

ANAÏS NADEAU-COSSETTE

L'INTÉGRATION SOCIO-SCOLAIRE
DES ADOLESCENTS IMMIGRANTS

FACTEURS INFLUENTS

L'ÉDIQ

L'équipe de recherche en partenariat sur la diversité culturelle et l'immigration dans la région de Québec est subventionnée par le Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC). Cette équipe interdisciplinaire et intersectorielle regroupe des établissements universitaires, des institutions de gouvernance, des organismes et des services de première ligne. Elle s'intéresse aux questions d'insertion durable et de mobilité examinées à la lumière des notions de transition, de qualité de vie et de sentiment d'appartenance à la collectivité dans les localités en dehors des grands centres. Elle tient compte des ancrages historiques des dynamiques locales, des projets et des réalisations des nouveaux arrivants ainsi que des gouvernances et des médiations culturelles, sociales et politiques.

Responsable scientifique : Lucille Guilbert, Université Laval

Co-responsable partenaire : Richard Walling, Les Partenaires communautaires Jeffery Hale

Site Internet : www.ediq.ulaval.ca

ÉDIQSCOPE

L'ÉDIQ édite la série scientifique « Édiqscope » destinée à la publication de travaux issus de mémoires de maîtrise, de thèses de doctorat, essais et autres travaux de recherche.

<http://www.ediq.ulaval.ca/publications/ediqscope/>

Direction

Lucille Guilbert, directrice

Richard Walling, co-directeur

Comité scientifique

Stéphanie Arsenault, PhD, service social, Université Laval

Nicole Gallant, PhD, INRS – Société et culture

Lucille Guilbert, PhD, ethnologie, département d'histoire, Université Laval

Aline Lechaume, PhD, ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale

Michel Racine, PhD, relations industrielles, Université Laval

Le comité scientifique s'adjoit d'autres membres ad hoc

Coordination et édition

Colette Boucher, coordonnatrice

Claudia Prévost, doctorante, assistante à la coordination

Édiqscope, 2013, numéro 1

Anaïs Nadeau-Cossette, *L'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants. Facteurs influents*

ÉDIQ

Université Laval

Pavillon Charles-de Koninck, local 5319

1030, av. des Sciences-Humaines, Québec

Québec, Canada G1V 0A6

Cette recherche est issue d'un mémoire de maîtrise réalisé sous la direction de Stéphanie Arsenault dans le cadre du programme de maîtrise en service social à l'École de service social, Faculté des sciences sociales, Université Laval. Récipiendaire de la bourse de maîtrise Joseph-Armand Bombardier offerte par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, Anaïs Nadeau-Cosette a également obtenu la bourse de fin de mémoire 2011-2012 octroyée par l'ÉDIQ. L'excellence de ce mémoire a valu à son auteure d'être inscrite au Tableau d'honneur de la Faculté des études supérieures et postdoctorales 2011-2012.

2013 ÉDIQ

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2013

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2013

ISSN 1927-4475 (En ligne)

ISBN 978-2-92062-09-1 (En ligne)

PRÉFACE

L'IMPORTANCE DE LA PAROLE DES SUJETS POUR L'ÉMERGENCE DE SOLUTIONS PORTEUSES DE SENS

Dans sa recherche réalisée dans le domaine du travail social, Anaïs Nadeau-Cossette souligne avec justesse le changement graduel du tissu social de la ville de Québec marqué, notamment, par l'arrivée de personnes venues d'autres pays, transportant avec elles leurs valeurs et leurs pratiques socioculturelles. Comme elle le fait remarquer en parlant de l'intégration des jeunes, les structures d'accueil, celles de l'école notamment, doivent prévoir des mécanismes favorisant l'intégration des immigrants pour ne pas se trouver en situation de devoir réparer des dommages créés par une adaptation mutuelle plus ou moins réussie. Or, le premier pas vers l'instauration de bonnes conditions d'intégration est sans doute la compréhension de ce qui peut la favoriser.

Par ailleurs, parmi les périodes de transition marquant l'expérience humaine, l'adolescence, soit le passage vers l'âge adulte, est des plus déterminantes et des plus bouleversantes. De façon générale, ce moment de vie est celui du rejet de marqueurs identitaires comme les valeurs et les pratiques culturelles transmises par la famille, puis de leur reconstruction et de leur réappropriation. L'adolescent s'éloigne, du moins temporairement, du legs culturel transmis par les proches pour se construire une identité propre. Dans ce processus, l'attrait de la « culture adolescente » semble suffisamment puissant pour que ce trait culturel transcende les autres. C'est l'âge aussi où l'humain souhaite faire diverger son récit individuel de l'histoire familiale. Pour un temps, son récit se bâtit depuis une identité qu'il souhaite se voir accoler, elle-même façonnée à partir de la culture forte et transcendante de l'adolescence. L'immigrant adolescent est porteur d'une identité d'immigrant, certes, mais aussi, de manière significative, d'une identité de « jeune ». Il a alors besoin de s'identifier et de se sentir appartenir à des groupes de pairs dans lesquels il veut se reconnaître et envers lesquels il développera un fort sentiment d'appartenance, facilitant en cela le sentiment de sa propre normalité. C'est à partir de ces considérations et devant la complexité de la personnalité à l'adolescence que Nadeau-Cossette saisit l'importance de l'intégration sociale réussie des adolescents immigrants.

Une grande force de cette étude, et ce qui contribue à la distinguer des travaux sur lesquels l'auteure s'appuie, est d'avoir prêté la parole aux sujets eux-mêmes. En effet, la recherche porte sur les perceptions des adolescents immigrants eux-mêmes quant aux facteurs qui facilitent ou ralentissent leur intégration sociale à la société d'accueil. Ce faisant, l'auteure accorde aux participants à sa recherche le pouvoir de se définir eux-mêmes aux yeux des lecteurs, et celui de faire ressortir ce qui compte pour eux, ce qui est porteur de sens.

Adoptant le constructivisme et l'interactionnisme symbolique comme paradigmes épistémologiques, la chercheure choisit de mener une enquête dans un milieu naturel de ses

sujets, soit l'école, milieu de vie et source de création de réseaux sociaux signifiants pour ces jeunes. Mais, et c'est là aussi qu'elle se distingue d'autres travaux, sa recherche porte sur la reconstruction et les stratégies identitaires des adolescents immigrants et sur leur intégration sociale et non, par exemple, à l'instar de recherches précédentes, sur leur intégration scolaire évaluée à partir de résultats académiques.

Dès l'énoncé de sa problématique, Nadeau-Cossette identifie, qualifie et classe des facteurs influençant l'intégration sociale des jeunes, facteurs qu'elle reprendra judicieusement au moment de l'analyse après qu'ils soient passés par l'interprétation, la mise en relief et la reformulation par les sujets de l'étude.

En passant par la reconstruction symbolique des facteurs d'intégration qu'en font les adolescents eux-mêmes, la chercheuse veut arriver à les comprendre et à en rendre compte. Adoptant une approche qualitative et réflexive, elle cherche à répondre d'abord à la question « Comment cela fonctionne-t-il? » Et s'il est vrai que le terrain d'enquête se situe à l'école, la portée des résultats de cette recherche dépasse largement le cadre scolaire, s'adressant à tous ceux et celles qui interviennent auprès des clientèles adolescentes et de leurs familles et favorisant le développement de stratégies d'intégration globale et d'outils adaptés à leurs réalités multiples et à leurs sensibilités.

On constatera alors toute la pertinence à la fois scientifique et sociale d'une telle recherche qui, rappelons-le, a été conduite dans le domaine du travail social. La démarche vise à comprendre comment les choses fonctionnent du point de vue même des sujets auxquels on s'intéresse tout en les considérant comme éléments d'un contexte socioculturel complexe. Pour ce faire, la chercheuse prête la parole aux sujets en leur permettant de mettre leur expérience en récit. C'est certainement un bon pas vers une meilleure compréhension et vers des solutions respectueuses et adaptées aux individus.

On ne s'étonnera pas que cette approche ait permis d'identifier de nouveaux facteurs d'intégration et, dans certains cas, de questionner des facteurs présentés dans la littérature scientifique. La recherche d'Anaïs Nadeau-Cossette invite à la poursuite d'une réflexion sur ces thèmes, réflexion à laquelle tous les acteurs concernés devraient être conviés.

Colette Boucher, Université Laval

REMERCIEMENTS

Cette recherche s'est réalisée avec l'aide, le support, la collaboration et la générosité de nombreuses personnes, que j'aimerais remercier chaleureusement. Tout d'abord, je souhaite remercier de tout cœur les adolescents qui ont accepté de participer à cette recherche, qui ont bien voulu partager avec moi leur vécu et qui se sont livrés avec beaucoup d'humilité. Je voudrais également remercier leurs parents d'avoir été réceptifs en acceptant que leur jeune participe au projet. En outre, la réalisation de ce projet aurait été très laborieuse sans la précieuse collaboration des écoles secondaires Vanier et De Rochebelle. Merci aux directrices et aux enseignantes de francisation qui ont participé au projet de s'être montrées si intéressées et efficaces, et surtout, d'avoir pris le temps de m'aider à réaliser cette recherche. Aux jeunes participants, à leurs parents et aux écoles, merci mille fois de votre confiance et de votre ouverture.

Aussi, je voudrais remercier ma directrice Stéphanie Arsenault pour sa confiance et sa disponibilité, ainsi que pour les nombreuses occasions d'ajouter à mon expérience qu'elle m'a permis de saisir tout au long de mon cheminement au deuxième cycle. Pour leur soutien financier et académique, merci à l'École de service social de l'Université Laval et, plus particulièrement, à l'équipe de recherche en partenariat sur la diversité culturelle et l'immigration dans la région de Québec [EDIQ], qui a largement contribué à stimuler mon intérêt pour les questions interculturelles.

Finalement, j'adresse un merci plus personnel à mes amis pour leur support moral, ainsi qu'un merci tout spécial à mon copain pour sa patience inébranlable et ses éternels encouragements, à mon père pour ses conseils et les nombreux tours dans son sac et à ma mère, qui a suivi avec intérêt et enthousiasme toutes les étapes de ce projet. Merci de ta présence, de tes paroles motivantes et de ton écoute exceptionnelle.

*« L'immigration est un phénomène consécutif à l'existence préalable de frontières.
À l'heure actuelle, il ne peut donc exister de société sans immigration ».*

(Mesure et Savidan, 2006 :605)

RÉSUMÉ

Parmi les dizaines de milliers d'immigrants qui sont accueillis au Canada et au Québec chaque année, on retrouve un nombre important d'adolescents. Les différentes vagues d'immigration depuis les années soixante ont entraîné une diversité ethnoculturelle importante au sein de la population québécoise et, par le fait même, du système scolaire. Les adolescents immigrants vivront un processus d'intégration sociale, qui, étant donné leur jeune âge, se vivra en grande partie à l'école. Selon plusieurs auteurs, l'intégration signifie plus que l'apprentissage de la langue et des valeurs de la société d'accueil, mais inclut aussi les notions de participation sociale, de sentiment d'appartenance et d'amitiés interethniques. Par une approche qualitative comprenant des entrevues auprès de douze jeunes immigrants (N=12) fréquentant des écoles secondaires de la ville de Québec, cette étude vise à décrire leurs perceptions des différents facteurs qui freinent ou qui facilitent leur intégration sociale à l'école. De façon générale, les répondants avaient su recréer un réseau social au pays d'accueil et exprimaient se sentir bien intégrés. Les résultats de l'étude suggèrent également que la personnalité, le temps écoulé depuis la migration et les activités et la participation sociale comptent parmi les facteurs qui influencent considérablement l'intégration sociale en milieu scolaire des adolescents immigrants. En outre, les différents impacts de la maîtrise de la langue d'accueil sur l'intégration sociale sont aussi discutés. Quelques orientations pour l'intervention sont suggérées en conclusion.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE	V
REMERCIEMENTS	VII
RÉSUMÉ.....	VIII
INTRODUCTION	13
CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE	15
1.1 Mise en contexte – Un portrait de l’immigration au Canada, au Québec et à Québec	15
1.1.2 L’immigration dans le contexte scolaire québécois	17
1.1.2.1 La diversité culturelle au sein des écoles du Québec	17
1.1.2.2 Le rôle des institutions scolaires québécoises	19
1.2 Recension des écrits	20
1.2.1 Stratégie documentaire utilisée	20
1.2.2 L’intégration, un concept polysémique.....	22
1.2.3 L’école au cœur du processus d’intégration	23
1.2.4 Intégration sociale et adolescence.....	24
1.2.5 Facteurs d’influence	25
1.2.5.1 Facteurs liés aux caractéristiques socio-démographiques	26
1.2.5.2 Facteurs relationnels	29
1.2.5.3 Facteurs liés à la culture	32
1.2.5.4 Facteurs liés à l’organisation scolaire	33
1.3 Limites des études recensées	37
1.4 Pertinence scientifique et sociale	37
CHAPITRE 2 - CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL	41
2.1 Paradigme épistémologique	41
2.1.1 Constructivisme.....	41
2.1.2 Interactionnisme symbolique	43
2.2 Perspective théorique	45
2.2.1 Le modèle d’acculturation de John Berry : l’intégration, stratégie de choix	45
2.2.2 Les indicateurs socio-scolaires de Marie McAndrew : comprendre l’intégration autrement.....	47

2.2.3 La perception de Mieke Van Houtte et Peter A. J. Stevens : l'intégration sociale est aussi émotionnelle	48
2.3 Définition des concepts	48
 CHAPITRE 3 - DEVIS MÉTHODOLOGIQUE	 51
3.1 Approche privilégiée	51
3.2 Population à l'étude.....	52
3.3 Échantillonnage.....	52
3.4 Mode de collecte.....	54
3.5 Instruments de collecte de données.....	55
3.6 Déroulement de la collecte de données	55
3.7 Méthode d'analyse de données	55
3.8 Difficultés rencontrées dans l'élaboration du projet	58
3.9 Aspects éthiques	58
 CHAPITRE 4 - ANALYSE DES RESULTATS	 61
4.1 Caractéristiques sociodémographiques des participants à l'étude	61
4.1.1 Présentation individuelle des participants.....	61
4.1.2 Présentation générale de l'échantillon	65
4.1.3 Synthèse comparative des participants des deux écoles.....	66
4.2 Présentation des résultats.....	67
4.2.1 Partie 1 : La perception de l'intégration sociale des adolescents immigrants dans les écoles de Québec....	67
4.2.1.1 Vécu pré-migratoire : vivre l'annonce de la migration	67
4.2.1.2 Vécu migratoire : arrivée à l'école	69
4.2.1.3 Vécu post-migratoire : bilan de l'intégration sociale.....	75
4.2.2 Partie 2 : La perception des facteurs d'influence de l'intégration socio-scolaire	86
4.2.2.1 Facteurs de niveau un.....	87
4.2.2.2 Facteurs de niveau deux	103
4.2.2.3 Facteurs de niveaux trois.....	112
4.2.2.4 La langue, un facteur transversal.....	117
 CHAPITRE 5 - DISCUSSION	 123
5.1 Question de recherche et principaux résultats	123

5.2 Analyse des résultats	124
5.2.1 Les constats liés au bilan de l'intégration sociale	124
5.2.2 Les constats liés aux facteurs de niveau un	125
5.2.3 Les constats liés aux facteurs de niveau deux.....	128
5.2.4 Les constats liés aux facteurs de niveau trois	131
5.2.5 Les constats liés à la langue	134
5.3 Limites méthodologiques	135
 CONCLUSION	 137
 ANNEXE A – GUIDE D'ENTREVUE	 140
ANNEXE B – LETTRE D'ENTENTE.....	142
ANNEXE C – FORMULAIRE D'ASSENTIMENT	144
ANNEXE D – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	146

INTRODUCTION

Dans le monde aujourd'hui, le nombre de migrants internationaux est plus important que jamais auparavant. Que ce soit pour des raisons économiques, politiques ou sociales, des familles et des individus émigrent et immigrer. Le Canada est un pays d'immigration important et, chaque année, des dizaines de milliers d'immigrants sont dirigés au Québec, dont certains dans la ville de Québec. Parmi ceux-ci, bon nombre d'adolescents venant de pays diversifiés. Ces derniers connaîtront un processus d'intégration à la société québécoise, qui, étant donné leur jeune âge, se vivra en grande partie à l'école.

Le but de ce mémoire est de susciter des pistes de réflexion quant aux ajustements à apporter aux stratégies et aux outils d'intervention psychosociale destinés aux adolescents immigrants. Ces ajustements permettraient d'agir en amont, en facilitant l'intégration sociale chez cette population et ainsi éviter les répercussions problématiques d'une intégration sociale déficiente pour ces jeunes, leurs familles et la société d'accueil. Pour ce faire, il est nécessaire de mieux connaître ce processus et de décrire les facteurs qui l'influencent. Ainsi, la question spécifique de recherche est la suivante : « *Selon la perception des adolescents immigrants à Québec, quels sont les facteurs qui influencent leur intégration socio-scolaire?* »

La présente recherche sera divisée en cinq chapitres. Le premier chapitre présentera la problématique de recherche, en précisant l'objet d'étude par une mise en contexte et une recension des écrits. Puis, la pertinence scientifique et sociale de conduire un tel projet sera exposée. Au second chapitre, le cadre conceptuel sera explicité, justifiant le choix du paradigme épistémologique et de la perspective théorique dans laquelle s'inscrit ce projet. La méthodologie fait l'objet du troisième chapitre, qui comprend le devis méthodologique et les considérations d'ordre éthique prises dans le cadre de cette recherche portant sur des sujets humains. Le chapitre quatre consiste en la présentation des résultats, organisant les données recueillies en deux parties : les thèmes généraux liés à l'intégration sociale des adolescents à l'école, ainsi que les différents facteurs qui, selon les jeunes interviewés, influencent leur processus d'intégration sociale en milieu scolaire. Enfin, le chapitre cinq fera état de la discussion des résultats, comparant ceux de la présente recherche à ceux répertoriés dans la littérature sur le sujet, afin d'en tirer certains constats.

CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre de ce mémoire fait état de la problématique à l'étude, permettant ainsi de bien saisir le contexte de cette recherche ainsi que sa pertinence dans le domaine du service social. Pour ce faire, ce chapitre est divisé en deux parties. Dans un premier temps, les portraits de la population immigrante au Canada, au Québec et dans la ville de Québec sont dressés et illustrés par des statistiques récentes. Puis, une attention particulière est portée à l'immigration dans le contexte scolaire québécois, ainsi qu'aux enjeux que cela soulève. La recension des écrits fait l'objet de la deuxième section de ce chapitre, dans laquelle l'attention est dirigée plus précisément sur la question au cœur de cette étude, soit l'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants. C'est en se penchant sur diverses dimensions de ce phénomène, dont l'intégration sociale, le rôle de l'école dans ce processus, son importance particulière à l'adolescence et les différents facteurs qui l'influencent, que le sujet est développé. Suivent une présentation des différentes limites des études répertoriées dans la littérature et une démonstration de la pertinence de cette étude, tant sur les plans scientifique que social.

1.1 Mise en contexte – Un portrait de l'immigration au Canada, au Québec et à Québec

À l'échelle mondiale, le nombre de migrants ne cesse d'augmenter. Parmi ceux-ci, des jeunes, dont la proportion par rapport au total des immigrants s'accroît également (Tartakovsky, 2009). Selon l'Agence des Nations Unies pour les réfugiés (2010), près de la moitié des personnes réfugiées¹ sur la planète ont moins de dix-huit ans. Dans certains grands pays d'immigration, les enfants et les adolescents représentent même de 15 % à 25 % du total des nouveaux arrivants (Tartakovsky, 2009). Parmi ces pays se trouve le Canada, qui se construit avec l'aide de l'immigration depuis le début de son histoire. Chaque année, il reçoit plus de 250 000 immigrants (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles [MICC], 2008). Bien que la société canadienne se soit tournée vers une reconnaissance des différences culturelles, actualisée par ses politiques basées sur la promotion et la reconnaissance du multiculturalisme, la situation se complexifie par la transformation des flux migratoires. Ces derniers entraînent aujourd'hui une grande diversité des nouveaux arrivants sur les plans socio-économique, linguistique, religieux et culturel (McAndrew, 2001; Wenshya et Hébert, 2006). En effet, à la suite d'une modification de ses politiques d'immigration au début des années soixante, les rendant moins discriminatoires que par le passé sur le plan de l'origine ou de la race, le Canada reçoit désormais des immigrants issus majoritairement de pays non occidentaux (Citoyenneté et Immigration Canada [CIC], 2000; Aghasi-Sorkhabi, 2009).

¹ Les statistiques de l'Agence des Nations Unies pour les réfugiés incluent les personnes réfugiées, mais également celles déplacées, demandeurs d'asile ou sans statut (UNHCR, 2010)

Ainsi, des individus originaires d'une multitude de pays et provenant de milieux socio-économiques variés viennent s'établir au Canada. Plus précisément, pour l'année 2010, le Canada a reçu 280 681 immigrants (CIC, 2010b). Ces nouveaux arrivants étaient originaires des régions de l'Asie et du Pacifique à 46,1 %, de l'Afrique et du Moyen-Orient à 25,1 %, de l'Europe à 15,6 %, des Amériques du Sud et Centrale à 9,9 % et finalement, des États-Unis à 3,3 %. Dans les pays de provenance les plus représentés, nous retrouvons, outre les États-Unis, la France et le Royaume-Uni, les Philippines, l'Inde, la République populaire de Chine et l'Iran, pour ne nommer que les plus importants (CIC, 2010b). En ce qui a trait au statut d'immigration, plus de 66 % d'entre eux, soit la majorité, étaient considérés comme immigrants économiques, alors que 21 % avaient été reçus pour des motifs de regroupement familial et qu'environ 9 % s'étaient vu attribuer le statut de réfugié (CIC, 2010b).

Entre 15 % et 20 % de ces nouveaux arrivants canadiens viennent s'établir dans la province de Québec, qui accueille en son territoire un nombre plus important d'immigrants chaque année (CIC, 2010b). En effet, alors qu'en 2001, le nombre de nouveaux arrivants au Québec s'élevait à 37 598, la province en recevait plus de 50 000 en 2010 (CIC, 2010b). Ainsi, lors du dernier recensement de 2006, le nombre de personnes nées hors du Canada dans la province de Québec s'élevait à 851 600, soit environ 11,5 % de la population (Aghasi-Sorkhabi, 2009). Ceci représente la proportion la plus élevée d'immigrants jamais observée dans l'histoire de la province. En outre, bien que la majorité des nouveaux arrivants soit concentrée dans la région de Montréal, la situation tend à changer : entre 2005 et 2007, on assiste à une augmentation de 70 % d'immigrants résidant à l'extérieur de Montréal (MICC, 2008).

Ceci s'explique par les orientations du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles en matière de régionalisation de l'immigration. En effet, c'est depuis le début des années 1990 que le Québec, au moyen de politiques et de programmes sociaux, souhaite répartir de façon plus uniforme les nouveaux arrivants sur le territoire québécois (Simard, 1996; Vatz-Laaroussi, 2011). C'est avec la politique de 1992 *Une richesse à partager – Orientations pour une répartition régionale plus équilibrée de l'immigration* que prend officiellement forme cette visée de dispersion des immigrants à l'extérieur de la grande région de Montréal. Elle vise trois objectifs : éviter la ghettoïsation dans la région métropolitaine de Montréal, favoriser le développement économique et la vitalité démographique des régions et promouvoir la diversité culturelle à l'échelle du Québec (MICC, 2010; Vatz-Laaroussi, 2011). L'une des mesures les plus importantes dans la mise en place de cette politique et dans l'atteinte de ces objectifs est la stratégie de réinstallation des réfugiés pris en charge par l'État. Ces immigrants sont des réfugiés au sens de la convention de Genève, c'est-à-dire des individus qui craignent pour leur vie pour des raisons de race, de religion, de nationalité, d'appartenance à un groupe social ou d'opinion politique, et dont la réinstallation initiale est entièrement prise en charge par le gouvernement du Québec (CIC, 2010). Cette stratégie consiste à diriger cette catégorie d'immigrants dans treize villes autres que Montréal, notamment Sherbrooke, Gatineau et Québec (MICC, 2008; Guyon, 2011; Vatz-Laaroussi, 2011).

Ainsi, la Capitale-Nationale constitue désormais le 2^e pôle d'attraction des immigrants (MICC, 2004), ayant reçu en 2008-2009 plus de 2 360 immigrants. Il est important de souligner qu'environ 25 % des immigrants établis dans la ville de Québec sont des réfugiés (MICC, 2011). Ceci peut s'expliquer par la politique de régionalisation de l'immigration mentionnée précédemment, car ces derniers ont été les premiers et les plus nombreux, jusqu'en 2006, à être visés par les mesures de cette nouvelle orientation politique (Vatz-Laaroussi et Steinbach, 2010). En outre, les immigrants reçus dans la ville de Québec sont des hommes et des femmes en proportions pratiquement égales (50,3 % d'hommes pour 49,7 % de femmes) (Ville de Québec, 2009). Ils provenaient principalement de la Colombie, de la France, du Maroc, de la Chine et de la République démocratique du Congo (MICC, 2011). Plus précisément chez les réfugiés, les pays d'origine les plus représentés sont la Colombie, le Bhoutan, le Myanmar et le Népal (Centre multiethnique de Québec [CMQ], 2010). De plus, il faut mentionner que, parmi la dernière cohorte à avoir été recensée, c'est-à-dire les nouveaux arrivants entre 2001 et 2006, 71 % des individus sont allés s'établir dans seulement deux des six arrondissements de la ville, soit Sainte-Foy/Sillery et La Cité/Limoilou (Ville de Québec, 2009).

Par ailleurs, étant donné l'objet de la présente recherche, il importe d'en savoir davantage sur une catégorie particulière de migrants : les adolescents. De fait, parmi les immigrants au Canada, les jeunes sont nombreux. À l'échelle nationale en 2010, 56 334 immigrants étaient âgés de moins de vingt-cinq ans, ce qui représente environ un immigrant sur cinq (CIC, 2010b). La même année, mais dans la province de Québec, cette proportion grimpe pour atteindre 30 % de jeunes chez les nouveaux arrivants (MICC, 2010). Toutefois, les données concernant exclusivement les immigrants adolescents, c'est-à-dire entre douze et dix-huit ans, ne sont pas disponibles. Statistique Canada ne génère pas d'informations aussi précises et il semble que les chercheurs québécois œuvrant dans le domaine se heurtent également à cette limite. Certains renseignements retrouvés dans la littérature peuvent toutefois donner des repères à ce sujet, notamment le fait qu'au nombre des immigrants canadiens, on retrouve un nombre important de familles immigrantes ayant plusieurs enfants d'âge scolaire : au Québec, plus de 20 % des femmes immigrantes ont plus de trois enfants d'âge scolaire, alors que ce pourcentage est de 3,1 % pour les femmes nées ici (Kanouté, 2007). Ainsi, les jeunes migrants semblent former une population assez importante au Québec, ce qui entraîne des transformations dans le paysage scolaire québécois.

1.1.2 L'immigration dans le contexte scolaire québécois

1.1.2.1 La diversité culturelle au sein des écoles du Québec

À la suite des importantes vagues migratoires des dernières décennies, le nombre non négligeable de jeunes immigrants reçus au Québec donne lieu à une grande diversité au sein des effectifs scolaires. Bien que le phénomène soit, au Québec, relativement récent, Pierre Toussaint affirme que « le phénomène de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse caractérise aujourd'hui les systèmes d'éducation de plusieurs sociétés en Occident et ailleurs

dans le monde » (2010 : 36). Le fait que toutes les grandes religions soient représentées dans le réseau scolaire québécois et que l'on y retrouve aujourd'hui plus de cent cinquante langues maternelles différentes illustre bien la complexité de la situation actuelle (Toussaint, 2010).

En 2007-2008, le nombre d'élèves immigrants de première génération, c'est-à-dire nés à l'étranger, s'élevait à 78 000 dans les écoles du Québec (Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes [TCRI], 2011). Selon divers auteurs, la proportion des élèves immigrants parmi la population totale des élèves est en croissance, peu importe le niveau d'enseignement, du préscolaire au secondaire (Toussaint, 2010; TCRI, 2011). Autrement dit, le nombre d'élèves issus de l'immigration s'accroît, alors que celui des autres élèves diminue. Par exemple, dans la grande région de Montréal, on dénombrait en 2004 cent trente-trois écoles publiques qui comptaient 50 % ou plus d'élèves issus d'autres communautés culturelles, alors qu'en 2008, moins de cinq ans plus tard, c'est cent quarante-six établissements qui répondaient au critère de « concentration pluriethnique » (Toussaint, 2010). Ainsi, selon les données les plus récentes, près de 20 % des élèves à l'échelle de la province sont issus de l'immigration (Armand et al., 2009; Carpentier et al., 2009).

Plus précisément pour la région de la Capitale-Nationale, on retrouvait, en 2006, 9,2 % d'élèves issus de l'immigration, soit un total de 7 107 enfants et adolescents, dont un peu plus de la moitié étaient de la première génération (TCRI, 2011). Pour ce qui est de la ville de Québec, les deux principales commissions scolaires de la région, soit les commissions scolaires Des Découvreurs et de la Capitale, comptaient respectivement en 2007 11,5 % et 15,6 % d'élèves d'origine immigrante, dont environ 45 % fréquentaient des institutions d'enseignements secondaires (MELS, 2008). Ces proportions prennent une importance et une signification particulières lorsqu'elles sont comparées au pourcentage d'immigrants dans la population totale de la ville de Québec, soit 3,7 %. En effet, ces données semblent indiquer que l'immigration à Québec est jeune et concentrée dans certains secteurs de la ville (Ville de Québec, 2009).

Par ailleurs, selon Michèle Vatz-Laaroussi et Marilyn Steinbach (2010), les élèves immigrants des régions du Québec, dont la Capitale- Nationale, présentent une grande diversité sur le plan de l'origine et des histoires de vie. À ce sujet, les chiffres du rapport annuel 2009-2010 du Centre multiethnique de Québec, organisme responsable de l'accueil et l'installation des immigrants réfugiés pour la ville de Québec, permettent de constater que les 0-19 ans représentaient la catégorie d'âge la plus importante chez les réfugiés venus s'établir à Québec. En outre, tel que mentionné précédemment, si les réfugiés sont surreprésentés en région, cette catégorie de migrants caractérise également une partie de la population des jeunes immigrants dans les écoles. En effet, il semble que les enfants réfugiés en région, dont à Québec et à Sherbrooke, sont majoritairement allophones et connaissent une trajectoire pré-migratoire difficile et complexe (séparations, deuils, scolarité interrompue, vie en camps de réfugiés, etc.) (Vatz Laaroussi et Steinbach, 2010).

1.1.2.2 Le rôle des institutions scolaires québécoises

Cette diversité que l'on constate présentement au sein de la population étudiante de la ville et de la province de Québec continuera vraisemblablement à s'intensifier dans le futur. Ceci s'explique par le contexte québécois qui, en plus de ses orientations politiques favorisant l'immigration, connaît une dénatalité et un vieillissement de la population (Toussaint, 2010). Or, selon Lida Aghasi-Sorkhabi (2009), cette nouvelle situation soulève, pour l'école québécoise, des problématiques et des défis d'envergure en raison de son double mandat : en plus de sa fonction initiale de scolarisation, l'école doit, d'une part, intégrer les enfants et adolescents immigrants en milieu scolaire et de l'autre, les préparer à s'intégrer plus globalement à la société québécoise, par son rôle significatif comme agent de socialisation (Bouchamma, 2009a, 2009b; Toussaint, 2010).

Au Québec, l'importance de ce rôle est reconnue par le ministère de l'Éducation. Dans sa politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, il souligne que le système d'éducation québécois, et plus précisément l'école, a pour mission de favoriser l'intégration des nouveaux arrivants (MICC, 1998; Van Houtte et Stevens, 2009). Malgré cela, l'étude de l'adaptation des institutions scolaires aux réalités de l'immigration constitue une voie peu explorée (Manço, 2006). Depuis trente ans, l'école met en place des moyens d'intégration presque qu'exclusivement linguistiques, alors que l'objectif d'intégration culturelle et sociale reste non consolidé (Lusignan, 2009) ; c'est depuis le début des années 1970 que le Québec, soucieux de préserver son identité nationale par la promotion du fait français, met sur pied les premiers programmes de francisation, dont des « classes accueil », destinées aux élèves allophones (Armand, 2005; Allen, 2006). Le programme de Formation québécoise pour l'intégration linguistique, scolaire et sociale formule que c'est d'abord par l'apprentissage de la langue - le parler, la lecture et l'écriture – que se fera l'intégration à la société québécoise (MELS, 2004).

Ce n'est que trente ans plus tard que l'attention sera portée sur la dimension culturelle de l'intégration (MELS, 1998; Allen, 2006). De fait, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* de 1998 visait la mise en place de programmes destinés à la promotion de l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (MELS, 1998). Toutefois, en réalité, il existe encore à ce jour peu de programmes en milieu scolaire pour promouvoir l'interculturalité, ainsi que les dimensions sociales et culturelles de l'intégration (Lusignan, 2009). Ainsi, des lacunes importantes persistent à ce sujet. D'autant plus que, selon plusieurs auteurs, l'intégration des jeunes immigrants signifie plus que l'apprentissage de la langue et des normes de la société d'accueil, mais inclut les notions de confort, d'appartenance, d'amitiés interethniques, de participation et d'inclusion sociale (McAndrew, 1994; Allen, 2004; Van Houtte et Stevens, 2009).

Ce sont ces thèmes que ce projet de mémoire se propose d'explorer. Plus précisément, il traite de l'intégration des adolescents immigrants en milieu scolaire, d'un point de vue strictement social. Ce faisant, les dimensions linguistiques (au sens de l'apprentissage et de la maîtrise de la langue) et académiques (au sens du cheminement et de la réussite scolaire) ne seront pas

abordées dans le cadre de la présente recherche. Ce mémoire porte plutôt son intérêt sur les facteurs qui facilitent et ceux qui font obstacle à l'intégration sociale des adolescents immigrants dans les écoles de la ville de Québec.

1.2 Recension des écrits

Les relations système scolaire/immigrants ont été étudiées par plusieurs chercheurs québécois. Cependant, ces derniers abordaient généralement la question d'un angle familial ou uniquement académique, c'est-à-dire concernant la réussite scolaire des nouveaux arrivants (Kanouté, 2007). Les adolescents immigrants ont quant à eux fait l'objet, dans la dernière décennie, de plusieurs recherches portant sur l'intégration, et ce, un peu partout à travers le monde, auprès de populations très diversifiées. Selon John W. Berry (2008), ce n'est que depuis récemment que les études sur l'immigration s'intéressent particulièrement aux enfants et aux adolescents, la plupart d'entre elles traitant presque exclusivement de populations adultes par le passé.

Dans la littérature à ce sujet, la théorisation du phénomène de l'intégration s'est développée de plusieurs façons : alors que certains auteurs parlent de dimensions de l'intégration, d'autres répertorient des types de trajectoires d'insertion ou des facteurs influents. Cette recension des écrits discutera d'abord du concept d'intégration, puis du rôle des institutions scolaires dans la trajectoire d'intégration sociale des adolescents immigrants. Par la suite, les spécificités liées au processus d'intégration sociale chez les adolescents seront présentées, en considérant les conséquences entraînées par une intégration sociale déficiente. Enfin, seront décrits les facteurs qui influencent, c'est-à-dire ceux qui facilitent ou freinent l'intégration sociale des adolescents immigrants, tels que répertoriés dans la littérature. Ils seront présentés selon quatre catégories distinctes : les facteurs liés aux caractéristiques sociodémographiques, les facteurs liés à la culture, les facteurs relationnels et finalement, les facteurs liés à l'organisation scolaire.

1.2.1 Stratégie documentaire utilisée

Afin de réaliser cette recension des écrits, plusieurs banques de données en sciences sociales ont été interrogées. D'abord, PsycInfo et Sociological Abstracts ont été consultées, puis d'autres banques tant en anglais qu'en français ont été utilisées. La première étape de recherche a été réalisée avec une variété de mots clés, dont les principaux étaient : intégration sociale, adolescent, immigrant et école. La recherche s'est poursuivie avec des noms d'auteurs dont les articles pertinents avaient émergé lors de la première étape. Des informations importantes ont aussi été tirées d'une recherche parallèle sur les différents sites Internet gouvernementaux, afin de trouver des documents sur les politiques, les programmes sociaux et les différentes statistiques présentées en lien avec le sujet de cette étude. Il faut aussi mentionner que la bibliographie des articles pertinents répertoriés a fait l'objet d'un examen afin d'en tirer

d'autres textes scientifiques. Voici un tableau synthèse de la stratégie de recherche documentaire utilisée.

Tableau 1. Stratégie documentaire utilisée

Moteurs de recherche et banques de données			
CAIRN	ÉRIC	SOCIOLOGICAL ABSTRACTS	
EBRARY	ÉRUDIT	SOCIAL WORK ABSTRACTS	
EBSCOHOST	GOOGLE SCHOLARS	SERVICES ABSTRACTS	
EDUCATION ABSTRACTS	REPÈRES	SOCIAL SCIENCES (full text) ABSTRACTS	
EHARF World Culture – Ethnography	PROQUEST	SAGE	
	PSYCINFO		
Sites Internet utilisés			
Gouvernement du Québec – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport			
Gouvernement du Québec – Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles			
Gouvernement du Canada – Citoyenneté et Immigration Canada			
Statistiques Canada			
Mots clés et auteurs utilisés			
Immigra*	Integration (français et anglais)	Support Network	Bouchamma, Y.
Immigrant (français et anglais)	Intégration sociale	Social Network	Dawn, A.
Immigration (français et anglais)	Intégration socio-scolaire	Social Interaction	McAndrew, M.
Migrant (français et anglais)	Insertion	Friendship	Steinbach, M.
Migrant (français et anglais)	Integration Process		Vatz-Laaroussi, M.
Migration	Processus (d') intégration	High school	
	Assimilation	School	
Youth	Acculturation (français et anglais)	Education (français et anglais)	
Adolescents (français et anglais)	Social Integration	Classes accueil	
Teen	Social Participation	Interethnic	
Teenager		Interethnique	

1.2.2 L'intégration, un concept polysémique

D'abord, il importe de se pencher sur l'intégration, le concept au cœur de ce projet de mémoire. L'intégration est un phénomène difficile à définir et à baliser. Il s'agit d'un concept polysémique, multidimensionnel, flou et subjectif, un processus non linéaire qui s'actualise d'une multitude de façons (MICC, 1990; Vermeulen, 2010). Bien qu'à l'origine de la théorisation de l'intégration dans les années 1920, elle fut perçue comme étant indépendante du contexte social ou des caractéristiques de l'individu, elle est aujourd'hui considérée comme grandement influencée par les interactions avec la société d'accueil (Lee, 2009). Qui plus est, plus récemment, de nombreux auteurs affirment que l'intégration est non seulement influencée par la société d'accueil, mais qu'il s'agit en réalité d'un processus bidirectionnel, qui ne peut s'actualiser que si cette dernière est ouverte et inclusive envers les migrants (MICC, 1990; Berry, 1999; Ruddick, 2003; Li, 2004; Allen, 2006; Winnemore et Biles, 2006). Comme le soulignent Lara Winnemore et John Biles : « Integration in Canada is described as a « two-way street », requiring accommodation and adjustments, and rights and responsibilities, on the part of both newcomers and the host society » (2006 : 50). Autrement dit, il s'agit d'un phénomène qui dépend autant de la société d'accueil que des migrants eux-mêmes. Ce dernier sens accordé à l'intégration est particulièrement parlant dans le cas de la présente recherche, puisque les contextes québécois et canadien, de par leurs politiques d'immigration, incitent les étrangers à venir s'établir au pays.

En outre, si les définitions de l'intégration sont multiples, il existe un aspect de ce concept sur lequel plusieurs auteurs s'entendent : l'importance du nombre et de la diversité de ses facettes (Gauthier *et al.*, 2010). Irén Gödri (2004) répertorie cinq dimensions principales de l'intégration, telles que professionnelle, civile, mentale, subjective et finalement l'intégration sociale, qui fait référence aux réseaux relationnels. Cette dernière dimension semble revêtir une importance particulière.

En effet, bien que ces dimensions de l'intégration soient généralement en rapport d'interdépendance les unes aux autres, l'intégration sociale apparaît, pour plusieurs auteurs, comme l'une des plus importantes (Fréchette et Assogba, 2000 ; Foroughi, Misajon, et Cummins 2001; Gödri, 2004; De Miguel Luken et Tranmer, 2010; Gauthier *et al.* 2010). Les principales raisons données par les auteurs sont diversifiées. D'abord, parce qu'en quittant leur pays d'origine, les immigrants laissent derrière eux un capital relationnel considérable (Gödri, 2004). Or, un réseau social remplit plusieurs fonctions. Nommons l'importance du soutien fourni dans les moments difficiles et de stress intense, nombreux pour plusieurs lors d'un parcours post-migratoire (Fréchette et Assogba, 2000; Foroughi *et al.*, 2001; Gödri, 2004). De plus, les liens relationnels favorisent l'accès aux ressources et le partage d'information, ce qui, dans bien des cas, aide à surmonter les difficultés de la migration (Gödri, 2004; Lee, 2009; De Miguel Lanken et Tranmer, 2010). Finalement, plusieurs auteurs mentionnent l'importance de l'intégration sociale pour la qualité de vie, et ce, particulièrement chez les immigrants (Foroughi *et al.*, 2001). En effet, Berry (2006, 2008) affirme que l'intégration, chez les adolescents immigrants, favorise le

bien-être psychologique, notamment en ce qui a trait à la joie de vivre et à l'estime de soi, ainsi qu'aux problèmes psychologiques, qui sont moins importants. Ainsi, la dimension sociale de l'intégration semble être particulièrement importante, entre autres chez les adolescents. La section suivante fera état d'un autre élément crucial concernant l'intégration des adolescents immigrants, soit le rôle des institutions scolaires.

1.2.3 L'école au cœur du processus d'intégration

Selon plusieurs auteurs, l'école joue un rôle central dans le processus d'intégration sociale des jeunes immigrants (Harvey, 1994; McAndrew, 2000; Marchand, 2008; Lusignan, 2009; Potvin *et al.*, 2010). En effet, Marie McAndrew affirme que :

L'école n'est pas la seule institution qui contribue à ces objectifs. Cependant, c'est la seule qui soit en mesure de le faire de manière aussi intensive et universelle, compte tenu de l'obligation de fréquentation scolaire qui touche une génération entière d'enfants et d'adolescents (1994 : 281).

De fait, dans une étude de Guy Lusignan (2009) portant sur les relations entre les nouveaux arrivants et l'école, tous les participants reconnaissent que l'école est bien souvent la première institution dans le pays d'accueil avec laquelle les parents et les enfants entretiennent un contact, ce qui confirme son importance. En outre, c'est souvent le seul lieu où tous les membres d'une même cohorte d'âges sont rassemblés (Marchand, 2008). L'école contribue donc à l'intégration des jeunes immigrants, parce qu'elle est un lieu de socialisation quotidien et qu'elle permet aux enfants et aux adolescents de mieux connaître la culture de la société d'accueil (Marchand, 2008; Lusignan, 2009). Ceci peut s'actualiser concrètement, notamment par des activités ou du contenu scolaire visant à promouvoir la diversité culturelle, ou encore de façon tacite, par les relations quotidiennes qu'entretiennent les jeunes migrants avec leurs pairs et les acteurs éducatifs en présence (Bouchamma, 2009b). Par exemple, à la suite au *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* de 1998, plusieurs programmes gouvernementaux ont été mis sur pied pour favoriser « l'apprentissage du vivre-ensemble, plus particulièrement le développement des attitudes d'ouverture et de respect de la diversité », pour ainsi faciliter l'intégration des élèves immigrants dans les écoles du Québec (MELS, 2011 : 2). À ce sujet, McAndrew (2000) soutient que l'école contribue au développement du sentiment d'appartenance de tous les élèves d'une société pluraliste, notamment celui des élèves issus de l'immigration.

En plus d'un lieu de socialisation culturelle important, l'école offre des occasions d'apprentissage social. Elle permet le développement d'habiletés sociales, en plus de jouer un rôle déterminant pour aider le jeune immigrant à former de nouveau son réseau social (Claes, 1991; Bouchamma, 2009b). Selon Yamina Bouchamma, « l'école donne aux enfants immigrants la possibilité d'acquérir le savoir social indispensable à l'établissement de liens avec autrui » (2009b : 22). Les chercheurs Maryam Kia-Keating et B. Heidi Ellis (2007) affirment même que l'école a une influence unique sur la vie des adolescents immigrants, étant donné son impact important sur le sens de la communauté que ces derniers développeront. Pour toutes ces

raisons, nul doute que l'école joue un rôle essentiel, de façon formelle comme informelle, dans l'intégration des jeunes immigrants à la société québécoise.

1.2.4 Intégration sociale et adolescence

Selon Jacques Ledent, Jake Murdoch et Marie McAndrew, il semble que « pour la majorité des immigrants qui s'installent dans les pays plus développés, le succès du projet migratoire se mesure à l'aune de l'intégration de leurs enfants plutôt qu'à celle de leur propre intégration » (2011 : 15). Or, pour les adolescents immigrants, le défi est de taille. Selon plusieurs auteurs, le processus d'intégration des adolescents serait plus complexe que celui des enfants et des adultes (Berry, 2008; Bouchamma, 2009a, 2009b; TCRI, 2011).

Les adolescents immigrants vivent des difficultés particulières (Gonzales *et al.*, 2005; TCRI, 2011). En effet, ils connaissent une situation plus problématique que les autres groupes d'âge en ce sens que, en plus des importants changements (physiques, psychologiques, cognitifs, sociaux) qu'entraîne la période de l'adolescence pour tous les jeunes, ils doivent faire face aux nombreux défis supplémentaires liés à l'intégration dans un nouveau pays (Gonzales *et al.*, 2005; Kanouté *et al.*, 2008; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2009; Bouchamma, 2009b). En plus de ces nombreux changements, Nancy Gonzales et ses collaborateurs (2005) ajoutent que les adolescents vivent d'ordinaire beaucoup d'événements stressants (difficultés en amitié, conflits avec les parents, frustrations liées à l'école, etc.), qui n'en sont que plus accrus pour les jeunes immigrants. Le rapport *Les jeunes immigrants au Canada* du Conseil canadien de développement social [CCDS] corrobore cette idée : « Les tribulations des années souvent difficiles au secondaire, que la plupart des jeunes ont tendance à vivre, étaient encore plus grandes pour les jeunes immigrants » (2000 : 5). Pour cette raison, les individus qui sont à la fois jeunes et immigrants vivent donc un double stress.

L'adolescence est une période caractérisée, entre autres, par une quête de la normalité. Les jeunes vivent le désir et la pression d'être acceptés par leurs pairs et la peur d'être différent (Gonzales *et al.*, 2005; TCRI, 2011). En effet, si de nombreux adolescents vivent des difficultés à s'intégrer à l'école, les jeunes immigrants font face à des embûches supplémentaires, notamment en lien avec les différences culturelles et la discrimination (Kia-Keating et Ellis, 2007). Or, divers auteurs affirment que le jeune immigrant se sent souvent différent des élèves québécois, notamment sur le plan culturel (CCDS, 2000; Bouchamma, 2009b). Ce sentiment peut être renforcé par le fait qu'en immigrant, l'adolescent a laissé derrière lui un réseau social auquel il s'identifiait (TCRI, 2011). À ce sujet, bon nombre d'auteurs affirment que les adolescents immigrants d'une même communauté d'origine ont tendance à se regrouper, et qu'ils ont plus de difficultés à établir des liens avec les élèves natifs du pays d'accueil qu'avec d'autres nouveaux arrivants, avec qui ils partagent des expériences similaires et se sentent plus en confiance (CCDS, 2000; Van Ngo et Schleifer, 2005; Steinbach, 2009; Bouchamma, 2009b; Lusignan, 2009).

Ainsi, les difficultés relationnelles liées à l'immigration toucheraient davantage les adolescents que les enfants, qui s'adaptent et s'intègrent plus facilement sur le plan social (Bouchamma, 2009a; 2009b). Si les nouveaux arrivants d'âge préscolaire et primaire ont plus de facilité à tisser des liens, les adolescents vivent la socialisation dans leur nouvel environnement de façon différente. En effet, les jeunes qui arrivent entre 12 et 17 ans, surtout lorsqu'ils ne maîtrisent pas la langue d'accueil, peuvent avoir plus de difficulté à bâtir de nouvelles relations d'amitié avec leurs pairs. Cette difficulté s'accroît si le jeune arrive en cours d'année ou en milieu de cheminement scolaires, car les groupes d'amis peuvent alors être déjà formés, ce qui rend plus ardue la création de nouvelles amitiés (TCRI, 2011).

Conséquemment, l'isolement social est, particulièrement au secondaire, l'un des principaux problèmes auxquels font face les adolescents immigrants (CCDS, 2000; Bouchamma, 2009a). Or, à l'adolescence, les amis occupent une place spécialement importante, et une vie sociale insatisfaisante peut être la source d'une « souffrance majeure » (Rajiva, 2005; TCRI, 2011). De plus, Fasal Kanouté et Laetitia Duong affirment que les « interactions sociales négatives ou le manque d'interactions positives subis par un élève constituent un risque pour le développement psychosocial » (2007:73). En effet, il semble qu'une intégration difficile ou déficiente peut avoir des conséquences néfastes, telles que l'absentéisme, le décrochage scolaire (et les impacts qui en découlent), la violence interethnique (racisme, exclusion, etc.) ou l'anxiété (CCDS, 2000; Wenshya et Hébert, 2006; Kanouté *et al.*, 2008). À plus long terme, cela peut occasionner des troubles de comportement, telles la délinquance ou la criminalité, ainsi que des problèmes de santé mentale (Kanouté et Duong, 2007). De plus, selon Altay Manço (2006), les manquements du système scolaire à gérer la diversité ethnique au sein de ses institutions peuvent mener à un échec scolaire important, accompagné de tous les risques d'exclusion socio-économique que cela comporte (Manço, 2006).

À l'opposé, il semble que les sentiments d'inclusion et d'appartenance à l'école soient d'une importance capitale pour le bien-être global des adolescents immigrants (Kia-Keating et Ellis, 2007). Pour Mythili Rajiva (2005), l'appartenance au groupe de pairs est capitale, particulièrement pour les adolescents et c'est pourquoi il est pertinent de se questionner sur les répercussions possibles liées au fait d'être exclu. Il est donc primordial d'explorer les facteurs liés à l'intégration des adolescents immigrants en milieu scolaire.

1.2.5 Facteurs d'influence

La section qui suit exposera les différents facteurs qui influencent l'intégration sociale des adolescents immigrants en milieu scolaire, tels que recensés dans la littérature à ce sujet. Ces facteurs sont variés, tant sur le plan de leur nature que celui de leurs impacts, facilitant ou faisant obstacle au processus d'intégration. Ils sont regroupés en quatre thèmes, soit les facteurs liés aux caractéristiques sociodémographiques, les facteurs liés à la culture, les facteurs relationnels et finalement, les facteurs liés à l'organisation scolaire.

1.2.5.1 Facteurs liés aux caractéristiques socio-démographiques

La langue

Il semble que le facteur le plus décisif quant à l'intégration sociale des nouveaux arrivants soit la langue (Jacob, 1993; CCDS, 2000; Foroughi *et al.*, 2001; Legault et Fronto 2008; Gauthier *et al.*, 2010;). De fait, la capacité de parler et de comprendre la langue d'accueil est le facteur dominant dans la littérature au sujet de l'intégration des immigrants. Pour Elham Foroughi et ses collaborateurs (2001), l'utilisation de la langue d'accueil est un facteur qui favorise l'intégration sociale. En effet, la maîtrise de la langue d'accueil est très importante, car l'incapacité de communiquer avec les autres, de s'exprimer dans leur langue « produit un isolement et génère un profond sentiment de solitude » (Legault et Fronto, 2008 :48). Nombreux sont les répondants, dans l'étude de Clermont Gauthier et ses collaborateurs (2010), qui ont affirmé que la maîtrise du français avait facilité leur intégration sociale.

Qui plus est, dans l'étude de Steinbach (2009), précisément sur l'insertion socio-scolaire des adolescents au Québec, les résultats présentés démontrent que les élèves nomment la langue comme élément essentiel pour réussir sur le plan social autant que scolaire. Françoise Armand et Diane Dagenais abondent également en ce sens en affirmant que « le fait de posséder la langue facilite la socialisation des élèves. La position que prend l'élève lors des interactions avec ses pairs lui permettra soit d'accéder ou encore d'être exclu des réseaux sociaux » (2005, *dans* Bouchamma, 2009b:66). Finalement, selon les résultats de Dawn Allen (2004) dans son étude portant sur l'intégration des adolescents immigrants à Montréal et rapportant des données recueillies par observation participante et par entrevues auprès de jeunes immigrants et de leurs professeurs, il semble que la langue soit considérée par les répondants comme un facteur qui encourage l'intégration et l'adaptation des nouveaux arrivants. À la lumière de ces nombreux constats similaires, il apparaît établi que la maîtrise de la langue d'accueil soit un facteur crucial dans l'intégration sociale des adolescents immigrants. Alors que certains autres facteurs soulèvent des questionnements ou, du moins, des positions ambivalentes, la langue est considérée à l'unanimité par les auteurs comme un élément positif majeur.

L'âge à l'arrivée et le temps écoulé depuis l'immigration

L'âge au moment de l'immigration ainsi que le temps écoulé depuis l'arrivée comptent aussi comme des facteurs ayant une influence sur l'intégration sociale. En effet, il semble que plus les immigrants arrivent jeunes dans le pays d'accueil, plus il leur est facile de développer des relations avec leurs pairs (Bouchamma, 2009a). En effet, les jeunes qui sont plus âgés à leur arrivée éprouvent plus de difficultés à nouer des amitiés, leurs camarades ayant déjà un réseau social bien établi (Bouchamma, 2009a). Gödri abonde en ce sens en affirmant que « l'âge des immigrés semble jouer un rôle non négligeable dans le tissage d'un réseau d'amis » (2004 : 205). Foroughi et ses collaborateurs (2001) ont aussi produit des résultats semblables, indiquant que les migrants plus âgés peinaient à refaire leurs réseaux sociaux dans le pays d'accueil. Aghasi-Sorkhabi (2009) souligne également que l'âge est un facteur ayant une influence sur l'intégration sociale, notamment sur la composition du réseau relationnel chez les adolescents

immigrants. Ainsi, il semble que plus le migrant arrivera jeune dans le pays d'accueil, plus il lui sera aisé de recréer son réseau social et de développer des amitiés. De plus, Ratna Omvidar et Ted Richmond (2003) avancent l'hypothèse que les immigrants arrivés plus jeunes ont eu davantage de temps pour s'ajuster aux valeurs sociales et culturelles canadiennes, ce qui facilite leur intégration sociale.

De plus, le temps passé depuis la migration est également considéré comme un facteur facilitant l'intégration (McAndrew, 1994; Gödri, 2004; Aghasi-Sorkhabi, 2009). En effet, selon les résultats d'une étude citée par Berry (2008), auprès de 5000 adolescents immigrants dans plus de treize pays, la période de résidence au pays d'accueil semble être un facteur considérable dans l'intégration. Ce que McAndrew (1994) appelle l'« ancienneté d'implantation des élèves » peut être un facteur déterminant, notamment puisque « le nombre de nouvelles relations amicales s'accroît au fil du temps écoulé depuis l'immigration » (Gödri, 2004 : 205). Si le temps passé dans le pays d'accueil offre l'occasion de développer un réseau social plus important, il permet également une meilleure compréhension des valeurs et des codes sociaux, qui favorisera une intégration sociale réussie. En effet, selon André Jacob (1993), il semble que la période passée dans le nouveau contexte influence les perceptions du migrant de façon significative, engendrant une transformation du cadre de référence qui permet une meilleure intégration au fil du temps. La durée du séjour dans le pays d'accueil constitue une variable fondamentale dans le processus d'intégration (Jacob, 1993). Cet auteur va même jusqu'à affirmer qu'il est improbable de saisir la complexité du processus d'intégration des migrants sans s'attarder à cette variable influente. Ainsi, les facteurs âge à l'arrivée et temps depuis la migration influencent la trajectoire d'intégration sociale de tous les migrants, notamment les adolescents.

Le statut socio-économique

Certains auteurs, quoique moins nombreux, font remarquer que le statut socio-économique est aussi un facteur qui influence l'intégration sociale des adolescents immigrants, pour deux principales raisons (Omvidar et Richmond, 2003; TCRI, 2011). D'abord, parce qu'un jeune vivant une situation de précarité économique pourra se voir exclu de son groupe d'appartenance, notamment car il ne pourra suivre ses amis dans leurs activités sociales payantes (ex. spectacle, restaurant, cinéma). Il sera aussi plus difficile pour lui de « s'offrir et d'afficher les marqueurs sociaux propres à son groupe d'appartenance », comme des vêtements ou des appareils technologiques (TCRI, 2011 : 34). À ce sujet, le rapport de la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (2011) souligne l'importance de l'argent de poche dans la socialisation des jeunes.

La seconde raison touche plus particulièrement les adolescents en âge de travailler. Dans une étude de Omvidar et Richmond (2003) portant sur l'inclusion sociale des nouveaux arrivants au Canada, il semble que les problèmes d'ordre financier que vivent certaines familles immigrantes peuvent inciter les jeunes à travailler pour contribuer au paiement des frais liés au loyer, à l'alimentation ou aux autres factures (Omvidar et Richmond, 2003; TCRI, 2011). Par ailleurs, il semble que les parents immigrants occupant des emplois précaires aient moins de temps pour s'impliquer dans les activités familiales, ce qui laisse les adolescents avec de nombreuses

responsabilités domestiques (ex. garder la fratrie, faire la cuisine). Ces contextes amèneraient les jeunes immigrants à consacrer moins de temps aux amis et aux activités sociales.

Bien que ce facteur puisse influencer la trajectoire d'insertion sociale de tous les jeunes, les immigrants représentent une population particulièrement vulnérable. En effet, de façon générale, les taux de chômage et de faibles revenus chez les immigrants sont supérieurs à ceux des personnes nées au Canada (Picot, Lu et Hau, 2009; Toussaint, 2010). De plus, les nouveaux arrivants, et encore davantage les femmes immigrantes, occupent souvent des emplois précaires, ou à horaires atypiques, et mal rémunérés (Pierre, 2005). Ainsi, si bon nombre de nouveaux arrivants vivent une situation de précarité économique, il est juste de penser que le statut socio-économique pourrait bel et bien influencer l'intégration sociale des adolescents immigrants.

La ségrégation résidentielle et scolaire et les milieux de vie

La question de la concentration des immigrants dans certains environnements, qu'ils soient géographiques ou sociaux, est complexe. Selon certains auteurs, la ghettoïsation des nouveaux arrivants est un facteur nuisible pour l'intégration sociale de ces derniers, alors que pour d'autres, les regroupements que peuvent former les immigrants sont synonymes de richesse.

Selon Jane Friesen et Brian Krauth (2011), les immigrants ont tendance à s'établir dans des quartiers déjà choisis par des personnes du même groupe ethnoculturel, avec qui ils partagent la même langue, culture ou origine. Sur le plan de l'intégration sociale, cela offrirait l'avantage d'avoir un accès facilité à un réseau, à une communauté déjà établie (Friesen et Krauth, 2011). Selon René Houle (2000), cette concentration permettrait aussi d'offrir plus de ressources (organismes, programmes) qui visent particulièrement l'intégration des migrants, la clientèle cible étant rassemblée au même endroit.

Par ailleurs, il semble que la ghettoïsation sur le plan géographique ait des effets néfastes, puisque selon l'étude de Manço (2006), la concentration des immigrants dans différents quartiers précis sur le territoire d'accueil nuit à leur intégration sociale. En effet, cette propension à former des enclaves peut retarder l'apprentissage de la langue d'accueil et freiner les contacts avec des individus extérieurs à la communauté d'appartenance (Kushnirovich, 2010; Friesen et Krauth, 2011). Cependant, selon Katrine Fangen (2010), si la stigmatisation liée à certains quartiers ghettoïsés peut contribuer à l'exclusion collective des jeunes immigrants, elle peut également créer une forme alternative d'inclusion, basée sur l'expérience commune d'être étrangers au pays d'accueil.

Dans un autre ordre d'idée, certains auteurs se sont penchés sur des endroits spécifiques qui encourageaient l'intégration sociale des migrants. Le lieu de résidence est considéré par Lucie Fréchette et Yao Assogba (2000) comme étant important dans la trajectoire d'insertion des migrants. Ces auteurs nomment des types d'habitation comme la résidence pour étudiants, la coopérative de logements et la colocation comme autant d'espaces de rencontres propices à développer un réseau social. De plus, des lieux à finalités relationnelles, où les individus sont obligés d'être en contact et de communiquer, comme les écoles, les centres communautaires,

les maisons des jeunes et certains milieux de travail, peuvent agir comme « catalyseurs d'intégration » (Fréchette et Assogba, 2000; Amin, 2002). Ash Amin (2002) ajoute que ces endroits facilitent la compréhension interculturelle, ce qui favorise l'intégration sociale.

Plus précisément, d'autres auteurs se sont penchés directement sur l'environnement scolaire comme milieu de vie et sur son rôle dans l'intégration sociale des élèves immigrants (Van Houtte et Stevens, 2009; Agirdag, Van Houtte et Van Avermaet, 2010; TCRI, 2011). Qui plus est, nombreux sont les auteurs à avoir étudié l'impact de la composition ethnique des écoles sur l'intégration sociale des élèves. C'est notamment le cas de l'étude quantitative de Van Houtte et Stevens (2009), réalisée auprès de 12 000 jeunes dans 85 écoles secondaires de Belgique. Il apparaît que les écoles à haute diversité ethnique facilitent l'intégration sociale des immigrants, car elles offrent un lieu propice aux échanges interculturels et au développement d'amitiés interethniques (Van Houtte et Stevens, 2009). Les résultats de l'étude de Jenny Hsin-Chun Tsai (2006) corroborent cette idée, puisqu'il semble que plus la population des élèves est homogène, c'est-à-dire moins il y a d'élèves issus de l'immigration, plus les adolescents immigrants ont tendance à développer des amitiés avec leurs semblables, des élèves de la même origine ethnique ou culturelle qu'eux, et donc, moins avec des natifs. Orhan Agirdag, Mieke Van Houtte et Piet Van Avermaet (2010) observent également un lien entre diversité culturelle et intégration sociale, en affirmant qu'en Europe, les écoles dites ethniques, à savoir celles où l'on retrouve une certaine ségrégation, font carrément obstruction à l'intégration sociale des élèves immigrants. Somme toute, il semble que pour plusieurs auteurs, le thème de l'intégration sociale soit fortement lié à des questions de ségrégation résidentielle, scolaire et sociale.

1.2.5.2 Facteurs relationnels

La littérature sur l'intégration sociale des migrants est riche en information sur les différentes relations que peuvent entretenir ces derniers au pays d'accueil. Alors que certaines de ces relations sociales traduisent des dynamiques qui peuvent grandement faciliter le processus d'intégration, d'autres peuvent quant à elles être synonymes d'exclusion.

Les liens avec les natifs et avec la communauté d'origine

Il apparaît qu'il y a un lien entre la composition du réseau relationnel et l'intégration sociale. En effet, selon Verónica De Miguel Luken et Mark Tranmer (2010), le fait d'être en relation avec des « natifs », des habitants du pays d'accueil, constitue un facteur d'intégration sociale majeur pour plusieurs raisons. D'abord, parce que les relations interethniques contribuent à enrayer les préjugés bidirectionnels entre les nouveaux arrivants et la société d'accueil (De Miguel Luken et Tranmer, 2010). Ce contexte entraîne une diminution de la méfiance envers l'Autre et, par le fait même, favorise une meilleure intégration.

De plus, les natifs peuvent jouer un rôle de soutien important pour les migrants (De Miguel Luken et Tranmer, 2010). Dans une étude portant sur les immigrants péruviens et marocains en Espagne, Manuel Martinez Garcia et ses collaborateurs (2002) soulignent que l'existence de liens avec les habitants du pays d'accueil et le support offert par ces derniers est un facteur clé

dans l'intégration sociale des immigrants. Bien que les liens avec des individus du pays d'origine soient primordiaux sur le plan affectif, il semble que les besoins instrumentaux et matériels (informer sur les ressources, trouver un logement, etc.) soient aussi comblés par les gens du pays d'accueil (De Miguel Luken et Tranmer, 2010). Selon Berry (1999), ce qui prédit le mieux le succès dans l'intégration n'est donc pas seulement l'aide échangée entre compatriotes d'un même pays d'origine, mais aussi celle avec des gens de la culture d'accueil.

En effet, dans son étude de l'intégration des immigrants, cet auteur accorde une importance particulière au contact interculturel, à l'interaction des migrants avec les membres du groupe majoritaire de la société d'accueil (Berry et Sabatier, 2010). À l'instar des auteurs cités précédemment, pour Martinez Garcia et ses collaborateurs (2002), c'est la présence de natifs du pays d'accueil dans le réseau relationnel de l'immigrant qui agit comme indicateur principal de l'intégration sociale de ce dernier. Plus précisément chez les jeunes, il semble que l'amitié interethnique entre les élèves immigrants et ceux de la société d'accueil soit un indicateur significatif de l'intégration sociale des nouveaux arrivants, et ce, particulièrement en milieu scolaire (McAndrew, 1994; Van Houtte et Stevens, 2009).

Dans le même ordre d'idée, Jacob (1993) souligne qu'à l'opposé des contacts avec des natifs, le renfermement sur soi, sa famille ou sa communauté d'origine est un facteur nuisant à l'intégration sociale des immigrants. Il semble effectivement que l'intégration sociale soit plus aisée s'il y a une certaine rupture avec les groupes d'appartenance du milieu d'origine (famille, amis) au profit de la reconstruction de nouveaux réseaux sociaux dans le milieu d'accueil (Fréchette et Assogba, 2000). De Miguel Luken et Tranmer (2010) ajoutent que le manque de contact avec des natifs, comme discuté précédemment, peut être occasionné par la pression sociale associée à la communauté d'origine, ce qui peut expliquer le réseau plutôt restreint de certains immigrants. Les adolescents immigrants venus avec une famille très liée à la communauté d'origine pourraient donc éprouver plus de difficultés à s'intégrer. Ainsi, à la lumière des résultats de ces études, il semble que l'intégration sociale des adolescents immigrants en milieu scolaire sera facilitée si ces derniers développent des liens avec les élèves québécois.

Le racisme et la discrimination

Un autre facteur d'intégration répertorié dans la littérature scientifique à ce sujet concerne l'influence du racisme et de la discrimination sur les relations sociales des immigrants. Certains auteurs vont même jusqu'à parler de haine irrationnelle ou de xénophobie pour décrire les facteurs qui influencent la formation de réseaux sociaux chez les jeunes immigrants (Hsin-Chun Tsai, 2006).

En effet, Kanouté (2007) rapporte que le racisme a un effet significatif sur la construction des relations interethniques chez les adolescents du secondaire et sur leurs stratégies d'intégration sociale. Dans le même ordre d'idée, Jenny Hsin-Chun Tsai (2006) observe quant à elle que le racisme est, chez les adolescents immigrants dans les pays majoritairement blancs, le principal facteur influençant la création d'amitiés. Ces auteurs suggèrent que le racisme est un facteur d'influence essentiel dans la compréhension des relations interethniques, puisque sa présence

crée dans l'environnement scolaire un contexte socioculturel qui détériore la relation entre l'élève immigrant et le natif. À l'instar des résultats de recherche de Hsin-Chun Tsai (2006), ceux de l'étude de Shoshana Ringel, Natti Ronell et Shimcha Getahune (2009) présentent la discrimination comme l'un des trois principaux facteurs qui freinent l'intégration des adolescents immigrants à l'école. Le racisme vécu par les adolescents immigrants, de la part de leurs pairs comme celui venant du personnel enseignant, est le principal thème ayant émergé dans cette étude réalisée auprès de vingt-quatre jeunes migrants au moyen de groupes de discussion. Les élèves adolescents interviewés disaient vivre des tensions liées à leurs différences, notamment en ce qui concerne la couleur de la peau (Ringel *et al.*, 2009). Ignacio Correa-Velez et ses collaborateurs (2010) considèrent quant à eux l'accent dans la langue d'accueil, la religion, l'origine ethnique et le statut d'immigration (ex. réfugié), comme tant de raisons d'exclure les élèves immigrants. Cela ne semble pas être un cas isolé. En effet, selon une étude récente de Vatz-Laaroussi, il semble que « les jeunes continuent à intégrer une perception de la différence qui renforce les stéréotypes et préjugés » (2011 : 26). L'étude de Steinbach (2009), menée à Québec en 2009, démontre également qu'il existe encore chez les jeunes du secondaire un énorme clivage entre le « Eux » et le « Nous », entre les élèves québécois et les Autres.

En outre, dans un certain nombre d'études sur l'intégration, les jeunes répondants affirment avoir vécu des expériences évidentes de racisme (Ringel *et al.* 2009; Correa-Velez, 2010; Fangen, 2010; TCRI, 2011). Elles peuvent se traduire par des agressions verbales et physiques, de la discrimination, du harcèlement ou de l'exclusion (Correa-Velez, 2010; Frangen, 2010; TCRI, 2011). Plus subtilement, le racisme peut prendre la forme de regards pernicieux ou tout simplement d'indifférence (Fangen, 2010). Or, selon Derya Gungor (2011), l'adolescence est une période où la sensibilité au rejet et à l'exclusion est accrue. En conséquence, les jeunes immigrants peuvent vivre un stress émotionnel important, se sentir dévalués, ne pas développer de sentiment d'appartenance, s'engager dans des épisodes de violence interethnique et même développer des comportements déviants, néfastes pour leur intégration sociale (Omvidar, 2002; Correa-Velez, 2010; TCRI, 2011). D'autres jeunes chercheront à se séparer des élèves natifs, à s'identifier et à se replier sur leur groupe d'appartenance (Hsin-Chun Tsai, 2006; Gungor, 2011). Hsin-Chun Tsai (2006) indique que, dans un contexte multiculturel, le regroupement racial est en fait une réponse au stress environnemental qu'est le racisme.

Le racisme est une forme de rejet social qui, de facto, nuit à l'intégration sociale. Il entraîne de nombreuses conséquences négatives, notamment l'identification et le positionnement des groupes les uns contre les autres, sans cohésion. La discrimination de la part des enseignants et des pairs, ainsi qu'une méconnaissance de la culture des immigrants par les élèves natifs, entraîne des difficultés sur le plan social. Ces difficultés, qui peuvent mener à des tensions raciales, nuisent à une intégration harmonieuse (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005; Bouchamma, 2009b; Ringel *et al.*, 2009). Cependant, selon Van Houtte et Stevens (2009), les écoles sont des institutions détenant le potentiel d'améliorer les relations entre les différents groupes culturels, en diversifiant les réseaux sociaux des élèves, réduisant ainsi les attitudes ethnocentriques et les préjugés, ce qui contribuerait à l'intégration des élèves immigrants.

1.2.5.3 Facteurs liés à la culture

La diversité culturelle a fait l'objet de plusieurs études et ceci permet de soulever bon nombre de facteurs culturels ayant une incidence sur la trajectoire d'insertion sociale des immigrants. Les valeurs et pratiques culturelles, qu'elles soient familiales, religieuses ou éducatives, semblent influencer l'intégration sociale des adolescents immigrants.

Les différences culturelles

Un survol de la littérature au sujet des différences culturelles montre que l'adéquation entre les valeurs d'origine de l'immigrant et celles de la société d'accueil est un facteur important qui peut influencer positivement (si les valeurs sont similaires) ou négativement (si les valeurs sont très différentes) la trajectoire d'insertion sociale de l'immigrant, et ce, particulièrement chez les jeunes. Selon un rapport de la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (2011), le conflit de valeurs est, chez les adolescents immigrants âgés de douze à dix-sept ans, l'obstacle à l'intégration le plus important. En effet, l'incompatibilité entre les valeurs véhiculées à la maison et à l'école est un défi de taille dans la trajectoire d'insertion des élèves immigrants (Khanlou *et al.*, 2002). Manço va plus loin en affirmant que « la différence culturelle entre la famille et l'école met en péril les chances d'adaptation culturelle et sociale de l'enfant » (2006 : 15). De fait, la différence culturelle entre les jeunes et leurs camarades semble avoir beaucoup d'impact sur l'intégration sociale. À ce sujet, Bouchamma (2009b), affirme que les jeunes immigrants se sentent différents sur le plan culturel et que le décalage entre leurs valeurs, leurs habitudes et leurs croyances et celles de la société d'accueil peut entraîner une attitude négative de la part de leurs pairs canadiens, ce qui a un effet néfaste sur leurs relations avec ces derniers.

Les conflits intergénérationnels

En plus de créer des tensions avec les autres élèves, les différences entre les valeurs prônées à la maison et celles de la société d'accueil peuvent occasionner des différends au sein même de la famille. Dans l'étude de Ringel et ses collaborateurs (2009), le conflit intergénérationnel dans la famille immigrante, notamment sur le plan des valeurs, est présenté comme ayant beaucoup d'impact sur le processus d'intégration sociale des adolescents. En effet, selon Vappu Tyyskä : « de nombreux jeunes immigrants se sentent déchirés entre le désir de trouver leur place parmi leurs pairs et la volonté de satisfaire les attentes de leurs parents » (2008 : 89). D'autres auteurs suggèrent quant à eux que les conflits intergénérationnels au sein des familles immigrantes sont généralement liés à une adaptation culturelle plus rapide des enfants que des parents à la société d'accueil, ce qui crée un clivage important (Kia-Keating et Ellis, 2007; Tyyskä, 2008). Il semble que les sujets au cœur des conflits soient généralement reliés à la vie sociale et l'autonomie des adolescents, la discipline et la place des pratiques religieuses dans la vie quotidienne (Aghasi-Sorkhabi, 2009; Ringel *et al.*, 2009). Omvidar (2002) ajoute que le conflit de valeurs peut être plus imposant pour les jeunes filles que pour les jeunes garçons. Si, comme les adolescents de sexe masculin, les jeunes filles vivent souvent dans deux cultures : une à la

maison et une à l'école, les attentes et les pressions des parents peuvent être différentes en fonction du sexe des enfants, notamment en ce qui a trait à la fréquentation d'amis de sexe opposé ou aux relations amoureuses, qui sont synonymes de sexualité pré-conjugale (Omvidar, 2002; Tyyskä, 2008). Cette constatation est corroborée par Tyyskä (2008), qui soutient que les craintes et les attentes des parents en ce qui a trait aux relations sociales de leurs enfants avec leurs pairs diffèrent en fonction du sexe.

Entre culture d'accueil et culture d'origine, les adolescents immigrants font face à des choix identitaires et sociaux importants qui auront un impact sur leur intégration sociale. Selon Nancy Gonzales et ses collaborateurs (2005), si les jeunes tendent vers l'adoption de valeurs correspondant à celles de la société d'accueil, des conflits familiaux pourront émerger. À l'opposé, s'ils choisissent de s'ancrer complètement dans leur culture d'origine et de rejeter celle d'accueil, ils pourront vivre de la discrimination à l'école et des échanges négatifs avec leurs pairs (Gonzales *et al.*, 2005).

Le style parental

Manço (2006) s'est quant à lui penché sur les styles éducatifs des familles immigrantes et sur leur impact sur l'intégration des enfants. Les résultats révèlent que peu importe l'origine socioculturelle de la famille, un style parental « cohésif » permettrait aux jeunes de développer des compétences sociales et des stratégies qui favoriseraient leur intégration sociale (Manço, 2006). Par ailleurs, les résultats de l'étude de Parissa Rezvan Nia (2007) indiquent que le style d'éducation parental, qu'il soit rigide ou non, n'affecte nullement de façon négative l'intégration sociale des adolescents immigrants. Au contraire, à la lumière de ses résultats, il avance l'hypothèse qu'un style parental plus rigide soit bénéfique pour les jeunes sur le plan social, car il fournit un sentiment de sécurité et un soutien affectif.

Malgré tous ces facteurs culturels qui semblent entraver le processus d'intégration sociale, mentionnons que le fait de préserver l'identité et le patrimoine culturel des élèves, ainsi que respecter et valoriser leur appartenance à leur culture serait des facteurs non négligeables pour favoriser l'intégration des nouveaux arrivants en milieu scolaire (Khanlou *et al.*, 2002). Somme toute, qu'elles aient une influence négative ou positive, les notions de culture et de valeur sont très fréquemment évoquées en ce qui a trait à l'intégration sociale et scolaire des élèves d'origine immigrante (Aghasi-Sorkhabi, 2009).

1.2.5.4 Facteurs liés à l'organisation scolaire

Plusieurs facteurs influant sur l'intégration des immigrants réfèrent au contexte scolaire. Comme le souligne Vatz-Larroussi « l'exposition à l'altérité ne se fait pas simplement parce que de nouveaux arrivants arrivent, ce sont aussi les structures qui doivent permettre et favoriser les interactions » (2011 : 25). Ainsi, il semble que des éléments de nature organisationnelle, tels que les types de mesures d'intégration, les activités parascolaires, les programmes de sensibilisation interculturelle ainsi que les liens entre l'école et la communauté aient un impact sur l'intégration sociale des jeunes issus de l'immigration.

Les programmes et les mesures d'intégration

Si la majorité des auteurs s'entendent pour affirmer que la langue est le principal facteur facilitant l'intégration sociale, il en est tout autrement en ce qui concerne les programmes mis en place pour son apprentissage. Alors que certains auteurs soutiennent que le modèle des classes accueil, par sa nécessité sur le plan linguistique, favorise l'intégration des immigrants, d'autres suggèrent que le maintien de ces environnements fermés entraîne une ségrégation des étudiants et freine l'intégration sociale des élèves nouvellement arrivés.

Nombreuses sont les études qui ont démontré que les programmes de classes accueil dans les écoles secondaires du Québec présentaient de nombreux désavantages sur le plan social et nuisaient gravement à l'intégration des adolescents immigrants (McAndrew, 2001; Allen, 2006; Manço, 2006; Steinbach, 2010; Vatz-Laaroussi et Steinbach, 2010). En effet, dans les études portant sur les écoles québécoises, canadiennes ou américaines, où les mesures d'intégration linguistique sont similaires, le constat est le même : les classes d'apprentissage fermées posent problème. Plusieurs auteurs abondent en ce sens, dénonçant cette mesure qu'ils décrivent comme des cloisons fermées qui maintiennent les étudiants immigrants isolés des étudiants natifs (Steinbach, 2009). Les résultats de l'étude de Hsin-Chun Tsai (2006) démontrent que pour les adolescents immigrants, la classe accueil en tant que telle devient un symbole de différence entre les Américains d'origine et les Autres. Ils ajoutent même que les classes fermées contribuent à garder les élèves immigrants à l'extérieur des réseaux sociaux que développent les élèves américains, en créant une sorte de frontière sociale entre les élèves (Hsin-Chun Tsai, 2006). En effet, il semble qu'en étant physiquement séparés des autres jeunes, les nouveaux arrivants peinent à socialiser et à créer des liens avec eux. Cet isolement physique contribue à perpétuer la séparation entre les élèves natifs et immigrants et à créer des occasions supplémentaires de discrimination et d'exclusion (Hsin-Chun Tsai, 2006). Ce clivage peut mener à la ghettoïsation des nouveaux arrivants, effet contraire à l'intégration sociale.

Qui plus est, la mesure des classes accueil occasionne un autre problème pour l'intégration sociale. En effet, bien que l'implantation des classes accueil soit souhaitée pour chaque école de quartier, les clientèles sont souvent rassemblées dans les mêmes secteurs pour des raisons organisationnelles ou administratives. Or, selon la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (2011), les enfants scolarisés hors du quartier où ils vivent sont pénalisés de deux façons : d'une part, ils ne développent pas l'enracinement local qui leur permettrait de créer des liens avec des enfants de leur voisinage. De l'autre, ils risquent de perdre le sentiment d'appartenance à leur école, devant la quitter dès la fin des cours pour rentrer en autobus, ce qui les empêche de socialiser au service de garde ou lors d'activités parascolaires après l'école.

Finalement, alors que le principal but poursuivi par le programme des classes accueil est l'apprentissage du français, les jeunes immigrants soutiennent que le français appris en classe est artificiel et peu utile quant à leur intégration sociale auprès des élèves d'origine québécoise (Steinbach, 2010). Au contraire, il semblerait que la fréquentation des classes ordinaires, puisqu'elle favorise des « échanges langagiers authentiques » avec de jeunes francophones,

constitue un facteur d'intégration sociale et de réussite déterminant (Armand, Beck et Murphy, 2009; Steinbach, 2010). Somme toute, la mesure de classes accueil ne semble pas être favorable à l'intégration, du moins sur le plan social, des adolescents immigrants à l'école.

Les activités de sensibilisation et d'éducation

Par ailleurs, d'un côté structurel, il est avancé que les institutions scolaires ayant développé des programmes de sensibilisation, de prévention et d'éducation interculturelle facilitent l'intégration des élèves immigrants (Talmon, 2004; Manço, 2006; TCRI, 2011). Il peut s'agir, à titre d'exemple, de mesures telles que la présentation en classe de thèmes d'actualité favorisant la connaissance et la compréhension des cultures en présence à l'école et l'embauche d'un gardien veillant à faire de la médiation en cas de conflit entre les élèves (Talmon, 2004). Ces activités permettent de contrer la méconnaissance des cultures et ainsi de diminuer les stéréotypes et préjugés à l'origine d'attitudes de racisme et d'exclusion. En outre, dans son *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* lié à la politique du même nom, le gouvernement québécois proposait diverses mesures scolaires afin « d'éduquer les élèves à la connaissance du patrimoine collectif, à la reconnaissance de la diversité et au respect des valeurs démocratiques », dans le but de favoriser le vivre ensemble dans une société pluraliste, et ainsi, faciliter l'intégration des élèves issus des communautés culturelles (MELS, 1998 : 8).

Les activités parascolaires

On mentionne également dans la littérature l'importance des programmes d'activités parascolaires dans le bon déroulement du processus d'intégration sociale des nouveaux arrivants (Gouvernement du Québec, 1998; Khanlou *et al.*, 2002; Talmon, 2004; Bouchamma, 2009b). En effet, ces activités sportives, théâtrales, musicales et autres sont des moyens de créer des affinités avec des pairs de la société d'accueil, de pratiquer la langue et de développer un sentiment d'appartenance (Bouchamma, 2009b; Khanlou *et al.*, 2002). De la même façon, pour Allen (2006), la participation sociale des élèves immigrants facilite leur inclusion dans la communauté, en plus d'encourager leur apprentissage de la langue d'accueil. Gonzales et ses collaborateurs (2005) ajoutent que les activités parascolaires sont une ressource d'une importance capitale pour les adolescents immigrants, car elles offrent des possibilités de contact social avec d'autres jeunes. Ainsi, les loisirs que partagent les jeunes immigrants avec leurs pairs favorisent l'intégration sociale en ce sens qu'elles facilitent l'apprentissage de la langue d'accueil, qu'elles permettent de tisser de nouvelles amitiés et de développer leur sentiment d'appartenance.

Les liens école-famille et école-communauté

De plus, il semble que certains établissements scolaires multiethniques aient trouvé une façon de faciliter l'intégration socio-scolaire des élèves immigrants, en renforçant les divers liens entre l'école et la famille (Aghasi-Sorkhabi, 2009; Bouchamma, 2009b; Lusignan, 2009). Pour ce faire, les auteurs suggèrent notamment que les écoles organisent des activités spécifiques pour les parents, pour favoriser leur implication active plutôt que passive, ou encore de former un

groupe d'accueil dans la communauté, dont le rôle serait de soutenir et d'informer les familles immigrantes, comme un médiateur culturel entre les écoles et les familles (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005; Bouchamma, 2009b).

Selon d'autres auteurs (MELS, 1998; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005), il est également essentiel que les écoles utilisent les ressources offertes par les communautés, car il s'avère important pour la réussite de l'intégration des nouveaux arrivants « d'instaurer une collaboration active et permanente entre le personnel de l'école, les familles et les organismes de la communauté » (MELS, 1998 : 23). Cette participation de tous les acteurs concernés, notamment par une complémentarité d'offre de services (activités parascolaires, aide aux devoirs, diffusion de l'information) serait bénéfique à l'intégration sociale des élèves immigrants (MELS, 1998).

Les liens avec le personnel scolaire

Finalement, un autre facteur facilitant l'intégration sociale des adolescents immigrants en milieu scolaire est le lien développé avec les enseignants. En effet, dans l'étude de Kanouté (2007), les résultats indiquent que les élèves et leurs familles ont désigné les enseignants comme des « tuteurs de résilience » dans leur trajectoire d'immigration au Québec. La relation avec le professeur comme un élément aidant l'intégration est aussi relevée par Aghasi-Sorkhabi (2009) et Vatz-Laaroussi et ses collaborateurs (2005). Bouchamma (2009b) souligne également que « les enseignants, par leurs encouragements et leur participation aux règlements de conflits, jouent un rôle important dans l'intégration des nouveaux arrivants » (Bouchamma, 2009b : 71). Or, de façon opposée, le lien avec l'enseignant et avec les autres membres du personnel scolaire peut aussi nuire à l'intégration. Les résultats d'une étude réalisée en 2000 auprès des jeunes immigrants eux-mêmes (CCDS, 2000) démontrent que bon nombre de participants affirmaient que les enseignants pouvaient faire partie du problème plutôt que de fournir des solutions à l'intégration. Ce résultat est aussi relevé dans l'étude de Ringel et ses collaborateurs (2009), dans laquelle les participants, de jeunes immigrants, dénoncent le comportement discriminatoire de certains enseignants comme étant nuisible dans leur trajectoire d'insertion.

Cette recension des écrits témoigne du fait que les facteurs qui influencent la trajectoire d'intégration sociale des adolescents immigrants en milieu scolaire sont nombreux et variés, touchant une multitude de sphères de la vie de ces nouveaux arrivants. Certains de ces facteurs favorisent une bonne intégration, alors que d'autres la rendent plus ardue, lui font obstacle. Parmi les plus répandus dans la littérature sur le sujet, nous retrouvons la maîtrise de la langue d'accueil, le racisme et la discrimination, les liens avec des natifs ainsi que les différences culturelles. Les études recensées présentent cependant certaines limites, abordées dans la section suivante.

1.3 Limites des études recensées

Les études choisies pour la recension des écrits du présent mémoire comprennent plusieurs limites. Cette recension des écrits n'est toutefois pas exhaustive et les lacunes présentées sont propres aux études trouvées. D'abord, les recherches choisies portent majoritairement sur l'intégration sociale des immigrants de tous groupes d'âge confondus. Bien que la majorité d'entre elles s'intéresse effectivement aux jeunes et aux adolescents, certaines études choisies incluent également une population adulte. D'autres encore portent sur les enfants en plus des adolescents. Il semble que, dans la littérature à ce sujet, peu d'études portent strictement sur une population adolescente. Dans le même ordre d'idées, bien que le sujet de ce mémoire soit l'intégration socio-scolaire des immigrants, quelques études concernent l'intégration sociale sans qu'elle soit précisément étudiée dans un contexte scolaire, les études portant strictement sur ce sujet se faisant plus rares. En outre, plusieurs études portent sur plusieurs dimensions de l'intégration à la fois, et non seulement sur l'intégration sociale. Par exemple, certaines études traitent, entre autres, de l'intégration scolaire au sens académique. Dans le même ordre d'idées, le terme polysémique d'intégration sociale a été utilisé de façon différente par les auteurs, les éléments examinés, les indicateurs et les variables variant d'une étude à l'autre. Ceci a pu entraîner un manque de précision des informations recueillies. Une autre lacune est reliée aux populations étudiées dans certaines études. De fait, des études visent des groupes très précis (ex. les adolescents immigrants éthiopiens en Israël (Ringel *et al.*, 2009)), ce qui rend les résultats non généralisables. D'autres recherches étudient des populations immigrantes dans d'autres villes du pays ou du monde, et s'appliquent donc plus ou moins au contexte de la ville de Québec. Il reste cependant que bon nombre des recherches choisies ont une population d'immigrants au Québec, adolescents et en milieu scolaire.

Par ailleurs, peu d'études parmi celles dépouillées se sont penchées sur l'opinion ou l'expérience des sujets eux-mêmes, les immigrants. Dans le même ordre d'idées, une grande majorité des articles sélectionnés utilisaient une approche uniquement quantitative, les devis mixtes ou qualitatifs étant moins présents pour l'étude de cette réalité. Une plus grande variété de la nature des données menant aux résultats répertoriés aurait favorisé un portrait plus complet du phénomène. Finalement, possédant peu de données sur la population immigrante de Québec, le portrait de leurs caractéristiques et des difficultés qu'ils rencontrent, présenté dans la mise en contexte, s'avère plutôt sommaire.

1.4 Pertinence scientifique et sociale

La pertinence sociale de ce projet est liée à la mise en lumière d'une réalité qui prend de plus en plus d'ampleur au Québec, et plus particulièrement dans la ville de Québec. En effet, le phénomène de l'immigration et conséquemment celui de l'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants tend à s'accroître (MICC, 2008).

Selon Steinbach (2009), l'école publique, surtout à l'extérieur de la grande région de Montréal, est peu préparée à recevoir ces populations immigrantes. Toussaint (2010) renchérit en

affirmant que, bien que certaines écoles du Québec reçoivent des élèves immigrants depuis plus longtemps que d'autres, plusieurs d'entre elles sont mal préparées à accueillir les élèves néo-québécois. Vatz-Laaroussi (2011) ajoute que l'installation des immigrants dans les villes à l'extérieur de la région de Montréal peut apporter des obstacles et des discriminations supplémentaires. En effet, Vatz-Laaroussi et Steinbach ajoutent que :

Si les pratiques interculturelles en milieu scolaire sont bien ancrées dans certaines écoles montréalaises, où la diversité ethnique et culturelle fait partie du paysage depuis de nombreuses années, il en va autrement dans les régions du Québec nouvellement exposées à cette diversification de leurs populations (2010 : 43).

C'est pourquoi il devient déterminant, sur le plan social, de se pencher sur l'intégration sociale des adolescents dans le contexte particulier que présente la ville de Québec. Cette dernière commence à connaître une importante population issue de l'immigration dans ses commissions scolaires et il importe d'être prêt à les accueillir plutôt que de tenter, *a posteriori*, de pallier les difficultés que pose ce nouveau contexte de diversité. Cette recherche présentera des résultats, nommément les facteurs d'intégration, dont pourront s'inspirer les divers acteurs éducatifs (élèves, enseignants, intervenants sociaux, partenaires communautaires, administrateurs, etc.), dont les travailleurs sociaux. De fait, c'est en connaissant mieux les facteurs liés à l'intégration sociale en milieu scolaire que les écoles pourront améliorer leur préparation à recevoir ces jeunes.

De plus, les problèmes engendrés par une intégration sociale déficiente sont révélateurs de l'importance d'en savoir plus sur le sujet. En s'appuyant sur les facteurs d'intégration que les jeunes immigrants auront eux-mêmes déterminés, il sera possible d'ajuster les interventions en milieu scolaire ou du moins, de fournir des pistes de réflexion quant à l'accompagnement de ces adolescents dans leur processus d'intégration. Faciliter ainsi le processus d'intégration sociale pourrait contribuer à minimiser les problèmes qui découlent d'une non intégration. Selon Marianne Jacquet et ses collaborateurs (2011), il importe de comprendre la multitude de facteurs en présence pour cerner les réelles solutions aux problèmes liés à l'adaptation et à l'intégration des jeunes migrants en contexte scolaire.

Aussi, la question de l'intégration des adolescents immigrants se pose avec acuité, car ces derniers seront bientôt des citoyens à part entière. Le succès de leur intégration sociale permet de prévenir une transition saine vers l'âge adulte (Gungor, 2011), qui serait avantageuse pour ces derniers, leur famille et la société d'accueil. En effet, selon Toussaint (2010), l'intégration des jeunes issus de l'immigration constitue un enjeu important pour l'école, certes, mais également pour la société au sens large. Enfin, ce projet permettra aux jeunes interviewés de s'arrêter et de réfléchir sur leur processus d'intégration au Québec, une étape importante de leur vie de migrant.

En ce qui a trait à la pertinence scientifique de ce projet de mémoire, il contribuera au développement des connaissances scientifiques de quatre façons principales, en lien avec les limites des études présentées précédemment. D'abord, ce projet se propose de décrire les

facteurs qui influencent l'intégration sociale selon la perception de ceux qui la vivent, les jeunes immigrants, alors que ces derniers sont souvent exclus de la définition des problèmes qui les concernent et que très peu d'études utilisent cette perspective (Potvin *et al.*, 2010). McAndrew (2001) ajoute que les jeunes immigrants sont relativement absents du débat lorsqu'il est question de leur intégration et ce projet cherche à pallier cette lacune. En outre, puisque la grande majorité des études recensées utilisent une méthode quantitative (Foroughi *et al.*, 2001; Van Houtte et Stevens, 2009), cette recherche propose de mieux connaître cette réalité à l'aide d'une démarche qualitative, notamment par des entrevues en profondeur qui pourront apporter une perspective différente sur le sujet. De plus, alors que la majorité des études portent sur des populations immigrantes dans d'autres villes ou d'autres pays (Ringel *et al.*, 2009; De Miguel Luken et Tranmer, 2010; Agirdag, Van Houtte et Van Avermaet, 2011), ce projet propose de se pencher précisément sur la situation de la ville de Québec, puisque peu d'information à ce sujet est disponible et qu'il s'agit d'un contexte particulier (milieu francophone, peu de diversité culturelle, etc.). Finalement, nous disposons à ce jour de connaissances sur les plans de l'intégration économique, linguistique et scolaire (i.e. réussite académique) (Armand, 2005; McAndrew, 1994, 2001; Steinbach, 2009), mais peu sur la dimension strictement sociale de ce phénomène, de là l'importance de s'y intéresser.

Ainsi, cette étude a pour objectif général de mieux connaître le processus d'intégration sociale en milieu scolaire des adolescents immigrants. Plus particulièrement, les objectifs spécifiques visés sont :

1. Rendre compte de la perception qu'ont les jeunes immigrants de leur propre processus d'intégration socio-scolaire.
2. Identifier et décrire les différents facteurs qui facilitent ou font obstacle au processus d'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants.

Pour atteindre ces objectifs, la question générale de recherche qui suit oriente la présente étude : « *Selon la perception des adolescents immigrants à Québec, quels sont les facteurs qui influencent leur intégration socio-scolaire?* »

CHAPITRE 2 - CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

À l'instar des autres sciences sociales, le chercheur en service social doit embrasser un paradigme, le faire sien, afin d'orienter son processus de recherche. Ce chapitre a donc pour objectif de présenter les balises théoriques sur lesquelles repose la présente étude. Ainsi, la posture épistémologique adoptée et sa pertinence dans le cadre de cette recherche y sont présentées. Puis, la perspective théorique qui la soutient et l'oriente fait l'objet d'une section. Enfin, suivent les définitions des différents concepts qui sous-tendent cette recherche et, par le fait même, qui y sont intégrés.

2.1 Paradigme épistémologique

2.1.1 Constructivisme

Depuis les dernières décennies, plusieurs auteurs se sont intéressés aux études interculturelles. Cependant, il ne semble toujours pas y avoir, dans la littérature, de consensus épistémologique quant à la façon d'aborder ce champ d'études (Yeganeh, Su et Chrysostome, 2004). Dans le cadre de cette recherche, le paradigme constructiviste a été retenu comme assise épistémologique. En plus de sa pertinence en lien avec l'objet de la recherche et des concepts fondamentaux qu'il propose, explicités dans les prochaines sections, ce choix s'explique par deux raisons principales : son dessein de compréhension des phénomènes sociaux et sa définition de la réalité comme subjective (Piaget et Garcia, 1987; Raskin, 2002). En outre, selon Mo Yee Lee et Gilbert J. Greene (1999), le constructivisme propose une orientation théorique utile, et tout à fait appropriée, lorsqu'il est question de diversité culturelle.

D'abord, cette recherche s'inscrit dans la lignée postmoderniste de la construction du savoir, caractérisée comme un processus de définition subjectif, inductif et qualitatif (Sexton, 1997; Dorvil et Mayer, 2001). À l'opposé des recherches positivistes, dont le but est d'expliquer et, ultimement, de pouvoir prédire ou contrôler un phénomène, la visée de la recherche constructiviste est de mieux connaître et de comprendre un phénomène social (Guba et Lincoln, 1994). Pour ce faire, la recherche se doit d'adopter une position d'ouverture aux nouvelles interprétations d'un phénomène que les acteurs pourraient suggérer (Guba et Lincoln, 1994). Ainsi, bien que les écoles constructivistes soient nombreuses, toutes s'entendent sur une prémisse : il y n'a pas de réalité objective (Lee et Greene, 1999). Dans cette perspective, le sujet est acteur, producteur de connaissances d'une réalité construite par lui.

La présente recherche considère ces dimensions épistémologiques et méthodologiques. En effet, ce qui intéresse le chercheur constructiviste n'est pas la vérité de la réalité observée, mais bien les conditions et les processus qui ont favorisé son émergence (Raskin, 2002). Ainsi, la question au cœur de cette étude n'est pas de savoir si les jeunes immigrants sont intégrés ou non, mais bien de comprendre les éléments influençant ce processus. De plus, le devis méthodologique prévu, explicité dans le prochain chapitre, vise une description d'un

phénomène social de façon subjective. En effet, suite aux informations soulevées dans la littérature sur le phénomène à l'étude, la chercheuse a souhaité sonder l'opinion des jeunes immigrants eux-mêmes, par des entrevues qualitatives leur permettant de mettre en mots leurs propres conceptions de leur processus d'intégration et surtout, des facteurs qui influencent celui-ci. Dans ce cas-ci, conformément à une démarche constructiviste, le point de départ pour en connaître davantage sur le phénomène à l'étude est la perception des acteurs qui le vivent. Dans cet esprit, comme le souligne François Dubet :

Il ne s'agit pas de dégager les mécanismes globaux d'engendrement d'une non-intégration des jeunes immigrants dans le système scolaire, mais de se tourner vers l'expérience même d'une intégration qui ne peut être que l'expérience d'individus particuliers, construisant leur monde et leur subjectivité dans une histoire particulière (1994 : 258).

Plus précisément, cette recherche s'appuie sur une branche du paradigme constructiviste, soit le constructionnisme social. En effet, cette école de pensée propose deux concepts qui sont au cœur de la démarche scientifique de la présente étude, soit le contexte et l'interaction.

À la différence des constructivismes herméneutique et radical, le constructionnisme social conçoit que si la réalité est subjective et propre à chaque individu, elle est néanmoins influencée par une multitude de facteurs culturels, historiques, politiques, économiques et sociaux (Lee et Greene, 1999). Toutefois, le facteur crucial dans la définition de la réalité est l'interaction sociale. En effet, pour les tenants de cette école, la réalité est perçue comme étant façonnée par les procédés sociaux (Lee et Greene, 1999; Raskin, 2002). Le chercheur constructionniste qui veut comprendre un phénomène se doit alors de toujours considérer l'individu dans son système d'interactions. Or, la notion d'interaction est centrale lorsqu'il est question d'intégration sociale, comme c'est le cas dans la présente étude. En effet, c'est par l'ensemble des interactions entre les individus, des contacts avec divers acteurs de la société d'accueil que s'opère le processus d'intégration sociale (Bassand, Kaufmann et Joye, 2007). Ce sont ces pratiques relationnelles et sociales qui provoqueront le sentiment d'appartenance à un groupe, ses valeurs et ses normes (Grawitz, 1999). Cette étude traite précisément de cela, car en étudiant l'intégration sociale, elle se penchera sur les interactions entre les adolescents immigrants et les différents acteurs en présence, et plus spécifiquement avec leurs pairs à l'école.

En outre, selon Jonathan D. Raskin (2002) et Philippe Baumard (1997), le constructivisme conçoit que la réalité, en plus des relations interpersonnelles, est influencée par le contexte et l'environnement. À ce sujet, des auteurs considèrent le constructionnisme social comme étant particulièrement adapté à la recherche en contexte interculturel, la culture n'étant pas sans influencer les perceptions individuelles de la réalité et du monde qui nous entoure (Lee et Greene, 1999) : « Social constructionists contend that there are as many realities as there are cultures, contexts, and ways of communicating » (Raskin, 2002 : 15). Conséquemment, le savoir n'est pas valide de façon universelle, mais bien dépendant d'un contexte. À ce sujet, Manço (2006), affirme que le contexte de la société d'accueil constitue un facteur qui influence grandement le processus d'intégration des immigrants. C'est ainsi que ce projet de recherche

tente d'examiner ce phénomène. En effet, c'est en se penchant sur un contexte bien précis, le milieu scolaire, ainsi que sur un lieu donné avec ses particularités, la ville de Québec, que l'intégration des adolescents immigrants est explorée. Des recherches antérieures ont porté sur le sujet dans un environnement différent ou dans d'autres pays ou régions, notamment à Montréal. Par ailleurs, dans l'application du cadre constructiviste à la recherche dans le champ de l'interculturel, il semble que ce qui importe est : « d'ailleurs moins le contenu des systèmes culturels que leur interaction avec le contexte social qui débouche sur l'élaboration de stratégies, représentations et projets qui ne manquent pas d'influencer, à leur tour, les trajectoires d'intégration » (Manço, 2006 : 18).

Pour toutes ces raisons, le constructivisme social est une orientation théorique pertinente lorsqu'il est question de diversité culturelle. La réalité est en fait relative aux interactions sociales et au contexte dans lequel un individu évolue. Ainsi, c'est l'interaction avec les autres qui permet aux individus de co-construire leur réalité, ce qui est particulièrement approprié dans le présent contexte de recherche. Cependant, pour compléter l'apport du paradigme constructiviste, d'autres notions liées à l'interaction, mais provenant plus précisément de l'interactionnisme symbolique serviront à consolider ce cadre théorique.

2.1.2 Interactionnisme symbolique

La présente recherche s'appuie également sur l'interactionnisme symbolique, un courant issu du constructivisme qui reprend et approfondit la notion d'interaction, et présente également le concept de sens. Selon Andrea Salvini (2010), l'interactionnisme symbolique fournit un cadre en adéquation avec l'étude des réseaux sociaux, ce qui est étroitement lié avec l'objet de cette recherche, l'intégration sociale. Plus précisément, il semble que ce courant s'intéresse à la concrétude des relations interindividuelles, plutôt qu'à la notion abstraite de système social (Le Breton, 2008). De plus, l'importance qu'elle accorde au sens, aux symboles et à l'interprétation dans la définition de la réalité rend cette approche adaptée à l'étude d'un phénomène où plusieurs cultures sont en présence. L'interactionnisme symbolique « traduit le souci d'identifier les processus à l'œuvre dans une société en train de se faire » (Le Breton, 2008 : 6), comme c'est le cas de la présente recherche, avec le processus d'intégration sociale, dans une société qui connaît une diversité culturelle de plus en plus importante.

Ce courant théorique de la sociologie américaine connaît deux prémisses. La première veut que la société soit le produit des interactions entre les individus et les groupes sociaux. La seconde suggère que le sens donné à la réalité soit construit par ces dites interactions (Blumer, 1962). Plus précisément, l'interactionnisme porte son intérêt sur une forme d'interaction particulière, la socialisation, un élément particulièrement approprié dans le cadre de la présente étude. En effet, bon nombre d'auteurs définissent l'intégration des migrants comme un processus de resocialisation au travers duquel les individus modifient leur schème de pensée et reconstruisent un sens (Jacob, 1993; Fréchette et Assogba, 2000; Legault et Fronteau, 2008). Ainsi, dans l'interactionnisme symbolique, les concepts d'interaction et de sens sont profondément liés. Pour les tenants de ce courant, l'interprétation qu'un individu fait de sa

réalité est générée par ses interactions avec autrui et conditionne son rapport au monde (Le Breton, 2008). En ce qui a trait au concept de sens tel que le pose l'interactionnisme, David Le Breton affirme que « le monde est toujours le fait d'une interprétation d'un acteur, puisant dans la boîte à outils de ses références sociales et culturelles » (2008 : 49). La prise en considération du référent culturel est également pertinente dans le présent contexte. Ainsi, la réalité d'un individu est façonnée par ses interactions sociales générales ainsi que par sa socialisation.

De plus, cette recherche étudie le phénomène de l'intégration dans le contexte scolaire, alors que l'importance du rôle de l'école comme agent de socialisation, et, par le fait même, d'intégration, a été démontrée au premier chapitre. Selon George Ritzer (2011), la socialisation permet à l'individu de donner un sens à sa réalité et ainsi, de s'adapter à la société dont il fait partie. Selon les interactionnistes, il semble qu'à l'instar de l'intégration, la socialisation soit un procédé social dynamique et mutuel entre un individu, ceux qui l'entourent et la société (Ritzer, 2011). De fait, comme mentionné précédemment, de nombreux auteurs considèrent l'intégration des immigrants comme un processus bidirectionnel, dépendant à la fois des migrants eux-mêmes et de la société d'accueil (Berry, 1999; Ruddick, 2003; Li, 2004; Winnemore et Biles, 2006). Ce sont ces différents liens qui permettent d'affirmer que l'interactionnisme symbolique fournit un cadre adéquat pour étudier le phénomène de l'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants tel que présenté dans cette étude.

L'interactionnisme symbolique fondamental de Herbert Blumer (1962) pose toutefois une limite importante, qui réside dans le fait que l'interaction constitue son centre d'intérêt privilégié (Ritzer, 2011). Or, en cela, il exclut des perspectives davantage *macro* et *micro*, considérant respectivement les structures sociales (ex. institutions, lois) et les facteurs psychologiques (ex. émotions, aspirations, besoins), et réduit à néant leurs impacts sur les individus, ainsi que sur leur définition de la réalité (Le Breton, 2008; Ritzer, 2011). « La structure sociale n'est, aux yeux de Blumer, que le théâtre de l'action, non son principe d'explication. La culture, le rôle, la classe sociale, etc., en composent le cadre, mais sans déterminer les comportements » (Le Breton, 2008 : 42). Cependant, le *nouvel* interactionnisme symbolique (ou post-Blumérien), tel qu'initié par George Herbert Mead, inclut ces autres dimensions (Sandstrom, Martin et Fine, 2010; Ritzer, 2011). Cela correspond davantage à la présente recherche, qui se propose d'explorer tous types de facteurs d'influence de l'intégration sociale, tant personnels qu'environnementaux ou structurels.

Finalement, l'interactionnisme symbolique propose des orientations méthodologiques sur lesquelles s'appuie ce projet. D'abord, ce courant est issu de la philosophie humaniste, qui favorise le point de vue du sujet pour mieux comprendre le sens qu'il donne au phénomène étudié (Sandstrom *et al.*, 2010). De plus, il met l'accent sur les individus dans leur contexte social naturel, ce que ce projet se propose de faire en étudiant le phénomène de l'intégration sociale chez les jeunes dans leur milieu scolaire. En outre, l'interactionnisme symbolique préconise une méthode de recherche qualitative, laquelle sera explicitée au chapitre suivant (Sandstrom *et al.*, 2010).

En conclusion, en adéquation avec le paradigme constructiviste et le courant de l'interactionnisme symbolique qui en découle, le phénomène de l'intégration sociale des adolescents immigrants est étudié en fonction du fait que la réalité est subjective, construite par le sujet comme expérience individuelle, et façonnée par les interactions sociales et le contexte. Ces balises épistémologiques, conceptuelles et méthodologiques orientent la présente recherche.

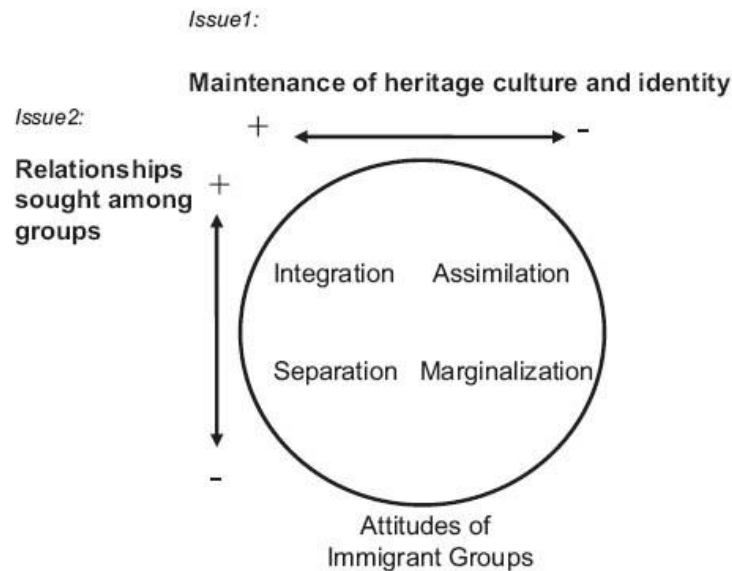
2.2 Perspective théorique

Comme il a été mentionné dans la recension des écrits, la définition de l'intégration varie selon les époques, les disciplines et les auteurs. Des nombreuses variations sous le thème de l'intégration retrouvées dans la littérature portant sur les phénomènes migratoires, aucun modèle ni théorie ne se trouvait véritablement adapté au sujet de cette recherche, du moins, de ceux répertoriés dans la recension des écrits effectuée dans le cadre de ce mémoire. Ils étaient tantôt imprécis, ou, dans certains autres cas, portaient sur des dimensions trop pointues de l'intégration, ne considérant par exemple que l'aspect culturel. Sans toutefois théoriser concrètement l'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants, divers auteurs ont tenté de baliser ce phénomène. Ainsi, afin de répondre aux besoins de la présente recherche, il est nécessaire de s'approprier une perspective théorique adéquate. Pour ce faire, une combinaison des ouvrages de divers auteurs servira d'ancrage théorique pour aborder l'intégration sociale des adolescents immigrants en milieu scolaire. Principalement, elle s'articule autour du modèle d'acculturation développé par Berry (2006, 2010), qui met en évidence la stratégie d'intégration, ainsi que par les indicateurs d'intégration socio-scolaires de McAndrew (1994). Finalement, elle sera complétée par la compréhension de l'intégration en milieu scolaire tirée des écrits de Van Houtte et Stevens (2009).

2.2.1 Le modèle d'acculturation de John Berry : l'intégration, stratégie de choix

L'assise de la perspective théorique choisie dans le cadre de ce projet de mémoire s'inspire des travaux de John Berry, qui s'intéresse aux différentes trajectoires des immigrants, dont les adolescents, dans les sociétés multiculturelles (2006, 2010). Plus précisément, c'est le modèle des stratégies d'acculturation, aussi appelé modèle *AIMS*, conçu par Berry (2006, 2010) qui nous intéresse dans le cadre de la présente recherche. Pour cet auteur, l'intégration est l'une des quatre stratégies d'acculturation (assimilation, intégration, séparation, marginalisation) que peuvent adopter les immigrants au pays d'accueil. Il définit les stratégies selon deux axes : le maintien de la culture d'origine et le contact social interculturel, particulièrement avec le groupe majoritaire du pays d'accueil.

Figure 1. Modèle des stratégies d'acculturation de Berry (2006, 2010)



Source :
2010)

Figure 2. Acculturation strategies in ethnocultural groups and the larger society.

Berry (2006,

Ainsi, selon cet auteur, l'intégration est établie comme étant l'intérêt de maintenir à la fois des éléments de la culture d'origine, mais également de la culture d'accueil, en interagissant avec des natifs et en faisant partie intégrante de la société (Berry et Sabatier, 2010). En outre, il faut souligner que selon Berry (1999), une intégration réussie n'est pas la seule responsabilité des nouveaux arrivants. Elle s'opère de façon bidirectionnelle, selon un principe de réciprocité entre les migrants et les membres de la société d'accueil.

Pour Berry, des jeunes qui sont « intégrés » entretiennent donc des contacts avec leurs groupes d'origine, mais vivent également des amitiés interethniques avec des membres du groupe majoritaire (Berry *et al.*, 2006). Cette stratégie, aussi appelée attitude ou compétence biculturelle par d'autres auteurs, se traduit par une facilité à naviguer entre la culture d'accueil et la culture d'origine, à ressentir une certaine aisance dans les deux contextes culturels (Gonzalez *et al.*, 2005). Les jeunes immigrants peuvent alors sentir un fort attachement envers leur culture d'origine, tout en accordant de la valeur à la culture d'accueil dans laquelle ils évoluent. Ce modèle décrit la stratégie d'intégration chez les adolescents immigrants comme étant la mieux adaptée. En effet, selon Berry et Sabatier (2010), les immigrants qui choisissent la stratégie d'intégration vivent les impacts les plus positifs, notamment sur le plan du bien-être psychologique. Ils rapportent une meilleure estime de soi, vivent moins de discrimination et sont plus adaptés à l'école et dans la communauté d'accueil (Berry, 2008; Berry et Sabatier, 2010). C'est précisément cette raison qui explique le choix de se pencher sur cette trajectoire qu'est l'intégration, qui est la pierre angulaire de la présente étude.

2.2.2 Les indicateurs socio-scolaires de Marie McAndrew : comprendre l'intégration autrement

Comme le processus d'acculturation fait référence à la culture, l'intégration se définit alors spécifiquement par rapport à celle-ci et n'inclut pas d'autres dimensions. Afin de répondre aux besoins de la présente recherche, dans laquelle l'intégration n'est pas étudiée comme un phénomène strictement culturel, le modèle proposé par Berry (2006, 2010) doit être complété.

Ainsi, le cadre théorique déterminé est également établi d'après les écrits de Marie McAndrew, chercheure en sciences de l'éducation et spécialiste de la question interculturelle dans les écoles du Québec. Devant la prédominance d'indicateurs linguistiques, économiques et de réussite académique, McAndrew a identifié la nécessité de développer des indicateurs sociaux en ce qui a trait à l'intégration des populations immigrantes en milieu scolaire (McAndrew, 1994). Selon la chercheure, l'école a des mandats divers en ce qui concerne les élèves immigrants. D'abord, leur socialisation, mais également le développement d'un vivre ensemble harmonieux et d'un sentiment d'appartenance à la société d'accueil. Ainsi, elle s'interroge à savoir pourquoi les mandats classiques de l'école, comme la transmission des connaissances, sont fréquemment évalués, alors que l'atteinte des objectifs de socialisation est peu interrogée. Pour cette raison, et pour tenter de savoir si l'école remplit sa mission d'intégration sociale, McAndrew propose trois indicateurs sociaux de l'intégration en milieu scolaire des élèves issus de l'immigration (1994).

D'abord, nommons le contact interethnique. Pour McAndrew (1994), une bonne intégration est encouragée par la prévalence significative d'un contact entre la population d'accueil et la population immigrante au sein des institutions scolaires. Il semble que le contact quotidien avec un nombre significatif de pairs appartenant à la population native soit important pour l'intégration sociale des jeunes immigrants.

En second lieu, elle nomme la qualité des relations interethniques. En effet, si les élèves natifs et immigrants sont en contact, encore faut-il que leurs relations soient harmonieuses, ce qui n'est pas garanti par la simple proximité des groupes. La qualité des relations interethniques réfère à plusieurs éléments, tels que les attitudes et les perceptions réciproques des jeunes ou les amitiés entre les élèves d'origines différentes, soit avec des élèves québécois dits « de souche » ou d'une autre origine. Cet indicateur révèle qu'on ne vise pas nécessairement à mesurer l'intégration au groupe majoritaire, mais bien l'intégration sociale au sens large. Comme troisième indicateur principal, McAndrew (1994) nomme la participation sociale ou collective aux diverses instances ou activités scolaires. Cet indicateur englobe, entre autres, les activités parascolaires et les loisirs, reliés à la communauté d'origine comme à celle d'accueil (McAndrew, 1994). La participation sociale, ou l'engagement dans des activités organisées est un concept également adopté par Van Houtte et Stevens (2009) comme étant déterminant pour l'intégration sociale des élèves immigrants. Selon ces auteurs, la participation sociale est un indicateur largement reconnu en ce qui a trait à l'intégration et la cohésion sociales.

2.2.3 La perception de Mieke Van Houtte et Peter A. J. Stevens : l'intégration sociale est aussi émotionnelle

Finalement, Van Houtte et Stevens (2009), de l'Université Ghent, en Belgique, ont également étudié l'intégration des élèves immigrants à l'école et proposent un autre indicateur d'intégration. À l'instar de McAndrew (1994), pour Van Houtte et Stevens (2009) l'intégration sociale des élèves immigrants se définit également en termes d'amitiés interethniques et de participation sociale. Les auteurs considèrent l'amitié interethnique comme un indicateur classique et évident d'intégration sociale, établi principalement par des études axées sur la sociométrie (Van Houtte et Stevens, 2009). Cependant, ces auteurs y ajoutent le sentiment d'appartenance à l'école comme indicateur d'intégration sociale à l'école, qui sera retenu dans le cadre de ce mémoire. Selon Van Houtte et Stevens (2009), l'importance du sentiment d'appartenance, c'est-à-dire se sentir intégré émotionnellement, et son rôle dans l'intégration socio-scolaire ont été démontrés à maintes reprises.

En somme, la perspective théorique utilisée pour la réalisation de ce mémoire reposera sur les repères formulés par Berry (2010), McAndrew (1994) et Van Houtte et Stevens (2009) pour mieux comprendre le phénomène de l'intégration sociale chez les adolescents immigrants. Il semble que cet assemblage de balises complémentaires tirées des écrits de ces auteurs a permis de mettre en place un cadre théorique justifié et adéquat pour la réalisation de la présente étude. Les auteurs choisis mettent en relief plusieurs composantes qui, une fois rassemblées, permettent de dresser un portrait riche de l'intégration sociale. C'est de cette façon que ce phénomène peut être étudié dans sa complexité, ou du moins, d'une façon plus complète.

2.3 Définition des concepts

Cette section présente quatre concepts dont la compréhension est nécessaire pour la réalisation de la présente étude. Il s'agit des concepts qui forment la question de recherche et qui, par le fait même, orientent le déroulement de la démarche scientifique. Le concept principal d'intégration sociale sera défini, suivi de la définition des concepts d'immigrant, d'adolescent et de milieu scolaire.

Bien que le concept d'**intégration sociale** soit défini de mille et une façons dans la littérature scientifique, la définition suivante a été conservée aux fins de ce mémoire : « l'intégration sociale réfère à l'inclusion des individus à un système, à la création de relations entre les individus et à leur attitude envers la société. C'est le résultat des interactions entre les individus, les groupes et la société » [*Trad. Libre*] (Bosswick et Heckman, 2006: 2). Plus spécifiquement en contexte interculturel, Berry définit le concept d'intégration des immigrants comme suit :

Lorsqu'il y a à la fois l'intérêt de maintenir la culture d'origine tout en interagissant avec d'autres groupes, il s'agit de l'attitude d'intégration : les individus maintiennent un degré d'intégrité culturelle, tout en cherchant à participer socialement, à faire partie intégrante de la société » [*Trad. Libre*] (Berry et Sabatier, 2010: 193).

Ainsi, les notions d'inclusion à un système, d'interaction, de relation, de contact interethnique et de participation sociale sont incluses dans cette définition de l'intégration sociale. En résumé, le concept d'intégration sociale chez les adolescents immigrants, tel qu'utilisé pour la réalisation de ce mémoire référera aux définitions de Bosswick et Heckman (2006), de Berry (2010) et de McAndrew (1994).

Le concept d'**immigrant** réfère quant à lui à une personne qui exécute un « mouvement migratoire vers un pays ou une région, généralement pour s'y établir de façon permanente » (Barker, 2003: 209) [*Trad. Libre*]. Plus précisément, Citoyenneté et immigration Canada définit trois catégories d'immigrants : le regroupement familial, les immigrants économiques et les personnes protégées, aussi appelées réfugiées (CIC, 2007). Les immigrants reçus dans la catégorie du regroupement familial sont les proches parents (enfants, parents, époux, etc.) d'un répondant déjà au Canada et que ce dernier souhaite parrainer. La catégorie « immigrant économique » fait quant à elle référence aux immigrants sélectionnés par le Canada pour contribuer au développement économique du pays. Il peut s'agir de travailleurs qualifiés, de gens d'affaires ou d'aides familiaux résidants. Finalement, les personnes protégées sont des immigrants ayant un besoin de protection au Canada, dont le statut de réfugié au sens de la Convention de Genève, comme décrit précédemment, a été reconnu Canada (CIC, 2007).

Le concept d'**adolescence** (adolescent) réfère quant à lui à la période de la vie entre l'enfance et l'âge adulte, généralement comprise entre douze et dix-huit ans. Il s'agit d'une période de transition physique, sexuelle, cognitive, sociale et émotionnelle, caractérisée par des changements rapides et importants (Encyclopedia of Social Work, 2008). Finalement, le contexte particulier dans lequel le phénomène de l'intégration est étudié, le **milieu scolaire**, dans ce cas-ci l'école secondaire, est défini comme un environnement : « relatif ou propre aux écoles, à l'enseignement qu'on y reçoit et aux élèves qui les fréquentent » (Petit Robert, 2007: 2329). Il comprend l'école ainsi que ses infrastructures (ex. activités parascolaires, mesures d'accueil des élèves allophones, etc.).

Ces différents concepts ont servi de balises lors de la mise en place du projet de recherche. Le tableau suivant présente l'opérationnalisation des concepts d'intégration sociale en milieu scolaire et d'immigrant. Cette objectivation a été réalisée à l'aide des différentes informations recueillies dans la recension des écrits. Ce sont ces différentes dimensions qui ont orienté, en partie, l'élaboration du questionnaire d'entrevue. (*Voir tableau page suivante*)

Tableau 2. Opérationnalisation des concepts, tels qu'ils seront considérés dans le cadre de ce projet.

Concepts	Dimensions	Indicateurs
Intégration sociale en milieu scolaire	Relationnelle (qualité et nature des relations)	• Liens avec des élèves natifs • Liens avec des élèves de la même origine • Liens avec des élèves immigrants • Liens avec le personnel scolaire • Sentiment d'appartenance
	Culturelle (cultures en présence à l'école et à la maison)	Pratiques • Éducatives • Familiales • Religieuses Valeurs • Éducatives • Familiales • Religieuses
	Organisationnelle (organisation et structure scolaire)	Composantes internes de l'école • Dispositifs d'accueil, d'intégration et/ou de sensibilisation interculturelle • Ressources parascolaires Composantes externes de l'école • Qualité et fréquence de la communication avec la famille • Présence et implication des organismes communautaires
Adolescent immigrant	Âge	13/14/15/16/17/18
	Genre	Homme/Femme
	Statut immigration	Réfugié/Immigrant économique/Regroupement familial
	Origine	Asie/Afrique/Europe/Amérique/Océanie
	Langue maternelle	Français/Autres (diverses)

CHAPITRE 3 - DEVIS MÉTHODOLOGIQUE

Le chapitre qui suit dresse le portrait de la planification du déroulement de l'étude et des différents aspects méthodologiques sur lesquels elle s'appuie. Dans un premier temps, le choix de l'approche choisie ainsi que sa pertinence sont expliqués. La population qui fait l'objet de cette recherche est également présentée en détail. Puis, divers éléments d'ordre technique pour la mise en œuvre de ce projet de recherche, tels que la méthode d'échantillonnage, le mode, l'instrument et le déroulement de la collecte de données sont exposés et justifiés. Par la suite, la méthode d'analyse des données est décrite par étape. En conclusion, une section porte sur les difficultés rencontrées dans l'élaboration du projet de recherche et, enfin, les aspects éthiques en lien avec ce projet de recherche sont discutés.

3.1 Approche privilégiée

Ayant choisi de réaliser cette étude selon un paradigme épistémologique constructiviste, le choix de l'approche qualitative s'imposait (Sexton, 1997; Giordano, 2003). Cette décision s'explique d'abord par le fait que la caractéristique principale de la méthode qualitative est qu'elle privilégie la perception des acteurs sociaux, qu'elle considère d'abord le point de vue du sujet (Mayer, Ouellet, St-Jacques et Turcotte, 2000; Giordano, 2003). Comme le souligne Poisson : « C'est habituellement à partir d'une interprétation du monde passant par la perspective des sujets observés qu'est dégagée la signification de la réalité lorsque l'on se sert d'une approche qualitative en recherche » (1983 : 373). En effet, dans la recherche qualitative, la réalité est considérée comme construite par le sujet (Deslauriers, 1991). Cette recherche s'est donc articulée autour d'une méthode qualitative de types empirique et inductive, car elle visait à mettre en lumière certains éléments du phénomène de l'intégration sociale, les facteurs associés, en partant de la perception des adolescents immigrants qui le vivent.

En plus de mettre les sujets au centre de la démarche de recherche, l'approche qualitative favorise la description de situations quotidiennes, dans un contexte social donné et préférentiellement, dans un cadre naturel (Deslauriers, 1991; Giordano, 2003). Cela correspond à ce projet, puisqu'il porte sur l'intégration sociale des adolescents en milieu scolaire, un environnement précis dans lequel ils évoluent tous les jours.

Sur le plan méthodologique, cette recherche correspond en tous points à l'approche qualitative, tant en ce qui a trait à la construction de l'échantillon, de type non-probabiliste, qu'au mode de collecte de données, l'entrevue. En effet, la forme des informations recueillies, des propos détaillés et en profondeur, représentait un choix propre à la méthodologie qualitative. Le matériel de recherche obtenu par le biais d'entrevues était descriptif (ex. mots, perceptions), ce qui est également associé à cette approche (Deslauriers, 1991; Giordano, 2003).

Finalement, cette étude a favorisé une démarche inductive, en explorant l'expérience des jeunes migrants pour, à force d'observer certaines récurrences, établir des hypothèses quant à

l'influence de facteurs sur l'intégration sociale (Dépelteau, 1998). En effet, comme le souligne Michel Dorais (1993), la recherche qualitative de type empirique ne vise pas à vérifier des théories existantes déterminées à priori, mais bien à partir du vécu des acteurs pour créer de la connaissance. Il est également important de souligner que le dessein de cette recherche n'était pas de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des jeunes migrants, mais bien seulement de mieux connaître un phénomène en obtenant une information privilégiée, provenant directement des acteurs sociaux eux-mêmes.

En somme, ce projet s'inscrit dans une démarche qualitative, car il s'intéresse à un processus social, qu'il considère la réalité telle que perçue par les sujets et qu'il vise à connaître un phénomène en profondeur, plutôt que de chercher à être extensif. Comme le soulignent Marta Anadón et François Guillemet, cette approche « s'ajuste aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux » (2007: 26), ce qui en fait, dans ce cas-ci, tout son intérêt.

3.2 Population à l'étude

Les adolescents immigrants de la ville de Québec constituent la population à l'étude dans le cadre de ce mémoire. La ville de Québec fait référence au territoire délimité par six arrondissements. Plus précisément, l'étude s'intéresse aux adolescents immigrants de première génération, c'est-à-dire nés à l'étranger (Statistique Canada, 2006). Il faut mentionner que la population étudiée considère les immigrants de tous les statuts d'immigration, soit les immigrants économiques, les réfugiés et ceux reçus dans la catégorie du regroupement familial. Elle inclut les jeunes âgés de 13 à 19 ans, un critère fixé selon la définition de l'adolescence citée précédemment (Encyclopedia of Social Work, 2008), avec un ajout d'un an, c'est-à-dire 13 plutôt que 12 ans, puisque les jeunes immigrants devront être arrivés à Québec depuis au moins un an. Cette contrainte se justifie par le fait que les jeunes doivent avoir vécu ou amorcé leur processus d'intégration sociale et ainsi pouvoir s'exprimer sur le phénomène. Étant donné leur âge et la loi sur l'instruction publique en vigueur au Québec, les jeunes fréquenteront ou auront fréquenté un établissement d'études secondaires dans un passé récent.

3.3 Échantillonnage

Le type d'échantillonnage choisi pour cette recherche est non-probabiliste, car certaines caractéristiques des participants ont été déterminées à l'avance et que ces derniers n'ont pas été sélectionnés au hasard parmi la population totale à l'étude. Comme cette méthode ne permet pas de constituer un échantillon statistiquement représentatif, ce projet ne peut prétendre à la généralisation et à la transférabilité des résultats. Pour atténuer les impacts de cette lacune, le choix s'est arrêté sur la technique d'échantillonnage par quotas, afin d'inclure une variété de participants, proportionnellement à certaines caractéristiques que l'on retrouve dans la population (Mayer, Ouellet, St-Jacques et Turcotte, 2000). Ainsi, bien que les jeunes immigrants vivant dans la ville de Québec aient des profils variés, les quotas ont été choisis en

fonction de certaines caractéristiques de la population déterminées au préalable, soit le territoire d'habitation et le sexe.

En effet, alors que les pays d'origine, l'âge et le statut des jeunes immigrants sont trop variés pour représenter des quotas significatifs, ces derniers ont plutôt été déterminés par la répartition des immigrants sur le territoire de la ville de Québec. Comme un peu plus de 60 % des immigrants sont concentrés dans seulement deux des six arrondissements, soit La Cité-Limoilou et Sainte-Foy-Sillery, le recrutement des participants a été réalisé à parts égales dans ces deux arrondissements. Ce choix se justifie par la nécessité d'aller chercher le témoignage de l'expérience la plus représentative possible de la réalité des nouveaux arrivants à Québec. En effet, malgré la diversité apportée par le fait d'inclure dans l'échantillon, par exemple, un jeune de l'arrondissement de la Haute St-Charles — avec 4 % du total des immigrants de la ville qui s'y établissent —, l'expérience rapportée par ce participant ne serait toutefois pas représentative de la situation vécue par la grande majorité de la population. De plus, choisir les participants uniquement en fonction de leur arrondissement de résidence comporte une autre limite, de nature organisationnelle. En effet, les jeunes sont souvent dirigés à l'extérieur de leur quartier pour fréquenter un établissement scolaire plus adapté à la diversité culturelle, ayant notamment des mesures d'intégration linguistique, telles que des classes accueil, que d'autres écoles n'ont pas. Ainsi, dans chacun des arrondissements visés, il y a une commission scolaire : la Commission scolaire des Découvreurs pour le territoire de Sainte-Foy/Sillery et la Commission scolaire de la Capitale pour celui de La Cité-Limoilou. Pour chacune de ces deux commissions scolaires, une seule école secondaire reçoit les élèves immigrants allophones. Il s'agit de l'école secondaire De Rochebelle, à Sainte-Foy et l'école secondaire Vanier, située dans le secteur du même nom. Conséquemment, ce sont ces deux écoles secondaires, une par arrondissement, qui ont été visées pour le recrutement des participants.

La seconde caractéristique choisie pour déterminer les quotas est le sexe des jeunes. Comme la population immigrante de la ville de Québec est composée d'hommes à 50,3 % et de femmes à 49,7 %, il est raisonnable de choisir un échantillon comprenant des jeunes des deux sexes en proportion égale (50-50). La taille de l'échantillon sera de douze jeunes, six garçons et six filles, donc six élèves provenant de l'école secondaire De Rochebelle et six provenant de l'école secondaire Vanier.

Par ailleurs, une méthode complémentaire d'échantillonnage avait été prévue, advenant le cas où les écoles secondaires partenaires n'auraient pu recruter un nombre suffisant de participants. La technique *boule-de-neige* aurait été adéquate, car elle s'inscrit dans la continuité d'une méthodologie de recherche qualitative, qui vise à mieux connaître un phénomène social plutôt que d'en dresser un portrait statistique exact (Mayer *et al.*, 2000). De plus, si les jeunes peuvent être plus difficiles à rejoindre ou à mobiliser pour participer à des activités de recherche, la technique boule de neige aurait permis de faciliter le recrutement de participants, notamment grâce à l'implication d'informateurs clés, soit des jeunes participant déjà à la recherche. De surcroît, si l'intégration sociale n'est pas un sujet particulièrement sensible, le fait que la population de la ville de Québec, bien qu'en transformation, ne rassemble

pas à ce jour un nombre très important d'adolescents immigrants avait été considéré dans le choix de ce type d'échantillonnage complémentaire. Comme cette technique est très utile lorsqu'il s'agit de rejoindre des populations moins accessibles (Browne, 2003), elle aurait aussi été appropriée pour la réalisation de ce projet de mémoire. Aussi, comme les adolescents immigrants sont portés à se regrouper (CCDS, 2000; Bouchamma, 2009b), ce type d'échantillonnage aurait été efficace, s'appuyant sur les réseaux sociaux pour rejoindre des participants (Browne, 2003). Or, comme le recrutement réalisé conjointement avec les organismes partenaires s'est avéré concluant, le recours à une technique complémentaire ne s'est pas révélé nécessaire.

3.4 Mode de collecte

Afin de mettre en place la collecte de données, les deux écoles secondaires choisies, De Rochembelle et Vanier, ont été contactées pour solliciter leur collaboration au projet. Pour ce faire, le projet a été expliqué aux directions d'école, qui ont par la suite confirmé leur appui au projet et leur engagement à participer par des lettres d'entente, notamment en facilitant le recrutement des participants. L'accord de l'école secondaire Vanier a été obtenu au mois de juin 2011, et celui de l'école secondaire De Rochembelle au mois de septembre 2011.

Par la suite, les directions des écoles ont mandaté des conseillers pédagogiques et des enseignants de leur école, agissant à titre d'informateurs clés, pour sélectionner des élèves qui répondaient aux critères déterminés. Ils ont été des alliés essentiels à l'étape du recrutement, connaissant bien leur population étudiante. Puis, les informateurs clés ont été contactés directement par la chercheuse pour leur expliquer le projet plus en détail, répondre à leurs diverses questions et élaborer une méthode de fonctionnement pour le recrutement. Ainsi, ils ont pu par la suite approcher les jeunes, leur présenter le projet et vérifier leur intérêt à participer. Avec les jeunes qui acceptaient de faire partie du projet, la suite a été organisée de deux façons différentes. À l'école secondaire Vanier, c'est l'informateur clé qui a contacté les parents des élèves mineurs et qui s'est assuré de leur accord quant à la participation de leur enfant à l'étude. À l'école secondaire De Rochembelle, c'est la chercheuse qui a vérifié avec les parents leur compréhension et leur consentement. La compréhension des avantages et les inconvénients qu'ils risquaient de rencontrer en participant au projet, ainsi que ses dimensions éthiques, telles que la confidentialité et le droit de se retirer, ont été assurées dans les deux cas. Afin de témoigner de leur consentement libre et éclairé à participer à la recherche, des formulaires de consentement ont été signés par les parents avant les entrevues, et des formulaires d'assentiment ont été signés par les jeunes au moment de l'entrevue, après avoir de nouveau expliqué la nature, les objectifs et le déroulement du projet.

3.5 Instruments de collecte de données

Dans le cadre de ce projet, l'entrevue dite semi-dirigée à questions ouvertes a été privilégiée comme mode de collecte de données. Ce choix se justifie par le fait que le but de cette étude était de mieux connaître le phénomène de l'intégration sociale, tout en insistant sur les facteurs d'intégration, ce qui nécessite une certaine directivité. Généralement, l'entretien de type qualitatif est considéré comme le meilleur moyen de percevoir la réalité sociale selon la perspective des acteurs sociaux eux-mêmes, puisqu'il est particulièrement intéressant pour favoriser un accès direct à l'expérience d'un phénomène (Savoie et Zajc, 1997). Selon Mayer et ses collaborateurs (2000), cette méthode de collecte est pertinente pour l'étude des perceptions qu'ont les participants de l'objet étudié, ce qui correspond tout à fait à ce projet. Pour réaliser les entretiens, un guide d'entrevue a été élaboré. Il était constitué de deux parties : des questions à réponses courtes de type sociodémographique (ex. pays d'origine, langue maternelle, âge, etc.), suivies par la partie principale de questions ouvertes portant sur l'intégration sociale. Cinq thèmes principaux ont été choisis (les amis, les activités sociales, l'école, la culture et la famille), puis décortiqués en une trentaine de sous-questions.

3.6 Déroulement de la collecte de données

Le déroulement de la collecte de données a été réalisé en deux étapes. Les entrevues réalisées avec les six élèves de l'école secondaire Vanier se sont déroulées dans la semaine du 17 octobre 2011, tandis que celles avec les participants de De Rochebelle ont été effectuées près d'un mois plus tard, entre le 7 novembre et le 16 novembre 2011. Les douze entretiens ont été réalisés dans les institutions scolaires des jeunes, pendant la pause de dîner, après la classe, et pour certains, pendant une période habituellement allouée à la francisation. Les écoles ont fourni des locaux de classes inoccupés ou des salles de réunion pour assurer la confidentialité et une meilleure qualité de l'enregistrement audio. Les entrevues réalisées sont d'une durée moyenne d'une cinquantaine de minutes, mais les rencontres avec les participants duraient entre quatre-vingt et soixante minutes, permettant ainsi d'expliquer de nouveau le projet de recherche, garantir la compréhension des participants et répondre aux questions, le cas échéant. Les participants ont tous accepté de répondre à toutes les questions de l'entrevue et d'être enregistrés de façon audio.

3.7 Méthode d'analyse de données

À la suite de la collecte de données, les informations recueillies ont été analysées. Pour ce faire, plusieurs étapes ont été effectuées, basées à la fois sur les étapes de l'analyse de données qualitatives de Miles et Huberman (1994, dans Mertens, 2005), et sur le modèle de la théorisation ancrée, tel que présenté par Donna Mertens (2005) et Kent Sandstrom, Daniel Martin et Gary Fine (2010). La théorisation ancrée est une méthode interactive de construction du savoir, bien adaptée aux études s'appuyant sur des balises méthodologiques tirées de l'interactionnisme symbolique, comme c'est le cas dans la présente étude (Sandstrom, Martin et

Fine, 2010). Cependant, dans ce cas-ci, la technique d'analyse est inspirée en partie seulement de ce modèle, le but n'étant pas la construction d'une théorie ou la réduction du phénomène de l'intégration sociale à un élément central, mais bien une meilleure compréhension de ce processus en partant du point de vue de ceux qui le vivent, les adolescents immigrants.

Avant de commencer l'analyse de contenu proprement dite, le matériel a été préparé. En effet, les entrevues réalisées avec les douze participants ont été transcrites de façon intégrale, en veillant à ne pas omettre de détails qui pourraient donner une signification aux propos recueillis, par exemple les silences, les hésitations ou les mots associés à un jargon propre à la personne interviewée (Mayer *et al.*, 2000). Par exemple, comme il s'agissait d'adolescents, beaucoup de mots employés étaient tirés de l'anglais ou étaient abrégés.

Cependant, le souci de préserver l'anonymat des participants s'est également observé dans la transcription des entrevues, en remplaçant les mots permettant d'identifier leur pays d'origine, les écoles qu'ils ont fréquentées, ainsi que les noms d'amis, de connaissances ou de membres du personnel scolaire auxquels ils faisaient référence.

Le matériel prêt, l'analyse a pu débuter. Dans la recherche qualitative, et plus particulièrement dans la théorisation ancrée, l'analyse est une étape qui s'actualise par un processus continu et répétitif, qui s'opère non seulement à la fin de la collecte de données, à l'instar des recherches quantitatives, mais simultanément à cette dernière (Mertens, 2005). En effet, l'analyse de données s'effectue de façon non-linéaire, caractérisée par des allers-retours entre l'analyse et la collecte (Mertens, 2005 ; Sandstrom *et al.*, 2010). C'est ainsi que la présente analyse s'est déroulée. Tel que mentionné précédemment, les entrevues auprès des participants ont été réalisées en deux blocs de six entrevues, avec une pause d'une durée d'un mois entre les deux étapes. Ainsi, la première étape consistait à relever certains thèmes récurrents à l'aide des observations, notes et impressions tirées des six premières entrevues. Pour faciliter cette étape, un document de travail, appelé « clé » dans la présente étude, a été rédigé lors de la transcription de chaque entrevue, relatant les faits saillants des rencontres. Puis, les transcriptions intégrales des six premières entrevues ont également été parcourues. Cette étape, également appelée lecture flottante par certains auteurs, a permis de se familiariser avec le matériel, pour identifier des correspondances, des différences, des *patterns*, ou encore des faiblesses ou des manquements dans les informations recueillies (Mayer *et al.*, 2000 ; Mertens, 2005).

L'étape suivante s'est concrétisée par un retour sur le terrain, la collecte de données étant, dans cette méthode d'analyse, influencée par les données déjà recueillies (Mertens, 2005). Pour se faire, les éléments observés ont par la suite été inclus dans la deuxième phase de collecte de données. En effet, de nouvelles questions, relatives à l'utilisation de l'Internet, aux lieux de rencontre, aux relations discriminatoires entre élèves immigrants, au rôle des élèves québécois, aux différences avec les relations sociales au pays d'origine et à l'organisme *MotivAction Jeunesse*, ont été ajoutées. Alors qu'en principe le processus d'allers-retours entre la collecte et l'analyse des données est répété autant de fois que nécessaire pour atteindre une confirmation

(Mertens, 2005), ces étapes ont, dans le cas présent, été effectuées à deux moments seulement, étant donné la présence de limites liées au temps.

Par la suite, l'étape du codage des données a été amorcée. Elle s'est effectuée à l'aide du logiciel d'analyse de contenu *NVivo 9*. Avant d'amorcer l'analyse, des premiers « nœuds » ont été nommés à partir de thèmes répétitifs tirés de la lecture flottante des douze entrevues. Il y en avait une dizaine. Puis, le codage ouvert a débuté et c'est en prenant les transcriptions une à une que les données recueillies ont été examinées, comparées et catégorisées. Selon Mertens (2005), la comparaison est à la base de l'analyse qualitative. Le chercheur utilise cette dernière pour mettre en relation les informations et construire, puis raffiner les catégories, découvrir des exceptions et des schémas récurrents. Les catégories créées à cette étape sont flexibles, et certaines ont été modifiées en cours d'analyse : supprimées, sous-divisées, ajoutées. En effet, alors que certains thèmes ont été mis en place avant le début du codage, les autres sont apparus au fur et à mesure de l'analyse. Des extraits de texte, des paragraphes ou des phrases ont ainsi été placés dans les catégories, étiquetées de façon à représenter une idée. À cette étape, la grande majorité des lignes de texte est analysée, afin de rester attentif aux nouveaux éléments, aux idées inédites et de cette façon, réduire les inclinaisons à classer les données uniquement dans les catégories pré-déterminées (Sandstrom *et al.*, 2010). Ainsi, comme l'information est organisée selon un système qui a émergé des données, le processus d'analyse s'inscrit dans une démarche inductive. À travers le codage, le chercheur adopte de nouvelles perspectives et voit les données sous différents angles. Selon Sandstrom et ses collaborateurs (2010), en réalisant cette étape, le chercheur tente de construire une compréhension riche du monde qui l'entoure et des phénomènes qu'il étudie, cette compréhension étant dérivée en partie des mots et des unités de sens fournis par le groupe à l'étude. Pour terminer le codage ouvert, les douze transcriptions ont été relues en fonction de chaque thème, de façon à ne pas oublier des éléments. Dans le même dessein, des recherches par mot clé ont été effectuées afin de s'assurer que le codage avait été fait de façon rigoureuse.

Suite au codage ouvert, un codage appelé « axial » a été exécuté. Cette étape consistait à faire les liens entre les différentes catégories qui ont émergé dans le codage ouvert. Il s'agit d'une étape importante de l'analyse, car elle permet de mettre en lumière la complexité du phénomène à l'étude (Mertens, 2005). On cherche à comprendre comment les catégories sont reliées entre elles et quelles sont les conséquences de ces interactions. Le but de la théorisation ancrée n'est pas de décrire le phénomène, mais bien de comprendre les conditions et le contexte dans lequel il se produit (Sandstrom *et al.*, 2010). Contrairement à l'analyse quantitative, dans laquelle le chercheur est informé par des procédés statistiques que l'analyse est terminée (Mertens, 2005), dans le cas présent, l'analyse a été conclue quand la totalité des entrevues a été codée et qu'aucune catégorie additionnelle n'a émergé, ni aucun lien supplémentaire n'a été trouvé.

Finalement, il faut mentionner que l'analyse a comporté une étape supplémentaire, simultanée au codage : celle de la rédaction de mémos. Selon Sandstrom et ses collaborateurs (2010), la rédaction de mémos permet au chercheur de transformer des données descriptives en analyses.

C'est ce qui s'est produit dans cette recherche. Au début, les mémos consistaient à définir les thèmes trouvés et à observer les relations entre eux. Puis, plus le codage avançait, ils servaient à discuter d'intuitions, à noter des hypothèses, à soulever des interrogations et à clarifier des idées (Sandstrom *et al.*, 2010). Ces mémos ont fait avancer l'analyse, car ils ont servi à identifier les données les plus importantes, ainsi que comment et pourquoi elles le sont. Au total, quarante-deux mémos ont été créés pendant l'analyse.

3.8 Difficultés rencontrées dans l'élaboration du projet

Quelques difficultés ont été rencontrées dans la mise en œuvre de ce projet de recherche. Bien qu'aucun obstacle majeur ne se soit présenté, des ajustements ont été nécessaires afin de bien mener à terme la recherche. D'abord, le recrutement a pris un peu plus de temps que prévu, car beaucoup plus de garçons que de filles voulaient participer au projet, alors qu'il avait été établi que l'échantillonnage par quotas demandait une participation des deux sexes en même proportion. Certains candidats masculins qui avaient été visés par les informateurs clés n'ont donc pas été contactés et le recrutement s'est poursuivi pour trouver davantage de participantes.

Par ailleurs, les quelques premières entrevues ont fait émerger une autre embûche. Les adolescents rencontrés peinaient à formuler des réponses détaillées, répondaient de façon monosyllabique et avaient recours à maintes reprises à la réponse : « je ne sais pas ». Un retour à la littérature a été nécessaire, pour développer des techniques et trouver des astuces afin de stimuler des réponses plus développées chez les jeunes. Ainsi, les entrevues se sont poursuivies en formulant des mises en situation, en demandant des exemples et en suggérant de raconter un événement plutôt que de poser une question directe. Par exemple, il était demandé au participant d'expliquer au chercheur ce qu'il avait fait chaque soir après l'école et la fin de semaine, plutôt que de poser directement la question « quelles sont tes activités sociales principales ». Ainsi, la suite des entrevues s'est déroulée de façon plus efficace. Finalement, une autre difficulté s'est présentée pendant la réalisation des entrevues : la langue. Alors que la grande majorité des participants s'exprimaient dans un français clair et habile, deux participants avaient plus de difficulté à s'exprimer en français, étant donné leur arrivée récente au Québec (plus ou moins deux ans). Bien qu'ils comprenaient bien les questions, ils semblaient, à certains moments, manquer de vocabulaire pour fournir la réponse qu'ils souhaitaient. Pour cette raison, quelques réponses de ces deux entrevues sont peu détaillées ou sont tout simplement incomplètes. De surcroît, certaines questions comprenaient des concepts plus abstraits qui étaient plus difficiles à saisir pour les jeunes, que ce soit en raison de la langue ou simplement de leur âge. Ainsi, les mots « intégration » et « culture » ont dû être mis en contexte, décrits, inclus dans des exemples, etc.

3.9 Aspects éthiques

Dans le but d'assurer que les normes relatives à l'éthique étaient respectées dans la réalisation de ce projet de mémoire, plusieurs actions ont été posées. D'abord pour s'assurer de respecter le principe primordial du consentement libre et éclairé des participants (Institut de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada [IRSC, CRSNG, CRSH], 1998), deux formulaires ont été utilisés : un formulaire de consentement et un formulaire d'assentiment. En effet, la population à l'étude et, par le fait même, l'échantillon, est composée de personnes vulnérables, soit des adolescents d'âge mineur. Pour veiller au respect de la dignité humaine de ces personnes vulnérables (IRSC, CRSNG, CRSH, 1998), le consentement des parents, en plus de l'assentiment des jeunes eux-mêmes a été obtenu. Ainsi, seuls les enfants dont les parents ont confirmé leur consentement parental par écrit ont pu participer au projet.

Par ailleurs, afin de garantir que les participants étaient en mesure de comprendre la nature et les conséquences de leur participation, un feuillet d'information expliquant le projet, ses implications, ses avantages, ses inconvénients et les mesures de confidentialité relatives aux informations recueillies a été distribué lors de la période de recrutement. Les coordonnées de la chercheuse étaient disponibles pour permettre aux participants de la rejoindre facilement pour toutes questions ou informations supplémentaires.

Un autre aspect éthique considéré dans le cadre de ce projet de mémoire est celui de l'équilibre des avantages et des inconvénients (IRSC, CRSNG, CRSH, 1998). En effet, la répartition des bienfaits et des fardeaux de la recherche a été réfléchi de façon à ce que, pour les participants, les inconvénients à mener à terme ce projet de mémoire ne soient pas plus importants que les avantages. Bien que la participation des adolescents soit nécessaire pour atteindre les buts scientifiques de ce projet, la collaboration de ces derniers ne devrait pas entraîner de conséquences négatives majeures, le sujet de recherche n'étant pas particulièrement délicat. Toutefois, il se peut que la participation au projet, par le fait de raconter son expérience, ait suscité des réflexions ou ait rappelé certains souvenirs émouvants ou désagréables. Dans le but de minimiser ces inconvénients, une liste de ressources pertinentes et accessibles, comprenant leurs descriptions et leurs coordonnées, a été remise à chacun des participants. D'un autre côté, comme la recherche avec des sujets humains a pour but le développement des connaissances (IRSC, CRSNG, CRSH, 1998), les avantages de ce projet de recherche seront maximisés. D'abord, comme ce projet de recherche a aussi la visée de procurer des avantages aux participants eux-mêmes, c'est notamment en présentant les résultats aux jeunes et aux parents intéressés, sous forme de résumé, que le principe de l'optimisation des avantages sera respecté après le dépôt du mémoire. En outre, c'est en veillant à la diffusion des résultats de cette étude, par exemple par des articles ou des communications, que ses bénéfices seront optimisés.

Enfin, pour veiller au principe de respect de la vie privée et des renseignements personnels (IRSC, CRSNG, CRSH, 1998), une attention particulière a été portée à la confidentialité des informations recueillies. Pour ce faire, les informations obtenues ont été utilisées de façon confidentielle, c'est-à-dire que ni les noms, ni les informations permettant d'identifier les participants n'ont paru dans aucun écrit, et que seul un pseudonyme a été utilisé. De plus, il est

impossible d'identifier ou de reconnaître les réponses d'un participant en particulier. Seule la chercheuse a eu accès au matériel, qui a été gardé dans un ordinateur protégé par un mot de passe. Les données recueillies seront conservées pendant deux ans, soit jusqu'en 2013, avant d'être supprimées de façon permanente.

Comme cette recherche porte sur des sujets humains, elle a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval avant de commencer le recrutement des participants et la collecte de données, afin de s'assurer du respect des principes éthiques fondamentaux de respect de l'intégrité et du bien-être des personnes. Son numéro d'approbation, obtenu en juillet 2011, est le 2011-175/20-06-2011.

CHAPITRE 4 – ANALYSE DES RESULTATS

Le présent chapitre fait état des résultats de cette étude, obtenus à la suite de l'analyse des données dont le procédé a été détaillé précédemment. En première partie, une brève description du profil des participants à l'étude ainsi qu'un portrait sociodémographique de l'échantillon seront présentés. Puis, dans le but de mieux comprendre le contexte dans lequel s'inscrivent ces résultats, certains thèmes liés à la perception de l'intégration sociale des participants seront abordés. Enfin, pour répondre aux objectifs de la présente recherche, les différents facteurs d'influence du processus d'intégration socio-scolaire des adolescents, tels que soulevés par ceux-ci, seront exposés et décrits.

4.1 Caractéristiques sociodémographiques des participants à l'étude

Avant de présenter les résultats de cette recherche, il est nécessaire de dresser un portrait général des participants de l'étude. Dans un premier temps, les jeunes répondants seront présentés de façon individuelle, puis leurs principales caractéristiques sociodémographiques seront illustrées sous forme de tableau. Suivra une mise en commun de ces éléments, dans le but de composer un portrait d'ensemble de l'échantillon. Finalement, une brève comparaison des participants, en lien avec leur milieu scolaire respectif, sera présentée. Afin de préserver la confidentialité des participants, leurs noms ont été remplacés par des pseudonymes.

4.1.1 Présentation individuelle des participants

La section qui suit présente les jeunes participants de façon individuelle, en décrivant leurs principales caractéristiques sociodémographiques, ainsi que des éléments pertinents dans la compréhension de leur trajectoire d'intégration. Ces descriptions font référence à la situation des jeunes au moment où les entrevues ont été réalisées. Les portraits des six participants de l'école Vanier sont présentés, suivis des six répondants de l'école secondaire De Rochebelle.

Vanier

Catalina

Catalina est une jeune fille de quatorze ans, originaire de l'Amérique du Sud. Elle est arrivée au Québec avec sa famille il y a trois ans, comme immigrante indépendante. Avant de venir, elle ne parlait pas du tout le français. À son arrivée en milieu d'année scolaire, elle a passé quelques mois à l'école primaire, avant de poursuivre son cheminement scolaire au secondaire. Aujourd'hui, elle parle bien le français et ne bénéficie plus des mesures de francisation offertes par son école. Sur le plan social, elle a des amis québécois, ainsi que des amis de son pays

d'origine. Elle participe à des activités parascolaires et dit avoir un sentiment d'appartenance pour son école.

Nishad

Nishad a quinze ans et est arrivé au Québec avec sa famille il y a deux ans avec le statut de réfugié, comme beaucoup d'autres membres de sa communauté d'origine aussi établis à Québec. Il vient d'un pays d'Asie, et ne parlait pas du tout le français avant son arrivée. À l'école, la majorité des périodes dans son horaire est allouée à la francisation, il n'a donc que quelques cours par cycle au cheminement régulier. À son arrivée à l'école, Nishad connaissait déjà beaucoup d'amis de son pays d'origine et ce sont ces derniers qui constituent principalement son réseau social, à l'exception de quelques immigrants avec qui il joue au soccer à l'occasion.

Hang

Hang est arrivé de l'Asie comme réfugié, accompagné de sa famille. Il a seize ans et est venu au Québec il y a un peu plus d'un an. Il a des cours au cheminement régulier, ainsi qu'en classe de francisation. Pour lui, le français est une grande difficulté et il se dit très gêné de parler. Hang côtoie certains Québécois et discute avec eux, mais sans plus. Ses liens d'amitié solides sont plutôt avec des garçons de son pays d'origine.

Dalia

À quinze ans, Dalia est au Québec depuis environ de trois ans. Elle a émigré de l'Amérique du Sud avec sa famille, qui a été reçue au Québec comme réfugiée. À l'école, Dalia passe du temps en francisation, mais également en classe régulière. Ses principaux amis, des compatriotes, fréquentent une école différente, ce qui fait qu'elle n'a pas un grand réseau social à l'école. Elle se dit elle-même très gênée, et n'aime pas parler le français, ce qui est une grande source de stress pour elle.

Marut

Marut vient également d'Asie et a immigré avec un statut de réfugié. Il est âgé de quatorze ans et est au Québec depuis un an et demi. À l'école, il fait encore quelques périodes de francisation par cycle, mais suit le programme régulier. Sur le plan social, il a des amis de son pays d'origine, qu'il connaissait avant la migration ou qu'il a rencontrés à l'école et dans son quartier. Il a cependant aussi des amis québécois. De plus, il participe à de nombreuses activités parascolaires.

Adrian

Adrian est originaire de l'Amérique du Sud. Âgé de quinze ans, il est arrivé comme immigrant indépendant avec sa famille et est maintenant au Québec depuis quatre ans. Après quelques années en classe de francisation, Adrian poursuit aujourd'hui son cheminement scolaire au régulier, n'ayant plus besoin des mesures d'apprentissage du français. Il parle très bien le français et dit avoir beaucoup d'amis, qui sont, pour la plupart, Sud-Américains comme lui. Il se

décrit comme étant extraverti, parlant à tout le monde. Il participe à de nombreuses activités sportives, à l'école comme à l'extérieur.

Rochebelle

Hassan

Hassan est âgé de dix-sept ans et a immigré il y a plus de deux ans. Il vient d'Asie et a été reçu au Québec avec le statut de réfugié. Après avoir passé un peu plus d'un an à l'école secondaire de Rochebelle, il poursuit sa formation en français dans un centre d'éducation pour adultes, mieux adapté à ses besoins scolaires. Socialement, il trouve cette situation difficile : il préférerait les étudiants et les activités offertes à son ancienne école. Aujourd'hui, il se sent assez seul, mais entretient néanmoins des relations d'amitié avec des jeunes de son pays d'origine, qui fréquentent d'autres écoles et habitent d'autres quartiers de la ville. Comme d'autres participants, il connaissait certains de ses amis avant la migration.

Sunita

Sunita a dix-sept ans et est originaire d'Asie. Elle est au Québec depuis trois ans, après avoir été acceptée comme réfugiée avec sa famille. Elle a un parcours scolaire similaire à celui de Hassan, étant passée de l'école De Rochebelle au centre d'éducation pour adultes. Cependant, durant son séjour à De Rochebelle de près de deux ans, elle s'est fait plusieurs amis, immigrants et Québécois, qu'elle côtoie encore aujourd'hui, bien qu'elle ait changé d'école.

Aminata

Originaire du continent africain, Aminata est âgée de treize ans. Elle est au Québec depuis seulement un an, à la suite de la migration de sa famille pour des raisons liées au regroupement familial. Bien qu'elle parlait le français avant son arrivée, ce n'est pas sa langue maternelle. Elle a donc quelques périodes de francisation par cycle. Aminata a peu d'amis à l'école. Elle dit ne pas connaître de jeunes de son origine et se sent très seule.

Lucie

Lucie est une Européenne de quinze ans, qui a immigré au Québec voilà près de deux ans. Elle est venue avec sa famille, reçue dans la catégorie « immigrants économiques ». Avant son départ, elle a suivi des cours de français pour se préparer à la migration. Pourtant, son arrivée à l'école s'est caractérisée par un mutisme d'environ un an. Aujourd'hui, elle a quelques amies. Elles sont également immigrantes, mais d'un autre continent que celui de Lucie. Elle n'a pas d'amis québécois, puisqu'elle se dit encore très gênée de parler.

Alicia

Alicia est originaire de l'Amérique du Sud. Elle a quinze ans et est arrivée il y a presque cinq ans accompagnée de sa famille, dont le statut était « immigrants économiques ». Elle n'a plus recours aux mesures de francisation depuis deux ans. À son arrivée, elle était gênée et avait peu

d'amis. Aujourd'hui, elle a des amis québécois, mais soutient avoir plus d'amis immigrants. Après plusieurs années, elle dit se sentir bien dans son école.

Mateo

Mateo vient également d'Amérique du Sud et est au Québec depuis deux ans et demi. Il est venu avec sa famille, reçue dans la catégorie « immigrant économique ». Il a quinze ans, et, tout comme Alicia, ne fréquente plus les classes de francisation. Il est très conscient de sa trajectoire d'intégration sociale à l'école, et se considère relativement bien intégré. Il a beaucoup d'amis, des Québécois comme des compatriotes, et il est très actif socialement.

Tableau 3. Données sociodémographiques des participants

Les informations sociodémographiques principales des participants sont regroupées et synthétisées dans le tableau ci-dessous. On y retrouve des informations quant à leur sexe, leur continent d'origine, leur âge, le nombre d'années écoulées depuis leur arrivée, ainsi que leur statut d'immigration.

#	Pseudonymes des participants	Sexe	Origine	Âge	Temps écoulé depuis l'arrivée	Statut d'immigration
1	Catalina	F	Amérique du Sud	14 ans	3 ans	Économique
2	Nishad	M	Asie	15 ans	2 ans	Réfugié
3	Hang	M	Asie	16 ans	1 an et 4 mois	Réfugié
4	Dalia	F	Amérique du Sud	15 ans	3 ans et 2 mois	Réfugié
5	Marut	M	Asie	14 ans	1 an et 6 mois	Réfugié
6	Adrian	M	Amérique du Sud	15 ans	4 ans	Économique
7	Hassan	M	Asie	17 ans	2 ans et 3 mois	Réfugié
8	Sunita	F	Asie	17 ans	3 ans	Réfugié
9	Aminata	F	Afrique	13 ans	1 an	R. familial
10	Lucie	F	Europe	15 ans	1 an et 8 mois	Économique
11	Alicia	F	Amérique du Sud	15 ans	4 ans et 8 mois	Économique
12	Mateo	M	Amérique du Sud	15 ans	2 ans et 6 mois	Économique

4.1.2 Présentation générale de l'échantillon

À la suite de la présentation des participants de façon individuelle, voici un portrait plus général de l'échantillon. Au total, douze participants ont été rencontrés, dont six garçons et six filles. La moitié d'entre eux (6) fréquentait l'école secondaire Vanier, quatre autres étudiaient à l'école secondaire De Rochebelle, et finalement, deux autres poursuivaient leurs études au Centre d'éducation des adultes de la Pointe Ste-Foy. Ces derniers avaient, à leur arrivée, fait un passage à l'école secondaire De Rochebelle. C'est via cette institution qu'ils ont été recrutés et, aux fins de la présente recherche, leur entrevue a été orientée sur leur expérience d'intégration sociale à leur arrivée dans cette école. Tel qu'il a été mentionné au chapitre précédent, l'échantillon présente une certaine diversité en ce qui a trait aux pays d'origine, aux statuts d'immigration, à l'âge et au temps écoulé depuis la migration. Cependant, la répartition de ces différentes caractéristiques n'est pas équivalente entre les douze participants. Cela s'explique par le fait que, outre les balises définissant les critères de sélection (minimum de temps écoulé depuis l'arrivée, âge et capacité à s'exprimer en français), les participants ont été choisis par les informateurs clés uniquement en fonction du sexe et de l'établissement d'éducation.

Ainsi, l'échantillon comprend des adolescents provenant de six pays d'origine et de quatre continents : Afrique, Amérique du Sud, Europe et Asie. Les participants originaires de l'Amérique du Sud et de l'Asie sont nettement majoritaires, ce qui s'explique notamment par le fait que les bassins de réfugiés arrivés à Québec au cours des dernières années venaient principalement de ces régions. De plus, bien qu'il ne s'agissait pas d'un critère de sélection, deux statuts d'immigration étaient représentés en proportion pratiquement égale, la moitié des participants de l'échantillon (6) ayant été reçu comme réfugiés et cinq autres participants entraient dans la catégorie des immigrants économiques, alors qu'un seul avait eu recours au regroupement familial.

Concernant l'origine et le contexte d'immigration, il faut mentionner une situation particulière pour quatre des participants rencontrés. Étant donné que des éléments liés à cette situation seront évoqués dans le présent chapitre, il est nécessaire, pour mieux les comprendre, de clarifier certaines informations. En effet, parmi les jeunes recrutés à De Rochebelle comme à Vanier, quatre ont connu des circonstances pré-migratoire et migratoire singulières. Ils font partie d'une communauté qui était établie, depuis plusieurs années, en camps de réfugiés (Agence des Nations Unies pour les réfugiés [UNHCR], 2009). Ils sont donc nés ou ont passé une grande partie de leur vie dans ces conditions avant que l'Agence des Nations Unies pour les réfugiés, ainsi que la communauté internationale, ait entrepris de les réinstaller dans certains pays tiers, dont le Canada (UNHCR, 2009). Ainsi, ils ont migré de façon massive au cours des dernières années et la quasi-totalité de leur communauté a été ré-établie dans des villes d'accueil à travers le monde, notamment à Québec. Conséquemment, la ville de Québec accueille un nombre important de migrants de cette origine, dont plusieurs se connaissaient avant la migration et se côtoient encore aujourd'hui. Ainsi, le processus migratoire semble s'être opéré de façon commune pour ces participants.

En outre, l'âge moyen des adolescents rencontrés était de quinze ans, le plus jeune ayant treize ans et le plus âgé, dix-sept ans. Les participants étaient arrivés depuis en moyenne deux ans et demi (30 mois), mais le nombre d'années écoulées depuis l'immigration à Québec varie entre un an et quatre ans et huit mois. Tous sont arrivés directement à Québec et n'ont jamais habité ailleurs dans la province. Les jeunes rencontrés habitaient tous l'arrondissement où ils fréquentaient l'école, c'est-à-dire six dans La Cité/Limoilou et six à Sainte-Foy/Sillery/Cap-Rouge.

Quant à leur situation scolaire, les douze participants avaient fait cinq ou six années d'étude dans leur pays d'origine, soit l'équivalent du niveau primaire au Québec. Parmi les participants, le cheminement scolaire actuel était très varié. En effet, quelques-uns d'entre eux bénéficiaient des mesures d'accueil et de francisation à temps plein, d'autres poursuivaient un cheminement mixte, c'est-à-dire des cours en classe régulière accompagnés d'un certain nombre de périodes par cycle allouées à la francisation, et près de la moitié d'entre eux (5) étaient maintenant intégrés aux classes régulières à temps complet. Finalement, deux adolescents poursuivaient leurs études en bénéficiant d'un programme continu en alphabétisation et francisation de l'éducation des adultes, ayant des besoins plus importants quant à l'apprentissage de la langue, particulièrement sur le plan de l'écriture. Par ailleurs, aucun participant n'avait le français comme langue maternelle. Cependant, deux jeunes sur douze parlaient la langue sommairement avant leur arrivée, à la suite de cours dans le pays d'origine.

4.1.3 Synthèse comparative des participants des deux écoles

Bien que les participants aient été choisis par les informateurs clés sans accorder d'attention particulière à d'autres caractéristiques que le sexe, on retrouve certaines différences entre le groupe d'élèves de Vanier et celui de De Rochebelle. D'abord, les participants de l'école secondaire Vanier avaient des profils moins variés que ceux de l'école secondaire De Rochebelle. En effet, à l'école secondaire Vanier, les participants venaient de deux pays seulement, ce qui est représentatif de la population étudiante immigrante de cette école, moins diversifiée qu'à l'école secondaire De Rochebelle. Il faut dire que la composition ethnique des deux écoles était différente : on retrouvait par exemple à l'école Vanier beaucoup de Népalais et de Bangladais, alors qu'ils étaient très peu à l'école de De Rochebelle. Cependant, il y avait à De Rochebelle plus d'Européens, par exemple des Russes, alors que les répondants de l'école Vanier n'ont pas mentionné ces groupes. De plus, les jeunes étaient arrivés, en moyenne, depuis moins longtemps que les participants de De Rochebelle. Cela pourrait, entre autres, expliquer le fait que de façon générale, la qualité de la langue chez les participants de l'école secondaire De Rochebelle était supérieure à celle des étudiants de l'école Vanier. Quant à l'âge des participants, les élèves de l'école Vanier avaient tous quatorze ou quinze ans, alors que ceux de De Rochebelle avaient une plus grande différence d'âge, soit entre treize et dix-sept ans. Aussi, sur le plan des statuts d'immigration, les participants de Vanier étaient des réfugiés dans une plus grande proportion, alors qu'à Rochebelle, ils représentaient la minorité. Finalement, il semble important de souligner que les résultats concernant les trajectoires d'intégration sociale

des deux groupes de répondants ne comportent pas de différences significatives qui pourraient être attribuées à leurs établissements scolaires respectifs.

4.2 Présentation des résultats

Le but de la présente recherche était de mettre en lumière les différents facteurs qui influencent l'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants, selon la perception de ces derniers. Ainsi, dans cette section seront organisés, puis décrits, les différents facteurs qui facilitent ou font obstacle à leur intégration sociale à l'école, selon les jeunes immigrants eux-mêmes. Cependant, avant d'en venir aux résultats proprement dits, une mise en contexte est nécessaire. En effet, après avoir décortiqué les données, nombre de thèmes abordés par les jeunes se sont avérés pertinents pour la compréhension de la trajectoire d'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants. Aussi, bien qu'ils ne répondent pas de façon stricte aux objectifs de recherche, ces thèmes seront présentés dans la section qui suit, afin de dresser un portrait général des propos des jeunes et de leurs perceptions concernant leur processus d'intégration sociale à l'école. Ainsi, un bref compte-rendu des circonstances de départ du pays d'origine ainsi que de l'arrivée de ces jeunes dans leur école sera présenté. Par la suite, les principales difficultés rencontrées par ces jeunes lors de leur intégration seront exposées. Finalement, leurs perceptions de leur intégration sociale seront abordées, en ce qui a trait à la composition de leur réseau social et à leur sentiment d'appartenance. Dans la seconde partie de ce chapitre seront présentés plus précisément les facteurs qui influencent le processus d'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants, tel que ces derniers le perçoivent.

4.2.1 Partie 1 : La perception de l'intégration sociale des adolescents immigrants dans les écoles de Québec

4.2.1.1 Vécu pré-migratoire : vivre l'annonce de la migration

Bien que le sujet principal de cette recherche soit l'intégration sociale des jeunes immigrants au pays d'accueil, plusieurs participants ont évoqué leur préparation avant la migration ainsi que la séparation, forcée dans bien des cas, de leurs amis et des membres de leur famille, restés au pays d'origine. Ainsi, un premier thème abordé dans cette section est le vécu de l'annonce de la migration.

Puisque les participants de l'étude étaient des enfants ou des adolescents lors de leur migration, ils sont tous venus au Québec accompagnés de leur famille. Ainsi, pour la majorité des participants, ce sont leurs parents qui ont pris la décision de quitter le pays d'origine. Cette décision, qui n'était pas la leur, a occasionné différentes réactions chez les adolescents. Certains participants étaient transportés de joie à l'idée de migrer et de connaître un autre pays. Ils expliquaient ces réactions positives par l'idée d'aventure qu'ils se faisaient de la migration, ainsi que par la possibilité d'entrevoir un avenir meilleur. Malgré leur jeune âge, Hassan, Mateo, Catalina et Dalia étaient conscients des raisons de leur immigration et expliquaient leur

enthousiasme face à ce nouveau départ par la situation précaire de leur pays d'origine et les possibilités qu'offrait la migration au Canada. C'est parfois de façon précise qu'ils abordaient ce sujet, par exemple en mentionnant des améliorations quant à leur qualité de vie, tant sur le plan économique que sur celui de la sécurité, ou encore en étant plus évasifs sur « un meilleur futur au Canada », comme le mentionne Hassan : « Non, j'étais content. Oui, parce que, dans mon pays, on a pas le futur bien. Mon futur pas bien, mais ici oui, pour ça c'est bien » (Hassan). D'autres adolescents étaient plutôt attirés par l'aventure que présentait ce déplacement dans un pays étranger. Par exemple, Alicia affirme à ce sujet : « Mais même à ça, j'étais contente parce que je peux connaître un nouveau pays, la neige, connaître des nouvelles personnes, un nouveau monde, genre, je sais pas » (Alicia). Ainsi, plusieurs jeunes ont vécu l'annonce du départ de façon positive.

Cependant, d'autres participants ont ressenti beaucoup de frustration à l'égard de leurs parents et de leur choix de quitter le pays d'origine. Ces réactions plus négatives face au projet migratoire se sont traduites, entre autres, par de l'incrédulité, de la tristesse ou du déni. Des participants, assez jeunes lors de migration, ont également affirmé avoir ressenti de l'incompréhension, comme Lucie l'exprime : « Quand mon père m'a dit qu'on va partir, je voulais pas partir, et j'ai même pas compris où on va partir. Bien, je savais c'était où le Canada, c'est sûr, mais c'est parce que j'ai pas compris, je pensais que c'était une blague » (Lucie). En outre, certains répondants ont eu la réaction d'attendre d'avoir une confirmation exacte de la date avant de croire à leur départ. D'autres ont exprimé avoir ressenti beaucoup de tristesse. En effet, pour la majorité des adolescents dans la présente étude, il semble que l'aspect le plus difficile de la migration ait été lié au fait de quitter famille et amis. Trois participants précisent cependant que la séparation d'avec la famille élargie a été plus éprouvante que la séparation d'avec les amis (Mateo, Adrian, Dalia).

Par ailleurs, l'annonce du départ à leurs proches a été faite de façon différente chez les participants. Certains ont choisi de ne rien dire de leur émigration, d'autres ont partagé cette information avec quelques amis privilégiés, alors que deux participants ont attendu le moment ultime pour annoncer cette nouvelle. La majorité des participants se rappellent leurs derniers moments au pays d'origine comme des événements difficiles, par exemple à prendre des photos et à pleurer. Comme l'illustre simplement Mateo pour résumer la situation : « Ça fait que le dernier jour, on s'est tous dit "au revoir" c'est ça, là. C'était pas vraiment un *happy moment* » (Mateo). Par ailleurs, il faut souligner que, comme mentionné précédemment, quatre participants sur douze ont connu une situation particulière dans leur processus migratoire. En effet, ces adolescents font partie d'une communauté qui vivait en camps de réfugiés et dont la migration a été commune sur une période de plus ou moins deux ans. Pour ces derniers, l'annonce de la migration s'est faite approximativement au même moment pour l'entièreté des habitants du camp de réfugiés. Ainsi, ces jeunes racontent notamment que la séparation a été moins pénible, puisque tout le monde partait. Ils attendaient donc ensemble leur départ dans une certaine fébrilité, et se questionnaient réciproquement à savoir où ils iraient, car bien que l'ensemble des réfugiés quittait le camp de réfugié à peu près au même moment, ils ne se dirigeaient pas tous au même endroit.

Les adolescents ont également partagé les réactions de leur entourage concernant leur départ. Si ce moment s'est bien déroulé pour la plupart des participants, certains ont néanmoins mentionné l'incompréhension de leurs amis, puis d'autres ont été blessés par la réaction de leurs proches. Mateo a par exemple senti une indifférence de ses amis, qui ont refusé de croire à son émigration jusqu'à son départ. Une autre participante raconte que à la suite de l'annonce de son départ à ses amies proches, elles ont pris leur distance et elle s'est sentie abandonnée :

Puis, quand on a acheté les billets, bien j'ai dit que c'est le vingt-trois qu'on part, et, une fille, elle est même pas venue me voir. Je sais pas pourquoi, je comprends pas non plus, ça fait deux ans à peu près que je suis ici et j'ai même pas compris. On parle même pas... Je comprends pas. (Lucie)

Par ailleurs, il apparaît que pour certains participants, le facteur « âge au moment du départ » ait influencé la façon de vivre la migration. En effet, quatre participants (Alicia, Lucie, Hassan, Sunita) ont abordé d'eux-mêmes l'effet de l'âge sur leur attitude face à leur départ. Alors qu'Alicia et Hassan soutiennent qu'il a été moins difficile de quitter leurs amis étant donné leur jeune âge, Lucie et Sunita affirment quant à elles que leur départ a été d'autant plus ardu pour cette raison. Pour Lucie, l'adolescence est une période cruciale où il est impossible de s'imaginer ainsi déraciné.

Regarde, j'ai douze ans, et c'est l'âge, c'est l'âge quand on est vraiment... L'âge quand on change, avant tu étais une enfant, maintenant tu deviens plus adulte, et c'est l'âge quand tu stresses beaucoup, quand tu es... Bien, je sais pas, je peux pas expliquer, c'est douze ans! Puis, vraiment, je ne voulais pas partir. Non, jamais. Je pensais pas que je vais partir, que je changerais ma vie, comme ça! Non. (Lucie)

À l'opposé, Alicia semblait heureuse que cette transition survienne au début de l'adolescence plutôt que quelques années plus tard, période à laquelle elle aurait été davantage attachée à ses amies : « Mais même à ça [quitter mes amis], j'étais contente. Mais si ça aurait été genre, comme j'ai quatorze ans, si ça aurait été là, là j'aurais pas aimé ça. (...) Parce que, je sais pas, j'aurais eu plus d'amis ». (Alicia)

Somme toute, le moment du départ a été vécu pour chacun de façon différente. Si plusieurs adolescents se montraient excités quant au projet migratoire familial, la majorité des répondants a exprimé une grande tristesse à quitter sa famille élargie ainsi que le réseau social établi dans le pays d'origine. La prise en compte de ces deuils est importante dans la compréhension du parcours migratoire, car elle peut façonner l'attitude des jeunes à leur arrivée au pays d'accueil. Après avoir présenté le contexte pré-migratoire, la section qui suit aborde le vécu migratoire.

4.2.1.2 Vécu migratoire : arrivée à l'école

Un autre thème abordé de façon récurrente par les participants était leur arrivée à l'école, ainsi que les difficultés qu'ils ont rencontrées au cours de leur trajectoire d'intégration sociale. Afin de mieux comprendre les situations qui seront discutées dans la présente section, il importe de

savoir que, suite à la migration, les jeunes ont intégré leur établissement scolaire respectif assez rapidement. Pour la plupart, l'inscription et l'entrée en classe de francisation se sont faites en moins de quelques semaines après leur arrivée. Ainsi, leur contact initial avec la société d'accueil s'est fait peu avant, ou simultanément à leurs premières interactions avec leurs pairs et leur nouvel environnement scolaire. À ce sujet, les jeunes ont fait des observations à propos de leur nouvelle école, ont comparé la vie sociale au pays d'accueil à celle au pays d'origine, ont nommé les attentes, ainsi que les appréhensions qu'ils avaient avant leur entrée en classe. De plus, ils ont fait de nombreuses références aux difficultés qu'ils ont rencontrées pendant cette période.

Comparaisons des milieux scolaires

D'abord, les participants dégageaient des observations, des comparaisons entre leurs milieux scolaires au pays d'origine et au pays d'accueil. Pour la grande majorité des participants, leur nouvelle école paraissait grande et les étudiants beaucoup plus nombreux que dans l'établissement qu'ils fréquentaient auparavant. À l'exception de deux participants qui avaient fréquenté des établissements d'éducation privés dans leur pays d'origine, les répondants ont fait mention de la qualité des éléments matériel et organisationnel de l'école : l'architecture, les matériaux utilisés pour la construction, l'accès aux ordinateurs et à l'équipement de laboratoire pour les cours de sciences, le choix et la qualité des activités parascolaires offertes, etc. Finalement, le fait de côtoyer une population étudiante multiculturelle, tant en classe de francisation qu'au cheminement régulier, était un aspect nouveau pour tous les participants. Ces éléments de comparaison sont mentionnés dans cette section, car ils permettent de saisir en partie l'état d'esprit des répondants à leur arrivée à l'école au travers des perceptions qu'ils expriment.

Comparaisons de la vie sociale

Avant d'approfondir plus spécifiquement les divers obstacles perçus par les jeunes immigrants, il importe de se pencher sur les différences dans les relations sociales au pays d'origine et au pays d'accueil. De fait, bien que ces différences n'aient pas occasionné de difficulté à proprement parler pour les répondants, elles ont été observées et nommées par ces derniers comme étant importantes dans leur parcours d'intégration. Pour certains, il ne s'agissait que de constatations, alors que pour d'autres, elles ont été source d'ajustements dans leurs interactions sociales avec leurs pairs. Ainsi, dans le discours des participants, quatre différences majeures sont relevées.

D'abord, il semble que la façon d'aborder les autres et de se faire des amis soit différente ici, notamment plus formelle. Quelques participants ont évoqué le fait qu'ils ne savaient pas comment entrer en contact avec les Québécois. Par exemple, Aminata soulignait que les rapports sociaux étaient beaucoup moins officiels dans son pays d'origine : tout le monde parlait à tout le monde. À son arrivée au Québec, elle a eu l'impression qu'elle devait demander la permission aux autres pour être leur amie, un effort qu'elle trouvait étrange de faire.

Et là-bas, chaque fois qu'on voit quelqu'un, on salue. À moins, quand on voit quelqu'un on le salue, c'est ça. (...) Moi je m'en rappelle jamais où j'ai demandé

à quelqu'un : « Veux-tu être mon ami »? Dans mon pays, je te parle, je sais que tu es mon ami. À chaque fois on est ensemble, tout ça. Je sais que tu es mon ami. Mais on vient jamais te dire : « veux-tu être mon ami ». On te parle, comme ça. Il y a pas de « tu veux-tu », il y a pas de « veux-tu être mon ami ».
(Aminata)

De plus, une autre différence réside dans le fait que les relations sont plus délimitées dans le temps et l'espace. En effet, il semble que plusieurs jeunes côtoient des amis à l'école, dans les corridors ou le temps d'un travail d'équipe, mais que ces amitiés ne se transportent pas à l'extérieur de ces contextes, à la surprise de plusieurs répondants. De plus, pour une participante, les relations d'amitié au Québec sont moins intimes et engageantes que celles qu'elle a connues dans son pays d'origine et elle a dû s'adapter à cette nouvelle réalité. Il semble que ce soit la signification de la notion d'amitié qui est en jeu dans ce cas-ci.

Bien, c'est différent. C'est vraiment différent. Parce que, ici, des amis, ils sont plus, moi, j'aime des gens qui sont toujours, qu'on est toujours ensemble. Tu sais, tu pars, tu divises les mêmes... Je sais pas... Les mêmes, vêtements, je sais pas...(...). Tu partages, tu partages *tout* [italique ajouté], oui. Ici, c'est comme, oui, tu partages aussi mais... moins. Je parle avec eux, eux aussi bien sûr, mais comme c'est un peu différent, je comprends pas pourquoi, mais ça marche pas comme au (pays d'origine). (Lucie)

Une autre différence réside dans le fait que les écoles et les villages d'origine de certains participants étaient plus petits que ceux qu'ils connaissaient au pays d'accueil. Ainsi, dans ce contexte, tout le monde se connaissait, à la différence de la situation à Québec. Les jeunes mentionnaient le fait qu'ils appréciaient cette situation. Il semble que cela manque à certains adolescents, maintenant qu'ils sont ici. Parmi eux, Adrian, qui aimerait connaître tout le monde dans l'école pour se sentir vraiment chez lui ou Aminata, qui était connue de tous dans son milieu d'origine.

Mais j'aimerais ça aussi connaître beaucoup plus de monde [ici]. Parce que quand j'étais en (pays d'origine), je connaissais vraiment beaucoup de monde. Là, je connais encore, des amis. À cause que j'habitais un petit village, c'est ça. (...) Tout le monde se connaissait oui. C'est ça la différence. (Adrian)

Non, je serais pas gênée, là. Dans mon pays, on dit : « Toi tu connais tout le monde ». Ici, je connais même pas personne. (...) Quand on va en éducation physique [au pays d'origine], genre, c'est pas à l'école, il faut qu'on marche jusqu'à là-bas, donc, quand je marche, en traversant le pont avec mes amis, je salue tout le monde. Donc on me dit : « Toi, tu connais tout le monde ».
(Aminata)

Dans le même ordre d'idées, trois participants ont parlé du fait qu'ils avaient des membres de leurs familles dans leur école, un aspect qu'ils appréciaient beaucoup.

Oui, parce que, à cause que c'était une petite ville, puis je connaissais tout le monde là. C'était pas ici, comme au Québec, la Québec est grand. Non, c'était une petite ville. Juste comme Vanier. (...) Puis là, je n'ai pas de famille à l'école.

C'est « hot » d'avoir des amis, de la famille à l'école. Tu sais, souvent chez nous, la famille, les deux ensemble. J'avais quatre cousins à l'école, là-bas. Puis ma tante (...). (Adrian)

Mateo corrobore cette idée :

Puis, c'est, parce que dans mon pays, c'était primaire et secondaire dans la même école, ça fait que moi, je pouvais voir mon frère, mon petit frère, à la même école que moi. Là, c'est pas le cas. Il y a petits, et grands, c'est deux écoles différentes. (Mateo)

Finalement, quatre participants (Lucie, Aminata, Alicia et Catalina) ont nommé une quatrième différence : le fait qu'au Québec, moins de temps était alloué aux activités sociales, alors que davantage de temps était réservé à l'école, ce qui limitait leur vie sociale. En effet, les heures prévues pour l'école étaient, soit moins nombreuses, ou disposées différemment pendant la journée, ce qui permettait plus de contacts familiaux et amicaux à l'extérieur de l'école, à la différence du Québec où ces moments sont possibles la fin de semaine uniquement. Cet horaire, différent de celui dans leur pays d'origine, était souligné par les participants comme une raison pour expliquer le fait qu'ils ne fréquentent que peu leurs amis à l'extérieur de l'école, ces moments étant souvent réservés pour la famille.

Appréhensions et attentes

Les adolescents interrogés ont également fait part des peurs et des espoirs concernant l'école qu'ils avaient à leur arrivée. Il faut mentionner qu'avant leur entrée en classe, plusieurs participants avaient déjà des craintes concernant leur intégration sociale. De fait, les répondants mentionnent avoir ressenti beaucoup de stress et de peur, notamment en ce qui a trait au fait de devoir parler et se débrouiller seul dans une langue étrangère. Alicia exprime le fait d'avoir eu peur de se faire intimider par les autres élèves. Sunita se rappelle quant à elle nettement sa première journée d'école :

C'était vraiment difficile pour moi, parce que la première journée de l'école, j'ai trouvé c'est vraiment difficile parce que je ne parle pas de français et je n'ai pas d'ami. C'était une nouvelle école, mais quand même, j'ai passé un mois... Après un mois, j'ai eu les amis et je parle avec d'autres, un peu... Mais en première journée, c'était vraiment difficile, mais quand je suis retournée chez moi, j'ai dit : Non, je ne vais pas à l'école! (Sunita)

À l'opposé, deux participants ressentaient une certaine impatience à venir à l'école. En effet, ces jeunes ont verbalisé être très conscients du fait que l'école était l'endroit où ils allaient pouvoir rencontrer des amis et se recréer un réseau social au pays d'accueil. À titre d'exemple, voici un extrait de l'entrevue avec Mateo : « Bien, moi, j'avais le goût d'aller, quand je suis arrivé ici, j'avais le goût d'aller à l'école, pour connaître des amis, puis tout » (Mateo). Aminata aussi avait hâte de fréquenter l'école, car elle avait en tête que c'était l'endroit par excellence pour se faire des amis, rencontrer de nouvelles personnes. Cependant, les attentes de ces deux étudiants ont été observées de façon moins importante : somme toute, les appréhensions à l'idée d'entrer à l'école et les impressions des premières journées semblent avoir été plus négatives pour

l'ensemble des participants, notamment en lien avec le stress causé par l'exposition à ce nouvel environnement.

Difficultés rencontrées

En outre, pour se familiariser avec le processus d'intégration sociale des adolescents immigrants, il importe de s'attarder aux différentes difficultés qu'ils ont perçues dans leur parcours d'insertion. Les obstacles présentés dans cette section sont survenus dans les premiers mois de leur intégration à l'école et, dans certains cas, étaient encore présents au moment de la collecte de données. Ces difficultés étaient centrales dans le discours des jeunes, qui y revenaient fréquemment. Elles semblaient significatives pour eux et ils y accordaient une importance particulière, ce qui motive le choix d'en faire mention dans ce chapitre. On y retrouve, entre autres, des difficultés en lien avec la langue, la nostalgie du pays d'origine et la difficulté de se faire des amis.

D'abord, les adolescents ont nommé la langue comme difficulté principale. En plus du processus d'apprentissage langagier, décrit comme ardu par la majorité des participants, le fait de ne pas maîtriser le français génère d'autres problèmes. Par exemple, la gêne ressentie à l'idée d'aller vers les autres, la peur d'avoir l'air ridicule en public et celle d'être rejeté. Concrètement, nommons les exposés oraux en classe, qui, pour des conséquences beaucoup plus sociales que scolaires, terrifient les étudiants.

Ce seul exemple, les présentations orales, a été soulevé par la moitié des répondants. Dans le même ordre d'idée, il semble que la peur de parler en classe régulière, de poser une question au professeur devant les autres élèves ou de lire à voix haute s'avère tout aussi problématique, de peur d'être ridiculisé.

Parce que je parle jamais dans la classe, pendant qu'il y a comme toute la classe, je peux pas lever ma main, et je peux pas dire quelque chose. Il faut que je viens au prof et il faut que je parle vis-à-vis au prof, je peux pas. Je peux pas dire à haute voix, de toute la classe. (...) Puis, je veux pas qu'ils parlent de moi après, je sais pas. C'est mes complexes, je sais pas, c'est quoi, mais... Oui. C'est sûr que je parle, mais dans la classe avec les Québécois, quand il y a genre, quand il y a beaucoup de monde, je peux pas. (Lucie)

Pour Hang, le problème résidait plutôt dans son accent et sa prononciation qui le mettaient mal à l'aise. Pour pallier ces difficultés, les jeunes utilisent plusieurs stratégies. À l'extrême, le cas de Lucie, qui a préféré se réfugier dans un mutisme pendant la presque totalité de sa première année scolaire à Québec.

Bien, c'est sûr que je stressais vraiment. Parce que, il y avait plein de monde, quand je suis venue en classe de francisation, parce que c'était ma classe. J'ai connu (nom du professeur), le prof de francisation, puis des autres mondes. J'ai vraiment stressé, j'avais vraiment peur, j'ai pas parlé. (...) J'ai pas parlé, pendant sept mois à peu près. Je sais pas, pas un an, mais un peu moins qu'un an. (...) Ni en francisation, ni dans les classes régulières. Parce que j'ai eu peur, que tout le monde, que les autres vont me juger. (Lucie)

Dalia, également angoissée par des situations de ce genre, racontait quant à elle qu'à chaque examen oral, elle déclare à sa mère qu'elle est malade, afin d'éviter cet embarras. D'autres se pliaient à ces exigences sociales et scolaires, mais vivaient un moment de grand stress lorsqu'ils devaient s'exprimer en français.

Pour quelques participants, ces moments sont encore très stressants aujourd'hui, quelques années après leur arrivée à l'école. Pour d'autres, comme Alicia et Mateo, ces moments étaient moins douloureux, mais seulement irritants :

Mais des fois, il y a des élèves que quand on parle pas bien français, ils rient de nous, quand on va parler à un prof, là, à voix haute, ou exposition orale ou lecture orale, si on peut dire, ils rient de nous à cause qu'on vient pas d'ici, à cause qu'on parle pas bien français. Puis, des fois, c'est drôle, même moi ça me fait rire, mais quand c'est, quand ça commence à être souvent, ça devient tannant. (Alicia)

Pour Mateo et Alicia, la situation s'est presque entièrement résorbée aujourd'hui et ils peuvent s'exprimer sans honte. Ainsi, si cette difficulté a été vécue à une intensité différente par les jeunes, elle était néanmoins présente dans le discours de bon nombre d'entre eux. Les difficultés associées à la langue et leurs impacts sur l'intégration sociale seront davantage discutées dans la section suivante concernant les facteurs d'influence.

Une autre difficulté associée à l'arrivée dans un nouveau milieu scolaire est le fait de s'ennuyer du réseau social du pays d'origine. En effet, plusieurs adolescents font référence à leurs amis restés au pays. Pour bon nombre d'entre eux, les amis qu'ils avaient au pays d'origine resteront les plus importants, et ce, malgré le fait qu'ils aient développé un réseau social au Québec. Ils expliquent ce sentiment par le fait qu'ils ont partagé leur enfance et que ce sont ces amis qui les connaissent le mieux. D'autres adolescents n'émettent pas d'hypothèse à savoir pourquoi, mais expriment que les nouveaux amis ne remplaceront jamais ceux qu'ils ont laissés derrière.

Certains affirment s'ennuyer beaucoup, d'autres dans certains moments uniquement, par exemple quand ils ont besoin d'aide. Deux adolescents ont formulé l'idée de vouloir retourner à l'occasion dans leur pays d'origine, pour retrouver leurs amis et leurs familles. Ces propos traduisaient une idée imprécise, qui leur venait en tête de temps en temps, sans qu'elle soit associée à un moment ou à un besoin en particulier. Bien que ce ne soit cependant pas tous les jeunes qui disent s'ennuyer de leurs amis du passé, on ne peut compter qu'une seule participante parmi les douze qui affirme ne pas avoir maintenu le contact avec ses amis au pays d'origine. Elle explique qu'elle en avait peu et qu'elle n'était pas très sociable. Pour tous les autres, qu'ils reconnaissent s'ennuyer ou non, les contacts prennent différentes formes : appels téléphoniques, utilisation de la téléphonie cellulaire (ex. messages textes) et autres technologies. À ce sujet, neuf participants sur douze nomment leur utilisation des nouvelles technologies pour maintenir le contact avec leurs amis, soit restés au pays ou immigrés ailleurs au Canada ou dans le monde. Nommons, à titre d'exemple, les réseaux sociaux tels que Facebook, ainsi que les logiciels comme Skype.

Mais, oui... Mais, le MSN existe, puis le Facebook aussi! Puis, c'est ça, le cellulaire aussi. Le BlackBerry, ça, ça... BlackBerry tu peux parler avec tout le monde qui a des BlackBerry, peu importe si tu es au Bangladesh, Japon ou la Chine, je sais pas. (...) Avant, d'être arrivé, j'avais pas de Facebook. Je trouvais pas l'utilité. (...) Mais, là, il y a comme trois mille kilomètres entre mes amis puis là où je suis, bien là, je vois, je vois le besoin. Puis, c'est ça. Ça m'aide, ça m'aide aussi, c'est comme, ça t'aide à communiquer, là. C'est plus facile, là. C'est comment c'est, mais en tout cas, ça t'aide beaucoup, c'est même pratique. (Mateo)

Ainsi, ces interactions transnationales semblaient très importantes pour les jeunes. Bien que certains d'entre eux étaient moins assidus, d'autres communiquaient avec leurs amis de façon quotidienne. En outre, il faut mentionner que même les jeunes qui avaient un réseau social important au Québec continuaient de maintenir ces liens d'amitié. Ce thème a été abordé dans cette section, car il traduit l'importance des réseaux sociaux pré-migratoires des jeunes, dans leurs pays d'origine respectifs, dans leur vie sociale actuelle.

Finalement, un autre obstacle a été nommé de façon récurrente par les jeunes. Il s'agit de la difficulté à développer des liens d'amitié solides avec des jeunes Québécois. Cependant, étant donné son importance particulière, cette difficulté sera discutée plus en profondeur dans la section suivante, qui dresse un bilan de l'intégration sociale des adolescents immigrants rencontrés.

4.2.1.3 Vécu post-migratoire : bilan de l'intégration sociale

À la suite de la présentation de différents thèmes abordés par les jeunes au cours des entrevues, cette section fera l'objet plus directement de l'intégration sociale des adolescents immigrants. Seront discutées les perceptions qu'ont les adolescents immigrants de leur intégration sociale, en portant une attention particulière à leurs réseaux sociaux. Ces derniers seront présentés en fonction de diverses dimensions, notamment l'étendue, la composition et la qualité des relations. Leur satisfaction par rapport à leur intégration sociale et leur sentiment d'appartenance sera également abordée.

Étendue du réseau social

Demander aux jeunes de se prononcer sur leur intégration sociale permet de mettre en lumière certains constats. En abordant directement le thème de l'intégration sociale, les jeunes s'attardent d'abord sur l'étendue de leur réseau social. Parmi les douze participants de l'échantillon, un seul disait n'avoir aucun ami, ni même de connaissances. Cette adolescente échangeait avec certains de ses camarades de classe, mais sans plus : « Je fais rien, je suis seule, comme ça (...). Parfois, j'ai pas envie de venir [à l'école]. Parce que je parle pas avec beaucoup de monde » (Aminata). Il s'agit de l'unique participant qui a mentionné se sentir seul et souffrir d'isolement social. Tous les autres participants semblaient avoir développé un certain réseau social. En effet, deux participants se disaient peu entourés, mais pouvaient compter une, deux ou trois personnes dans leur cercle d'amis. Puis, quatre autres jeunes jugeaient avoir plusieurs

amis. Finalement, cinq adolescents considéraient avoir construit un réseau social important, composé de beaucoup d'amis et de nombreuses connaissances.

Un autre constat observé est que, de façon catégorique, tous les participants affirmaient qu'ils avaient davantage d'amis dans leur pays d'origine que dans leur situation actuelle, à la suite de la migration. Malgré cela, il faut mentionner que, pour la plupart des jeunes, le nombre d'amis ne semblait pas revêtir une importance particulière dans leur appréciation de leur intégration sociale et de leur bien-être à l'école. En effet, ils se disaient tous, à l'exception de la participante vivant une solitude importante, satisfaits de leur réseau et de leur intégration sociale. Comme le souligne Dalia :

Bien... Je sais pas, j'ai pas beaucoup des amis, mais j'ai des amis, ça fait que je me sens bien ici. Je sais pas, je me sens bien comme ça. Parce que j'ai pas beaucoup d'amis, mais j'*ai* [italique ajouté] des amis, c'est ça ». (Dalia)

Cette vision de la situation rejoint la majorité des participants, qui préfèrent avoir un nombre d'amis restreint, mais sur qui ils peuvent réellement compter. Par exemple, Alicia préfère avoir quelques amis proches que « 40 000, qui sont des hypocrites » (Alicia). Pour Dalia et Sunita, la qualité de la relation prévaut également sur la quantité, et à leur avis, avoir un réseau limité leur permet d'entretenir des amitiés plus fortes.

Toutefois, pour d'autres participants comme Mateo et Adrian, il est primordial, pour se sentir intégré, d'être en relation avec un nombre important de pairs : « Non, non, je peux pas juste parler à deux personnes, oublie ça. Je me sens trop... rejet, là » (Mateo). Il ne faut cependant pas penser que ces derniers sont prêts à s'entourer de n'importe qui, uniquement dans le but d'agrandir leur réseau social : ils affirment tous les deux se sentir à l'aise avec les pairs qu'ils côtoient et considèrent ces derniers comme de vrais amis. Ils ont seulement besoin, pour bien vivre leur intégration et se sentir à leur place, d'interagir avec un plus grand nombre de personnes. Ces deux participants sont d'ailleurs parmi ceux qui comptent de nombreux amis et connaissances, ils ont donc su répondre à leurs besoins.

Ainsi, les perceptions des adolescents immigrants quant à leur intégration sociale permettent de constater que, à l'exception d'une participante, tous se sentent intégrés socialement. Malgré le fait qu'ils avaient considérablement plus d'amis dans leur pays d'origine, ils se disent satisfaits de l'étendue de leur réseau social actuel, accordant peu d'importance au nombre d'individus qui le composent. Il semble en effet que chaque jeune a su former un cercle d'amis qui répond à ses besoins. Dans la section suivante, la composition de ce réseau social est abordée.

Composition du réseau social

Si la grande majorité des participants se disent satisfaits de l'ampleur de leur réseau social, leur opinion est différente en ce qui a trait à la composition de ce dernier. Cette section traite d'une autre dimension à considérer dans le portrait de l'intégration sociale des adolescents immigrants, soit la composition du réseau social des jeunes, au regard de l'origine nationale et culturelle des pairs qui le constituent.

Le premier élément apporté par l'analyse des résultats révèle une constatation frappante : le réseau social de neuf participants sur douze est composé, dans une proportion majoritaire, d'amis de leur origine nationale ou culturelle. Si le terme culturel est utilisé, c'est que les participants originaires du continent sud-américain font référence à leurs amis de façon générale comme étant des « latinos », sans spécifier leurs pays d'origine. Qui plus est, si les trois autres participants se sont entourés d'amis d'origines différentes de la leur, c'est en partie parce qu'ils n'ont pas eu la possibilité d'en rencontrer dans leur milieu scolaire. En effet, Lucie, Aminata et Sunita affirment que, à leur connaissance, elles étaient les seules de leur pays respectif lors de leur arrivée à l'école.

Oui, c'est ça, j'étais toute seule [de mon pays quand je suis arrivée]. Et les Colombiens, ils sont comme toujours ensemble. Et moi j'étais comme toute seule, j'ai pas eu des amis vraiment qui viennent de (pays d'origine). Maintenant, il y en a, mais je parle pas avec eux, parce que j'ai... D'habitude ils sont dans les autres pavillons, et moi je suis au (nom d'un pavillon), je suis toute seule de (pays d'origine) au (nom du pavillon). Avant j'étais la seule de (pays d'origine) à Rochebelle, maintenant je suis la seule du (pays d'origine) au (nom du pavillon) ». (Lucie)

Un autre exemple est celui de Sunita, qui explique la difficulté qu'elle a eue à se faire des amis étant donné qu'elle était la seule de son pays d'origine dans son quartier et dans son école :

À cause de ça, c'était difficile. Mais je connais pas personne ici. C'est ça, à cause, il y a pas des gens qui viennent du (pays d'origine), ils ne sont pas dans la même école que moi. (...) Les autres, ils sont à d'autres écoles. Vanier... C'est ça ». (Sunita)

Toutefois, à la différence de Sunita, qui sait où elle pourrait trouver ses compatriotes, Aminata ne sait pas où en rencontrer. Étant donné cette situation, ces deux participantes ont noué des liens d'amitié avec d'autres immigrants ainsi qu'avec quelques Québécois, dans le cas de Sunita. Hassan, quant à lui, était également le seul élève de son origine à l'école, mais est arrivé au Québec avec un nombre important de membres de sa communauté et avait donc un réseau social bien établi à l'extérieur de l'école. C'est pourquoi il compte aujourd'hui une majorité d'amis de son origine, malgré le fait qu'il ait été le seul dans son environnement scolaire.

Ces informations permettent de constater que, par choix, les jeunes se regroupent selon leur pays ou région d'origine. Pour les participants, ce phénomène n'est pas sans passer inaperçu. En effet, en plus de discuter du fait qu'ils vont eux-mêmes davantage vers leurs compatriotes, les jeunes sont nombreux à nommer d'autres groupes, qu'ils considèrent comme « ghettoïsés ». Pour Lucie, par exemple, il est clair que les jeunes se regroupent en fonction de leurs origines : « Dans le fond, c'est les Russes, sont tous ensemble. Comme les Québécois, et les Colombiens » (Lucie). Concrètement, plusieurs groupes ont été pointés du doigt par les jeunes, dont les Vietnamiens et les Russes. Cependant, selon les perceptions des jeunes, il semble les Colombiens et les Népalais soient particulièrement enclins à se rassembler. Pour Catalina, il apparaît clair que les Népalais constituent un groupe spécialement replié sur lui-même : « Parce que sont, tous les Népalais puis... sont tous ensemble. Il n'y a pas un Népalais qui est avec les

Colombiens ou les Québécois » (Catalina). Marut est de cet avis également : « Vraiment beaucoup, parce que les immigrants népalais sont vraiment beaucoup ici. Je pense, 69 sont Népalais. Ici, tous parlent népalais. Dans les corridors, népalais, dans la cafétéria, népalais, c'est plate, aussi » (Marut). Ces extraits des entrevues de Marut et Catalina illustrent bien le fait que les jeunes perçoivent ce phénomène. Cependant, une exception réside dans la perception de Catalina, pour qui, à l'école, son groupe de « latinos » est mélangé avec les Québécois. « À Vanier, c'est juste six "latinos" là, seulement. Oui, puis ils sont tous avec les Québécois. On est tous ensemble » (Catalina). Cette participante sent que son groupe d'appartenance, à la différence d'autres groupes tels que les Népalais, est bien intégré. Il s'agit là d'une contradiction qu'il faut soulever, puisqu'une autre participante, Dalia, elle-même « latina » dans cette école, ne fréquente ni ce groupe, ni les élèves québécois. Cette élève préfère forger son réseau social dans un autre environnement.

En effet, il semble que les jeunes soient également en contact avec des membres de leur communauté d'appartenance à l'extérieur de l'école. Si certains jeunes ont peu d'amis à l'école, il serait faux de dire qu'ils sont esseulés. Quatre participants ont mentionné avoir un réseau social à l'extérieur de l'école, composé uniquement d'immigrants de leur pays d'origine. C'est le cas de Dalia, qui a un faible réseau social à l'école, mais qui a connu des compatriotes par le biais d'autres institutions, notamment l'église. D'autres participants, comme les jeunes d'origine asiatique de l'école Vanier, font partie d'une communauté importante dont la grande majorité est rassemblée dans le même quartier et dont plusieurs membres se connaissaient avant la migration. Ainsi, s'ils ne fréquentent pas tous la même école, ils se voient dans d'autres contextes, notamment le soir et la fin de semaine, dans le quartier ou lors de rassemblements communautaires.

Cependant, bien que les compatriotes constituent la majorité des membres des réseaux sociaux de ces jeunes, plusieurs d'entre eux côtoient également des immigrants d'autres origines et, dans certains cas, des Québécois. En effet, six participants sur douze avaient des amis d'autres origines, alors que seulement trois participants affirmaient avoir de vrais amis québécois (Catalina, Mateo, Sunita). Ainsi, on constate un certain scénario selon lequel les jeunes, lorsque possible, vont nouer des amitiés avec leurs pairs qui sont de même origine. Si ce n'est pas le cas, ils vont alors se tourner vers les autres adolescents immigrants. Finalement, une minorité d'entre eux vont tisser des liens solides avec les élèves québécois.

À la différence de leur satisfaction par rapport au nombre d'amis dans leurs réseaux sociaux, les jeunes se disent plus ou moins satisfaits de la diversité de l'origine de leurs amis. De fait, plusieurs participants verbalisent le désir d'avoir plus d'amis québécois. C'est le cas de Marut, Adrian, Nishad et Lucie. Comme le mentionne Adrian : « J'aimerais ça avoir plus des amis québécois, j'en ai pas assez. J'en ai genre deux ou trois, Québécois. Mais, vraiment des amis, québécois. Puis je parle à des Québécois, mais c'est juste des connaissances » (Adrian). Le fait que peu de jeunes immigrants affirment avoir des amis québécois traduit une difficulté à créer et à préserver des liens d'amitié significatifs avec les élèves du pays d'accueil. Cet obstacle a été

approfondi par les participants et est présenté dans la section qui suit, traitant de la qualité des relations.

Cependant, pour ces jeunes, cette envie de connaître davantage d'amis québécois reste un désir sans être nécessairement un besoin, puisque plusieurs se disent satisfaits de leurs réseaux sociaux. En effet, à l'opposé de ces jeunes qui se sentent moins comblés par leur réseau, il ne faut pas ignorer l'expérience de plusieurs autres répondants qui se sentent intégrés socialement, malgré le fait qu'ils n'aient pas d'amis d'origine québécoise. En sondant la perception des jeunes, il est possible de voir que selon eux, leur intégration sociale ne se trouve pas diminuée par ce manque de diversité. À titre d'exemple, les cas de Nishad, Hang, Marut et Hassan qui, malgré le fait qu'ils n'aient pratiquement aucun ami d'une autre origine que la leur et qu'ils semblent évoluer de façon assez fermée sur leur groupe d'appartenance, se décrivent comme ayant beaucoup d'amis, étant bien intégrés et très satisfaits de leur situation sociale. Ainsi, si ces jeunes peuvent paraître mal intégrés d'un regard extérieur, l'étude de leur perception permet d'affirmer qu'ils ne vivent pas la situation de façon négative.

Qualité des relations sociales

De façon générale, les jeunes apprécient la qualité de leur réseau social. Il n'en reste pas moins que ces derniers font une distinction importante entre les notions d'amis et de connaissances, une nuance qui revient incontestablement dans leur discours. Ainsi, cette section porte sur le thème de la qualité de la relation avec les pairs, ainsi que les différents degrés d'amitié rencontrés par ces jeunes. Une attention particulière sera portée à la difficulté de se faire des amis d'origine québécoise, ainsi qu'aux raisons qui poussent les jeunes à choisir des membres de leurs communautés d'appartenance, d'autres immigrants ou encore, de façon plus exceptionnelle, des Québécois.

Aspects négatifs des relations avec les pairs québécois

Tel que mentionné précédemment, il semble que peu d'adolescents immigrants entretiennent des relations d'amitié avec des jeunes québécois. En général, les adolescents immigrants n'ont pas d'amis proches d'origine québécoise, il s'agit plutôt de connaissances. Ceux qui ont quelques amis québécois passent quand même la majeure partie de leur temps avec des adolescents de leur pays d'origine (Alicia, Lucie, Adrian, Hassan, Marut), à l'exception de Sunita, qui n'a pas d'amis de son pays, et de Catalina, qui dit préférer ses amies québécoises à ses amies sud-américaines. Il s'agit d'une exception, car même Mateo, qui compte des Québécois parmi ses vrais amis, admet fréquenter rarement des Québécois la fin de semaine et affirme qu'il est « tout le temps avec des "latinos" ». De façon générale, les répondants affirment se sentir plus proches de leurs amis immigrants, et plus encore, de ceux avec qui ils partagent l'origine ethnique ou culturelle. Cette citation tirée de l'entrevue d'Alicia traduit bien ce sentiment :

Mais, ça dépend parce que, des amis québécois j'en ai, mais pas des bons amis, genre, intimes. Mais, amis latinos, ou immigrants, j'en ai intimes, ça fait que là je raconte des choses que c'est juste eux qui savent, puis, c'est ça. (Alicia)

De fait, dans le discours des adolescents immigrants, les Québécois sont davantage des « connaissances » que des amis. Malgré le fait que cette réalité soit plutôt illustrée par des exemples, plus de la moitié des répondants décrivent ces relations sociales avec les Québécois comme « peu profondes », pas des « vrais amis », des « amis d'école ». Les relations avec ces derniers se résument habituellement à des conversations en classe et dans les corridors, mais elles se transportent rarement à l'extérieur de l'école. Trois principales raisons sont évoquées par les jeunes immigrants pour expliquer ces relations superficielles.

La première raison touche le rôle des jeunes québécois eux-mêmes dans l'intégration sociale des adolescents immigrants. En effet, des participants décrivent certains de leurs pairs québécois comme étant peu intéressés à tisser des relations profondes. Quelques répondants mentionnent que les Québécois ne viennent pas vers eux, ne font pas les premiers pas pour leur parler. En outre, bien qu'ils soient généralement décrits comme « gentils » par les répondants, ces derniers adoptent parfois des comportements blessants, tels que rire de leur prononciation en français ou avancer certains commentaires discriminatoires. Les participants qui se prononcent à ce sujet attribuent ces attitudes à une méconnaissance des autres cultures.

De plus, alors que les élèves québécois adoptent habituellement une attitude positive lorsqu'il est question de côtoyer les élèves immigrants, le lien est rompu dès la sortie des classes. De fait, la plupart des répondants sont en mesure de nommer plusieurs exemples de ce genre de situation, notamment lors de travaux d'équipe ou d'activités scolaires dans lesquelles ils ont pu interagir avec des élèves québécois, sans que cela se développe en amitiés. Lucie, par exemple, explique :

Bien, c'est pas des amis, c'est des filles avec qui je pourrais, qu'on a eu des projets ensemble, c'est juste ça. Après, on était pas ensemble. C'est juste des projets, des travaux, des travaux, en équipe. Puis, quand on était dans la même table, parce qu'il y avait de tables de quatre personnes. C'était pas des amies, c'était juste des filles, on parlait, mais pas beaucoup. Pas beaucoup. (Lucie)

Aminata sent quant à elle que les élèves québécois accordent peu d'attention aux élèves immigrants et qu'ils préfèrent fréquenter les amis québécois qu'ils ont déjà. Elle décrit avec un peu d'amertume le déroulement des sorties scolaires :

On le fait en francisation, mais ça sert à rien, parce que eux ils partent après, ils ne te parlent pas. (...) Oui. Pendant l'activité, tu parlais avec eux, mais [après] ils rejoignent leurs amis. L'autre fois on a fait un rallye. On jumelle les gens avec des Québécois pour qu'ils rencontrent de nouveaux amis, parler avec eux. Mais après, ils te parlent pas. (...) Le temps de l'activité, après ils ne te parlent pas. (...) Bien, il y a des activités, moi je te parle : « comment tu vas, ça va », après « ça va » après, tu pars avec tes amis. Donc moi je vais pas rejoindre toi : « Ah ça va ». Non, parce qu'ils m'ont laissée là. Donc, je continue pas à leur parler ». (Aminata)

Ainsi, dans plusieurs cas, les répondants sentent un désintérêt de la part des jeunes québécois.

Deuxièmement, il semble qu'il y ait un espace important de méconnaissance entre les jeunes immigrants et ceux de la société d'accueil. Dalia et Lucie, par exemple, ne vont pas vers les Québécois, car elles sentent qu'elles ne les connaissent pas assez :

Mais, c'est exactement ça, parce que les Québécois, je les connais pas beaucoup parce que je leur parle, mais pas en profondeur, je les connais pas. Mais les (compatriotes), je leur parle, puis on se raconte tout, puis c'est ça, puis on parle la fin de semaine, la semaine, par le *Facebook*, puis tout ça. C'est que je connais mieux les (compatriotes). Je peux pas dire rien de les Québécois, parce que je les connais pas. (Dalia)

Lucie, quant à elle, ne sait pas de quoi parler avec ses pairs à l'école, quels sujets aborder. Elle redoute d'amorcer une conversation avec les Québécois, puisqu'elle ne sait pas comment les approcher, « ce qu'il faut demander ». Dans l'inconnu, elle préfère se tourner vers les autres immigrants, avec qui elle reconnaît plus de sujets communs.

La troisième raison concerne également le rôle des jeunes immigrants. En effet, trois d'entre eux (Dalia, Lucie, Nishad) ont indiqué qu'ils n'allaient pas vers les Québécois, puisque la qualité de leur français était médiocre. Nishad, par exemple, formule clairement « attendre » d'être suffisamment « bon » avant d'aborder ses camarades québécois. Il est par ailleurs convaincu qu'il aura des amis québécois lorsqu'il maîtrisera convenablement leur langue. Il en est de même pour Lucie, qui a confiance en l'avenir, mais qui se donne le temps de s'améliorer en français, car pour l'instant, elle n'ose pas approcher les élèves de sa classe. Cette retenue associée à la langue ne permet pas d'entretenir des liens de qualité avec les élèves québécois.

Aspects positifs des relations avec les pairs québécois

De façon diamétralement opposée, la moitié des participants essaie d'entretenir des relations de qualité avec les Québécois, notamment car ils croient que le contact avec ces derniers leur permet d'améliorer leur français. Pour Catalina, Marut, Hassan et Alicia, il s'agit d'un moyen efficace et agréable d'apprendre la langue de leur pays d'accueil. « Pour mon français, je l'améliore plus. Dans ces temps-ci, je me suis fait plus amie de Québécois. Bien, pas plus, parce que j'en avais pas vraiment. Ça fait que là, mon français, il s'améliore, parce qu'on parle juste français » (Alicia). Dalia et Hang, quant à eux, bien qu'ils n'aient pas encore osé aborder les Québécois, restent néanmoins persuadés que fréquenter des Québécois serait bénéfique pour améliorer leur maîtrise de la langue. Dans le même ordre d'idée, Dalia et Nishad soulignent que les Québécois pourraient également leur apprendre beaucoup sur la culture québécoise et le fonctionnement de la société d'ici.

Parce que si on connaît plusieurs, on va parler plus le français, puis on va, je sais pas, l'entendre, aussi. Apprendre à comprendre puis à parler. Parce que des fois, on sait pas comment ça se dit, une chose, puis eux ont dit, puis on : ah! C'est ça! (...) Bien oui, j'aimerais ça [avoir un ami québécois]. Parce que c'est ça, c'est bien parce que comme ça je pourrais pratiquer mon français, puis connaître des choses différentes aussi, parce que je connais pas tout d'ici. (Dalia)

Adrian croit quant à lui qu'avoir des amis québécois est la clé pour être intégré socialement. Cela lui permettrait d'élargir son réseau social, ce qu'il souhaite ardemment :

D'avoir plus des amis québécois... Je sais pas, là. Bien, de plus parler français, je pense. Bien, d'avoir, de connaître plus les Québécois. À cause qu'ils sont Québécois, puis eux aussi ont des amis québécois, ils ont beaucoup d'amis québécois, à cause que c'est son pays. Peut-être on va connaître d'autres amis, à cause d'eux. (Adrian)

Ainsi, si certains jeunes immigrants vont vers leurs pairs québécois, c'est entre autres pour se familiariser avec la langue et la culture d'accueil, mais également pour rencontrer davantage d'amis. Il faut aussi mentionner que, pour les jeunes interviewés, être ami de Québécois était généralement perçu de façon positive, comme une réussite sociale. Cependant, il reste que la réalité reflétée par ces jeunes indique que peu d'entre eux ont développé de réelles relations d'amitié avec leurs pairs québécois. La relation avec ces derniers reste, de façon générale, plutôt en surface et ils héritent du statut de « connaissance ».

Aspects positifs des relations avec les pairs immigrants

À l'opposé, il semble que les relations des nouveaux arrivants avec leurs semblables, qu'ils soient de leur pays d'origine ou tout simplement immigrants comme eux, leur apportent beaucoup. Les jeunes rencontrés avaient tissé, pour la plupart, des liens profonds et importants avec ces derniers. Les répondants ont verbalisé leur opinion des différentes raisons qui les poussent à développer des amitiés avec des compatriotes ou avec d'autres immigrants, plutôt qu'avec des Québécois. L'analyse des résultats a permis de constater que ces raisons s'articulent autour de trois thèmes principaux : la possibilité de parler la langue d'origine, l'occasion de pratiquer le français dans un cadre respectueux et le partage d'un vécu commun, tant sur le plan de la culture que du parcours migratoire.

D'abord, le propos qui revient le plus souvent dans le discours des adolescents est le fait de pouvoir parler leur langue. En effet, plus de la moitié des participants racontent que c'est la facilité de s'exprimer dans leur langue qui les a attirés vers leurs compatriotes et le fait que ces amitiés offraient aussi un moment de répit du reste du temps où tout doit se passer en français. Le fait de parler dans leur langue semble également leur permettre de se sentir plus proches de leurs amis. C'est le cas chez les adolescents qui ont de la difficulté à s'exprimer en français, mais également chez ceux qui ont acquis une grande aisance au fil des ans. Par exemple Alicia, qui est au Québec depuis près de cinq ans et qui, étant donné sa bonne capacité à parler français, n'a plus recours aux mesures de francisation. Il reste cependant que pour elle, la facilité et la spontanéité de s'exprimer dans sa langue maternelle est importante :

Parce que c'est difficile, comme c'est pas ma langue dans le fond, ma langue maternelle, c'est ça? C'est difficile raconter de quoi, parce que, je sais pas, c'est comme... Si tu apprends l'espagnol, ça va être difficile raconter c'est quoi tu as fait pendant, bien, pas pendant, mais quelque chose genre : « Hey, l'autre fois je suis allée... », pendant ta journée, raconter avec précision, c'est difficile un peu. (Alicia)

À ce sujet, Aminata et Sunita admettent que le fait de parler leur langue maternelle respective est l'aspect qui leur manque le plus dans le fait de ne pas avoir d'amis de leur pays d'origine.

Non, j'en vois. Je vois beaucoup de Colombiennes, ici, de Colombiens. Moi aussi j'aimerais parler ma langue avec certains qui parlent ma langue là. (...) Bien je parlerais avec eux. Je parlerais ma langue, je parlerais pas toujours français, comme ça. (Aminata)

C'est principalement pour cette raison qu'elles aimeraient connaître des amis de leur origine, car d'autres aspects, comme la culture, ne leur manquent pas vraiment. Toujours en lien avec la langue, plusieurs répondants font également mention des bénéfices de côtoyer des amis immigrants, mais pas de leur pays d'origine, pour leur maîtrise de la langue d'accueil. Par exemple, comme Mateo l'indique :

Puis, c'est ça. Puis, tu pratiquais un peu avec tes amis, en français. Tu sais, tu as pas la pression d'être avec des vrais Québécois qui parlent français. Tu peux parler avec les autres, puis ils vont peut-être comprendre si tu parles pas comme du monde! (Mateo)

Il semble donc qu'entretenir des amitiés avec des pairs immigrants, mais d'un autre pays d'origine, permet de pratiquer le français dans une atmosphère détendue, sans peur d'être ridiculisé par les autres. De fait, les jeunes ne semblent pas sentir cette acceptation quand ils tentent de parler français avec les Québécois.

Dans le même ordre d'idée, Marut explique son amitié avec des compatriotes par le fait que ces derniers, arrivés avant lui, l'accompagnaient dans son apprentissage du français et l'aidaient dans ses travaux scolaires. Il a par la suite fait de même avec d'autres membres de sa communauté arrivés après lui, ce qui lui a aussi fait connaître davantage de personnes. Lucie fait le même constat, en donnant l'exemple d'une amie colombienne, avec qui elle n'avait pas peur de s'exprimer, étant donné leurs capacités similaires en français. Elles se sont entraînées sur le plan scolaire, corrigeant mutuellement leurs travaux et se supportant lors des moments de découragement.

En plus de la langue, l'une des raisons cruciales qui expliquent que les participants préfèrent leurs compatriotes ou leurs autres pairs immigrants et qu'ils se sentent plus proches d'eux réside dans le partage d'un vécu commun. Des participants suggèrent le fait que les amis de leur origine ou immigrants comme eux les comprennent davantage, en comparaison avec des Québécois, qui n'ont pas le même vécu. Comme l'explique Lucie :

Parce qu'ils ont vécu la même chose que moi. Ça se peut. Parce que les Québécois, ils ne comprennent pas ce que j'ai vécu, ce que j'ai, qu'est-ce que j'ai eu. Ils comprennent pas, parce que d'habitude, les immigrants, ils comprennent qu'est-ce que j'ai passé, parce qu'ils sont passés la même chose, avant ou après. Ça dépend de quand ils sont venus. Puis, oui. Parce qu'ils comprennent c'est quoi, c'est, qu'est-ce que, ce que j'ai fait, que c'est important, c'est pas important, il peut m'aider, il peut me conseiller quelque chose, parce qu'il a eu la même chose. Les Québécois, d'habitude, c'est un peu

différent, parce qu'ils ne comprennent pas qu'est-ce que, qu'est-ce que je veux dire. (Lucie)

Cet extrait de l'entrevue de Lucie fait état de l'opinion de plusieurs adolescents immigrants. Pour Aminata, qui est néanmoins ouverte à avoir des amis de plusieurs origines, il reste que personne ne la comprendra jamais comme pourraient le faire ses compatriotes. En outre, d'autres participants soulignent que fréquenter des personnes de leur pays d'origine leur paraît moins gênant et plus confortable (Alicia, Hassan, Lucie, Dalia).

Finalement, Marut souligne le fait de pouvoir partager des éléments culturels avec ses compatriotes, tels que des films ou de la nourriture. Dans le même ordre d'idée, Sunita avance l'idée qu'elle aurait beaucoup aimé avoir des amis avec qui parler de son pays d'origine, alors qu'elle n'en a pas l'occasion.

Aspects négatifs des relations avec les pairs immigrants

Cependant, certains répondants voient aussi des points négatifs à fréquenter des compatriotes. En effet, malgré le fait que, de façon quasi unanime, les participants se regroupent avec leurs semblables, certains d'entre eux éprouvent tout de même certaines réticences. Concernant la langue, Lucie se dit quant à elle heureuse de ne pas avoir rencontré de compatriotes à son arrivée, car le fait d'avoir pu parler sa langue maternelle aurait eu l'effet de nuire à son apprentissage du français.

Oui, c'est ça, j'étais toute seule. Et les Colombiens, ils sont comme toujours ensemble. Et moi j'étais comme toute seule, j'ai pas eu des amis vraiment qui viennent de (pays d'origine). Puis, je pense que c'était, chaque fois... Quand tu vis une étape, c'est... Quand tu passes une étape, tu comprends [après] que c'était vraiment bien, que j'étais toute seule. Parce que si je pourrais avoir des amis (de mon pays d'origine), je pourrais parler juste en (langue du pays d'origine), et je pourrais pas pratiquer le français. Ça fait que c'était, c'est bien, juste maintenant je comprends que c'était vraiment bien que j'ai pas des amis qui viennent de (mon pays d'origine), l'an passé ou l'an l'an passé. (Lucie)

Marut et Hassan sont également de cet avis. En effet, ces derniers connaissent un nombre important de jeunes de leur communauté d'origine à Québec. Malgré le fait qu'ils aient pu en tirer de nombreux avantages, notamment développer rapidement un réseau social à leur arrivée, ils déplorent néanmoins les conséquences sur leur apprentissage du français : « J'aime pas, je déteste pas tout, mais pour ça, si je vais étudier avec (compatriote), on va parler (langue du pays d'origine), on va concentrer sur ça. (...) On va pas parler français! C'est ça » (Hassan).

D'autres participants relèvent des conflits personnels avec leur communauté d'appartenance, qui les poussent aussi à s'éloigner de certains d'entre eux (Alicia, Lucie, Dalia). Lucie rejette entièrement sa communauté d'origine, dont certains membres ont commencé à arriver plusieurs mois après elle.

Et avec les (compatriotes) qui viennent ici, ils sont vraiment... méchants, je peux dire. Oui. Ils s'entendent pas avec les Québécois. Ils sont toujours ensemble, je comprends pas pourquoi, mais je préfère plus être avec des Québécois qu'avec

les (compatriotes) qui viennent, qui sont ici. (...) C'est ça, le problème. J'ai, j'ai mes amis qui viennent de (pays d'origine), qui sont ici, au Canada, au Québec, bien nous, on est plus différents que moi avec des Québécois! (...) Je veux pas avoir des pas bonnes, des mauvaises connaissances avec des gens, c'est pour ça que je fais rien. Je touche pas les (compatriotes), je les touche pas, parce que ça m'intéresse pas. J'aime pas ça, je vais rester plus avec des immigrants ou avec des Québécois. (Lucie)

Cet inconfort à l'égard de son groupe d'origine est aussi ressenti par Dalia, qui ne se trouve aucun point commun avec les compatriotes qui fréquentent son école. Bien qu'elle n'ait que des amis de son origine, elle les a choisis à l'extérieur du milieu scolaire. Pour Alicia, la situation est différente. Elle dit avoir beaucoup d'amis « latinos », tout en observant qu'il s'agit selon elle d'une communauté problématique :

Puis, c'est pas pour rien, mais entre « latinos », parce que, genre, moi je dis que c'est pire ici avec les « latinos » qu'au (pays d'origine). Parce que les « latinos », on est pas beaucoup à Québec, puis en plus, il y a plein de... de... de trucs qui se disent, puis sont vraiment pas vrais, puis, ça fait que là, il y a plus de conflits, tout ça, entre « latinos ». Ça fait que là, c'est pour ça que je veux juste mes amis, que j'ai, puis qui sont corrects, là. (Alicia)

Puisqu'il est très important pour elle d'avoir des amis de son origine, elle en choisit quelques-uns en qui elle a confiance, et prend ses distances avec les autres. Ainsi, la relation avec des amis du pays d'origine n'apporte pas que des avantages. Cependant, il reste que de façon générale, les jeunes préfèrent ces amitiés à celles avec des Québécois.

La nature et la qualité des différentes relations d'amitié qu'entretiennent les adolescents immigrants sont diverses. Alors qu'ils se sentent très proches de certaines personnes, ils considèrent d'autres pairs comme étant simplement des connaissances. Pour la plupart d'entre eux, des liens profonds sont tissés avec des compatriotes ou d'autres immigrants, alors que les réelles amitiés avec les Québécois se font plus rares. De façon générale, la qualité de ces relations satisfait les adolescents immigrants interviewés. Seulement quelques-uns aimeraient entretenir des amitiés plus intimes, surtout avec des Québécois. Seule Aminata, une exception, souligne ne pas encore avoir rencontré quelqu'un sur qui elle peut véritablement compter, ou, comme elle l'exprime, le genre d'amis « à qui on donne ses secrets » (Aminata).

Bien que ces éléments de réponse offrent une compréhension partielle du processus d'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants, ils n'ont pas été interprétés comme des facteurs d'influence en tant que tels. Ceci s'explique par le fait que cette étude considère d'abord et avant tout la perception des jeunes eux-mêmes, et que, pour ces derniers, la majorité des observations présentées dans cette section n'influaient pas sur leur intégration sociale. Celles qui avaient certains effets seront reprises et davantage décrites dans la section suivante. Il s'agissait plutôt de constatations, d'un bilan général tiré des propos des jeunes immigrants rencontrés.

4.2.2 Partie 2 : La perception des facteurs d'influence de l'intégration socio-scolaire

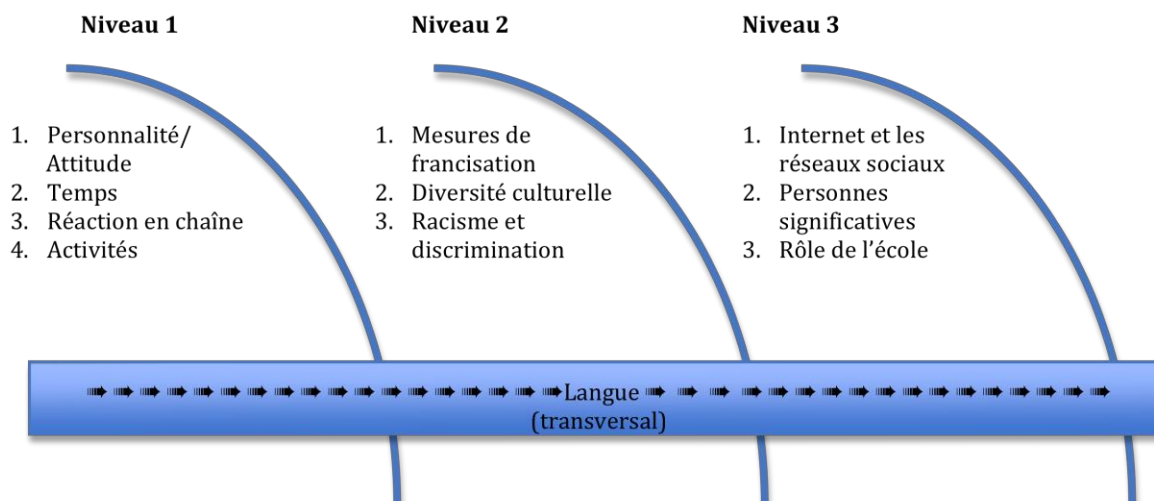
La seconde partie de ce chapitre fera état des facteurs qui, selon la perception des jeunes immigrants rencontrés, influencent leur intégration sociale en milieu scolaire. Il s'agit du cœur des résultats, qui répond directement aux objectifs et à la question de recherche.

Ces facteurs, qui facilitent ou qui freinent le processus d'intégration, sont divisés en trois catégories principales, selon leur degré d'importance dans le discours des jeunes : les facteurs de niveau un, mentionnés explicitement et de façon récurrente par un nombre important de participants. Suivent les facteurs de niveau deux, évoqués de manière substantielle par plusieurs répondants, ces derniers jugeant cependant leur influence comme étant modérée. Par la suite, seront décrits les facteurs de niveau trois, soulevés uniquement par quelques répondants et dont l'incidence sur l'intégration est moins directe et plus diffuse. Finalement, la langue, perçue dans le cas présent comme un facteur dont la portée est transversale. Autrement dit, cet élément sera décrit non tant comme un facteur mais plutôt en traitant de son impact sur tous les niveaux, étant donné qu'il présente, selon les jeunes, un fort caractère d'ubiquité.

La façon d'organiser ainsi les données recueillies prend son sens dans la perception des jeunes et émerge de leur conception de leur réalité. Elle s'articule autour de trois critères : la récurrence de l'énonciation des facteurs, leur importance, ainsi que la force du lien entre ces derniers et l'intégration sociale.

En premier lieu seront présentés les facteurs de niveau un, soit la personnalité, le temps, la rencontre par « réaction en chaîne » et les activités sociales. Puis suivront les facteurs de niveau deux, à savoir les mesures de francisation, la diversité culturelle et la discrimination. Finalement, les facteurs de niveau trois seront décrits, c'est-à-dire le rôle de l'école, la présence de personnes significatives et finalement, Internet et les réseaux sociaux.

Tableau 4. Présentation graphique de l'organisation des résultats



4.2.2.1 Facteurs de niveau un

Les facteurs de niveau un sont ceux nommés de façon nettement récurrente par les jeunes, ces derniers constatant qu'ils ont une influence directe et importante sur leur processus d'intégration socio-scolaire. Les facteurs de niveau un sont au nombre de quatre, soit la personnalité et l'attitude, le temps, la réaction en chaîne et les activités sociales.

Facteur 1. Personnalité et attitude

Le premier facteur présenté dans cette section est la personnalité et l'attitude des adolescents immigrants. Ce choix se justifie par le fait qu'il s'agit d'un élément qui, pour les jeunes eux-mêmes, revêt une grande importance. En effet, à la lumière du discours des adolescents, ce facteur apparaît comme étant déterminant dans leur processus d'intégration sociale. Certains participants vont jusqu'à affirmer qu'il s'agit du facteur le plus significatif dans leur quête d'amitiés. Leurs perceptions de l'influence du facteur personnalité sont présentées dans les lignes qui suivent, organisées selon trois traits distinctifs nommés par les jeunes : l'esprit d'initiative, la gêne et la sociabilité.

L'esprit d'initiative

D'abord, il faut mentionner un premier constat : pour la majorité des participants, leur intégration sociale relève de leur responsabilité individuelle. En général, les adolescents se montrent compréhensifs des élèves québécois qui ne viennent pas vers eux, puisqu'ils sont

d'avis qu'il est de leur rôle de faire ce pas vers l'autre. Cette perception, exprimée de façon différente, mais récurrente par les jeunes, a été identifiée aux fins du présent mémoire comme étant une « attitude proactive ». En effet, Lucie, Mateo, Aminata, Sunita, Dalia et Catalina y ont fait de nombreuses références et constatent son impact sur l'intégration sociale. De fait, ils remarquent qu'adopter une attitude proactive facilite l'intégration et la création de liens d'amitié, et ce, particulièrement auprès des élèves québécois. Pour les jeunes, cette façon d'agir se traduit par divers comportements, notamment aller parler aux autres et se pousser à faire des efforts. L'un des mots qui revient le plus souvent pour décrire cette réalité est « *essayer* ». Les adolescents parlent d'*essayer* de parler aux Québécois, d'*essayer* de participer, d'*essayer* de parler français, d'*essayer* d'aller vers les autres. À ce sujet, les adolescents sont catégoriques : ils ne doivent pas attendre que les autres viennent leur parler, ils doivent passer à l'action.

Or, si ces jeunes sont conscients de cette attitude et de sa portée, peu d'entre eux étaient prêts, au moment de l'entrevue, à l'adopter. C'est le cas de Lucie, qui connaît bien le rôle qu'elle a à jouer et ses responsabilités, mais qui ne parvient pas encore à agir :

Bien, peut-être que c'est à cause de moi, je sais pas, repasser [dépasser], de commencer de parler avec des Québécois, je sais me repasser moi-même parce qu'il y a une petite... Barrière, limite, oui. Laquelle limite je peux pas repasser. Comme, bien, je sais pas, c'est mon problème, c'est à moi, là. C'est à moi. Parce que j'ai, avec des immigrants, je suis correcte, ok, mais je peux pas passer ma limite pour parler avec des Québécois. (Lucie)

Malgré cela, le lien de cause à effet entre le fait de parler à ses pairs et celui de développer des relations d'amitié est évident pour cette participante. En effet, bien qu'elle rencontre des difficultés importantes à aller vers les Québécois, elle a pu constater une amélioration de son intégration sociale lorsqu'elle a commencé à parler à des élèves immigrants, une peur qu'elle a surmontée plus de sept mois après son arrivée. Elle explique :

Parce que c'est un peu moins que un an, mais je pense que c'est le temps qui a dit que je dois parler, je dois commencer de parler juste un peu pour communiquer avec le monde, parce que si je parle pas, ça fait rien. Oui, je peux sourire, mais le sourire, il ne fait rien. Puis, c'est, il faut que tu communique avec les gens parce que, tu peux pas sourire toujours et, c'est la seule chose que je pourrais faire et c'est ça. Je pense que j'ai commencé à parler avec (professeur). Après, c'était dans la classe de francisation (...). Puis, juste après, j'ai commencé de parler, bien, j'ai eu des amis. (...) Ça fait qu'il y avait deux personnes avec qui, deux, mes amies, je parlais avec eux. Après, j'ai commencé à, j'ai eu plus d'amis. (Lucie)

D'autres participantes, comme Dalia et Aminata, vivent la même situation que Lucie. Elles savent qu'elles doivent parler si elles veulent parvenir à se faire des amis. Cependant, elles ne peuvent se résoudre à aller vers les autres. Dalia, par exemple, se dit trop gênée pour parler à ses pairs, qu'ils soient hispanophones, comme elle, ou encore francophones. Ce n'est donc pas, dans ce cas, une question de langue. Aminata, quant à elle, adopte une attitude plus passive. En effet, elle verbalise clairement avoir observé que les immigrants qui ont plus d'amis à l'école

sont ceux qui parlent plus aux autres. Elle les qualifie même de « bavards ». Or, elle semble plutôt résignée face à la situation :

Non, je vais jamais te parler, à moins que tu viens me parler, là. Peut-être dans mon pays, je suis habituée d'aller, de dire : « ah, salut, tu viens, comment ça va, là ». On va pas te dire : « tu viens d'où », parce qu'on sait tu viens d'où. Mais ici, j'attends que tu viens me parler. (...) Je sais pas, je vais rien faire. (Aminata)

Il s'agit ici d'un contre-exemple, puisqu'il faut rappeler qu'Aminata est une participante qui se dit seule et insatisfaite de son intégration sociale. À l'opposé, le cas de Mateo, qui raconte avoir redoublé d'efforts pour se faire des amis. Il dit s'être forcé pour aller vers les autres et on remarque aujourd'hui qu'il a développé un réseau social très important, alors qu'il est arrivé il y a moins de deux ans et demi. De plus, il est le participant à avoir développé le plus de liens avec des Québécois. Pour ce participant, l'attitude est un facteur dominant dans l'intégration sociale.

Non, c'est moi qui forçais. Faut que j'aille parler, faut pas se gêner. (...) Bien, c'est sûr qu'ils sont pas, tu sais, quand tu vois qu'il est gêné, puis tout, il y a en a pas qui vont aller lui parler, il y en a pas : « Bon bien, il parle pas là, on va pas y parler ». C'est ça, faut pas qu'ils soient gênés, faut qu'ils aillent parler, faut qu'ils soient ouverts. (Mateo)

Ce participant indique que selon ses perceptions, si les élèves immigrants ne parlent pas, les élèves québécois n'iront pas vers eux. Mateo répète cependant que, bien qu'il soit aujourd'hui bien entouré, son cheminement a demandé des efforts importants. Il explique avoir surmonté sa gêne et avoir été proactif lorsque la situation le permettait. Par exemple, il est d'avis que les élèves immigrants doivent sauter sur les occasions que présentent les périodes en classes régulières avec les Québécois pour se faire des amis. Les idées de Mateo sur l'intégration sociale correspondent à celles de Catalina, qui affirme avoir décidé qu'elle voulait des amis québécois et qui, consciemment, s'est mise en action pour arriver à ses fins. Pour elle, qui n'avait que des amis « latinos », il s'agissait d'une sorte de but. Pour y parvenir, elle a abordé des filles lors des périodes hors francisation et elles sont devenues amies.

Pour l'ensemble des jeunes, la situation est limpide et l'action d'aller vers les autres mène directement à se faire des amis. Ces derniers jugent qu'adopter une attitude proactive et faire preuve d'initiative est d'une importance capitale pour développer son réseau social. En effet, qu'ils se sentent prêts à agir ou non, près de la moitié des participants croient qu'il s'agit d'un facteur clé dans l'intégration sociale. Par ailleurs, une barrière importante liée à cette attitude proactive réside dans un autre trait de personnalité, la gêne.

La gêne

Dans certains extraits présentés au paragraphe précédent, des participants font mention de la gêne ressentie à l'idée de parler aux autres élèves. Dans les faits, huit participants ont parlé de ce trait de personnalité et de son impact sur leur intégration sociale.

En effet, la majorité des jeunes s'entend pour dire que la gêne nuit considérablement pour développer des relations d'amitié au pays d'accueil (Alicia, Lucie, Mateo, Aminata, Hassan, Dalia, Nishad, Marut). Plusieurs répondants perçoivent même la gêne comme un handicap majeur à

leur intégration. Lucie, par exemple, attribue presque un caractère pathologique à sa gêne, référant à l'année où elle a cessé de parler. Dalia décrit quant à elle des symptômes physiques de stress, liés à la gêne, lorsqu'elle doit interagir avec ses camarades de classe. Selon la perception de ces deux adolescentes, c'est la gêne qui explique leur « mauvaise » intégration.

Ça aide, le français, puis, pas être gêné, comme moi. (...) Mais, c'est ça mon opinion, on doit pas être gêné, puis s'habituer à parler en français. (...) Parce que je suis très sérieux. Mais aussi gênée, parce que je suis pas sérieux, je suis gênée. Parce que avec mes amis, je suis folle, mais ici, je suis trop gênée, je peux pas parler. Puis quand la prof me dit de dire quelque chose, je commence à « oh non! », puis le cœur commence à faire « poum poum poum poum », puis je sais pas quoi faire. (Dalia)

Hassan croit aussi que la gêne l'a empêché de nouer des relations d'amitié. Il explique que s'il n'a pas su se faire beaucoup d'amis, et particulièrement auprès des élèves québécois, c'est qu'il était trop renfermé à son arrivée. Nishad exprime aussi avoir été, à son entrée à l'école, très gêné de parler aux autres, et ce, même en classe de francisation. Il se sentait plus à l'aise avec ses compatriotes, ce qui a fait qu'il n'a pas développé d'amitiés avec d'autres élèves immigrants ou québécois. Pour Marut également, malgré un français moins fluide, la situation est claire : « Si gêné, jamais faire des amis avec Québécois. Ne te gêne pas » (Marut). Bien que la situation soit moins difficile pour lui, il remarque que ses amis de son pays d'origine sont souvent très timides. Il raconte que, lorsqu'il parle avec des élèves québécois, ses amis s'éloignent, car ils sont intimidés et mal à l'aise de parler en français. Ce comportement limite de façon importante leur intégration sociale.

D'autres participants réalisent les effets de ce trait de personnalité en faisant un bilan de leur intégration sociale. C'est le cas d'Alicia, qui, avec le recul, constate que sa timidité influençait l'étendue de son réseau social :

Parce qu'en secondaire un, secondaire deux, j'étais plus réservée. (...) Puis après, en secondaire trois, je me suis fait plus d'amis à l'école. Je commençais à être moins réservée, parce que avant, j'étais trop gênée, genre. Puis là, je suis correcte. (Alicia)

À titre de contre-exemple, nommons Adrian, un participant qui ne ressent aucune gêne et qui est très à l'aise dans son environnement. Même si ce ne sont pas des amis proches, il parle à tous ceux qu'il croise dans les corridors et avoue qu'il aimerait connaître tout le monde dans l'école. Adrian est très bien entouré et compte de nombreuses personnes, immigrantes comme québécoises, dans son réseau social. Mateo est quant à lui aussi catégorique : pour se faire des amis, il ne faut pas être gêné. Ainsi, il semble que la gêne soit un trait de personnalité reconnu par de nombreux participants comme ayant une influence capitale sur l'intégration.

L'amabilité

Alors que cela peut paraître assez élémentaire, les jeunes nomment avec sérieux l'importance d'être agréable avec autrui pour créer des liens sociaux. Moins nombreux à y faire référence que dans les cas précédents concernant la gêne et l'attitude proactive, les adolescents mentionnent

néanmoins plusieurs façons d'être qui les ont aidés dans leur intégration sociale, rassemblées ici sous le thème de l'amabilité. En effet, pour Mateo et Dalia, il s'agit être sociable et d'aimer être avec les gens. Comme l'explique Dalia, ce trait de personnalité permet de rencontrer plus d'amis, puisque ces personnes cherchent toujours la compagnie des autres, par exemple en fréquentant les lieux plus populaires de l'école, plutôt que de rester seuls pendant les pauses ou sur l'heure du dîner. Mateo et Lucie ajoutent qu'il est facilitant d'être ouvert aux autres. Une autre participante, Alicia, mise quant à elle tout simplement sur l'honnêteté et la gentillesse dans ses rapports avec les autres. Elle croit que l'amabilité est importante pour la réputation et qu'elle a donc une incidence sur le réseau social. Ainsi, si elle est gentille, les autres le sauront et viendront vers elle. Mateo est également de cet avis et le souligne dans l'extrait suivant :

Faut que tu sois agréable, faut que les autres te trouvent agréable. S'ils te trouvent agréable, bien, ils voudront passer du temps avec toi, puis, c'est comme ça, c'est comme une chaîne. Ils vont dire : « Bien, toi tu es correct », le cercle d'amis va être plus grand, bien, c'est à peu près ça. C'est juste ça. Il faut que tu sois *chill* avec les autres. Sinon, bien, oublie ça. (Mateo)

Il semble donc que l'amabilité, dans ses différentes expressions (gentillesse, ouverture, sociabilité, etc.), facilite l'intégration de façon notable aux yeux des jeunes interviewés.

À la lumière des résultats présentés ci-haut, il semble que certains traits de personnalité et attitudes, à savoir l'esprit d'initiative (être proactif), la gêne et l'amabilité, ont une influence sur l'intégration sociale des adolescents immigrants. Alors que ces constatations peuvent paraître anodines ou encore évidentes, elles sont perçues par les jeunes comme étant pertinentes, puisqu'ils soulignent leur caractère essentiel de façon récurrente. Ainsi, il est juste de conclure que pour la plupart des jeunes, le facteur « personnalité » revêt une importance particulière et significative dans le processus d'intégration sociale.

Facteur 2. Temps

Selon les adolescents immigrants interrogés dans le cadre de cette étude, un autre facteur qui influence grandement l'intégration sociale dans le milieu scolaire est le passage du temps. Nombreux sont les participants qui observent les impacts du temps qui passe sur leur réseau social, que ce soit en ce qui a trait à son étendue ou à sa composition. En effet, selon les jeunes, il semble que le temps influence l'intégration sociale de trois façons distinctes. D'abord, le temps passé dans le pays d'accueil offre la possibilité de créer davantage de liens sociaux. Puis, il permet aux jeunes de prendre une certaine distance par rapport à leur réseau social au pays d'origine et, finalement, il entraîne une modification de la composition du réseau social.

Des amitiés qui se développent au fil du temps

Plus de la moitié des participants estiment que le temps influence leurs rapports sociaux. Certains d'entre eux verbalisent clairement les effets du temps, alors que pour d'autres, une évolution ou une transformation du réseau est comprise à travers leurs discours et leurs exemples. La première constatation des jeunes à ce sujet est qu'avec le temps qui passe, ils

comptent davantage d'amis et de connaissances dans leurs réseaux sociaux respectifs. C'est notamment le cas d'Alicia, Lucie, Sunita, Mateo et Catalina, qui affirment sans équivoque avoir un plus grand cercle d'amis aujourd'hui que quelques mois après leur arrivée.

D'abord, la plupart des jeunes racontent avoir passé leurs premiers mois à l'école sans amis, avant de rencontrer d'autres élèves. Puis, de quelques amis, ils sont passés, petit à petit, à un cercle social plus vaste. Selon eux, c'est le temps qui permet de développer plus de relations d'amitié, comme le souligne explicitement cette citation : « Bien, je pense que, c'est le temps, qui a changé tout » (Lucie). Aminata, une participante qui a peu d'amis à l'école, remarque également ce phénomène, mais à plus petite échelle; avec le passage du temps, les autres élèves lui parlent plus qu'à son arrivée à l'école :

Non, pas vite. Parfois je me disais, ah, que je n'avais pas beaucoup d'amis. Je voulais rentrer chez moi, parce qu'il n'y avait personne avec qui parler, avec qui dire des choses. Mais, au fur et à mesure, on se parle ». (Aminata)

En outre, malgré son attitude passive, Aminata affiche une confiance désarmante, convaincue que son intégration sociale finira par se faire d'elle-même après un moment. C'est également le cas pour Lucie qui gardait espoir à son arrivée, en dépit de ses premiers mois en sol québécois particulièrement difficiles :

Non, je savais que j'allais avoir des amis, dans deux ans, je vais avoir des amis. C'est sûr. Je le savais, mais tu sais, maintenant, tu penses que bien, bien maintenant, c'est maintenant. Tu penses pas à ce qu'il va y avoir après, tu penses qu'est-ce qu'il y a maintenant . (Lucie)

Malgré ces débuts ardu, ces deux adolescentes croyaient fermement que le temps aurait un impact sur leur intégration sociale. Ainsi, certains participants sont d'avis que le simple passage du temps permet aux élèves de s'approprier, de se rapprocher et de tisser des liens.

Loin des yeux, loin du cœur

Par ailleurs, le temps permet aussi aux jeunes de se détacher du réseau social préalablement établi dans leur pays d'origine et de développer un sentiment d'appartenance à leur nouveau milieu. En effet, à leur arrivée, certains participants étaient très liés à leurs amis restés au pays. Ils communiquaient avec eux régulièrement et souffraient de la séparation. Cependant, il semble qu'avec le temps, ce besoin de maintenir les liens diminue et les jeunes s'approprient de plus en plus un cercle d'amis au pays d'accueil. Certains expliquent cela par le fait que ces adolescents se tournent vers des amis de l'école pour remplacer ceux qu'ils ont quittés. D'autres voient la situation d'un angle opposé, soit que les jeunes peuvent relâcher leur attachement aux amis restés au pays une fois qu'ils ont développé un réseau assez solide au pays d'accueil.

En outre, certains découvrent une nouvelle réalité et développent de nouveaux cadres de référence, qui ne correspondent plus à ceux qu'ils partageaient avec leurs pairs avant la migration. Par exemple, une participante explique qu'elle ne téléphone plus à ses amies d'enfance, qu'elle a quittées pour migrer, puisqu'elles sont maintenant mariées et mères de jeunes enfants. Ainsi, d'une façon comme de l'autre, il semble qu'avec le temps qui passe, les

jeunes se distancent de leurs amis au pays d'origine pour reconstruire un réseau au pays d'accueil. L'extrait suivant est tiré de l'entrevue d'une répondante qui explique l'évolution de sa relation avec sa meilleure amie, restée au pays d'origine :

Bien, c'est sûr que la première année, on a parlé plus que maintenant, parce que c'était comme chaque jour. Maintenant, ça se diminue. Oui, oui oui. Parce que c'est vraiment différent, ici et au (pays d'origine). Et en plus, elle a changé d'école, elle a changé d'école, on a pas des amis, des mêmes amis... Et moi non plus, moi non plus, quand je parle à elle que j'ai des amis, elle comprend plus. Donc, on a pas de choses communs pour parler. C'est correct. Maintenant, je suis correcte. Parce que j'ai des amis qui viennent d'ici et avec qui je peux parler, qui me comprend. (Lucie)

L'amitié avec des Québécois

Finalement, le temps influence l'intégration sociale d'une troisième façon, soit en modifiant la composition des réseaux sociaux que cultivent les jeunes immigrants. En effet, les jeunes remarquent que leurs cercles d'amis se transforment au fil des mois et des années, comptant généralement plus de Québécois après un certain temps au pays d'accueil. Parmi les répondants qui n'ont pas d'amis québécois, plusieurs entretiennent l'idée qu'ils en auront dans le futur. Cette transformation du réseau social dans le temps est nommée explicitement par trois participants (Mateo, Catalina, Hassan), mais observée dans les récits de l'ensemble des participants, qui semblent développer des amitiés selon un modèle bien précis, mentionné de façon superficielle précédemment : lorsque possible, ils se regroupent d'abord avec des jeunes de leur communauté d'appartenance ou de leur origine. Par la suite, ils créent des liens avec les autres adolescents immigrants de l'école et développent des amitiés interethniques. Finalement, bien plus tard, certains d'entre eux entreront en contact avec des Québécois qui deviendront leurs amis. Aucun participant n'a évoqué une situation où il avait, en premier lieu, formé une amitié avec un élève natif du pays d'accueil. Comme l'illustre Mateo : « Bien, c'est sûr qu'au début, j'avais juste des amis latinos, là. Puis après, c'était un petit plus de Québécois, un petit plus Latinos, puis c'est ça. Oui, c'est comme ça ». Il s'agit en quelque sorte d'un continuum de l'intégration sociale, au travers duquel le réseau se transforme et se diversifie. Ainsi, avec le temps, le réseau social croît non seulement en nombre, mais également en qualité, puisque, tel qu'explicité dans la recension des écrits, plusieurs auteurs sont d'avis qu'une réelle intégration à la société d'accueil passe par les amitiés interethniques entretenues avec des natifs (McAndrew, 1994; Van Houtte et Stevens, 2009; Berry et Sabatier, 2010; De Miguel Luken et Tranmer 2010).

Les jeunes émettent quelques hypothèses pour expliquer ce changement. D'abord, certains sont d'avis qu'il faut un moment pour parler un français suffisant pour développer une réelle amitié avec un Québécois. À ce sujet, d'autres participants affirment qu'il est normal de ne pas entretenir beaucoup de contacts avec les élèves natifs, étant donné la part imposante de temps passé en francisation pendant les premiers mois à Québec. Pour ces derniers, si le temps contribue à augmenter le nombre d'amis québécois, c'est davantage une question de circonstances. En outre, des élèves interrogés suggèrent que le temps permet également aux adolescents immigrants de s'habituer à la culture québécoise, ce qui permet de se rapprocher

des élèves québécois avec plus de facilité. C'est notamment l'opinion de Lucie et Sunita. Alors que l'une affirme avoir pris plus ou moins un an pour s'acclimater et cesser de se sentir trop différente des élèves québécois, l'autre estime qu'il lui faudra plusieurs années avant d'arriver à ce stade. Lucie estime qu'elle n'a pas d'amis québécois, car elle ne comprend pas encore tout à fait la culture. Pour elle, quand elle sera mieux intégrée culturellement, elle sera mieux intégrée socialement :

C'est sûr que je vais être habituée dans trois, quatre ans, là. Mais plus habituée, ça veut dire que je vais comprendre leurs habitudes, je vais comprendre leur langue, qu'est-ce que, de quoi ils parlent, ce qui les intéresse, parce qu'on a pas les mêmes intérêts. (Lucie)

Pour cette participante, l'amitié avec des Québécois sera possible quand elle aura suffisamment de points en commun avec ces derniers, ce qui demande un temps d'adaptation.

Ces différents exemples illustrent les impressions qu'ont les jeunes de l'influence du temps sur leur propre intégration sociale. De façon générale, ils sont d'avis que leur nombre d'amis s'accroît au fil du temps. De plus, ils observent que les relations avec les amis du pays d'origine tendent à s'amenuiser et que celles avec les élèves québécois, à l'opposé, se développent. Pour ces raisons, il apparaît juste de conclure que, aux yeux des jeunes, le temps est un facteur d'influence majeur de l'intégration sociale.

Facteur 3. Réaction en chaîne

Chez les adolescents rencontrés, un autre facteur facilitait l'intégration sociale : le fait de rencontrer des nouvelles personnes par l'entremise d'un ami. En effet, ce moyen d'élargir son réseau social a été l'un des thèmes abordés le plus explicitement par les jeunes. Catalina, Adrian, Alicia, Mateo et Lucie ont eu recours à cette stratégie de façon pleinement consciente pour favoriser leur intégration sociale. Toutefois, malgré l'importance que les jeunes accordent à ce facteur, leur opinion à ce sujet est à la fois succincte et claire, elle sera donc décrite assez brièvement.

Le fait de rencontrer des nouveaux amis par « réaction en chaîne » a été nommé de façon récurrente dans le discours des jeunes, qu'il s'agisse d'amis immigrants ou de Québécois. Comme l'explique simplement Mateo : « Puis, les autres amis y connaissent d'autre monde, ça fait qu'ils vont me présenter, puis là je vais connaître des amis ». En ce qui a trait aux amis de même origine, plusieurs expriment leur observation d'un effet domino : « tu en connais un, tu les connais tous ». C'est entre autres le cas chez les « latinos », qui selon leurs perceptions, semblent prompts à se regrouper, ce qui facilite la rencontre de nouvelles connaissances. Les jeunes croient qu'ils peuvent aussi jouer ce rôle d'intermédiaire, puisque plusieurs d'entre eux affirment qu'ils s'engageraient, si un nouvel immigrant arrivait à l'école, à lui présenter des amis pour faciliter son intégration sociale.

Un autre participant, Adrian, confirme également cette stratégie en ce qui concerne les élèves Québécois. Pour lui, il est essentiel de connaître d'abord un ami québécois pour ensuite en

rencontrer d'autres. Cet ami servira d'intermédiaire puisqu'il connaît beaucoup de monde et, comme le souligne le participant, offre l'accès à un tout nouveau cercle social auquel il aurait été autrement plus ardu d'accéder.

De façon plus générale, sans distinction liée à l'origine, il semble que certains participants prenaient conscience de ce processus alors qu'ils se questionnaient, lors des entrevues, sur la façon dont s'était déroulée leur intégration ainsi que sur les procédés qui ont mené à la rencontre de nouveaux amis. Alicia illustre cette catégorie de jeunes, car c'est à la suite des tâtonnements, des réflexions diverses qu'elle en est venue à ce constat lors de l'entrevue :

Bien genre, avec des amis, genre, je commençais à connaître des gens, puis là je sortais plus avec eux, ils m'ont fait connaître d'autres gens... Et comme ça, j'ai eu plus de connaissances, et avec ces connaissances-là, j'ai fait des amis, donc... On est rendu... Mais même à ça, genre, parce que cette année, puis, l'an passé dans ce temps-ci, j'ai fait plus d'amis, mais qui étaient pas à l'école. Bien, genre, il y a un ami que j'ai rencontré par une amie ici à l'école, sont Brésiliens. Puis, lui, on a sorti puis il m'a fait connaître des amis à lui, puis ses amis, puis c'est comme ça que genre... (Alicia)

D'autres encore avaient depuis longtemps réalisé la portée de ce moyen d'intégration, et l'expliquaient assez simplement :

Oui, les amis de tes amis aussi. C'est surtout ça. Je trouve pas d'autres manières de connaître d'autre monde, là. Tu appelles un numéro *random*, tu dis « salut », non, ça se fait pas. Oui, c'est surtout de même, c'est des connexions que tu as avec du monde. (Mateo)

Que ce soit un processus que les jeunes tentent de mettre en place de façon presque calculée, comme Adrian et Mateo, ou encore l'observation, a posteriori, d'un cheminement inconscient, les répondants reconnaissent que le fait d'avoir un ami, immigrant ou Québécois, mène bien souvent à de nouvelles rencontres. Ainsi, pour les jeunes rencontrés, faire appel à des amis afin d'en rencontrer d'autres constitue sans nul doute la façon la plus efficace d'enrichir son réseau social et de parfaire son intégration. Il s'agit également d'un facteur explicitement nommé à plusieurs reprises par les jeunes et cela illustre leur perception de son importance. C'est pour cette raison qu'il est, selon le présent classement, catégorisé comme un facteur de premier niveau, son influence étant marquante dans le processus d'intégration.

Facteur 4. Activités et participation sociale

Selon les jeunes immigrants rencontrés, il semble qu'une autre façon efficace de rencontrer des pairs est de participer socialement. Dans l'ensemble, les participants affirment avoir rencontré un nombre important d'amis et de connaissances de cette façon. De plus, il semble que la participation à des activités sociales soit un facteur qui facilite considérablement le parcours d'insertion sociale de ces jeunes. Dans cette section, seront décrites les différentes formes de participation sociale retrouvées dans le discours des jeunes et leurs nombreux impacts sur l'intégration seront présentés. Les résultats sont organisés selon trois types d'activités, soit

celles offertes par des organismes communautaires, celles organisées par l'école, aussi appelées parascolaires, et finalement, celles d'ordre informel, mises en place par les jeunes eux-mêmes.

Les activités des organismes

Les activités des organismes font référence à celles organisées par des groupes et des organismes communautaires, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. À la lumière des données recueillies auprès des adolescents immigrants interviewés, il est possible de faire certains constats concernant l'influence de la participation à des activités offertes par des organismes sur l'intégration sociale des adolescents immigrants.

Le premier constat observé est que ce type d'activités est le moins invoqué par les jeunes. De façon surprenante, les jeunes ne font référence qu'à un seul organisme officiel. Il s'agit de *Motivaction Jeunesse*, un organisme présent dans les écoles de la région, qui vise l'intégration sociale des adolescents, dont les immigrants. Dans les deux milieux scolaires étudiés dans le cadre de la présente recherche, *Motivaction Jeunesse* a un bureau sur place et offre les services d'un intervenant, directement dans l'école. Ces intervenants, ainsi que le programme offert, sont très appréciés des jeunes. C'est le cas pour cinq adolescents en particulier, soit Aminata, Hassan, Dalia, Hang et Nishad. Or, il faut remarquer que ces derniers, qui nomment l'organisme et qui participent aux activités régulièrement, sont parmi les adolescents de l'échantillon qui semblent le moins bien intégrés dans leurs écoles respectives. Ceci s'explique par des raisons indiquées par les jeunes.

D'abord, même si les jeunes affectionnent particulièrement cet organisme, ils observent certains manquements qui font que l'organisation ne peut remplir entièrement sa mission d'intégration sociale. En effet, l'organisme semble être populaire auprès des immigrants, mais pas des Québécois. Aminata et Hassan, de Roberval, affirment que très peu de Québécois fréquentent l'organisme. Quant à Nishad et Hang, à Vanier, malgré le fait qu'un petit nombre de Québécois soient présents à l'occasion, ils préfèrent rester avec leurs amis de même origine lors des activités proposées. Il ne s'agit donc pas d'un lieu où ils peuvent créer de nouveaux liens interculturels. À ce sujet, Hang est tranchant : si ces activités sont plaisantes, elles ne l'aident toutefois pas à se faire de nouveaux amis. Il y participe plutôt, à son grand plaisir, avec tous ses amis, ceux qu'il a déjà. Pour Aminata, le programme qu'offre *Motivaction Jeunesse* sert d'échappatoire à sa solitude, d'une distraction pour ne pas rester seule. En effet, elle fréquente l'organisme tous les midis, mais dit ne jamais y avoir rencontré de Québécois, ni de nouveaux amis. Pour elle, ces activités sont pour les élèves de francisation, à qui elle parle déjà :

Bien on joue, là-bas. Parce que je parle avec certains, mais il n'y a pas beaucoup de monde avec qui parler. Il y a certains élèves de francisation, il y a beaucoup d'élèves de francisation, qui y vont. Bien, je vais jouer là-bas. Parfois on joue au *Monopoly*, j'aime jouer ça, donc on joue ça. Mais il y a pas des Québécois qui viennent là-bas, comme ça. (...) Ce sont des « francisations ». On se parle, les élèves de francisation. (...) Oui, je joue. Au lieu de rester toute seule dans les corridors sans rien faire, je vais là-bas. (Aminata)

Pour l'ensemble des jeunes qui se sont prononcés sur ces activités, il semble qu'elles soient uniquement destinées aux élèves immigrants. En outre, une participante remarque même que les élèves immigrants qui ont des amis québécois n'ont pas recours à ces services. Cela relève une contradiction importante, qui réside dans le fait que cet organisme, dont la mission est de promouvoir l'intégration sociale des adolescents immigrants, est aux yeux des jeunes un endroit pour les nouveaux arrivants qui, justement, sont « mal intégrés » et qui ne voient pas en ces services une solution à leurs difficultés sur le plan social.

D'autre part, les élèves relèvent néanmoins des impacts positifs de ces activités pour leur intégration sociale et c'est pour cette raison qu'elles sont mentionnées dans cette section. D'abord, les animateurs de l'organisme peuvent être des personnes très importantes pour les jeunes : ils s'intéressent aux adolescents, prennent le temps de les écouter, les comprennent, mais surtout, les poussent à participer socialement aux activités offertes par l'école pour favoriser leur intégration, comme le démontre cet extrait de l'entrevue de Dalia :

Mme. (Nom de l'animatrice), elle s'intéresse beaucoup sur nous, puis nous fait des activités, pour qu'on s'intègre, puis, j'aime ça, parce que c'est intéressant. (...) Oui, elle [essaye] de m'intégrer moi aussi. Parce qu'elle me dit : « Ah, Dalia, pourquoi t'allais pas au soccer ». Parce qu'elle voit que moi, j'aime ça, ça fait qu'elle me dit, tout le temps : « Ah, est-ce que tu aimes ça, bla-bla-bla », puis, elle aime beaucoup nous intégrer, puis elle aime beaucoup aussi nous, nous, comment je peux dire ça... Ce qu'on va dire c'est intéressant pour elle, aussi. (Dalia)

C'est donc que si les activités proprement proposées par l'organisme n'offrent pas un support important dans l'intégration, les personnes ressources qui y travaillent sont importantes pour les jeunes. Dalia se sent motivée par cette personne, qui l'encourage à s'impliquer. Conséquemment, cela facilite son intégration sociale.

De plus, selon les répondants, les activités organisées par *Motivaction Jeunesse* sont culturellement très « québécoises ». À titre d'exemple, les jeunes font référence à la cueillette de pommes en automne, au ski en hiver, ou au vélo à travers le Québec en été. Un participant explique que ces activités lui permettent de mieux connaître la culture québécoise et lui fournissent des sujets de conversation lorsqu'il entre en contact avec des Québécois. Bien que cet élément n'ait été mentionné que par un jeune, il est intéressant de penser aux répercussions que pourraient effectivement avoir ces activités sur les adolescents, leur permettant de se rapprocher des élèves québécois.

En plus des activités organisées par *Motivaction Jeunesse*, les jeunes discutent également de leur participation à d'autres organisations. Deux adolescents nomment une organisation pancanadienne de soccer qui regroupe les membres de leur communauté d'origine, réinstallés partout au pays après la migration. D'autres participants mentionnent les rassemblements de leurs communautés respectives, où ils se présentent quelques fois par année pour participer à des activités culturelles. Finalement, l'église est une organisation mentionnée par une participante, où elle rencontre des compatriotes plusieurs fois par semaine. Toutes ces activités, mises en place par des organisations, aussi diverses soient-elles, facilite l'intégration sociale des

jeunes de façon bien précise. En effet, elles permettent aux jeunes de se rassembler avec leur communauté d'origine et de maintenir ou de créer des liens sociaux qui ont une signification importante pour eux. De plus, les adolescents mentionnent avoir rencontré de nouveaux amis lors de leur participation à ces activités, ce qui a occasionné la mise en place d'un réseau social à l'extérieur de l'école.

Ainsi, bien que les activités organisées par *Motivaction Jeunesse* connaissent certaines lacunes, elles représentent néanmoins pour les jeunes l'occasion de se rapprocher des élèves québécois. Les personnes ressources présentes dans ces organisations sont perçues par les jeunes comme étant des facilitateurs à l'intégration sociale, les motivant et les encourageant à s'impliquer davantage à l'école et à rencontrer d'autres jeunes. Enfin, les activités respectives de chaque communauté d'appartenance des jeunes sont importantes pour ces derniers, puisqu'elles leur permettent de créer des liens à l'extérieur de l'école et d'agrandir leur réseau social, ce qui fait qu'ils se sentent plus intégrés.

Les activités parascolaires

Les activités parascolaires offertes par les écoles secondaires étaient très populaires auprès des jeunes rencontrés. Pour eux, ces activités représentaient plus que du sport ou de l'art, mais bien souvent une façon d'entrer en contact avec des pairs, immigrants ou Québécois. En effet, pour l'ensemble des jeunes, le facteur « participation à des activités parascolaires » agissait comme promoteur de la relation interculturelle et catalyseur d'intégration sociale.

Les types d'activités pratiquées par les jeunes étaient variés. On retrouve par exemple des activités régulières, par exemple le hockey, la danse, le soccer, mais également des sorties scolaires et des événements plus ponctuels, comme la participation à un spectacle organisé par l'école. Selon la perception des répondants, la participation à ces activités facilite l'intégration sociale de plusieurs façons.

D'abord, ces activités permettent de rencontrer d'autres adolescents de l'école, qu'ils soient immigrants ou Québécois, ce qui dépend souvent des activités choisies. En effet, aux dires des jeunes, il semble que l'on retrouve plus les Colombiens et les Africains dans les activités comme le soccer, alors que les Népalais, les Bangladais et les Vietnamiens préfèrent les arts martiaux. Les Québécois, plus nombreux, participent quant à eux à de nombreuses activités, comme le soccer, mais aussi le basket-ball et diverses formes d'art. Adrian, par exemple, pratique le soccer et son équipe est composée de Québécois, de Colombiens et d'Africains. À ce sujet, il faut faire mention de l'importance toute particulière du soccer dans le monde social des jeunes garçons immigrants. Bien qu'étant originaires de pays variés, les participants masculins avaient tous pratiqué ce sport dans leur pays d'origine et le jouaient également tous au pays d'accueil.

Plus de la moitié des jeunes interviewés avaient participé à ces activités parascolaires (Lucie, Mateo, Hassan, Sunita, Catalina, Adrian, Marut). Deux autres participantes du présent échantillon, Aminata et Dalia, aimeraient participer, car elles y voient bien des avantages, mais ne se sont toujours pas inscrites. À savoir si les jeunes immigrants en général participent socialement au programme parascolaire, Adrian répond qu'il connaît des nouveaux arrivants

dans toutes les activités offertes par l'école. Il semble donc que ces activités soient assez populaires auprès des jeunes migrants.

De façon unanime, les jeunes ayant pris part à ces activités affirmaient y avoir rencontré de nouvelles personnes et développé des liens d'amitié. C'est le cas d'Adrian, qui explique comment il a rencontré ses amis en arrivant à Québec :

Bien, à cause de mes autres amis, là. Quand j'étais arrivé ici au Québec, puis à cause de mon soccer, aussi. Je connais beaucoup d'amis quand j'ai rentré au soccer, là. Non, ça m'a permis aussi de connaître des nouveaux amis, oui. Des nouveaux personnes, c'est ça, oui. (Adrian)

À l'opposé, pour Hassan, qui a changé d'école et fréquente maintenant un établissement où les activités parascolaires ne sont pas offertes, la situation est difficile. Alors qu'il était très actif à son ancienne école, il se sent aujourd'hui très seul et associe ce sentiment au fait qu'il n'a pas d'amis à l'école et que les activités pour en rencontrer ne lui sont plus accessibles. Ainsi, selon les jeunes, les activités parascolaires offrent des occasions de rencontrer de nouveaux amis. Cependant, ces activités influencent l'intégration sociale de façons plus subtiles, mais tout aussi pertinentes.

En effet, les jeunes sont nombreux à avoir confié l'importance qu'avaient ces activités, puisqu'elles facilitent la mise en relation. De fait, elles permettent d'échanger dans un contexte dépourvu de toute pression. Lucie, par exemple, éprouve une facilité étonnante à entrer à relation avec ses camarades lors des sorties scolaires, puis qu'il s'agit d'un contexte différent de celui de la classe, dans lequel elle s'empêche de parler aux autres. Elle aime ces occasions où il est possible de « faire autre chose » en parlant.

Parce qu'il y a des choses, des activités que tu fais ensemble, ça te... Tu communique, tu es comme ensemble dans l'équipe, oui, je pense que c'est les sorties qui font le plus, que dans la classe. Dans la classe, il y a des autres mondes, il y a l'autre monde qui t'écoute, qui... parce que ça arrive des fois. Et en sortie, quand tu marches ou, tu sais, tu parles en, tu parles, tu parles, non, tu *marches* [italique ajouté] en parlant... (Lucie)

De nombreux participants sont de cet avis. Ils croient qu'il s'agit d'un moment orienté vers autre chose que la performance en français, ce qui diminue le stress qui y est lié. Dalia, par exemple, explique ce sentiment par rapport au soccer : « Oui, parce que c'est ça, parce qu'on n'est pas gêné, on s'intéresse pas si on parle bien ou on parle mal » (Dalia). Marut partage cet avis : il n'est pas nécessaire de parler un français parfait pour jouer au soccer. Il suffit de quelques mots et la partie peut commencer : « Quand je joue au soccer, si j'ai avec l'équipe de Québécois, je parle peu avec eux autres : ok, toi tu joues par là, puis moi je joue ici, puis toi aussi. Puis on joue! » (Marut)

Selon le discours des jeunes, il semble que le sport, en particulier, procure ce plaisir. Faire partie d'une équipe orientée vers un but commun permet des interactions informelles, où l'accent n'est pas mis sur l'échange langagier, mais plutôt sur l'action à poser. De plus, dans le sport, des interactions sont souvent possibles sans avoir recours à la langue, une difficulté importante

rencontrée par les jeunes dans leur parcours d'insertion sociale. Ainsi, ces moments organisés dans un cadre scolaire permettent principalement aux jeunes immigrants de passer un moment avec d'autres adolescents qui n'est pas teinté par le stress associé au français. Ils offrent également la possibilité de rencontrer des pairs, en fournissant un prétexte à l'amorce d'une relation interculturelle. En outre, ces activités sont souvent centrées sur un but commun dans lequel la participation de tous peut être valorisée. C'est ce que souligne Dalia en affirmant connaître des Colombiens qui « parlent croche », mais qui sont très talentueux au soccer. Il semble que cela permette, pour un instant, de cesser d'être « uniquement » immigrant et d'avoir d'autres caractéristiques. Pour toutes ces raisons, il semble que l'intégration sociale des adolescents immigrants soit grandement influencée, de façon positive, par les activités parascolaires.

Les activités informelles

En se penchant sur la vie sociale des adolescents, plusieurs constats en lien avec leur intégration sociale ont été observés. En effet, si ces activités informelles peuvent paraître anodines, les adolescents ont fait savoir qu'à leur avis, elles sont importantes dans leur cheminement d'intégration sociale à l'école.

Parmi les douze jeunes interviewés, neuf évoquaient une vie sociale à l'extérieur de l'école, qui s'articulait autour d'activités informelles (Alicia, Mateo, Sunita, Dalia, Hang, Nishad, Catalina, Adrian, Marut). À titre d'exemple, les jeunes nomment diverses activités, telles que le cinéma, se promener dans le Vieux-Québec et dans les parcs, aller au centre commercial, jouer au soccer, faire des fêtes, jouer aux cartes ou à des jeux de société, aller les uns chez les autres, et, comme Catalina le formule : « niaiser », ce qui fait référence à parler de tout et de rien dans un état plutôt inactif. Ces activités peuvent ressembler aux activités parascolaires, mais sont différentes en ce sens qu'elles sont spontanées et dépendent exclusivement de la volonté des adolescents de se rassembler le midi, le soir ou la fin de semaine.

D'abord, il semble que comme les activités parascolaires, ces activités informelles permettent aux jeunes de rencontrer de nouvelles personnes, qui, souvent, fréquentent une autre école secondaire. En outre, ils peuvent entrer en contact avec des élèves de leur propre école, mais qu'ils n'auraient pas nécessairement abordés directement dans le cadre scolaire. C'est entre autres le cas de Hang, qui joue au soccer tous les jours après les heures de classe, sur un terrain près de l'école. Ces moments lui ont permis de rencontrer d'autres élèves immigrants, qui se sont joints à lui naturellement, voyant qu'une partie était en cours. C'est aussi le cas de Marut, qui constate que des Québécois l'approchent régulièrement lorsqu'il joue au soccer non loin de l'école. Bien que Hang conçoive que ces relations soient encore un peu fragiles, cela le met néanmoins en contact avec d'autres groupes que le sien, sur lequel il est habituellement assez refermé. Hang explique aussi que ces moments, en plus de créer des liens avec d'autres personnes, lui permettent aussi de communiquer en français et en anglais. Par exemple avec des Colombiens, bien que ce soit difficile, il peut s'exprimer en français. Avec des Vietnamiens, il peut pratiquer l'anglais. De cette façon, bien que ce ne soit pas une aide importante pour améliorer la maîtrise du français, ils développent néanmoins des façons d'entrer en contact avec

d'autres élèves, ce qui encourage leur intégration sociale. Ceci à la différence de Nishad, qui joue également au soccer, mais exclusivement avec des amis de son pays d'origine.

Les participants Alicia, Catalina, Adrian et Mateo ont quant à eux rencontré des jeunes allant à d'autres écoles lors de sorties la fin de semaine. Parmi ces participants, certains ont aussi rencontré des Québécois de cette façon. Adrian, par exemple, est régulièrement invité à des fêtes qu'il qualifie de « latinas » étant donné la musique qui y joue, mais où des Québécois et des Africains sont aussi présents. Aux dires d'Adrian, les Québécois et les immigrants se mélangent sans problème lors de ces soirées, « tout le monde parle à tout le monde ». Dans cette atmosphère d'ouverture, il ne semble plus y avoir de « Nous » et de « Eux », et de réelles amitiés interethniques, ainsi que des relations amoureuses, peuvent se créer. Dans ces moments, il fait connaissance avec beaucoup de Québécois, notamment des filles, une occasion qu'il n'a pas à l'école. Il a ainsi élargi considérablement son cercle d'amis. En outre, certains participants mentionnent que des immigrants peuvent aussi utiliser ces activités informelles pour avoir un meilleur statut social. Dalia, par exemple, donne l'exemple d'une amie qui organise des soirées chez elle pour augmenter sa popularité auprès des Québécois et être acceptée par ces derniers.

Cependant, l'élément crucial à retenir du discours des participants concernant les activités informelles est l'importance de sortir, peu importe la raison. Les jeunes sont nombreux à répéter que pour rencontrer des pairs et développer de réelles relations d'amitié, il faut sortir du cadre de l'école, voir des amis en dehors des heures de classe, « sortir de chez soi » :

Oui. Si je viens juste à l'école, tu sais. Je viens juste à l'école, puis là, je m'en vais chez moi là. Puis là, j'attends l'autre journée pour aller à l'école, juste comme ça, puis je ressors pas les fins de semaine, ça va pas m'aider à me faire des amis. (...) C'est ça. Il faut sortir pour, comment je pourrais dire ça... Il faut faire des activités, là! Tu sais, aller avec des Québécois, pour connaître des nouveaux amis, oui. (Adrian)

Certains font même mention de lieux publics où ils ont rencontré des amis du quartier, par exemple les étés passés à la piscine municipale. Ces moments passés hors du contexte scolaire semblent renforcer les liens d'amitié. Alicia remarque que, alors qu'elle avait déjà quelques amis, elle a développé des relations plus profondes lorsqu'elle a commencé à sortir les fins de semaine, plutôt que de passer ce temps avec sa famille. Aujourd'hui, elle réserve la semaine à sa famille et sort les samedis et dimanches. À l'opposé, les contre-exemples de Hassan et Aminata, qui ne sortent pas la fin de semaine et qui sont les deux participants à avoir mentionné se sentir « seuls » : « Quand je finis mon école, je viens directement chez moi, après je vois les films. Ou la semaine, je reste juste à la maison. Samedi et dimanche. Je pas aller visiter les autres personnes » (Hassan). Ainsi, le fait de sortir de l'environnement scolaire pour rencontrer d'autres adolescents permettrait d'approfondir les relations et d'en développer davantage. De surcroît, bien que ces rencontres informelles aient lieu en dehors de l'école, elles provoquent néanmoins des répercussions pour l'intégration sociale dans le cadre scolaire : les liens créés la fin de semaine ne s'oublient pas le lundi matin, en rentrant en classe. Au contraire, après avoir rencontré des amis dans un autre contexte, ces amitiés se transportent par la suite à l'école,

alors que les adolescents ne seraient pas nécessairement allés les uns vers les autres directement, dans un corridor ou dans la classe, par exemple.

Cette observation mène à un constat inattendu : si, tel que mentionné précédemment, les relations amorcées en classe se transfèrent rarement à l'extérieur de l'école, force est de constater qu'il en est tout autrement lorsque les liens sont d'abord créés dans un contexte informel. En effet, à l'inverse, les amitiés développées à l'extérieur de l'environnement scolaire tendent quant à elle à s'actualiser au retour en classe. La mise en parallèle de ces deux scénarios permet d'émettre l'hypothèse que les relations sociales chez les jeunes interviewés se développent différemment selon les contextes et que les activités informelles facilitent bel et bien l'intégration socio-scolaire.

Les obstacles à la participation

En dépit des répercussions positives pour l'intégration sociale que présentent les activités et la participation sociale, plusieurs jeunes ne sont toujours pas actifs sur ce plan, et ce, pour plusieurs raisons. En effet, plusieurs barrières, imaginaires ou réelles, empêchent les jeunes de participer aux activités. Il peut s'agir de contrainte liée au temps, que ce soit dû aux heures supplémentaires qu'ils doivent consacrer aux obligations scolaires étant donné un retard académique ou langagier, ou encore, dans le cas d'une participante, aux moments passés à effectuer des tâches domestiques. Pour d'autres participants, il s'agit d'un manque de ressources financières, accompagné d'un manque d'information, à savoir où, quand et comment s'inscrire aux activités parascolaires. C'est le cas d'Aminata, qui explique qu'elle ne savait pas qu'elle pouvait participer à des activités après l'école, plutôt que de retourner chez elle :

Je savais pas. L'autre fois, j'ouvrais l'Internet, je regardais, j'ai vu, wow, tout ça c'est possible! Je savais même pas. Parce que je suis toujours comme ça, je parle peut-être avec personne, je parle pas avec dans les corridors, avec quelqu'un qui me dit : ah, il y a ça demain. (Aminata)

Finalement, pour certains, la gêne et la difficulté d'intégrer seul un nouveau groupe, par exemple une équipe sportive, étaient impossibles à surmonter :

Non, ça m'intéresse beaucoup. Oui. Mais c'est juste que... je sais pas pourquoi, mais, je veux pas le savoir toute seule. Bien, cette année, je voulais aller à Ottawa pour, parce qu'il y a une rencontre au Canada, bien, à Ottawa, il y a du monde qui viennent de tout le Canada. (...) Ça prend, c'est dix jours. Mais, je voulais y aller, j'étais prêt pour y aller, mais, j'ai pas trouvé une personne qui voulait y aller avec moi. Ça fait que toute seule, j'aime pas ça. Ça fait que je suis pas partie à Ottawa. (Lucie)

Ces réserves à participer pouvaient être causées par la gêne ou la peur de s'exprimer en français. Ainsi, bien que ces activités soient positives pour l'intégration, plusieurs répondants n'y participaient toujours pas au moment de la collecte de données.

Somme toute, il semble que le facteur « activités et participation sociale » soit, selon les jeunes, d'une importance cruciale en ce qui concerne l'intégration sociale. Il apparaît clair, selon le discours des participants, que ceux qui participent à des activités sociales, organisées ou non, se

font davantage d'amis, et ce, plus rapidement. C'est pour de nombreuses raisons, notamment le fait que ces activités facilitent l'intégration en offrant la possibilité de créer de nouveaux liens et en permettant un moment de répit sans stress associé à la maîtrise de la langue, que ce facteur est catégorisé comme étant de la plus grande importance.

Les quatre facteurs qui ont été présentés dans la présente section sont ceux qui ont été catégorisés comme étant de niveau un, puisque, selon les jeunes, ils ont la plus grande influence sur leur intégration sociale en milieu scolaire. De fait, il semble que la personnalité, le temps écoulé depuis la migration, la rencontre d'amis par réaction en chaîne et la participation aux activités sociales soient les facteurs qui touchent le processus d'intégration du plus grand nombre de jeunes, et ce, de façon très importante.

4.2.2.2 Facteurs de niveau deux

Les facteurs classés dans la catégorie de niveau deux sont ceux que les jeunes interviewés considèrent comme ayant un impact modéré sur leur intégration sociale en milieu scolaire, mais qui sont tout de même évoqués par plusieurs d'entre eux. Trois facteurs sont regroupés dans cette catégorie. Il s'agit des mesures de francisation, de la diversité culturelle et de la discrimination vécue par les adolescents immigrants.

Facteur 1. Mesures de francisation

Dans le cadre du présent mémoire, les mesures de francisation font référence aux classes d'enseignement du français mises en place dans les deux milieux scolaires à l'étude. Les nouveaux arrivants allophones fréquentent ces classes, à raison de plusieurs fois par cycle de neuf jours, selon leurs besoins. Le nombre de périodes passées en classe de francisation est, aux dires des jeunes, décidé par l'école. Les autres périodes sont allouées à des classes du cheminement régulier. À leur arrivée, les jeunes n'ont qu'un nombre limité de cours du cursus régulier, tels qu'éducation physique, art plastique et anglais. Au fur et à mesure de la progression de leur apprentissage du français, des matières sont ajoutées, par exemple géographie, histoire, etc. Parmi les jeunes rencontrés, certains fréquentaient encore les classes de francisation jusqu'à vingt-quatre périodes par cycle de trente-six périodes, alors que d'autres poursuivaient une scolarisation régulière à temps plein. Les profils de francisation étaient donc variés.

Les mesures de francisation ont été, lors des entrevues avec les élèves immigrants, source de nombreux commentaires et réflexions. La majorité des jeunes interviewés voyait à la fois des éléments facilitant l'intégration et des éléments la freinant dans le fait de fréquenter les classes de francisation.

Les impacts positifs des classes de francisation

D'abord, il semble que, de façon générale, les jeunes apprécient le temps passé en classe de francisation. À l'exception de quelques participants, les adolescents ont développé un important sentiment d'appartenance à leur groupe et un attachement particulier à leur professeur. Pour la

plupart, ils perçoivent la francisation comme un lieu d'acceptation quasi inconditionnel, dans lequel ils se sentent en confiance. Il s'agit également pour plusieurs d'un endroit où ils rencontreront, à leur arrivée, leurs premiers amis. Quelques participants soulignent que, en francisation, tout le monde se parle et est amis. De plus, le fait qu'ils vivent une expérience semblable, par exemple puisqu'ils rencontrent des difficultés similaires et qu'ils se côtoient régulièrement, contribue à rapprocher les jeunes. Il semble donc que, pour l'intégration sociale, les classes de francisation représentent un premier pas, un premier contact vers la création de liens d'amitié dans leur nouvel environnement. De fait, la classe de francisation est bien souvent le théâtre des premières amitiés au pays d'accueil et c'est pourquoi elle facilite en partie l'intégration sociale.

Les impacts négatifs des classes de francisation

Cependant, les adolescents immigrants voient également des effets pervers aux mesures de francisation, surtout en ce qui a trait à leur processus d'intégration. D'abord, les jeunes émettaient des commentaires généraux assez négatifs, notamment concernant les différents niveaux de cours offerts, peu adaptés à leurs besoins. Par exemple, les jeunes dénonçaient le fait que les élèves de tous les niveaux de francisation étaient ensemble dans les cours, ce qui les empêchait de progresser à leur rythme. D'autres mentionnaient que le français appris dans les cours était peu adapté à la réalité québécoise, et leur créait ainsi des ennuis lorsque venait le temps de communiquer avec des élèves québécois. C'est notamment le cas de Mateo, qui s'est buté à l'incompréhension de ses camarades de classes à plusieurs reprises, comme il le raconte dans l'extrait suivant :

Moi, ce que je trouve pas que c'est correct, c'est qu'ils t'apprennent le français, peut-être pas de la France, mais c'est comme un français neutre. C'est pas l'accent québécois. Ça fait que, ils t'apprennent pas que ça, c'est une chaise. Non, ils t'apprennent que ça, c'est une « chése ». Ça fait que là, tu vas dehors, euh : « Assieds-toi sur la « chése », les autres sont genre, quoi? (...) Je pense qu'ils devraient t'apprendre le français neutre, qu'ils t'apprennent, puis le français québécois (...). Ça fait que là, le gars, il aurait une idée de comment dire ça, pour qu'un Québécois te comprenne puis, pas avoir à répéter la même phrase cinq fois. (Mateo)

Ce constat concerne le contenu du cours, mais semble avoir un impact sur l'intégration puisque pour Mateo, et également pour Marut, il s'agit d'une barrière supplémentaire lorsqu'il est question d'aborder les élèves québécois.

De plus, bien que les moments passés en francisation contribuent à créer des liens entre les jeunes immigrants, quelques participants semblent dévaluer ces amitiés. Des adolescents immigrants agissent en effet comme si c'était par dépit, et non par choix, qu'ils côtoyaient ces camarades, en attendant d'être réellement intégrés. En outre, certains participants semblent irrités par le fait d'être catégorisés comme des « francisations », alors que les élèves qui fréquentent ces classes sont différents et qu'ils n'entretiennent pas tous de bonnes relations. Catalina, par exemple, refuse d'être associée aux immigrants d'origine asiatique, qu'elle trouve « bizarres ». Aminata observe quant à elle que des élèves de francisation en rejettent d'autres,

allant même jusqu'à faire preuve de comportements discriminatoires envers des groupes en particulier. Elle remarque que certains élèves cherchent la compagnie de Québécois et, à la première occasion, délaissent les élèves de francisation. Ainsi, alors que pour certains, les classes accueil sont synonymes d'acceptation, elles sont, pour d'autres, leur première expérience d'exclusion au pays d'accueil.

Il semble également que les classes accueil ne soient pas favorables pour l'intégration de tous les jeunes immigrants. Dans le cas de la présente recherche, il apparaît que les jeunes ayant migré ensemble du même pays d'origine, dans les circonstances d'immigration particulières expliquées précédemment, se retrouvent une fois de plus rassemblés. À titre d'exemple, Dalia affirme qu'à son école, elle est la seule à ne pas venir de ce pays d'origine dans la classe de francisation. Bien que les étudiants directement concernés se disent heureux de cette situation, elle n'encourage pas leurs rapports avec d'autres élèves, immigrants ou québécois. Comme le mentionnait Marut lors de l'entrevue, il est constamment entouré d'amis de son pays d'origine, ce qui ne contribue pas à son apprentissage de la langue, ni à varier son réseau social. Cependant, ce problème n'est pas propre à ce groupe d'immigrants, puisque Mateo faisait aussi cette constatation. À son arrivée en classe de francisation, il parlait constamment sa langue d'origine, malgré le fait que les pays représentés étaient variés dans son cas : « Ah non, mais c'était dix pays [différents], mais dont six, sept, parlaient espagnol » (Mateo). Cette facilité faisait qu'il était moins porté à aller vers les autres étudiants.

Les impacts positifs pour l'intégration de la transition au régulier

La perception de la plupart des participants est que la transition en classe régulière est bénéfique pour l'intégration sociale. D'abord parce que selon les adolescents interviewés, il semble être plus facile de se faire des amis une fois passé au cheminement régulier. En effet, bien que les premiers temps soient ardues et souvent gênants pour les jeunes, le contact régulier avec les élèves québécois facilite l'intégration. Comme plusieurs le mentionnent, participer à des travaux d'équipe leur permet de parler aux élèves québécois, une occasion qu'ils avaient peu auparavant. De plus, cela facilite l'apprentissage d'un français qui leur permettra de communiquer avec leurs camarades. Finalement, certains évoquent l'importance du fait de « sortir de francisation » pour que les élèves québécois changent leur perception à leur égard. Avant ce moment, les élèves immigrants font partie des Autres, comme l'explique Mateo : « Oui, c'était plus facile. Moins que tu as de la francisation, moins que les autres te regardent croche parce que tu sais, tu es comme plus pareil à nous, là. C'est un peu ça » (Mateo). Ainsi, il semble que le simple fait de passer en classe régulière permet de réduire la distance liée aux différences perçues entre les élèves immigrants et les Québécois, ce qui contribue à une intégration plus aisée.

Somme toute, il semble que les jeunes interviewés se divisent en deux catégories. D'une part, ceux qui auraient aimé rester en classe de francisation sans passer au cheminement régulier, aimant le confort qu'elle procurait. D'autre part, ceux qui étaient impatients à l'idée de se retrouver en contact de façon plus régulière avec des Québécois. Or, dans un cas comme dans l'autre, les jeunes croient que les mesures de francisation influencent de façons multiples,

positives comme négatives, leur intégration sociale à l'école. Ces impacts sont modérés puisque les jeunes les reconnaissent, mais les évoquent de façon plus diffuse.

Facteur 2. Diversité culturelle

Le facteur diversité culturelle rassemble les perceptions qu'ont les jeunes de l'impact de l'origine et de la culture des adolescents immigrants, ainsi que de la composition ethnique de l'école sur leur propre processus d'intégration sociale. La diversité culturelle est un facteur de niveau deux, puisque les répondants observent une influence des dimensions culturelles sur leur intégration sociale, sans qu'elle soit d'une importance capitale.

Origine ethnique et culturelle

L'origine des adolescents immigrants est un facteur qui met particulièrement en relief les perceptions des jeunes. Ces derniers ont évoqué à plusieurs reprises dans les entrevues leurs observations quant à l'influence de l'origine ethnique ou culturelle des adolescents sur leur intégration sociale à l'école. Étonnamment, les participants ont fait part de nombreuses constatations concernant leurs camarades, mais peu qui s'appliquaient à eux personnellement. Seront présentées dans cette section les réflexions de ces jeunes en lien avec les impacts de l'origine ethnique et culturelle sur l'intégration.

D'abord, il semble que pour les adolescents immigrants rencontrés, l'origine influence la facilité à se faire des amis. Les jeunes faisaient ainsi référence à l'origine ethnique, puisqu'ils décrivaient les situations comme directement dépendantes de la provenance plutôt que de la culture des élèves mentionnés. En effet, plusieurs participants observent que les Colombiens de leur école ont habituellement davantage d'amis québécois que les autres élèves immigrants et qu'ils s'intègrent plus rapidement, et ce, malgré le fait qu'ils se regroupent souvent ensemble. De plus, il semble que ces derniers soient portés à se faire des amis québécois, ou encore « latinos », mais qu'ils tendent à ne pas vouloir s'associer aux autres immigrants. En effet, certains jeunes évoquent des situations dans lesquelles les Colombiens évitent les autres élèves de francisation à l'extérieur des cours, recherchant la compagnie de compatriotes ou de Québécois. Selon la perception des jeunes, les « latinos » sont aussi très nombreux et ont la chance d'avoir beaucoup d'amis qui viennent de leur pays d'origine (Lucie, Aminata, Hassan). Ainsi, il semble que de façon générale, les jeunes pensent que le cheminement d'intégration serait plus facile pour les Colombiens.

Par ailleurs, selon les mots qu'elle a employés, une autre participante a l'impression que son origine lui nuit, car elle est physiquement très semblable aux Québécois. Étant d'origine européenne, Lucie affirmait ainsi avoir éprouvé de nombreuses difficultés à s'intégrer, puisqu'elle n'avait pas « l'air » d'une immigrante :

Mais je pense, imaginez une personne, une fille, bien, vous vous êtes Québécoise, ok moi je suis une fille dans ta classe, imaginez une fille qui parle pas, qui ressemble pas à une immigrante, c'est parce que moi, je ressemble pas à une immigrante, c'est sûr. Des yeux bleus, c'est... (...) Puis, bien, pour eux,

c'est vraiment difficile de comprendre que je suis pas Québécoise. Parce que, quand je commence à parler, je parle pas avec l'accent, après, quand je commence de parler plus, ils comprennent qu'il y a quelque chose qui marche pas. (Lucie)

Conséquemment, Lucie avait l'impression que les Québécois la trouvaient simplement étrange « pour une Québécoise », alors que son nouvel environnement lui paraissait tout aussi différent que pour les autres immigrants, sans toutefois que cela paraisse.

En plus de ces observations liées strictement à l'origine, les jeunes ont fait part de leurs perceptions concernant la culture. En effet, les jeunes interviewés ont évoqué quelques exemples où la culture d'origine des adolescents immigrants pouvait influencer leur intégration sociale. Les jeunes avaient une conception très concrète de la culture et remarquaient davantage les petites différences, par exemple dans les habitudes de vie (ex. âge des premières relations amoureuses, heures de sortie), que les grands contrastes, voire les chocs culturels, qu'ils auraient pu ressentir. Les différences culturelles plus importantes dont les jeunes font mention ont trait à la religion et à la nourriture (Hang, Catalina, Adrian, Dalia, Nishad, Hassan). Les autres participants constatent qu'il y a bel et bien des différences entre leur culture d'accueil et leur culture d'origine, sans toutefois parvenir à les identifier clairement.

En outre, quelques participants originaires du continent sud-américain estiment que leur culture d'origine est assez semblable à la culture québécoise et que, pour cette raison, elle n'a eu aucun impact nuisible sur leur intégration sociale. À l'opposé, les jeunes nomment aussi plusieurs groupes culturels pour qui l'intégration semble plus difficile, ces derniers étant considérés comme étant plus différents, tant par les élèves d'origine québécoise que par les nouveaux arrivants (Dalia, Catalina, Mateo, Aminata). En effet, plusieurs participants soulignent que pour d'autres jeunes, dont la culture est très différente entre le pays d'origine et le Québec, le processus d'intégration doit être plus corsé, comme le souligne cet extrait :

Parce que, j'ai la chance que ma culture soit pas trop différente des Québécois. Oui. Moi, c'est toujours les Bangladesh puis les autres qui viennent de ce côté-là. Moi, je suis pas raciste envers eux, mais je sais que leur culture est vraiment différente... Peut-être pas des problèmes, mais, c'est plus *tough* de...[s'intégrer]. (Mateo)

Les jeunes observent que les Vietnamiens, les Bangladais et les Népalais sont davantage victimes de rejet de la part des élèves. Ils subissent notamment les moqueries des étudiants et se voient généralement moins abordés par les élèves québécois, comme le souligne Catalina : « Bien, ils sont moins gentils avec, comment on appelle, genre, les Népalais puis tout, puis, les Indiens... (...) Bien, je pense que, les Québécois les aiment pas » (Catalina). Dalia explique cette exclusion par la différence culturelle :

Parce que les gens veulent pas leur parler, parce qu'ils parlent *bla-bla-bla* [imite leur langue], puis ils commencent à, les Népalais, ils vont en avant, puis les autres vont après eux, puis ils commencent *bla-bla-bla* [moqueries], puis plein de choses comme ça. C'est plate, pour eux. (...) Puis on n'est pas très très différents [les « latinos »], mais avec les Népalais, ils sont beaucoup, beaucoup

plus différents, de la religion, puis tout. C'est différent. (...) Les Colombiens aussi leur font ça, c'est plate. (Dalia)

Par ailleurs, il faut souligner qu'à l'exception de deux participants qui n'observent aucune différence entre leur culture d'accueil et leur culture d'origine, les jeunes se sentent différents, à des degrés divers, mais de façon quasi unanime, de leurs pairs à l'école. Or, ils ne perçoivent pas cette différence de façon négative. Ils constatent que leur culture d'origine est bien distincte de la culture québécoise (Aminata, Lucie, Hang, Nishad, Catalina, Adrian, Hassan, Dalia), mais aucun des participants n'a affirmé que cela le dérangeait ou nuisait à son intégration.

Seuls certains participants, tels que Sunita, Mateo et Catalina, ont modifié consciemment quelques éléments culturels pour s'adapter davantage et diminuer les différences entre eux et leurs pairs québécois, afin de se rapprocher de ces derniers. C'est le cas de Sunita et de Mateo qui ont changé en partie leur habillement pour mieux se conformer à la mode québécoise. Pour Mateo, il s'agit d'un geste exécuté en toute conscience pour faciliter son intégration :

Bien c'est ça, faut que tu imites leur culture. Je sais pas, c'est comme ça, je sais pas. Plus que tu imites leur culture, plus qu'ils voient que tu es moins différent. Ce qu'ils aiment, mettons la musique. Ce qu'ils font d'habitude. Bien, pas *tout* [italique ajouté], bien, si tu aimes pas ça, fais le pas. La façon de s'habiller. Je sais pas. Oui, c'est surtout ça. Oui. Avant, les vêtements de couleurs vives là, comme ça, là, avant, ça m'intéressait pas trop, mais j'ai vu et : « Bah, ça pourrait être, bon, j'ai jamais essayé ça, peut-être », puis j'ai aimé ça, ça fait que, je suis resté de même. (Mateo)

Sunita aussi admet avoir modifié certains aspects de son habillement pour être davantage intégrée :

Oui, c'est vrai que j'ai changé, j'ai oublié de le dire. J'avais comme une Indienne, là, pyjama, c'est pas pyjama, comme le sari, là, mais ici, si on porte comme ça [elle pointe ses jeans] dans notre pays, mais dans notre société, ils vont dire : « Ah, est-ce que tu es un garçon » [si elle porte des jeans] (...). Non... Non, parce que, si j'étais comme au (pays d'origine), ici, mais dehors pour aller à l'école, mais les gens ils vont dire quelque chose différent que je n'aime pas. Mais à cause de ça, je mets les jeans, là. J'ai dit « ok, je vais changer ». (Sunita)

Catalina fait quant à elle un compromis culturel concernant ses sorties. Alors qu'elle ne consomme pas d'alcool comme ses amis adolescents québécois et qu'elle doit rentrer plus tôt que ces derniers, elle choisit tout de même de fréquenter des soirées, en buvant du jus et en rentrant avant les autres. Elle préfère cette situation au fait d'être totalement exclue de ces moments et des possibilités de rapprochement qu'ils offrent.

Pour Mateo, qui change un peu sa façon de s'habiller, ces transitions culturelles dans le but d'être mieux intégré se font naturellement : « Ah, mais on s'en rend pas vraiment compte, je sais pas. C'est sûr qu'il y a de quoi qui change, mais, bien là, ça change très peu, tu le remarques pas, c'est comme automatique » (Mateo). Pour Sunita, au contraire, cette démarche est plus consciente et s'est mise en place après avoir vu une attitude différente des autres à son égard lorsqu'elle portait les vêtements de son pays d'origine. À l'opposé, Lucie et Aminata refusent

catégoriquement de modifier une partie d'elles-mêmes pour faciliter leur intégration. Elles se sentent uniques, apprécient cette distinction et sont convaincues qu'elles s'habitueront à vivre avec leurs différences culturelles.

Bien, si je vais, bien, par exemple, je veux pas être pareille avec des Québécois, parce que j'aime pas ça être pareille. Je m'habille pas comme des Québécois parce que je n'aime pas ça. J'aime leur, les habillements, j'aime ça, mais je veux pas être pareille alors je m'habille autrement. (...) Non, mais regarde, j'ai, il y a plein de monde qui pense que je suis un peu différente, mais je m'en fous qu'est-ce qu'il en pense, qu'est-ce qu'ils pensent, parce qu'ici, moi je veux rien changer dans moi, je reste moi-même. Je veux pas, je veux pas. Vraiment. Je veux pas être comme eux. (...) Parce que c'est moi qui est venue ici, je peux rien changer, c'est normal. Parce que c'est pas les Québécois qui sont venus en (pays d'origine), ok, c'est moi qui est venue, je devrais m'habituer à votre style de vie. (Lucie)

Enfin, pour Hassan, les différentes cultures en présence dans l'école sont positives et il n'y a pas de raison pour que cela nuise à l'intégration : « Mais non, pour moi, c'est toutes cultures, c'est la même. Parce que nous sommes, nous sommes, comment se dit, *human being* ». (Hassan)

Ainsi, alors que ces différences culturelles pourraient nuire à l'intégration sociale, il semble que les jeunes ne voient pas tous la situation de façon négative. Si quelques-uns parmi eux modifient certains comportements pour faciliter leur intégration et ressembler un peu plus aux élèves québécois, la majorité des jeunes ne perçoivent pas leurs propres différences culturelles comme un synonyme d'exclusion. Néanmoins, il semble que l'origine, sur le plan ethnique, mais surtout culturel, est un facteur qui influence malgré tout l'intégration sociale, puisque les jeunes observent que certains groupes ont plus de difficulté à se faire des amis à l'extérieur de leur groupe d'appartenance (Népalais, Bangladais), alors que d'autres ont au contraire plus de facilité (Colombiens).

Composition ethnique des écoles

Il semble que la composition ethnique des écoles influence également l'intégration sociale des adolescents immigrants. De façon générale, les jeunes perçoivent leur milieu scolaire comme étant très multiethnique. Ces derniers insistent sur le fait que, de leur point de vue, leur école respective accueille énormément d'immigrants. Il faut ajouter que les jeunes, à De Rochebelle comme à Vanier, surestiment le nombre d'immigrants à l'école Vanier, comme le mentionne Alicia : « À Vanier, là... Parce que j'ai des amis de Vanier, puis, je connais un peu du monde là-bas, puis à Vanier, on dirait que tout le monde est immigrant! » (Alicia), ou encore Adrian : « Je pense qu'on est plus d'immigrants que de Québécois, à l'école Vanier » (Adrian). Selon les jeunes, cette diversité n'influence pas directement l'intégration sociale, mais plutôt la maîtrise de la langue, puisqu'ils parleraient plus rapidement français s'ils étaient uniquement entourés de Québécois. À ce sujet, plusieurs adolescents croient également que, s'ils étaient les seuls immigrants de leur école, ils auraient développé de nombreuses amitiés avec les élèves québécois. De façon étonnante, aucun répondant ne mentionne la possibilité d'avoir un nombre plus restreint d'amis ou d'être moins intégré s'il était le seul élève immigrant de son école.

En outre, des participants présentent un cas d'exception à ce sujet. En effet, trois jeunes de l'école Vanier vivent une situation singulière. Ces jeunes appartiennent au même groupe d'origine et l'école qu'ils fréquentent accueille selon eux près de cinquante de leurs compatriotes. Fait supplémentaire, ces jeunes sont arrivés au pays dans la même période et habitent, à quelques exceptions près, dans le même quartier. C'est donc pour cette raison qu'ils fréquentent pratiquement tous la même école. Ils échangent dans leur langue maternelle et leur groupe de francisation compte un seul élève d'une autre origine. Dans le cas de ces participants, le fait que leur école accueille un nombre important d'immigrants ne facilite pas leur intégration sociale. Au contraire, ils se retrouvent ensemble à l'école et sont peu portés à aller vers les autres élèves. Bien qu'ils n'expriment pas de commentaires négatifs à cet effet, l'analyse de leur discours permet de soulever que le fait qu'ils se referment ainsi sur leur communauté nuit considérablement à leur intégration sociale. En effet, trois participants sur les quatre mentionnent être « toujours » avec des compatriotes et échanger avec d'autres élèves, en de rares occasions. Il s'agit cependant d'une situation très particulière, due à des circonstances de migration uniques. En outre, il faut mentionner que pour les jeunes concernés, la situation n'est pas problématique. Alors que de nombreux auteurs définissent l'intégration en fonction des relations interethniques et surtout, de celles développées avec des natifs du pays d'accueil (McAndrew, 1994; Berry, 1999, 2006, 2010; Van Houtte et Stevens, 2009), ces participants affirment au contraire se sentir bien intégrés socialement, puisqu'ils sont entourés d'amis. Considérant leur point de vue, cette migration commune et le peu de diversité dans leur entourage ne nuisent donc pas à leur intégration.

Finalement, une participante mentionne un point particulièrement intéressant au sujet de la composition ethnique de son école. Selon elle, une telle diversité influence à la baisse l'exclusion des nouveaux arrivants et le racisme envers ces derniers :

Non. Bien s'il y avait beaucoup d'immigrants, mais, c'est pour ça, on connaît différentes choses, puis on n'est pas, parce que des fois quand les gens ils voient pas des immigrants, ils sont racistes, c'est pour ça qu'ils commencent à parler d'eux. Puis s'il voit des immigrants de tous les côtés, c'est pour ça qu'ils sont plus familial [amicaux], pour le dire. (...) Oui, ils ont déjà parlé aux immigrants. Mais des fois, il y a des personnes qui nous connaît pas, puis ils nous jugent. C'est pour ça. (Dalia)

Selon cette participante, une composition ethnique diversifiée faciliterait donc l'intégration sociale des adolescents, car dans de telles conditions, les élèves seraient plus ouverts aux autres cultures.

Facteur 3. Racisme et discrimination

Bien que les adolescents rencontrés rapportent peu d'expériences explicites de racisme, ils font néanmoins quelques constats en lien avec ce facteur et ses implications dans leur processus d'intégration sociale.

D'abord, il semble que les jeunes remarquent, dans leurs milieux scolaires, plus de discrimination et de méconnaissance interculturelle que de racisme. Les commentaires discriminatoires observés par les jeunes portaient principalement sur la couleur de la peau et sur la performance en français, comme le mentionne Lucie :

Ou peut-être que la couleur de ta peau, ça aussi ça peut influencer pour les immigrants, bien, pour les Québécois, qui pensent que... Parce que moi, je suis comme blonde avec les yeux bleus. Ça, c'est correct pour eux. Peut-être si je pourrais être avec la peau noire et les yeux bruns, je pense que, ils ont dû... C'est un peu différent. Quand tu es avec la peau blanche, la peau noire, c'est différent, je pense. (Lucie)

Seulement trois jeunes ont senti des comportements dirigés directement envers eux, alors que chez les autres participants, les informations rapportées provenaient de réflexions et d'observations générales. Deux participants de la même origine ont mentionné se sentir particulièrement exclus par les élèves québécois, qui passaient des remarques moqueuses sur leur physique et sur certaines différences culturelles. Marut raconte quelques commentaires à son sujet, entendus de Québécois :

Un peu, les Québécois, sont pas gentils. Puis, c'est ça. Ils nous « dominant », c'est ça. « Ils parlent pas français comme nous », c'est ça, puis, « la langue sont différents ». Puis, « sont religieux, c'est différent », comme, « il est hindou puis nous sommes chrétiens », c'est ça. (Marut)

Son camarade Hang confirme ces informations, en soulignant que ces comportements, particulièrement dirigés vers les élèves de son groupe d'origine, reviennent régulièrement.

Pour Mateo, cependant, les élèves font plutôt preuve d'une méconnaissance importante en ce qui a trait aux autres cultures, ce qui peut mener à des attitudes discriminatoires. Selon ce participant, ces conduites sont irritantes, mais peu dangereuses. Mateo illustre ce propos dans l'extrait suivant :

Il y a des Québécois, ou non, c'est surtout des Québécois, qui connaissent pas d'autres cultures, puis qui pensent que tous les immigrants viennent de l'Afrique, d'Amérique, pas d'Amérique, d'Afrique, dans le Sud, qu'ils mangent des bananes puis que genre, ils n'ont rien faire, puis qu'ils meurent de faim, là. Non, c'est pas comme ça. On m'a déjà demandé si, dans mon pays, il y avait des arbres, des rues, puis de l'électricité. Je suis comme : euh oui, pas mal! (...) C'est sûr que moi, je trouve que les gens qui m'ont dit ça, je sais pas, je les trouve ignorants, puis, je sais pas, on m'a déjà dit : retournes dans ton *esti* de trou, genre. (...) Mais c'est comme un manque de connaissance, je trouve, comme. Moi ça m'énerve, là, que on dit que les Québécois sont plus, qu'ils connaissent plus, mais il y a quand même des Québécois qui connaissent pas vraiment. (Mateo)

Pour bon nombre de participants comme Mateo, cette méconnaissance et les généralisations culturelles dont font preuve certains pairs à l'école ne sont toutefois pas spécifiques aux élèves natifs. En effet, il semble que le racisme ne soit pas l'apanage des Québécois, puisque plusieurs répondants dénoncent ces comportements chez les élèves immigrants également.

Des Québécois ou d'autre monde. Ça peut aussi être des latinos, je sais pas. Je pense qu'il y a en a à l'école, qui n'aiment pas. Mais moi, je peux pas dire de noms, je connais du monde qui sont racistes avec nous à l'école, d'autre monde en dehors aussi qui sont raciste. (...) Non, mais tu sais, il y a d'autre monde aussi, des immigrants, qui sont racistes. C'est pas juste les Québécois. (Adrian)

Ainsi, il semble que les élèves immigrants se discriminent également entre eux. Cependant, si certains élèves font preuve de comportements discriminatoires, il s'agit d'une minorité : « Mais il y a très peu de personnes qui pensent de même, le reste, il t'accepte » (Mateo). En effet, selon les participants, les Québécois sont nombreux à être respectueux, à s'intéresser à eux, notamment en leur posant des questions sur leur langue et leur pays d'origine (Lucie, Aminata, Mateo, Sunita, Marut). Ces échanges sont très appréciés de tous les jeunes immigrants qui les ont mentionnés : « Ils demandent si au (pays d'origine), qu'est-ce qui est la plus belle chose, puis quoi vous mangez, c'est ça, c'est quoi la fête nationale, c'est ça. Puis des fois, ils demandent notre histoire aussi, notre histoire » (Marut). En outre, il semble que certains élèves soient aussi sensibilisés à la lutte contre le racisme, puisque Aminata souligne que les comportements de cette nature sont dénoncés haut et fort par les élèves dans sa classe, même lorsqu'il s'agit de plaisanteries. Ainsi, les jeunes démontrent également une ouverture aux diverses cultures en présence dans l'école.

Cependant, même si ces comportements sont ceux d'une minorité, il s'agit néanmoins d'une réalité qui touche les jeunes immigrants à l'école. La discrimination a un impact sur l'intégration sociale puisqu'il s'agit d'une forme directe d'exclusion sociale. En outre, comme elle accentue la différence entre les jeunes, elle n'encourage pas le développement d'un sentiment d'appartenance. De plus, les participants estiment que l'impact de cette discrimination réside principalement dans le fait qu'ils n'ont pas envie d'aller vers les élèves québécois qui les intimident. À l'opposé, quand ces derniers s'intéressent à eux, ils se sentent plus acceptés dans leur milieu scolaire.

En somme, il semble que les facteurs « mesures de francisation », « diversité culturelle » et « discrimination » soient perçus par les élèves immigrants rencontrés comme ayant une certaine influence, négative ou positive, sur leur processus d'intégration. Ils ont été nombreux à formuler des exemples à propos de ces thèmes et à émettre des hypothèses pour expliquer les liens entre les facteurs nommés et l'intégration.

4.2.2.3 Facteurs de niveaux trois

Les facteurs décrits dans cette catégorie sont ceux qui ont été soulevés par les jeunes de façon moins récurrente, et dont les impacts sur l'intégration sociale étaient moins importants, mais tout de même mentionnés par les répondants. Seront présentés les rôles de l'école, de personnes importantes et de l'Internet et des réseaux sociaux dans le processus d'intégration sociale des adolescents immigrants à l'école.

Facteur 1. Le rôle de l'école

Selon les jeunes, l'école remplit plusieurs rôles dans l'intégration des adolescents immigrants. Voici ce qui ressort de leurs opinions à ce sujet, en ce qui concerne spécifiquement l'intégration sociale, puisque les suggestions concernant l'apprentissage de la langue d'accueil ont été laissées de côté afin de répondre précisément aux objectifs de recherche de ce mémoire.

D'abord, de façon générale, les répondants suggèrent que c'est en organisant des sorties scolaires et des activités mélangeant les élèves québécois et immigrants que l'intégration sociale de ces derniers est facilitée. De plus, l'inclusion des élèves dans les cours réguliers, notamment par des travaux d'équipe, encourage le contact interculturel. Alicia, par exemple, soutenait l'idée que certaines classes devraient compter les élèves québécois et immigrants en nombre égal, lorsque possible, pour éviter que les nouveaux arrivants, habituellement en minorité, se regroupent :

Faire des sorties avec des Québécois, je crois. Genre, bien, comme ils font, mettre des Québécois avec des immigrants dans les cours. S'il y en a la moitié des immigrants qui sont dans un cours, la moitié des Québécois dans le même cours, bien, faire des groupes de, on va dire, deux personnes : une immigrante avec une Québécois, ou au contraire, ça peut être ça... (Alicia)

D'autres proposent que l'école devrait inclure dans son mandat un volet destiné à l'apprentissage de la culture québécoise aux élèves immigrants, alors que les cours offerts présentement sont axés sur la langue. Pour Mateo, cela contribuerait à diminuer la distance entre les élèves et aurait comme impact d'accélérer l'intégration sociale. En effet, en facilitant l'apprentissage de repères culturels, les jeunes gagneraient du temps et comprendraient plus rapidement leurs pairs québécois.

De façon générale, les jeunes sont satisfaits de l'implication de leur école dans leur intégration. Cependant, des participants croient que la situation varie selon les écoles. Lucie, par exemple, soulignait que son milieu scolaire offrait un nombre important d'activités et de services, alors que d'autres nouveaux arrivants n'avaient pas cette chance. Elle attribuait cela à son école, mais aussi à son quartier :

Je sais pas. Bien c'est sûr que c'est peut-être, l'école, c'est l'école, parce que j'ai pas eu d'autre école, mais je pense que dans d'autre l'école, il y a de... Il y a pas les mêmes, les mêmes trucs à faire... C'est pas la même chose, ils ne font pas la même chose que nous, parce que c'est sûr que c'est Sainte-Foy, c'est... C'est une région du Québec le plus, il est vraiment, il est pas riche, non, il... Comme, Sainte-Foy Sillery Cap-Rouge, c'est les régions... Je pense que vous comprenez, là, c'est l'environnement. Parce que j'ai une amie qui est... qui va à d'autre école, en Basse-Ville, puis elle aime pas ça. Oui, elle vient de (pays d'origine) aussi. Non, elle vient de (autre pays). Puis, parce que nous on fait des sorties à New York, bien, avec la classe régulier, New York, Boston, je sais pas, Toronto. Eux, ils font pas les sorties. C'est juste que je pense, ça dépend de l'école et ça dépend du secteur où tu habites. (Lucie)

Bien que cette différence n'ait été nommée explicitement que par une répondante, il semble avoir pour elle une importance particulière. Ainsi, selon les jeunes, le milieu scolaire est un facteur qui influe sur le processus d'intégration des adolescents immigrants, puisqu'il peut mettre en place divers moyens (classes mixtes, activités communes, etc.) pour faciliter l'intégration des jeunes. Cependant, il semble également que les possibilités offertes diffèrent d'école en école. Toutefois, de façon générale, les participants interrogés dans les deux milieux scolaires à l'étude étaient d'avis que l'école faisait déjà le maximum pour faciliter leur intégration.

Facteur 2. Les personnes significatives

Un autre facteur qui influe, mais plus faiblement, sur l'intégration sociale des adolescents immigrants est la présence de personnes significatives. Des répondants ont mentionné un ou des individus, présents à certains moments dans leur cheminement d'insertion à l'école et qui ont facilité leur parcours (Alicia, Lucie, Hassan, Dalia, Marut, Sunita). Il peut s'agir d'autres élèves, de parents, d'enseignants et d'autres acteurs éducatifs qui ont exercé différents rôles. En effet, ces personnes peuvent avoir été significatives pour plusieurs raisons : certaines ont facilité l'intégration sociale en mettant les jeunes en relation avec d'autres ou en encourageant leur participation sociale, d'autres ont offert un support supplémentaire dans l'apprentissage de la langue et de la culture d'accueil. Finalement, quelques personnes étaient simplement là, offrant un soutien bien apprécié dans les moments difficiles et lors de la rencontre d'embûches en lien avec l'intégration, en étant porteur d'espoir et de confiance.

Parmi les jeunes rencontrés, quelques-uns ont mentionné l'importance d'un ami très cher, rencontré à l'arrivée. Dans le cas d'Alicia, cette amie l'aidait à communiquer avec ses camarades, parlant le français, mais également l'espagnol, tout comme elle. Pour Dalia et Lucie, leurs premières amies respectives au pays d'accueil ont en quelque sorte servi de bouée et de guide. Les deux participantes racontent un parcours semblable, au cours duquel elles se sont accrochées à cette amie pour traverser l'épreuve de la migration. Dalia a rencontré son amie, immigrante et nouvelle tout comme elle, à son premier jour d'école. Depuis, elles sont toujours restées soudées. Lucie s'est quant à elle approchée d'une amie qui, bien qu'immigrante, était au Québec depuis longtemps. Cette amie jouait le rôle d'une marraine pour Lucie. Cette dernière sentait que son amie la comprenait puisqu'elle était passée par les mêmes étapes. Pendant une longue période, cette amie a été la seule avec qui elle pouvait se sentir bien : « C'était juste elle, et après, j'ai commencé de parler avec les autres. Mais avant, c'était juste elle » (Lucie). Hassan a également connu une relation semblable avec un ami immigrant arrivé avant lui à l'école, qui l'a beaucoup aidé. Ce dernier lui présentait des amis et l'aidait dans ses devoirs. Pour Lucie, une autre personne a également été significative : sa mère. Dans les premiers moments de découragement, quand Lucie ne parlait encore à personne à l'école, sa mère a joué un rôle important en insufflant de l'espoir à sa fille :

Ma mère, je pleurais, j'ai vraiment pleuré, j'ai, parce que, ma mère, c'était la seule personne qui me comprenait. Je parlais avec elle, puis elle a dit que : tu

vas avoir des amis, c'est sûr. Mais oui, je la croyais, je savais que j'allais avoir (...). (Lucie)

Lucie raconte qu'elle s'est appuyée sur ce soutien moral pour passer à travers les moments difficiles liés à son arrivée à l'école.

Sur le plan scolaire, certains enseignants et membres du personnel ont également joué un rôle significatif dans le processus d'intégration des adolescents. C'est le cas pour Sunita, qui se rappelait avec gratitude ses premiers jours à l'école : « Mon professeur, là. Parce qu'elle m'a aidée beaucoup pour connaître des gens. Elle m'a dit, elle amène beaucoup de personnes pour faire les connaissances (...) » (Sunita). Pendant les pauses, ce professeur interpellait des élèves du régulier et les présentait à Sunita. Cette dernière raconte qu'après quelques jours, les élèves l'amenaient partout dans l'école et lui expliquait son fonctionnement, ce qui a grandement facilité son intégration. Pour la plupart des participants, les professeurs de francisation des deux écoles étaient très importants. Ils représentaient quelqu'un de confiance sur qui ils pouvaient compter. Les quelques élèves qui ne fréquentaient plus les classes de francisation se rappelaient d'ailleurs leurs enseignants avec nostalgie et une grande affection. Plusieurs mois après leur arrivée, les élèves savent qu'ils peuvent toujours compter sur eux : « Parce que, j'ai des amis québécois aussi, puis de (pays d'origine) aussi, c'est ça. Mais me sentir mieux, puis si j'ai un problème ici, je vais aller voir madame (nom du professeur de francisation), c'est ça » (Marut). Dalia et Hassan se remémoraient quant à eux l'aide reçue d'éducateurs de l'école, qui s'intéressaient à eux et les incitaient à s'inscrire à diverses activités parascolaires pour rencontrer des amis. En ayant la possibilité de se tourner vers une personne significative lorsqu'ils rencontraient des difficultés, les jeunes voyaient leur processus d'intégration facilité.

Cependant, bien que quelques participants aient mentionné le soutien des enseignants, il semble que, de façon surprenante, ces derniers agissaient de façon parfois neutre, ou encore nuisible pour l'intégration. En effet, les participants relèvent plusieurs exemples, où des enseignants ont agi de façon décourageante, soit en connaissant mal les besoins des jeunes immigrants, soit en accentuant les différences entre les élèves immigrants et québécois. Par exemple, Sunita raconte son expérience avec une professeure du cheminement régulier :

Il y avait une professeure qui dit, mais pas tout le temps, mais souvent, elle dit : « vous n'êtes pas comme au régulier ». Ça, ça veut dire Québécois, les étudiants québécois. Mais c'est plus aux Colombiens, elle parlait plus des Colombiens (...). (Sunita)

Bien que cette phrase puisse paraître anodine, elle a, pour Sunita, été une expression d'exclusion. Ainsi, certains individus clés dans l'intégration des adolescents immigrants peuvent influencer le processus d'intégration de façon positive, et, plus rarement, de façon négative.

Facteur 3. Internet et les réseaux sociaux

Un dernier facteur qui semble influencer sur l'intégration sociale des adolescents immigrants est leur utilisation d'Internet et des réseaux sociaux. À la suite de l'analyse du discours des jeunes rencontrés, il est possible d'identifier trois façons dont s'actualise cette influence.

D'abord, tel qu'il a été mentionné en début de chapitre, les réseaux sociaux tels que *Facebook* servent aux jeunes à maintenir les liens d'amitié avec leurs amis restés au pays d'accueil ou ayant immigré dans d'autres endroits que la ville de Québec. Ces relations peuvent être importantes dans la vie sociale des adolescents immigrants, comme en témoigne leur utilisation fréquente par la plupart des répondants.

Par ailleurs, les réseaux sociaux peuvent aussi faciliter, pour les jeunes, l'entrée en contact avec des compatriotes de leur âge qui sont au pays d'accueil. En effet, quelques participants ont mentionné avoir fait des recherches en indiquant des noms de famille correspondant à ceux de leur pays d'origine pour trouver des amis dans la ville de Québec. Certains ont également fouillé les profils d'amis de leur pays d'origine rencontrés ici, dans le but de trouver des jeunes de leur groupe d'appartenance et ainsi connaître de nouvelles personnes. Lucie est l'une des participants ayant utilisé cette méthode :

Oui, tu cherches des noms (du pays d'origine), parce qu'on peut reconnaître les noms de famille québécois et (du pays d'origine). Bien, je l'ai rencontré en *Facebook*. Premièrement, j'ai vu ses pages *Facebook*, j'ai pas parlé. Après, bien, j'ai vu le visage. Après, à l'école, je la connais bien, je l'ai vu [sur *Facebook*], et je commence à parler avec les filles [rencontrées sur *Facebook*]. (Lucie)

C'est aussi le cas de Hassan, qui a utilisé cette technique pour rencontrer beaucoup de compatriotes, qu'il a retrouvés ici et avec qui il a créé des liens d'amitié :

Parce que si je fais un ami, si je connais un ami sur *Facebook*, quand je vais voir les amis de elle ou il, on va voir beaucoup de (personnes du pays d'origine)! C'est ça! Quand je vois le *Facebook*, si elle a écrit Quebec city, elle habite Quebec City. Non si elle Québécoise, mais si elle est (compatriote) et elle habite au Québec, j'ajoute ça! (Hassan)

Ainsi, il s'agit d'une façon pour les jeunes de se recréer une communauté d'appartenance au pays d'accueil. Ils développent donc des liens d'amitié et élargissent leur cercle social. Finalement, les sites Internet tels que *Facebook* servent aussi à créer de nouveaux liens avec des connaissances de l'école qu'ils n'osent pas approcher en personne. Il s'agit d'une astuce que les jeunes utilisaient plus spécifiquement pour aborder les Québécois. En leur parlant d'abord en ligne, il est par la suite plus aisé et moins gênant de les aborder « en réalité ». Cette troisième stratégie était moins utilisée par les jeunes, mais tout de même mentionnée à quelques reprises par les participants.

Somme toute, il apparaît qu'un autre facteur qui influence l'intégration sociale des jeunes est l'utilisation d'Internet. D'abord, parce qu'elle permet de maintenir des liens sociaux importants pour les jeunes, puis parce qu'elle leur fournit les outils technologiques nécessaires pour mettre en place un réseau social de leur communauté d'origine une fois au pays d'accueil. En outre, les

jeunes constataient que les réseaux sociaux permettaient d'élargir leur cercle social, en plus de faciliter l'amorce de la relation avec les Québécois. Pour ces raisons, l'usage de tels moyens de communication simplifie en partie l'intégration sociale des adolescents immigrants.

L'influence des facteurs de niveau trois a été discutée par les jeunes, qui ont pu nommer certains impacts sur leur intégration sociale. Toutefois, ces facteurs ont une influence moins importante que celle des facteurs des autres niveaux et leur lien direct avec le processus d'intégration est plus ténu.

4.2.2.4 La langue, un facteur transversal

Cette section traitera de l'influence de la langue comme notion centrale, ou plus précisément transversale, de cette recherche. En effet, aux dires des jeunes interviewés, la langue influence les rapports sociaux, mais est à son tour influencée par ces derniers. La presque totalité des facteurs d'influence décrits dans ce chapitre y sont reliés, de façon plus ou moins directe. Pour cette raison, dans le cadre de la présente recherche, la langue n'est pas considérée comme un facteur en tant que tel, mais bien comme un élément qui s'immisce dans le quotidien des jeunes et qui influence pratiquement toutes les sphères de leur vie, dont celles liées aux différents facteurs nommés précédemment. C'est donc dire qu'elle influence, à son tour et de façon importante, le processus d'intégration sociale des adolescents immigrants à l'école.

Impacts de la langue sur la composition et la qualité du réseau social

Plusieurs éléments avancés dans la présente section ont déjà été abordés dans ce chapitre, puisqu'il s'agit d'une vue d'ensemble de l'influence de langue, quasi omniprésente, sur les différents facteurs.

Avant tout, il faut d'emblée préciser que la maîtrise de la langue est une difficulté courante chez les jeunes immigrants. Certains ont connu des obstacles importants à cet effet à leur arrivée au pays d'accueil, mais se sentent maintenant satisfaits. C'est le cas d'Adrian, qui explique :

Oui là, mais quand je suis arrivé là-bas, c'était différent. C'était *hot*, mais c'est juste que je comprenais pas, je comprenais rien qu'est-ce que les autres disaient, là. Puis, c'était pas mal difficile là, les trois premiers mois, je pense. Apprendre mon français, puis, pouvoir me défendre là, puis c'est ça... (...) Tu me dis genre un mot, genre « heureusement » là, puis je comprenais pas. Mais, là, je comprends. C'est ça. (Adrian)

Pour d'autres, les difficultés persistent et provoquent un handicap important, malgré une forte amélioration du niveau de français :

Je comprends, mais je parle pas. Puis les gens pensent que je comprends pas. C'est ça, l'affaire de pas comprendre, de pas parler. Je sais pas. C'est ça que j'aime pas, pas comprendre puis pas parler. Des fois on est comme sourd, puis muette aussi. On peut pas parler, on est... On est pas des... Je sais pas, c'est comme ça. (Dalia)

Ces difficultés liées au français, peu importe leur degré, peuvent avoir un impact important sur l'intégration sociale.

D'abord, concernant le thème général de la composition du réseau social, il semble que la langue influence beaucoup l'intégration en ce qui a trait à l'amitié avec les Québécois. En effet, la langue semble agir de façon bidirectionnelle : certains considèrent que plus leur français s'améliore, plus il est possible de développer des relations d'amitié avec des Québécois (Mateo, Lucie, Sunita, Dalia, Hang, Adrian, Marut). C'est le cas de Marut, qui explique :

Puis je pense si je parle plus français, puis si je parle pas français, c'est plate, puis si je parle français, j'ai beaucoup amis québécois, puis parler avec les autres. Puis si je parle pas français, j'ai aucun ami québécois. (...) Puis quand je venais à l'école, j'ai juste des amis québécois dans ma classe, puis quand j'ai parlé français, j'ai eu beaucoup des amis. (Marut)

Mateo ajoute que l'apprentissage du français a facilité son intégration aux Québécois : « Plus que tu parles bien français, plus que c'est facile. C'est sûr » (Mateo).

D'autre part, plusieurs jeunes observent que leur amitié avec des élèves québécois contribue grandement à l'amélioration de leur maîtrise de la langue d'accueil (Alicia, Hassan, Nishad, Adrian, Marut) :

Je pensais, si j'ai amis québécois, je parlais français plus vite. (...) Parce que ici, si je n'ai pas des amis québécois, je ne parle pas français, là. Je parle toujours (langue maternelle) avec mes amis (du pays d'origine). Puis si j'ai des amis québécois, je parle français avec eux, parce qu'ils ne comprennent pas (langue maternelle)! (Marut)

Hassan aussi est de cet avis : « Si on a, on a comme un autre ami québécois, on va parler un petit peu français. Ça va être pratique » (Hassan). Comme Marut et Hassan, les participants qui sont de cet avis remarquent qu'ils apprennent davantage le français du Québec et qu'ils sont ainsi plus décontractés au contact d'élèves natifs, ce qui favorise leur intégration sociale. La situation que ces jeunes décrivent traduit un cercle vertueux, dans lequel le fait de côtoyer des Québécois améliore la maîtrise du français, laquelle favorise à son tour le contact avec les élèves natifs, et ainsi de suite.

Cependant, pour quelques adolescents, le français agit plutôt comme une lame à double tranchant. C'est le cas de Dalia, Hang et Lucie qui attendent de s'améliorer en français avant de se permettre d'aborder les Québécois : « Bien, peut-être que c'est à cause de moi, je sais pas, repasser [dépasser], de commencer de parler avec des Québécois, je sais me repasser moi-même parce qu'il y a une petite... Barrière, limite, oui. Laquelle limite je peux pas repasser » (Lucie). Conséquemment, ils se replient sur leur groupe d'appartenance, avec qui ils s'expriment sans problème (Hang, Dalia) ou cherchent la compagnie d'autres élèves immigrants, avec lesquels il est moins gênant d'utiliser la langue d'accueil (Lucie). Ces réactions causées par la langue ont un impact négatif sur l'intégration sociale puisqu'ils gardent ces adolescents immigrants à l'écart de la majorité, composée de Québécois d'origine. Dans ces conditions, la réaction des élèves et ses répercussions réfèrent davantage à un cercle vicieux, par opposition à

la situation décrite précédemment. En effet, les jeunes qui se croient médiocres en français s'abstiennent d'entrer en contact avec les élèves québécois, ce qui, conséquemment, ne contribue pas à améliorer leur maîtrise de la langue, ni leur intégration sociale.

En outre, la situation peut aussi être complexe pour les adolescents qui sont prêts à prendre les moyens pour s'exprimer en français. En effet, certains participants rapportent être à l'aise de communiquer en français avec leurs amis, mais trouvent qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment cette langue pour vivre une réelle proximité avec ces derniers, comme l'exprime Lucie :

Mais moi, dans mon cœur, dans moi, il y a plein de choses lesquelles je veux dire, mais je peux pas dire parce qu'il manque du vocabulaire, en fait. Je peux pas. Ce que je...Bien, comme avec vous, je parle, j'essaie de parler, mais avec eux, comme, j'essaie pas. Je dis ce que je *peux* [italique ajouté]. Pour eux aussi, parce qu'ils voient que c'est, moi, j'ouvre pas au max, je parle pas avec eux vraiment. Bien, j'ouvre pas. Je peux pas m'ouvrir. Puis c'est sûr qu'on est pas des amis, des vrais amis, à cause de ça. Parce qu'on se comprend vraiment, on se comprend, c'est sûr, mais pas vraiment bien, pour être des amis. (Lucie)

Ainsi, cette barrière les empêche de se sentir très proches de leurs amis et limite la spontanéité et la profondeur des échanges (Lucie, Alicia, Hassan).

Finalement, il faut mentionner un fait surprenant. Lucie et Aminata maîtrisaient, à des niveaux différents, le français avant leur immigration au Québec. L'une avait pris des cours partiuciers quelques mois avant la migration, tandis que l'autre avait fait toute sa scolarité au pays d'origine dans cette langue. Pourtant, parmi les douze participants de l'étude, ce sont ces deux adolescentes qui ont rencontré le plus de difficulté dans leur intégration sociale à l'école. Alors que Lucie a refusé de parler pendant près d'un an et possède aujourd'hui un réseau social solide, mais restreint, Aminata cherche encore comment approcher ses pairs afin de tisser des liens d'amitié. Ainsi, il semble que la maîtrise du français ne soit donc pas le seul facteur d'importance pour un parcours d'intégration sociale aisé.

Impacts de la langue sur les facteurs de niveau un

En plus d'avoir un impact sur la composition et la qualité des liens sociaux, la langue influe également sur les facteurs mentionnés précédemment. À la lumière des résultats présentés précédemment, la personnalité semble être un facteur important dans l'intégration. Or, il semble que cette dernière soit également influencée par la maîtrise de la langue d'accueil. Les jeunes qui se sentaient meilleurs en français ressentaient plus de confiance en eux et étaient moins gênés d'aborder les élèves québécois. À l'opposé, les jeunes qui dévaluaient leur capacité langagière attendaient habituellement que les élèves québécois interagissent avec eux plutôt que de faire les premiers pas. De surcroît, quelques participants relatent des situations dans lesquelles ils préféraient s'éloigner plutôt que d'interagir avec les Québécois qui venaient vers eux. Ces moments leur causaient trop de stress et de malaise (Lucie, Dalia, Marut). À titre d'exemple, le cas de Dalia. La meilleure amie de cette dernière, d'origine sud-américaine également, compte de nombreux Québécois dans son cercle d'amis. Lorsqu'elle les fréquente, elle invite toujours Dalia, ce qui pourrait encourager sa rencontre avec des Québécois.

Cependant, quand ces moments se présentent, cette dernière préfère rester seule plutôt que de s'intégrer dans le groupe. Elle est d'avis que son français est mauvais et, pour cette raison, n'aime pas parler aux Québécois parce qu'elle se sent terriblement gênée de communiquer dans cette langue. Ces perceptions ont donc un double effet : celui d'empêcher Dalia de s'intégrer aux Québécois, mais également celui de la priver de fréquenter ses amis quand ces derniers côtoient des élèves québécois. Elle s'exclut doublement en raison de sa maîtrise de la langue.

Un second facteur influencé par la langue d'accueil est la participation sociale. En effet, le plaisir retrouvé par les jeunes dans les activités parascolaires, notamment dans le sport, s'explique selon eux par le fait qu'elles permettent des interactions informelles où l'accent n'est pas mis sur leur maîtrise du français, à la différence des autres moments passés à l'école. Il s'agit d'un moment de repos bien apprécié par les adolescents, où ils peuvent partager avec les élèves québécois, plus difficiles d'approche autrement. Par ailleurs, des participants ont mentionné le fait qu'ils ne souhaitaient pas participer aux activités offertes par l'école, car bien que la dimension langagière y était beaucoup moins importante, elle était encore trop présente pour eux. La peur de s'exprimer en français et la gêne prenaient donc le dessus.

En outre, un autre facteur est étroitement lié à la langue : le temps. Si le facteur temps facilite l'intégration sociale, tel que mentionné précédemment, c'est notamment parce qu'il permet aux adolescents d'améliorer leur maîtrise du français. De fait, alors que le temps permet aux jeunes de s'habituer à leur environnement d'accueil et d'apprivoiser les élèves de leur école, il offre surtout l'occasion de se familiariser avec la langue d'accueil, par les cours de francisation et le contact quotidien et intensif avec le français. Lucie illustre ce propos en donnant son opinion sur ce qui nuit à l'intégration sociale des jeunes immigrants : « Je pense pas que ça dépend d'où tu viens. Je pense que c'est à cause que tu parles pas en français vraiment bien, c'est juste ça » (Lucie). Adrian voit également le lien direct entre le temps et l'apprentissage du français :

Quand je suis arrivé ici, je parlais pas français. Là, après, juste après un an, je commençais à parler plus vite, puis c'était plus facile pour moi de parler avec les autres Québécois. Puis là [après plusieurs années], je suis rendu avec des Québécois. (Adrian)

Ainsi, les jeunes rapportent avoir développé davantage d'amitiés avec des Québécois et d'autres élèves immigrants au fil du temps, puisqu'ils ont pu s'exprimer convenablement en français.

Impacts de la langue sur les facteurs de niveau deux

Un autre lien direct à faire entre langue et intégration sociale concerne le facteur « mesures de francisation ». En effet, bien qu'elles soient nécessaires à l'apprentissage de la langue, elles nuisent également à l'intégration, en gardant les étudiants séparés des élèves québécois pendant une longue période. Plusieurs jeunes ont mentionné qu'il était plus aisé de créer des liens d'amitié avec les autres élèves une fois la francisation achevée. De plus, des jeunes aiment aller en classe régulière puisqu'ils peuvent pratiquer le « vrai » français du Québec avec les autres élèves (Marut, Mateo), en plus d'être en contact de façon régulière avec ces derniers.

Ainsi, dans ce cas-ci, les classes de francisation facilitent l'intégration sociale puisqu'elle permet aux jeunes de communiquer dans la langue d'accueil, mais elles freinent aussi le processus en gardant séparés, physiquement et socialement, les jeunes immigrants des Québécois pendant une grande majorité du temps passé à l'école à leur arrivée.

En outre, en ce qui a trait au facteur racisme et discrimination, il semble que la capacité à s'exprimer en français ait été un élément récurrent dans les moqueries qui visaient les jeunes immigrants. Ces derniers évoquaient les commentaires des élèves québécois concernant leur langue d'origine, leur prononciation, leur accent, etc. Ces comportements n'encourageaient pas les élèves immigrants à se sentir à l'aise de s'exprimer en français ou à aborder ces jeunes qui les excluaient en raison de leur difficulté langagière. Pour cette raison, il semble que la langue était l'une des sources des dynamiques d'exclusion en présence à l'école, ce qui nuisait à l'intégration sociale des adolescents immigrants.

Impacts de la langue sur les facteurs de niveau trois

Finalement, il semble que la langue ait peu d'impact direct sur les facteurs de niveau trois. Il faut cependant constater que les personnes significatives pour les jeunes immigrants étaient bien souvent des élèves avec qui ils partageaient la langue d'origine, ou encore des immigrants, donc avec qui ils étaient à l'aise de s'exprimer en français. Cela prouve une fois de plus l'importance de la dimension linguistique dans le processus d'intégration des adolescents immigrants.

Somme toute, il semble que la maîtrise de la langue ait des effets variés, voire contraires, sur l'intégration sociale en milieu scolaire des adolescents immigrants. D'un angle positif, elle facilite en effet le rapprochement avec les élèves québécois, le développement de liens d'amitié avec ces derniers et le sentiment d'appartenance à l'école. Le temps, ainsi que l'amitié avec des Québécois, sont des facteurs qui permettent aux nouveaux arrivants de s'améliorer en français et qui rendent leur intégration sociale plus aisée. Plusieurs d'entre eux remarquent les bienfaits de leur apprentissage du français sur la composition et l'étendue de leur réseau social. Cependant, l'apprentissage de la langue d'accueil et le fait de devoir s'exprimer en français sont considérés comme une difficulté importante, voire une barrière à l'intégration, par certains jeunes. Le stress et la pression provoqués par l'interaction sociale avec des Québécois freinent l'intégration sociale des adolescents immigrants. Certains d'entre eux font l'examen des situations où ils auront à parler en français et évaluent les risques qui y sont associés, guettant les moments où cet obstacle ressurgira. Pour quelques participants, cette limite les empêche d'avoir des amis à l'extérieur de leur groupe d'origine, d'aller vers les Québécois, de s'exprimer en classe, de développer des amitiés significatives, et finalement, de participer aux activités parascolaires. Pour toutes ces raisons, il semble donc que la langue agisse à l'occasion comme un facilitateur, et à d'autres moments, comme un obstacle à l'intégration, indépendamment du fait qu'elle soit bien ou moins bien maîtrisée.

Ce chapitre avait pour objectif de présenter les résultats afin de répondre à la question et aux objectifs de recherche. Si les participants présentaient des profils variés, leurs perceptions se rejoignent néanmoins sur plusieurs thèmes. À la lumière de leur discours, il a été possible de mettre en relief des facteurs qui influencent, à trois différents niveaux, leur trajectoire

d'insertion sociale. À ceci, il ne faut pas oublier de rappeler l'importance de la langue, dont les effets, aux yeux des jeunes, se manifestent partout. En outre, leurs observations, réflexions et hypothèses ont permis de dresser un portrait, de faire un bilan sommaire de leur intégration sociale à l'école.

CHAPITRE 5 – DISCUSSION

L'objet du présent chapitre est la discussion des résultats, réalisée afin d'en évaluer la recevabilité et la pertinence. Pour ce faire, un bref rappel de la question de recherche et des principaux résultats révélés par l'analyse de données sera d'abord effectué. Par la suite, sera présentée une analyse dans laquelle ces résultats seront examinés, puis comparés à ceux des études exposées dans la recension des écrits présentée au premier chapitre, afin d'en dégager les convergences et les divergences, ainsi qu'en faisant état des nuances, des exceptions et des différences majeures soulevées par la présente recherche. Finalement, seront exposées les limites de la recherche, afin de jeter un regard critique sur la démarche de recherche scientifique réalisée.

5.1 Question de recherche et principaux résultats

La présente recherche examinait la problématique de l'intégration sociale des adolescents immigrants dans le contexte précis que présentent les écoles secondaires de la ville de Québec. Son objectif était de mettre en lumière les différents facteurs d'influence de ce phénomène, à l'aide de la question suivante : *quels sont les facteurs facilitant et freinant l'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants, selon la perception de ces derniers*. Les résultats obtenus à la suite de l'analyse de données démontrent que les jeunes s'estiment généralement bien intégrés socialement dans leur milieu scolaire. Dans l'évaluation de leur intégration, ils semblent accorder davantage d'importance à la profondeur et à la qualité des liens d'amitié entretenus qu'à leur nombre ou à leur caractère interethnique. En outre, il semble que bon nombre de jeunes migrants peinent à se lier d'amitié avec des Québécois et préfèrent côtoyer des élèves de leur groupe d'appartenance, ou encore d'autres immigrants. De plus, bien qu'ils se sentent différents, ils ont pour la plupart développé un sentiment d'appartenance à leur école et à leurs pairs.

Qui plus est, à la lumière des résultats obtenus, il apparaît que plusieurs facteurs entrent en jeu dans le processus d'intégration. Selon les jeunes, il semble que les facteurs « temps », « personnalité et attitude », « la réaction en chaîne » et « activités sociales » soient déterminants pour l'intégration sociale. Les facteurs concernant les mesures de francisation, les différences culturelles ainsi que le racisme et la discrimination ont des impacts plus modérés sur l'intégration, mais évoqués de façon récurrente par les jeunes. Finalement, les facteurs liés au rôle de l'école, aux personnes significatives ou à l'Internet et ses réseaux sociaux ont également été nommés par certains participants, sans toutefois qu'ils influencent de façon importante l'intégration sociale en milieu scolaire.

5.2 Analyse des résultats

La section qui suit constitue l'essence de la discussion et s'actualisera par la comparaison des résultats obtenus dans le cadre cette étude et ceux répertoriés dans la littérature scientifique traitant de questions similaires, présentés précédemment. Elle s'organisera selon la logique utilisée pour la présentation des résultats. Seront d'abord présentés les constats liés au bilan de l'intégration sociale. Suivront les constats liés aux facteurs de niveau un, de niveau deux, et finalement, de niveaux trois, puis ceux liés à la langue.

5.2.1 Les constats liés au bilan de l'intégration sociale

Les études présentées dans la recension des écrits du premier chapitre sont nombreuses à faire des constats généraux concernant l'intégration sociale des adolescents immigrants. Des thèmes tels que les principales difficultés rencontrées par les jeunes ainsi que les différentes structures dans la constitution des réseaux sociaux sont abordés. Ainsi, ces thèmes plus globaux feront l'objet de cette section.

En premier lieu, Bouchamma (2009a), ainsi que les chercheurs du Conseil canadien de développement social (2000) affirment que l'isolement social est l'un des principaux problèmes rencontrés par les adolescents immigrants en milieu scolaire, puisque ces derniers connaissent d'importantes difficultés à recréer un réseau social au pays d'accueil. Or, chez les répondants de la présente étude, une seule adolescente affirmait se sentir seule et être complètement insatisfaite de son réseau social. Les autres participants avaient quelques, plusieurs ou encore de nombreux amis et étaient parvenus à se créer un réseau social satisfaisant leurs différents besoins. Bien que plusieurs jeunes aient exprimé le désir de compter plus de connaissances dans leur cercle d'amis, une seule d'entre eux souffrait de solitude. Il faut cependant spécifier que dans la présente étude, les jeunes interviewés étaient arrivés depuis un an ou plus, ce qui explique peut-être en partie ces données. Cependant, ces derniers ont fait référence à d'autres difficultés, telles que celles liées à l'apprentissage de la langue d'accueil, ainsi que le fait de s'ennuyer de façon importante de son réseau social au pays d'origine, deux éléments que les auteurs des textes inclus dans la recension avaient peu développés.

Par ailleurs, divers auteurs remarquent que les adolescents immigrants sont portés à se rassembler selon leur groupe d'appartenance (CCDS, 2000; Van Ngo et Schleifer, 2005; Bouchamma, 2009a, 2009b; Lusignan, 2009; Steinbach, 2009). Cette tendance est en tous points confirmée par la présente étude, qui a obtenu des résultats similaires : les réseaux sociaux des jeunes rencontrés étaient composés, en majorité, d'amis de leur origine. Les auteurs soulignent que les jeunes préfèrent la compagnie de pairs de leur groupe d'origine puisqu'ils partagent des expériences similaires. Cette raison a également été soulevée par les participants de cette étude, qui disaient se sentir mieux compris par leurs compatriotes que par les Québécois. Cependant, ils mettent en relief d'autres raisons pour expliquer ce choix, peu abordées dans les autres études, notamment le fait qu'ils appréciaient le fait de s'exprimer dans leur langue, en plus de pouvoir pratiquer le français dans un contexte dénué de toute pression. De façon

diamétralement opposée, cette recherche met en lumière divers motifs qui incitent également certains jeunes à éviter leurs compatriotes plutôt qu'à les côtoyer. Il faut préciser que dans le cas présent, la composition du réseau social a fait l'objet d'une section particulière lors de l'entrevue, ce qui peut expliquer que de tels éléments soient ressortis du discours des jeunes, à la différence des études incluses dans la recension.

Dans le même ordre d'idées, il faut souligner que les résultats de la présente étude semblaient indiquer un scénario récurrent dans l'amitié chez les jeunes : les jeunes développaient d'abord des amitiés avec des compatriotes ou des pairs du même groupe d'appartenance, lorsque possible. Puis, ils se tournaient vers les autres élèves immigrants, avant d'arriver finalement à tisser des liens d'amitié avec des élèves québécois. Ce continuum observé chez plusieurs répondants n'avait pas été remarqué dans la littérature à ce sujet.

En outre, la difficulté de développer et d'entretenir des relations d'amitié significatives avec les Québécois soulevée par cette étude fait écho aux constats de Van Ngo et Schleifer (2005) qui démontraient dans les résultats de leur étude que les liens entre les jeunes immigrants et les natifs du pays d'accueil étaient plus ardues à établir. Cependant, dans la présente étude, les jeunes semblent évoquer plusieurs raisons pour expliquer ce phénomène (méconnaissance des autres cultures, désintérêt dû à une satisfaction du réseau social déjà établi, maîtrise de la langue d'accueil, etc.) alors que peu d'hypothèses sont soulevées dans les écrits portant sur ce thème.

De plus, les auteurs étaient nombreux à souligner que les adolescents immigrants craignaient d'être différents des élèves québécois (Gonzales *et al.*, 2005; TCRI, 2011). Or, si à l'instar des résultats de la recherche de Bouchamma (2009b), la plupart des jeunes rencontrés dans ce cas-ci ressentent bel et bien cette différence, ils n'en prennent toutefois pas ombrage. Ceux qui reconnaissent ces différences les vivent de façon neutre ou positive et peu cherchent à changer pour mieux s'intégrer. Cet élément sera discuté davantage dans la section portant sur les facteurs de niveau deux. Ainsi, à la suite des comparaisons effectuées entre la présente recherche et la littérature scientifique recensée en ce qui a trait au portrait de l'intégration sociale des adolescents immigrants, il semble possible de conclure que, de façon générale, les jeunes immigrants se regroupent selon leur groupe d'appartenance, qu'ils ont une certaine difficulté à bâtir des liens solides avec les Québécois et qu'ils se sentent différents de ces derniers.

5.2.2 Les constats liés aux facteurs de niveau un

Dans la littérature scientifique au sujet de l'intégration des adolescents immigrants, plusieurs auteurs répertorient des facteurs d'influence de ce processus. Dans cette section seront discutées les comparaisons entre ces derniers et ceux soulevés par les jeunes interviewés dans le cadre de la présente recherche.

D'abord, selon la perception des adolescents rencontrés, il semble que le temps écoulé depuis la migration soit un facteur de haute importance en ce qui a trait à une meilleure intégration

sociale. En effet, les jeunes soulignent qu'ils développent davantage d'amitiés au fil du temps. Cette constatation est amenée par différents auteurs, dont les résultats suggèrent également que le temps facilite l'intégration sociale (McAndrew, 1994; Gödri, 2004). Jacob (1993) précise que c'est notamment parce que, avec le temps, les jeunes développent une meilleure compréhension des codes sociaux de la société d'accueil. Or, si les adolescents interviewés dans ce cas-ci ne précisent pas explicitement cette raison, certains d'entre eux évoquent néanmoins des propos similaires, notamment en affirmant « s'habituer » aux élèves natifs après quelque temps. En outre, ils remarquent qu'ils diversifient leurs réseaux sociaux, qui comprennent plus de Québécois qu'à leur arrivée. Ces indices permettent d'entrevoir que les jeunes de l'étude, sans s'en rendre compte, s'ajustent bel et bien aux valeurs sociales et culturelles québécoises avec le temps, ce qui facilite leur intégration sociale. Ainsi, pour les auteurs mentionnés (Jacob, 1993; McAndrew, 1994; Gödri, 2004) comme pour les participants de cette étude, il semble que le facteur temps écoulé depuis la migration soit un facteur crucial dans l'intégration sociale des adolescents immigrants.

En outre, les auteurs associent souvent le facteur « temps » à celui de l'âge à l'arrivée puisque leurs impacts s'expliquent par des raisons connexes : plus les migrants arrivent jeunes, plus leur socialisation au pays d'accueil est aisée, ce qui facilite l'intégration (Omvidar et Richmond, 2003; Aghasi-Sorkabi, 2009; Bouchamma, 2009b). Pourtant, si les nouveaux arrivants de la présente recherche nomment, à l'instar des auteurs, l'influence de ce facteur, c'est pour des raisons différentes. En effet, ils abordent la question d'un autre angle. Ces derniers mettent l'accent sur le fait que c'est le départ du pays d'origine plutôt que l'arrivée au pays d'accueil en bas âge qui influence l'intégration sociale de façon positive. En étant moins âgés et non au cœur de l'adolescence, les migrants ont moins de difficulté à abandonner leur réseau social au pays d'origine. De cette façon, ils adoptent une attitude plus optimiste face à ce changement dans leur vie, ce qui semble faciliter leur processus d'intégration. Ainsi, les participants de l'étude n'ont pas mentionné les conséquences de l'âge sur la facilité à recréer un réseau au pays d'accueil ou encore sur la socialisation, mais plutôt sur l'attitude générale concernant la migration. C'est donc dire que le facteur « âge lors de la migration » influence très possiblement le processus d'intégration des migrants, mais que les raisons soutenant cette affirmation sont variées.

Les différentes activités sociales constituent également un facteur d'une importance majeure, tant selon la perception des adolescents rencontrés que suivant les résultats des études recensées. De fait, les auteurs sont nombreux à rapporter que les activités parascolaires facilitent l'intégration sociale en milieu scolaire, entre autres puisqu'elles offrent des occasions de contacts avec les élèves natifs et qu'elles encouragent la maîtrise de la langue d'accueil (Gouvernement du Québec, 1998; Khanlou *et al.*, 2002; Talmon, 2004; Gonzales *et al.*, 2005; Bouchamma, 2009b). Cette étude corrobore ces résultats, en y apportant toutefois une légère nuance. En effet, alors que les jeunes sont d'avis que ces activités permettent de rencontrer des élèves québécois et de développer avec eux des liens qu'il aurait été impossible de créer dans d'autres contextes, ils soulignent également un élément en lien avec la langue d'accueil, mais tout autre : plutôt que de favoriser leur apprentissage du français, il semble que ces moments

permettent d'interagir avec les Québécois, sans que l'attention soit portée sur leur maîtrise de la langue d'accueil, ce qui les soulage.

Par ailleurs, il faut noter une autre différence entre la littérature et la présente étude quant aux constats portant sur les activités scolaires. Alors que les écrits scientifiques mentionnent l'importance à la fois des activités de sensibilisation et d'éducation interculturelle et la présence des organismes communautaires dans les écoles, ces deux éléments n'ont pas ou peu été soulevés par les adolescents rencontrés. En effet, aucun participant dans la présente étude n'a mentionné les activités de sensibilisation interculturelle organisées par les institutions scolaires, qui sont cependant décrites dans la littérature comme ayant beaucoup d'impacts positifs sur l'intégration sociale en milieu scolaire des élèves issus de l'immigration (Talmon, 2004; Manço, 2006; TCRI, 2011). Bien que de tels programmes interculturels soient en application, sous forme différente, dans les milieux scolaires étudiés, il faut cependant souligner que les adolescents sont peut-être moins portés à remarquer des éléments de nature organisationnelle. D'autre part, alors que les auteurs mettent l'accent sur l'importance de l'implication des organismes communautaires dans les écoles pour l'intégration des adolescents (Gouvernement du Québec, 1998; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005; Bouchamma, 2009b), ces derniers ont peu abordé ce facteur. De façon surprenante, les jeunes ont fait référence à un seul organisme, *MotivAction Jeunesse*, présent dans les deux écoles partenaires. Il semble que les adolescents rencontrés appréciaient considérablement l'apport de cet organisme, et surtout, de ses intervenants. Cependant, force est de constater que le lien école-communauté, via la collaboration entre l'école et les organismes communautaires du secteur, est si peu développé en réalité, alors que les auteurs considèrent ce facteur comme particulièrement bénéfique pour l'intégration. Ainsi, si la littérature à ce sujet ainsi que les participants de l'étude s'accordent pour constater que le facteur lié à la participation des organismes communautaires à la vie scolaire représente un atout pour l'intégration sociale, la réelle actualisation de cette collaboration sur le terrain soulève certains questionnements.

De plus, du point de vue subjectif des adolescents, il semble que l'examen de leur vie sociale révèle un autre facteur d'influence. La plupart des jeunes s'entendent pour dire que les activités sociales informelles à l'extérieur de l'école, par exemple les fêtes d'amis, encouragent leur intégration sociale. Comme plusieurs jeunes le soulignent, « il faut sortir » de chez soi et des murs de l'école pour faciliter le développement de liens avec les pairs. Cette observation, simple, mais cruciale pour les jeunes, n'a pas été soulevée dans la littérature. Il est vrai que les études recensées étaient principalement axées sur les activités offertes dans des cadres précis par les organisations officielles en présence, comme les écoles et les organismes communautaires, alors que cette recherche s'intéressait à la vie sociale de façon générale, incluant les activités informelles et spontanées, ce qui pourrait expliquer ce décalage dans les résultats comparés. Malgré ces subtilités, il est toutefois possible, à la lumière des résultats exposés dans la littérature et dans la présente recherche, d'avancer l'hypothèse que les activités sociales parascolaires ou, le cas échéant, proposées par les organismes, facilitent et encouragent l'intégration sociale des adolescents immigrants.

Finalement, deux facteurs ayant été jugés comme étant d'une importance capitale dans le processus d'intégration par les adolescents immigrants rencontrés n'ont pas été présentés dans les articles retenus pour la recension des écrits présentée au chapitre premier. Il s'agit des effets de la personnalité et de l'attitude des adolescents, ainsi que du pouvoir de la réaction en chaîne dans l'établissement d'un réseau social au pays d'accueil. De fait, les jeunes remarquent que l'une des clés de l'intégration est de faire appel à des liens d'amitié déjà tissés pour faire la connaissance de nouvelles personnes, alors que ce point n'est pas soulevé dans les articles scientifiques dépouillés aux fins de cette étude. Par ailleurs, il est surprenant de constater que le premier facteur d'influence de l'intégration sociale des adolescents immigrants est, aux yeux de ces derniers, la personnalité et l'attitude qu'ils adoptent, alors qu'il n'est en aucun cas listé dans les différents articles portant sur le sujet. Pour les jeunes rencontrés, il apparaît clair qu'ils ont un rôle déterminant à jouer dans leur propre intégration, en adoptant une attitude proactive, en faisant preuve d'amabilité et en surpassant la gêne qu'ils peuvent ressentir à l'idée d'interagir avec leurs pairs. Malgré le fait que les auteurs n'abordent pas directement ces éléments, il est toutefois possible de faire un lien avec les écrits de certains d'entre eux, qui font référence au caractère bidirectionnel de l'intégration sociale, présentant ce phénomène comme découlant de la responsabilité de la société d'accueil que comme de celle des migrants (Berry, 1999; Ruddick, 2003; Li, 2004; Allen, 2006; Winnemore et Biles, 2006). Ainsi, il semble que les auteurs, comme les jeunes migrants de la présente étude, reconnaissent tout de même l'importance du rôle des principaux concernés dans le bon déroulement de leur intégration sociale.

5.2.3 Les constats liés aux facteurs de niveau deux

La littérature québécoise, comme internationale, regorge de textes scientifiques traitant des impacts variés des programmes et mesures de francisation. En ce qui concerne précisément les classes accueil et de francisation, les auteurs sont nombreux à exposer les graves conséquences négatives qu'elles entraînent sur l'intégration sociale des adolescents immigrants. Ils évoquent notamment le français qui y est enseigné, loin de celui utilisé par les élèves québécois et, de façon plus importante, la ségrégation qu'elle cause et le clivage entre les élèves natifs et immigrants qu'elle accentue (McAndrew, 2001; Hsin-Chun Tsai, 2006; Manço, 2006; Steinbach, 2009, 2010; Vatz-Laaroussi et Steinbach, 2010). Ces constatations sont validées par les résultats de la présente étude, mais dans une autre mesure. Le portrait dressé par les jeunes est loin d'être aussi sombre que celui présenté par les auteurs. Les adolescents interviewés rapportent effectivement éprouver plus de facilité à développer des amitiés avec les élèves québécois après avoir cessé de fréquenter les classes de francisation de façon intensive. À l'instar des résultats de Hsin-Chun Tsai (2006), plusieurs d'entre eux confirment aussi avoir perçu une modification dans la perception de leurs pairs québécois à leur égard, c'est-à-dire d'être considérés moins différents par ces derniers, lorsqu'ils ont cessé d'utiliser ces mesures d'intégration langagière. Qui plus est, ils font état de la différence entre le français appris en classe de francisation et celui de la « vie courante », qui selon eux nuisait manifestement à leur intégration. Cependant, les adolescents ne considéraient pas la séparation des élèves québécois comme une ségrégation

excessivement dommageable, ni permanente. D'autre part, ils observaient également des impacts positifs liés à leur passage en francisation.

En effet, alors que la littérature ne fait mention que d'un seul effet positif des classes accueil sur l'intégration sociale, soit l'acquisition de la langue, les résultats de cette étude semblent plutôt démontrer que les jeunes rencontrent bon nombre d'amis en francisation et qu'ils y développent un grand sentiment d'appartenance, ce qui favoriserait leur intégration à l'école. Il faut cependant spécifier que les jeunes rencontrés fréquentaient tous des classes de francisation ouvertes, c'est-à-dire incluant des périodes passées au cheminement régulier, contrairement aux participants de certaines études parmi celles recensées, qui étaient exclusivement en classe accueil. De plus, pour des raisons liées à la compréhension du questionnaire d'entrevue ainsi qu'à la capacité de répondre de façon substantielle à ses questions, aucun participant de l'échantillon ne fréquentait encore, au moment de l'entrevue, les classes accueil fermées². Bien qu'ils pouvaient s'appuyer sur leur expérience antérieure pour répondre aux questions, il est fort probable que leur vision des faits ait été teintée par leur situation au moment de l'entrevue. Ainsi, leur participation en classe régulière a pu avoir comme effet de diminuer leurs impressions négatives à propos des mesures de francisation. Somme toute, considérant ces comparaisons et les confirmations qui en découlent, il est possible de déduire que les classes de francisation freinent bel et bien l'intégration sociale pour certaines raisons, notamment en ce qui a trait à la création de liens d'amitié avec des Québécois. Cependant, il faut garder à l'esprit qu'elles peuvent aussi, dans certains cas, faciliter l'intégration.

Les différences culturelles représentent un autre facteur dont la portée sur l'intégration sociale diffère dans les écrits scientifiques et la présente recherche. En effet, de façon surprenante, l'importance capitale donnée à ce facteur par les auteurs n'est pas corroborée par les données recueillies dans le discours des jeunes interviewés. Si, selon la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (2011), le conflit de valeurs culturelles représente l'obstacle à l'intégration le plus déterminant, les adolescents rencontrés affirmaient ne pas être particulièrement touchés par ces différences. Bien qu'ils les remarquaient, ils voyaient peu d'impacts sur leur propre cheminement d'intégration, à l'exception de quelques moqueries pour certains. De façon opposée, il est vrai que les adolescents évoquaient que certains groupes culturels étaient moins bien intégrés, notamment par les élèves québécois, et expliquaient cela par les écarts importants sur le plan de la culture. Cela confirme les constatations de Bouchamma (2009b), qui soutient que le décalage entre les habitudes, les croyances et les valeurs des immigrants et celles de la société d'accueil peuvent entraîner une discrimination de la part des élèves natifs. Ainsi, si les jeunes remarquent, tout comme plusieurs auteurs, que les différences culturelles influencent l'intégration sociale, ils

² Les classes accueil à l'école Vanier constituent une étape préalable aux classes de francisation, où les jeunes immigrants amorcent leur intégration avant de poursuivre leur cheminement, en partie au régulier et en partie en classe de français. Les classes accueil, contrairement aux classes de francisation, sont habituellement complètement fermées et les jeunes peuvent y rester jusqu'à quelques mois.

remarquent généralement ces impacts sur les autres immigrants et non sur eux-mêmes, et les jugent d'une ampleur différente que celle soulevée par la littérature à cet effet. En outre, d'autres facteurs culturels soulevés par la littérature comme ayant un impact sur l'intégration sociale, tels que le style parental et le conflit intergénérationnel, n'ont pas été nommés par les jeunes. Il faut cependant comprendre que les adolescents, pour toutes sortes de raisons, n'étaient cependant peut-être pas à l'aise de discuter des insatisfactions et des conflits familiaux avec la chercheuse.

La composition ethnique des écoles est un autre facteur souligné par la littérature et retrouvé dans le discours des adolescents immigrants interviewés dans ce cas-ci. Les résultats des études menées par Van Houtte et Stevens (2009), Hsin-Chun Tsai (2006) ainsi que Agirdag, Van Houtte et Van Avermaet (2010) indiquent que plus la diversité culturelle est élevée dans les écoles, plus l'intégration sociale sera facilitée, puisqu'elle offre des possibilités d'échanges interethniques. Tout comme ces auteurs, des jeunes avancent l'hypothèse que, plus il y a de nouveaux arrivants dans leur école, plus leurs pairs québécois seront habitués de les côtoyer et moins ils seront portés à les exclure. Toutefois, certains jeunes demeurent convaincus que, s'ils étaient les seuls immigrants de leur école, ils n'auraient eu d'autre choix que de se lier d'amitié avec des Québécois et serait donc tout autant, sinon plus, intégrés socialement. Outre cette constatation, il semble que de façon générale, il y a consensus sur le fait que la diversité culturelle dans les écoles semble faciliter l'intégration sociale des jeunes immigrants.

Finalement, le troisième facteur à être abordé dans cette section est celui du racisme et de la discrimination. Encore une fois, il faut discuter des questions de nuances quant aux impacts de ce facteur sur l'intégration. Alors que selon l'étude de Hsin-Chun Tsai (2006), le racisme est la principale barrière à l'intégration sociale des immigrants dans les écoles, la présente recherche catégorise plutôt ce facteur comme étant de niveau deux, soit d'une influence modérée sur l'intégration sociale. Non pas parce que le racisme a peu d'impact, mais seulement parce que dans les faits, les adolescents rencontrés n'ont pas vécu beaucoup d'épisodes de racisme ou de discrimination. Cependant, lorsque ce fût le cas, les participants nomment, à l'instar des résultats de Ringel, Ronell et Getahune (2009) et de Correa-Velez (2011), la couleur de la peau ainsi que l'accent dans la langue d'accueil comme principal motif de discrimination. De surcroît, parmi les jeunes rencontrés, certaines victimes de commentaires pernicioeux tendaient à se replier sur leur groupe d'origine et leur sentiment d'appartenance à l'école mettait plus de temps à se développer. Ces constats entérinent les observations de Correa-Velez (2011), Gungor (2011) et Hsin-Chun Tsai (2006).

À ce sujet, les participants de cette recherche parlent plutôt d'une méconnaissance interculturelle des élèves québécois, remarquée également dans les résultats de plusieurs articles sur ce thème (Vatz-Laarroussi et al., 2005; Bouchamma, 2009b; Ringel, Ronell et Getahune, 2009;). De fait, les jeunes remarquent que cette ignorance peut mener à des comportements discriminatoires de la part de certains élèves qui, comme le soulignent les auteurs, provoquent certaines difficultés d'intégration. En outre, les répondants de la présente étude soulignent que les Québécois ne sont pas seuls à faire preuve d'une exclusion basée sur

les différences ethniques ou culturelles, puisque certains d'entre eux notent ces mêmes attitudes de la part d'élèves immigrants, un constat peu abordé par les auteurs sélectionnés. Par ailleurs, les nouveaux arrivants sont nombreux à affirmer que les élèves qui adoptent des comportements racistes sont minoritaires et que, bien souvent, les natifs s'intéressent à eux et cherchent à en savoir plus sur leurs cultures et leurs pays d'origine respectifs. Ainsi, à la lumière de ces comparaisons entre les éléments apportés par la recension des écrits et ceux traduits par les résultats de la présente recherche, et malgré les nuances soulignées à ce sujet, il est possible de conclure que les attitudes discriminatoires et racistes à l'égard des élèves immigrants semblent freiner le processus d'intégration sociale de ces derniers.

5.2.4 Les constats liés aux facteurs de niveau trois

Concernant la catégorie de niveau trois, un seul facteur révélé par les résultats de la présente recherche renvoie à la littérature. Il s'agit du rôle de l'école, dont l'implication dans le processus d'intégration sociale des nouveaux arrivants est considérée comme non négligeable par quelques participants. En effet, les résultats démontrent que l'école, par l'organisation d'activités parascolaires et de sorties éducatives, ainsi que par les mesures de francisation et l'inclusion, par la suite, des adolescents dans les cours du cheminement régulier, facilite le processus d'intégration sociale des adolescents. De façon générale, ces derniers sont d'avis que leur école remplit bien son mandat et qu'elle ne pourrait pas vraiment en faire davantage pour les soutenir dans leur trajectoire d'insertion. Toutefois, il ne faut pas négliger le fait qu'un participant ajoute qu'il souhaiterait que les institutions d'enseignement, en plus d'un soutien d'intégration langagière, offrent un volet culturel. Selon lui, en apprendre davantage sur la culture d'accueil faciliterait grandement son intégration, notamment en le rapprochant des élèves québécois, en plus d'en accélérer le rythme. En outre, si les jeunes apprécient les différentes mesures mises en place pour faciliter leur intégration, ils ne sont pas sans reconnaître que ces dernières varient selon les écoles. Comme le souligne une participante, les écoles n'offrent pas tous les mêmes services et celle qu'elle fréquente est particulièrement attentive aux besoins des élèves immigrants.

Or, bien que le rôle de l'école ne soit pas nommé directement par les auteurs comme étant un « facteur » d'influence, nombreux sont les écrits traitant de son rôle central, de sa responsabilité et de son importance dans le processus d'intégration des nouveaux arrivants (Harvey, 1994; McAndrew, 2000; Marchand, 2008; Lusignan, 2009; Potvin *et al.*, 2010). Bouchamma (2009b) affirme que c'est en partie parce que l'école permet un contact interethnique quotidien, un point corroboré par la présente étude. Les jeunes nomment entre autres les activités et les travaux d'équipe comme encourageant ce contact. Cependant, l'auteure souligne également que le rôle de l'école dans l'intégration s'actualise aussi par la promotion et la sensibilisation interculturelle, peu remarquées par les jeunes interviewés. Dans le même ordre d'idées, si un participant voulait avoir accès à des activités portant sur la culture québécoise, il reste que, selon plusieurs auteurs, la socialisation à la société d'accueil et l'apprentissage de la culture se fait à l'école de façon informelle et naturelle (MELS, 2000; Marchand, 2008; Bouchamma,

2009b; Lusignan, 2009). Finalement, selon les chercheurs Bouchamma (2009b) et Kia-Keating et Ellis (2007), l'école joue également un rôle dans l'intégration en ce sens qu'elle offre aux jeunes la possibilité de reformer leur réseau social au pays d'accueil. Ce constat est confirmé de façon quasi unanime par la présente étude, puisque, à quelques exceptions près, les répondants affirmaient avoir rencontré leurs amis et leurs connaissances en majeure partie à l'école. C'est donc dire que l'école semble remplir une fonction importante dans le processus d'intégration sociale des adolescents nouvellement arrivés au pays d'accueil. En mettant sur pied diverses mesures, comme les activités parascolaires et les classes de francisation, ainsi qu'en favorisant un contact quotidien entre les jeunes natifs et immigrants, elle facilite l'insertion sociale de ces derniers.

Par ailleurs, deux facteurs ayant un impact plus modéré ont été relevés par les adolescents de cette étude, soit l'Internet et les réseaux sociaux ainsi que la présence de personnes significatives. Dans le cas présent, les résultats démontrent que les jeunes semblaient utiliser Internet (*Facebook*, *Skype*, logiciels de messagerie électronique) pour rencontrer des amis québécois, pour retrouver des compatriotes ayant aussi immigré à Québec et pour maintenir le contact avec leurs réseaux sociaux au pays d'origine. Pourtant, aucun article répertorié portant sur les jeunes migrants ne fait mention de ce facteur. Il ne serait pas impossible d'expliquer cela par le fait qu'il s'agit d'une réalité très récente et prenant une place importante pour cette génération. Plusieurs jeunes mentionnaient même avoir nouvellement découvert les usages de ces technologies. Il apparaît donc que cette raison explique le caractère inédit de ce facteur.

De plus, tel qu'exposé dans les résultats, les jeunes de cette étude ont maintes fois fait référence à des personnes significatives dans leur entourage ayant facilité leur intégration. Il peut s'agir de pairs, de famille ou d'acteurs du milieu scolaire qui ont, par leur présence auprès des jeunes, encouragé l'apprentissage de la langue d'accueil, servi de soutien lors de la rencontre d'obstacles ou encore motivé la participation sociale et la rencontre d'amis. Alors que ce facteur n'est pas traité directement dans la littérature, il est néanmoins possible de faire des liens avec certains constats émis par les auteurs. Ces derniers abordent notamment l'importance du lien développé avec les enseignants (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005; Kanouté, 2007; Aghasi-Sorkhabi, 2009). Certains auteurs les qualifient de « tuteurs de résilience » (Kanouté, 2007) et il semble que les adolescents interviewés soient de cet avis, soulignant de façon importante l'attachement pour leur professeur de francisation ainsi que leur rôle de « guide » lors de la rencontre d'obstacles. En outre, d'autres auteurs mentionnent leur implication positive dans la résolution de conflit interethnique et leurs encouragements comme étant bénéfiques pour les jeunes (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005; Bouchamma, 2009b). Alors que la résolution de conflit n'est pas ressortie chez les participants de la présente étude, les encouragements, ainsi que le soutien social, sont deux éléments relevés dans leur discours. D'autre part, Ringel, Ronell et Getahune (2009) ont observé que le personnel scolaire pouvait agir de façon discriminatoire envers les élèves immigrants. Au même titre que les participants de l'étude de ces chercheurs, les jeunes interrogés dans ce cas-ci mentionnent avoir ressenti, mais à de rares occasions, une attitude discriminatoire de la part d'enseignants, ce qui, en marquant leur dissemblance des élèves natifs, a nui à leur intégration sociale.

Par ailleurs, le corpus présenté au premier chapitre énonçait également l'importance de la relation signifiante avec les natifs ainsi qu'avec la communauté d'origine dans l'intégration. Tel que mentionné précédemment, les participants de la présente étude mentionnaient des pairs, compatriotes, immigrants ou québécois, comme piliers dans leur intégration. Tout comme ces jeunes, De Miguel Luken et Tranmer (2010) soulignent que les natifs peuvent jouer un rôle de soutien important dans l'intégration. Les membres de la communauté d'origine peuvent quant à eux offrir un grand support sur le plan affectif (Martinez Garcia *et al.*, 2002; De Miguel Luken et Tranmer, 2010). C'est un constat auquel mène l'étude du discours des adolescents de la présente recherche, qui se sont appuyés sur des compatriotes ou d'autres immigrants lors de moments de stress ou de tristesse.

Finalement, dans un tout autre ordre d'idées, si la présente recherche a soulevé certains facteurs qui n'avaient pas été mis en relief par les auteurs dans les articles recensés, le cas contraire est aussi survenu : quelques facteurs dégagés dans la littérature scientifique n'ont pas été ou peu été évoqués par les participants. C'est notamment le cas des facteurs « statut socioéconomique » et « ségrégation résidentielle ». Le statut socio-économique était considéré comme un facteur d'influence pour deux raisons : en peu de mots, il semble que certains adolescents consacrent moins de temps aux activités sociales dans le but de travailler pour contribuer aux besoins financiers de la famille et que d'autres peinent à participer aux activités sociales payantes et à s'offrir les biens matériels qui pourraient faciliter leur inclusion sociale (Omvidar et Richmond, 2003; TCRI, 2011). Or, dans la présente étude, une seule participante témoignait éprouver de telles difficultés. Par ailleurs, dans les résultats des études recensées, la ségrégation territoriale et résidentielle était considérée comme un facteur crucial pour l'intégration des immigrants. De fait, alors que cela faciliterait l'établissement d'un réseau social (Friesen et Krauth, 2011), cela pourrait cependant nuire de façon considérable à l'apprentissage de la langue d'accueil et compromettre le contact avec des natifs (Kushrinovich, 2010; Friesen et Krauth, 2011). Pour ces raisons, les auteurs sont d'avis qu'une ghettoïsation sur le plan géographique nuirait de façon majeure à l'intégration sociale des nouveaux arrivants. Cependant, si le lien entre concentration géographique et intégration semble évident pour certains auteurs, les jeunes de la présente étude n'ont pas fait mention de ce facteur aussi clairement. En effet, tel que mentionné précédemment, plusieurs jeunes du même groupe d'origine remarquent et mentionnent qu'ils habitent dans le même quartier, fréquentent la même école et sont dans la même classe de francisation. Ils font également part du fait qu'ils parlent constamment leur langue d'origine et ne comptent pratiquement aucun Québécois dans leur cercle d'amis. Cependant, malgré ces observations, ces jeunes ne font pas le constat d'un lien de cause à effet entre leur « ségrégation » et leur intégration sociale. Ainsi, les résultats de la présente étude, puisqu'elle porte sur la perception des jeunes eux-mêmes, ne peuvent pas démontrer explicitement que ce facteur influence l'intégration sociale, selon les adolescents.

5.2.5 Les constats liés à la langue

La langue est considérée par de nombreux auteurs comme le facteur le plus important dans l'intégration sociale des nouveaux arrivants au pays d'accueil (Jacob, 1993; CCDS, 2000; Foroughi *et al.*, 2001; Legault et Fronteau, 2008; Gauthier *et al.*, 2010). De plus, il s'agit du facteur le plus répandu dans la littérature à cet effet. Dans la présente étude, la langue était également omniprésente dans le discours des jeunes.

Pour Legault et Fronteau (2008), l'incapacité de s'exprimer dans la langue d'accueil génère un sentiment de solitude important. Ce constat est validé par les résultats de la présente étude, puisque des participants faisaient référence à la langue comme d'une barrière, d'un handicap qui les empêchait d'aller vers les autres, restant ainsi seuls. D'autre part, bon nombre d'auteurs mentionnaient que la maîtrise de la langue agissait comme facilitateur, comme élément positif majeur dans l'intégration, entre autres parce qu'elle encourage la socialisation (Armand et Dagenais, 2005; Allen, 2006; Steinbach, 2009). Les répondants ayant participé à cette recherche confirmaient ces résultats. Pour eux, la maîtrise du français leur permettait de nouer davantage de liens avec des Québécois et encourageait leur sentiment d'appartenance à l'école.

Néanmoins, cette recherche soulève une nuance importante. Bien que la langue facilite l'intégration sociale dans la plupart des cas, elle peut agir comme un frein pour certains adolescents immigrants. En effet, il semble que pour les jeunes, s'exprimer en français soit à l'origine d'un stress important. Des jeunes se garderaient même d'interagir avec des Québécois pour éviter ce malaise, en plus de se soustraire aux activités parascolaires pour les mêmes raisons. Ces comportements, provoqués par la difficulté d'apprendre la langue d'accueil et la crainte de la parler, nuiraient considérablement à l'intégration sociale. En outre, il faut mentionner que parmi les participants de cette étude, les deux adolescentes qui maîtrisaient le français avant la migration sont celles qui peinaient le plus à s'intégrer socialement au pays d'accueil, de quoi remettre en question nos présupposés quant au poids de l'influence strictement positive de la langue sur l'intégration.

En somme, les résultats de la présente étude corroborent, nuancent ou infirment ceux présentés dans la littérature exposée au premier chapitre. S'il y a, en effet, un consensus important au sujet de l'influence de facteurs tels que le temps, les activités sociales et l'impact du racisme, cette discussion a permis de dégager certains thèmes plus nuancés à savoir l'influence de la langue d'accueil et des différences culturelles, ou encore celles des mesures de francisation. Il faut également rappeler que les facteurs « Internet » et « personnalité » n'avaient pas été soulevés par les écrits scientifiques, alors que ceux portant sur la ségrégation territoriale et le statut socio-économique n'ont pu trouver écho auprès des participants. Enfin, si plusieurs auteurs répertorient des facteurs d'influence du processus d'intégration sociale des adolescents immigrants, il apparaît que les constats concernant l'ordre d'importance de ces derniers diffèrent sensiblement de ceux présentés dans cette étude. Alors que dans les études présentées au premier chapitre, les facteurs les plus importants sont les différences culturelles et la langue, il semble que dans le cas présent, la plus grande influence ait été donnée à la personnalité.

5.3 Limites méthodologiques

Afin de compléter ce chapitre, il importe de porter un jugement critique sur ce projet de recherche, en se penchant sur les différentes limites qui ont marqué sa réalisation et qui, d'une certaine façon, restreignent sa portée. Certaines limites méthodologiques de cette recherche ont été observées, tant lors son déroulement qu'a posteriori, des réflexions ayant émergé à toutes les étapes de la recherche.

D'abord, il faut mentionner que l'échantillon formé de douze participants demeure trop restreint pour prétendre à la transférabilité des résultats, bien que ce n'était toutefois pas le but de la présente étude. Concernant également l'échantillon, il faut observer un déséquilibre sur le plan de la diversité des participants. Par exemple, quatre jeunes sur douze étaient originaires du même pays d'Asie et cinq autres d'Amérique du Sud, alors qu'à l'opposé, une seule répondante était Européenne. Cela s'explique entre autres par les différents bassins d'immigration reçus dans la ville de Québec, majoritairement d'Asie et d'Amérique du Sud dans les dernières années, mais surtout par le fait que les informateurs clés dans les deux écoles secondaires participantes, mandatés par les directions d'école, étaient les enseignants de francisation. Cela signifie que les jeunes recrutés pour participer à la recherche étaient forcément passés par les classes de francisation, et donc, ne pouvaient provenir de pays francophones, tels que la France, la Belgique ou la Suisse, etc. Ainsi, ce mémoire ne contient pas d'information sur la trajectoire d'intégration sociale des immigrants dont la langue maternelle est le français, excluant ainsi une population importante. Il s'agit donc d'un biais considérable de la présente recherche.

Par ailleurs, une autre limite réside dans la communication avec les participants. Selon les critères de sélection établis, les adolescents interrogés devaient être arrivés au Québec depuis au moins un an et au plus cinq ans, de façon à se souvenir de son arrivée au pays d'accueil, mais également de pouvoir s'exprimer en français. Malgré cette précaution, quelques jeunes avaient de la difficulté à exprimer clairement ce qu'ils souhaitaient lors des entrevues. Comme le souligne une participante : « C'est difficile, de parler. Je peux pas expliquer. Il me manque du vocabulaire » (Lucie). De plus, que ce soit en raison de l'âge ou de la maîtrise de la langue, des jeunes avaient plus de difficulté à comprendre les concepts abstraits présents dans certaines questions, tels que culture, intégration, appartenance, bien-être, satisfaction, etc. De façon générale, les participants s'exprimaient très bien en français, mais tant sur le plan de l'expression que de la compréhension, la langue a, dans certains cas, privé d'une certaine profondeur les propos recueillis, ce qui constitue une limite importante.

En outre, certains thèmes intéressants pour mieux comprendre le phénomène de l'intégration sociale n'ont été abordés qu'en surface, étant donné des contraintes liées au temps, d'abord, ainsi qu'à une certaine pudeur remarquée chez quelques adolescents interviewés. En effet, les relations familiales et amoureuses n'ont pas fait l'objet de verbalisations détaillées, ce qui est regrettable. Il est cependant facile d'imaginer que, particulièrement à l'adolescence, parler des relations familiales hypothétiquement conflictuelles ou de sa vie amoureuse peut être intimidant. À tout le moins, c'est ce qui a été ressenti lors des entrevues par la chercheuse. Il

s'agit d'une limite, car ces thèmes auraient pu apporter un éclairage intéressant pour mieux comprendre le phénomène à l'étude.

La méthode de collecte de données fait également l'objet d'une autre limite. En effet, il aurait été particulièrement pertinent d'utiliser un instrument de collecte complémentaire à l'entrevue, puisque cette dernière comprend certaines lacunes. En visitant, lors des entrevues, les environnements scolaires à l'étude, la chercheure a songé au fait qu'il aurait été instructif et révélateur d'inclure la technique d'observation pour la collecte de données, afin d'analyser les dynamiques sociales en présence dans les écoles. Les résultats de la recherche sont donc limités à cet effet.

Finalement, bien qu'il s'agisse d'un aspect incontournable plutôt que d'une limite à proprement parler, il faut mentionner la subjectivité de la chercheure. Comme bien souvent en sciences sociales et plus particulièrement lors d'une démarche inductive, il semble que le présent processus de recherche scientifique ait été teinté par la subjectivité de la chercheure, par exemple en ce qui a trait aux thèmes à l'étude ou à l'analyse et l'interprétation des données recueillies. Selon Gauthier (2009), il semble qu'il s'agit d'un écueil répandu dans la recherche qualitative. Malgré cela, une attention particulière a tout de même été portée à ce piège lors des différentes étapes du processus de recherche, particulièrement lors des entrevues et du traitement des données.

CONCLUSION

Pays d'immigration important, le Canada reçoit chaque année un nombre important de nouveaux arrivants. Parmi ceux-ci, de nombreuses familles et, par le fait même, des enfants et des adolescents. Dans la ville de Québec, le phénomène de l'immigration n'est pas récent. Cependant, son ampleur et sa composition, sur le plan de la diversité, ont connu d'importantes transformations au cours des dernières années. De fait, à la suite de la mise en place de politiques favorisant à la fois la diversité culturelle et la régionalisation de l'immigration, le réseau scolaire de la ville de Québec connaît depuis peu de temps une diversification importante de ses effectifs étudiants. Cette nouvelle réalité soulève des enjeux pour l'École québécoise, ainsi que pour les jeunes immigrants qui sont appelés à la fréquenter. Les conséquences d'une intégration sociale déficiente, telles qu'exposées au chapitre premier, indiquent que le bon déroulement de ce processus est également déterminant pour l'entièreté de la société d'accueil.

Ainsi, le but de la présente recherche était de mettre en lumière les différents facteurs qui influencent l'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants dans les écoles de la Capitale-Nationale, selon la perception des jeunes eux-mêmes. Pour répondre à cette question, le paradigme constructiviste, ainsi qu'un cadre théorique regroupant plusieurs modèles de l'intégration sociale, ont servi à élaborer des balises guidant les différentes étapes du processus de recherche. Plus concrètement, douze élèves adolescents immigrants fréquentant deux écoles secondaires de la région ont été rencontrés. Avec ces derniers, les thèmes des amis, de l'école, de la famille, de la culture et des activités sociales ont été discutés par le biais d'entrevues semi-dirigées, réalisées à l'automne 2011.

Les résultats tirés de l'analyse du discours des jeunes rencontrés ont permis de mieux connaître le phénomène de l'intégration sociale des nouveaux arrivants immigrants à l'école. Sonder les perceptions des principaux concernés a offert l'occasion de constater certains faits insoupçonnés et d'en nuancer certains autres. On apprend notamment que les jeunes sont généralement satisfaits de leur intégration, alors qu'un regard extérieur pourrait présumer que certains d'entre eux sont moins bien intégrés, étant donné leur nombre restreint d'amis ou le fait qu'ils se regroupent selon leur origine. En outre, si les adolescents se sentent différents de leurs pairs québécois, ils ne perçoivent toutefois pas cela de façon péjorative.

De plus, les jeunes ont su exprimer leurs perceptions concernant différents facteurs qui freinaient ou facilitaient leur trajectoire d'intégration. Parmi les points les plus importants, il ressort de cela que le temps et les activités sociales sont des facteurs qui facilitent l'intégration sociale, à l'instar des résultats présentés par d'autres chercheurs dans le domaine. Or, la présente étude met en relief un facteur inédit, celui de la personnalité et de l'attitude. Ce dernier revêt, selon les adolescents immigrants, une importance cruciale. Aussi, les résultats de cette étude apportent également un éclairage différent sur les impacts de certains facteurs déjà exposés dans la littérature sur le sujet. En effet, la participation des adolescents a permis de constater que la langue d'accueil peut, en plus de faciliter l'intégration, être un obstacle à ce processus. Même s'ils

maîtrisent le français, le fait de devoir s'exprimer dans cette langue est considéré comme une difficulté importante, voire une barrière à l'intégration, par certains jeunes. Ces derniers ont également formulé des nuances quant à l'importance de la différence culturelle, ou encore, concernant les impacts strictement négatifs des classes de francisation décrits dans la littérature. Ces résultats démontrent l'importance de laisser la parole aux sujets afin de connaître leur conception subjective de la réalité et ainsi, d'en savoir davantage sur un phénomène social.

Les résultats présentés dans cette étude favorisent l'amorce d'une réflexion quant à l'amélioration des pratiques de tous les acteurs en contact avec une clientèle immigrante adolescente. Les jeunes participants ont émis, à travers leurs discours, plusieurs recommandations pour l'intervention : encourager les activités et les classes mixtes, favoriser un apprentissage culturel plutôt qu'uniquement linguistique, les motiver à adopter une attitude proactive, développer l'intérêt des jeunes québécois envers les amitiés interethniques, viser les rencontres à l'extérieur des murs de l'école, si nécessaire par l'implication de partenaires communautaires, etc.

De plus, en discutant des facteurs qui influencent leur intégration, les participants ont exprimé leurs perceptions et leurs sentiments concernant des aspects très précis de leur cheminement. Concrètement, il serait possible de reprendre cette information et de la diffuser, afin de sensibiliser les élèves québécois et le personnel scolaire à la réalité des jeunes immigrants. On peut par exemple penser à leur crainte de s'exprimer en français en classe, devant leurs camarades, qui pourrait être transmise aux professeurs pour encourager leur collaboration et accroître leur sensibilité à cet effet. Un autre exemple fait référence à l'opinion généralisée des jeunes rencontrés quant à leur responsabilité individuelle dans leur processus d'intégration socio-scolaire. Il serait important de faire connaître ce sentiment aux jeunes québécois, voire de leur expliquer la gêne ressentie par les nouveaux arrivants, afin de les inciter à se mettre eux-mêmes en action, par exemple en leur suggérant de faire les premiers pas avec les élèves immigrants de leur école. Ainsi, les différents éléments suggérés par les adolescents immigrants apportent un éclairage complémentaire et offrent des repères pour orienter les actions futures vers une pratique d'accompagnement qui soutient et facilite l'actualisation du processus d'intégration pour les nouveaux arrivants à Québec.

Cependant, étant donné les limites et la portée restreinte de ces résultats, mentionnées précédemment, il est estimé que des recherches additionnelles sur l'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants sont incontournables. Ce phénomène, du point de vue subjectif des adolescents, reste très peu exploré. Il pourrait s'avérer avantageux de chercher à connaître davantage leurs perceptions en ce qui a trait aux interventions qu'ils jugent adéquates pour les soutenir socialement à leur arrivée en milieu scolaire. En outre, il serait également pertinent d'investiguer l'opinion des élèves des classes accueil, à l'aide d'interprètes, pour mieux comprendre les premiers mois des élèves allophones à l'école et comparer leurs perceptions avec ceux des élèves arrivés depuis quelques mois. Dans le même ordre d'idées, il serait approprié d'interroger également des nouveaux arrivants qui sont, à l'opposé, francophones, dans le but d'obtenir une image plus complète de la réalité vécue par les jeunes migrants. Certains immigrants ont abordé légèrement le rôle des élèves québécois dans leur intégration sociale, une dimension

qui devrait être davantage explorée, même si cela nécessite de conduire une étude directement auprès de cette population.

En effet, si cette étude s'est attardée plus précisément aux rôles et aux perceptions des adolescents immigrants, il ne faut pas négliger la responsabilité des jeunes, et moins jeunes, québécois dans le processus d'intégration sociale des nouveaux arrivants. Les jeunes rencontrés étaient particulièrement conscients de l'importance de leur implication dans la réussite de leur intégration sociale. Cependant, si plusieurs auteurs soulignent le caractère bidirectionnel de l'intégration (Berry, 1999; Ruddick, 2003; Li, 2004; Allen, 2006; Winnemore et Biles, 2006), qu'en est-il alors de la part des responsabilités de la société d'accueil? Il s'agit d'une réflexion à s'imposer, d'autant plus comme citoyens d'une société pluraliste qui favorise et sollicite l'immigration. Alors que le visage de l'immigration change, et par le fait même, celui de notre société, il semble nécessaire de se pencher sur le rôle que nous souhaitons adopter.

ANNEXE A – GUIDE D'ENTREVUE

Questions courtes d'ordre socio-démographique

Âge : _____

Pays d'origine : _____

Langue maternelle : _____

Date d'arrivée au Québec : _____

Statut d'immigration : Réfugié ☐ Immigrant indépendant ☐ Regroupement familial ☐

Question d'ouverture

Comment décririez-vous votre intégration sociale à l'école?

Principaux thèmes

Vécu pré-migratoire

- Parlez-moi un peu de votre école, dans votre pays d'origine?
- Aviez-vous un grand réseau social, beaucoup d'amis?

Vécu post-migratoire

Arrivée

- Racontez-moi votre arrivée au Québec, à Québec.
- Quelles ont été les principales difficultés rencontrées?
- D'un autre côté, qu'est-ce qui a été plus facile?

École

- Racontez-moi votre entrée à l'école. Quels souvenirs en gardez-vous? Était-ce une expérience plus positive ou plus négative?
- Quelles ont été vos premières impressions à/de l'école?
- Êtes-vous dans une classe accueil? Si non, quel est votre cheminement? Qu'en pensez-vous? Qu'y changeriez-vous? Quels en sont les points positifs/négatifs?
- Comment décririez-vous votre sentiment d'appartenance à votre école? S'il y a lieu, comment pourrait-il être amélioré?
- Participez-vous à des activités parascolaires? Si oui, lesquelles? Qu'est-ce qui vous a amené à vous y inscrire? Qu'en retirez-vous de positif? Qu'en pensez-vous de négatif?
- Selon vous, comment les enseignants de cette école agissent avec les élèves immigrants?
- Selon vous, êtes-vous dans une école où il y a beaucoup d'élèves immigrants?

Amis

- Parlez-moi de votre réseau social. Qui sont vos principaux amis?

- Comment êtes-vous devenus amis, où les avez-vous rencontré (ou où avez-vous commencé à leur parler), dans quelles circonstances?
- Avez-vous des contacts avec des élèves d'origine québécoise? Si oui, à quelles occasions?
- Avez-vous des contacts avec des élèves d'origine immigrante? Si oui, à quelles occasions?
- Pour vous, il y a-t-il une différence entre avoir des amis d'origine québécoise ou des amis de votre groupe d'origine ?
- Sentez-vous que vous devez changer certaines choses de votre personnalité ou vos comportements pour mieux vous ajuster ici au Québec?
- Êtes-vous satisfait de votre réseau social?

Culture et famille

- Pour vous, y a-t-il de grandes différences entre votre culture d'origine et la culture du Québec? Si oui, pensez-vous que cela influence vos relations sociales?
- Pour vous, est-ce que ces différences affectent vos relations avec vos amis? Votre participation à certaines activités?
- Vous sentez-vous différent des élèves québécois, sur le plan culturel?
- Avez-vous remarqué que votre famille a changée sur le plan culturel depuis son arrivée au Québec?

Activités sociales

- Quelles sont vos activités sociales principales (en dehors de l'école)?
- Participez-vous à des activités dans d'autres organismes que l'école?
- Qu'est-ce que ces activités vous apportent de positif? De plus négatif?
- Êtes-vous satisfait de votre vie sociale? Si non, que voudriez-vous y changer?

Autres

- Comment avez-vous trouvé l'apprentissage du français (s'il y a lieu) ? Si vous ne parliez pas français à votre arrivée, selon vous, quels changements ont été apportés par le fait de parler français?
- Est-ce que votre réseau social a changé, évolué depuis que vous êtes arrivé au Québec? Si oui, comment?
- Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer l'intégration sociale des élèves immigrants?

ANNEXE B – LETTRE D’ENTENTE

Jeudi 22 septembre 2011

École secondaire De Rochebelle

Commission scolaire Des Découvreurs

1095 de Rochebelle

Québec, QC

G1V 4P8

TITRE DE LA RECHERCHE : L’intégration socio-scolaire des adolescents immigrants à Québec : facteurs influents.

CHERCHEURE PRINCIPAL : Anaïs Nadeau-Cossette, Université Laval

CONTEXTE DE RÉALISATION DU PROJET : Projet de maîtrise en service social, dirigé par Stéphanie Arsenault, professeure adjointe à l’École de service social de l’Université Laval

PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE : Ce projet d’étude vise à mettre en lumière les différents facteurs qui influencent le processus d’intégration sociale en milieu scolaire des adolescents immigrants à Québec, selon la perception de ces derniers. Les résultats de cette recherche permettront d’améliorer les connaissances sur le processus d’intégration sociale des adolescents immigrants pour ajuster les stratégies d’intervention psychosociale des divers intervenants auprès de ces jeunes (enseignants, éducateurs, psychologues, travailleurs sociaux). C’est en connaissant mieux le processus d’intégration et les facteurs qui l’influencent que les intervenants pourront notamment faciliter le processus d’intégration des adolescents immigrants, en contribuant à minimiser les obstacles pour ces jeunes et ainsi éviter les conséquences négatives qu’entraîne la non-intégration sociale.

Pour ce faire, quelques jeunes dont les parents auront accepté leur collaboration au projet de recherche participeront à une entrevue confidentielle et anonyme d’environ une heure, avec le chercheur. Cette entrevue sera composée de questions ouvertes portant sur différents thèmes, tels que les amis, la famille, l’école, la culture et les activités sociales, afin de connaître la perception du jeune sur ce qui influence son intégration sociale à l’école.

PARTICIPATION VOLONTAIRE ET CONFIDENTIALITÉ : La participation à la recherche est volontaire, complètement indépendante du programme scolaire de l’enfant et elle ne pourra d’aucune façon être reliée au cours ou aux évaluations académiques. De plus, sachez que chaque participant aura également le droit de répondre ou non à chacune des questions. Le retrait du jeune ou celui de ses parents n’entraînera aucune forme de pression de la part des chercheurs, ni de préjudice ou de désavantage pour votre enfant dans l’établissement scolaire qu’il fréquente.

Ce projet de recherche sera réalisé en toute confidentialité et l’anonymat des participants sera préservée. Ni les noms, ni les informations permettant d’identifier les enfants ou leurs parents ne paraîtront dans aucun rapport et un pseudonyme sera utilisé. De plus, il sera impossible d’identifier ou de reconnaître les réponses d’un participant en particulier. Seule la chercheure et

sa directrice auront accès aux informations recueillies, qui seront gardées sous clé ou dans un ordinateur dont l'accès est protégé par un mot de passe. Les données recueillies seront conservées pendant deux ans, soit jusqu'en 2013, avant d'être supprimées de façon permanente.

Nous souhaitons obtenir le soutien de votre établissement afin de faciliter le recrutement des jeunes participants à ce projet de recherche, notamment par le biais des intervenants en présence à l'école (éducateur, travailleur social, psychologue, etc.).

RENSEIGNEMENTS SUPPLÉMENTAIRES : Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de votre collaboration, veuillez communiquer avec Anaïs Nadeau-Cossette, au 418-977-0675 ou encore par courriel au anaïs.nadeau-cossette.1@ulaval.ca.

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude.

Merci beaucoup de votre temps,

Anaïs Nadeau-Cossette

418-977-0675 ou anaïs.nadeau-cossette.1@ulaval.ca

ANNEXE C – FORMULAIRE D’ASSENTIMENT

Quel est le but de cette recherche ? Cette recherche est le projet de mémoire d’une étudiante à la maîtrise en service social à l’Université Laval, Anaïs Nadeau-Cossette, sous la direction de Stéphanie Arsenault, professeure adjointe à l’École de service social de l’Université Laval. Il porte sur l’intégration sociale des adolescents immigrants à l’école. Le but est de connaître le point de vue des élèves immigrants sur ce qui influence leur intégration à l’école, ce qui la rend plus facile ou moins facile.

Qui peut participer ? Pour participer, tu dois être une personne immigrante de première génération, c’est-à-dire que tu dois être né à l’étranger. Tu dois aussi être âgé entre 13 et 19 ans et habiter à Québec depuis au moins un an.

Comment participer ? Ta participation se fera sous forme d’entrevue. Des questions sur des thèmes comme les amis, l’école, la famille, la culture et les activités sociales te seront posées, pour mieux connaître ton opinion sur ces sujets.

Est-ce que c’est long ? Habituellement, une entrevue dure environ une heure. Tu verras, ce n’est pas très compliqué, il n’y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, tu dis seulement ce que tu penses.

Est-ce qu’on pourra m’identifier ou me retrouver à partir de mes réponses? Non, c’est impossible, parce que ta participation est complètement confidentielle. Ni ton nom, ni les informations permettant de t’identifier seront accessibles. Ton nom sera remplacé par un pseudonyme, pour que personne ne sache qui tu es. Il sera impossible d’identifier ou de reconnaître les réponses d’un participant en particulier. Seule la chercheuse principale connaîtra ton identité et la directrice de recherche n’aura accès qu’aux informations codées. Les informations recueillies seront gardées sous clé ou dans un ordinateur dont l’accès est protégé par un mot de passe. Elles seront conservées pendant deux ans, soit jusqu’en 2013, avant d’être détruites de façon permanente.

Qu’est-ce que ça va me donner? Participer à cette recherche peut être intéressant pour toi car c’est l’occasion de réfléchir sur ton intégration à l’école, en pouvant dire tout ce que tu penses, de façon confidentielle et sans être jugé.

Est-ce qu’il y a des conséquences négatives possibles? Tu ne cours aucun risque à participer à ce sondage. Mais, il est possible que certaines questions te rappellent des souvenirs émouvants ou désagréables. Si c’était le cas, nous t’invitons à en discuter avec la personne qui mène l’entrevue. Elle pourra te donner une liste de coordonnées de ressources d’aide et de soutien que tu pourras contacter si tu en as envie ou si tu en sens le besoin.

Est-ce que je suis obligé de répondre? Tu es complètement libre de répondre ou non. À tout moment, tu pourras cesser de répondre peu importe la raison, sans avoir à expliquer ta décision. Tu peux aussi décider de ne pas répondre à certaines questions, si tu n’en as pas envie.

Est-ce que je pourrai savoir ce que l'ensemble des jeunes pense? Oui, sans problème. Un résumé des résultats de la recherche pour l'ensemble des jeunes qui auront participé sera disponible. Nous pourrons te l'envoyer si tu le souhaites.

Des questions ? Si tu as des questions sur la recherche ou sur ta participation, contacte Anaïs Nadeau-Cossette, chercheure, au numéro de téléphone suivant : 418-977-9675 ou par courriel à l'adresse suivante : anais.nadeau-cossette.1@ulaval.ca

Ta collaboration est importante pour nous permettre de réaliser cette étude et nous te remercions beaucoup de ta participation.

Assentiment

Participant (adolescent-e)

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. Je sais que je suis libre de participer ou non au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, sans que cela n'affecte la suite des services que je reçois à l'établissement scolaire que je fréquente, ni mon parcours académique, puisque le projet et les cours ne sont en rien associés. Je certifie que le projet m'a été présenté et que je suis libre d'accepter de participer sans contrainte ou pression de qui que ce soit. Je consens à participer à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

Je veux une copie du résumé des résultats de la recherche lorsqu'il sera disponible :

Oui ____

Non ____

L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante :

Engagement du chercheur

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant et à son parent. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant et celle de son parent.

Signature du chercheur

Date

ANNEXE D – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de maîtrise de Anaïs Nadeau-Cossette, dirigé par Stéphanie Arsenault, de l'École de service social de l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Cette recherche a pour but de mettre en lumière les différents facteurs qui influencent l'intégration sociale en milieu scolaire des adolescents immigrants, selon le point de vue de ces derniers.

En tant que participant à cette recherche, votre enfant sera invité à participer à une entrevue d'une durée d'environ une heure. Plus précisément, nous sommes intéressés à connaître l'opinion de votre adolescent sur les thèmes suivants : les relations sociales, les activités sociales et parascolaires, la culture, l'école et la famille et sa perception de leur influence sur son processus d'intégration. Elle sera réalisée dans un endroit de votre choix, tranquille et facilement accessible pour votre enfant.

Le fait de participer à cette recherche offrira à votre enfant une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité de son processus d'intégration sociale. Le fait de partager son vécu et ses perceptions dans le cadre de cette étude nous permettra de mieux comprendre le phénomène de l'intégration sociale chez les adolescents immigrants. Cependant, il se peut que sa participation, par le fait de raconter son expérience, suscite des réflexions ou lui rappelle certains souvenirs émouvants ou désagréables. Si c'était le cas, nous l'invitons à en discuter avec la personne qui mène l'entrevue. Par ailleurs, une liste de coordonnées de ressources d'aide et de soutien lui sera remise à la fin de l'entrevue.

La participation à cette étude est entièrement volontaire de votre part. Vous êtes libre de ne pas accorder votre consentement à votre adolescent de participer à ce projet de recherche ou de le retirer en tout temps, sans avoir à expliquer votre décision. La participation à la recherche est complètement indépendante du programme scolaire de votre enfant et elle ne pourra d'aucune façon être reliée au cours ou aux évaluations académiques. Votre retrait n'entraînera aucune forme de pression de la part de la chercheuse, ni de préjudice ou de désavantage pour votre enfant dans l'établissement scolaire qu'il fréquente. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir la chercheuse, dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant et concernant votre enfant seront alors détruits. De plus, si vous acceptez la participation de votre adolescent, sachez qu'il aura également le droit de répondre ou non à chacune des questions.

Les informations collectées dans le cadre de ce projet sont confidentielles. Ni les noms, ni les

informations permettant d'identifier vous ou votre enfant ne paraîtront dans aucun rapport et un pseudonyme sera utilisé. De plus, il sera impossible d'identifier ou de reconnaître les réponses d'un participant en particulier. Seule la chercheuse principale connaîtra l'identité des participants et la directrice de recherche n'aura accès qu'aux données codées. Les informations recueillies seront gardées sous clé ou dans un ordinateur dont l'accès est protégé par un mot de passe.

Elles seront conservées pendant deux ans, soit jusqu'en 2013, avant d'être détruites de façon permanente.

Les résultats de cette étude seront présentés sous forme d'un mémoire de maîtrise, toujours en préservant la confidentialité des données, ce qui implique que votre nom ne sera pas mentionné et que les mesures nécessaires seront prises afin que vous ne puissiez pas être identifié. Si vous le souhaitez, un court résumé des résultats de cette recherche pourra vous être envoyé par courriel ou par la poste. Si tel est le cas, veuillez indiquer l'adresse où vous aimeriez recevoir le document dans l'espace prévu à cette fin.

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation, veuillez communiquer avec Anaïs Nadeau-Cossette, chercheuse, au numéro de téléphone suivant : 418-977-9675 ou par courriel à l'adresse suivante : anais.nadeau-cossette.1@ulaval.ca

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Signatures

Consentement

Parent ou représentant légal du participant adolescent-e

Je soussigné(e) _____ consens à ce que mon enfant _____ participe à la recherche intitulée « Intégration socio-scolaire des adolescents immigrants à Québec : facteurs influents ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à la participation de mon enfant à ce projet.

Signature du parent

Date

Attention : Dans le cas où les parents de l'enfant sont séparés, nous invitons le parent gardien à informer l'autre parent de l'existence de la recherche et de s'assurer du consentement de ce dernier avant d'y inscrire l'enfant, sous réserve d'une interdiction formelle de la cour ou de déchéance parentale. Si l'autre parent est en désaccord avec la participation de l'enfant, il devra en informer le chercheur par téléphone au 418-977-0675 ou par courriel au _____.

Engagement du chercheur

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant et à son parent. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant et celle de son parent.

Signature du chercheur

Date

Je désire recevoir une copie du résumé des résultats de la recherche lorsqu'il sera disponible :

Oui ____

Non ____

L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante :

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320

2325, rue de l'Université

Université Laval

Québec (Québec) G1V 0A6

Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081

Ligne sans frais : 1-866-323-2271

Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Initiales : _____

BIBLIOGRAPHIE

Allen, D. (2004). *Language, identity, and integration: Immigrant youth « made in Quebec »*, Thèse de doctorat, Department of Integrated Studies in Education, McGill University, Montréal.

Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec, *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263.

Agence des Nations Unies pour les réfugiés [UNHCR] (2010). *2010 in Review- Global trends at glance*, Genève, Suisse.

Agence des Nations Unies pour les réfugiés [UNHCR] (2009). *Number of refugees resettled from Nepal passes 25,000 mark*. [En ligne] Consulté sur le site Internet de l'Agence des Nations Unies pour les réfugiés, le 19 octobre 2011 : <http://www.unhcr.org/4b22462e6.html>

Aghasi Sorkhabi, L. (2009). *L'intégration socio-scolaire et les stratégies identitaires d'adolescents iraniens à Montréal*, Thèse de doctorat, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.

Agirdag, O., Van Houtte, M. & Van Avermaet, P. (2011). Ethnic school context and the national and sub-national identifications of pupils, *Ethnic and Racial Studies*, 34(2), 357-378.

Amin, A. (2002). Ethnicity and the multicultural city : Living with diversity. Report for the ESRC CITIES Programme and the Department of Transport, Local Government and the Regions, *Environment and planning A.*, 34(6), 959-980.

Anadon, M. & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors Série* (5), 26-37.

Armand, F., Beck, I. & Murphy, T. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés, *Vie pédagogique*, 152, 106-115.

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

Armand, F. & Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration - Éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Canadian Issues- Thèmes Canadiens*. Printemps, 110-113.

Barker, R. L. (2003) *The Social Work Dictionary*, 5^e Édition, Washington D.C. : NASW Press.

Bassand, M., Kaufmann, V. & Joye, D. (2007). *Enjeux de la sociologie urbaine*. Lausanne, Suisse : PPUR presses polytechniques.

- Baumard, P. (1997). Constructivisme et processus de recherche : l'émergence d'une posture épistémologique chez le chercheur, *Cahiers du LAREGO*, 17, Université de Versailles St-Quentin.
- Berry, J. & Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris, *International Journal of Intercultural Relation*, (34) 191-207.
- Berry, J. (2008). Acculturation et adaptation des jeunes migrants, *Diversité canadienne/Canadian Diversity*, 6(2), 56-59.
- Berry, J., Phinney, J., Sam, D. & Vedder, P. (2006). *Immigrant Youth in Cultural Transition. Acculturation, Identity and Adaptation Across National Contexts*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berry, J. (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, New-York, NY: Cambridge University Press.
- Berry, J. (1999). Intercultural Relations in Plural Societies, *Canadian Psychology*, 40(1), 12-21.
- Blumer, H. (1962). Society as Symbolic Interaction. Dans Rose, A. M. (1962). *Human Behavior and Social Process: An Interactionist Approach*, 179-192. Boston, MA. : Houghton Mifflin Company.
- Bosswick, W. & Heckman, F. (2006). *Integration of migrants : Contribution of local and regional authorities*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin, Ireland.
- Bouchamma, Y. (2009a). La réussite scolaire des élèves immigrants : facteurs à considérer. *Vie pédagogique*, 152, 72-80.
- Bouchamma, Y. (2009b). *L'intervention interculturelle en milieu scolaire*, Québec : Éditions de la Francophonie.
- Browne, K. (2003). Snowball sampling; using social networks to research non-heterosexual women. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 47-60.
- Carpentier, A. Ghislain, C., Elismara, S. & Ait Said, R. (2009). Les élèves issus de l'immigration- Regards de 2009, *Vie pédagogique*, 152, 52-63.
- Centre multiethnique de Québec (2010). *Rapport annuel 2009-2010 : Enraciné dans la communauté depuis 50 ans*. Québec.
- Claes, M. (1991). Socialisation des adolescents en contexte multiethnique. (Sous la dir.) F. Ouellet & M. Pagé (Eds). *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), 515-541.
- Conseil canadien pour le développement social [CCDS] (2000). *Les jeunes immigrants au Canada*, Ottawa, Canada.

Conseil supérieur de l'Éducation (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Montréal.

Correa-Velez, I., Gifford, S.M. & Barnett, A.G. (2010). Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia, *Social Science & Medicine*, 71, 1399-1408.

Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

De Miguel Luken, V. & Tranmer. (2010). Personal support networks of immigrants to Spain: A multilevel analysis. *Social Networks*, (32), 353-362.

Dépelteau, F. (1998). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Dorais, M. (1993) Diversité et créativité en recherche qualitative, *Service social*, 42(2), 7-27.

Dorvil, H., & Mayer, R. (2001). *Problèmes sociaux, Tome 1, Théories et méthodologies*. Québec : Presses de l'Université du Québec, coll. « Psis ».

Dubet F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil

Encyclopedia of Social Work (2008). *Adolescence*, Washington D.C. : National Association of Social Workers and Oxford University Press.

Fangen, K. (2010). Social Exclusion and Inclusion of Young Immigrants – Presentation of an Analytic Framework, *Nordic Journal of Youth Research*, 18(2), 133-156.

Foroughi, E., Misajon, R. & Cummins, R.A. (2001). The Relationships Between Migration, Social Support, and Social Integration on Quality of Life, *Behaviour Change*, 18(3), 156–167.

Fréchette, L. & Assogba, Y. (2000). Le mouvement migratoire des jeunes au Québec – Le réseau social, pivot du processus d'intégration. *Cahier de GÉRIS – Série Recherches*, 12, 1-23.

Friesen, J. & Krauth, B. (2011). Les résultats scolaires des enfants chinois et pendjabis en Colombie-Britannique : les enclaves d'immigrants ont-elles une incidence? *Nos diverses cités – Section 2 : Défis de l'intégration sociale*, 8, 70-75.

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

Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, Québec : Presses de l'Université du Québec

Giordano, Y. (2003) *Conduire un projet de recherche- Une perspective qualitative*, Cormelles-le-Royal, France : Éditions EMS.

Gödri, I. (2004). Les différentes dimensions de l'intégration des immigrés en Hongrie, *Migrations internationales : observation, analyse et perspectives - Actes du colloque Les migrations internationales : observation, analyse et perspectives*. Association Internationale des Démographes de Langue Française, Budapest, Hongrie. 199-207.

Gonzales, N., George, P., Fernandez, A.C. & Huerta, V. L. (2005). Minority adolescent stress and coping, *The prevention researcher*, 12(3), 7-9.

Gouvernement du Canada, Citoyenneté et immigration Canada (2010a). *Programme de réfugiés pris en charge par le gouvernement*, [En ligne] Consulté sur le site Internet de Citoyenneté et immigration Canada le 12 septembre 2010 : <http://www.cic.gc.ca/francais/refugies/exterieur/reetable-gouv.asp>

Gouvernement du Canada, Citoyenneté et immigration Canada (2010b). *Tableaux préliminaires – Résidents permanents et temporaires* [En ligne] Consulté sur le site Internet de Citoyenneté et immigration Canada le 20 mai 2011 : <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/menu-faits.asp>

Gouvernement du Canada, Citoyenneté et immigration Canada (2009). *Faits et chiffres 2009 – Aperçu de l'immigration : Résidents permanents et temporaires*, [En ligne] Consulté sur le site Internet de Citoyenneté et immigration Canada le 12 septembre 2010 : <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2009/index.asp>

Gouvernement du Canada, Citoyenneté et immigration Canada (2007). *Rapport annuel au parlement sur l'immigration*, [En ligne] Consulté sur le site Internet de Citoyenneté et immigration Canada le 20 mai 2011 : <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/rapport-annuel2007/annexe.asp>

Gouvernement du Canada, Citoyenneté et immigration Canada (2000). *Les artisans de notre patrimoine : La citoyenneté et l'immigration au Canada de 1900 à 1977- Chapitre 6 : De nouvelles balises* [En ligne] Consulté sur le site Internet de Citoyenneté et immigration Canada le 28 octobre 2011 : <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/patrimoine/chap-6.asp#chap6-8>

Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2011). *Portraits régionaux 2000-2009, Caractéristiques des immigrants établis au Québec et dans les régions en 2011*, [En ligne] Consulté le 12 janvier 2012 sur le site Internet : <http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/stats-etablis-immigrants.html>

Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2010). *Quelques définitions*, [En ligne] Consulté le 12 septembre 2010 sur le site Internet : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/refugies-autres/immigration-humanitaire/definitions.html>

Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2010). *L'immigration dans les régions du Québec — Éléments d'histoire et faits saillants*, Colloque national sur la régionalisation de l'immigration, Trois-Rivières, 10 et 11 mai 2010.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2006). *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2008-2010*, Québec, Canada.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2004). *Des valeurs partagées, des intérêts communs, Plan d'action 2004-2007*, Montréal, Canada.

Gouvernement du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990). *Au Québec, pour bâtir ensemble : énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Québec, Canada.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2011). *Mise en œuvre du plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Montréal, Québec.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2008) Les commissions scolaires francophones et à statut particulier : Les élèves issus de l'immigration en 2007-2008 et leur répartition par génération, Montréal, QC. [En ligne] Consulté le 19 octobre 2010 sur le site Internet : https://info.geo.mels.gouv.qc.ca/AtlasMELS/Atlas_Immigration/atlas/index5.html

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994–1995 à 2003–2004*. Montréal, QC. [En ligne] Consulté le 19 octobre 2010 sur le site Internet : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Autres_doc/immigration_fr_460758.pdf

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Montréal, QC : Bibliothèque National du Québec. [En ligne] Consulté le 17 octobre 2010, sur le site Internet <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/DP>

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Montréal, QC : Bibliothèque National de Québec. [En ligne] Consulté le 17 octobre 2010 sur le site Internet http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/int_scol/inter.htm

Grawitz, M. (1999). *Lexique des sciences sociales*, Paris, France : Dalloz.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research, Dans N.K. Denzin et Y.S Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (dir.), Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Gungor, D. (2011). Immigration et acculturation à l'adolescence, *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Dans Tremblay, R., Boivin, M. et DeV. Peters., R. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Québec. [En ligne] Consulté sur le site Internet du Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, consulté le 10 octobre 2011 : www.enfant-encyclopedie.com/documents/GungorFRxp1.pdf

Guyon, S. (2011). The resettlement of refugees selected abroad in Quebec, a well-kept secret! *International Settlement Canada Research Resource Division for Refugees*, 24 (3-4), 16-18.

Houle, R. (2000). *Integration of migrants and refugees in local communities : problems and policies*, Language Training and Socio-cultural Adaptation Symposium, Moscou.

Hsin-Chun Tsai, J. (2006). Xenophobia, ethnic community and immigrant youth's friendship network formation, *Adolescence*, 41(162), 285-298.

Institut de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada [IRSC, CRSNG, CRSH] (1998). *Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*, [En ligne] Consulté le 7 mai 2011 sur le site Internet : www.pre.ethics.gc.ca/francais/pdf/TCPS%20octobre%202005_F.pdf

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

Kanouté F., Vatz-Laaroussi M., Rachédi L. & Tchimou M. (2008). Familles immigrantes et réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 265–289.

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

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

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

Kushnirovich, N. (2010). Ethnic niches and immigrant's integration, *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(7-8), 412-426.

Jacquet, M., Moore, D., Sabatier, C. & Masinda, M. (2011). Aider à l'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones de Vancouver, en Colombie- Britannique, *Nos diverses cités –Section 2 : Défis de l'intégration sociale*, 8, 64-71.

Jacob, A. (1993). Le processus d'intégration des réfugiés, facteur explicatif majeur dans l'intervention, *Santé mentale au Québec*, 18(1), 193-209.

Le Breton, D. (2008). *L'interactionnisme symbolique*, Paris, France : Presses universitaires de France.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université Laval, Sillery.

Ledent J., Murdoch J. & Mc Andrew M. (2011). La réussite scolaire des jeunes de première et deuxième génération au secteur français du secondaire québécois, *Thèmes*

Canadiens/Canadian Issues, 15-22.

Lee, M. Y., & Greene, G.J. (1999). A social constructionist framework for integrating cross-cultural issues in teaching clinical social work. *Journal of Social Work Education*, 35, 21-37.

Lee, M. Y. (2009). Sociological Theories of Immigration: Pathways to Integration for U.S. Immigrants. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 19(6), 730-744.

Legault, G. & Fronteau, J. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés, Dans Legault, G. & Rachédi L. **(sous la dir.)**, *L'intervention interculturelle*, 2^{ème} Édition, **Éditions la Chevelière**, 44-66.

Li, P. (2004). Social capital and economic outcomes for immigrants and ethnic minorities. *Journal of International Migration and Integration* 5(2), 171-190.

Lusigan, G. (2009). L'école ouverte à la diversité : des intervenants en milieu multiethnique se prononcent. *Vie pédagogique*, 152,18-26.

Manço, A. (2006). Éducation scolaire, intégration et discrimination des jeunes issus de l'immigration en Europe : comment faire de l'école un instrument de mobilité sociale et d'acquisition de compétences interculturelles ? *Forum 2006 – Quelle cohésion sociale dans une Europe multiculturelle?* Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (Belgique).

Marchand, C. (2008). L'école joue un rôle central. Une entrevue avec Mme Marie McAndrew. *Vie pédagogique*, 148, 5-9.

Martínez García, M.F., García Ramírez, M. & Maya Jariego, I. (2002). Social support and locus of control as predictors of psychological well-being in Moroccan and Peruvian immigrant women in Spain, *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 287–310.

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

McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*, Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.

McAndrew, M. (2000). *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*, Montréal, Québec : L'Harmattan, Inc.

McAndrew, M. (1994). Pertinence et limites des indicateurs socioculturels dans la mesure de l'intégration scolaire, *Actes du séminaire sur les indicateurs d'intégration des immigrants- Séminaire tenu du 28 février au 3 mars 1994*, Université de Montréal.

Mertens, D.M. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology : Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative and Mixed Methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Mesure, S. & Savidan, P. (2006). *Le dictionnaire des sciences humaines*, Paris : Presses Universitaires de France.

- Omvidar, R. & Richmond, T. (2003). Immigrant settlement and social inclusion in Canada, *Working Paper Series — Perspective on social inclusion*. Toronto, Ontario : The Laidlaw Foundation.
- Omvidar, R. (2002). A sense of belonging : Immigration across the ages. *International Settlement Canada, Research Resource Division for Refugees*, 15 (4), 8-10.
- Petit Robert (2007) Dictionnaire le nouveau Petit Robert de la langue française, Paris.
- Piaget, J. & Garcia, R. (1987). *Vers une logique des significations*. Genève, Suisse : Murionde Éditeur.
- Picot, G., Lu, Y. & Hau, F. (2009). *Les taux de faible revenu des immigrants : rôle du revenu du marché et des transferts gouvernementaux*, statistiques Canada, N.75-001-X au catalogue.
- Pierre, M. (2005). Les facteurs d'exclusion faisant obstacle à l'intégration socioéconomique de certains groupes de femmes immigrées au Québec, *Nouvelles pratiques sociales*, 17(2), 75-94.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3) 369-378.
- Potvin, M., Carignan, N., Audet, G., Bilodeau, A. & Deshaies, M. (2010). *L'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrante dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal*. Centre de santé et services sociaux de Bordeaux- Cartierville- St-Laurent - Centre affilié universitaire, Québec.
- Rajiva, M. (2005). Franchir le fossé des générations. Explorer les différences entre les parents immigrants et leurs enfants nés au Canada. *Canadian Issues – Thèmes canadiens*. 27-31.
- Raskin, J.D. (2002). Constructivism in Psychology: Personal Construct Psychology, Radical Constructivism, and Social Constructionism, *American Communication Journal*, 5(3), 1-17.
- Rezvan Nia, P. (2007). L'impact de l'autorité parentale sur l'intégration subjective des adolescents dans les groupes des pairs. Étude comparative des familles iraniennes et des familles françaises en France, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 55, 17–22.
- Ringel, S., Ronell, N. & Getahune, S. (2009). Factors in the integration process of adolescent immigrants, *International Social Work*, 48(1), 63–76.
- Ritzer, G. (2011). *Sociological Theory*, New York, NY : McGraw-Hill.
- Ruddick, E. (2003). Immigrant economic performance : A New Paradigm in Changing Labour Market, *Canadian Issues*, 5, 16-17.
- Salvini, A. (2010). Symbolic Interactionism and Social Network Analysis : An uncertain encounter. *Symbolic Interaction*, 33(3), 364-388.

- Sandstrom, K.L, Martin, D.D. & Fine, G.A. (2010). *Symbols, Selves, and Social Reality: A Symbolic Interactionist Approach to Social Psychology and Sociology*, New-York, NY : Oxford University Press
- Savoie-Zajc, L. (1997). « L'entrevue semi-dirigée », dans B. Gauthier : *Recherche sociale : de la problématique à collecte de données*, Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Sexton, T. L. (1997). Constructivist thinking within the history of ideas: The challenge of a new paradigm. Dans T. L. Sexton & B. L. Griffin (Eds.), *Constructivist thinking in counseling practice, research, and training*. New York, NY : Teachers College Press.
- Simard, M. (1996). La politique québécoise de régionalisation de l'immigration : enjeux et paradoxes, *Recherches sociographiques*, 37(3), 439-469.
- Statistiques Canada (2006). Statut des générations, Dictionnaire du recensement, [En ligne] Consulté le 12 avril 2011, sur le site Internet : <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/ref/dict/pop036a-fra.cfm>
- Steinbach, M. (2007). Developing Social Capital : an Insider Look at the Language Learning and Integration Experiences of New Canadians, *Canadian and International Education/Éducation canadienne et internationale*, 36(2), 1-14.
- Steinbach, M. (2009). L'intégration socioscolaire des élèves néo-canadiens hors de Montréal, *Vie pédagogique*, 152, 139-144.
- Steinbach, M. (2010). Quand je sors d'accueil : Linguistic Integration of Immigrant Adolescents in Quebec Secondary Schools. *Language, Culture and Curriculum*, 23(1), 95-107.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes [TCRI] (2011)., *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec- Perspectives des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants*, Rapport d'enquête. Québec.
- Talmon, S. (2004). *De la comédie musicale au rapprochement interculturel : l'exemple d'une école secondaire de Montréal*. Médiations et francophonie interculturelle. Collection Culture française de l'Amérique, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tartakovsky, E. (2009). Cultural Identities of Adolescent Immigrants : A Three-Year Longitudinal Study Including the Pre-Migration Period, *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 654-671.
- Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Tyyska, V. (2008). Parents et adolescents de familles immigrantes : influences culturelles et pressions matérielles, *Diversité canadienne*, 6(2), 88-92.
- Van Houtte, M. & Stevens, P. (2009). School Ethnic Composition and Students' Integration Outside and Inside Schools in Belgium, *Sociology of Education*, 82, 217-238.

- Van Ngo, H. & Schleifer, B. (2005). Regard sur les enfants et les jeunes immigrants, *Canadian Issues-Thèmes Canadiens*. Printemps, 29-33.
- Vatz-Laaroussi, M. (2011). La régionalisation de l'immigration et ses enjeux pour la réussite scolaire des jeunes, *Canadian Issues- Thèmes Canadiens Hiver 2011*. 23-28
- Vatz Laaroussi, M. & Steinbach, M. (2010). Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec : un modèle à inventer ? *Recherches en Éducation*, 9, 43-55.
- Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. & Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Vermeulen, H. (2010). Segmented assimilation and cross-national comparative research on the integration of immigrants and their children, *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1214-1230.
- Ville de Québec (2009). *Portrait de la population immigrante de la ville de Québec*, Service des communications, Québec.
- Wenshya, J. & Hébert, Y. (2006). The Meaning of Being Canadian: A Comparison between Youth of Immigrant and Non-Immigrant Origins, *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 29(2) 497-520.
- Winnemore, L., & Biles, J. (2006). Canada's Two-Way Street Integration Model: Not Without Its Stains, Strains and Growing Pains, *Canadian Diversity, Diversité canadienne* 5(1), 23-30.
- Yeganeh, H., Su, Z. & Chrysostome, E. (2004). A Critical Review of Epistemological and Methodological Issues in Cross-Cultural Research. *Journal of Comparative International Management*, 7 (2), 66-86.



Équipe de recherche en partenariat
sur la diversité culturelle et l'immigration dans la région de Québec
Département d'histoire, Faculté des lettres
Université Laval
Pavillon Charles-de Koninck
1030, av. des Sciences-Humaines, Québec
Québec, Canada G1V 0A6
www.ediq.ulaval.ca

