20-%2027%20f%C3%A9vrier%202012.pdf)
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., Ait-Said, R. & Baldé, A. (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie*, 42(1), 31–55. <https://doi.org/10.7202/1017097ar>
- MacMath et Hall, (2018) Indigenous Education: Using the Science of Storywork to Teach With and Within Instead of About Indigenous Peoples. *Journal of American Indian Education*, 57 (2) 86-106. <https://www.jstor.org/stable/10.5749/jamerindieduc.57.2.0086>
- Ministère de l'Éducation (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/64139>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Le Renouveau Pédagogique : Ce qui définit « le changement »*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Domaines d'apprentissage, dans Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_domains-apprentissage-deuxieme-cycle-secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_domains-apprentissage-deuxieme-cycle-secondaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Histoire et éducation à la citoyenneté*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_histoire-education-citoyennete-premier-cycle.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_histoire-education-citoyennete-premier-cycle.pdf)

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Monde Contemporain*.  
[https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_monde-contemporain-4-unites.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_monde-contemporain-4-unites.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Éthique et culture religieuse*.  
[https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_ethique-culture-religieuse-secondaire.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_ethique-culture-religieuse-secondaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Progression des apprentissages au secondaire : Français, langue d'enseignement*.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA\\_PFEQ\\_francais-langue-enseignement-secondaire\\_2011.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-secondaire_2011.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009-2010)*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Rapport d'évaluation : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*.  
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2424569>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration*.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/14-00280\\_portrait\\_stat\\_eleve\\_issu\\_immigration\\_2011\\_2012.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/14-00280_portrait_stat_eleve_issu_immigration_2011_2012.pdf)
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur (MEES). (2015, mai). Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ? *Bulletin statistique de l'éducation*, (43), 1–24.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Histoire du Québec et du Canada : Troisième et quatrième secondaire*.  
[https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). *Rapport : diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire, Édition 2020*. Gouvernement du Québec.

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Rapport\\_diplomation\\_qualif\\_CS\\_sec\\_ed2020\\_WEB.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Rapport_diplomation_qualif_CS_sec_ed2020_WEB.pdf)

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur (2021). *Indices de défavorisation des écoles publiques*. (no. ISSN 1913-3383).

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indices-defavorisation-2020-2021.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2020-2021.pdf)

Ministère de l'éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2021). *Différenciation pédagogique : soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. (no. ISBN 978-2-550-88473-6).

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf)

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur (2023). *Éducation interculturelle*.

<http://www.education.gouv.qc.ca/gouvernance-scolaire/aide-et-soutien/immigration-et-education-interculturelle/education-interculturelle/>

Ministère de L'éducation, de l'Enseignement supérieur (2023). *Programme de formation de l'école québécoise*. <https://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2019) *Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2008 à 2017*. Gouvernement du Québec.

[http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB\\_Presence2019\\_admisQc.pdf](http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2019_admisQc.pdf)

Miquelon, A. (2017). Les représentations d'élèves du secondaire de la littérature à l'école : portrait de quatre profils distincts de lecteurs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 119–140. <https://doi.org/10.7202/1049400ar>

Montréal en statistiques. (2017). Population et Démographie. Service du développement économique, Ville de Montréal.

[http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/mtl\\_stats\\_fr/media/documents/19\\_population%20et%20d%20mographie\\_26octobre2017\\_immigration\\_agglo\\_rmr.pdf#:~:text=en%202016%2c%20les%20immigrants%20comptaient,population%20de%20291%20625%20immigrants.](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/mtl_stats_fr/media/documents/19_population%20et%20d%20mographie_26octobre2017_immigration_agglo_rmr.pdf#:~:text=en%202016%2c%20les%20immigrants%20comptaient,population%20de%20291%20625%20immigrants.)

- Moreau, L. (1995, novembre). *La pauvreté et le décrochage scolaire ou La spirale de l'exclusion*. Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs43342>
- Morrisette, J. (2011) Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches Qualitatives*, 29 (3) pp.7-33.
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. Dans C. Royer, & C. Baribeau, *Recherches qualitatives et production de savoirs, Recherches qualitatives*, (Hors-série), « Les Actes », 1, 41-60
- Mujawamariya, D. (2007). . La diversité ethnoculturelle dans le curriculum de sciences de l'Ontario, de la 1ère à la 12ème année. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 5–32. <https://doi.org/10.7202/038489ar>
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 26 (1), pp. 110-139.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2019). Rôle et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(2), 438-463.
- Organisation Internationale pour les Migrations (OIM) (2020). État de la migration dans le monde 2020. (ISBN 978-92-9068-813-6). [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020\\_fr.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_fr.pdf)
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2016). *Perspectives d'évaluation 2016*. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation. Repéré à : [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/IOS/images/Perspectives\\_d\\_evaluation\\_4\\_02.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/IOS/images/Perspectives_d_evaluation_4_02.pdf)
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>

- Paillé, P., Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Papazian-Zohrabian, G. (2016). Les jeunes réfugiés et les enfants de la guerre à l'école québécoise. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 183-196). Québec : Fides.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C. & Lemire, V. (2019). Les groupes de parole en milieu scolaire : un espace de développement du bien-être psychologique des jeunes réfugiés. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 87–102. <https://doi.org/10.7202/1067550ar>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. & Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 101–116. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson, A., Hassan, G., Rousseau, C. & Aoun, R. (2018). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés : quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires? *Éducation et francophonie*, 46(2), 208–229. <https://doi.org/10.7202/1055569a>
- Paquet, M. (2020). La « sélection efficace » des immigrants : paradigme de la mobilité et légitimité de l'État québécois. *Diversité urbaine*, 20(1). <https://doi.org/10.7202/1068222ar>
- Picot, G., & Hou, F. (2012). *Statut d'immigrant, développement des compétences à un jeune âge et participation aux études postsecondaires : comparaison entre le Canada et la Suisse* (publication no 978-1-100-99542-7). Statistique Canada.
- Poitras Pratt, Louie, Hanson et Ottmann (2018) Indigenous education and decolonization. *Oxford Research Encyclopedia*, Education DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.240
- Potvin, M., Audet, G. & Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515–545. <https://doi.org/10.7202/1026311ar>
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33, 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Potvin, M. (2017). L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves. *Éthique en éducation et en formation*, (3), 97–121. <https://doi.org/10.7202/1042939ar>

- Potvin, M. & Carr, P. R. (2008). La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie*, 36(1), 197–216. <https://doi.org/10.7202/018097ar>
- Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M. & Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif Belgique, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, 46(2), 30–50. <https://doi.org/10.7202/1055560ar>
- Radio-Canada. (2019, 13 août). L'OCDE encense les politiques migratoires canadiennes. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1258767/immigration-accueil-integration-travailleurs-ocde-canada>
- Rahm, J., Lachaine, A., Martel-Reny, M.-P. & Kanouté, F. (2012). Le rôle des organismes communautaires dans la réussite scolaire et le développement identitaire des jeunes issus de l'immigration. *Diversité urbaine*, 12(1), 87–104. <https://doi.org/10.7202/1019213ar>
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de Recherches qualitatives parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32–52. <https://doi.org/10.7202/1059646a>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (dir), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. (5<sup>e</sup> éd., 337-360) Presses de l'université du Québec
- Schleifer, M. (1994). Compte rendu de [McAndrew, M. (1993). Pluralisme et éducation : perspectives québécoises, Montréal : Université de Montréal. (Repères, Essais en éducation, no15).] *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 404–406. <https://doi.org/10.7202/031729ar>
- Simard, D. (2010). La réforme de l'éducation au Québec : un trésor était caché dedans. Dans M. Mellouki (dir.). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p.75-93). Presses de l'université Laval.
- Statistique Canada (2013). *Statut des générations : les enfants nés au Canada de parents immigrants* (publication no 99-010-X2011003). [https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011003\\_2-fra.pdf](https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011003_2-fra.pdf)
- Statistique Canada (2008, 3 décembre). *Portrait des immigrants au Canada* (publication no 85F0033M) <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/85f0033m/85f0033m2008018-fra.pdf?st=AQthIo6m>

- Statistique Canada (2017, 27 octobre). *Population immigrante selon certains lieux de naissance, la catégorie d'admission et la période d'immigration, Canada, provinces et territoires, régions métropolitaines de recensement et régions à l'extérieur des régions métropolitaines de recensement, Recensement de 2016* (publication n98-400-X2016202). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dv-vd/imm/index-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2017). Série « Perspective géographique » Recensement de 2016. (publication no 98-404-X2016001). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-cma-fra.cfm?LANG=Fra&GK=CMA&GC=462&TOPIC=7>
- Statistique Canada. (2018). Statut des générations : les enfants nés au Canada de parents immigrants (publication no 99-010-X2011003). [https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011003\\_2-fra.pdf](https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011003_2-fra.pdf)
- Steinbach, M. (2010). Quand je sors de l'accueil : linguistic integration of immigrant adolescents in Quebec secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 23(2) DOI: 10.1080/07908311003786711
- Steinbach, M. (2012) Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 153–170. <https://doi.org/10.7202/1013121ar>
- Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15(1), 69–85. <https://doi.org/10.7202/1037872ar>
- Steinbach, M. et Grenier, N. (2013). « Nous autres aussi on aimerait ça garder notre culture » : les attitudes des élèves d'origine québécoise envers les élèves issus de l'immigration. *Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 48(1). <https://mje.mcgill.ca/article/view/8901>
- Steinbach, M., Vatz-Laaroussi, M. & Potvin, M. (2015). Accueillir de jeunes réfugiés en région : la formation générale aux adultes comme alternative scolaire? *Alterstice*, 5(2), 99–108. <https://doi.org/10.7202/1036695ar>
- Tardif-Grenier, K., Archambault, I., Lafantaisie, V., Magnan, M. O. et Baradhy, R. (2018). La collaboration école-famille immigrante : représentations d'administrateurs en milieu scolaire primaire socioéconomiquement défavorisé. *Canadian Journal of Education*, 41(4). Repéré à <https://www.researchgate.net/publication/329715091>.
- Therriault, G., Jeziorski, A., Bader, B. et Morin, E. Étude croisée du rapport aux savoirs à l'égard des sciences naturelles et des sciences humaines et sociales : portraits d'élèves de la fin du

secondaire au Québec. *Recherches en éducation*, 32, 192-208. DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2412>

Tremblay, S. (2011). Pluralisme, droits fondamentaux et citoyenneté : les termes d'une nouvelle orientation pour l'enseignement de la religion au Québec. *Éducation et sociétés*, 27, 161-176. <https://doi.org/10.3917/es.027.0161>

Tremblay, S. (2018a). Escalating Criticism of the Ethics and Religious Culture Program in Quebec : A Cognitive Market Analysis. *Religion and Education*, 45(3) 287-307.

Tremblay, S. (2018b). L'éducation interculturelle et inclusive et l'enseignement de la culture religieuse. Dans Kanouté, F. et Charrette, J. (dir). *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Triki-Yamani, A. & Mc Andrew, M. (2009). Perceptions du traitement de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes par de jeunes musulmans(es) du cégep au Québec. *Diversité urbaine*, 9(1), 73-94. <https://doi.org/10.7202/037760ar>

Triki-Yamani, A. , Mc Andrew, M. et El Shourbagi, S. (2011). Perceptions du traitement de l'islam et du monde musulman dans les manuels d'histoire par des enseignants du secondaire au Québec, *Journal of Educational Media, Memory and Society* 3(1) 97-117.

Tuck, E. et Yang, K.W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization : Indigeneity, Education and Society*, 1(1) 1-40.

Van Der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2<sup>e</sup> éd.) Presses de l'Université de Montréal et de Boeck <http://hdl.handle.net/1866/4688>

Vasquez-Bronfman, A. et Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école, approche ethnographique*. Paris : Presses universitaires de France.

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

Willis, P. (1977). *Learning to labor: how working-class kids get working-class jobs*. Columbia University Press.

# **Annexe 1 - Canevas d'entretien de groupe (enseignants)**

## **Partie 1 : présentation des enseignants et choix du milieu de travail**

- Brève présentation de chaque participant (parcours scolaire/formation(s) suivie(s), années d'enseignement à l'école, cours enseigné(s)). Était-ce votre choix d'enseigner dans un milieu où il y a une forte diversité ethnoculturelle ? Pourquoi ?
- Pourriez-vous décrire l'ambiance de l'école dans laquelle vous travaillez ? Comment sont les relations entre les enseignants ? Entre les enseignants et la direction scolaire ? Entre les élèves ? Avec les élèves ?

*Nous passons maintenant à des thématiques portant sur votre enseignement. Bien que ces questions puissent rejoindre l'ensemble des jeunes du milieu scolaire, ici, j'aimerais que nous nous intéressions particulièrement aux élèves issus de l'immigration.*

## **Partie 2 : enseignement avec les jeunes issus de l'immigration**

- Comment percevez-vous l'enseignement dans un contexte de diversité ethnoculturelle ? À votre avis, y a-t-il des différences significatives avec un milieu scolaire où les cohortes d'élèves sont majoritairement blanches et nées au Québec ? (Si oui, quelles seraient-elles ? Si non, pourquoi ?)
- Est-ce que vos méthodes d'enseignement ont évolué depuis votre arrivée dans votre milieu de travail ? Avez-vous dû vous adapter pour répondre aux besoins liés à la diversité ethnoculturelle ? Avez-vous des exemples de situations ayant mené à ces modifications ?
- Diriez-vous que vos relations avec les jeunes issus de l'immigration sont différentes qu'avec les élèves qui ne sont pas issus de l'immigration ? Si c'est le cas, quelles sont ces différences ?

## **Partie 3 : contenu pédagogique avec les jeunes issus de l'immigration**

### **Questions générales**

- Que pensez-vous du programme de formation de l'école québécoise ? S'agit-il d'un point de référence essentiel pour enseigner vos matières respectives ? Comment l'employez-vous ? (outil de travail, référent, etc.)
- Comment percevez-vous le rapport que les jeunes issus de l'immigration de votre milieu scolaire entretiennent avec les contenus d'apprentissage dans vos spécialités respectives ? En général, manifestent-ils un intérêt ? Percevez-vous plutôt une distance des jeunes face au contenu d'apprentissage ?
- Quelle incidence ont les contenus d'apprentissage sur la motivation et l'intérêt des jeunes dans votre milieu scolaire ? Observez-vous des différences avec les jeunes qui ne sont pas issus de l'immigration ?

*Je vous poserai maintenant des questions spécifiques à vos spécialités. Je ferai référence au programme de formation, mais je m'intéresse avant tout à votre expérience d'enseignement des contenus d'apprentissage.*

### **Questions spécifiques**

#### *Français, langue d'enseignement*

- Les stratégies et méthodes d'application de la grammaire, de la syntaxe et de l'orthographe sont omniprésentes dans le programme de français, langue d'enseignement. Remarquez-vous des difficultés d'application de ces méthodes chez les élèves issus de l'immigration ? De votre expérience, comment les jeunes réagissent et comment les aidez-vous ?
- Comment procédez-vous aux choix littéraires dans votre contexte scolaire ? Arrimez-vous ces choix avec les critères du programme de formation ? Est-ce que les jeunes semblent accorder de l'importance aux thématiques qu'ils lisent ?
- Parmi les trois compétences (*les nommer aux participant.e.s*), est-ce que certaines ont porté davantage de défis pour des jeunes issus de l'immigration ? Comment ? Avez-vous des exemples de séquences d'apprentissage où vous avez remarqué un écart ?
- 

#### *Histoire et éducation à la citoyenneté*

- De votre expérience, quelles thématiques du programme de deuxième cycle du secondaire intéressent davantage les jeunes issus de l'immigration ? Quelles, au contraire, ne semblent pas les rejoindre autant ? Pourquoi ?

- Dans votre contexte scolaire où une grande partie des élèves sont nés à l'extérieur du Canada, comment abordez-vous les thématiques sur l'histoire du Québec et du Canada ? Avez-vous vécu des expériences où il fut nécessaire d'adapter la séquence d'enseignement (exemple : une période historique) afin de la rendre plus intelligible et cohérente pour les jeunes ?
- Comment percevez-vous la place importante accordée à l'éducation à la citoyenneté dans le programme de formation ? Dans votre contexte scolaire, sur quoi mettez-vous l'accent dans votre enseignement de ce volet? Est-ce que cela rejoint les éléments du PFEQ ? Pourquoi ?

#### **Partie 4 : le programme de formation dans le système scolaire québécois**

- De votre expérience avec les élèves de l'école Mont de Lasalle, croyez-vous qu'un changement dans les contenus d'apprentissage du programme de formation devrait être effectué ? Y a-t-il des nuances à apporter à certains contenus d'apprentissage ? (Questions de relance/ie.) Est-ce que le contenu du programme est le reflet de notre société? Est-ce que le programme fait preuve d'inclusion ? Qu'est-ce qui n'est pas adapté ? Quelles modifications apporteriez-vous ?

Y aurait-il eu d'autres éléments que vous souhaitiez partager avec moi ? Êtes-vous satisfait de l'entretien que nous venons de faire? Êtes-vous toujours consentants à me partager ces informations pour mon projet de recherche ?

Je réitère que si vous désirez vous retirer de la recherche à tout moment, vous pouvez me contacter par courriel ou par téléphone.

Merci énormément pour votre contribution à la recherche.

## **Annexe 2 : Canevas d'entretien individuel (élèves issus de l'immigration)**

### **Canevas d'entretien individuel – élèves issus de l'immigration**

*Présentation des chercheurs, des objectifs de l'entrevue qui auront été nommés lors du premier contact avec les participant.e.s.*

*Explication aux jeunes des prochaines thématiques abordées, mises en garde quant au contenu sensible : Je m'intéresse ici à ton expérience en tant que personne issue de l'immigration dans tes cours à l'école, principalement en français et en histoire. Sens toi à l'aise de refuser de répondre à certaines questions pouvant te rappeler des situations désagréables. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à mes questions. N'hésite pas à revenir en arrière si d'autres informations te viennent en tête.*

#### ***1- Expérience scolaire québécoise du jeune***

- Qu'est-ce que tu aimes le plus à l'école ? (Amis, cours, enseignants ou intervenants, sport, etc.) Pourquoi c'est ce que tu aimes le plus ?
- Y a-t-il des choses que tu aimes moins ou pas du tout ? Pourquoi ?
- Quelle importance accordes-tu à l'école et aux études ? Selon toi, à quoi sert l'école ?
- As-tu une raison d'aller à l'école ? As-tu un défi, un objectif que tu poursuis au-delà de ton secondaire 5 ?
- Te souviens-tu de tes premières journées à l'école québécoise ? Qu'est-ce qui a facilité ton arrivée à cette école ? As-tu souvenir d'événements marquants ? Dans le cas contraire, qu'est-ce qui t'as rendu la vie difficile ?
- Pour l'instant, est-ce que ton expérience à l'école a été facile ou plus difficile ? Pourquoi ? Qu'as-tu fait pour faciliter ton expérience ou sortir des moments difficiles ?

*Explication aux jeunes des prochaines thématiques abordées : dans la prochaine section, nous allons parler de tes cours, plus précisément du contenu de tes cours de français et de celui d'histoire. En répondant, tu peux te référer à tes cours actuels ou à ceux que tu as suivis dans les années*

précédentes. Certaines questions te demanderont de réfléchir un peu plus à tes expériences en classe. Je ne suis pas pressée, prends ton temps de réfléchir ou n'hésite pas à me demander de répéter.

## 2- Questions plus générales sur les matières scolaires :

- As-tu une matière préférée ? Pourquoi la préfères-tu aux autres ?
- Crois-tu que la matière qu'on t'enseigne dans tes cours est importante ? Pourquoi est-elle importante ? Penses-tu qu'elle est utile (malgré tout) ?
- Penses-tu que le fait d'aimer la matière qu'on t'enseigne a un impact sur ta réussite dans le cours ? Pourquoi ?
- Est-ce que l'enseignant a un impact sur ton intérêt envers les matières scolaires ? Comment ?

## 3- Le contenu d'apprentissage : le cours de français, langue d'enseignement

- Peux-tu m'expliquer les éléments principaux qui composent ton cours de français en secondaire 5? À ton avis, à quoi sert le cours de français ?
- Est-ce que c'est une matière dans laquelle tu mets beaucoup d'efforts ? Pourquoi ? Que fais-tu pour réussir, as-tu des stratégies ?
- Que préfères-tu dans le plus ce cours ? Y a-t-il des périodes de classe qui t'ont marqué ? Certaines notions scolaires que tu as trouvées vraiment intéressantes ?
- Y a-t-il des éléments qui te déplaisent ? Y a-t-il du contenu qui ne t'a pas intéressé ou avec lesquels tu as plus de difficulté ? Que tu ne comprends pas dans ce cours?
- *(Si l'élève a fréquenté un autre milieu scolaire hors du Québec) : par rapport à l'école que tu as fréquentée avant d'arriver au Québec, y a-t-il des différences sur la matière qu'on t'apprend dans ce cours ? De ton souvenir, quelles sont-elles ? As-tu dû t'adapter à ce qu'on t'apprend ici ?*
- (Lire et apprécier des textes variés) : Est-ce que certains textes ou romans t'ont marqué en classe ? Si oui, peux-tu me conter de quoi un de ceux-là parle ? Pourquoi ce texte t'intéressait ? (Relance : quels textes ou romans as-tu aimé lire?)

As-tu vécu des expériences plus difficiles avec la lecture de textes dans le cadre de travaux ou d'examens ? Si oui, pourrais-tu m'expliquer ce qui s'est passé ? Trouves-tu que les choix de textes sont intéressants ?

- (Écrire des textes variés) : Comment apprécies-tu la rédaction de productions écrites en français ? Te souviens-tu des différents types de textes que tu as rédigés dans tes cours de français ? Y en a-t-il qui t'ont plu, d'autres moins ? Pourquoi ?

Comment trouves-tu les stratégies de correction qui te sont enseignées pour rédiger (syntaxe, vocabulaire, verbes, etc.) ? Est-ce qu'elles te sont utiles pour tes corrections ? En quoi elles t'aident/te servent ?

- **Question finale :** À ton avis, quelles parties de la matière en français ont été vues pendant la plus grande période de temps ? Selon toi, pourquoi ? Es-tu d'accord avec ce choix ? Aurais-tu priorisé un autre sujet ou thème ? Pourquoi ?

#### 4- Le contenu d'apprentissage : le cours d'histoire et éducation à la citoyenneté

- À ton avis, à quoi sert le cours d'histoire et éducation à la citoyenneté ?
- Que préfères-tu dans ton cours d'histoire ? Y a-t-il des éléments qui rendent le cours plus plaisant ? Y a-t-il certaines thématiques que tu as trouvées intéressantes ?
- Y a-t-il des éléments qui te déplaisent dans ce cours ? Y a-t-il des périodes historiques qui ne t'ont pas intéressé ? Pourquoi ?
- Dois-tu mobiliser des stratégies pour réussir dans ce cours ? Si oui, quelles sont-elles ?
- (Si l'élève a fréquenté un autre milieu scolaire hors du Québec) : par rapport à l'école que tu as fréquenté avant d'arriver au Québec, y avait-il un cours d'histoire ? De ton souvenir, de quels sujets parliez-vous ? As-tu constaté une différence dans la façon d'enseigner l'histoire entre les deux écoles ?
- Que penses-tu des périodes historiques qui te sont enseignées ? Y a-t-il des moments où tu aurais souhaité obtenir plus d'informations sur certaines périodes d'histoire ? Qu'est-ce que tu aurais aimé savoir ?
- Comment apprécies-tu les cours sur l'histoire du Québec et du Canada ? Est-ce que tu trouves parfois difficile de comprendre certains éléments de l'histoire ?

- Quelles thématiques ont été abordées dans ton cours Monde Contemporain ? À ton avis, y a-t-il une différence avec les autres cours d'histoire ? Quelle est ton appréciation de cours ?
- **Questions finales :** Selon toi, qu'est-ce que ça veut dire former des citoyens ? Est-ce que tes cours d'histoire permettent de former des citoyens, à ton avis ? Si oui, comment, selon toi ? Quels éléments du cours te permettent d'être formé.e en tant que citoyen.ne ? Qu'est-ce qui devrait être inclus pour permettre de mieux former des citoyens à ton avis ?

### **5- Pistes de renforcement du programme de formation selon les jeunes issus de l'immigration**

*Mentionner que pour ces questions, l'élève peut réfléchir à elle/lui-même, mais également aux autres jeunes par rapport au statut issu d'immigration, si cela pour elle/lui a un impact.*

- Si le ministère de l'éducation t'accordait le droit de modifier le contenu des cours de français et d'éducation à la citoyenneté, changerais-tu certains éléments ? (Pourquoi crois-tu qu'il n'y ait rien à changer?)
- Qu'est-ce que tu ajouterais ? Qu'est-ce que tu enlèverais ? Pourquoi? Parmi ces changements, y en a-t-il qui aideraient à ta réussite scolaire ou celle de tes pairs ?
- Y a-t-il des thématiques ou des notions qui devraient être abordées plus que d'autres dans ces cours ? Pourquoi?

Y aurait-il eu d'autres éléments que tu voulais partager avec moi ? Je désire vérifier avec toi que tu es satisfait de l'entretien que tu viens de faire avec moi ? Es-tu toujours consentant à me partager ces informations pour mon projet de recherche ?

Je te rappelle que si tu désires te retirer de la recherche à tout moment, tu peux simplement me contacter par courriel ou par téléphone.

Merci énormément pour ta contribution.

## Annexe 3 - Profil sociodémographique des élèves

### Renseignements sur le/la participant.e

Les informations que tu me partages ci-dessous me permettront d'apprendre à te connaître avant notre échange. Tes réponses resteront confidentielles.

- Nom du participant : \_\_\_\_\_
- Quel est ton âge ? \_\_\_\_\_
- À quel genre t'identifies-tu ? femme \_\_\_ homme \_\_\_ non-binaire \_\_\_  
autre : \_\_\_\_\_
- Quels pronoms utilises-tu ? elle / il / iel / autre : \_\_\_\_\_
- Niveau actuel au secondaire : \_\_\_\_\_
- Dans quel pays es-tu né ? : \_\_\_\_\_
- Dans quel pays tes parents sont nés ?  
Mère : \_\_\_\_\_ Père : \_\_\_\_\_
- Avec qui habites-tu ? Qui sont les membres de ta famille ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Est-ce que le français est ta langue maternelle ? Oui \_\_\_ Non \_\_\_
- Parles-tu d'autres langues ? Lesquelles ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- À quel âge es-tu arrivé au Québec ? \_\_\_\_\_
- À quel âge as-tu quitté ton pays de naissance ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

• Avant d'arriver au Québec, as-tu fréquenté une autre école ? \_\_\_\_\_

• Si oui, quelles étaient les écoles ? Où étaient-elles situées ?

---

---

---

• Qui est venu au Québec avec toi ?

---

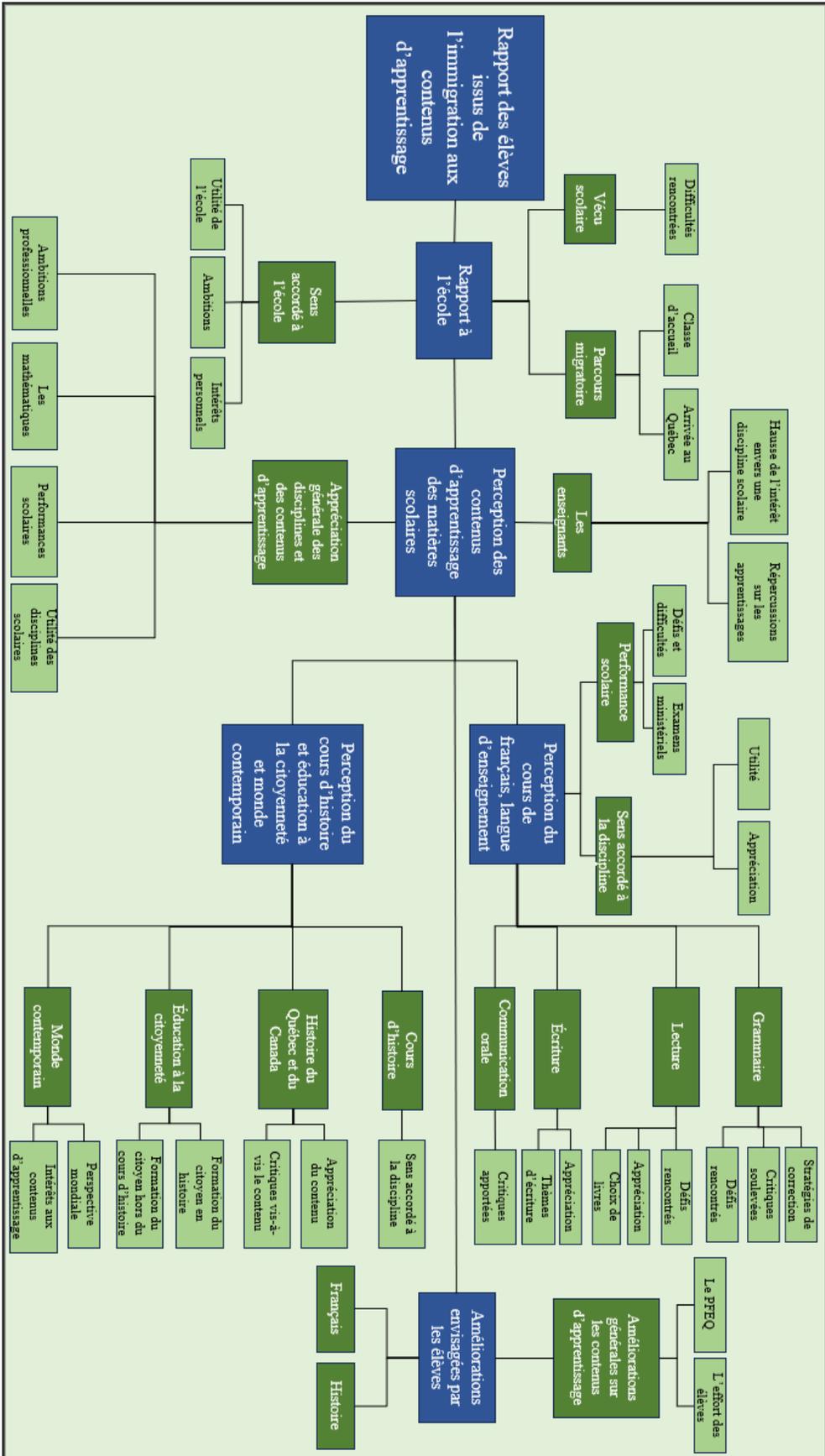
---

• As-tu de la famille qui était déjà installée ici ?

---

---

# Annexe 4 : Arbre thématique (élèves)





# Annexe 6 : Certificat d'approbation éthique

**Comité d'éthique de la recherche  
en éducation et en psychologie (CEREP)**

Bureau de la conduite  
responsable en recherche

Université   
de Montréal

09 décembre 2022

Pierre Canisius Kamanzi, professeur agrégé, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation

Laurence Couturier, candidate à la maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation

OBJET :	Projet # 2022-3159 - Approbation éthique finale Les élèves du secondaire issus de l'immigration et le programme de formation de l'école québécoise : une analyse de leur expérience
---------	--

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal a évalué votre projet de recherche en mode délégué. Suite à cette réunion, une approbation conditionnelle vous a été émise en date du 17 novembre 2022.

Nous accusons réception des précisions et corrections demandées via le formulaire de conditions F20 ainsi que des documents en vue de l'approbation finale du projet mentionné en rubrique. Suite à la révision de ces documents, le tout ayant été jugé satisfaisant, j'ai le plaisir de vous informer que votre projet de recherche a été approuvé par le CEREP.

Les documents que le CEREP a approuvés et que vous pouvez utiliser pour la réalisation de votre projet sont disponibles dans la section **Documents approuvés par le CER**, située sous l'onglet "Fichiers" de votre projet.

Cette approbation éthique est valide pour un an, à compter du 09 décembre 2022 jusqu'au 09 décembre 2023. Il est de votre responsabilité de compléter le formulaire de renouvellement (formulaire F9) que nous vous ferons parvenir annuellement via Nagano 1 mois avant l'échéance de votre approbation, à défaut de quoi l'approbation éthique délivrée par le CEREP sera suspendue.

Dans le cadre du suivi éthique continu, le Comité vous demande de vous conformer aux exigences suivantes en utilisant les formulaires Nagano prévus à cet effet :

- Soumettre, pour approbation préalable, toute demande de **modification** au projet de recherche ou à tout autre document approuvé par le Comité pour la réalisation du projet (formulaire F1).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, toutes **informations supplémentaires, nouveau renseignement et/ou correspondances diverses** (formulaire F2).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, tout **incident ou accident** lié à la réalisation du projet de recherche (formulaire F5).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, l'**interruption prématurée** du projet de recherche, qu'elle soit temporaire ou permanente (formulaire F6).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, toute **déviaton** au projet de recherche susceptible de remettre en cause le caractère éthique du projet (formulaire F8).
- Soumettre une demande de **renouvellement** un mois avant l'échéance de la date d'approbation afin de renouveler l'approbation éthique (formulaire F9).

- 
- Soumettre le rapport de la **fin du projet de recherche** (formulaire F10).

Nous vous rappelons que la présente décision vaut pour une année et peut être suspendue ou révoquée en cas de non-respect de ces exigences.

Le CEREP de l'Université de Montréal est désigné par le ministre de la Santé et des Services Sociaux aux fins de l'application de l'article 21 du Code civil du Québec. Il exerce ses activités en conformité avec la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* (60.1) de l'Université de Montréal ainsi que l'*Énoncé de politique des trois conseils* (EPTC). Il suit également les normes et règlements applicables au Québec et au Canada.

Cordialement,

Pour la présidente du CEREP, Anne-Marie Émond,

Insaf Salem  
Conseillère en éthique de la recherche  
Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP)  
Bureau de la conduite responsable en recherche  
Université de Montréal  
3333, chemin Queen-Mary, bureau 220  
Montréal (Québec) H3V 1A2  
Tél. 514 343-6111, poste 33346  
[cerrep@umontreal.ca](mailto:cerrep@umontreal.ca)

Envoyé par :

Insaf Salem

Signé le 2022-12-09 à 07:15