

LA CLASSE D'ACCUEIL EST-ELLE UN LIEU
D'INTÉGRATION PAR LA LANGUE ET DE CONSTRUCTION
DU SENTIMENT D'APPARTENANCE CHEZ LES ÉLÈVES
NOUVELLEMENT ARRIVÉS ?
REGARDS CROISÉS DES ACTEURS DE CE DISPOSITIF DANS PLUSIEURS
ÉCOLES DU PRIMAIRE À MONTRÉAL

Kostanca CUKO

(Canada)

THÈSE DE DOCTORAT

présentée devant la Faculté des Lettres
de l'Université de Fribourg en Suisse.

Approuvée par la Faculté des Lettres sur proposition des professeurs

Aline Gohard-Radenkovic (premier rapporteur)

Patricia Lamarre (second rapporteur)

Fribourg, le 9 octobre 2014

Prof. Marc-Henry Soulet, Doyen.

Les membres du jury

Président: François Gauthier, Université de Fribourg, Suisse.

Premier rapporteur: Aline Gohard, Université de Fribourg, Suisse.

Deuxième rapporteur: Patricia Lamarre, Université de Montréal, Canada.

Première assessseure: Tania Ogay , Université de Fribourg, Suisse.

Deuxième assesseur: Philippe Blanchet, Université Rennes 2, France

Remerciements

Mes remerciements et ma gratitude vont au:

Prof. Dr. Aline Gohard-Radenkovic pour avoir assuré la direction de ma recherche, pour la richesse de ses orientations, ses conseils, son exigence, ses corrections, ses encouragements et ses remarques pertinentes tout au long de ce parcours, et pour m'avoir poussée à aller encore plus loin dans mes réflexions scientifiques.

Prof. Dr. Patricia Lamarre pour la qualité de sa lecture, sa flexibilité, sa disponibilité et son engagement.

Tous les parents, enseignants et représentants de la direction qui ont accepté de me livrer un témoignage de leur vie et qui m'ont dédié un peu de leur temps précieux en acceptant de participer à cette étude. Je leur adresse mes plus vifs remerciements pour avoir accepté d'ouvrir les portes de leurs écoles, de leurs classes et de leurs maisons et d'avoir accepté ma présence sans m'infliger le moindre sentiment de dérangement.

Tous les enfants qui ont participé à cette recherche. Je leur exprime ma plus grande gratitude pour avoir partagé avec moi leurs plus sincères témoignages et leurs multiples sensibilités sur les langues et les mobilités, donnant ainsi du sens à nos rencontres et aux finalités de ce travail.

La Confédération Suisse et le Ministère de la Culture et du Sport d'Albanie pour l'intérêt et la confiance exprimés envers ma recherche en m'accordant leurs financements.

Toutes les filles de l'équipe doctorale de l'Université de Fribourg pour leur soutien et leurs encouragements.

Ma chère amie Alessandra pour son aide et nos rencontres amicales qui étaient ma ressource et ma recharge intellectuelle.

Ma coéquipière Tiziana Protti pour ses lectures infatigables et ses nombreuses remarques pertinentes.

Mes parents, Solli et Marie Cuko, qui m'ont encouragée à voyager et à étudier « ailleurs ». Ma sœur et mon frère, Hermiona et Isidael Cuko, qui - dans les moments les plus difficiles - ont su trouver les mots pour me donner la force de continuer, comme si, à travers cette recherche, ils voulaient

comprendre la trajectoire de notre vie de famille laquelle, traversant les espaces, est marquée par de nombreux points d'interrogation.

Mon oncle, Prof. Dr. Miti Koçi, avec lequel je n'aurai pas le plaisir de partager cet événement mais qui restera dans mon cœur à jamais.

Mon mari, Trimi Qatipi, qui m'a accompagnée et soutenue tout au long de ce voyage, pour sa confiance, sa patience et son engagement infailible.

Ma fille, Erika, la plus chère que j'ai embarquée dans cette aventure. Celle qui a dû subir un parcours de mobilité pour que je puisse mener à bien cette recherche sur ce thème. Enfin, un grand merci à Keira, la plus jeune de l'équipe. Arrivée dans ma vie en plein processus de rédaction de cette thèse, elle a su améliorer mon organisation tout en la conditionnant par son rythme de bébé. J'espère que ce travail rendra hommage à leur patience et à tous ces moments manqués.

Je renouvèle mes remerciements les plus sincères à tous et à toutes.

TABLES DE MATIERES

LISTE ALPHABETIQUE DES ACRONYMES	14
PREMIERE PARTIE. INTRODUCTION : TENSIONS ET MALENTENDUS	15
1 Problématique et positionnement de notre recherche.....	15
2 Objet du travail de recherche et questions de départ	18
3 État des lieux et positionnement dans le champ de la recherche	19
4 Positionnement scientifique et méthodologique	21
5 Organisation et structure de la thèse	22
DEUXIEME PARTIE. CADRE CONTEXTUEL : ENTRE BILINGUISME ET « FRANCISATION »	23
1 La province de Québec, sa structure politique, économique et linguistique.....	23
1.1 Le Québec : province du Canada	23
1.2 Aperçu historique	24
1.2.1 La colonisation française et la naissance de la Province de Québec	24
1.2.2 Le statut politique	25
1.3 Histoire de l'immigration au Canada et au Québec	27
1.4 L'immigration dans la Province de Québec après les années 60	28
1.5 La gestion de l'immigration au Québec. Contexte politique et législatif.....	29
1.5.1 Le transfert des pouvoirs du niveau fédéral vers le niveau provincial en matière d'immigration.....	29
1.5.2 La politique de la Province de Québec en matière d'immigration et d'intégration	30
1.5.3 La politique linguistique du Québec.....	31
1.5.4 « La francisation » des immigrants au Québec.....	32
2 Populations et langues de la province de Québec.....	34
2.1 La population immigrante	34
2.2 La population francophone.....	35
2.3 La population anglophone	36
3 Montréal : une ville plurilingue et pluriculturelle	36
3.1 Paysage scolaire : Commission scolaire et organisation scolaire	37
3.2 L'arrondissement de Lasalle.....	39
3.2.1 Les caractéristiques de Lasalle: langues et populations	39
3.2.2 Connaissances des langues officielles.....	41
3.2.4 Historique et brève présentation de la classe d'accueil	43
4 Conclusion intermédiaire	45
TROISIEME PARTIE. CADRE CONCEPTUEL	47
PREMIER CHAPITRE: IMMIGRATION, PRATIQUES ET MODELES D'INTEGRATION DES IMMIGRANTS.....	47
1 Migration, mobilité, acteurs et co-acteurs de mobilité	47
1.1 Immigration et questionnement sur les termes	47
1.2 Acteurs et co-acteurs de mobilité	49

1.2.1 Les capitaux.....	51
1.2.2 Comportements linguistiques et socioculturels.....	55
1.2.3 Trajectoires et valeurs	56
1.2.4 Habitus et pratiques	57
1.2.5 Cultures sociales et cultures scolaires	59
2 Modèles d'intégration des immigrants dans le pays d'accueil	60
2.1 Qu'appelle-t-on intégration?.....	60
2.2 Modèles d'acculturation de Berry	62
2.3 Intégration interactive et espaces d'intégrabilité	69
2.4 Intégration par la langue	70
3 Conclusion intermédiaire	72
DEUXIEME CHAPITRE: DISPOSITIF(S), CLASSE D'ACCUEIL ET METHODES	
D'ENSEIGNEMENT EN VUE DE L'INTEGRATION PAR LA LANGUE	73
1 Définition de la notion du dispositif et les raisons des choix du concept	73
1.1 Contexte d'immigration et l'origine des classes d'accueil en Suisse	75
1.2 Contexte d'immigration et l'origine des classes d'accueil au Québec	76
2 Dispositifs, modèles et organisations des classes d'accueil	77
2.1 Classes d'accueil en Suisse Romande : modèles intégratifs et ségrégatifs.....	77
2.2 Classes d'accueil au Québec et modèles de « francisation »	79
3 Conceptions et méthodologies privilégiées en classe d'accueil	82
3.1 Clarification des concepts : langue première, langue étrangère, langue de scolarisation, langue seconde	82
3.2 L'acquisition/apprentissage d'une « langue seconde »: un processus cognitif complexe.....	83
3.3 Apprentissage /enseignement de la langue en classe d'accueil : quel(s) français?	85
3.3.1 Le FLS ?	86
3.3.2 Le FOS?.....	87
3.3.3 Le FLi ?.....	88
3.3.4 Le FLSco ?.....	89
3.3.5 Apports et limites des conceptions et méthodologies	90
3.4 Sensibilisation à la pluralité culturelle et linguistique : quelle(s) démarche(s) et quelle(s) méthode(s) ?	91
3.4.1 Une démarche interculturelle : Éveil aux langues.....	92
3.4.2 Une méthode de sensibilisation à la pluralité : EOLE en Suisse.....	93
3.4.3 Une méthode de prise en compte de la pluralité : ELODIL au Québec.....	94
3.4.4 Les apports et les limites de l'approche <i>Éveil aux Langues</i> dans les classes d'accueil	96
4 Formations et compétences nécessaire à l'enseignement en classe d'accueil.....	97
4.1 La formation à l'enseignement du FLS en Suisse	97
4.2 La formation à l'enseignement du FLS au Québec.....	98
5 Conclusion intermédiaire : Apports et limites des dispositifs des classes d'accueil.....	100
TROISIEME CHAPITRE : DE L'IDENTITÉ AU SENTIMENT D'APPARTENANCE .	102
1 La notion d'identité	102
1.1 Définition et caractère multidimensionnel de l'identité	102
1.2 Identité et Identités	104

1.2.1	Identités personnelles et identités collectives	104
1.2.2	Identités linguistiques	106
1.2.3	Identités sociales et identités culturelles	107
2	Identification et construction identitaire.....	108
2.1	Identités et altérité : processus de rapprochement et d'éloignement.....	109
2.2	Individu, rôles et négociations identitaires	111
2.3	Processus de transitions et de transformations identitaires	112
3	Appartenances et sentiment d'appartenance	114
3.1	Appartenances et groupe(s) d'appartenance (s).....	114
3.2	Appartenances d'origine et appartenances d'accueil	116
3.3	Rôles et caractéristiques du sentiment d'appartenance (s)	117
3.4	Langues, mobilités et sentiment d'appartenance (s)	119
4	Conclusion intermédiaire : de l'identité au sentiment d'appartenance(s).....	120
QUATRIEME CHAPITRE: REPRÉSENTATIONS ET STRATÉGIES EN SITUATION DE MOBILITE.....		122
1	Représentations sociales.....	122
1.1	Représentation, l'origine du concept.....	122
1.2	Représentations sociales : vers une définition du concept	123
1.3	Représentations sociales et rapports sociaux	126
1.4	Représentations et perceptions	127
1.5	Langue, discours et représentations sociales.....	129
2	Les stéréotypes	131
2.1	Définition du stéréotype.....	131
2.2	Fonctions du stéréotype.....	132
2.3	Notions de représentations et de stéréotypes dans la didactique des langues et cultures étrangères.....	133
3	Stratégies.....	135
3.1	Notion de stratégie	135
3.2	Stratégies individuelles et collectives	136
3.3	Stratégies linguistiques, économiques, sociales et culturelles.....	137
3.4	Stratégies d'aménagements identitaires	140
3.5	Fonctions des stratégies	141
4	Conclusion intermédiaire	142
QUATRIEME PARTIE. CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....		143
1	Ancrage disciplinaire et sources méthodologiques	143
1.1	L'approche qualitative.....	144
1.2	Les procédures méthodologiques et la « Grounded theory »	145
2	Méthodes de recherche et raisons de nos choix.....	146
2.1	L'entretien biographique.....	146
2.2	Le dessin comme biographie langagière.....	149
2.3	Démarche complémentaire : questionnaire autobiographique et entretien en auto- confrontation avec les dessins.....	152

3	Constitution des corpus et canevas de questions.....	153
3.1	Critères de constitution des corpus	153
3.2	Résultat du recueil des entretiens.....	156
4	Le déroulement des entretiens et des activités	157
4.1	Perception du vécu de la chercheuse.....	157
4.2	Choix de la langue utilisée pendant l'entretien.....	158
4.3	Le premier contact avec les interlocuteurs et le déroulement des entretiens	159
4.4	La prise de contact avec les élèves et le déroulement des productions	160
5	Autres outils et méthodes	161
5.1	Le journal de terrain.....	161
5.2	La transcription des entretiens	162
6	Les approches méthodologiques adoptées et leurs limites.....	163
6.1	Les entretiens	163
6.2	Le journal de terrain.....	164
7	Méthodes d'analyse	164
8	Conclusion intermédiaire.....	167
	CINQUIEME PARTIE : ANALYSES ET INTERPRETATION	169
	PREMIER CHAPITRE. ANALYSE DES ENTRETIENS MENES AUPRES DES REPRESENTANTS DE LA DIRECTION.....	170
1	Les objectifs du chapitre.....	170
2	Capital diplôme et profils socioprofessionnels des représentants de la direction	172
3	Capitaux langues, mobilité et rapport à l'étranger	174
3.1	Capitaux linguistiques et rapports aux langues.....	174
3.2	Expériences de mobilité et représentations de l'étranger	176
4	Représentations du dispositif « classe d'accueil » : une vision indifférenciée.....	177
4.1	Représentations des différents types de classe d'accueil : démultiplication des structures.....	178
4.2	Représentations des modalités de l'accueil des élèves nouvellement arrivés : trois visions différentes	179
4.2.1	Satisfaction vis-à-vis des procédures actuelles	181
4.2.2	Critiques envers les procédures existantes et souci d'amélioration.....	181
4.2.3	Prise de conscience des besoins et proposition « d'une charte d'accueil »	182
4.3	Représentations des matériaux pédagogiques en classe d'accueil: une absence chronique	183
4.4	Représentations du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire: une étape impensée par l'institution	185
5	Représentations des élèves et des parents par la direction: une relation en pointillé	187
5.1	Représentations des élèves de la classe d'accueil: entre méconnaissance et compassion.....	187
5.2	Représentations de la collaboration entre la famille et l'école: des implications à géométrie variable des deux côtés.....	188
6	Représentations des « modalités d'intégration » des élèves et des parents.....	190
6.1	Représentations de « l'intégration » socio-scolaire des élèves : des activités linguistiques et culturelles dissociée	190
6.2	Représentations de « l'intégration » socioprofessionnelle des parents : l'autre intégrable ou non	

intégrable	193
6.2.1 Représentation de l'intégration : la mauvaise volonté de l'autre.....	194
6.2.2 Représentation de l'intégration : l'école médiatrice.....	195
7 Conclusion intermédiaire.....	195
DEUXIEME CHAPITRE : ANALYSE DES ENTRETIENS MENES AUPRES DES ENSEIGNANTS.....	198
1 Les objectifs du chapitre	198
2 Capitaux et profils socioprofessionnels des enseignants de classes d'accueil.....	200
2.1 Capital diplôme et parcours professionnel des enseignants.....	200
2.2 Capitaux linguistiques et rapport aux langues.....	202
2.3 Capitaux de mobilité et rapport à l'étranger	204
3 Représentations des enseignants de leurs expériences en classe d'accueil	205
3.1 Représentations du dispositif de la classe d'accueil : entre abandon institutionnel et solitude pédagogique	206
3.2 Représentations de leurs stratégies d'enseignement : « bricolage » face à l'absence de manuel.....	209
3.3 Représentations de la place des langues et cultures premières dans la classe d'accueil : trois postures différentes	211
3.3.1 Dissociation entre apprentissage linguistique et apprentissage culturel	213
3.3.2 L'entre deux, priorité à la langue et prise en compte occasionnelle des ressources linguistiques de la classe	214
3.3.3 Exploitation en classe des langues et de cultures premières des élèves	214
3.4 Perceptions des compétences nécessaires pour enseigner en classe d'accueil : une inadéquation des formations antérieures	216
4 Représentations de leur relation avec les élèves et les parents	218
4.1 Perception de la relation avec les élèves : recours à leur propre expérience migratoire	218
4.2 Perception de leur relation avec les parents : mise en place des stratégies collaboratives	219
4.3 Représentations des enseignants de l'acquisition « de la culture scolaire québécoise » :	221
une incompréhension mutuelle.....	221
5 Représentations des modalités de « l'intégration » des élèves et des parents.....	223
5.1 Représentations de « l'intégration » socio-scolaire des élèves : la boîte noire institutionnelle	223
5.2 Représentations de « l'intégration » socioprofessionnelles des parents: l'apprentissage du français par les parents au cœur de la réussite des enfants	226
TROISIEME CHAPITRE : ANALYSE DES ENTRETIENS MENES AUPRES DES PARENTS	229
1 Les objectifs du chapitre	229
2 Capitaux de départ et profils sociolinguistiques des parents.....	231
2.1 Raisons d'émigration et capitaux de départ	231
2.2 Capitaux et stratégies d'intégration socioprofessionnelle : la francisation obligée pour tous ?	234
2.3 Corrélation entre statut social antérieur et stratégies d'intégration par la langue.....	234
3 Représentations de l'institution éducative et du dispositif de la classe d'accueil : des écarts à tous les niveaux.....	235
3.1 Représentations du système scolaire québécois : entre incompréhension et résignation	236
3.2 Représentations de l'école par les parents : une méconnaissance chronique	237

3.3	Perceptions du dispositif de classe d'accueil : « des espérances pratiques » malmenées.....	239
3.4	Représentations de la relation avec l'école : des attentes divergentes.....	241
3.5	Représentations du système éducatif de l'autre : des projections négatives mutuelles.....	243
4	Représentations des valeurs éducatives dans le pays d'origine: des rôles parentaux en conflit ..	
4.1	Le rôle parental dans le pays d'origine : idéalisation des valeurs héritées	246
4.2	Le rôle parental dans le pays d'accueil : entre méconnaissance et regard critique.....	248
5	Stratégies des parents face à ces tensions: entre résistance et résignation.....	249
5.1	Stratégie de transmission : le profil de parent fidèle aux valeurs héritées	250
5.2	Stratégies de résistance : le profil de parent en bride	251
5.3	Stratégies de reproduction : le profil de parent instinctif.....	252
5.4	Stratégies d'aménagement : le profil de parent-relais	253
6	Appropriation ou non de la culture scolaire locale ? Les « nantis » et les « démunis » de capitaux	254
7	Conclusion intermédiaire	256
QUATRIEME CHAPITRE : ANALYSE DES ENTRETIENS ET DES PRODUCTIONS DES ELEVES		259
Objectifs du chapitre.....		259
PREMIERE PARTIE DU CHAPITRE		260
1	Profils sociolinguistiques des élèves	260
1.1	Représentations de soi et des autres sur soi : entre proche et lointain.....	263
1.2	L'anglais: langue passerelle pour les nouveaux élèves.....	266
1.3	Le français langue de communication et de socialisation pour les anciens	267
1.4	Perceptions des élèves de leurs rapports avec les personnes-ressources : proches ou lointains?..	267
1.5	Le groupe de référence à l'école.....	269
DEUXIEME PARTIE DU CHAPITRE.....		271
1	Représentations et rapports au pays d'origine.....	272
1.1	Mes appartenances premières : une vision emblématique	272
1.2	Un détachement qui est un arrachement	274
1.3	Perception de l'expérience d'immigration : entre ici et maintenant.....	275
2	Représentations des langues et rapports aux langues dans l'immigration	276
2.1	L'anglais langue passerelle : stratégie de socialisation	277
2.2	Perception des langues dans un même territoire	278
2.3	Représentations de « ses » langues et leur classement implicite	280
2.4	Rapport entre vécu de l'immigration et vécu de langues	282
2.5	Entre affiliation et désaffiliation aux langues.....	284
2.6	L'anglais langue de réussite du projet migratoire de la famille	285
3	Représentations et rapport à la classe d'accueil	287
3.1	« Soi » en marge de la classe d'accueil.....	287
3.2	La classe d'accueil : le lieu de conquête du français.....	288
3.3	Crayons et cahiers : l'appropriation de la langue	289
3.4	« Moi » au cœur de la classe d'accueil.....	291
3.5	La classe d'accueil : fenêtre ouverte sur l'avenir.....	293

4 Représentations et rapport au pays d'accueil.....	294
4.1 Regroupement sur une terre d'immigration	294
4.2 Vers une appropriation de la culture du froid	295
4.3 La découverte de la diversité dans le pays d'accueil	297
4.4 La fête de Noël ou l'appartenance réinventée	298
5 Conclusion du chapitre	299
SYNTHESE. LA CLASSE D'ACCUEIL : MATRICE DE LOGIQUES EN TENSION	301
1 Objectifs du chapitre.....	301
2 La classe d'accueil : matrice de logiques en tension.....	301
2.1 <i>Écarts</i> entre les capitaux des différents d'acteurs et co-acteurs de la mobilité	304
2.2 <i>Écarts</i> entre les représentations de divers acteurs de la classe d'accueil comme lieu.....	307
« d'intégration par la langue »	307
2.3 <i>Écarts</i> entre les perceptions des divers acteurs du dispositif de la classe d'accueil comme lieu d'adaptation socioculturelle.....	308
2.4 <i>Écarts</i> entre les valeurs éducatives de la famille et celles véhiculées par l'école	310
2.5 <i>Écarts</i> entre les représentations et les attentes des parents vis-à-vis de l'école et celles des enseignants vis-à-vis des parents	311
3 Conclusion intermédiaire	313
SIXIEME PARTIE. REPENSER LA CLASSE D'ACCUEIL : PROPOSITIONS DE DISPOSITIFS-PASSERELLES ET DE DIDACTIQUES-PASSERELLES DANS LA CLASSE D'ACCUEIL	315
1 PROPOSITIONS DE DISPOSITIFS-PASSERELLES DANS LA CLASSE D'ACCUEIL	315
1.1 Dispositif-passerelle entre la classe d'accueil et la famille	317
1.2 Dispositif-passerelle entre la classe d'accueil et la classe ordinaire.....	318
1.3 Dispositif-passerelle entre la classe d'accueil et le personnel de soutien de l'école.....	319
1.4 Dispositif-passerelle entre la classe d'accueil et les classes d'accueil d'autres écoles	320
1.5 Dispositif-passerelle entre la classe d'accueil, la direction, la Commission scolaire et le Ministère de l'éducation	321
1.6 Dispositif-passerelle entre la classe d'accueil et les autorités de l'immigration.....	323
2 PROPOSITIONS DE DIDACTIQUES-PASSERELLES	324
2.1 Enseigner et apprendre dans une classe d'accueil : quel(s) dispositif(s), quelle(s) démarche(s), quel(s) français?	324
2.2 Construire une didactique-passerelle avec des entrées multidisciplinaires	325
2.3 Principes de la démarche	327
2.4 Les objectifs pour chaque entrée disciplinaire.....	329
2.4.1 Pourquoi une entrée par la géographie?	329
2.4.2 Pourquoi une entrée par l'histoire ?	329
2.4.3 Pourquoi une entrée par la musique ?	330
2.4.4 Pourquoi une entrée par le sport ?	331
2.4.5 Pourquoi une entrée par le dessin ?	331
2.4.6 Pourquoi une entrée par les langues, notamment par l'anglais ?	332
2.4.7 Pourquoi une entrée par l'environnement ?	333
2.5 Enseigner en classe d'accueil : quelle(s) formation(s) et quelle(s) compétence(s) ?	334
SEPTIEME PARTIE. CONCLUSION FINALE.....	336

1 Rappel des étapes de la recherche	336
2 Principaux résultats de nos analyses.....	338
3 Apports et limites de nos travaux	341
Curriculum vitae	384
Déclaration sur l'honneur	388

LISTE ALPHABETIQUE DES ACRONYMES

AIEQ : Association Internationale en Études Québécoises

APN : Assemblée Nationale des Premières Nations

CDIP : Directeurs cantonaux de l'instruction publique

CIC : Citoyenneté et Immigration du Canada

CFPC : Commission de la Fonction Publique du Canada

CSLF : Conseil Supérieur de la Langue Française

CRIC : Centre de Recherche et d'Information sur le Canada

CS : Commission scolaire

CSDM : Commission Scolaire de Montréal

CSLF : Conseil Supérieur de la Langue Française

CSMB : Commission scolaire Marguerite Bourgeoys

ELODIL : Programme d'Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique

EMILE : Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère

EOLE : Éveil au langage / ouverture aux langues à l'école

EVLANG : Éveil aux Langues

FCSQ : Fédération des Commissions Scolaires du Québec

FLE : Français Langue Étrangère

FLS : Français Langue Seconde

FLI : Français Langue d'Intégration

FOS : Français sur Objectif Spécifique

ISQ : Institut de la Statistique du Québec

MICC : Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles

MELS : Ministère de l'éducation des loisirs et du sport

PREMIERE PARTIE. INTRODUCTION : TENSIONS ET MALENTENDUS

1 Problématique et positionnement de notre recherche

Depuis que l’Homo sapiens a quitté la vallée africaine du Rift vers 60 000 av. J.-C. en direction de l’Eurasie, l’histoire de l’humanité a été marquée par la migration des hommes. Qu’ils aient été précipités par des changements climatiques, des pressions démographiques, des situations de conflits ou plutôt poussés par le désir de conquérir de nouveaux territoires, d’améliorer leurs conditions de vie ou tout simplement guidés par le goût de l’aventure, ces derniers se sont déplacés sur les différents continents en venant à occuper l’ensemble de la planète (Simon 2008, cité par Prévost 2012, p.5)¹.

Pour certains pays, dont le Canada, connus comme destination d’immigration, la recomposition de leur configuration sociale soulève des questionnements quant aux défis du « vivre ensemble » pour des acteurs sociaux porteurs d’appartenances linguistiques et socioculturelles différentes, au sein du même territoire

Par ailleurs, un grand pourcentage d’immigrants qui arrive au Canada s’installe dans la province de Québec : la seule province francophone en Amérique du Nord. « Le contexte socio-historique et linguistique du Québec, province francophone dans un Canada officiellement bilingue mais largement anglophone dans les faits, est marqué par les débats sur la défense du français dans un contexte de « majorité fragile » (Mc Andrew 2010, cité par Thamin, Combes et Armand 2013, p.18). C’est pour cette raison que les politiques linguistiques depuis 1977, situent la langue française au cœur de l’identité québécoise. Dans cette optique, l’apprentissage du français par les familles immigrantes constitue le pilier principal des politiques migratoires du Québec choisissant l’école comme l’institution qui favoriserait la cohésion sociale entre les familles nouvellement arrivées et la population locale.

¹ Cité par Claudia Prévost (2012), *La médiation culturelle d’ateliers interculturels : des immigrants en francisation et des québécois se rencontrent*. EDIQ : Université Laval

« L'école a l'obligation de susciter chez l'ensemble des élèves une prise de conscience de la diversité et de les préparer à vivre dans une société pluraliste plus large que leur famille ou leur milieu immédiat, à en apprécier la richesse et à connaître les défis pour mieux les surmonter. Grâce à des compétences appropriées, les élèves doivent être amenés à comprendre les rapports entre la diversité et l'unité, le particulier et l'universel, l'identité et l'altérité, à repousser les frontières du connu et s'ouvrir sur le monde » (Gouvernement du Québec 1998, p.9).

Dans cet objectif, une des mesures entreprise par le gouvernement québécois est l'ouverture de la classe d'accueil - le terrain de notre recherche - qui est caractérisé par la rencontre entre des acteurs sociaux porteurs de différentes expressions de pluralité culturelle, sociale, religieuse et linguistique. « C'est à travers les relations interpersonnelles, que ce soit en contexte institutionnel ou en contexte des interactions quotidiennes et informelles, que se négocient concrètement l'intégration et l'adaptation de chacun » (Guilbert 1997, p.33). Or, les situations de communication entre les acteurs de la classe d'accueil ne se passent pas toujours sans malentendus et sans tensions. Ces constatations sont à l'origine de cette recherche. La motivation pour entreprendre ce travail a été renforcée par le parcours de mobilité, académique, professionnel et personnel de l'auteure. Ici, une explication s'impose²:

Ma vie, si je pouvais la définir en deux mots je dirais : « mobilité, culture ». Déjà jeune enfant, je voyais la culture comme l'autre rive de l'univers auquel je n'appartenais pas. Marquée par le parcours de mobilité de ma famille, je me suis retrouvée dans une classe d'accueil pour apprendre le français avec d'autres enfants comme moi, venus d'ailleurs. Nous ne nous connaissions pas, nous ne pouvions pas communiquer, nous nous trouvions réunis dans la classe d'accueil, par une langue qu'on ne parlait pas : le français. Cette langue qui était censée nous réunir, nous séparait en même temps car « la langue exerce un double pouvoir d'inclusion et d'exclusion, elle est indéniablement un vecteur d'« intégration » mais elle est aussi un marqueur de discrimination dans cet espace francophone où le non partage de la langue commune avec le reste du public scolaire est signe d'étrangeté » (Galligani p.149). Je me rappelle encore mes premières journées d'école, le sentiment d'être vide et perdue. Timide et confuse, je cherchais en vain un élève, un adulte à qui je pourrais m'identifier. C'est ainsi que j'ai commencé à apprendre le français qui est devenu, depuis, ma langue d'études, ma langue professionnelle. Quinze ans plus tard, après un parcours académique en Albanie, en Suisse et au Canada, après avoir vécu tour à tour « l'immigration, l'adaptation, l'acculturation, l'assimilation, l'intégration » (Berry 1990), je me suis retrouvée à nouveau dans une classe d'accueil. Cette fois-ci, pas comme « enseignée »

² Cette démarche a été utilisée pour la première fois par Ien Ang dans son ouvrage *On Not Speaking Chinese: Living between Asia and the West*, Routledge, 2001.

mais comme « enseignante ». Tout laissait croire que plus que personne je saurais être enseignante, amie, confidente, éducatrice et conseillère des élèves de la classe d'accueil. Pourtant, cette expérience s'est avérée difficile et je me sentais très mal chaque fois qu'il y avait une incompréhension entre un élève et moi, entre les élèves, entre la famille et l'école ou encore entre les collègues. Voici un exemple : Je me souviens encore de ce 30 octobre. A mon deuxième mois de travail, nous organisons à l'école la fête d'Halloween. Je me suis permis de déguiser tous les élèves, tout comme mes collègues de classes ordinaires. La majorité des élèves, dont une fille originaire du Maroc, y participait pour la première fois. Le lendemain matin, ses parents sont venus se plaindre de l'enseignante de la classe d'accueil qui « s'est permise de maquiller » leur fille qui n'avait que huit ans. De toute évidence, et avec raison, ils n'ont pas compris que tout le monde se déguise le jour d'Halloween. Venant d'un pays où cette fête est inconnue, ils ne pouvaient pas comprendre la signification du déguisement, la parade et la fête³. Suite à leur réaction, la directrice a organisé une rencontre où les parents, à plusieurs reprises, ont exprimé leur mécontentement par rapport au fait que l'enseignante « s'est permise de maquiller leur fille ». De mon côté, je me sentais aussi mal à l'aise et incomprise. La directrice, elle, a essayé de calmer la situation disant que l'enseignante aurait dû leur demander la permission. J'ai compris à ce moment-là que la classe d'accueil c'était une recherche constante d'équilibre entre plusieurs regards et systèmes de référence différents : celui de l'élève, de l'enseignant, des parents et de la direction. Cet exemple (parmi d'autres !) m'a fait comprendre que les compétences communicationnelles ne se limitent pas uniquement à la maîtrise du code linguistique, des notions de grammaire ou des productions d'énoncés. « Il nous faut donc accepter de considérer la langue comme un ensemble de *pratiques*, souvent désordonnées, et comme un ensemble de *représentations* celles des locuteurs... » (Calvet 2007, p.45) et non pas comme un moyen de communication neutre.

³ Le maquillage signifie autre chose dans les familles arabes. Il est lié à une période précise de la vie d'une femme (nubile).

Mon parcours et mon expérience sont les sources d'inspiration de cette thèse qui sera aussi le fruit d'une vision particulière en raison de :

- ❖ ma double immersion émique. Cette recherche s'inscrit dans deux perspectives : le terrain de recherche dans les classes d'accueil au Québec et le séminaire doctoral international du groupe Gohard-Radenkovic à l'Université de Fribourg. Il m'a paru important de prendre une distance et je suis venue chercher une formation de didactique des langues et des cultures étrangères à l'Université de Fribourg qui croise des dimensions sociologiques, migratoires et identitaires.
- ❖ ma posture éthique construite grâce à la participation aux séminaires doctoraux au niveau national et international et la rencontre avec d'autres chercheurs.

De plus, j'ai travaillé aussi dans le contexte suisse des classes d'accueil, ce qui donne une double posture unique par rapport à l'analyse de classes d'accueil au Québec.⁴

2 Objet du travail de recherche et questions de départ

En raison de notre propre expérience personnelle et professionnelle dans la classe d'accueil, nous nous sommes posé toute une série de questions sur l'organisation et son fonctionnement à partir de différents écarts constatés entre les discours officiels sur le dispositif, ses objectifs et sur les réalités vécues dans les classes d'accueil : A quel type de public avons-nous affaire ? Comment les élèves sont-ils repartis dans les classes d'accueil ? Comment sont-ils évalués à leur arrivée et d'ailleurs sont-ils évalués ? Quel français est enseigné ? Quel est le rôle des langues et des cultures premières dans l'enseignement et l'apprentissage du français ? La classe d'accueil est-elle adaptée aux besoins des apprenants et des élèves arrivés en cours de l'année ? Comment est gérée l'intégration de l'élève de la classe d'accueil à la classe ordinaire ? Comment la classe d'accueil est-elle perçue par les élèves, les enseignants et la famille ? Comment les enseignants des classes d'accueil et les directeurs perçoivent-ils ce public ? Se sentent-ils suffisamment préparés pour enseigner le FLS à ce public ?

Nous voyons avec ces questions que nous nous intéressons à plusieurs aspects : le vécu des élèves, l'organisation de la classe d'accueil, l'enseignement du français (quel français ?) aux élèves allophones, les perceptions et les représentations des élèves, des enseignants et des familles. A ces éléments se greffent d'autres questionnements. En quoi ces aspects influent-ils notre comportement et nos

⁴ Nous y reviendrons dans le chapitre 2 du cadre Conceptuel.

attentes vis-à-vis de l'autre ? Pouvons-nous établir des articulations entre ces facteurs et faire émerger ce qui se cache derrière ?

Ce ne sont encore là que quelques-unes de nos questions qui ont guidé nos premières intuitions scientifiques.

3 État des lieux et positionnement dans le champ de la recherche

Bien que le Canada connaisse une immigration massive depuis plusieurs décennies, c'est vers les années quatre-vingts que les sciences sociales ont commencé à porter leur attention sur le domaine de l'intégration des immigrants dans le pays d'accueil. Au début, les études étaient plutôt de nature quantitative fournissant ainsi des statistiques sur l'origine, les langues, l'âge des immigrants etc. Les recherches qualitatives sont plus récentes.

Les études actuelles portent sur les stratégies familiales des femmes immigrantes (Vatz-Laaroussi, Barouche, Simard 1993), le rapport entre le parcours familial et les stratégies d'immersion dans le pays d'accueil (Vatz-Laaroussi, Tremblay, Corriveau, Duplain 1999), les différents modèles de collaboration entre la famille et l'école (Vatz-Laaroussi, Rachédi, Kanouté, & Lesveques 2005), les trajectoires migratoires et stratégies identitaires d'écrivains maghrébins immigrants au Québec (Rachedi 2008). Force est de constater que la littérature sur les stratégies éducatives, les valeurs familiales des parents immigrants et sur la transmission des valeurs éducatives se multiplie depuis dix ans. Elle montre, selon les milieux sociaux, quelles valeurs sont privilégiées pour maintenir l'unité familiale, le rôle et le statut de chaque membre (Kellerhals et al. 1986; Kellerhals, Coenen-Hunter et Modak, 1987; Kellerhals et Montandon, 1991)⁵. D'autres études portent sur l'intégration socioculturelle des familles réfugiées qui habitent dans diverses régions du Canada (Vatz Laaroussi et Rachédi, 2002); les réseaux transnationaux des immigrants et leur impact au pays d'origine (Vatz Laaroussi projet 2006-2007).

En outre, nous avons constaté que, de manière générale, les parcours des élèves immigrants au Québec sont souvent évoqués en termes d'échec, de décrochage ou d'absence de collaboration entre la famille et l'école. Rares sont les travaux comme ceux de Vatz-Laaroussi qui mettent l'accent sur des trajectoires de réussite : « Il nous paraît d'autant plus pertinent d'identifier ces trajectoires de

⁵ Cité par Helly D., Vatz -Laaroussi M., Rachédi L., (2001) *Transmission culturelle aux enfants par de jeunes couples immigrants Montréal*, Québec, Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

réussite que, dans ces deux groupes, les immigrants et les autochtones, l'accent est plus souvent mis sur l'échec, le décrochage ou l'absence de collaboration » (Vatz-Laaroussi et al., 2005 p. 14). Les trajectoires de réussite mettent au jour la collaboration entre la famille et l'école, les valeurs des parents, les stratégies linguistique et socioculturelle de la famille en vue de l'intégration dans le pays d'accueil etc... La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration a aussi suscité l'intérêt d'autres groupes de chercheurs qui ont tenté de comprendre si elle était tributaire des appartenances socio-économiques ou de la maîtrise de la langue (Mc Andrew, Garnett, Ledent, Ungerleider, Adumati-Trache, Ait-Said 2008). D'autres études plus récentes s'intéressent aux approches à privilégier pour l'apprentissage du français langue seconde chez les élèves allophones (Armand & Thamin 2011) ou encore la place de la langue première dans l'apprentissage du français dans la classe d'accueil (Vatz-Laaroussi, Armand, Rachédi, Stoïca, Combes, Koné 2013).

De plus, il faut mentionner les travaux de Kanouté (2002) qui portent sur l'analyse des profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal, des élèves allophones ainsi que sur celle du décalage de valeurs entre l'école et les familles (Kanouté 2007)⁶.

En revanche, « nous avons peu d'information sur les attitudes des allophones envers les langues, leurs perceptions de la situation linguistique et leurs choix de langues selon des situations précises. À ce jour, le multilinguisme de cette population a suscité très peu d'attention et semble être laissé de côté » (Lamarre 2001, p. 19). Sur cette discussion socio-langagière nous avons trouvé le travail de Razafimandimbimanana (2008)⁷ qui porte sur les représentations et les intersubjectivités plurielles des élèves migrants d'une classe d'accueil à Montréal.

C'est justement dans ce carrefour de la dimension socio-langagière et socio-identitaire que se situe notre recherche. Inscrit dans le domaine des sciences sociales, notre travail cherche à faire le pont entre les recherches existantes, tout en ayant comme spécificité son apport en termes de positionnement scientifique et méthodologique interdisciplinaire.

⁶ Enquête quantitative (questionnaires) et qualitative (entrevues) sur un total de 180 étudiants, inscrits aux trois principaux programmes en formation initiale des maîtres de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. (Kanouté et al. 2006, p. 10-11).

⁷ *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*, Thèse codirigée par Philippe BLANCHET & Patricia LAMARRE Université Rennes 2 – Haute Bretagne, École doctorale Humanités et Sciences de l'Homme.

4 Positionnement scientifique et méthodologique

Étant donné la complexité de l'objet de ce travail nous ne pouvions que nous situer dans une perspective interdisciplinaire croisant des problématiques sociolinguistiques, socioculturelles et socio-identitaires. Comme nous avons décidé de donner la parole à diverses catégories d'acteurs de la classe d'accueil, à savoir les représentants de la direction, les enseignants, les parents et les élèves, nous nous appuyons sur les concepts et les outils d'analyse de l'anthropologie culturelle (par exemple Geertz 1973, 1986; Cuche 1996, 2001, 2004), transcription principale dans un champ scientifique encore assez récent soit la didactique des langues et des cultures étrangères (par exemple Abdallah-Pretceille 1982, 1997, 1999; Gohard-Radenkovic 1999, 2002, 2003, 2005; Zarate 1986, 1999, 2000, 2008), en empruntant aux disciplines suivantes : la psychologie sociale (par exemple Moscovici 1987, Jodelet 1997, Doise 1990, Mucchielli 1986, 2002), la sociologie (par exemple Bourdieu 1980, 1982 ; Goffman 1973a, 1973b, 1981 ; Kaufmann 2001, 2004), la sociolinguistique (par exemple Blanchet 2000, 2003a, 2003b, 2007; Calvet 2002, 2004, 2007 ; Lamarre 2001, 2010). Cette perspective pluridisciplinaire et interdisciplinaire de notre recherche nous donne accès à une multitude de concepts comme : formation, langues, apprentissages, pratiques, valeurs, habitus, appartenances, sentiment d'appartenance, représentations, stratégies etc. nécessaires pour répondre à notre objet d'étude⁸

Par ailleurs, pour opérationnaliser notre recherche nous avons choisi la méthode qualitative puisque ses techniques d'investigations nous permettent d'avoir accès aux perceptions et aux représentations des divers acteurs de la classe d'accueil ainsi qu'au contexte social de notre travail. Notre stratégie de recherche qualitative met en avant l'interactivité entre les événements de la vie de l'acteur social dans l'objectif de saisir le sens qu'il accorde à sa réalité afin de comprendre les logiques que régissent ses comportements. Par ailleurs, nous avons adhéré au principe de « Grounded theory » qui met au centre le processus de la production de la théorie à partir des données (Glaser & Strauss) et l'interaction entre la collecte de données, le décodage et l'analyse. Son objectif n'est pas de produire la description d'une situation donnée, mais de « découvrir » une théorie qui pourrait être transférée à d'autres contextes.

⁸ De plus nous avons touché à d'autres disciplines : histoire (de Québec), sciences politiques (politiques linguistiques, logiques nationales, provinciales, identitaires etc.).

5 Organisation et structure de la thèse

Dans un premier temps, nous exposerons brièvement le cadre contextuel soit les caractéristiques principales du contexte géographique, économique, historique, politique et linguistique de cette recherche. Ce chapitre a deux objectifs principaux : d'un côté, nous donnerons un aperçu géographique et historique du Canada et particulièrement de la Province de Québec nécessaire pour bien comprendre les politiques d'immigration et linguistiques élaborées par le gouvernement québécois et, de l'autre, nous présenterons les dynamiques du bilinguisme à Montréal qui expliqueraient la réflexion sur l'installation et les attitudes sociolinguistiques des nouveaux arrivants afin de protéger et promouvoir la langue française.

Dans un deuxième temps, nous procéderons à l'exposition de nos fondements théoriques sur lesquels reposent nos questions et nos objectifs de recherche ainsi que nos interprétations de données. A chaque fois nous aborderons l'origine du concept, sa signification et l'apport des travaux précédents pour notre recherche. Nous discuterons successivement des notions d'acteur et de co-acteurs de mobilité, d'immigration et d'intégration suivi d'une analyse comparative du dispositif de la classe d'accueil dans deux contextes francophones à tradition d'immigration : Suisse et Québec. De même, nous définirons notre conception de l'identité, appartenance(s) et sentiment d'appartenance(s) qui influencent le comportement des divers acteurs de la classe d'accueil. A la fin nous poserons notre compréhension des représentations et des stratégies; concepts opératoires qui relient la partie théorique et la partie méthodologique.

Dans un troisième temps, nous aborderons l'originalité de notre cadre méthodologique expliquant également les critères de constitution du corpus, son contenu, la dynamique qui s'établit entre enquêteurs et enquêtés, notre rôle et notre statut de chercheur.

Après avoir posé nos considérations contextuelles, conceptuelles et méthodologiques nous mènerons une analyse de nos corpus en essayant de répondre à nos objectifs de recherche. De plus, à la fin de cette partie, nous n'hésiterons pas à croiser les réponses de nos interlocuteurs. Pour finir, nous ferons quelques propositions de dispositifs-passerelles et de didactiques-passerelles qui découlent de nos analyses.

DEUXIEME PARTIE. CADRE CONTEXTUEL : ENTRE BILINGUISME ET « FRANCISATION »

1 La province de Québec, sa structure politique, économique et linguistique

1.1 Le Québec : province du Canada

Le Canada est le deuxième pays du monde par sa superficie : 9 984 670 km² (terre : 9 093 507 km² ; eau : 891 163 km²). Il occupe la partie septentrionale de l'Amérique du Nord et s'étend d'Est en Ouest, de l'océan Atlantique à l'océan Pacifique et vers le Nord jusqu'à l'Océan Arctique. Les États-Unis, étant le seul pays voisin, jouent un rôle très important dans l'économie et la politique du pays; il partage deux frontières avec les États-Unis, au Sud et au Nord-ouest (Alaska). Il y a environ 34 millions d'habitants au Canada. Ce pays, peuplé au début par les indigènes de l'Amérique de Nord, appelés les Amérindiens, et par la suite par les Français, les Anglais et par d'autres immigrants européens, est composé de dix provinces et trois territoires : l'Alberta, la Colombie-Britannique, l'Île-du-Prince-Édouard, le Manitoba, le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse, l'Ontario, le Québec, la Saskatchewan, Terre-Neuve-et-Labrador, Territoire de Yukon, Territoire de Nord-ouest, Territoire de Nunavut. La province de Québec est située au Nord-est du continent américain, avec une superficie de 1 667 926 km². C'est trois fois la superficie de la France, 40 fois celle de la Suisse et 50 fois celle de la Belgique⁹. Son territoire s'étend de la frontière des États-Unis jusqu'aux mers boréales sur près de 2000 km, entre l'Ontario à l'Ouest et le Nouveau-Brunswick et Terre-Neuve-et-Labrador à l'Est.

⁹ www.bonjourquebec.com/.../geographie.html

1.2 Aperçu historique

Les premiers occupants humains s'établirent sur le territoire québécois actuel entre 10 000 et 11 000 ans. Ces nomades, partis de l'Asie il y a 20 000 ans, auraient, selon l'hypothèse encore répandue en ce début de XXI^e siècle, traversé l'isthme de la Béringie, aujourd'hui le détroit de Béring, pour ensuite parcourir l'Amérique du Nord et s'établir dans différentes régions du continent américain¹⁰.

Une partie de l'histoire de Québec est liée aussi avec celle des Ottomans. Le 29 mai 1453, Constantinople tombe dans les mains des Ottomans et la Route de la Soie est contrôlée par les Turcs. Les Européens devaient payer un lourd tribut au nouvel envahisseur pour faire passer ces caravanes de commerce vers la Chine et vers l'Inde. C'est pourquoi les quatre puissances maritimes européennes, l'Espagne, le Portugal, l'Angleterre et la France ont commencé à chercher de nouvelles routes maritimes qui pourraient les amener en Chine et en Inde en évitant de traverser les territoires occupés par l'Empire ottoman.¹¹ C'est là que commence la grande aventure européenne vers la découverte d'un nouveau continent, en traversant l'Océan Atlantique. Vers le début du XVI^{ème} siècle, le Roi de France, François I^{er}, a décidé de jeter un regard sur le nouveau continent dans l'objectif de trouver de nouveaux territoires à explorer. C'est ainsi que commence la colonisation française du territoire nord-américain qui est une étape très importante dans l'histoire du Québec et la naissance du peuple québécois.

1.2.1 La colonisation française et la naissance de la Province de Québec

Jacques Cartier,¹² suivant les traces d'un autre explorateur d'origine italienne, Jean Cabot (Giovanni Caboto), qui s'est approché des côtes nord-américaines entre 1496 et 1498, a été le premier explorateur européen à mettre le pied sur la terre québécoise. Le 19 mars 1534, il reçoit par le Roi de France, François I^{er}, la mission de « faire le voyage de ce royaume et Terres Neuves pour découvrir certaines îles et pays où l'on dit qu'il se doit trouver grande quantité d'or ». Entre 1534 et 1542, Jacques Cartier a effectué trois voyages en Amérique du nord ouvrant le chemin d'installation des premiers colons français. Au mois d'avril 1534, il atteint la baie de Gaspé.

¹⁰ www.cours-quebec.info/index.php

¹¹ www.cours-quebec.info/index.php

¹² Cette partie a été conçue selon différentes sources : cours d'histoires reçues à l'Université, sites internet, archives de bibliothèque etc.

Lorsque les premiers colons français s'installèrent sur le territoire du Québec, il était habité par environ 30 000 Amérindiens, qui cultivaient déjà le haricot, le maïs, la courge et le tournesol. Pendant son deuxième voyage (1535-1536), Jacques Cartier nomme le fleuve immense qu'il vient de découvrir le 10 août 1535, Saint-Laurent. Les nouveaux territoires découverts à l'Est du Canada n'ont apporté ni or ni pierres précieuses. Alors, la colonisation future de cette région de l'Amérique du Nord a subi une politique basée sur trois buts principaux : la découverte d'une voie vers la Chine traversant l'Ouest du Canada, l'exploitation des fourrures et la christianisation des populations amérindiennes locales. En 1627, s'est créée la Compagnie de la Nouvelle-France (ou des « Cent Associés ») sous l'investigation du Cardinal Richelieu. Il s'agit de 100 actionnaires qui ont pour mission de développer le Canada. En 1754, commence la guerre de sept ans avec les colonies anglaises pour en finir avec les Français du Canada. L'année suivante, en 1760, les Anglais s'emparent de Montréal ; la Nouvelle-France leur appartient. L'Angleterre donne une constitution (la Proclamation Royale) à la Nouvelle-France qui devient alors « The Province of Québec » ; elle prévoit l'assimilation des Canadiens français. Vu la résistance des Québécois et de leurs alliés amérindiens, en 1774 le gouvernement britannique accepte l'Acte du Québec qui est une sorte de Charte de droits pour les habitants de la Nouvelle France sur un territoire plus vaste. En 1840, les habitants du Canada proclament l'acte de l'Union. En 1867 « Sous l'impulsion de John A. Macdonald et de Georges Étienne Cartier (deux hommes politiques canadiens), la tendance vers le fédéralisme se concrétise et l'« Acte de l'Amérique du Nord britannique » (Simard 2002) crée le 1er juillet la Confédération du Canada qui regroupe quatre provinces : le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse (l'ancienne Acadie), l'Ontario et le Québec (qui compte 1 200 000 habitants). On parle désormais du « Dominion du Canada ». Le français redevient une langue officielle, avec l'anglais, mais il n'est nullement question de rendre bilingue le gouvernement fédéral (et encore moins de faire du Canada un pays bilingue) (Lacoursière 2002). D'ailleurs, à partir de 2008, MICC soutient la création de facultés supérieures francophones dans les universités anglophones.

1.2.2 Le statut politique

Le Québec est la seule province francophone du Canada. Comme nous verrons un peu plus loin dans ce chapitre, préserver la langue et les spécificités culturelles n'a pas été facile pour les Québécois. Le statut politique du Québec a été longtemps la cause de débats entre les souverainistes

et les fédéralistes.

Les premiers souhaitent l'indépendance de la province pensant que les Québécois devraient gérer eux-mêmes leurs ressources naturelles au lieu d'attendre des crédits et des subventions du gouvernement canadien. Les fédéralistes au contraire veulent le maintien de l'union fédérale.¹³

Selon la constitution canadienne, le Québec a le pouvoir de légiférer dans plusieurs domaines de compétence exclusifs, dont la propriété et le droit civil, l'administration de la justice, la santé et l'éducation¹⁴. Aujourd'hui le Québec, sous le modèle de la Couronne d'Angleterre, est à la fois une démocratie libérale, monarchie constitutionnelle à régime parlementaire et théocratie catholique romaine à caractère laïc. Il se compose d'un lieutenant-gouverneur qui - en tant que représentant de l'autorité politique - incarne la continuité et l'unité de l'État civique. La Province de Québec possède aussi son propre parlement qui, composé de députés provinciaux, est titulaire du pouvoir législatif et formé par l'Assemblée nationale ainsi que le représentant de la couronne, c'est-à-dire le Lieutenant-gouverneur. Présidé par le premier ministre, le Conseil exécutif est l'organe directeur du gouvernement. Quant à la politique étrangère, elle est du ressort des ministères du Conseil Exécutif et des Relations internationales.

¹³ Le dualisme, ou la présence de deux communautés nationales distinctes, fut un élément central dans l'évolution institutionnelle canadienne à partir du Régime britannique. Pour le Canada français, la Confédération de 1867 devait assurer le respect et le développement de ce dualisme. Mais au fil de l'expérience fédérale et de l'évolution des rapports entre le Canada français et le Canada anglais, des revendications d'égalité se sont formulées chez les francophones du Québec mais également dans les minorités francophones situées dans la partie anglophone du Canada. En ce qui concerne le Québec, plus particulièrement, il a cherché à faire respecter l'autonomie que promettait le régime de 1867, une autonomie jugée à l'époque essentielle à l'épanouissement d'une nation canadienne-française dans le nouvel ensemble. Durant les années soixante, la Révolution tranquille amena le constat que la réforme du statut constitutionnel du Québec s'imposait dans la recherche d'une égalité véritable entre les deux grandes communautés politiques de la fédération. Parallèlement à l'approfondissement de cette revendication fondamentale s'opérait, sur le plan de l'identité, l'émergence de la figure du peuple québécois. Les différentes tentatives de renouvellement du fédéralisme canadien depuis les trente-cinq dernières années se sont cependant toutes terminées par un refus des demandes du Québec et de ses revendications fondées sur sa situation particulière. En 1982, une modification importante de la Constitution établie en 1867 a été effectuée sans le consentement du Québec. Des tentatives de réparation à cet égard ont échoué, illustrant ainsi le refus du reste du Canada de reconnaître le caractère particulier du Québec dans son expression minimale. Néanmoins, la défense des droits du peuple québécois ainsi que la recherche de son affirmation se sont peu à peu inscrites au cœur de la vie institutionnelle et démocratique de l'État du Québec.

(<http://www.linguee.fr/anglais-francais/traduction/grows+deeper.html>)

¹⁴ Données officielles du secrétariat aux affaires intergouvernementales canadiennes
http://www.saig.gouv.gc.ca/publications/ducumens/inst_const/statut-pol-fr.pdf

1.3 Histoire de l'immigration au Canada et au Québec

Le Canada est connu comme une terre d'accueil. La Constitution du Canada se reconnaît officiellement comme une société d'immigration et depuis 1867 stipule que l'immigration est un domaine partagé entre le fédéral et le provincial. La diversité linguistique et culturelle au Québec prend racine au moment même de la rencontre des premiers colons britanniques et français avec les peuples indigènes. Entre 1600-1750, la venue des nouveaux colons, principalement des Français, des Britanniques et une minorité venant des pays d'Europe de l'Ouest, de la Chine et de l'Afrique (Burnet et Palmer, 1991), avait pour but le développement économique et démographique du territoire (Piché 2004). À partir de 1783, la fin de la Guerre d'indépendance des États-Unis amena un nouveau flot d'immigrants au Canada; entre 8000 et 9000 Loyalistes, dont certains d'origine indienne et juive, s'installèrent au Québec et dans les provinces maritimes canadiennes (Mathieu & Lacoursière 1991, p.105).

La première moitié du XIX^{ème} siècle, a été marquée par la crise agricole en Europe. C'est à cette période que beaucoup de Britanniques, d'Écossais et d'Irlandais se sont installés au Québec et dans les provinces canadiennes de l'Atlantique. Malgré ces pratiques discrétionnaires envers les Arabes, les Juifs et les Asiatiques (Boyd & Vickers 2000), le flux migratoire sur le sol canadien atteignit son apogée en 1913 où plus de 400 000 immigrants firent leur entrée au Canada (Simon 1995, p. 236). La crise économique aux États-Unis et le crash boursier en 1929 ont eu comme conséquence la fermeture quasi totale des frontières du Canada. Après la Deuxième guerre mondiale, le Canada connut un important développement économique, ce qui motiva, graduellement, le changement de la politique migratoire. Ainsi le Québec, entre les années 1946 et 1961, reçut principalement des Italiens et des Britanniques, des Allemands, des Autrichiens, des Français, des Juifs et des Grecs.

En 1967, le gouvernement canadien instaura une grille de sélection des immigrants basée sur un système de pointage évaluant ces derniers selon leur âge, leurs compétences professionnelles et linguistiques ainsi que leur niveau de scolarité (Linteau *et al*, 1986; Boyd & Vickers 2000). Cette politique, encore en vigueur, reconnaît clairement la contribution fondamentale de l'immigration au développement économique, scientifique et culturel de la nation (Simon 1995).

1.4 L'immigration dans la Province de Québec après les années 60

La mise en place de la politique de sélection des immigrants a donné la possibilité à des populations d'origines ethniques et culturelles très diversifiées de s'installer au Québec. Dès 1962, s'ajoutèrent aux immigrants principalement européens, des gens originaires des États-Unis, des Antilles, d'Égypte et d'Amérique latine (Linteau et al, 1986). Vers les années 60, le Québec connut « une véritable chirurgie démographique » (Piché 2003, p. 250). Ainsi :

(...) en 1901, la population québécoise est composée de 80% de personnes se déclarant d'origine française, mais aussi de 18% de personnes se réclamant d'une origine britannique (Anglais, Écossais, Irlandais) (Gouvernement du Québec 2008 p.9).

(...) en 1961, la population québécoise selon l'origine ethnique s'est déjà sensiblement diversifiée avec 81% de la population d'origine française, 11% d'origine britannique et déjà 9% déclarent une origine autre (communautés juive, italienne, grecque, portugaise, etc.) (Ibid, p.10).

(...) à la fin des années 80, le poids relatif de l'Europe dans l'immigration admise au Québec avoisine 20%. Par contre, le continent asiatique, d'où provenaient à peine un peu plus de 10% des immigrants accueillis à l'orée des années 70, compte pour plus de la moitié de l'immigration à l'aube des années 90. (p.11)

(...) en 2007, la proportion des immigrants venant d'Europe est passée à 21%, alors que 27,2% proviennent d'Asie, 22,2 % d'Amérique latine et plus de 29% sont originaires d'Afrique (ibid, p. 11)

Le faible taux de natalité combiné au vieillissement de la population, le besoin de plus en plus pressant de main-d'œuvre qualifiée, ainsi que le maintien du poids démographique des francophones au sein du Canada et de la province, sont les raisons évoquées par le gouvernement du Québec pour justifier une hausse continue des niveaux annuels d'immigration. Le gouvernement du Québec compte donc sur l'immigration pour les besoins d'ordre démographique, économique et linguistique. Les immigrants acceptés au Québec sont répartis en trois catégories: la catégorie économique (les travailleurs qualifiés, les travailleurs et les investisseurs avec une autonomie sur le plan financier) ; la catégorie familiale (la réunification familiale et le parrainage de parents ; la catégorie humanitaire (les réfugiés de guerres, de violences civiles, de bouleversements politiques).

1.5 La gestion de l'immigration au Québec. Contexte politique et législatif

1.5.1 Le transfert des pouvoirs du niveau fédéral vers le niveau provincial en matière d'immigration

Vers la fin des années 60 du siècle dernier, ce sont les débats politiques, précipités par l'éclatement de la crise linguistique de Saint-Léonard, qui conduisirent le gouvernement québécois à s'intéresser sérieusement aux enjeux liés à l'intégration des immigrants sur son territoire (Linteau *et al*, 1986; Piché 2004). Saint-Léonard, arrondissement situé au Nord de Montréal, était composé d'une très grande communauté italienne. La majorité des parents faisaient le choix d'inscrire les enfants dans les écoles anglophones et de s'intégrer à la communauté anglophone de la province. En juin 1968, une nouvelle résolution oblige les nouveaux immigrants à inscrire leurs enfants dans une école élémentaire francophone (Linteau et al 1986, Robert 2000). Cette décision a été fortement contestée par les immigrants. Ce conflit, sans précédent dans le domaine, força le gouvernement à s'impliquer davantage en matière d'immigration (Linteau et al 1986). En 1968, eut lieu la création du premier ministère de l'Immigration au Québec qui a pour but d'accroître les pouvoirs du gouvernement québécois sur le processus de sélection des immigrants.¹⁵ En 1975, l'entente Bienvenue-Andras¹⁶ reconnu au gouvernement québécois le droit de faire valoir, auprès du pouvoir fédéral, les besoins économiques, démographiques et socioculturels de la province lors de la sélection des candidats à destination de son territoire (Pâquet 2005). Ainsi depuis 1978, le Québec utilise sa propre grille de pointage pour la sélection des immigrants, marquant ainsi le début de transfert des pouvoirs en faveur du gouvernement provincial du Québec dans le domaine de l'immigration. La Constitution canadienne reconnaît que l'immigration est un domaine de compétences partagées entre les gouvernements des provinces et du fédéral, avec prééminence de ce dernier (Gouvernement du Québec 2007). Toutefois, le gouvernement fédéral conserve la responsabilité de déterminer les catégories générales d'immigration et les volumes d'admission des immigrants regroupés sous les catégories du parrainage familial et des demandeurs d'asile (Gouvernement du Québec 2007). Le système de sélection actuel du gouvernement de Québec favorise les familles avec des jeunes enfants. Jeunes qui ont des compétences linguistiques en français et qui ont fait des études universitaires.

¹⁵ En 1981, il est devenu le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration et depuis 2007, il est connu sous le nom du Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec (MICC).

¹⁶ L'entente Bienvenue-Andras donne au Québec un rôle dans la sélection des immigrants: le Québec peut faire des entrevues et des recommandations aux agents de visa (www.cic.gc.ca).

1.5.2 La politique de la Province de Québec en matière d'immigration et d'intégration

En matière d'intégration des immigrants, le Canada a favorisé l'idéologie basée sur le multiculturalisme qui a eu son propre accueil au Québec, influencé probablement par le statut particulier de cette province au sein de la Confédération. Ainsi, selon l'énoncé politique en matière d'immigration et d'intégration : « Au Québec pour bâtir ensemble », paru en 1990, l'immigration devrait contribuer au redressement démographique, à la prospérité économique, à la pérennité de son caractère français (Legault 2000). Cette politique comprend aussi une sensibilisation de la population québécoise à la lutte contre les préjugés, pour favoriser le rapprochement interculturel et son ouverture sur le monde. Le Québec moderne y est défini comme une société pluraliste où le français est la langue commune de la vie publique, où la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées, et ce, dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire (Gouvernement du Québec 1990). Cette politique d'intégration de tous et de toutes dans la constitution de la société québécoise se base donc sur l'ouverture à la diversité, le renforcement des liens de confiance et de solidarité entre les citoyens. Dans ce plan d'action, il est également indiqué que la lutte contre la discrimination et l'ouverture à la diversité passerait par « l'éducation, les contacts interculturels positifs, une meilleure information tirée de l'actualité ou de divers modes d'expression artistique comme le cinéma, la littérature ou la musique » (Gouvernement du Québec 2008c, p. 14).

Au Québec, mais aussi au Canada, quand on aborde le sujet des contacts culturels et interculturels dans la perspective intégrative des immigrants dans la société d'accueil, on a tendance à utiliser très souvent le terme « communauté ». Ce terme, qui revient aussi dans le discours des acteurs interviewés dans le cadre de cette recherche, mérite d'être clarifié. « Dans le contexte de la migration au Canada, on parle souvent d'une assimilation segmentée (Hall et Drieger 1999) : les immigrants s'intègrent à une sous-communauté (fondé sur la famille, la région d'origine, le clan, la sous-culture) de leur propre communauté ethnique, avant de trouver leur place dans la société d'accueil (Troper and Wienfield 1998, cité par Schulte-Tenckhoff 2005, p.122- 124). Ce terme est donc utilisé pour désigner un groupe socioculturel susceptible d'être appréhendé de manière empirique. Or, à cette description nous devons ajouter que la « communauté » évoque un certain idéal du lien social. « Elle semble ainsi posséder une qualité intrinsèque susceptible d'être rendue probatoire en droit étant donné la préoccupation canadienne au sujet de la reconnaissance minimale de droits collectifs, c'est-à-dire en l'occurrence, de droits individuels (droits de l'homme) dont l'exercice présuppose

l'appartenance à un groupe culturel, linguistique, religieux etc.» (Schulte-Tenckhoff 2002, p.67). Dès lors par la force des choses, la valorisation de la diversité culturelle entraîne une stéréotypisation préalable (Ibid.), si l'on peut dire, inscrite dans la nécessité d'identifier des groupes ou des « communautés »¹⁷ ayant des caractéristiques spécifiques et potentiellement bénéficiaires de dispositions juridiques appropriées. Par conséquent, « la communauté » semble être une construction idéologique et politique. Le système politique, qui a un effet sur l'organisation sociale et sur l'intégration des individus devant l'ingestion de la diversité, réoriente l'individu vers un groupe hypothétique, une appartenance obligée.

1.5.3 La politique linguistique du Québec

L'évolution politique du Québec ne peut se comprendre sans le processus d'affirmation de son identité linguistique et culturelle en réaction à la domination d'un voisin hégémonique, les anglophones, perçus comme une menace à sa langue et à sa culture francophones. (Lamande 2001, Bourque et Duchastel 1996 cités par Gohard-Radenkovic 2005).

Par conséquent, un objectif d'une grande importance est de consolider le caractère francophone de la société québécoise, car «l'apprentissage du français et son adoption comme langue commune de la vie publique constituent des conditions nécessaires à l'intégration» (Gouvernement du Québec 1990, p.16). Or, deux commissions d'enquête (la Commission Laurendeau-Dunton, créée en 1963, et la Commission Gendron, créée en 1968) ont montré que, en effet, les immigrants avaient une forte tendance à préférer l'anglais comme langue d'intégration (Corbeil 2007). Cette conclusion et la crise linguistique de Saint-Léonard, que nous avons abordée plus haut dans le chapitre, ont incité le gouvernement du Québec à établir une politique d'intégration linguistique plus claire et plus organisée.

Concrètement, la politique linguistique a été marquée par l'adoption de trois lois importantes: l'adoption de la loi pour promouvoir la langue française (loi 63) en 1969; l'adoption de la loi sur la langue officielle (loi 22) en 1974; et finalement, l'adoption de la Charte de la langue française, mieux connue sous le nom de Loi 101, en 1977 (Linteau *et al*, 1986).

¹⁷ Nous y reviendrons dans la partie Analyse pour comprendre à quoi les acteurs font référence quand ils parlent de « communauté ».

Les objectifs principaux de la Charte de la langue française sont :

- ❖ contenir le processus d'assimilation et de minorisation des francophones ;
- ❖ permettre la prédominance socio-économique de la majorité francophone ;
- ❖ manifester la réalité du fait français dans l'Amérique du Nord.

L'article premier stipule que « le français est la langue officielle du Québec ». A ce titre, il s'impose dans tous les secteurs de la vie civique, administrative, judiciaire, publique, économique, de l'enseignement et de la communication. Dans la mesure où le Québec est une Province et non un État indépendant, « la Loi 101, n'annule par les lois fédérales et l'anglais reste co-langue officielle dans toutes les institutions fédérales. D'autre part, un ensemble de dispositions législatives et réglementaires précises assurent les droits des anglophones aux différents services dans leur langue, en particulier dans le domaine de l'enseignement et de la santé (...)» (Morel 2007, p. 43)¹⁸.

Depuis, le français est la langue d'enseignement pour tous les jeunes québécois et immigrants, à l'exception de ceux qui peuvent se prévaloir d'un droit acquis à l'enseignement en anglais sur la base de la langue de scolarisation de leurs parents. En tant que symbole d'identification, l'apprentissage du français contribue également au développement du sentiment d'appartenance à la société québécoise en permettant à l'immigrant de se familiariser avec les valeurs et la culture québécoises (Gouvernement du Québec, 1990). En conclusion, « le français est au cœur de l'identité québécoise qui renvoie à une culture en mutation et en action, à l'idée d'un présent lié au passé, certes, mais ouvert sur l'avenir qui se façonne lentement au gré de l'évolution du monde » (Corbeil 2007, p. 238).

1.5.4 « La francisation » des immigrants au Québec

Depuis la fin des années 60, l'apprentissage du français par les nouveaux-arrivants a pris une place importante dans la politique d'intégration du Gouvernement du Québec. Dès 1969, il y a eu la création des Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) qui offrent des cours de langues (français et anglais), et des cours d'initiation à la vie québécoise aux adultes nouveaux-arrivants.

¹⁸ Un peu plus loin dans ce chapitre, nous allons nous arrêter sur le bilinguisme de fait français-anglais qui caractérise la province de Québec et surtout la ville de Montréal.

Il s'agissait là de la première forme institutionnalisée d'enseignement du français orchestrée par le gouvernement, spécialement destinée aux immigrants nouvellement admis (Vermette *et al.*, 2000). Quant aux enfants, dès leur arrivée au Québec, ils intègrent la classe d'accueil, dont l'ouverture date aussi de 1969¹⁹. Au début des années 1980, les COFI sont devenus des centres multifonctionnels où, en plus des cours de langues et d'initiation à la vie québécoise et canadienne, étaient désormais offerts des services sociaux (Gouvernement du Québec 1978). Selon la vision du MICC, l'apprentissage de la langue française et l'intégration sont deux concepts très liés et constituent des conditions nécessaires à l'intégration. Pour cette raison, les cours élaborés pour les immigrants devraient mettre à la fois l'accent sur l'apprentissage de la langue et sur l'interprétation des valeurs communes et des codes sociaux et culturels du Québec.

Toutefois, « vivre ensemble » n'a pas été toujours facile au Québec. La crise de février 2007 sur les « accommodements raisonnables » a conduit à la création de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, présidée par Gérard Bouchard et Charles Taylor (2008). En mars 2008, le MICC a lancé deux ensembles de mesures, les unes en apprentissage de la langue française, les autres en intégration dans le cadre d'une politique intitulée : « Pour enrichir le Québec ». Ce plan d'action, dont la langue française occupe la place la plus importante, vise à favoriser la participation de tous à l'essor du Québec 2008-2013 (MICC 2008c) ainsi que des mesures pour affirmer les valeurs communes de la société québécoise (MICC, 2008g). Actuellement, les collèges, les universités et les organismes communautaires, sont devenus les lieux d'apprentissage du français par les immigrants. De plus, depuis 2009, le Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MICC) a mis à disposition le guide « Apprendre le Québec », accessible en ligne, dont le but est de fournir des renseignements généraux sur le Québec particulièrement importants pour les personnes qui souhaitent s'y établir, au moins pour celles qui ont la possibilité de préparer leur départ. Elles peuvent trouver l'information sur l'immigration, l'installation, l'intégration sociale, la recherche d'emploi, les régions où s'installer, etc. La politique linguistique et les démarches présentées ci-dessus sont connues au Québec sous le nom de « francisation ». Or, il est important de préciser que ce terme est une construction propre de ces politiques linguistiques et de la problématique du Québec. Pour cette raison nous avons mis le mot « francisation » entre guillemets car en dehors du contexte québécois ce terme ne trouve aucune signification ou utilisation.

¹⁹ Nous présenterons un peu plus loin dans ce chapitre l'histoire et l'origine de la classe d'accueil

2 Populations et langues de la province de Québec

Nous avons montré un aperçu des politiques de gestion de l'immigration au Québec ainsi que leur fondement philosophique. Nous pouvons maintenant nous concentrer sur la population et les langues parlées au Québec. Aujourd'hui le Québec compte une population de 7,8 millions de personnes composée d'autochtones, d'immigrants et de Québécois. La population est très diversifiée et ceci particulièrement à Montréal, où il y a une cohabitation dense entre les immigrants, les francophones et les anglophones. Dans la partie ci-dessous nous allons présenter différentes statistiques afin de faire un diaporama du « marché linguistique » (Bourdieu 1980) du Québec mais particulièrement de la ville de Montréal. Les données utilisées - principalement basées sur les résultats de recensements canadiens²⁰ et sur d'autres sources de statistiques du gouvernement de Québec et de Canada, nous permettent d'avoir un panorama sur la diversité des profils linguistiques de la population canadienne. Toutefois, il est important de préciser que les résultats de ces statistiques sont donnés sur le principe d'un groupe linguistique. Or, comme l'indique Lamarre et Pagé 2010, « La définition de « groupe linguistique », en ne s'appuyant que sur une seule langue (langue maternelle ou principale langue d'usage à la maison), donne en effet une image fausse de la réalité, puisque les questions multiples des recensements montrent bien qu'une proportion importante de personnes utilisent des langues différentes selon les contextes » (p.13). Ainsi, les catégories telles que « francophones », « anglophones » associent une seule langue à chaque individu, alors que ces mêmes individus connaissent et utilisent d'autres langues dans d'autres contextes. Dans le souci de présenter les différentes facettes des profils linguistiques possibles, nous tâcherons de mettre l'accent sur le bilinguisme, le trilinguisme et le plurilinguisme des habitants du Québec, principalement de Montréal, en cherchant aussi à en savoir un peu plus sur les langues du groupe « allophones ».

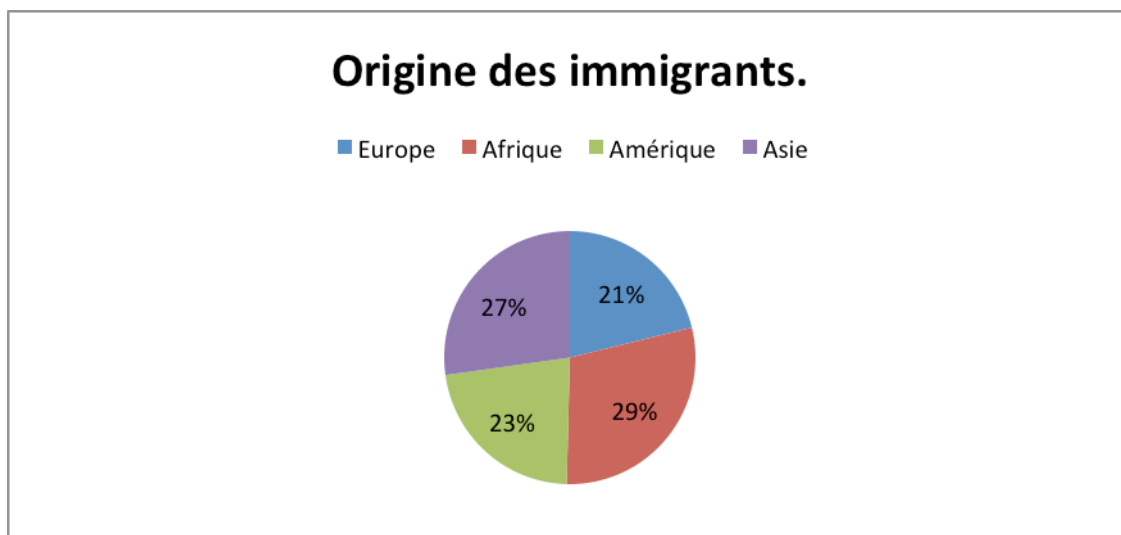
2.1 La population immigrante

Le Québec, c'est aussi 850.000 immigrants venus d'Europe, d'Afrique, d'Amérique latine et d'Asie.

²⁰ Dans le formulaire de recensement les citoyens doivent répondre à des différentes questions portant sur leurs langues et leur utilisation. Par exemple : Quelle est votre langue première, quelle langue utilisez-vous au travail, à la maison etc.

Les personnes admises proviennent de moins en moins d'Europe occidentale et de plus en plus des pays arabophones du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord, des pays d'Asie du Sud-est ainsi que des pays des Antilles et d'Amérique centrale.

Les politiques d'immigration ayant fait l'objet de différents changements en cours des décennies, dans le graphique ci-dessous nous présentons un aperçu récent de la provenance des immigrants sur la province de Québec.²¹



2.2 La population francophone

Les habitants du Québec forment une société majoritairement francophone. Une grande partie des francophones québécois sont les descendants des premiers colons venus de France au cours des XVII^e et XVIII^e siècles. Parmi les francophones, il y a aussi de nombreux immigrants dont la langue maternelle n'est pas forcément le français et qui, au fil des ans, ont adopté la langue de la majorité québécoise. Une autre partie des francophones est composée par les immigrants qui, venant des pays du Maghreb, apprennent le français en bas-âge.

²¹ Selon les informations données sur le site officiel du gouvernement de Québec.
<http://www.cic.gc.ca/français/ressources/statistiques/index.asp>

2.3 La population anglophone

Les anglophones du Québec sont les descendants des immigrants surtout britanniques, mais aussi d'autres individus arrivés des États-Unis et qui cherchaient une meilleure vie au Québec. Ils sont aujourd'hui environ 740.000 dont 80 % habitent dans la région de Montréal. Les lois québécoises leur reconnaissent différents droits : ils peuvent fréquenter un système public d'enseignement en anglais, de la maternelle à l'université, ils peuvent se faire soigner en anglais et avoir aussi leurs institutions culturelles.

3 Montréal : une ville plurilingue et pluriculturelle

Montréal se situe sur une île entourée du fleuve Saint-Laurent et de la rivière des Outaouais. Aujourd'hui, la ville de Montréal est la métropole du Québec et la seconde plus grande ville du Canada après Toronto. Elle compte 1,7 million de personnes et son agglomération tout près de 4 millions d'habitants. En 2006, environ 52,4 % de sa population était de culture et de langue françaises, 32,4 % était néo-canadienne de cultures et de langues autres que le français et l'anglais et 12,5 % était de culture et de langue anglaises²². Comme nous l'avons déjà mentionné, la majorité des immigrants qui choisissent la province de Québec, s'installent à Montréal. En 2010, 88 % de la population immigrée du Québec se trouve à Montréal, 50% de la population est issue de la première ou deuxième génération d'immigrants, 25% de la population est issue de « minorités visibles »²³ et ces chiffres ne font qu'augmenter. La concentration de l'immigration à Montréal et surtout dans certains arrondissements soulèvent encore des débats au sein du gouvernement québécois. Sur l'île de Montréal, environ 54 % de la population se déclarent francophones, 29 % allophones et 17 % anglophones. Cependant, la majorité

²² www.cic.gc.ca

²³ L'expression « minorité visible » est un euphémisme pour désigner une minorité nationale dont les membres sont facilement reconnaissables par leur apparence physique. Cela concerne essentiellement les différences ethniques et en particulier la couleur de la peau. En Occident, il s'agit principalement de Chinois, de Japonais, d'Asiatiques, de Noirs, de Latino-Américain et d'arabes. La notion de « minorité visible » est utilisée au Canada dans les statistiques et dans la législation. Ainsi, pour la loi de 1995 sur l'équité en matière d'emploi les minorités visibles sont constituées des personnes, autres que les autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche.

des citoyens a une connaissance pratique de l'autre langue et la plupart des allophones ont le français ou l'anglais comme langue seconde.

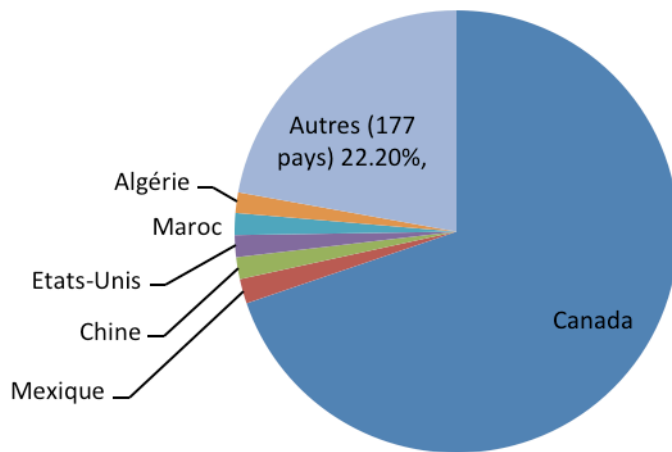
Près de 53 % des Montréalais sont bilingues français-anglais, 29 % des gens parlent uniquement le français et 13 % des Montréalais parlent seulement l'anglais. Montréal, se distingue des autres métropoles canadiennes par le multilinguisme de sa population allophone. « En effet, les allophones québécois constituent le groupe le plus multilingue du Canada et, fort probablement, de l'Amérique. Les données du dernier recensement canadien (1996) révèlent que 46,8% des allophones du Québec (et 44 % de ceux vivant à Montréal) se déclarent trilingues comparativement à 5,4 % pour le reste du Canada » (Lamarre 2002, p.3).

3.1 Paysage scolaire : Commission scolaire et organisation scolaire

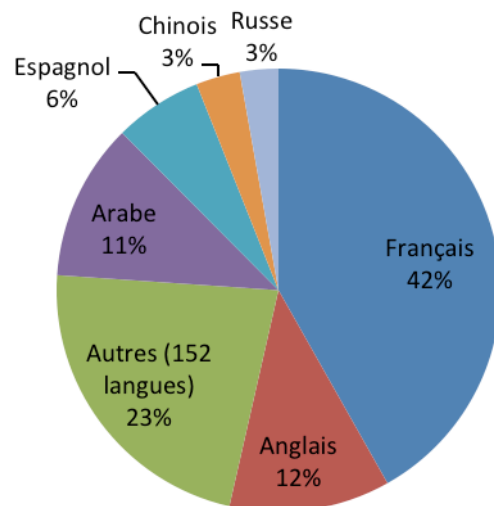
Les écoles du territoire de l'Île de Montréal sont organisées en trois commissions scolaires: Commission Scolaire de Montréal (CSDM), Commission Scolaire de la Pointe de l'Île (CSPI) et Commission Scolaire de la Marguerite Bourgeoys (CSMB). Cette répartition est purement géographique. La Commission scolaire est une institution publique représentée par des commissaires élus par circonscription électorale scolaire. Le mandat de la CSMB est d'organiser les services éducatifs dans les établissements d'enseignement préscolaire et primaire, secondaire, les écoles spécialisées pour les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), les centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes. L'engagement des employés, les décisions administratives, l'ouverture de classes, les fonds mis à disposition etc. sont des décisions importantes qui passent par la Commission scolaire. Notre recherche s'est déroulée dans le secteur de la CSMB. Cette Commission scolaire publie régulièrement des statistiques conçues sur les réponses des élèves lors de l'inscription au début de l'année scolaire. Ci-dessous nous allons présenter trois graphiques différents qui donnent des indications sur la grande diversité des origines des élèves et des langues premières parlées par les élèves qui fréquentent l'école primaire ou secondaire²⁴.

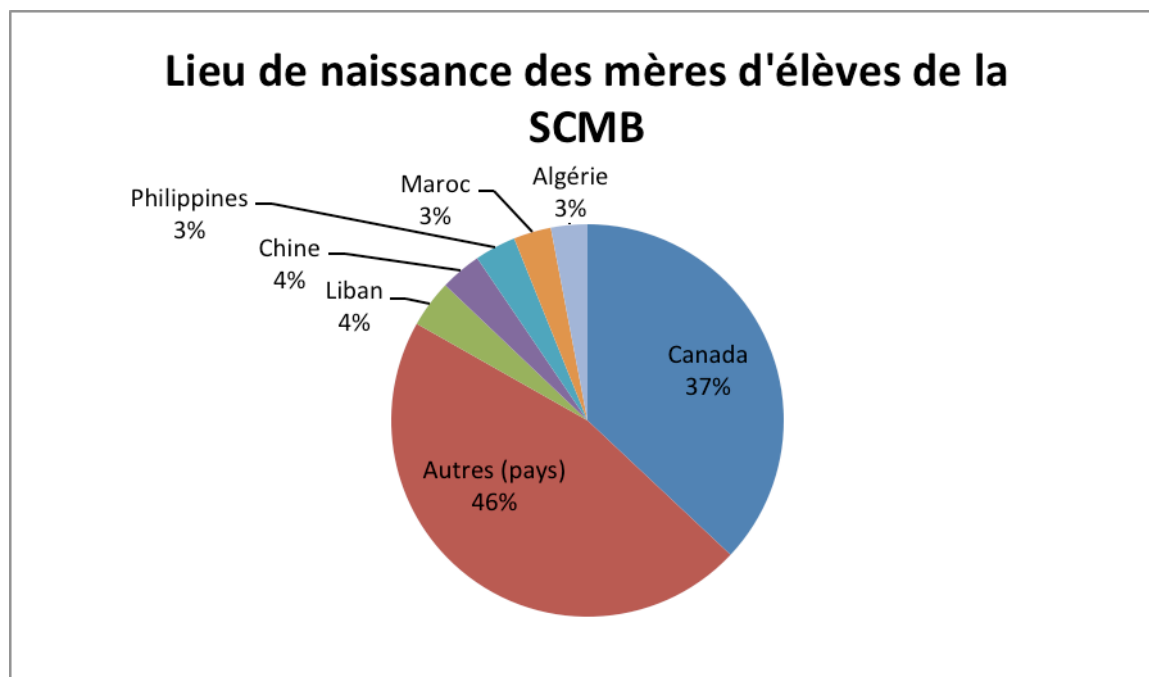
²⁴ Ces graphiques sont conçus sur la base des informations du rapport annuel de la CSMB. Année scolaire de référence 2011-2012.

Lieu de naissance des élèves de la CSBM



Langue première des élèves





La Commission Scolaire de la Marguerite Bourgeoys (CSMB) regroupe tous les établissements de l'ouest de l'Île incluant aussi les écoles primaires de l'arrondissement de Lasalle fréquentées par les interlocuteurs de cette recherche. Par conséquent, nous allons aussi regarder de plus près le portrait linguistique et culturel de cet arrondissement dont les élèves font partie des statistiques ci-dessus.

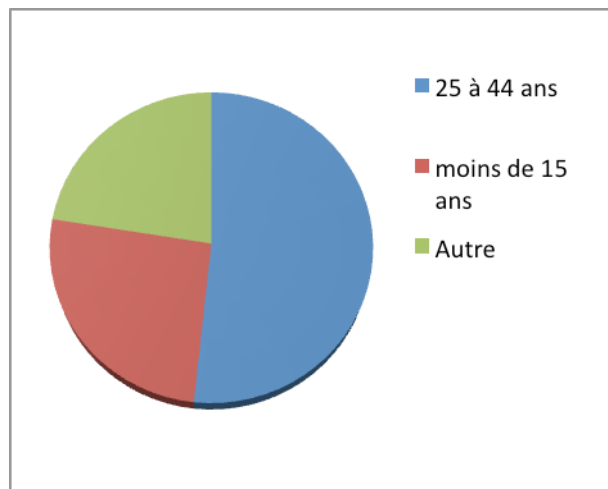
3.2 L'arrondissement de Lasalle

3.2.1 Les caractéristiques de Lasalle: langues et populations

Lasalle est un quartier au Sud-ouest de Montréal dont 90% de la population est issue de l'immigration. Il y avait environ 80 000 habitants en 2010 dans un territoire de 16,3 km². L'arrondissement de Lasalle compte 23 % d'immigrants dont 20 % sont arrivés entre 1991 et 1996 et qui s'ajoutent aux immigrants arrivés antérieurement, provenant en majorité de la Pologne, de l'Italie et de l'Inde. Cet arrondissement compte la représentation la plus forte des résidents nés dans les Caraïbes. Près d'un Lasallois sur cinq fait partie d'une « minorité visible » et 50 % d'entre eux sont des Noirs. Les 19 445 personnes qui font partie des minorités visibles constituent 26 % de la population totale de l'arrondissement. Parmi ces personnes, 7 610 appartiennent au groupe des Noirs (39% des minorités visibles) et 3 785 (20 %) au groupe des Sud-Asiatiques. Le groupe des Chinois est composé de 2 295 personnes et représente 12 % de la population des minorités visibles.

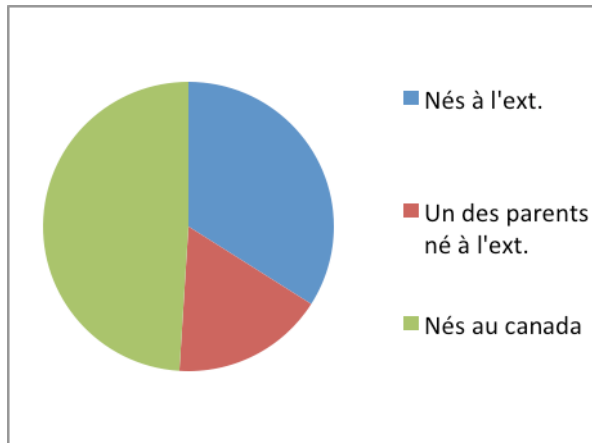
Une des caractéristiques de l'immigration du Québec est aussi le jeune âge des immigrants. Ainsi à Lasalle, 46 % des immigrants étaient âgés de 25 à 44 ans au moment de l'immigration, alors que 23% avaient moins de 15 ans (graphique 1). Parmi la population de 15 ans et plus de l'arrondissement, 21 245 personnes (34 %) sont nées à l'extérieur du Canada et sont donc considérées comme des immigrants de la première génération. Les immigrants de deuxième génération, dont au moins un des deux parents est né à l'extérieur du Canada, comptent pour 17 % des 15 ans et plus. Ils sont au nombre de 10 510 personnes. 30 740 personnes de 15 ans et plus (49%) sont nées au Canada, de parents canadiens. Elles sont classées dans le groupe de la 3^e génération ou plus (graphique 2)²⁵.

Graphique 1



²⁵ Les données utilisées pour la conception de ces graphiques ont été trouvées sur le site officiel de la Mairie de l'arrondissement de Lasalle.

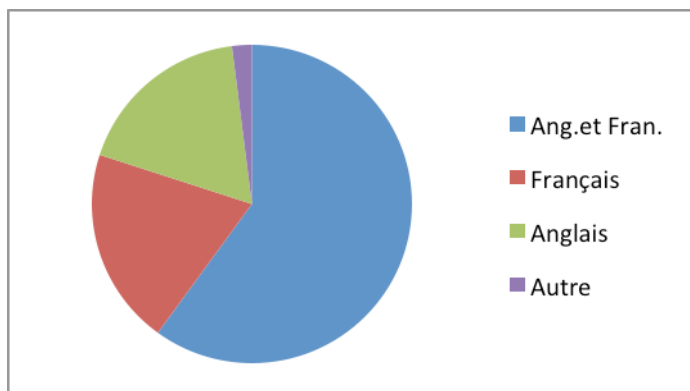
Graphique 2



3.2.2 Connaissances des langues officielles

Au sein de l'arrondissement, 44 340 personnes, soit 60% de la population, peuvent soutenir une conversation à la fois en français et en anglais. À peu près 14 810 personnes sont unilingues francophones, soit 20% tandis que les 12 965 unilingues anglophones représentent 18% de l'ensemble de la population. Une proportion de 2% de la population, soit 1 800 personnes ne peuvent converser ni en français, ni en anglais. Selon les statistiques données sur le site de la mairie de l'arrondissement, 70.665 personnes ne parlent qu'une seule langue à la maison. Elles représentent 95,6 % des répondants.

Graphique 3



Le tableau ci-dessous représente le nombre des locuteurs des langues parlées à la maison²⁶

Langue parlée à la maison	Nombre absolu des locuteurs de Lasalle
Français	29 080
Anglais	24 870
Italien	2 320
Espagnol	1 670
Pendjabi	1 490
Chinois	1 200
Polonais	750
Roumain	630
Russe	540
Cantonais	335
Autres	3 955

Ces chiffres ont pour objectif de donner une idée sur la population étrangère du quartier de Lasalle et sur les nombreuses langues parlées par les habitants. Nous constatons que le nombre des locuteurs qui ne parlent que français ou anglais est très proche, alors que l'on se situe dans une province francophone. Aussi, nous ne pouvons que constater la grande diversité linguistique de la population,

²⁶ Source : www.ville.montreal.qc.ca/lasalle

qui - faisant le lien avec les statistiques du jeune âge des immigrants présentées un peu plus tôt - est aussi une caractéristique de la clientèle des écoles. Cet arrondissement, de facto plurilingue et pluriculturel, compte neuf écoles primaires, deux écoles secondaires et deux centres d'éducation d'adultes. Nous allons nous focaliser sur l'école primaire Saint-Denis fréquentée par les élèves qui ont participé à cette recherche.

3.2.3 L'école de Saint-Louis²⁷

Dans le contexte québécois « l'école a l'obligation de susciter chez l'ensemble des élèves une prise de conscience de la diversité et de les préparer à vivre dans une société pluraliste plus large que leur famille ou leur milieu immédiat, à en apprécier la richesse et en connaître les défis pour mieux les surmonter. Grâce à des compétences appropriées, les élèves doivent être amenés à comprendre les rapports entre la diversité et l'unité, le particulier et l'universel, l'identité et l'altérité, à repousser les frontières du connu et à s'ouvrir sur le monde » (Gouvernement du Québec 1998, p. 9). L'école de Saint-Denis, que nous avons choisie²⁸ pour notre recherche, a vu le jour en 1964 et compte autour de 410 élèves originaires de 38 pays différents. Il y a environ 50 personnes, originaires de 9 pays différents, qui travaillent dans cette école : des enseignants, des spécialistes (enseignants d'éducation physique, de musique, d'art plastique), la médiatrice interculturelle, le personnel de la bibliothèque, du secrétariat et de la direction. L'école compte 13 classes régulières et 11 classes d'accueil. Les classes d'accueil sont mélangées avec les classes ordinaires au rez-de-chaussée et au premier étage. De plus, par manque de locaux et à cause de l'augmentation des élèves, il y a aussi deux classes qui se trouvent au sous-sol.

3.2.4 Historique et brève présentation de la classe d'accueil

Comme nous l'avons déjà précisé un peu plus tôt dans ce chapitre, les classes d'accueil ont vu le jour en 1969. Cette mesure est d'une grande importance puisqu'elle choisit l'école comme l'institution privilégiée pour réussir une véritable intégration par la langue. (Abdallah-Pretceille, 1982). « Les classes d'accueil sont offertes aux élèves immigrés depuis moins de cinq ans ou dont les parents sont arrivés au Québec depuis moins de cinq ans, inscrits pour la première fois à l'école

²⁷ Pour des raisons de confidentialité nous avons donné à l'école un nom fictif.

²⁸ Dans le cadre méthodologique, nous expliquons toutes les raisons qui nous ont poussée à choisir cette école.

française au Québec et n'ayant pas une connaissance suffisante du français pour pouvoir suivre des études dans une classe ordinaire » (Hélly 1996). Ce dispositif doit offrir la possibilité aux enfants étrangers de s'approprier des mécanismes de base de la langue française et de «tirer profit de leur scolarité pour acquérir les connaissances et les méthodes nécessaires à l'accès aux classes correspondant à leur âge» (MELS 2003).

Dans les années 70, le choix politique d'un modèle d'enseignement de la langue d'accueil, axé sur des services spécifiques et intensifs sous forme d'une classe fermée, paraissait pertinent. La classe d'accueil bénéficie d'un enseignant pour 16 élèves, alors que dans les classes ordinaires le ratio est d'un enseignant pour 25-30 élèves. Le séjour des élèves en classe d'accueil ne dépassait pas 10 mois.

L'apprentissage du français par les nouveaux arrivants est alors conçu comme un processus structuré et systémique, visant le développement des habiletés de communication et la maîtrise de la langue scolaire mais également une initiation aux réalités et aux codes culturels de la société d'accueil. (MEQ, 1988a)

Durant le séjour en classe d'accueil, on enseigne aussi les mathématiques mais la priorité est donnée clairement à l'apprentissage de la langue française au sein duquel les langues d'origine ne jouent aucun rôle. La pédagogie prescrite dans cette période, en accord avec l'approche communicative, décourage la traduction des concepts par l'enseignant dans d'autres langues. En 1988, le Rapport de MEQ faisait le constat que 30% des élèves y passaient deux ans, voire plus.

A partir des années 1990, on note une préoccupation sur les conséquences du modèle de classes d'accueil fermées sur l'intégration sociale et même linguistique des élèves nouveaux arrivants (Plante-Proulx 1987). En effet, les élèves des classes d'accueil n'ont pas de contact avec les locuteurs natifs du français et on craint pour certains une marginalisation plus ou moins permanente au plan scolaire (Mc Andrew 2001). Ces préoccupations ont donné naissance à l'intégration partielle des élèves nouveaux arrivants dans les classes ordinaires. Le Ministère offre un soutien linguistique additionnel pour l'élève qui intègre la classe ordinaire. La durée du soutien varie selon les besoins des élèves, mais cela ne peut pas dépasser deux années académiques. En 1984, suite à l'incompréhension vis-à-vis des objectifs spécifiques de la classe d'accueil, le ministère de l'Éducation a procédé à une élaboration de programme précisant que la classe d'accueil est une initiation à la langue française qui devra être complétée par une scolarité subséquente. Or, le maintien de la classe d'accueil, le questionnement sur la durée émergent rapidement dans le discours des acteurs de terrain (Bertholet 1991), accompagnés

de la mobilisation des Commissions scolaires et syndicales. De plus, l'évolution des apprenants, désormais plus diversifiée et variée, a eu des conséquences sur la durée du séjour en classe d'accueil qui a tendance à s'allonger depuis vingt ans.

Ceci n'est qu'une brève présentation de la description de la classe d'accueil et de son évolution depuis les années 70. La classe d'accueil fera l'objet du deuxième chapitre du cadre théorique dans lequel nous y reviendrons plus en détails.

4 Conclusion intermédiaire

Ce chapitre a pour objectif la présentation du contexte macro (politique), méso (institutionnel) de cette recherche. Après avoir situé géographiquement la Province du Québec, au sein du Canada, nous avons donné un bref aperçu historique de la période de la colonisation française, et de la création du gouvernement du Québec. Nous avons mis l'accent sur les enjeux linguistiques au sein de cette province qui constituent un élément clé dans la compréhension des politiques linguistiques entreprises par le gouvernement québécois. Ainsi, dès les années 60, les francophones ont constaté que les immigrants misaient sur l'anglais pour leur intégration et celle de leurs enfants, et ont compris que cette tendance « allait diluer progressivement le poids démographique des francophones en accroissant le nombre de personnes vivant en anglais au Québec » (Pagé & Lamarre 2010, p.34). Par conséquent, le Québec s'est donné une politique linguistique afin que l'immigration ne puisse pas modifier le rapport démographique caractérisant la société québécoise, composée d'une majorité de langue maternelle française et d'une minorité de langue maternelle anglaise. Cette politique linguistique commence avec le projet porté par la Charte de la langue ou Loi 101, donc l'officialisation du français dans toutes ses dimensions publiques. L'officialisation linguistique d'une langue quelconque est celle qui « s'impose à tous les ressortissants comme la seule légitime » (Bourdieu 1982, p. 27). Dans l'enceinte géopolitique de notre étude, il en résulte l'imminence linguistico-identitaire de la territorialisation du fait « québécois »²⁹ car « les Québécois forgent en grande partie leur identité culturelle en fonction de la langue qu'ils parlent » (Forgues 2004, p. 5). Toutefois, la Charte n'interdit ni l'usage de l'anglais ni des autres langues composantes de la diversité linguistique. Elle vise à augmenter la « prédominance du français sans exclusion de l'anglais » (Dufour 2008).

²⁹ Cité par RAZAFIMANDIMBIMANANA, E. (2008) *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*, Thèse codirigée par Philippe BLANCHET & Patricia LAMARRE Université Rennes 2 – Haute Bretagne, École doctorale Humanités et Sciences de l'Homme.

Pour atteindre les objectifs de cette politique linguistique, le gouvernement québécois a entamé des démarches uniques en Amérique du Nord, mettant en place des services spécifiques réservés aux nouveaux arrivants pour l'accueil et l'intégration qui jouent un rôle décisif dans le développement économique, démographique et de la pérennité de la langue française. L'une de ces mesures est aussi l'ouverture de classes d'accueil dont nous avons présenté l'origine et l'historique. Un autre objectif de ce chapitre est aussi de dresser le portrait socioculturel de la ville de Montréal et de l'arrondissement de Lasalle dont la grande hétérogénéité constitue la spécificité du contexte où est implanté le dispositif de la classe d'accueil. Nous y reviendrons dans la partie suivante de cette thèse où nous présenterons le cadre conceptuel.

TROISIEME PARTIE. CADRE CONCEPTUEL

PREMIER CHAPITRE: IMMIGRATION, PRATIQUES ET MODELES D'INTEGRATION DES IMMIGRANTS

Dans ce chapitre nous parlerons d'immigration et d'intégration. D'abord nous ferons une mise au clair des différents termes utilisés: immigration, émigration, migrants, immigrants, émigrants etc. Par la suite nous présenterons les concepts d'acteurs et de co-acteurs de mobilité ainsi que les différents modèles d'acculturation qui définissent l'intégration dans le pays d'accueil.

1 Migration, mobilité, acteurs et co-acteurs de mobilité

1.1 Immigration et questionnement sur les termes

Le mot immigration vient du latin *in-migrare* qui signifie « rentrer dans un lieu ». L'immigration, est l'installation dans un pays (pays d'accueil) d'un individu ou d'un groupe d'individus originaires d'un autre pays (pays d'origine) qui y viennent pour y séjourner pour une certaine période ou s'y installer pour toujours. Cette mobilité des individus peut avoir plusieurs raisons : économique, familiale, politique, sécuritaire ou professionnelle. De l'autre côté, le pays d'accueil mise aussi sur l'immigration pour répondre aux différents besoins économiques (assurer une quantité de main-d'œuvre), démographiques (équilibrer la baisse de la natalité) ou encore linguistique, comme c'était le cas de la province de Québec que nous avons vu dans le chapitre du cadre contextuel.

Aujourd'hui, nous remarquons que la terminologie utilisée pour parler d'immigration dans la littérature nord-américaine diffère de celle utilisée en Europe. Ainsi, l'utilisation des termes immigration, émigration, émigrant, immigré, immigrant, migration etc. peut générer une confusion dans les esprits.

Ce qu'on appelle immigration et que l'on traite comme telle en un lieu et en une société, s'appelle ailleurs, en une autre société ou pour une autre société, émigration. Ainsi que deux faces d'une même réalité, l'émigration demeure l'autre versant de l'immigration (Sayad 1992, p. 77-78).

Pour cette raison, nous pensons qu'une mise au clair de la signification et de l'utilisation de tous ces termes est nécessaire, d'autant plus que notre recherche s'est effectuée dans un contexte non européen, au Québec, et la littérature que nous avons utilisée comprend des publications tant nord-

américaines qu'européennes.

Ainsi, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, l'immigration est l'installation dans un autre pays qui, d'office, comprend aussi le départ d'un autre pays. L'émigration est donc l'action de quitter son pays pour aller s'installer dans un autre, momentanément ou pour toujours, et l'émigré est celui qui a quitté l'endroit où il se trouvait pour un autre endroit, un autre état, afin de s'y installer durablement. Le terme « immigré », très utilisé en France, désigne comme étrangers ceux qui le sont en raison de leur origine nationale, même s'ils ont acquis la nationalité française. Un immigré est donc un étranger qui « participe de la perspective intégrationniste française » (Richard 2002).³⁰ Au Québec, on a tendance à utiliser le terme « immigrant » pour désigner la population d'origine étrangère qui vient s'installer dans un pays étranger. Ce terme ne fait pas de différence entre les personnes qui viennent d'arriver au pays et ceux qui sont installés depuis longtemps. « Sans doute est-ce parce que l'anglais n'utilise que le mot « immigrant » pour désigner à la fois les nouveaux et les anciens arrivés ? » (Roux³¹ 2007).

Le terme « immigrant », caractéristique de la littérature scientifique nord-américaine a trouvé sa place aussi en Belgique où sont utilisés le terme « immigrant » et le couple « allochtone-autochtone ». On distingue par exemple les communautés autochtones, francophone et flamande, des communautés immigrées ou allochtones. Le terme d'« immigrant » reçoit, dans le décret de la Région flamande sur les minorités ethniques et culturelles (1995) une définition très large : « il faut qu'un des quatre grands-parents au moins soit né à l'étranger ». Bien entendu, ce terme s'applique aux enfants issus de l'immigration, même s'ils sont naturalisés, alors qu'en Grande-Bretagne les sociologues utilisent les termes « race » et « minorités ethniques » pour exprimer l'existence des communautés issues de l'immigration³², termes devenus inacceptables en Europe.

³⁰ http://www.millenaire3.com/uploads/tx_ressm3/syntheses_immigre.pdf

³¹ <http://fr.wiktionary.org/wiki/immigrant>, discours de Paul Roux lors d'une entrevue à l'Université de Montréal, le 12 septembre 2007

³² Selon le dictionnaire d'anthropologie disponible en ligne sous www.larousse.fr/encyclopedie/divers/anthropologie/ le terme race dérive probablement du mot arabe « ras » signifiant tête ; le terme fut utilisé dès la fin du XIV^e siècle dans le sud de l'Espagne et à partir du XVI^e siècle en France et en Allemagne

Or, il existe aussi la mobilité à l'intérieur du même pays, connu sous le nom de migration, soit le déplacement d'une personne (le migrant) quittant son lieu de naissance ou de résidence pour un autre lieu.

De plus, Outre-Atlantique, on utilise aussi le concept d'« ethnicité » utilisant ainsi la culture d'origine pour dénommer des groupes issus de l'immigration et leur place dans la société américaine.

Les spécificités nationales qui se retrouvent dans l'usage des termes « immigrés » en France, « étrangers » en Allemagne et en Suisse, « coloured people » et « black and ethnic minorities » en Grande-Bretagne... « immigrants » au Québec, sont révélatrices de traditions historiques et de rapports à l'« autre » différents d'un contexte à un autre.³³

Quant à nous, nous avons décidé d'utiliser le terme « mobilités » pour évoquer l'idée de changement d'activité professionnelle, géographique, culturelle, scolaire et sociale. Nous trouvons que le terme « mobilités » est plus adapté à notre cadre de recherche puisqu'il est plus englobant : il inclut les expériences liées à l'immigration mais aussi celles liées à d'autres mobilités telles que voyage d'études, d'affaires ou de vacances.

1.2 Acteurs et co-acteurs de mobilité

Tout au long de cette recherche, nous utiliserons les termes : acteur social, acteurs et co-acteurs de mobilité. Il devient alors important de faire une présentation de ces catégorisations et ce que nous entendons par chacun de ses termes. « On entend par acteur social, le groupe qui utilise la reconnaissance de ses attributs afin d'intervenir dans le champ social s'opposant à d'autres groupes et en affirmant la spécificité de son identité » (Bolzman, Fibbi, Garcia 1987, p.57). Un acteur social est donc un individu (ou un groupe d'individus) qui agit dans un espace social caractérisé par son interaction avec le milieu et disposant d'un statut qui lui donne la possibilité d'influencer le fonctionnement de la société. L'acteur de mobilité est celui qui vit un parcours de mobilité entre deux ou plusieurs pays : un enfant, un étudiant, un enseignant, un stagiaire, un immigrant etc. indépendamment de son origine.

En outre, il y a aussi une autre catégorie d'acteurs qui jouent un rôle majeur dans le processus de

³³ Voir aussi : http://www.millenaire3.com/uploads/tx_ressm3/syntheses_immigre.pdf. L'article fait un résumé des termes utilisés dans différents pays qui ont connu l'immigration massive: France, États-Unis, Canada, Belgique, Italie, Allemagne, Suède etc.

mobilité. Ce sont les co-acteurs de mobilité (Gohard-Radenkovic 2006) qui sont liés d'une manière ou d'une autre aux acteurs de mobilité principalement en raison de leur profession dans différentes structures sociales aux niveaux fédéral, provincial ou cantonal et institutionnel.

Dans le tableau ci-dessous nous présentons une liste d'institutions dont les employés deviennent de façon directe ou indirecte des co-acteurs de mobilité.

<u>L'Etat fédéral/l'Etat cantonal</u>	<u>Les institutions-relais</u>
Politiques migratoires Législation, statut Police des étrangers Tribunal	Services sociaux d'accueil Système éducatif Services psycho médicaux Services hospitaliers Services de formation Interprétariat, traducteurs Association, ONG. (Fiche Gohard-Radenkovic 2006)

La rencontre entre acteurs et co-acteurs de mobilité ne se font pas sans difficulté. Au contraire, elles sont souvent accompagnées par des malentendus, parfois même d'incompréhension mutuelle à l'origine de ce que l'on appelle le « choc » culturel et linguistique.

Le choc linguistique est un phénomène lié au fait que l'acteur de mobilité doit vivre dans un contexte où sa langue n'est pas ou très peu utilisée. Dans l'impossibilité de partager le code linguistique du pays d'accueil, l'acteur social peut perdre la capacité de gérer les situations, ce qui peut lui causer d'importante perte de repères. Le choc linguistique semble inévitable pour toute catégorie d'immigrants, même pour ceux qui ont des connaissances de la langue du pays d'accueil. Ils s'aperçoivent qu'ils ne connaissent pas assez bien la langue pour s'exprimer (manque de compétences de communication et de compréhension orale) ou simplement à cause des nuances, en raison du changement de l'accent d'un pays à un autre. Or, le choc linguistique se combine aussi avec le choc culturel qui est « une réaction de dépaysement plus encore de frustration ou de rejet, de révolte ou d'anxiété ou sur un mode positif, un étonnement, une fascination, en un mot une expérience émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez ceux, qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger »

(Cohen-Emerique 1999, p. 304).

Que la mobilité soit subie ou choisie, l'acteur de mobilité - se retrouvant loin du contexte familial, sans repères et face à l'inconnu - peut vivre une période de stress et d'angoisse et peine à s'orienter dans le nouveau milieu.

Pierre Casse, (1981, p. 88) distingue quatre phases du choc culturel:

- La première phase, c'est le contact initial avec la personne d'origine étrangère. C'est à ce moment qu'interviennent nos préjugés dans la perception de la situation nouvelle. Selon la personne et sa culture d'origine, les réactions peuvent être variables: curiosité, malaise, enthousiasme, etc.
- Pendant la deuxième phase, la personne s'ajuste par rapport à la situation. L'individu ne comprend pas les résultats obtenus car ceux-ci ne répondent pas à ses attentes.
- La troisième, c'est la phase des émotions. La confrontation et le stress sont présents pendant cette phase.
- La quatrième phase est la phase d'ajustement face à ce stress. L'attitude peut être positive ou négative. L'individu peut décider d'éviter la tension en choisissant l'harmonisation ou pas.

Selon l'auteur, le choc culturel (tout comme le choc linguistique) est vécu et géré différemment par les différents acteurs de mobilité et semble être tributaire de leur « bagage ». Car, l'existence de l'immigrant ne commence pas au moment de son arrivée dans le pays d'accueil. Au contraire, tout individu est un être « psycho-socio-historique » (Desmet et Pourtois 1993, p. 269) et porteur d'habitus, de capitaux, de valeurs, de pratiques et d'appartenances qui composent son expérience, son vécu, son parcours et se mobilisent- la plupart du temps de manière inconsciente- pour affronter les nouvelles situations de contact avec *autrui* (Gohard-Radenkovic 2007).

1.2.1 Les capitaux

C'est le sociologue Pierre Bourdieu qui, à la suite de Weber, a repris et développé la notion de « capital » en anthropologie sociale et qui est à l'origine des liens entre capital économique, capital social et capital culturel.

Le capital économique

Le premier qui a parlé de capital économique est Karl Marx (1867). L'expression désigne non seulement ce que les économistes appellent en général le patrimoine (ensemble des biens matériels

possédés par un individu, comme par exemple un logement, des bijoux, des actions ou des obligations, etc.), mais aussi les revenus (car ils permettent un certain niveau de vie et la constitution d'un patrimoine). Ce capital est le plus visible parmi les trois capitaux mentionnés et comprend quatre composantes :

- ❖ il est quantifiable,
- ❖ il est diversifié,
- ❖ plus il est quantifiable et diversifié, plus il a des facilités à s'agrandir,
- ❖ il est utilisable/gérable : « je suis gestionnaire de mon propre capital, je peux le dépenser ou l'épargner comme je veux » (Bourdieu 1980/1987).

Le capital social

L'expression désigne le réseau de relations interpersonnelles et l'ensemble des institutions qu'un individu peut mobiliser quand il en a besoin. Ce réseau, en partie « hérité » (relations familiales), peut concerner n'importe quel individu, pas seulement ceux qui sont issus de milieux favorisés et qui ont, comme on dit, « des relations » certaines étant plus efficaces que d'autres. Le capital social n'est pas le fait d'avoir beaucoup d'amis et de connaissances. Il est surtout composé d'amis et de connaissances qui ont un certain pouvoir, des ressources et qui seraient prêts à mettre leurs propres ressources au service de l'individu.

L'importance du capital social est considérable dans la vie quotidienne. Plus le capital social est puissant, plus nombreuses sont les possibilités qui s'offrent à l'acteur social pour avoir une meilleure réussite scolaire, un meilleur emploi, un meilleur statut etc. « Bien qu'il ne soit pas réductible au capital économique et culturel, le capital social n'en est jamais complètement indépendant du fait que les échanges supposent un minimum d'homogénéité « objective » et qu'il exerce un effet multiplicateur sur le capital possédé en propre » (Bourdieu 1980/1986, p.2). Autrement dit, d'un côté les liens sociaux sont principalement constitués et fondés sur un rapport proportionnellement direct avec les capitaux économique et culturel, de l'autre côté, le capital social aide à agrandir les autres capitaux.

Le capital culturel

L'expression désigne l'ensemble des ressources culturelles, des connaissances, des savoirs et des savoir-faire dont dispose un individu (capacités de langage, maîtrise d'outils artistiques, etc.) dans tous les domaines, une partie étant attestée par les diplômes, d'autres non.

Le capital culturel peut se définir à partir de trois caractéristiques: il est quantifiable, (je possède plus ou moins un grand volume de savoir), il est plus ou moins diversifié (je possède des connaissances venues de domaines plus ou moins multiples), il s'accroît et se diversifie d'autant plus aisément qu'il est déjà plus grand et plus diversifié. Il est comme le capital économique : il est beaucoup plus facile de gagner de l'argent si j'en possède déjà beaucoup et dans des secteurs divers. (Abdallah-Pretceille. 2002, p.39)

Donc, le capital s'accroît et se diversifie d'autant plus aisément qu'il est grand et diversifié, par exemple : une deuxième langue étrangère est plus facile à apprendre que la première langue étrangère. Le capital culturel se présente en trois états différents :

- ❖ à l'état incorporé, le capital culturel est une disposition durable marquant le corps (l'habitus) par exemple savoir se tenir et se mouvoir en public, connaître les codes sociaux etc. Ce type de capital est acquis auprès de la famille, le groupe social dans les apprentissages sociaux précoces.
- ❖ à l'état objectivé, le capital prend la forme de biens culturels : tableaux, dictionnaires, instruments de musique. L'utilisation de ces capitaux dépend de l'état incorporé. Par exemple : l'utilisation que je fais de l'internet, de la télévision etc. (Gohard-Radenkovic 2006).
- ❖ à l'état institutionnalisé, le capital culturel correspond à la reconnaissance légitime culturelle par l'institution. (Bourdieu, édition 2008, p. 25-28).³⁴ Par exemple les certifications de langues reconnues nationalement et internationalement (Gohard-Radenkovic 2006).

L'individu hérite une partie de ce capital, le constitue au cours de sa vie pour l'autre, et essaie de les transmettre en héritage à ses enfants. Les nouveaux capitaux acquis transforment la structure du capital existant.

³⁴ Voir : Rigaux N. *Introduction à la sociologie par sept grands auteurs*: Bourdieu Durkheim, Godbout, Goffman, Sennett, Tonnies, Weber Bruxelles : Editions de Boeck Université (2008)

Le capital de mobilité

C'est à Murphy-Lejeune (1998) que nous devons le terme de « capital de mobilité » qu'elle a repris à Simmel et qu'elle a développé. Ce capital se construit grâce à des expériences de mobilité professionnelles, académiques et personnelles.

Un capital de mobilité comprend :

- ❖ les capitaux culturels et sociaux hérités par la famille et dans le groupe social,
- ❖ les capitaux linguistiques, culturels et sociaux acquis dans la scolarisation, au cours d'études supérieurs et au cours d'apprentissages professionnels,
- ❖ les expériences antérieures de mobilité (vécu à l'étranger ou migration due à la famille, séjours linguistiques, échanges de classe, séjours touristiques, voyages),
- ❖ les savoirs et savoir-faire tant sociaux, culturels que linguistiques acquis dans ces expériences de mobilité (Gohard-Radenkovic 2006).

Le capital de mobilité englobe donc un ensemble de capitaux et de ressources, expériences de l'altérité ou exposition à l'étranger antérieures acquises dans le parcours de mobilité (Kaufmann 2001). Depuis les années 80, le terme *mobilité* apparaît dans le discours politiques de l'Union Européenne sur la gestion des équipes plurilingues et pluriculturelles. De plus, ce capital a pris sa place aussi en didactique des langues, dans le *Cadre commun européen de référence* (CECR) (Coste, Moore, Zarate, 1998). Les chercheurs appliqués, qui ont interprété le CECR à travers une vision pragmatique en grille et par l'évaluation des compétences, ont inséré le concept de capital de mobilité dans le *Portfolio européen* des langues dont l'objectif est d'identifier les compétences acquises lors d'un ou plusieurs séjours de mobilité par des modalités d'évaluation et d'auto-évaluation. Les candidats à la mobilité sont donc invités à conscientiser leur apprentissage et à acquérir une certification, un « passeport des langues », « un visa international », participant à l'accroissement de leur capital culturel.

Les dernières années, « un certain nombre d'études qualitatives ont été effectuées sur les parcours de mobilité académique et les processus identitaires qui leur sont liés, dans différents contextes et lieux, en recourant aux concepts et méthodes de l'anthropologie, de la micro-sociologie, de la psychosociologie, de la pragmatique. (Anquetil 2006, Papatsiba 2004, Triantaphyllou 2002, cité par Gohard-Radenkovic 2009, p.144).

Dans le cadre de ce travail, nous sommes particulièrement intéressés par les capitaux de mobilité à cause de leur éventuelle influence sur les situations de la transition et de construction d'une nouvelle identité de l'acteur social dans le contexte de l'enseignement et/ou apprentissage du français dans une classe d'accueil.

Nous tenterons de comprendre quel est le rôle des capitaux de mobilité dans le regard de l'acteur sur sa propre langue-culture, sur la langue-culture de l'autre qu'il est amené à s'approprier. Et surtout, nous chercherons à comprendre comment et dans quelle mesure ces capitaux influencent le comportement des acteurs et des co-acteurs de mobilité dans le processus de renégociations linguistiques (Gohard-Radenkovic 2009) et socioculturelles.

1.2.2 Comportements linguistiques et socioculturels

La notion de comportement est très utilisée dans les sciences humaines, particulièrement en psychologie et en psychologie sociale. De plus, elle trouve sa place dans notre travail pour désigner la façon d'agir, soit l'ensemble des réactions adaptatives d'un individu dans un contexte donné. Alors qu'une attitude serait une « pré-disposition à » (Chandelier 2003, p.139) « un schéma comportemental qui se constitue à partir de la généralisation d'expériences, vérifiés de manière intersubjective, et enrichies par des acquis » (De Pietro & Perregaux 2012, p.142). Nous sommes particulièrement intéressés par les différents comportements développés par les acteurs et les co-acteurs de mobilité pendant la rencontre avec *l'autre* : les comportements linguistiques, sociaux et culturels.

Le comportement linguistique est lié à la fréquence d'utilisation de chacune des langues pratiquées par l'individu avec ses interlocuteurs dans le milieu familial, social et professionnel. Ce comportement est tributaire du rapport aux langues développé par l'individu influencé par des paramètres sociohistoriques et culturels dans les contextes où il a été socialisé. Le comportement de l'individu est influencé aussi par des facteurs socioculturels qui caractérisent les groupes auxquels l'individu s'identifie.³⁵ En contexte étranger, les comportements socioculturels peuvent s'ajuster au regard des réactions et des attentes des interlocuteurs.

Dans la partie qui suit, nous allons présenter certains concepts qui, en situation de mobilité, nécessitent notre attention en raison de l'importance et de l'impact qu'elles peuvent avoir sur le comportement linguistique et socioculturel des acteurs et les co-acteurs de mobilité.

³⁵ Premièrement la famille mais aussi les autres groupes d'appartenances qui seront traités dans le troisième chapitre du cadre conceptuel.

1.2.3 Trajectoires et valeurs

Comme nous l'avons précisé dans la problématique de notre travail, nous sommes particulièrement intéressés par la biographie de l'acteur et du co-acteur de mobilité et le concept de trajectoire (Strauss 1992a) nous permet d'étudier cette dynamique dans des contextes plus circonscrits et moins cadrés historiquement (Terrail 1995)³⁶. Ce découpage permet de mettre à jour des articulations fines croisant poids du social et initiatives du sujet; d'analyser comment l'individu est concrètement produit par l'histoire, tout en la produisant (Kaufmann 2001, p. 187). Les valeurs interviennent justement dans ces articulations et dans la construction de la trajectoire de l'acteur social puisqu'elles influencent la compréhension de la situation, ses attentes et ses choix. D'après la définition donnée dans le dictionnaire *Robert 2010*, les valeurs constituent des idéaux collectifs qui définissent dans une société donnée les critères du désirable, autrement dit, les principes moraux qui servent de référence aux individus. Ces valeurs sont interdépendantes et forment ce que l'on appelle communément un « système de valeurs » dans le sens où elles s'organisent pour former une certaine vision du monde. Une valeur est donc ce que chacun de nous peut aimer, désirer et à qui on donne de l'importance. Pour Moscovici (1979), « Les valeurs sont l'objet d'une rationalisation individuelle et/ou socialisée qui prend la forme d'une recherche de consistance, elles interviennent dans la construction identitaire... en tant que principes décisionnels, producteurs de sens et source d'initiatives » (p.133). En situation de mobilité internationale, la confrontation des valeurs différentes pourrait pousser l'acteur social à réévaluer son propre système de valeurs. Inconsciemment, il se crée un rapport de force entre les systèmes de valeurs des différents acteurs sociaux. Ainsi, certains vont chercher à réactualiser leur système de valeurs, à s'identifier à de nouvelles valeurs³⁷, alors que d'autres vont construire différemment l'équilibre entre les similitudes et les différences par rapport au pays d'accueil. L'interaction qui se crée entre les valeurs et entre les différents comportements des acteurs donne lieu à des transformations des modes de pensée et de vie, à l'acceptation, l'accommodation ou le rejet des valeurs d'autrui (Gossiaux 1995, cité par Manço 1998); en d'autres termes, elle donne lieu à l'activation du processus d'intégration dans le pays d'accueil.

³⁶ Cité par Kaufmann 2001, p. 45. L'auteur les considère comme des mécanismes subtils et passionnants à découvrir. Ils deviennent indispensables dans l'analyse, même s'ils ne permettent pas de définir où se découvrir. Ils deviennent indispensables dans l'analyse, même s'ils ne permettent pas de définir où se situe précisément l'identité.

³⁷ L'identification constitue le fondement affectif de la participation sociale (Mucchielli 1994) qui permet à l'acteur social d'assimiler des nouveaux éléments en lien avec son contexte de vie. Nous y reviendrons dans le Chapitre 3.

1.2.4 Habitus et pratiques

Bourdieu, se basant sur les travaux de Weber, a revisité et réexaminé les concepts d'habitus et pratiques en identifiant également des liens entre ces deux concepts qui, aujourd'hui, ont trouvé leur place en psychiatrie, psychologie et psychosociologie, pour désigner :

Des systèmes de dispositions durables et transposables structurées prédisposées à fonctionner comme des structures, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre. (Bourdieu 1980a, p.88)

Bourdieu ne voit pas l'habitus comme une obéissance à des règles mais comme une utilisation inconsciente de celles-ci. Il constitue donc « la grammaire générative de nos comportements » (Bourdieu 1980), structurant nos comportements, nos pratiques, nos représentations de soi ou des autres sur soi, nos choix linguistiques, nos goûts culinaires, nos loisirs etc.

Toutes les notions que nous venons d'expliquer ci-dessus : capitaux, comportements, valeurs, constituent l'habitus de l'individu. L'habitus est donc ce qui caractérise un acteur social par rapport à un ou plusieurs autres acteurs et qui lui permet « de s'orienter dans l'espace social qui est le sien et d'adopter des pratiques qui sont en accord avec ses appartenances sociales » (Cuche 2004, p. 93). L'habitus constitue alors le lien entre la socialisation de l'acteur social et son comportement. Le vécu et l'expérience s'incorporent dans l'habitus qui ne doit pas être compris comme une construction stable mais en voie de changement à moins que les conditions dans lesquelles ils sont créés restent inchangeables. Il est important de faire la différence entre l'habitus primaire et l'habitus secondaire. L'habitus primaire se construit dans l'enfance au sein de la famille, il représente les premières traces de l'éducation reçue qui constituent la personnalité de l'acteur. Les habitus secondaires se construisent au fil du temps sur la base de l'habitus familial. Ce fonctionnement donne à voir une interdépendance étroite entre les habitus existants et la création des nouveaux habitus, par exemple : l'habitus familial participe à la construction de l'habitus scolaire et les deux constituent la base de l'habitus professionnel.

Dans le cadre de notre recherche, nous sommes particulièrement intéressée par l'habitus familial et l'habitus scolaire des acteurs et l'habitus professionnel des co-acteurs de mobilité. Bourdieu et Passeron ont utilisé ces deux concepts pour expliquer que les difficultés scolaires vécues par les

enfants issus de familles modestes s'expliquent par la différence entre leur habitus primaire et leur habitus scolaire. L'habitus scolaire est constitué par la manière de percevoir et de concevoir l'apprentissage. Dans le contexte de la classe d'accueil, la rencontre entre acteurs et co-acteurs de mobilité - porteurs de systèmes de dispositions et de valeurs différents - pourrait être caractérisée par le manque de « sens pratique » pour ceux qui ne partagent pas les mêmes habitus scolaires.

Le terme « pratique » vient du terme grec *prattein* signifiant *agir*. En grec *praktikos* désigne «des activités volontaires visant des résultats concrets ». La « pratique » est définie comme une manière concrète d'exercer une activité (Rey 2005). Aujourd'hui ce terme s'est fait sa place en philosophie, sociologie, en anthropologie et aussi en didactique des langues et des cultures étrangères.

Dans son ouvrage « *Le sens pratique* » Bourdieu nous introduit vers une meilleure compréhension de la notion de pratique faisant aussi le lien avec la notion d'habitus que nous avons vu un peu plus tôt dans ce chapitre.

La pratique est le lieu de la dialectique de *l'opus operatum* (de l'œuvre faite) et du *modus operandi* (de la façon de faire) de produits objectivés et des produits incorporés de la pratique historique, des structures et des habitus. (Bourdieu 1980, p.88)

Les pratiques sont donc d'un côté l'extériorisation des habitus dans lesquels elles sont inscrites et, de l'autre, elles réalisent la rencontre entre les structures structurantes que sont les habitus. Les pratiques sociales s'expriment par la façon de s'habiller, de parler, de manger, etc.

Gohard-Radenkovic (2006) nous rappelle que dans l'expression de ces pratiques sociales, il n'y a pas de visée consciente des fins ni la maîtrise des opérations nécessaires pour les atteindre. En d'autres termes, il n'y a pas de calcul rationnel ou conscient dans toutes les actions ni dans tous les comportements ni dans tous les choix de l'individu. De plus, nous ne pourrions pas comprendre les pratiques d'un groupe social sans analyser les habitus qui ont contribué à leur constitution.

Les pratiques ne se laissent pas déduire ni des conditions présentes qui peuvent paraître les avoir suscitées ni des conditions passées qui ont produit l'habitus, principe durable de leur production. On ne peut donc en rendre raison qu'à condition de mettre en rapport les conditions sociales dans lesquelles s'est constitué l'habitus qui les a engendrées et les conditions sociales dans lesquelles il est mis en œuvre (Bourdieu 1980, p. 94).

Nous nous permettons de faire encore une fois le lien entre les habitus et les pratiques mais cette fois-ci dans le domaine de la didactique des langues et des cultures selon une approche

anthropologique.

Les pratiques didactiques utilisées en classe d'accueil sont forcément l'expression des habitus du personnel enseignant qui pourraient être différents de ceux des apprenants. Mais quelle est la place des habitus des élèves dans ces pratiques ? Car, « si un enseignant enseigne sans tenir compte des habitus de ses élèves et que pour certains d'entre eux, l'enseignement reste en dehors de leurs habitus, ils n'interrogeront rien et ils n'assimileront rien (Chiss 2007, p. 278). Alors, comment les pratiques d'enseignement sont-elles adaptées à un contexte d'enseignement et d'apprentissage hétérogène ? Les enseignants de la classe d'accueil intègrent-ils dans leurs pratiques d'enseignement les habitus des élèves ? Nous tâcherons de répondre à ces questions à la fin de notre travail, étant donné qu'un des objectifs est d'examiner, à partir de nos analyses, la place que l'univers de références de l'élève a dans les pratiques didactiques de la classe d'accueil et dans quelle mesure cet univers est pris en compte dans la découverte de la nouvelle réalité que sont la classe et le pays d'accueil.

1.2.5 Cultures sociales et cultures scolaires

L'acteur social naît dans une société donnée dans une période donnée où il développe ses multiples appartenances culturelles, sociales, religieuses intériorisant les valeurs, les normes de vie et les pratiques de sa société. Ceci est un processus inconscient qui commence avec la socialisation première (la famille) – la plupart des éléments ci-dessus sont établies avant sa naissance – et continue avec la socialisation seconde (l'école, le groupe professionnel, et d'autres groupes d'appartenances). Tous ces éléments composent la culture sociale de l'acteur qui n'est donc qu'une construction sociale qui contribue (à son tour) à son existence. Elle se manifeste dans les façons de percevoir, de penser, d'agir, d'interagir influençant ainsi le comportement et les rapports sociaux entre acteurs. Dans son œuvre « La socialisation des mœurs » Elias (1973) montre comment la Cour royale influence la population par ses manières de penser et de se comporter. Cette dernière, ayant la volonté de se rapprocher du comportement aristocratique, intériorise des comportements, par exemple : se moucher dans un mouchoir et non dans ses doigts. C'est par ce processus que l'acteur social intériorise les règles de son contexte géographique et temporel. Par conséquent, la rencontre et la cohabitation entre acteurs sociaux de culture sociale différente – qui caractérisent les pays à tradition d'immigration – créent des portraits complexes et difficiles à analyser dans certaines écoles, classes ou groupes.

Prenons l'exemple d'un contexte scolaire : étant donné leurs appartenances, les acteurs ne vivent pas tous de la même manière les déterminants de l'école, de la réussite, de l'échec, de l'intégration linguistique et professionnelle. Ainsi, ce qui est pertinent en termes de pratiques scolaires, de planification, de programmes, d'évaluation, de rapport à l'autorité, du rôle de l'école, de la famille, de l'autonomie etc. pour un acteur social ne s'applique pas nécessairement à un autre. Tous n'ont pas la même culture scolaire, ce qui influence la conception sur l'école, l'identification, la définition des besoins, les attentes et la compréhension des dynamiques de rapports sociaux qu'elles génèrent au sein de l'école entre acteurs et co-acteurs de mobilité. De plus, les habitus et les perceptions du rôle de parent, d'élève, d'enseignant et de directeur pourraient être différents influençant ainsi le comportement et les attentes vis-à-vis de l'autre et l'institution.

2 Modèles d'intégration des immigrants dans le pays d'accueil

2.1 Qu'appelle-t-on intégration?

Dans l'étymologie latine le terme *Integrare* veut dire renouveler, réparer, rendre entier. Très utilisé en sciences mathématiques le terme intégration est utilisée pour parler de l'opération opposée de différenciation « qui va d'une grandeur finie aux infiniment petits. L'intégration est donc aller des infiniment petits à la grandeur fine, d'une myriade de points indissociables au Tout d'une grandeur continue » (Grange 2008, p.2). Depuis le XIX^e siècle, ce terme a trouvé sa place aussi dans les sciences sociales. Attaché spécialement au domaine de l'immigration il est devenu très connoté, un terme passe-partout qui s'utilise dans tous les discours officiels et non officiels liés à l'immigration. En sciences sociales le terme intégration a deux sens :

- ❖ D'une part, l'intégration désigne un état du système social. Une société sera considérée comme intégrée si elle est caractérisée par un degré élevé de cohésion sociale.
- ❖ D'autre part, l'intégration désigne la situation d'un individu ou d'un groupe qui est en interaction avec les autres groupes ou individus (sociabilité), qui partage les valeurs et les normes de la société à laquelle il appartient. A l'intégration on oppose donc la marginalité, la déviance, l'exclusion.³⁸

³⁸ D'après M. Grawitz, *Lexique des sciences sociales*, 7^{ème} édition, Dalloz, 1999, p.37.

L'intégration se définit par les échanges entre les natifs et les immigrants dans lesquels ces derniers constituent « les petites parties » qui composent le « tout », soit le pays d'accueil. Selon le sens de l'intégration, ce ne sont pas les immigrants qui s'intègrent à la société d'accueil mais c'est cette dernière qui est une unité intégrée.

Toutefois, nous restons prudente par rapport à la considération de la société d'accueil comme un « tout », d'autant plus que nous ne conceptualisons pas l'intégration comme un résultat ou un état mais comme un processus. Néanmoins nous gardons l'idée que l'intégration peut-être perçue comme le bricolage entre deux codes culturels : celui de la société d'accueil et celui de la société d'origine. Au-delà de la synthèse il y a conciliation, voire réconciliation des deux pôles d'allégeance culturelle et nationale (Berry et al 1989).

Le processus d'intégration des immigrants dans le pays d'accueil est une problématique bien réelle pour les pays à tradition d'immigration. Or, est-il perçu et conçu de la même façon dans tous les pays ? Nous avons conclu, à la suite de nombreuses lectures, que l'enjeu de l'intégration réside dans les politiques socioculturelle, linguistique, économique et politique caractérisées par l'histoire et la configuration particulières de chaque contexte. Chaque pays mène donc sa politique d'intégration qui comprend la définition et la mise en pratique de multiples actions afin de maintenir la cohésion socioculturelle et linguistique à tous les niveaux.

Ainsi, nous avons vu dans le cadre contextuel que dans la province de Québec l'intégration des immigrants est comprise en amont avec l'apprentissage de la langue française. Le terme « francisation » des immigrants - qui lui est propre - indique clairement l'importance accordée par le gouvernement québécois au caractère francophone de la province misant donc sur l'intégration par la langue de tous les acteurs de la migration. La politique d'intégration ne concerne pas que les immigrants mais tous les habitants du pays d'accueil.

Toutefois, en mathématiques - en raison de la logique exacte de ces sciences - nous pouvons parler du processus de l'intégration sur une échelle de mesure ou de comparaison qui permet de calculer le degré de l'intégration. Qu'en est-il en sciences sociales ? Comment évaluer le degré d'intégration des immigrants ? Sommes-nous en mesure de déterminer si et jusqu'à quel degré les immigrants sont-ils intégrés dans la société d'accueil ? Afin de répondre à ces questions, nous regarderons de plus près comment est conçu ce processus et quels sont les différents modèles d'acculturation qui pensent l'intégration.

2.2 Modèles d'acculturation de Berry

Le terme d'acculturation, employé l'une des toutes premières fois par John Powell, est issu du vocabulaire des anthropologues nord-américains de la fin du XIXe siècle (mentionné par Robert Redfield, Ralph Linton et Melville Herskovits en 1936 dans un célèbre Memorandum publié dans *l'American Anthropologist* (vol. 38, 1939, p. 140-152)

L'acculturation désigne... les mécanismes d'apprentissage et de socialisation, l'intégration d'un individu à un environnement qui lui est étranger et, plus fondamentalement les processus de changement entraînés par des interactions ou des contacts directs et prolongés entre groupes ethniques différents à l'occasion d'invasions, de colonisations, d'immigrations qu'il s'agisse d'échanges ou d'emprunts, d'affrontements ou de rejet, d'assimilation ou d'accommodation, de syncrétisme ou de réinterprétation (Ferréol & Jucquois 2004, p.1).

Pourtant ce terme ne désigne pas la déculturation. Le préfixe « a » qui vient du latin « ad », indique le rapprochement vers d'autre culture, un processus d'appropriation. L'acculturation n'indique pas la conversion d'une culture à une autre et n'entraîne pas la disparition d'une culture ou d'une autre. Berry, qui a emprunté le concept d'acculturation à l'anthropologie culturelle et l'a intégré en psychologie interculturelle, le définit comme « l'ensemble des changements culturels résultant des contacts continus et directs entre deux groupes culturels indépendants » (Berry 1989, p. 135). Le modèle de processus d'acculturation de Berry, que nous présentons dans le tableau ci-dessous, est le plus connu (Berry 1974, 1990, 1997). L'auteur est parti de l'idée qu'il existe un écart entre les valeurs culturelles de groupes différents qui entretenaient un certain déséquilibre entre les cultures en contact, le groupe d'acculturation étant celui représenté par la société d'accueil. Car, l'existence de l'immigrant ne commence donc pas au moment de son arrivée dans le pays d'accueil. Au contraire, il arrive avec son expérience, son vécu, ses capitaux, ses valeurs, tous des facteurs déterminants dans le processus d'intégration.

Est-il besoin de rappeler que toute émigration est rupture, rupture avec un territoire et par là même avec une population, un ordre social, un ordre économique, un ordre politique, un ordre culturel et moral ? (Sayad 1974, p.143)

Nous ajoutons, quant à nous, que toute immigration est aussi, dans la majorité des cas, une rupture avec la langue, la norme et l'univers symbolique qui lui sont propres. Donc, dès l'arrivée dans le pays

d'accueil, les immigrants, indépendamment du statut social, voient disparaître tous les cadres qui assuraient leur cohésion sociale se trouvant ainsi sans repères, loin de l'environnement familial, plongés dans un nouveau milieu socioculturel et linguistique. Toutefois, la rencontre avec l'altérité n'est autre que la rencontre entre différents systèmes de références qui peut affecter les comportements des acteurs de mobilité et qui, malgré leur hétérogénéité, peuvent être typifiés comme suit, selon les classifications de Berry (1989) :

		Est-il important de conserver son identité et ses caractéristiques culturelles?	
		Oui	Non
Est-il important d'établir et de maintenir des relations avec d'autres groupes?	Oui	Intégration	Assimilation
	Non	Séparation, ségrégation	Marginalisation

- ❖ **Assimilation** (non/oui) : abandon de son identité culturelle au profit de l'identité du groupe dominant ;
- ❖ **Intégration** (oui/oui) : conserver tout ou une partie de son identité première, participer à l'identité du groupe dominant.
- ❖ **Séparation** (oui/non): conservation de l'identité première sans participer à l'identité du groupe dominant;
- ❖ **Marginalisation** (non/ non): le groupe dominé devient souvent l'objet de discriminations et perd son identité. (p.97)

L'assimilation est la forme la plus répandue dans les sociétés d'accueil. Selon cette conception, les valeurs culturelles du pays d'accueil sont les valeurs à apprendre et à respecter. Assimiler signifie une absorption totale, jusqu'à la disparition de l'identité d'origine.

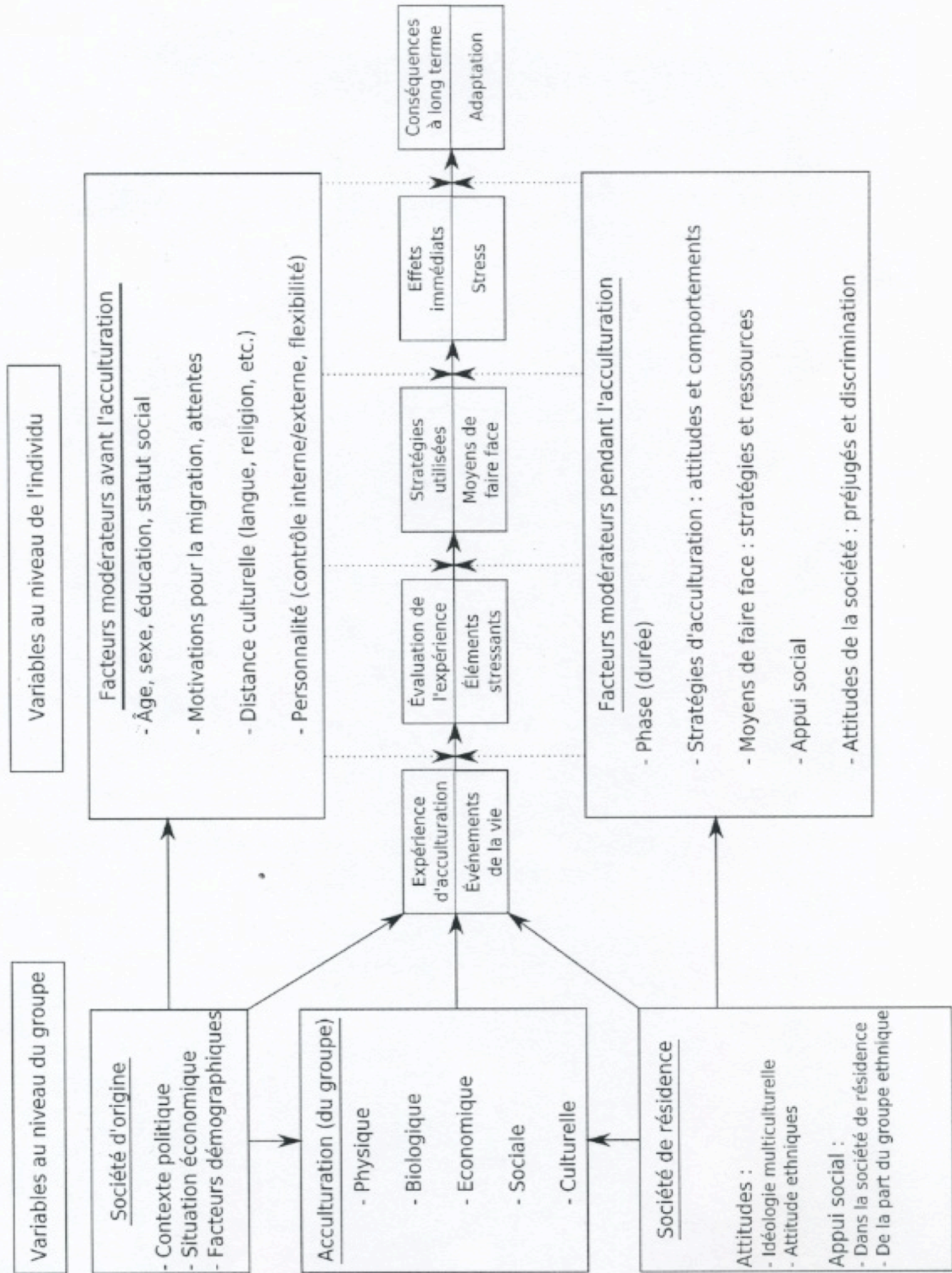
L'immigré se voue à la recherche de l'assimilation comme on dit, ce qui suppose tout un travail de représentation de soi et de représentation (celle que les autres ont de soi et celle qu'on veut leur donner de soi), donc un travail portant essentiellement sur le corps, sur l'apparence physique, sur les

comportements extérieurs les plus chargés précisément d'attributs ou de significations symboliques, afin d'une part de faire disparaître tous les signes susceptibles de rappeler le stigmaté (les signes physiques, le teint, la couleur de peau) et d'autre part d'afficher par mimétisme l'adoption des traits qui par contraste semblent être les caractéristiques emblématiquement de ceux auxquels on voudrait s'assimiler. (Sayad 1999, p.405)

L'assimilation est donc la fusion et la transformation de deux ou plusieurs entités d'abord perçues comme différentes. Le terme assimilation donne à la société d'accueil la connotation de quelque chose de solidaire, d'unique. Le désir d'assimiler peut faire partie des politiques du pays d'accueil mais peut aussi être le souhait des acteurs de mobilité qui cause consciemment une dilution de tous les aspects culturels de leur culture d'origine dont ils sont porteurs (Abdallah-Pretceille, 1992). Les raisons de cette attitude peuvent être différentes, par exemple : la perception de leur différence comme un handicap qui empêche la réalisation, l'envie de couper avec leur pays d'origine (caractéristique de ceux qui ont vécu un traumatisme de guerre).

Il est temps maintenant de voir de plus près quels sont les facteurs qui influencent le processus d'acculturation. Pour cette raison nous allons présenter ci-dessous le schéma du modèle d'acculturation de Berry (1997, p.16)

Modèle d'acculturation de Berry



Ce schéma est composé de cinq parties :

En haut de la partie gauche sont présentées les variables du groupe dans la société d'origine. Nous constatons que les contextes de départ sont multiples, ce qui peut influencer aussi les raisons de départ du pays d'origine, des éléments très importants pour cette recherche puisqu'ils influencent les modes d'acculturation du groupe dans le pays d'accueil, présentés également à gauche du tableau.

Toute étude des phénomènes migratoires qui néglige les conditions d'origine des émigrés se condamne à ne donner du phénomène migratoire qu'une vue à la fois partielle et ethnocentrique. (Sayad 1974, p. 74)

La partie droite représente les variables personnelles de l'individu.

La partie supérieure et inférieure représente les facteurs, que Berry appelle structurels, qui influencent et déterminent tout le processus d'acculturation. Ce qui existaient avant l'arrivée (partie supérieure) dans le pays d'accueil que nous avons définis un peu plus tôt dans le chapitre : les habitus, les capitaux, les valeurs et les pratiques, exprimés dans le tableau par l'âge, l'éducation, le statut social, la motivation, la personnalité. Tous ces éléments influencent les évaluations de l'acteur social sur ses expériences et les stratégies élaborées (nous y reviendrons dans le Chapitre 4 de ce travail), ils sont présents avant et pendant l'acculturation qui précède l'adaptation.

L'adaptation, terme qui a fait son temps lorsqu'il ne s'agissait que de l'adaptation au travail industriel, à la machine, aux horaires, au rythme et aux cadences de production, ou encore de l'adaptation à la fonction globale d'ouvriers et, plus largement, à la vie urbaine. Le terme a bien sur vieilli et en vieillissant il est apparu dans ce qu'il a de plus passif, conception qui relève un contresens dû à des réflexes purement ethnocentriques. Ainsi de l'assimilation, terme que les avatars de l'histoire n'ont pas ménagé au point de le disqualifier ou tout au moins, de jeter sur lui, maintenant que le passé colonial semble révolu, une ombre de suspicion rétrospective (Sayad, 1999 p. 31).

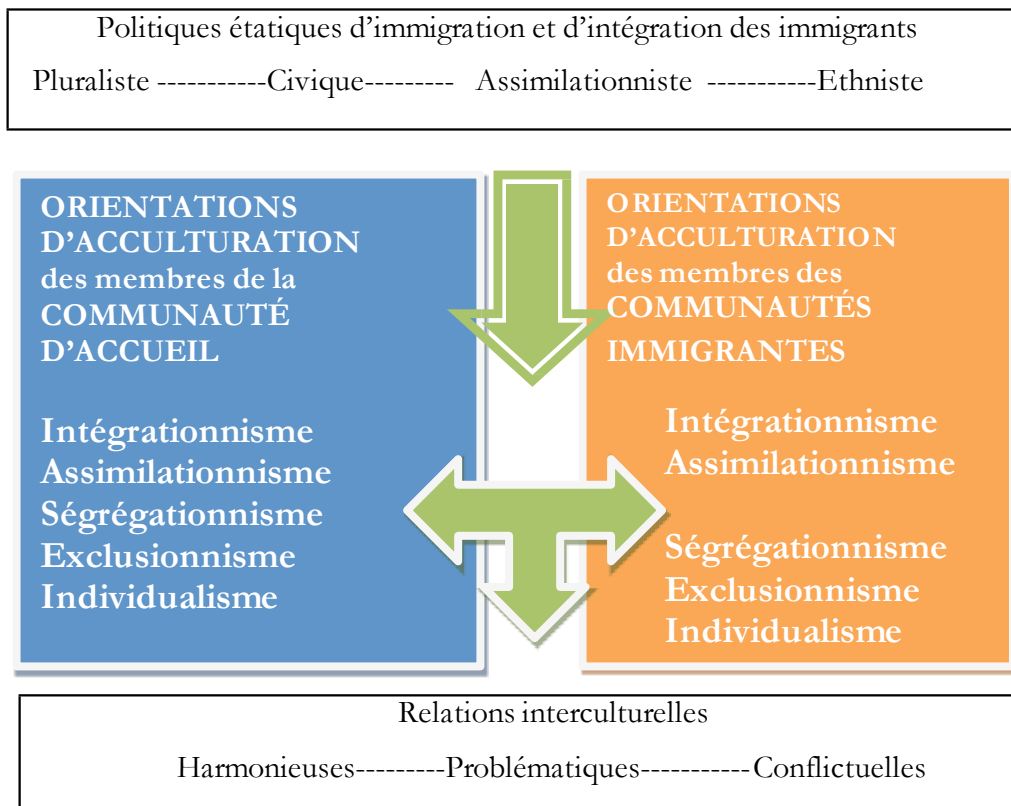
Le terme comprend donc l'acquisition et l'incorporation de différents aspects organisationnels par l'acteur de mobilité qui lui permettent de participer à des activités liées aux domaines scolaire, professionnel, social, culturel etc. Pour finir, nous allons nous concentrer sur certains éléments présentés en bas de ce schéma : les attitudes de la société d'accueil et l'appui social, qui font l'objet de la partie ci-dessous.

2.3 Intégration interactive et espaces d'intégrabilité

Comme nous l'avons précisé un peu plus tôt dans notre chapitre, l'intégration est le résultat des politiques d'immigration, linguistiques, sociales et culturelles de la société d'accueil. Ces politiques déterminent les orientations d'acculturation de la communauté d'accueil, celles des groupes de migrants et les relations entre ces différents groupes selon trois axes : consensuel, problématique et conflictuel (Ogay, Bourhis, Barrette & Montreuil, 2001).

Se basant sur le modèle de Berry et Alii (1997), Bourhis et Alii (1998) ont construit un modèle qui clarifie le processus d'acculturation en explicitant la différenciation entre le choix de l'immigrant et le choix de la société d'accueil.

Le modèle d'acculturation interactif de Bourhis



Ce modèle³⁹ est dit interactif car l'acculturation est pensée sur trois composantes:

- ❖ le comportement des immigrants dans la société d'accueil;
- ❖ le comportement de la société d'accueil envers les immigrants;
- ❖ les relations interpersonnelles entre les membres de la société d'accueil et les immigrants.

Nous remarquons que par rapport au schéma de Berry, il y a aussi une cinquième orientation d'acculturation : l'individualisme selon lequel, les individus de la société d'accueil se définissent et définissent les autres comme des individus qui ne font pas partie d'un groupe et qui devrait aider dans la construction des relations interculturelles. Ce schéma nous rappelle aussi que l'intégration dépend d'un côté, de l'acteur de mobilité, et de l'autre côté des politiques d'intégration du pays d'accueil. L'intégration traduit «... des quêtes et « bricolages » identitaires, assurant l'adaptation, à des degrés différents, selon les ressources propres, mais aussi selon les « espaces d'intégrabilité » qui seront offerts par le milieu d'accueil à l'individu mobile (Gohard-Radenkovic 2004) ou aux « minorités » immigrées » (Gohard-Radenkovic, Mujaramarija et Perez 2003 p. X).

L'intégration est aussi la traduction du travail identitaire à l'œuvre de reconnaissance de l'autre de sa pluralité linguistique et socioculturelle en quête de nouvelles identités collectives (Gohard-Radenkovic & Acklin Muji 2010, p.7). Ces espaces d'intégrabilité, qui permettraient aux immigrants de participer aux différents domaines de la vie dans le pays d'accueil, sont tributaires des politiques d'immigration, d'économiques et de linguistiques du pays d'accueil. Ces enjeux sont propres à chaque société qui aménage (ou pas) un espace facilitant (ou pas) l'intégration (Gohard-Radenkovic 2007).

2.4 Intégration par la langue

Telle que précisée un peu plus tôt dans ce chapitre, toute immigration est une rupture avec l'ordre social, culturel et linguistique acquis dans un environnement antérieur. Par conséquent, le parcours de mobilités est rempli de nombreux défis. La compétence linguistique étant la première à être déstabilisée, devient aussi la première à faire l'objet d'un travail d'appropriation puisque c'est l'unique facteur qui puisse aider l'acteur de mobilité à s'aménager un territoire de négociation, d'identification et de resocialisation dans le pays d'accueil. Toutefois, cet apprentissage prend du temps et ne se fait pas sans souffrance ni difficulté.

³⁹ Cité par Philippe BEAUD dans sa thèse de doctorat *Réussite scolaire et intégration culturelle des Indiens quechuaphones des Andes du Pérou*, à l'Université Paris X, novembre 2010, p.77

D'ailleurs, même si tous les contextes concernés par la problématique de l'immigration misent sur l'apprentissage de la langue pour l'intégration de l'immigrant dans la société d'accueil, tous n'ont pas la même politique des modalités et d'intégration par la langue. Par exemple : le Canada cherche à guider les immigrants dans ce parcours en mettant en place des structures et des programmes qui devraient permettre aux immigrants jeunes et adultes d'acquérir rapidement des bases linguistiques nécessaires à l'intégration.

De plus, dans le cadre contextuel, nous avons vu de près la politique linguistique entreprise au Québec - connue sous le nom de « francisation » des immigrants - qui comprend de nombreux programmes d'apprentissage du français conçus pour les aider à surmonter des défis d'ordre linguistique, socioculturel et socio-scolaire. L'apprentissage de la langue étant considéré comme la condition *sine qua non* pour la construction du « segment d'inclusion » dans la société d'accueil. Dans le cas contraire, l'acteur de mobilité ne peut structurer ses propres modes d'acculturation, que nous avons vus ci-dessus, ni profiter d'éventuels espaces d'intégrabilité qui s'offrent à lui. En analysant la politique linguistique de Québec, nous avons remarqué qu'une logique en cache une autre : l'intégration par la langue est vue aussi comme l'appropriation du rôle identitaire de cette langue à travers le développement du sentiment d'appartenance au pays d'accueil.⁴⁰

Même si à première vue il semblerait que chaque langue a son propre espace, qu'il n'existe aucun rapport de pouvoir entre les langues, les politiques linguistiques secrètent des hiérarchies et donc des relations asymétriques entre les langues, notamment dans le cadre de l'immigration. Toutefois, les classements sont perçus et vécus différemment par l'acteur de mobilité et se manifestent spécialement quand il doit choisir une (autre) langue à apprendre ou une (autre) langue à enseigner à ses enfants (le français n'étant pas leur langue première). Dans ce cas, les dynamiques et les enjeux ne sont pas les mêmes au niveau collectif et au niveau individuel. Les choix familiaux sont guidés davantage par le marché de travail que par le rôle intégratif du français déterminé par les politiques locales. Par exemple : l'anglais offre un marché de travail plus vaste que le français. Mauro Peressini (2008) explique ce phénomène pour les immigrants italiens dans les années 60.

⁴⁰ Nous y reviendrons dans le Chapitre 3 de cette partie.

3 Conclusion intermédiaire

Dans ce premier chapitre du cadre conceptuel, nous avons questionné les notions : immigration et intégration. Un éclaircissement des termes : immigration, émigration, migration, émigrant, immigrant etc. était nécessaire afin de faire des choix conceptuels clairs et de les utiliser en adéquation avec notre problématique et nos questionnements. La présentation des concepts d'acteurs et co-acteurs de mobilité trouve aussi une place centrale dans ce chapitre afin de pouvoir analyser le processus d'intégration et les facteurs qui l'influencent.

D'ailleurs, l'intégration étant un terme très connoté dans le domaine de l'immigration, il était important de questionner et de revisiter ce terme, et ceux qui y sont liés, pour ne pas être pris au piège des discours ordinaires sur la notion de « migration ». Avec les schémas sur l'acculturation de Berry et de Bourhis, nous avons montré que le processus d'intégration est long, lent et se compose de la fusion de nombreuses caractéristiques des acteurs de mobilité avec les politiques d'intégration et les espaces d'intégrabilité élaborés par le gouvernement de la société d'accueil. Cette fusion – qui ne pourrait se faire que grâce et à travers la langue - donne naissance à l'élaboration de stratégies par l'acteur de mobilité que nous expliquerons dans le Chapitre 4 de cette partie.

DEUXIEME CHAPITRE: DISPOSITIF(S), CLASSE D'ACCUEIL ET METHODES D'ENSEIGNEMENT EN VUE DE L'INTEGRATION PAR LA LANGUE

Dans ce chapitre, nous allons nous focaliser sur la classe d'accueil comme dispositif d'accueil et « d'intégration par la langue » des élèves nouveaux arrivants dans deux contextes francophones à tradition d'immigration qui partagent la problématique du bi-plurilinguisme : le Québec et la Suisse. Nous avons choisi de faire une étude comparative de ces deux contextes puisque le Québec est le terrain de nos recherches alors que nos études doctorales sont effectuées à l'Université de Fribourg dont une partie a été financée par la Confédération Suisse. De plus, nous avons travaillé dans les deux contextes. Cette comparaison nous permettra aussi de voir si les pays bi- ou plurilingues se distinguent ou se ressemblent au niveau des politiques linguistiques, des dispositifs, des méthodologies et des formations en FLS.

1 Définition de la notion du dispositif et les raisons des choix du concept

Depuis une vingtaine d'années le terme « dispositif » prend de plus en plus de place dans les travaux des sciences sociales. A partir de ce constat, il devient obligatoire de définir ce que nous entendons par ce terme notamment, en expliquant pourquoi nous considérons la classe d'accueil comme « un dispositif ». Tout d'abord, il faut rappeler que « l'usage sociologique du terme dispositif trouve son origine dans la mobilisation qui en a été faite par Michel Foucault, à partir du milieu des années 1970, qui envisage le dispositif comme un ensemble résolument hétérogène et pluridimensionnel, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non-dit » (Foucault 1994, p. 299, cité par Beuscart et Peerbaye 2006, p. 4). Nous retenons de cette définition un ensemble cohérent d'éléments hétérogènes qui se crée afin de gérer l'organisation d'une structure selon des objectifs fixés à l'avance. Le dispositif de classe d'accueil serait donc « un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un

contexte donné pour atteindre un but. Le but du dispositif pédagogique est de faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou mieux (peut-on faire apprendre ?) de permettre à « quelqu'un » d'apprendre « quelque chose » (Lebrun 2005).⁴¹

Ces méthodes, ces stratégies et ces ressources sont organisées selon un « calcul rationnel » (Albero 2010) qui rend possible leur adaptation au contexte d'apprentissage. Le concept du dispositif nous permettrait d'analyser les différentes étapes d'organisation du travail dans la classe d'accueil, l'équilibre possible entre les activités pédagogiques et les modalités administratives ainsi que la capacité du dispositif de la classe d'accueil à intégrer les acteurs et les co-acteurs de mobilité dans la (re) configuration du nouvel espace en commun.

Dans les littératures existantes, la capacité de la classe d'accueil à redéfinir les stratégies efficaces de gestion et de coordination est souvent évoquée par des termes *différence*, *diversité* et *hétérogénéité*. Par conséquent, il est important pour nous de faire un choix de concept que nous utiliserons dans le cadre de cette recherche. Dans différents dictionnaires (*Petit Robert 2010*, *Micro Robert 2011*), ces termes sont souvent donnés comme synonymes l'un de l'autre. Une mise au clair s'impose:

Le terme de *différence* est associé à un sens exprimant la distinction en termes de *différenciation* impliquant à la fois une dévalorisation, une stigmatisation de ce qui est perçu « autre » et une relation à l'altérité fondée sur des rapports de force, de division, d'opposition et plus largement de conflit. (Gohard-Radenkovic 2010, p. 58)

La diversité est un terme utilisé par les chercheurs pour exprimer les multiples aspects d'un objet ou un être humain, par exemple la diversité de l'âge, du sexe, du vécu, des expériences, la diversité des modes de communication, des modes d'expression etc.

Quant à *l'hétérogénéité* - selon la définition trouvée dans le dictionnaire *Petit Robert 2012* - elle désigne ce qui est formé d'éléments de nature différente. Le terme, selon l'étymologie, provient du grec « hétéros » qui signifie autre, différent et « genos » qui signifie famille, race, peuple. Par conséquent, dans le cadre de cette recherche, nous abandonnons le terme *diversité*, qui est de nos jours très instrumentalisé à des fins politiques.

Dans notre cas, la classe d'accueil, notre terrain de recherche, est composée d'élèves dont chacun est unique par son parcours, sa personnalité, son éducation, ses langues, ses savoirs, ses passions etc.,

⁴¹ Voir Lebrun, M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogie et technologie*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant

tous ces éléments constituent l'hétérogénéité linguistique, culturelle et sociale de la classe et de l'école en général. Toute classe est par excellence la rencontre de toutes les diversités que ce soit en classe d'accueil ou en classe ordinaire. La notion de classe homogène est aussi improbable que la notion de société homogène. Donc, ce terme n'est pas significatif. Par prudence épistémologique nous arrêtons notre choix sur le terme de « pluralité » qui est un constat de l'existant.

1.1 Contexte d'immigration et l'origine des classes d'accueil en Suisse

« La Suisse est un grand pays d'immigration loin devant tous les autres pays européens » (Piguet 2009, p.9). L'histoire de l'immigration date de la fin de la Première guerre mondiale où la main-d'œuvre saisonnière venait travailler en Suisse pendant une durée déterminée.

Lors de l'époque moderne, le pays devient une terre d'immigration après avoir été pendant longtemps un pays d'émigration (Piguet 2009). Wicker (2003) mentionne que ces ouvriers n'étaient dès lors pas considérés comme immigrants mais tout simplement comme migrants, la mobilité et la flexibilité étant le principe de ce terme. D'ailleurs, ils n'avaient pas le droit au regroupement familial. Par conséquent, il y avait en Suisse un grand nombre de clandestins principalement femmes et enfants. Jusqu'en 1991, ces enfants clandestins n'étaient pas autorisés à fréquenter l'école (Carreras & Perregaux 2005).

Toutefois, tel que précisé dans le chapitre précédent, l'immigrant n'est pas le seul à agir pour son intégration. Il s'agit plutôt d'un processus complexe résultant d'un mouvement d'ajustements réciproques entre l'immigrant et la société d'accueil. Les acteurs et les co-acteurs locaux, membres de la société dans laquelle ils se trouvent, devraient participer également à l'intégration de l'immigrant. Des tensions entre inclusion et séparation se créent, posant la question du placement des élèves nouvellement arrivés dans une classe ordinaire, en créant ainsi des classes plus hétérogènes, ou du placement dans une classe séparée, n'incluant que des élèves étrangers (Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion, 2008). À Genève, au Cycle, dès 1968, les élèves étaient orientés dans des classes d'accueil destinées aux élèves allophones pour deux raisons principales. Premièrement, la maîtrise de la langue française ne leur permettait pas de suivre les cours et les filières comme les Suisses. Deuxièmement, selon la politique d'immigration expliquée ci-dessus, ces familles étaient toujours vues comme « temporairement en Suisse ».

Les autorités prévoyaient le retour de ces familles dans leur pays d'origine et ne voyaient pas l'intérêt de mettre ces élèves allophones dans la même classe que les Suisses.

Dans les années 70, l'équité et l'efficacité des systèmes scolaires préoccupaient les responsables et des recommandations furent formulées par la CDIP au niveau national,⁴² afin de faciliter l'intégration des élèves allophones dans les écoles suisses. Plus tard, ces recommandations ont été relayées par une approche interculturelle qui se donne comme objectif de promouvoir la reconnaissance de la langue maternelle de l'élève et la culture du pays d'origine. C'est dans ce contexte que les dispositifs d'accueil ont vu le jour dans différents cantons principalement dans les grandes villes qui accueillent le plus grand nombre de nouveaux arrivants.

1.2 Contexte d'immigration et l'origine des classes d'accueil au Québec

Nous ne restituerons pas ici l'histoire de l'immigration et le contexte historique de la classe d'accueil au Québec puisqu'ils ont été synthétisés dans le cadre contextuel de notre recherche. Nous rappellerons toutefois les éléments clés de la situation linguistique au Québec qui jouent un rôle important dans les politiques linguistiques, les modalités d'intégration des immigrants et les dispositifs mis à disposition.

La diversité ethnique prend racine au moment même où les premiers colons britanniques et français, maintenant reconnus comme les premiers occupants du vaste territoire canadien, débarquèrent sur le sol québécois et firent la rencontre des peuples autochtones (Mathieu & Lacoursière 1991). À partir de 1962, afin de répondre au besoin accru de main-d'œuvre, ainsi qu'à la pression internationale, le gouvernement canadien apporta d'importants changements dans sa politique migratoire avec la levée de restrictions imposées à certaines catégories d'immigrants (Gaudet 2005). Le faible taux de natalité combiné au vieillissement de la population, le besoin de plus en plus pressant de main-d'œuvre qualifiée, ainsi que le maintien du poids démographique des francophones au sein du Canada et de la province, sont les raisons évoquées par le gouvernement pour justifier une hausse continue des taux annuels d'immigration au Québec (Gouvernement du Québec 2007).

⁴² Cité par Nathalie Terretaz (2008) dans son mémoire de Master : *Voyage au sein du dispositif des classes d'accueil au Cycle d'orientation de Fribourg-ville guidé par ses utilisateurs les élèves primo-arrivants*. Université de Fribourg, département des Sciences de l'Éducation.

Selon l'énoncé : « Au Québec pour bâtir ensemble », paru en 1990, l'immigration devrait contribuer au redressement démographique, à la prospérité économique, à la pérennité de son caractère français et à son ouverture sur le monde (Legault 2000).

Les flux migratoires ont changé le profil des écoles québécoises, particulièrement les écoles montréalaises, caractérisées par une grande diversité culturelle et linguistique. Ainsi, en septembre 2008, sur l'île de Montréal, les élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais représentaient 46,37% de l'effectif scolaire à la Commission scolaire de Montréal (CSDM), 43,88% de celui de la Commission scolaire English Montréal (CSEM) et 43,82% de celui de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB)⁴³. Dans ce contexte, le gouvernement québécois a entrepris beaucoup de mesures dans le but de faciliter l'accueil et l'intégration linguistique, scolaire et sociale de l'ensemble des élèves allophones nouvellement arrivés. Parmi ces mesures, figure l'ouverture des classes d'accueil depuis 1969.

2 Dispositifs, modèles et organisations des classes d'accueil

2.1 Classes d'accueil en Suisse Romande : modèles intégratifs et ségrégatifs

L'organisation des dispositifs est tributaire des politiques de chaque canton, ainsi qu'au sein d'un même canton, tel est le cas à Fribourg, où plusieurs modèles peuvent coexister (CCSIEM⁴⁴ 2005). Ci-dessous, nous allons faire la différence entre les modèles intégratifs et les modèles ségrégatifs.

Les modèles intégratifs répondent aux recommandations de la CDIP⁴⁵ selon laquelle ils « facilitent l'admission directe des élèves nouvellement arrivés dans les écoles et les classes de l'école publique correspondant à leur niveau de formation et à leur âge, tout en organisant à leur intention des cours d'appui et des cours de langue gratuits » (CDIP 1991). L'intégration peut être totale (immersion en classe ordinaire) ou partielle (suivre certains cours dans la classe ordinaire et des cours intensifs de français le reste du temps).

⁴³ www.mels.gouv.qc.ca

⁴⁴ Commission cantonale pour la scolarisation des enfants de migrants (CCSIEM)

⁴⁵ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Les modèles ségrégatifs sont représentés par les classes d'accueil qui opèrent une ségrégation spatiale et sociale des élèves primo-arrivants (Rostaldo et al 2002). Ce modèle est similaire aux *classes d'accueil fermées* au Québec. L'objectif est d'offrir à l'élève un enseignement adapté à ses besoins afin qu'il atteigne un certain niveau avant qu'il ne rejoigne une classe ordinaire.

La durée de séjour dans ce dispositif peut varier de quelques mois à 3 ans dans le cas d'un élève analphabète. Par la suite, l'élève intègre la classe ordinaire. La classe d'accueil est considérée comme une structure spécifique qui permet la transition vers les classes ordinaires. Or, ce modèle ne trouve pas l'appui des partisans de l'intégration immédiate qui mettent l'accent sur le double processus d'adaptation d'abord, à la classe d'accueil, puis à la classe ordinaire et du risque de marginalisation de l'élève, effectif déjà sur le plan structurel (Gieruc 2007). Le modèle ségrégatif semble être critiqué aussi pour sa structure « à l'écart » des classes ordinaires qui crée le risque de stigmatiser encore davantage l'élève primo-arrivant en insistant sur sa différence.

Toutefois, comme indiqué plus haut, le choix de dispositif semble se faire en fonction de la politique du canton ou encore de la vision du personnel scolaire concerné. C'est pourquoi, dans une même ville nous pouvons trouver les deux structures à la fois. A Fribourg, depuis septembre 2013, les classes d'accueil selon le modèle ségrégatif n'existent plus. Les élèves allophones sont inscrits directement dans leur *classe d'appartenance* - soit celle qui correspond à leur âge - et pendant une certaine période, ils suivent plusieurs cours de français par semaine dans *la classe ressource*.

La place de la langue première des élèves allophones a aussi son évolution dans l'histoire de l'immigration en Suisse. Gieruc (2002) montre que dans les années 60, société et spécialistes considéraient le bilinguisme comme un handicap préjudiciable aux compétences linguistiques du locuteur. Les systèmes scolaires ont longtemps ignoré la langue première dans l'objectif de pousser l'élève à devenir monolingue, maîtriser la langue du pays d'accueil le plus tôt possible.

Plus tard, il y a eu une prise de conscience par rapport à l'importance de l'apprentissage de la langue première et son impact positif sur la langue du pays d'accueil. En 1991, la CDIP s'est également prononcée en faveur du maintien de la langue première: « intégrer, dans la mesure du possible, au minimum deux heures par semaine des cours de langue et de culture du pays d'origine dans les temps d'enseignement, de soutenir de manière adéquate cet enseignement et de consigner dans les carnets scolaires la fréquentation et éventuellement les résultats obtenus. » La langue première, enseignée aux élèves des classes d'accueil, a trouvé ainsi sa place dans certains établissements. Nous reviendrons plus loin dans ce chapitre sur les approches des langues et des cultures développées dans la classe d'accueil en Suisse.

2.2 Classes d'accueil au Québec et modèles de « francisation »

Comme nous l'avons indiqué plus haut, le gouvernement du Québec compte sur l'immigration pour des besoins d'ordre linguistique : garder la langue française face à l'anglais qui est la principale langue de communication et langue pour l'accès au marché du travail en Amérique du Nord. Pour y parvenir, le Québec a mis en place des programmes de « francisation » pour les nouveaux arrivants, par exemple : la classe d'accueil pour les enfants, les cours de français offerts aux adultes, des programmes et cours de français offerts au travail, etc. L'objectif de ces programmes est d'aider les immigrants à participer pleinement à la société québécoise dont la caractéristique principale est d'avoir le français comme langue commune et officielle. Dans le cadre de cette recherche nous allons nous concentrer davantage sur la classe d'accueil dont les objectifs sont :

- ❖ l'intégration de l'élève dans la réalité de l'école et de la société d'accueil;
- ❖ l'acquisition d'une maîtrise de base du français parlé et écrit,
- ❖ l'acquisition des notions disciplinaires susceptibles de leur faciliter l'intégration dans la classe ordinaire dans le but de poursuivre dans de bonnes conditions leur scolarité.

Les élèves doivent satisfaire à certaines exigences pour être acceptés dans la classe d'accueil:

- ❖ être non francophones et inscrits pour la première fois à une formation en français;
- ❖ détenir une connaissance de la langue française qui ne leur permet pas de suivre, sans soutien, les cours dans une classe ordinaire;
- ❖ être inscrits dans une école où toutes les activités, tant pédagogiques qu'administratives, se déroulent en français;
- ❖ ne pas participer à un programme d'échanges d'élèves (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 2). MELS⁴⁶,

Mais quels sont les critères d'ouverture de la classe d'accueil et comment est gérée la question de sa localisation ?

La politique de la Commission scolaire privilégie une répartition équilibrée de ce service, donc le nouvel arrivant devrait intégrer la classe d'accueil auprès de son école de quartier.

Toutefois, une école doit recevoir un minimum de dix demandes d'inscription pour ouvrir une classe

⁴⁶ Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, www.mels.gcc.ca

d'accueil, sous réserve de disponibilité de locaux et de services, tout en sachant que dans une classe ne peuvent pas séjourner plus de dix-neuf élèves. Par conséquent, toutes les écoles n'ouvrent pas de classes d'accueil. Ainsi, « en 1999-2000, seulement 22 % des écoles de l'Île-de-Montréal recevaient des élèves d'accueil, un pourcentage inférieur à celui que la densité de cette clientèle permettrait si la politique de répartition équilibrée était véritablement appliquée » (Mc Andrew 2001, p. 153). Actuellement, les classes d'accueil sont plus présentes dans les grandes villes et en milieu urbain à cause de la concentration de l'immigration sur ces territoires. Afin de répondre à ces besoins d'organisation, il existe à Montréal ce qu'on appelle « une école point de service » qui reçoit les élèves des quartiers qui n'ont pas de classes d'accueil. Dans les écoles où il y a uniquement une ou deux classes d'accueil, les élèves sont regroupés en classe multi-âges ou multi-niveaux. Ainsi, un élève de 6 ans peut se retrouver dans la même classe qu'un élève de 11 ans.

Arrivés au Québec, certains élèves réussissent - grâce à la résilience du contexte familial ou à leurs capacités personnelles - à prendre leur place dans la classe d'accueil et à l'école, alors que d'autres vivent très difficilement leur adaptation dans le nouveau contexte scolaire. Les raisons peuvent être nombreuses mais sont principalement liées aux traumatismes dus aux expériences passées : guerre, pertes de repères scolaires et affectives, manque de scolarisation antérieure. À partir de ces informations nous pouvons distinguer plusieurs profils d'élèves⁴⁷ : ceux qui ont vécu une scolarité dite normale et un parcours de mobilité planifié par les parents.

- ❖ Ceux qui ont connu une scolarité ultérieure interrompue brusquement par la guerre, les catastrophes naturelles ou d'autres événements tragiques, mais qui, malgré tout, ont de bonnes capacités d'apprentissage.
- ❖ Ceux qui n'ont pas été scolarisés avant leur arrivée au Québec à cause de la précarité de leur contexte familial et social, représentant des difficultés d'apprentissage considérables.
- ❖ Ceux qui représentent un handicap qui limite leurs capacités d'apprentissage.

Toutefois, il est important de préciser que quel que soit le parcours et le profil de l'élève il n'existe aucune évaluation prévue à son arrivée. Par conséquent, les élèves de plusieurs profils, indépendamment de leur âge et de leurs besoins, peuvent se retrouver dans la même classe. Les élèves intègrent la classe d'accueil et la quittent à tout moment de l'année, ce qui entraîne des réorganisations fréquentes des groupes. Sauf exception, la durée maximale du séjour est de vingt mois, deux années scolaires; par la suite ils intègrent la classe ordinaire. En plus de la gestion

⁴⁷ Dans le quatrième chapitre de cette partie nous allons analyser le corpus des élèves et nous allons connaître de plus près le parcours des élèves qui ont participé à notre recherche.

administrative, on attend des enseignants de la classe d'accueil l'élaboration des bonnes stratégies pour aider les élèves à réussir leur intégration académique, socioculturelle et linguistique dans le pays d'accueil. Pour certains enfants, qui pour la première fois vont à l'école, indépendamment de leur âge, l'enseignant de la classe d'accueil - représente très souvent le premier contact avec (la culture québécoise) le pays d'accueil - et doit leur faire comprendre les aspects de la culture québécoise tout en les initiant aux consignes et aux stratégies d'apprentissage qui sont souvent très loin de leurs valeurs éducatives et de leurs références culturelles. Ce travail s'avère très complexe comme le souligne Susanne Belzil (2009)⁴⁸.

Enfin, vu la grande hétérogénéité des apprenants en ce qui a trait à leur langue d'origine et à leur scolarisation antérieure, l'enseignant doit être en mesure d'adapter son enseignement au niveau et au rythme d'apprentissage de chacun en différenciant les dispositifs pédagogiques (p.7).

Selon la politique actuelle de la Commission scolaire, l'intégration de l'élève allophone n'incombe pas uniquement à la responsabilité de l'enseignant de la classe d'accueil mais à l'ensemble du personnel de la structure scolaire: enseignants, représentants de la direction et agents administratifs dont la collaboration devrait offrir aux élèves la stabilité sur le plan affectif :

... la possibilité de trouver, ne serait-ce que provisoirement et momentanément un lieu privilégié où règne la stabilité. Car quoiqu'on dise, rien n'est plus perturbant pour un enfant que d'être plongé brutalement dans un milieu linguistique, culturel, social, scolaire, totalement différent de son milieu d'origine. Si cette perturbation ne doit pas être surestimée, elle ne doit pas non plus être négligée (Abdallah-Pretceille, 1982, p. 27).

La stabilité affective et la création des nouvelles références sont importantes au moment de l'arrivée dans la nouvelle école, pendant le séjour dans la classe d'accueil, mais aussi pendant l'intégration dans la classe ordinaire. Il existe, au Québec, deux sortes d'intégration des élèves de la classe d'accueil vers la classe ordinaire : l'intégration partielle et l'intégration définitive. La première est exceptionnelle et souvent limitée à quelques élèves, parmi les plus performants. Pendant une certaine période, l'élève suit un nombre de cours dans la classe ordinaire correspondant à son niveau par exemple : les maths, l'histoire, quelques cours de français etc. pour se familiariser avec la nouvelle classe et connaître les exigences de la classe ordinaire.

⁴⁸ www.mels.gcc.ca

Ceci demande une collaboration entre l'enseignante de la classe d'accueil et de la classe ordinaire pour bien évaluer ses difficultés et ses besoins pendant le processus d'intégration. Il existe aussi l'intégration définitive qui peut être décidée suite à l'évaluation des progrès de l'élève en français ou parce qu'il a atteint la limite de temps permis en classe d'accueil. Comme dans l'autre situation, ce passage suscite aussi beaucoup de questions surtout au niveau de l'évaluation: comment évaluer un élève qui vient de la classe d'accueil ? Comment évaluer ses progrès ? Comment savoir s'il a atteint le niveau nécessaire dans les différentes disciplines pour suivre les cours dans une classe ordinaire ? Les acteurs et les co-acteurs de la classe d'accueil (principalement les enseignants de la classe d'accueil, les parents, les enseignants de la classe ordinaire, les représentants de la direction) ont souvent des réponses différentes à ces questions, causant, ainsi, des inquiétudes, des malentendus ou voire des conflits.

3 Conceptions et méthodologies privilégiées en classe d'accueil

3.1 Clarification des concepts : langue première, langue étrangère, langue de scolarisation, langue seconde

Dans cette recherche, nous utilisons très souvent les termes : langue première, langue étrangère, langue de scolarisation, langue seconde. Alors, une clarification de ces dénominations s'impose. Selon Coste et Galisson, la *langue première* est la langue « apprise comme premier instrument de communication dès le plus jeune âge et employé dans le pays d'origine du sujet parlant » (Coste et Galisson 1976, p.307). C'est la langue de la mère ou celle du père, la langue commune à un groupe social et le moyen de communication dans une communauté linguistique particulière. Les linguistes l'appellent « langue source ». Pour les didacticiens, la *langue première* est la langue de référence ou la langue d'appartenance impliquant ainsi des références culturelles. Ainsi, les élèves des classes d'accueil ont chacun leur langue maternelle et dans certains cas, comme par exemple les kosovars albanophones et serbophones, les kurdes turcophones et kurdophones, ils ont deux langues premières.

Le terme *langue étrangère* est utilisé par opposition à *langue première*.

... On peut dire que toute langue non maternelle est une langue étrangère. Une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle (s) (Cuq et Gruca 2003, p. 93).

Actuellement, le français est enseigné et appris comme une langue étrangère dans plusieurs continents et pays différents, les disciplines et les autres activités scolaires sont véhiculées et apprises dans une autre langue, souvent la langue nationale du pays.

L'expression *langue de scolarisation* a été utilisée pour la première fois par Vigner (1989) et citée par Verdelhan-Bourgade dans son ouvrage « *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste* » (2002, p.27). Vigner, après avoir analysé la situation du français en Afrique, déclare que « le français en Afrique est d'abord la langue de l'écolier, langue apprise et utilisée en situation scolaire ». Et c'est là la différence entre le français langue seconde (FLS) et le français langue de scolarisation (FLSco). Le FLS est « une langue parlée dans la société dans laquelle vit l'apprenant, soit parce qu'elle est langue officielle, soit parce qu'elle est la langue d'une partie de la population » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p.10), alors que le FLSco est « une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école ... que l'enfant doit pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve, que cette langue soit maternelle ou pas, qu'elle soit nationale ou pas » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p.29).

Le FLS « se distingue des autres langues étrangères, éventuellement présentes sur les aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyée ou revendiquée » (Vigner 1989, p.139).

Quel serait alors, le concept le plus adapté à la réalité de notre recherche ? Dans le souci de répondre à cette question nous devons d'abord regarder de plus près le processus d'apprentissage d'une langue seconde et questionner les différentes conceptions existantes utilisées pour l'enseignement du français dans la classe d'accueil.

3.2 L'acquisition/apprentissage d'une « langue seconde »: un processus cognitif complexe

L'apprentissage linguistique est un processus mental au cours duquel l'apprenant construit, déconstruit et reconstruit sans cesse sa compétence langagière (dite « transitoire »), sa grammaire (dite « intermédiaire ») et la langue qu'il s'approprie (dite « interlangue ») (Puren, Bertocchini, Costanzo 1998, p. 1 95). L'élève occupe la place centrale dans le processus d'apprentissage. Il s'y trouve dans les connaissances que lui transmet l'école, « ce qui permet de se construire » (Charlot 1997, p. 60).

« Une éducation-production de soi par soi... elle est impossible seulement si l'enfant ne trouve pas dans le monde ce qui lui permet de se connaître » (Ibid.)

Or, à la complexité linguistique s'ajoute aussi la complexité culturelle car tout apprentissage d'une nouvelle langue et tout effort d'adaptation impliquent une confrontation entre les appartenances socioculturelles premières et les appartenances secondes, soient celles du pays d'accueil. « Il importe de ne plus considérer les actes langagiers simplement comme des éléments linguistiques, mais bien en tant que véhicules de la culture et des représentations que l'on se fait de l'autre et des autres cultures » (Bourdieu 1982). L'acquisition et/ou l'apprentissage d'une langue seconde, en l'occurrence pour nous le français, est donc un processus cognitif long et complexe. Selon Besse (1980), « il y a enseignement/apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours qui en relèvent ou encore de la « pratiquer authentiquement » » (p. 35).

Dans notre contexte, au départ, les apprenants commencent avec le français comme langue étrangère. Au fur et à mesure de l'acquisition des compétences linguistiques, le français devient langue seconde pour enfin devenir langue première. « La langue étrangère, chez l'apprenant de la classe d'accueil ne doit pas se contenter d'être une langue seconde. Elle doit être amenée à remplacer graduellement la langue première de ces élèves par le biais de la scolarisation et de la socialisation » (De Lorenzo 2008)⁴⁹. Ce nouveau rapport aux langues peut créer chez les élèves de la classe d'accueil une nouvelle dynamique identitaire, qui est parfois violente et douloureuse dans le sens « où ils doivent opérer un renversement à la fois cognitif et linguistique et cela dans un contexte d'exil très difficile » (Ibid). L'apprentissage et le progrès dans la langue seconde peut-être vécu par l'élève comme un abandon ou un rejet de la langue maternelle, ce que De Lorenzo (2008)⁵⁰ appelle « un coup d'état linguistique »

Par conséquent, il est important de bien concevoir ce processus d'apprentissage, qui peut prendre plusieurs années, en utilisant des structures, des dispositifs et des méthodologies qui aident l'élève à mieux vivre la transition de la langue première à la langue du pays d'accueil. Dans la partie qui suit nous allons questionner les conceptions et les méthodologies existantes privilégiées dans la classe d'accueil, dans les contextes suisse et québécois.

⁴⁹ Cité par Delphine GUEDAT-BITTIGHOFFER (2009, p.24), dans son Mémoire de Master 2, Sciences du langage/FLE/S, Université de Nantes, sous la direction de Marie-Ange DAT. *L'apprentissage du FLE/S des ENAF, les dispositifs d'accueil des académies de Nantes et de Créteil.*

⁵⁰ Ibid.

3.3 Apprentissage/enseignement de la langue en classe d'accueil : quel(s) français?

Il existe aujourd'hui un certain nombre de conceptions de l'apprentissage du français comme langue du pays d'accueil que l'on retrouve sous les dénominations aussi diverses que: FLE, FLS, FOS, FLI, FLSco. Il est nécessaire ici d'éclaircir ces concepts qui, souvent, sont mélangés ou confondus.

La didactique du FLE a connu une évolution et une rénovation dans les années 70 avec la mise en place de nouvelles méthodes d'enseignement du français destiné à des divers publics non francophones. Voici les méthodes phares du FLE : la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode structuro-global-audio-visuelle (SGAV).⁵¹

Actuellement, la didactique enseignée aux élèves des classes d'accueil est basée sur l'idée que l'on doit commencer par des méthodes de FLE, continuer en s'appuyant sur les méthodes FLS pour arriver enfin à celles du FLM. Les recherches et les pratiques en didactique, dans le souci de mieux adapter l'enseignement aux élèves allophones, ont donné naissance à des didactiques diversifiées comme

⁵¹ Nous présentons ci-dessous les méthodes phares du FLE. **La méthode traditionnelle**: dominante à la fin du 16^{ème} siècle et au 17^{ème}, basée sur les méthodes grammaire-traduction. Contestée au 18^{ème} siècle, elle est de retour au 20^{ème} (*le Bon usage de Grévisse*, 1936). **La méthode directe**: la langue orale courante est la référence et le moyen de communication. La langue maternelle ne joue aucun rôle. Les situations de communication ne font pas référence à la langue et la culture premières. **La méthode audio-orale** bénéficie des apports de deux domaines qui se sont rencontrés, l'un linguistique avec le structuralisme, l'autre avec le béhaviorisme. Elle donne la priorité à l'oral et à la prononciation avec des exercices de discrimination auditive et de répétition systématique (Davin-Chnane 2005). **La méthode structuro-global-audio-visuelle (SGAV)** : née du besoin de la diffusion du français cette méthode est le résultat des travaux de plusieurs équipes de recherches depuis 1954. « Tout apprentissage linguistique suppose que l'élève est plongé au départ dans une situation de communication qu'il perçoit d'abord globalement par voie audiovisuelle. C'est par approximations successives que l'élève, guidé par le professeur, parviendra à rendre significantes et à intégrer dans son comportement linguistique, en vue de nouvelles performances de communication, des séries de microsystemes faisant partie du système linguistique à apprendre » (Rivenc 1972, p.21). **L'approche communicative** s'impose dans les années 70. Elle recentre l'enseignement de la langue étrangère sur la communication. L'enseignement de la LE repose sur les actes de parole et donne la priorité à la compétence de communication et à la langue comme dimension communicationnelle. Les auteurs et les représentants de cette approche pensent que la compétence linguistique n'est plus suffisante pour apprendre et utiliser une langue. Donc il ne s'agit plus d'apprendre des structures linguistiques et de les mémoriser mais d'apprendre pour communiquer par des actes de paroles en contexte. Cette approche prend en compte la sociolinguistique (Labov), l'ethnographie de la communication (Hymes), et la sociologie du langage (Berstein) qui sont les théories de référence dominante : la connaissance du système est étudiée en même temps que la connaissance de son emploi en situation (statut des interlocuteurs, qui parle ? à qui ? -cadre spatio-temporel: quand ? Où ? -sujet: de qui ou de quoi, -intention: pour quoi ? -manière: comment ?). Elle prend aussi en compte la sémantique (Halliday, Fillmore) et la pragmatique (Austin, Searle). Ainsi demander quelque chose à quelqu'un est alors un acte de parole dans lequel sont mis en jeu tous les paramètres de la situation de communication (Davin-Chnane 2005). **L'approche actionnelle**: que l'on peut aussi l'appeler l'approche de nos jours, puisque cette approche est la plus utilisée actuellement dans les classes de langues. La tâche de l'apprenant est composée d'activités langagières parler, écouter, lire, écrire, avec des stratégies, des contraintes et des aides extérieures.

celles du FLS, du FLi, du FOS et du FLSc qui sont les sous-champs composants du champ de la didactique du FLE. Dans la partie suivante nous tâcherons de questionner chacun de ces domaines dans le souci de comprendre quelle serait la didactique la plus adaptée à la problématique de la classe d'accueil.

3.3.1 Le FLS ?

En France, ces dernières années le FLE a été oublié au profit du FLS (le français langue seconde) qui est une forme d'enseignement qui se situerait entre le FLE et le FLM, destinée au public des classes d'accueil. Née dans les années 70, cette didactique est encore récente. Les auteurs sont prudents et réticents dans l'utilisation de ce concept qui est souvent choisi par manque d'un autre concept plus pertinent. «Faute d'un bon outillage conceptuel pour le français pour migrants, on a utilisé le concept de FLS... il est possible qu'on ait affaire-là à une attitude d'approximation conceptuelle et que pour beaucoup, les auteurs n'en jugent qu'à partir d'un certain empirisme méthodologique voire pédagogique » (Cuq 1995, p. 7).

En didactique du FLS, la langue est objet et outil d'apprentissage. L'objectif de cette méthode est l'acquisition des formes du discours, pour comprendre et produire des énoncés (Adam 1992, Vygotski 1985, 1997, Bakhtine 1979, cité par Davin-Shnane 2009, p. 20). L'apprenant, prenant une part active dans son apprentissage de la langue seconde, élabore des hypothèses, fait des essais, se corrige, construisant ainsi un système langagier intermédiaire et évolutif, que l'on nomme interlangue,⁵² révélateur de la connaissance sous-jacente de la langue seconde à un moment donné du processus d'apprentissage. Le français langue seconde est à la croisée du français langue maternelle et du français langue étrangère.

Le FLS est un domaine pédagogique de transition entre la langue première de scolarisation des élèves et le français tel qu'il est pratiqué et enseigné au collège, domaine appelé à disparaître dès lors que l'élève a acquis le niveau de compétences attendu pour suivre une scolarité normale dans une classe du cursus ordinaire. (Viala et coll, 2000, p. 5).

⁵² Malgré l'ambiguïté de ce terme (anglais « interlanguage », voir L. Selinker, 1972), souvent assimilé à interlingual, ou compris comme désignant un état intermédiaire dans le passage d'une langue « source » à une langue « cible ». Par ailleurs, le terme « interlinguistique » renvoie plutôt à la théorie et aux pratiques de la traduction (voir J.R. Ladmiral, 1980)

Selon cette conception, l'apprentissage des élèves allophones commencerait donc, par le FLE pour arriver au FLM, le FLS étant un stade intermédiaire entre les deux.

3.3.2 Le FOS ?

Au départ, la didactique de FOS (Français sur objectifs spécifiques) met l'accent sur la notion de l'analyse des besoins des apprenants. « Le qualitatif est dérivé de l'anglais, de manière rudimentaire, « English for special purposes », qui consitue une part importante de la production britannique » (Porcher 1995, p.42).

Les apprenants de FOS sont principalement des adultes, déjà engagés dans une vie professionnelle, qui manifestent des besoins langagiers dans un domaine précis et disposent de peu de temps pour les atteindre. D'où la nécessité et l'origine de la didactique du FOS, comme une démarche méthodologique basée sur les objectifs spécifiques des apprenants : « ces publics apprennent DU français et non pas LE français » (Lehmann 1993, p.115).

Le FOS ce n'est pas enseigner le français ou apprendre le français, mais c'est bien apprendre du français « pour ». C'est du français pour travailler - pour les uns - et pour suivre des études - pour les autres (Tauzin 2003, p.82).

Nous pouvons penser ici à des cours de français offerts aux employés de l'ONU à Genève, ou encore aux programmes de francisation dans les milieux du travail offerts au Québec.

Dans la didactique du FOS, la culture-civilisation tient une place centrale, étant ainsi considérée comme une donnée fondamentale: « il y a des obstacles culturels à la communication entre spécialistes appartenant à des cultures diverses (...) et qu'une intervention didactique simplement limitée aux seuls aspects linguistiques ne permet pas de lever » (Lehmann 1993, p. 9). Afin de répondre à tous ces objectifs, les enseignants de FOS recourent à plusieurs manuels ou fabriquent des matériaux pédagogiques dans le souci d'intégrer dans leurs enseignements les « évidences invisibles » (Carroll 1987), liées aux différentes conceptions de la hiérarchie, de l'autorité, du temps, de l'espace, tous des éléments importants dans l'interaction et la vie professionnelle de tous les jours. Quant à nous, dans ce cadre de notre recherche nous voudrions mettre l'accent sur l'analyse des besoins des apprenants comme point de départ de l'enseignement du français.

Elle permet de connaître les apprenants et de savoir à quel public on a affaire. « On peut, dès lors, construire des objectifs d'apprentissage adéquats à la situation des élèves. Cette analyse constitue un préalable obligé à la définition des objectifs (Porcher 1995, p.25)⁵³. Nous questionnons alors : quelle serait la place du FOS dans l'enseignement du français dans la classe d'accueil ? Pourrait-il y avoir un réinvestissement possible du FOS dans la classe d'accueil ? Nous y reviendrons plus loin dans ce travail.

3.3.3 Le FLii ?

Le FLii, le français langue d'intégration et d'insertion, est né en France dans le contexte d'immigration et a pour objectif la maîtrise de la langue du pays d'accueil. Ceci a donné la naissance au champ professionnel de la formation linguistique d'adultes migrants qui, cette dernière décennie, a connu une grande expansion dans les deux contextes francophones cités dans ce chapitre.

Le Français Langue d'Intégration n'est pas une langue en soi et pour soi, mais un processus de construction de compétences sociolangagières et de répertoires langagiers qui doit permettre aux migrants d'interagir de façon de plus en plus efficace dans les échanges quotidiens avec les natifs ou avec les autres migrants qui utilisent le français (Vicher 2001, p. 10).

Contrairement aux apprenants du FLE, du FOS, les apprenants du FLii ont des enjeux et des objectifs spécifiques différents. Il s'agit principalement d'immigrants dont l'intégration sociale dans le pays d'accueil ne peut se faire sans l'apprentissage du français. Français qu'ils apprennent aussi dans le milieu social.

⁵³ Il existe cependant d'autres configurations pédagogiques, et qui sont probablement plus nombreuses : celles où les objectifs sont fixés d'avance sans choix du professeur ni des élèves. C'est le cas dans toutes les situations où l'enseignement est gouverné par des programmes fixés par d'autres que les enseignants eux-mêmes. Cette fois, la définition des objectifs est préalable à l'analyse des besoins, et celle-ci, à première vue, ne semble servir à rien (Porcher 1995, p.25).

Ces personnes ont le projet de s'installer durablement ou définitivement dans le pays d'accueil et leurs rapports à la société d'accueil sont très différents de ceux des étudiants étrangers de passage et des expatriés. Le projet migratoire détermine les conduites, les pratiques et les représentations des migrants dans la société d'accueil ; certaines d'entre-elles sont faiblement ou peu scolarisées et leur rapport à l'écrit, notamment, est difficile en français mais également dans leurs langues d'origine (Ibid. p. 9).⁵⁴

Ces acteurs apprennent la langue pour des raisons sociales et professionnelles. La conception et la mise en pratique du FLi sont tributaires de la politique linguistique et migratoire du pays d'accueil. Ainsi, au Québec, comme nous l'avons expliqué dans le cadre conceptuel, un grand nombre d'immigrants adultes suivent des cours « de francisation » puisque l'on mise sur l'apprentissage de la langue pour leur intégration sociale et linguistique. Dans ce sens, le FLi pourrait apporter une redéfinition des objectifs d'apprentissage du français à des fins d'insertion socioprofessionnelle qui ne sont pas suffisamment pris en compte dans le processus de « francisation ».

3.3.4 Le FLSco ?

Le français langue de scolarisation est une discipline récente. Le français est considéré comme une matière d'enseignement, comme langue de scolarisation et d'apprentissage des autres disciplines et comme langue de réussite scolaire.

A la différence d'autres matières, la langue de scolarisation a pour rôle de permettre à l'élève de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines. Elle devient donc la langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire. [...] Aucune autre matière, aussi valorisée soit-elle par la société, ne comporte cette dimension, ce poids réel sur la réussite (Verdelhan-Bourgade 2002, p.30).

⁵⁴ Cité dans Le référentiel FLI français langue d'intégration, sous la Coordination de : Vicher A., Équipe des rédacteurs, experts dans la formation linguistique des publics migrants en France Adami H., Bergere A., Durussel M-C., Etienne S., Lambert P., Gaële Poirrier G., Verdier C

Cette définition nous explique clairement le statut du français comme langue de scolarisation dont la maîtrise devient importante pour la transmission des savoirs autre que la langue. « L'on voit se dessiner un profil de compétence propre au FLSco qui met prioritairement l'accent sur les compétences de réception portant sur des matériaux langagiers complexes » (Vigner 2001, p. 27). Le FLSco se tourne de plus en plus à l'heure actuelle sur l'acquisition des savoirs de base. Toutefois, cette discipline ne prévoit pas l'utilisation de la langue en dehors du contexte scolaire mettant ainsi moins l'accent sur la fonction communicationnelle de la langue que sur la maîtrise du lexique scolaire et de celui des disciplines.

3.3.5 Apports et limites des conceptions et méthodologies

Ayant tâché d'explicitier les dénominations de FLS, FOS, FLi et FLsco, nous avons constaté que chacune des conceptions désigne une réalité différente et est en fait destinée à un public spécifique. Leurs apports se situent à plusieurs niveaux : l'utilisation de la langue comme objet et outil d'apprentissage (FLS), la mise en place des cours de langues pour des adultes immigrants scolarisés ou pas antérieurement (FLi), l'accent mis sur l'analyse des besoins des apprenants pour mieux définir les objectifs d'apprentissage (FOS), l'apprentissage du français comme langue médiatrice des savoirs disciplinaires de base (FLsco).

Quelle serait l'approche la plus adaptée au contexte de classe d'accueil ? Nous pensons que nous ne pouvons pas répondre à cette question sans avoir écouté les voix et analysé les discours des divers interlocuteurs qui ont participé à cette recherche. Néanmoins, nous postulons que chacune de ces définitions révèle une dimension et fonction éventuelles de la langue pour les élèves allophones. Nous rejoignons l'idée de Nathalie Auger qui stipule que la didactique du FOS est transférable à la classe de FLE/S pour les élèves allophones. « Il s'opère une mutualisation des connaissances entre les deux parties » (2008, p. 227). Les élèves et l'enseignant participent donc les deux aux séquences d'apprentissages « l'enseignant étant l'expert des connaissances à organiser et les enfants, les experts de leur langue » (Auger, Terrades 2005, p.159). Toutefois, cette approche reste encore en phase d'émergence au niveau des structures, du matériel et des personnes qualifiées.

3.4 Sensibilisation à la pluralité culturelle et linguistique : quelle(s) démarche(s) et quelle(s) méthode(s) ?

Vers les années 90, a émergé une didactique de l'interculturel (Abdallah-Pretceille 1992, 1996, Gohard-Radenkovic 1999, 2002) qui s'appuie sur d'autres disciplines : l'anthropologie, l'ethnographie de la communication, la linguistique et la psychologie sociale, pour construire ses propres logiques en classe d'accueil. L'un des objectifs de la didactique de l'interculturel est de réfléchir et de proposer d'autres modes de relation entre cultures maternelles et étrangères, c'est-à-dire d'apprendre à utiliser ces outils afin de comprendre l'interlocuteur et d'éviter les comportements ethnocentriques.

Selon cette approche, la sensibilisation à l'interculturel est une nécessité pour la réussite de l'intégration des élèves allophones dans le pays d'accueil. Martine Abdallah-Pretceille (1999) a montré qu'une telle approche se veut formative en sensibilisant l'élève à l'arbitraire de son propre système de références socioculturelles. Chacun (immigrant ou natif), lors de l'éducation et de l'acquisition de la première langue, ne se pose pas de questions, considérant ainsi tous les faits comme « naturels » et « normaux ». Arrivant dans la classe d'accueil, les élèves ont déjà acquis des savoirs et des savoir-faire. Par conséquent, le contact entre les élèves devient aussi le contact entre leurs modes de pensée et leurs comportements marqués par leur social antérieur. L'élève « dispose d'outils conceptuels qui jouent le rôle d'un prisme déformant et le regard qu'il porte sur d'autres sociétés ne se fait qu'à travers eux. Ces cribles peuvent alors être à l'origine de dysfonctionnements et de jugements aberrants » (Ferréol & Jucquois 2004, p.175).

Pour réduire les dysfonctionnements et les jugements, il faut donc travailler sur ces prismes préconçus et aider l'élève à aborder différemment la pluralité des langues et des appartenances qui l'entourent. A ce sujet, Nathalie Auger propose « la prise en compte de la culture de l'autre » (Auger 2008, p. 191). Dans les activités conçues selon cette approche, « les individus passent fréquemment de la représentation de la langue de l'autre à celle du locuteur lui-même »⁵⁵ (Auger 2008, p.197), en se projetant dans ce nouveau contexte composé d'autres outils conceptuels que les siens.

⁵⁵ Lors d'une journée d'études à l'Université de Fribourg, en avril 2011, nous avons assisté à la vision DVD « *Comparons nos langues, démarche d'apprentissage de français aux ENAF* » créé par CASNAV de Montpellier sous la direction de Nathalie Auger, dont la démarche est basée sur les concepts d'interculturalité et de co-construction des échanges verbaux et non-verbaux.

3.4.1 Une démarche interculturelle : Éveil aux langues

Au début des années 80, une nouvelle approche est apparue en Grande-Bretagne, initié par Eric Hawkins, sous le nom de « Language Awareness ». Ses objectifs visaient à favoriser chez les écoliers anglais la décentration et le développement d'habiletés métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit, le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que la reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques⁵⁶.

Vers la fin des années 90, le projet Evlang (Évaluation du programme didactique européen d'éveil aux langues « Evlang » (Socrates-Lingua, action D, 1998/2000), coordonné par Michel Candelier, a été mené dans plusieurs pays européens de janvier 1998 à juin 2000. Ce projet visait à décrire la mise en œuvre d'un curriculum expérimental d'éveil aux langues conçues par une trentaine de chercheurs et d'enseignants, et à en faire une étude quantitative. L'étude a porté sur un total de 150 classes.⁵⁷ Cette approche a trouvé l'appui du Conseil de l'Europe, puisque l'objectif de l'Éveil aux langues était de contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes et entrain donc dans la perspective du Conseil de l'Europe et de son Guide : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*.

D'ailleurs, c'est le rôle du Conseil de l'Europe de prévoir des projets pédagogiques et d'évaluation formative, afin de développer des curriculums plurilingues qui reconnaissent les acquis langagiers formels et informels des élèves (Candelier 2003a).

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner. Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues. Elle inclut également la langue de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues « apprises » (Candelier, 2003b).

Cette approche n'exclut aucune langue ou variété linguistique utilisée que les élèves pourraient utiliser dans le contexte familiale, avec les amis, indépendamment du degré de maîtrise. Dans les années 2000-2004, deux projets européens (EVLING et JA-LING) ont réuni des chercheurs de plusieurs pays dès 1998 pour entreprendre, dans ce domaine, de la recherche in situ et créer des supports didactiques (Candelier 2003a, 2003b).

⁵⁶ <http://www.elodil.com/historique.html>

⁵⁷ <http://www.elodil.com/historique.html> le site officiel d'ELODIL

L'intention était de diffuser l'approche, créant des supports didactiques adaptés aux conditions de différents contextes éducatifs afin d'aider les élèves dans la construction des compétences plurilingues et pluriculturelles.

Dans la partie suivante nous allons présenter un résumé de la mise en place de cette approche dans les mêmes contextes francophones dont nous avons exposé l'origine et l'organisation de la classe d'accueil en Suisse et au Québec.

3.4.2 Une méthode de sensibilisation à la pluralité : EOLE en Suisse

EOLE (éveil au langage/ouverture aux langues à l'école) est une des propositions didactiques de la Suisse romande, relevant de l'éveil au langage tel que Dabène (1991a, 1991b)⁵⁸ les a nommées à partir du terme anglais *Language Awareness* (Hawkins 1987). Dans les années 80, en Suisse, Eddy Roulet a élaboré un cadre théorique afin de rapprocher les pédagogies des langues première et seconde, en allemand en particulier, et de permettre aux élèves de mieux comprendre, à travers la diversité des langues, le fonctionnement du langage (Roulet, 1980).

Les approches didactiques d'EOLE, n'ont pas comme ambition d'enseigner les langues mais de les accompagner et de faciliter leur apprentissage (Perregaux 2006). Selon cette auteure, les objectifs généraux d'EOLE visent la construction d'attitudes et d'aptitudes nécessaires pour que les apprentissages langagiers se déroulent dans de bonnes conditions. Les traits principaux de ces approches sont les suivants:

Toutes les langues quel que soit leur statut, peuvent être incluses dans les activités didactiques. La langue de référence est habituellement la langue scolaire. Les activités didactiques sont construites à partir des situations sociolinguistiques du lieu où l'école est implantée mais ne négligent pas une perspective plus large. Le curriculum prévu précède et accompagne l'enseignement/apprentissage des langues, l'apprentissage participe au processus de décentration des élèves par rapport à leur propre patrimoine linguistique et facilite une socialisation basée sur la pluralité des langues, des cultures et des locuteurs qui les parlent (Perregaux 2004, p. 153).

⁵⁸ Cité par Christiane PERREGAUX (2004). *Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune*. Université de Genève, Suisse

Dans l'approche d'EOLE, ne sont pas pris en compte uniquement les langues de tous les élèves mais la reconnaissance aussi du rôle social et identitaire du français comme langue commune de la Suisse Romande. La place du français reste centrale dans ces séquences pédagogiques, puisque les interactions langagières se dérouleront dans la langue scolaire, mais elles auront pour contenu des découvertes, des observations, des manipulations et un questionnement élaboré à partir de matériaux plurilingues (Perregaux 1998). Les élèves sont amenés à développer une prise de conscience du plurilinguisme de la classe, du pays d'accueil et des pays d'origine des autres camarades. « Le contexte macro et micro- linguistique⁵⁹ est ainsi reconstitué et reconnu par tous les élèves, puisque lors des séquences didactiques il y a la confrontation entre les langues, la comparaison des structures et des règles de grammaire, et par conséquent l'intégration des connaissances acquises pour organiser et analyser les données langagières, pour manipuler les formes du langage, pour trouver des éléments de règles de fonctionnement, etc. » (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro 2002, p. 31).

Toutefois, il est important de préciser que cette méthode, initialement destinée aux élèves suisses, n'a pas trouvé sa place dans les classes ordinaires. Au contraire, elle a été utilisée dans la classe d'accueil en raison du manque de méthodes pour l'apprentissage de la langue aux élèves allophones.⁶⁰

3.4.3 Une méthode de prise en compte de la pluralité : ELODIL au Québec

C'est à partir des approches européennes EVLANG et EOLE que le projet d'éveil aux langues a été lancé au Québec en septembre 2002 sous le nom d'ÉLODIL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique). Bien avant la mise en œuvre de cette approche, le Gouvernement de Québec misait sur la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle qui la caractérise. Nous pouvons citer deux documents de référence : *Au Québec pour bâtir ensemble*, paru en 1990, et *Une école d'avenir*, lancée en 1998, qui mettent l'accent sur la politique d'intégration scolaire et l'éducation interculturelle.

⁵⁹ La première concerne les langues à travers le monde : leur histoire spécifique et commune (à travers l'étude des emprunts, par exemple) et la géographie linguistique (notamment la cartographie des langues parlées dans certains pays, dans certaines régions – la disparition et la création de certaines langues). La seconde s'intéresse à l'environnement plus immédiat des élèves, la classe, l'école, le quartier, la localité et les causes des changements qui s'opèrent (Perregaux 2004).

⁶⁰ Nous reviendrons un peu plus tard sur cet aspect.

Au début, ce projet a trouvé un terrain favorable uniquement dans la province de Québec mais depuis 2003, il a été implanté aussi en Colombie Britannique. Les objectifs d'ÉLODIL au Québec :

- ❖ développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle. Permettre, sur le plan de la structuration linguistique, le développement d'habiletés de réflexion sur la langue (capacités métalinguistiques);
- ❖ faciliter, en milieu pluriethnique, la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones;
- ❖ faciliter l'apprentissage du français et la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune (Armand 2010).

Ces objectifs sont donc similaires à ceux d'EOLE mais nous retrouvons en plus, la problématique spécifique québécoise, c'est-à-dire assurer le maintien et le renforcement de la langue française en tant que langue commune que nous avons évoquée dans Cadre contextuel.

Pour construire le projet ÉLODIL, dans un premier temps, différentes activités conçues par les équipes d'Éveil aux langues en Europe ont été reprises et adaptées au contexte éducatif du Québec. Par la suite, de nouvelles activités spécifiques ont été élaborées, en accord avec la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Ministère de l'Éducation du Québec (1998) et en lien avec le Programme de formation de l'École québécoise (2001). Il s'agit, par la manipulation et le contact avec des corpus de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et, à travers l'objet-langue, de leur faire prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent (Armand et Dagenais 2005).

La finalité est donc de favoriser chez les apprenants, qu'ils soient en milieu pluriethnique ou non, le « savoir-vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (MEQ, 1998, p. 26)⁶¹.

⁶¹ Cite Armand, F. Dagenais, D. Nicollin, L. (2008) «*La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue*» Dans Mc Andrew, M (dir.), «*Rapport ethniques et éducation : perspectives nationale et internationale*», Revue Éducation et Francophonie, XXXVI (1), pp. 44-64.

3.4.4 Les apports et les limites de l'approche *Éveil aux Langues* dans les classes d'accueil

L'Éveil aux Langues est d'une grande aide pour les élèves et les enseignants : d'un côté, parce qu'il peut contribuer de façon positive à l'apprentissage de toute langue ; de l'autre, parce que les maîtres connaissent mieux le contexte sociolinguistique et deviennent ainsi plus sensibles à la diversité linguistique et culturelle de leur classe. Les langues utilisées en classe pendant la séquence didactique ne sont pas choisies, ouvrant ainsi la voie à l'éducation plurilingue de toutes les langues, indépendamment de leur statut. « Dans ce contexte, des activités d'éveil aux langues sont susceptibles de faciliter le transfert des compétences acquises d'une langue à une autre, en aidant les enfants à percevoir leurs caractéristiques communes » (Blondin et Straeten 2003, p.76). Parallèlement avec la langue il y a aussi la prise en compte et le lien entre les connaissances antérieures des élèves et les nouvelles.

L'éveil aux langues exprime une reconnaissance par l'école de TOUS les élèves et banalise les situations de diglossie. En valorisant toutes les langues, il peut même constituer une préparation des esprits à la mise en place ultérieure d'enseignements bilingues (Candelier 2003, p. 131).

Cette valorisation linguistique installe dans la classe un climat de reconnaissance, aidant ainsi l'élève à créer un bon rapport aux langues, à l'école et aux nouveaux apprentissages. Dans le cadre d'un éveil aux langues, l'élève est dirigé vers la formation plurilingue, grâce aux exemples de mise en relation entre sa langue familiale et d'autres langues, qui peut l'inciter à insérer toute nouvelle compétence linguistique dans sa compétence plurilingue globale et va, en quelque sorte, l'ouvrir à de nouveaux apprentissages (Candelier 2006).

Cependant, de telles démarches se heurtent souvent à des obstacles et sont difficiles à pratiquer. Une autre problématique se situe dans la continuité. « Pour que l'apprentissage d'une langue bénéficie des expériences antérieures ou parallèles dans ce domaine, il importe en effet d'assurer une certaine continuité synchronique entre les cours de français, de langue seconde, de langue d'origine, et une continuité diachronique entre l'apprentissage précoce, l'apprentissage obligatoire et l'enseignement secondaire » (Blondin, Candelier, Johnstone, Hermann-Brennecke & Taeschner 1998, p. 79). Les propositions didactiques sont encore dans une phase d'émergence. De plus, cette approche ne travaille pas réellement sur les passerelles entre les langues et surtout ne propose pas une didactique passerelle entre langue première et langue de scolarisation.

Il y a aussi une déviation de la conception de cette approche. Au début ces méthodes étaient conçues pour les élèves natifs, par la suite il y a eu un détournement de l'approche dans la classe d'accueil.

Lorsqu'on évoque l'ouverture de l'école au plurilinguisme, la tentation est forte de penser qu'il ne s'agit que de répondre aux difficultés que peuvent rencontrer des élèves issus de familles migrantes ou d'origines non-nationales (Perregaux 2004, p. 154).

Il semblerait donc, que ce programme aiderait les élèves de la classe d'accueil à prendre conscience de la diversité culturelle et linguistique alors que c'est en eux que cette diversité réside. Pour cette raison, nous pensons qu'il manque une structure et un travail avec les enfants de la classe ordinaire qui peinent à vivre avec la diversité linguistique et culturelle qui les entoure. Actuellement les autorités éprouvent aussi de la difficulté à recruter des enseignants formés. Afin de mieux comprendre cette problématique, dans la partie ci-dessous nous allons voir de plus près les formations initiales et continues offertes aux enseignants et aux futurs enseignants de la classe d'accueil en Suisse et au Québec.

4 Formations et compétences nécessaire à l'enseignement en classe d'accueil

Ci-dessous nous allons présenter, dans les grandes lignes, la formation universitaire offerte dans chacun des deux contextes francophones afin de pouvoir déterminer les compétences exigées des enseignants des classes d'accueil. Nous posons l'hypothèse que ces formations sont différentes d'un pays à l'autre et sont tributaires des situations sociolinguistiques et des politiques linguistiques de chaque pays. Il faut préciser que nous n'allons pas nous arrêter sur le contenu des formations universitaires, puisque ceci n'est pas le but de notre recherche.

4.1 La formation à l'enseignement du FLS en Suisse

Comme nous l'avons expliqué en début de chapitre les classes d'accueil en Suisse existent depuis les années 70. « Or, jusqu'aux années 2000, aucune formation n'existait. Depuis, des postes ont été créés pour coordonner les classes d'accueil dans les DIP et la formation continue des enseignants (primaire, secondaire, post-obligatoire ou préprofessionnel).

Toutefois, malgré la volonté de mettre en place une formation initiale ou continue en FLS, il manque de personnel formé qui pourrait, à son tour, former les enseignants et les futurs enseignants pour les publics d'élèves migrants. Les personnes qui occupent ces postes sont le plus souvent issues du domaine de la pédagogie spécialisée et curative⁶², ce qui implique *de facto* que la migration est pensée comme un « handicap en soi » » (Gohard-Radenkovic, Farmer & Sieten, Veillette 2012, p. 21). Suite à nos recherches sur les sites officiels des Universités de Suisse romande⁶³, nous avons constaté qu'il n'y avait aucune formation spécifique offerte aux futurs enseignants du FLS en classe d'accueil. Par contre, il existe des cours pour les enseignants de langue, offerts comme option ou branche secondaire, dans différents programmes de langues : lettres ou science de l'éducation. Nous avons aussi constaté que ces cours donnent une grande importance aux relations interculturelles, aux processus d'acculturation des immigrants mais pas vraiment à la problématique de l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde.

Le département du plurilinguisme, domaine du FLE et de la didactique des langues étrangères à l'Université de Fribourg, a été le premier à mettre en place des formations initiales et continues en didactique des langues et cultures pour les enseignants du français langue de scolarisation⁶⁴, qui devraient prendre en charge de jeunes élèves et/ou des adultes en situation de migration internationale et d'intégration par la langue.

4.2 La formation à l'enseignement du FLS au Québec

Pour faire un diaporama de la situation au Québec, nous avons procédé à l'observation et l'analyse des curricula, des programmes existants sur les sites officiels des universités québécoises. « La description des contenus de formation initiale nous donne une vue générale de l'orientation de la formation et la conception de l'enseignement » (Martinez 2005, p. 182).

⁶² Cette discipline s'occupe du handicap scolaire, physique et mental et forme donc des éducateurs et formateurs spécialisés dans le handicap.

⁶³ Université de Lausanne, Université de Fribourg, Université de Genève et de Neuchâtel.

⁶⁴ Formations continues depuis 1999. Formations initiales dès la création des Bachelors dès 2002-2003 et celle de Master de 2005-2006, intégrant des stages pratiques obligatoires dans le domaine de l'intégration des migrants par la langue.

Ainsi, nous avons trouvé trois universités qui proposent des programmes de formation initiale en enseignement du FLS au sein de leur Faculté d'éducation.

- ❖ L'Université du Québec à Montréal (UQAM);
- ❖ L'Université de Montréal ;
- ❖ L'Université Laval à Québec ;
- ❖ L'Université du Québec en Outaouais propose un certificat (un programme court) de 2^{ème} cycle spécialement destiné à l'enseignement du FLS.

L'objectif de ces programmes est « d'habilitier les futurs enseignants à œuvrer à plus d'un ordre d'enseignement, dans une variété de contextes d'enseignement et à des niveaux de compétence langagière fort diversifiés, sans lien avec des tranches d'âge particulières » (De Koninck et Huot 2007, p. 79).⁶⁵

Selon les informations données par le site officiel de MELS (le Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports), le ministère suggère aux universités de « proposer des modèles de formations diversifiés afin de répondre aux besoins extrêmement variés du milieu en matière d'apprentissage de la L2, en suivant une approche interculturelle » (Calinon 2011, p. 2).

Ainsi, la formation que les futurs enseignants suivent à l'université doit les amener à construire leur identité professionnelle dans tous les aspects scientifiques et pratiques.

De plus, cette formation académique est accompagnée par la formation pratique, 700 heures de stage obligatoires pour la finalisation des études. Quant à la formation continue, elle est considérée comme une composante qui, d'un côté, vient compléter la formation initiale de l'enseignant et de l'autre, le met en contact avec la recherche, la découverte et la progression des pratiques et des connaissances. Dans différentes universités à Montréal, ou ailleurs dans la province, il y a aussi des cours de formations continues, hors des programmes mentionnés ci-dessus.

⁶⁵ Cité par Calinon 2011, dans son article : « La recherche dans la formation universitaire des professeurs de français langue seconde au Québec : caractéristiques et enjeux » Revue : *Ela. Études de linguistique appliquée*. n°2011/1

5 Conclusion intermédiaire : Apports et limites des dispositifs des classes d'accueil

La Suisse est constitutionnellement plurilingue depuis 1848. La problématique des classes d'accueil, telle que nous la présentons dans le cadre de cette recherche, est strictement liée avec le plurilinguisme national, le bilinguisme et l'unilinguisme cantonal. Cette organisation spécifique à la Suisse a ses conséquences sur le dispositif de la classe d'accueil et l'intégration des élèves allophones dans son système scolaire. Ainsi, chaque canton a son propre Ministère de l'Éducation qui prend les décisions sur l'accueil des élèves allophones et les dispositifs mis en place.

Nous avons remarqué que les divers dispositifs des classes d'accueil offerts aux élèves allophones, sont tributaires de la politique interne de chaque canton et sont laissés aux mains des Commissions scolaires ou de la direction de l'institution. C'est pour cette raison que nous pouvons trouver différents modèles existants, même à l'intérieur de la même ville et de la même Commission scolaire. En 1997, Lischer dans son rapport intitulé : « Intégration : une histoire d'échecs ? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse » fait un portrait du grand pourcentage d'échecs et des difficultés des élèves allophones à réussir dans le système scolaire Suisse. Ce système Suisse est basé sur une présélection qui commence dès l'âge de 11 ans vers les différentes filières : pré-gymnase, enseignement spécialisé, apprentissage.

Par conséquent, l'apprentissage et/ou la non-maîtrise de la langue laissent peu de place à une politique d'intégration prenant en compte les capitaux linguistiques et culturels des élèves ainsi que leur savoirs et savoir-faire antérieurs. D'ailleurs, les statistiques le montrent : deux tiers des enfants issus de l'immigration terminent leur scolarité obligatoire dans une filière à exigences élémentaires et un adolescent sur quatre n'entame aucune formation post-obligatoire.⁶⁶ En même temps, ces statistiques montrent aussi la difficulté de l'institution scolaire à intégrer les élèves allophones. Les caractéristiques du système sont à l'origine du taux d'assignation de l'élève immigrant en classe de développement, fort variables en fonction des pratiques de sélection cantonales (Kronig, Haeberlin & Eckhart 2002).

Dans la même optique, Winfried Kronig dans son Rapport (2002), rappelle que l'orientation professionnelle dans le système scolaire suisse commence dès l'école primaire. Par conséquent les enfants qui arrivent au pays vers 13/14 ans ont une plus grande probabilité à ne pas continuer leurs études dans l'enseignement supérieur.

⁶⁶ Selon les statistiques (OFS 2006)

Pour ces élèves, le défi est double : en très peu de temps ils doivent apprendre la langue de scolarisation, le français dans le cas des écoles francophones à Fribourg, mais aussi atteindre le niveau d'allemand de leurs camarades de classe ordinaire car la ville est située dans un contexte bilingue. Il semblerait que

cette pluralité linguistique qui fait de la Suisse un véritable laboratoire de la diversité au nom de la reconnaissance des droits de chaque citoyen à parler sa propre langue (avec le maintien des différents dialectes suisses-allemands), secrète en revanche de la discrimination non pas linguistique mais sociale par la/les langues pour les non-nationaux (Gohard-Radenkovic, Farmer & Sieten, Veillette 2012, p.23).

Une autre problématique se situe aussi au niveau des propositions didactiques et de la formation des enseignants. L'enquête de Gohard-Radenkovic, Bera Buistinier, Veshi (2003) dans les classes d'accueil à Genève, montre que les enseignants parlent de la préparation du matériel en termes de : bricolage, créativité, imagination, innovation, adaptation, élaboration, réactualisation. Ces matériaux et ces cours semblent donc être élaborés dans l'improvisation et dans une relative solitude. Dans la même enquête, la majorité des enseignantes de FLS trouvent les formations, quasi inexistantes jusqu'à ce jour, surtout les formations initiales dans les universités, alors que les classes d'accueil existent depuis une trentaine d'années (Ibid.).

Quant au contexte québécois, étant donné que la classe d'accueil est le terrain de notre recherche, dans la partie « analyses » nous reviendrons sur toutes les problématiques identifiées dans ce chapitre ainsi que sur celles qui seront mises au jour par nos interlocuteurs.

TROISIEME CHAPITRE : DE L'IDENTITÉ AU SENTIMENT D'APPARTENANCE

Dans ce chapitre nous tâcherons d'examiner et de mettre en évidence les liens et les articulations entre identité, identités, appartenances et sentiment d'appartenance qui relie l'individu à son groupe. Nous allons questionner chacun de ces concepts en montrant à chaque fois l'importance et la place qu'ils occupent dans le cadre de cette recherche.

1 La notion d'identité

1.1 Définition et caractère multidimensionnel de l'identité

C'est dans les années 1960, aux États-Unis, que le terme identité a commencé à être utilisé dans les sciences sociales et le discours public (la notion était déjà repérable dans la seconde moitié des années 1950).⁶⁷ L'apparition de ce terme est influencée par le contexte politique américain, soit la naissance des Black Panthers qui marque aussi l'affirmation de la minorité afro-américaine.

La notion d'identité est apparue un peu plus tard en Europe, notamment à cause d'un contexte politique différent qui a caractérisé ce continent par rapport aux États-Unis.

Vers le début des années 70 ce concept a connu une montée spectaculaire - qui, selon Kaufmann (2004), provient de la destruction des classes et des communautés, provoquée par l'individualisation de la société - faisant progressivement sa place en anthropologie, en psychanalyse, en sociologie, en psychologie, en didactique des langues etc. Aujourd'hui, le concept d'identité est toujours sujet à discussion par sa complexité et par le manque d'une conception unanime.

Nous essaierons dans ce chapitre de faire un retour sur sa trajectoire. L'ouvrage de Kaufmann (2004)

⁶⁷ Voir Philip Gleason, « *Identifying Identity: A Semantic History* », *Journal of History*, 69/4) mars 1983, p. 910-931. Dans les années 1930, l'*Encyclopedia of Social Sciences* (New York, MacMillan, 1930-1935) ne comportait pas l'entrée « identité » mais l'entrée « identification ». L'article s'intéresse essentiellement au relevé des empreintes digitales et autres modes de marquage judiciaire des individus (Thorstein Sellin, vol. VII, p. 573-575). L'*International Encyclopedia of the Social Sciences* de 1968 contient un article sur l'« identification politique » signé par William Buchanana (vol VII, p.57-61), qui s'intéresse à « l'identification d'une personne à un groupe » induisant classe sociale, parti politique et groupe religieux-et un autre sur « l'identité psychosociale » d'Erik Erikson (Ibid, p. 61-65) qui traite de « l'intégration fonctionnelle de l'individu dans son groupe ». Cité par Rogers Brubaker et Frederick Cooper, 2001. *Au-delà de l'identité*, p.66-85.

L'invention de Soi nous est particulièrement utile puisque l'auteur examine la notion sous l'angle de l'anthropologie, de la sociologie, de la psychologie et de la psychanalyse. C'est à Erikson que l'on doit la première définition de l'identité.

...en terme de psychologie, la formation de l'identité met en jeu un processus de réflexions et d'observations simultanées, processus actif à tous les niveaux de fonctionnement mental, par lequel l'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent par comparaison avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie, à leurs yeux significative. En même temps, il juge leur façon de le juger, lui, à la lumière de sa façon personnelle de se percevoir, lui-même, par comparaison avec eux et avec les types qui, à ses yeux sont revêtus de prestige. Heureusement et nécessairement, ce processus est en majeure partie inconscient, à l'exception des cas où des conditions externes et des circonstances externes se combinent pour renforcer une conscience d'identité douloureuse ou exaltée. (Erikson, 1972, p.18)

Cette définition est incontournable car elle regroupe la dimension psychologique et cognitivo-affective du concept d'identité qui est au cœur de l'acte de l'appréhension de soi-même. Cette dimension introduit l'existence d'un agent qui « reconnaît » qui « se juge », qui « juge », qui organise la permanence et la continuité de sa reconnaissance à travers le temps (Kanouté 2001). Ces jugements qui forgent l'identité sont le résultat du sentiment de différence, de distinction et de comparaison par rapport aux autres : ces jugements provoquent l'exclusion de ceux que l'acteur voit en désaccord avec ses propres appartenances et à qui il associe des caractéristiques indésirables.

...les autres ...jugent par comparaison avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie, à leurs yeux significative... L'influence de l'Autre sur la réponse à la question «qui suis-je» apparaît clairement ici: l'Autre nous identifie également. Que l'Autre soit un individu ou un groupe de la même appartenance (socio-économico-ethno-culturelle, de sexe, d'âge etc.) que nous ou non. Évidemment selon qu'il y ait ou non une coappartenance significative avec l'Autre, sa « typologie » est une grille de perception-interprétation fortement teintée par ses valeurs et sa culture, et qui nous voit différemment. (Erikson 1972, p. 167)

L'auteur pose aussi la dimension psychologique de l'identité liée avec l'image de soi, la définition de soi et la conscience de l'individu d'appartenir à un groupe se reconnaissant ainsi par rapport à tous les autres, mais aussi à travers certains autres. Pour saisir cette articulation entre ce que l'extérieur renvoie à l'individu et la perception qu'il a de lui-même, Lipiansky (1990) propose de comprendre la notion d'identité en partant de deux axes majeurs : l'axe objectif et l'axe subjectif.

« L'axe objectif ou appréhension objective désigne l'ensemble des caractéristiques pertinentes définissant un sujet permettant de l'identifier de l'extérieur » (p.173). L'axe subjectif, ou perception subjective, renvoie à la perception que le sujet a de son individualité et « inclut des notions comme la conscience de Soi, la définition de Soi » (ibid. 173). Dans ce sens, l'individu résulte de sa position dans un groupe ou dans une société et de son appartenance à différentes catégories (par exemple : état civil, sexe, âge, profession, affiliations idéologiques etc.)

L'axe objectif et l'axe subjectif sont utilisés par d'autres auteurs dans la définition de l'« identité ». Ainsi Pierre Tap (1979) la définit comme « un système de sentiments et de représentations de soi, c'est-à-dire l'ensemble des caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles à partir desquelles la personne peut se définir, se présenter, se connaître et se faire connaître ou à partir desquelles autrui peut la définir, la situer, la reconnaître » (p.8). Les éléments ci-dessus participent tous pleinement à la construction identitaire de l'individu.

Dans le cadre de notre recherche, nous sommes particulièrement intéressée par la construction identitaire qui se crée à partir de mouvements sociaux - un courant soutenu par différents auteurs (Larana, Johnston, Gusfield, 1995) - dans un contexte de contact d'appartenances différentes et se structure en développant un espace d'interdépendances, fixant des repères collectifs et un contrôle mutuel entre les individus ou les groupes.

1.2 Identité et Identités

Dans la partie suivante nous allons montrer le glissement d'une conception monolithique et essentialiste de l'identité vers une conception plurielle, composite et complexe mettant ainsi l'accent sur le fait que l'individu peut avoir plusieurs identités à la fois.

1.2.1 Identités personnelles et identités collectives

L'identité personnelle est le résultat d'une construction progressive à partir des premières années de la vie de l'enfant. Elle a un sens subjectif et « renvoie au sentiment de son individualité : « je suis moi », de sa singularité : « je suis différent des autres et j'ai telles ou telles caractéristiques », et d'une continuité dans l'espace et dans le temps : « je suis toujours la même personne » » (Lipiansky 1990, p. 28). La notion d'identité personnelle peut sembler donc simple: chaque individu est différent de tous les autres, unique et caractérisé par son patrimoine génétique.

De l'autre côté, l'individu est conscient de son appartenance à un ou plusieurs groupes dont il hérite de la famille ou qu'il choisit au cours de sa vie parce qu'il y trouve des similitudes et des caractéristiques communes.

Donc l'identité personnelle « oscille entre la similitude et la différence, entre ce qui fait de nous une individualité singulière et qui, dans le même temps, nous rend semblables aux autres (Idem, p. 29). Ces similitudes et ses différences sont perçues par l'individu selon son image de soi. Il s'agit d'un « set of ideas about one's qualities, capabilities, commitments and motives.... that is developed by the individual in the course of his socialisation » (Hewitt 1970, p.32, cité par Mainardi 2005). Le *self* peut être défini comme « a set of potentials and predispositions for behaviour that are organized in terms of these components » (Ibid, p.48).

Chaque individu cherche à construire une image de soi positive et, en cas d'image de soi négative, il adapte certains comportements dans ses relations avec autrui afin d'améliorer son image. L'individu construit donc son identité personnelle grâce à ce sentiment de différenciation par rapport aux autres, mais en même temps il vit la nécessité de la conformation sociale avec les membres du ou des groupes dont il fait partie.

Ainsi, pour donner un sens à sa vie, l'individu a besoin de se positionner par rapport à autrui, de faire partie de certains groupes d'appartenance qui fonctionnent comme des structures sociales l'aidant à s'orienter. Les appartenances à plusieurs groupes donnent naissance aux identités collectives qui fonctionnent exactement comme des ressources (Stets & Burke, 2000), fournissant à l'individu à la fois des références éthiques et cognitives, l'énergie de l'action et l'estime de soi. Le mécanisme de fabrication des identités collectives, continu et multiforme, est semblable à une immense usine, à la fois menacée de surchauffe et tournant à vide; la dynamique du processus est plus forte que ses contenus réels (Kaufmann 2004, p. 145). Cette comparaison de Kaufmann est particulièrement intéressante car elle montre que les appartenances collectives sont le produit de l'individu qui, pour se sentir lui-même, a besoin de se distinguer des autres mais elle montre aussi l'interdépendance entre l'identité personnelle et les identités collectives. L'identification collective se vit comme un élargissement de soi. Elle participe néanmoins aussi à installer les structures de sa propre reproduction (la dynamique de conformation réciproque, mais aussi des supports plus institutionnels) piégeant alors l'individu quand il souhaiterait redevenir plus autonome (Kaufmann 2004, p.122). C'est le cas très courant de la famille, où les séquences d'identification plus personnelles sont souvent délicates à gérer (De Singly 2000).

1.2.2 Identités linguistiques

À sa naissance, l'individu découvre le monde grâce à sa langue maternelle et, en situation de mobilité internationale il est défini aux yeux des autres en fonction de cette langue. Plusieurs études en psychologie sociale confirment que la langue pratiquée est aux yeux des individus, l'un des principaux traits définitoires de leur identité nationale et de leur identité personnelle (Ferréol et Jucquois 2003). La langue possède donc une dimension largement représentationnelle. L'acteur social en situation de mobilité internationale a la conscience de la langue comme élément unificateur à son groupe d'appartenance et la conscience que c'est la même langue qui le distingue des autres. Le fait de parler la « bonne langue » - la langue du pays ou une autre langue connue dans le pays - lui donne la possibilité de devenir membre d'un groupe. Le contraire est aussi valable : le fait de ne pas parler la langue exclut l'acteur social d'un groupe donné.

L'identité linguistique se présente comme l'expression de l'appartenance à un ou plusieurs groupes linguistiques. Cette identité, acquise initialement de façon inconsciente auprès de la famille, est sujet de réaménagement et de reconstruction pendant toute la vie pour des raisons académiques, personnelles et professionnelles. Par conséquent, les choix linguistiques et les pratiques langagières sont au centre du processus d'identification, la langue étant un élément incontournable dans l'interaction et la relation entre les acteurs sociaux. De plus, pour les acteurs de mobilité internationale, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et son utilisation avec les membres de la famille est souvent vécu comme une perte de l'identité linguistique liée à la langue première.

La langue est donc plus que le « véhicule » d'une identité : en permettant l'avènement du « soi » dans la sphère sociale, elle participe intimement à la construction identitaire du sujet individuel. Et en tant qu'objet partagé, elle constitue une dimension spécifique de l'identité collective (Le Page et Tabouret-Keller 1985)⁶⁸.

En contexte de bi ou plurilinguisme, l'identité linguistique est souvent le sujet de discussions nationales et de politiques linguistiques à cause des modes de socialisation et d'identification multiples. Par exemple : les dernières années les francophones québécois, qui vivent dans un contexte minoritaire au Canada, ont été l'objet de différentes études ethnographiques portant sur le phénomène de l'identité bilingue.

⁶⁸ Cité par Ferréol & Jucquois (2004) *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, A. Colin, p. 159.

En conséquence, les politiques linguistiques visent à renforcer le lien langue/identité par l'enseignement dans les institutions éducatives car l'apprentissage d'une langue peut contribuer à l'apparition d'une nouvelle identité linguistique.

1.2.3 Identités sociales et identités culturelles

Le monde est organisé en réseaux de socialisation entre les individus qui créent la solidarité à l'intérieur d'un groupe ou d'une société. L'identité sociale est le résultat de la socialisation et du capital social de l'individu. Tajfel (1981) définit l'identité sociale comme « la partie du soi qui provient de la conscience qu'a l'individu d'appartenir à un groupe... ainsi que la valeur et la signification émotionnelle qu'il attache à cette appartenance » (p. 63). Bien sûr, il ne faut pas comprendre l'identité individuelle séparée de l'identité sociale, mais si l'identité individuelle est importante dans les relations et les comparaisons interpersonnelles, la deuxième entre en jeu dans les interactions et relations avec les groupes. « L'identité sociale permet à l'individu de se repérer dans le système social et d'être lui-même repéré socialement » (Cuche 2004, p.83). Elle se présente comme un outil de catégorisation entre les acteurs sociaux qui sont comme nous ou qui sont différents de nous. L'image de soi est liée à l'identité sociale. C'est ce qui détermine aussi le rapport de l'individu avec le groupe. Il peut décider de changer de groupe (en cas d'identité sociale négative) ou vouloir continuer de faire partie du groupe (en cas d'identité sociale positive). Ces évaluations qui se présentent comme des catégorisations sociales sont connotées et partagées par les membres du groupe mais aussi par ceux des autres groupes. La valeur de l'identité sociale se fait par comparaison entre groupes. « S'il ressort de la comparaison un écart en faveur de l'endogroupe, cela lui confère un fort prestige, mais si la comparaison est négative pour l'endogroupe, le prestige qui en est retiré est faible (Tajfel et Turner cité par Autin 2010, p.5). Les acteurs sociaux, soucieux de donner une identité sociale positive, trouvent dans leurs appartenances premières, les sources nécessaires qui guident leurs comportements avec l'autre tout en permettant de percevoir et de classer le comportement de cet autre.

L'organisation globale d'une culture constitue un ensemble de schèmes interprétatifs qui permettent à chacun, au sein de ce cadre spécifique de produire et de percevoir les significations sociales de ses propres comportements et de ceux d'autrui (Clanet 1990 cité par Ferréol et Jucquois 2003, p.157).

L'identité culturelle est donc constituée par les traits culturels qui définissent le *nous* par rapport à *eux*

et fonctionne comme le filtre à travers lequel l'individu lit ses habitudes et celles des autres. L'individu est producteur et porteur de ces traits culturels qui à leur tour conditionnent son comportement et son développement. L'identité culturelle est fréquemment abordée sur le mode binaire et compétitif, opposant *eux* et *nous* et soulignant la confrontation entre « la logique de l'État variable et contradictoire mais toujours binaire (majorité/minorité ou nation/non nation etc.) et la logique de l'homme, variable, contradictoire et pluridimensionnelle » (Shiose 1995, citée par Gohard 2004, p.21). L'identité culturelle, tout comme l'identité personnelle, sociale et collective n'est pas une donnée stable, au contraire elle est en construction et reconstruction permanente sous l'influence des nouvelles expériences et la création de nouveaux liens différents de ceux entretenus auprès de son (ses) groupe(s).

2 Identification et construction identitaire

La construction identitaire est un processus long et compliqué qui passe par une identification à trois degrés: identifier autrui, s'identifier à autrui et être identifié par autrui.

Il est impossible de parler de construction identitaire sans faire référence à Paul Ricœur et son œuvre : *Soi-même comme un autre*. Cet auteur est le premier à nous présenter les deux termes: *idem* et *ipse*. *Idem* est le pôle qui reste interchangeable chez l'individu et *ipse* le pôle qui change et qui devient différent. Pour cet auteur la construction identitaire passe par le changement et la permanence. D'autres auteurs dans d'autres disciplines utilisent des termes différents allant dans le même sens de logique. Ainsi Queiroz & Ziolkowski parlent de *Soi* et *Moi*. Le *Soi* est un processus qui résulte notamment de l'interaction entre le *Moi* comme moment de perception et d'interprétation de la « série organisée des attitudes d'autrui » et le *Je* comme moment de réponse active du *je* à ces attitudes » (Queiroz & Ziolkowski 1994, p. 41). Le *Moi* est donc ce qui est le plus extérieur et objectivable, proche des rôles sociaux (Gurvitch 1963, cité par Kaufmann 2004, p.33).

L'autre est décisif dans l'identification de soi, moi-même je m'identifie en identifiant l'autre, c'est une identification dans le regard de l'autre et par rapport à l'autre. « La conscience de soi n'est pas une pure production individuelle, mais le résultat de l'ensemble des interactions sociales dans lesquelles l'individu est impliqué » (Lipiansky, 1998b, p 143). L'identification à un acteur social ou à plusieurs autres permet la socialisation anticipée et la définition de soi. (Gresle et alii, 1994).

Chez l'individu, la construction identitaire est un processus qui commence dans la famille, autrement dit la socialisation première, (Bourdieu 1982) et continue avec la socialisation seconde (Bourdieu

1982): l'école, l'université, le groupe d'amis etc.

Tout contact et situation de communication avec autrui ou un groupe nous émet des signes qui nous amènent à faire un classement, une identification. « L'identification consiste à reconnaître quelque chose à certains signes pour pouvoir la ranger dans une catégorie de connaissance » (Mucchielli, 1986, p.31). Ce processus d'identification mutuel et dialogique rend possible « le sentiment de soi » au sens d'auto-identification.

Le contexte de la situation de communication est décisif dans ce processus d'identification car il s'organise sur des normes, des valeurs, des représentations des individus et des groupes qui peuvent être différentes chez des interlocuteurs différents. En situation de mobilité, la langue joue un rôle important car le fait de la partager ou non, conduit le locuteur et l'interlocuteur à produire des significations et des interprétations divergentes selon les situations de communication en raison d'appartenances différentes.

L'identité surgit de la répudiation sélective et de l'assimilation mutuelle des identifications de l'enfance ainsi que de leur absorption dans une nouvelle configuration qui, à son tour, dépend du processus grâce auquel une société (souvent par l'intermédiaire des sous-sociétés) identifie le jeune individu en le reconnaissant comme quelqu'un qui avait à devenir ce qu'il est. (Erikson 1966 p. 83)

Cette définition est particulièrement importante puisqu'elle met en avant trois mots clés pour la suite de ce travail afin de montrer les différentes facettes de la notion de l'identité : individu, groupe (sous-société) et société.

2.1 Identités et altérité : processus de rapprochement et d'éloignement

L'interaction sociale, née du besoin de rompre l'isolement, est ce qui nous pousse à avoir des relations avec les autres. La majorité des différences culturelles, sociales et linguistiques ne sont perceptibles que dans une situation de relation et d'interaction entre acteurs issus de groupes différents. « Désigner les autres et qualifier la différence passent par l'expérience et la conscience de soi, selon un nécessaire égocentrisme, source de l'ethnocentrisme. C'est pourquoi, altérité et identité forment un couple inséparable, indissociable dans l'analyse » (Deuber Diegker et Perret 2006, p. 32). L'altérité représente ce qui est *autre* d'où découlent les oppositions : différence *versus* similitude au niveau physique, culturel, social et linguistique.

En effet, l'identité se construit par les significations que l'on donne à ces différences.

le *soi* ne s'appréhende qu'à partir de *l'autre* que *soi*. Cette construction de l'altérité est bien sûr, au cœur de l'interaction verbale, là où le *je* institue le *tu* et réciproquement: Quand je dis *tu* je comprends que *tu* es capable de te désigner toi-même un *je* (Ricoeur 1993, cité dans Ferréol, Jucquois, p.156).

La dynamique identitaire ne peut donc exister sans l'altérité et sans la relation entre *moi* et *l'autre* à l'intérieur d'un même groupe ou entre groupes différents. La perspective des réflexions de Simmel (1979) sur le traitement des différences apporte un point important dans la compréhension de la position de l'acteur de mobilité dans les interactions sociales. « L'unité de la distance et de la proximité, présente dans toute relation humaine, s'organise ici en une constellation dont la formule la plus brève est celle-ci : la distance à l'intérieur de la relation signifie que le proche est lointain, mais le fait même de l'altérité signifie que le lointain est proche » (p. 54).

Ce paradigme du proche et du lointain est accompagné par des tensions qui affectent le rapport à l'altérité et la place de l'acteur de mobilité dans le groupe. La distance marque les différences linguistiques, culturelles et sociales qui existent entre les membres du groupe, alors que la proximité est la manifestation de traits communs qui font en sorte que l'autre peut être accepté. Ainsi, en situation de relation entre deux acteurs d'appartenances socioculturelles différentes, la proximité physique est composée de distances linguistiques et socioculturelles et la distance est composée de la proximité d'un certain nombre de caractéristiques que l'on peut partager avec l'autre.

« Ces enjeux identitaires sont caractéristiques des sociétés hétérogènes où les acteurs de mobilité sont soumis à des opérations de désocialisation et de resocialisation successives qui leur permettent de prendre de la distance par rapport à leur société d'origine, à comparer, à analyser et choisir les éléments qu'ils peuvent utiliser dans différentes situations, durant leurs projets de socialisation » (Francard et alii, 1993-1994, cité par Ferréol & Jucquois 2003, p. 160). D'ailleurs, le paradigme proche-lointain qui se crée dans l'interaction avec l'*altérité* donne naissance à d'autres processus identitaires que nous verrons dans la partie qui suit.

2.2 Individu, rôles et négociations identitaires

Premièrement, pour bien comprendre la relation entre individu, rôle et identité il est important d'expliquer que « individu et identité sont deux phénomènes étroitement liés mais clairement distincts et de nature très différente qui ne doivent être amalgamés sous aucun prétexte (Kaufmann 2004, p. 48) ». L'identité est une dimension importante de l'individu mais pas la seule qui le définit car ce dernier ne peut être compris sans le contexte social qui le caractérise : son statut social, son origine, son âge, sa profession etc.

Par conséquent, l'identité est influencée par le rapport et la communication que l'individu a avec les autres membres de la société, le contexte socioculturel dans lequel il vit. « L'individu est un processus dynamique, ouvert, où le social et l'individuel sont intimement imbriqués dans des configurations complexes » (Elias, 1991a). Donc, la société et l'individu ont des liens indissociables. La société dans laquelle l'individu vit, représente le contexte dans lequel les structures sociales le construisent et inversement. Il est impossible de les imaginer comme une unité isolée. Ces relations entre la société et individu peuvent être mieux appréhendés à l'aide du concept de rôle.

La prise en compte des rôles a cet avantage immédiat d'introduire un type de cadre de socialisation très proche des acteurs, donc de pouvoir mettre aisément en évidence les articulations entre l'intériorité de l'individu et les extériorités sociales qu'il rencontre. (Kaufmann 2004, p. 73)

Dans la négociation identitaire avec autrui, *ego* reconnaît des rôles sociaux avant d'évaluer comment X ou Y les jouent (McCall, Simmons, 1966). Autrefois, le concept de rôle associait à chaque individu un cadre précis: « le scénario est écrit, la scène est prête » et les acteurs n'ont plus qu'à s'exécuter « dans le rôle préparé pour eux » (Giddens, 1987, p. 134). Il s'agit de rôles « to which the person is committed, along with knowledge of how to play them » Ce sont des « clusters of norms that are related to particular positions the person occupies, at each position... has an associated role and, as the self develops, a set of commitments to those roles is incorporated within it... what he believes should do in the performance of his roles » (Hewitt 1970, p.32)⁶⁹.

⁶⁹ Voir, Hewitt, J.P. (1970) *Social Stratification and Deviant Behaviour*, New York : Random House, pp. 31-34

Toutefois, la société évolue constamment, l'individu ne vit plus dans un cadre fermé et imposé même si les contraintes sont toujours présentes dans le choix et la prise de rôle. McCall et Simmons (1978), quant à eux, distinguent deux modalités opposées de prise de rôle : « conventionnelle » quand ego accepte passivement et totalement les prescriptions associées au rôle « idiosyncrasique » quand il les formule de façon personnelle (cité par Kaufmann 2004, p. 73). Malgré le choix, devant un rôle donné, l'individu s'implique de façon personnelle, selon ses représentations, son système de référence, ses (auto-schémas) *self-schemas* (Markus 1977). Ceux-ci, étant différents chez chacun de nous, fonctionnent comme un filtre de présélection sur les rôles acceptés et souvent peuvent guider la démarche et l'action par rapport au rôle choisi. « Pour une action donnée, deux types de schémas entrent désormais en concurrence : les normes associées aux rôles et la mémoire personnelle des reflets, enregistrée sous forme de self-schémas. Ego doit bricoler dans l'entre-deux » (Kaufmann 2004, p.76).

Le choix des rôles est aussi guidé par la volonté de chacun de construire une bonne image de soi, sous la pression de ne pas pouvoir être identifié par les autres comme je le souhaite, et par là de « perdre la face ». Donc, dans une nouvelle situation, l'individu choisit parmi tout l'éventail des « sois possibles » (Markus & Nurius 1986). Ce choix étant conditionné par l'expérience personnelle, la perception de soi, la perception de l'autre sur soi, la perception de l'autre etc. Nous rappelons que dans le cadre de ce travail nous questionnons le concept de l'identité dans un contexte de mobilité internationale et de rencontre entre acteurs et co-acteurs de mobilité. Nous sommes donc particulièrement intéressés par la notion de rôle dont la perception a un impact direct sur la transformation et la transition identitaire vécue par les acteurs de mobilité.

2.3 Processus de transitions et de transformations identitaires

Dans le chapitre précédent nous avons montré que l'intégration de l'acteur de mobilité dans le pays d'accueil dépend des enjeux sociopolitiques, socio-économiques et linguistiques de la société d'accueil mais aussi des objectifs et du comportement de l'acteur. Ce comportement est strictement lié avec la perception de l'acteur sur les différents rôles qu'il est amené à jouer dans le nouveau contexte. Il faut préciser que la plupart des rôles - même s'ils peuvent paraître familiers - deviennent

difficiles à gérer du fait qu'ils se présentent dans un nouveau contexte linguistique, culturel et social.

Par exemple, le rôle du parent dans le pays d'accueil est différent de celui du pays d'origine puisqu'il se construit sur d'autres valeurs et d'autres pratiques. Cet écart entre les rôles est perçu de façon différente par des acteurs de différentes origines.

En décembre 2000, Louise Bérubé dans une étude approfondie sur le profil intégrateur des parents immigrants les a regroupés en cinq profils en fonction de leur perception du rôle de parent dans leur pays d'origine, dans le pays d'accueil et les changements apportés (ou pas) à leurs comportements dans l'objectif d'adapter le rôle de parent au nouveau contexte.

Tableau 1

Profil de parent	Différence de RP	Conception personnelle du RP	But	Tâche d'adaptation	Réaction	Action
Profil du parent instinctif	Non	Stable et inné	Conserver le rôle de parent du pays d'origine	Aucune tâche prévue	Actions réactives non planifiées	Actions non planifiées
Profil du parent -relais	Oui	Stable et appris	Conserver le rôle de parent du pays d'origine, adapté au pays d'accueil	Délibération de la tâche : valeur, exigence, contrôle sur les tâches d'adaptation	Exigences < Contrôle	Actions actualisées et projetées
Profil du parent en bride	Oui		Conserver le rôle de parent du pays d'origine	Délibération de la tâche : valeur, exigence, contrôle sur les tâches d'adaptation	Exigences < Contrôle	Partiellement actualisées, partiellement inhibées
Profil du parent disjoncteur	Oui	Évolutif et appris	Conserver le rôle de parent du pays d'accueil	Délibération de la tâche: valeur, exigence, contrôle sur les tâches d'adaptation	Exigences = Contrôle	Action de type compulsif (contre-adaptation)
Profil du parent dans l'impasse	Oui	Évolutif et appris	Conserver le rôle du pays d'accueil	Délibération de la tâche: valeur, exigence, contrôle sur les tâches d'adaptation	Exigences > Contrôle	Fuite du réel, pensée magique, maladies manifestées

En lisant le tableau ci-dessus, nous constatons que les actions et les réactions du parent immigrant - dans l'objectif d'adapter le rôle de parent dans le nouveau contexte - sont déterminées par l'écart entre la perception du rôle attendu dans la famille et dans la société d'accueil. De ce fait, il commence chez l'acteur de mobilité un processus de transition identitaire - vécu différemment par des individus différents - caractérisé par des opérations de désocialisation et de resocialisation successives.

De plus, l'éducation socioculturelle et linguistique des enfants dépend largement du degré de conscience des parents lors de l'analyse, et du choix de ces opérations. Une connaissance et une perception positives des appartenances socioculturelles premières aident les enfants à avoir une perception et une image de soi positives qui peuvent être sources de confiance et de réussite. Dans un cas, comme dans un autre, les transformations identitaires sont guidées par la volonté de l'acteur de garder/développer une image de soi positive.

D'ailleurs, les travaux de Bastide (1982) et Manigand (1995), cité par Manço (1998), ont montré que les enfants issus de l'immigration, qui sont éduqués par les parents en cohérence avec les valeurs de leur famille, connaissent une réussite scolaire supérieure aux autres enfants. De plus, cette image positive ainsi que la confiance qui s'y attache, sont déterminantes dans le processus d'intégration. A ce point nous nous demandons : Quels sont les éléments sociaux qui influencent la perception sur le(s) rôle(s), l'image de soi et l'image de l'autre sur soi ? Sur quelles caractéristiques ont-ils basé le classement et la catégorisation de soi et de l'autre ? Car « l'individu est fait de matière sociale, il n'est pas une pure conscience (encore moins purement rationnelle) hors de l'histoire et séparé de son contexte. Sinon, la subjectivité n'est qu'une abstraction sans limites, une illusion, et il devient pour le chercheur impossible de mettre en évidence ces manifestations précises » (Kaufmann 2004, p.49). Pour cette raison, nous allons chercher à comprendre de quoi est faite cette matière sociale qui compose l'individu.

3 Appartenances et sentiment d'appartenance

3.1 Appartenances et groupe(s) d'appartenance (s)

Comme nous l'avons dit au début de ce chapitre, l'identité dépend de la conscience de *soi* et de la reconnaissance par *autrui*. C'est-à-dire celui qui n'est pas seulement l'individu qui fait partie du même groupe social que moi, mais aussi les autres qui ne partagent pas les mêmes valeurs et les mêmes visions du monde.

L'identité est ce produit énigmatique de deux dynamiques potentiellement antagonistes, en vertu desquelles chacun ne peut dire *je* qu'en disant et en pensant aussi *nous* (Mesure & Renault 1999, p. 2).

C'est ainsi que naissent les différentes appartenances qui composent l'identité de l'individu.

Selon Mucchielli (1980) l'appartenance signifie: « sentir le groupe dans lequel on se trouve et se sentir soi-même de ce groupe » ce qui se traduit par un « ensemble d'attitudes individuelles et de sentiments. L'appartenance implique une identification personnelle par référence au groupe (identité sociale), des attaches affectives, l'adoption de ses valeurs, de ses normes, de ses habitudes, le sentiment de solidarité avec ceux qui en font aussi partie, leur considération sympathique » (p.99). Appartenir à un groupe voudrait donc dire que l'acteur social a conscience de sa place et de son rôle à exercer dans le groupe tout en tenant compte de l'autre, de ses goûts, ses pensées, ses qualités, ses défauts.

La famille est le premier groupe d'appartenance. En grandissant l'enfant devient membre d'autres groupes : école, classe, sport, musique et plus tard dans d'autres milieux : académiques, professionnels etc. Il développe donc des appartenances multiples et s'identifie à des groupes différents.

« L'identification au groupe est d'une part la caractérisation par chacun de son identité sociale par la référence au groupe (par son appartenance), et d'autre part la considération comme « sienne » des réalisations du groupe, comme « siens » ses succès et échecs » (Mucchielli 1980, p.103). Jan Stets et Peter Burke (2000) montrent dans leur travaux comment les rôles et les groupes d'appartenances sont utilisés par l'individu pour mobiliser des ressources identitaires procurant « les catégories par lesquelles les individus se répartissent et créent le sens du monde social » (Polletta, Jasper 2001, cité par Kaufmann 2001, p. 122).

D'autre part, l'individu essaye de créer sa propre spécificité au croisement des appartenances collectives toutes d'importance différente à un moment donné (Maalouf 1998). Le défi de l'individu est de savoir quelles appartenances sont en lien avec la situation de communication ou avec un contexte donné. En fonction de cette hiérarchisation (Maalouf 1989) l'individu choisit, consciemment ou non, le rôle et le « soi possible » le mieux adapté à la situation.

Par conséquent, la construction identitaire est aussi le sens donné aux appartenances significatives pour lui. Ces appartenances, même si elles peuvent exister chez plusieurs individus, s'organisent selon une hiérarchie et une combinaison différentes. Pour prendre conscience des appartenances et de leur multiplicité Abou (1995) propose un « examen d'identité ». Par exemple : nous venons d'une famille d'origine albanaise, nous avons la nationalité canadienne, nous parlons français, nous sommes étudiantes etc. Chacune de ces appartenances, je les partage avec des milliers de personnes en même

temps : la langue, l'origine, la nationalité. Or, au-delà des appartenances communes, chaque individu a son parcours personnel. Par conséquent, il a des appartenances communes avec beaucoup d'autres personnes mais aucune d'entre elles ne partage toutes ses appartenances.

L'humanité entière n'est faite que de cas particuliers, la vie est créatrice de différences et s'il y a « reproduction » ce n'est jamais à l'identique. Chaque personne, sans exemption chacune, est dotée d'une identité composite, il lui suffirait de se poser quelques questions pour débusquer des fractures oubliées, des ramifications insoupçonnées, et pour se découvrir complexe, unique, irremplaçable. (Maalouf 2004, p.177)

Chacun de nous devient donc, unique tout en partageant des appartenances communes avec des milliers d'autres personnes. Depuis la naissance, nous héritons des appartenances auxquelles nous avons adhéré inconsciemment et d'autres que nous avons pu choisir en grandissant. Les appartenances peuvent donc être héritées (une tradition religieuse, une nationalité), adoptées (milieu socioéducatif), choisies (club de sport, syndicat, parti politique) ou subies (les appartenances qui ne seraient pas choisies par l'individu).

3.2 Appartenances d'origine et appartenances d'accueil

Comme nous venons de le dire, les groupes d'appartenances sont nombreux. Pourtant, ils ne constituent pas des groupes homogènes mais un ensemble composé d'acteurs sociaux influencés par la réalité socioculturelle première (la famille) et la réalité socioculturelle seconde (l'école et la société). Ainsi, l'acteur social en situation de mobilité internationale, est porteur d'appartenances d'origine connues sous le terme de « culture des immigrés » ou « culture d'origine ». ⁷⁰

Les immigrés et leurs familles étaient le plus souvent destinés à rester dans le pays d'accueil. On s'est alors interrogé sur les conditions de leur intégration et par rapport à cette question, sur les conséquences de leur différence culturelle, leurs cultures propres étant généralement assimilées de façon réductrice à leur culture d'origine (Sayad 1992, p. 139).

⁷⁰ En France, dans les années 70, il y a eu un grand mouvement de regroupement familial. C'est à ce moment-là que le gouvernement s'est questionné sur les mesures d'intégration des immigrants qui étaient venus pour rester. C'est dans cette période que le terme « culture des immigrés » est apparu.

Sayad conteste ces termes qu'ils considèrent réducteurs par rapport à la propre signification de l'habitus de l'individu. Selon Cuche (2004), le terme « culture d'origine » est contestable car elle participe d'une conception erronée de ce qu'est une culture particulière. La culture n'est pas un bagage que l'on pourrait transporter avec soi quand on se déplace. On ne transporte pas une culture comme on transporte une valise. Ce sont les individus qui se déplacent, les individus qui entrent en contact (et pas les cultures) et qui donnent naissance à de nouvelles élaborations culturelles.

Le terme « culture d'origine » est encore plus inapproprié si on interroge le terme « origine », car on ne peut pas savoir s'il s'agit de la culture nationale, régionale, sociale, locale etc. C'est pourquoi Cuche propose le terme *cultures* du pays d'origine et du pays d'accueil par lequel nous entendons la multitude des appartenances d'origine ou d'accueil de l'acteur social.

Pour mener à bien notre recherche nous n'utilisons le terme *culture* (au singulier) que dans certaines situations (accompagné par un adjectif) où nous nous concentrons sur la culture sociale et la culture scolaire des acteurs et des co-acteurs de mobilité.

3.3 Rôles et caractéristiques du sentiment d'appartenance (s)

Le sentiment d'appartenance est « la conscience individuelle de partager une ou plusieurs identités collectives, donc d'appartenir à un ou plusieurs groupe de référence » (Ferréol & Jucquois 2004, p. 137). Le sentiment d'appartenance dépend de *Soi*, c'est la conscience par *Je* d'être un *Moi* reconnu par autrui. Le sentiment d'appartenance est l'un des aspects de l'identité et du sentiment de soi, qui correspond à la nécessité d'aimer, d'être aimé, de faire partie et d'être uni à un groupe. La reconnaissance d'autrui est indispensable dans le processus de l'affiliation de l'individu, même si elle n'est pas absolue et identique chez tous les membres. Cette identification ne signifie pas toujours: être semblable à un groupe ou à une personne. Elle peut être aussi différente de ce groupe ou de cette personne. On peut faire partie d'un groupe si:

- ❖ on identifie une identité affective dans ce groupe et chez les individus qui le composent en tant que tel ;
- ❖ ce groupe et ces individus acceptent que j'affirme, j'affiche, je partage cette identité avec eux, reconnaissant que j'appartiens à la même entité ;
- ❖ et conséquemment m'offrent ou m'imposent leur modèle en m'identifiant à eux (Lipiansky 1998a, p. 25)

- ❖ enfin si d'autres personnes n'appartenant pas au groupe reconnaissent que celui-ci existe en tant que tel et que j'y appartiens (Poutignat et Streif-Fenart, 1995, p. 155).

Le sentiment d'appartenance est donc ce « processus interactif par lequel les individus sont inter reliés et se définissent en rapport les uns avec les autres en fonction de champs d'intérêts et d'affinités » (Guertin, 1987, p.4). C'est le rattachement à un ou plusieurs groupes qui fait que l'individu se sente bien et cela lui est utile pour rompre tout sentiment de solitude.

D'ailleurs, c'est le besoin et l'envie de socialisation qui nous poussent à aller vers les autres, à tisser des liens avec autrui. Le fait d'appartenir à un groupe augmente l'estime sociale de soi. Par exemple : un élève qui a une place/un rôle important au sein de la classe (pour les enseignants et les autres élèves) développe une bonne estime de soi et un sentiment d'appartenance envers la classe qui s'exprime par la participation et la coopération avec les autres. Il se crée ainsi des nouveaux liens composés de nouveaux rôles et de nouvelles responsabilités. Il est impensable de croire que les acteurs sociaux puissent s'intégrer dans un groupe (ou une équipe) professionnel, scolaire ou social sans qu'ils aient un sentiment d'appartenance envers ce groupe même si le degré est différent chez des personnes différentes.

Pierre Dubois (1996), dans son étude sur le développement du sentiment d'appartenance du personnel scolaire, a identifié six facteurs de sentiment d'appartenance :

- ❖ Le respect et la considération : Il est donc impossible de développer un sentiment d'appartenance élevé et de mobiliser les personnes si elles ne se sentent pas considérées, respectées et valorisées (par l'entraîneur et / ou l'enseignant).
- ❖ Qualité et service à la clientèle : si nous observons ce facteur dans le cadre du sport, cela signifierait que les étudiants et/ou membres de l'équipe auraient tendance à s'identifier à une association qui le respecte et qui respecte également les adversaires ou le personnel (dans le cas de l'enseignant).
- ❖ Clarté de la tâche : la clarté de la tâche qu'exécutent les gens a un impact positif sur le développement du sentiment d'appartenance.
- ❖ Tâche stimulante : la réalisation de soi, c'est-à-dire la pleine utilisation de ses capacités personnelles et professionnelles, constitue un facteur important de motivation et d'équilibre psychologique.
- ❖ Information : l'information sur les projets, les réalisations et la performance permettent de développer le sentiment d'appartenance.
- ❖ Efficacité administrative : la perception qu'il y a une bonne gestion des ressources.

Nous devons rappeler que dans le cadre de notre étude nous questionnons le développement du sentiment d'appartenance(s) chez plusieurs catégories d'acteurs de mobilité qui comprennent les adultes mais aussi les élèves de la classe d'accueil. Pour cette raison, nous reprenons les facteurs ci-dessus à notre compte selon nos divers contextes tout en ajoutant la composante linguistique.

3.4 Langues, mobilités et sentiment d'appartenance (s)

Un peu plus tôt dans ce chapitre nous avons parlé de l'identité linguistique et du lien entre l'identité et la langue que nous reprenons par les propos d'Edgar Morin :

Ainsi, tout se trouve contenu dans le langage, mais lui-même est une partie contenue dans le tout qu'il contient. Le langage est nous et nous sommes dans le langage. Nous faisons le langage qui nous fait. Nous sommes, dans et par le langage, ouverts par les mots, enfermés dans les mots, ouverts sur autrui (communication), fermés sur autrui (mensonge, erreur), ouverts sur les idées, enfermés dans les idées, ouverts sur le monde, fermés au monde (Morin 1991, p.172).

La langue, en plus d'être un outil de communication, est le plus grand outil d'identification. « La langue est un produit social... un contrat collectif auquel tous les membres de la collectivité doivent se soumettre en bloc s'ils veulent communiquer » (Ferdinand de Saussure cité par Baraké 2009, p.73). Dans chaque acte de communication « le locuteur se communique - ou communique - quelque chose de soi-même - en communiquant le sens, la référence et la force de son discours » (Ricœur 2001, p.53).

De plus, elle rend possible la participation de l'acteur dans les organisations sociales du pays d'accueil. Dans la même optique Boucher et Morose (1990), lors d'une étude portant sur la relation entre la conscientisation à la responsabilisation et le sentiment d'appartenance chez les élèves, ont observé que le sentiment d'appartenance à l'école apparaît être davantage le résultat de la participation des élèves aux décisions et de leur implication dans des organisations diverses à l'intérieur de l'école que celui du processus de conscientisation à la responsabilisation. En conséquence, nous pensons que le développement du sentiment d'appartenance envers le pays d'accueil est impensable sans la maîtrise de la langue qui est la condition *sine qua non* pour une nouvelle socialisation de l'acteur de mobilité (jeune et adulte).

En situation de mobilité internationale, le développement du sentiment d'appartenance envers le

pays d'accueil joue un rôle fondamental car il permet à l'individu un nouveau positionnement dans la société d'accueil et une réflexion dont l'objet est lui-même et ses appartenances antérieures. Ce sont deux facteurs qui déterminent le degré d'ouverture vers les appartenances secondes. Cette ouverture est possible si l'individu arrive à se distancier consciemment de ses appartenances premières, de ses schémas culturels, rendant possible la relativisation culturelle et la démarche d'ouverture vers d'autres appartenances et d'autres cultures (Gohard-Radenkovic 2006). Ceci est un processus long, conflictuel, vécu différemment chez chaque individu puisque les appartenances socioculturelles premières influencent le sentiment d'appartenance. Or, c'est aussi un processus qui détermine le développement de l'identité puisque :

Une identité se définit comme une construction permanente de caractéristiques et d'appartenances symboliques marquant des limites mouvantes entre deux polarités: le dedans et dehors. Entre ces polarités... existent des espaces mixtes, métis, interférentiels qui sont le lieu des échanges interculturels, des syncrétismes, des changements (Blanchet 2000, p. 99).

L'affiliation à de nouveaux espaces partagés et l'appartenance à un groupe, ne se font pas sans difficultés ou sans conséquences, car la création de ces derniers, comprend toujours des inclusions et des exclusions. Une nouvelle affiliation peut être mal vue par le groupe d'appartenance ou un nouveau membre peut avoir des difficultés à créer une nouvelle affiliation ou à se sentir exclu à cause de ses appartenances antérieures. D'ailleurs, il est aussi important de faire la différence entre le groupe d'appartenance, vers qui l'individu a une affiliation affective pré-construite et le groupe de référence auquel il cherche à s'identifier et par lequel il cherche à se faire reconnaître. « Plus un individu a un fort sentiment d'appartenance à un groupe, plus il a tendance à adopter les valeurs, les normes et les règles de conduite de ce groupe » (Boucher, Morose, 1990, p.417). Donc, certains concepts que nous avons présenté dans le premier chapitre : capitaux, culture sociale, culture scolaire, valeurs, pratiques, peuvent avoir un impact sur le comportement de l'acteur social et jouent aussi un rôle important dans le développement des nouvelles appartenances et du sentiment d'appartenance envers le pays d'accueil.

4 Conclusion intermédiaire : de l'identité au sentiment d'appartenance(s)

Comme nous l'avons précisé au début de ce chapitre, suite aux circonstances historiques favorables des années 70, le terme identité reconnaît une remontée spectaculaire.

Soudain, la notion d'identité fleurit partout et se démultiplie devenant un concept « barbe à papa » (Kaufmann 2004, p.375).

Depuis, beaucoup d'auteurs ont écrit sur le concept, d'autres l'ont juste utilisé et aujourd'hui, et un grand nombre de chercheurs s'accordent à dire qu'elle pose plus de questions qu'elle n'apporte de réponses.

« La pire chose qu'on puisse faire avec les mots », écrivait George Orwell il y a un demi-siècle, « c'est de capituler devant eux » (Cité par Brubaker & Cooper 2001, p.1). Ces auteurs ont montré que les sciences sociales ont capitulé devant le mot identité. Dans différents domaines les auteurs se critiquent mutuellement sur l'utilisation de ce terme alors qu'il continue à avoir sa place même si parfois il recouvre trop de choses et parfois pas assez. « Comme si la barbe à papa, gigantesque et gluante, collant mille éléments divers, faisant disparaître l'identité elle-même » (Kaufmann 2001). Faudrait-il, alors, abandonner le terme à cause de ces paradoxes et ces mésusages ? Les auteurs ont suivi une autre direction : chercher d'autres termes plus adéquats.

Dans cette optique, l'identification, la catégorisation et l'autocompréhension ont été proposées et analysées chacune à son tour par Brubaker & Cooper (2001). C'est pour ces mêmes raisons que Kaufmann utilise souvent le terme « processus identitaire » à la place de « identité » car « la subjectivité n'est nullement une entité abstraite séparée et bien à l'abri dans sa tour d'ivoire. Au contraire c'est en subordonnant des fragments du monde matériel et social qu'elle se constitue, bricolant et saisissant des opportunités pour inverser le rapport objectif/subjectif pour que les contraintes se transforment en ressources, manipulées par le sujet » (Kaufmann 2004, p. 91).

Dans le cadre de notre recherche nous reprenons l'intuition de Lévi-Strauss (1977) pour qui « l'identité est une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer... mais sans qu'il n'ait jamais d'existence réelle » (p. 332). Il nous était indispensable de partir de l'identité pour montrer le passage vers le concept d'appartenance(s) et de sentiment d'appartenance(s) puisque nous nous intéressons spécialement au dynamisme des « processus identitaires » Gohard-Radenkovic (2007) déclenchés par les transformations et les transitions dans le cadre de mobilité.

Par prudence épistémologique et pour mener à bien notre recherche nous avons donc privilégié les termes appartenance(s) et sentiment d'appartenance(s) qui nous permettent d'analyser les dynamiques identitaires et les interactions entre l'acteur social et la société dans un contexte de mobilité internationale.

QUATRIEME CHAPITRE: REPRÉSENTATIONS ET STRATÉGIES EN SITUATION DE MOBILITE

Dans ce chapitre nous parlerons des représentations sociales, des stéréotypes et des stratégies élaborées par les individus en situation de mobilité internationale. Ceci est un chapitre intermédiaire entre *concepts* et *concepts opératoires* c'est à dire entre la partie théorique et la partie méthodologique.

1 Représentations sociales

1.1 Représentation, l'origine du concept

Selon le dictionnaire Robert, le terme « représentation » vient du verbe latin « repraesentare », qui signifie rendre présent « action de mettre devant les yeux ou devant l'esprit » un objet qui est absent. Ce terme a été utilisé pour la première fois par le philosophe Kant pour qui « les objets de notre connaissance ne sont que des représentations et la connaissance de la réalité ultime est impossible » (Ruano-Borbalan 1993, p.16). Vers le milieu du XIX^{ème} siècle, d'autres auteurs comme Simmel et Weber ont utilisé ce terme l'introduisant ainsi dans la pensée sociologique (Moscovici 1989). Quelques années plus tard, Lévy-Bruhl a utilisé le concept de représentation pour ses recherches sur les différences entre les sociétés primitives et les sociétés modernes en dégagant « les structures intellectuelles et affectives des représentations en général » (Durkheim 1991, p.71). Selon l'auteur, cette différence consiste essentiellement dans la représentation des acteurs sociaux des lois naturelles⁷¹ qui influencent leurs représentations sur la réalité produisant ainsi des modes de vie différentes.

Depuis le début du XIX^{ème} siècle, le concept de représentation fait l'objet d'étude de recherches dans plusieurs domaines en sciences sociales, notamment en psychologie, en sociologie et en éducation⁷².

⁷¹ Dans les sociétés modernes les lois naturelles sont perçues comme des lois logiques alors que dans les sociétés primitives elles sont perçues comme des lois mystiques.

⁷² Nous y reviendrons un peu plus tard dans ce chapitre.

Ainsi Piaget dans son livre « La formation du symbole chez l'enfant, initiation, jeu et rêve, image et représentations » publié en 1946, met l'accent sur les mécanismes psychiques et sociologiques qui sont à l'origine des représentations. Selon lui, la représentation est un système de règles au moyen desquelles un organisme conserve les caractéristiques de son environnement. Tout processus cognitif relève des représentations dès la naissance de l'enfant.

La notion de représentation a été introduite en psychologie sociale par Moscovici, psychosociologue français, qui a apporté une nouvelle élaboration à ce concept. Il considère les représentations à la fois générées et générantes, mettant l'accent davantage sur les interactions, se distanciant ainsi de leur vision « statique », qui les caractérisaient jusque-là.

Pour Moscovici (1989) la représentation est un concept fondamental, transdisciplinaire, qui permet d'étudier les comportements et les rapports sociaux sans les déformer ni les simplifier, grâce à leur propriété d'analogie qui permet à l'acteur social de refléter la structure des objets et de construire des modèles explicatifs, des codes qui l'autorisent à trouver un sens et à donner une signification au monde qui l'entoure.⁷³

1.2 Représentations sociales : vers une définition du concept

Le terme de représentations sociales a été évoqué pour la première fois par le sociologue Émile Durkheim (1858) qui les considère comme des formes héritées et stables, d'idéation collective et fait la distinction entre les représentations individuelles et les représentations collectives, en s'appuyant principalement sur le critère de stabilité face aux changements sociaux et l'effet sur leur reproduction.

Les représentations collectives sont plus stables que les représentations individuelles car tandis que l'individu est sensible même à de faibles changements qui se produisent dans son milieu interne ou externe, seuls des événements d'une suffisante gravité réussissent à affecter l'assiette mentale de la société. (Durkheim 1968, p. 609)

Vers les années soixante, ce concept a trouvé sa place en psychologie sociale grâce aux travaux de Moscovici qui a voulu montrer comment les théories politiques, scientifiques ou autres, se répandent

⁷³ Moscovici Serge, *La psychanalyse, son image et son public*, P.U.F, Paris 1961.

se transforment, se développent, orientent les interprétations de l'acteur et influencent son rapport avec le monde qui l'entoure dans une société donnée.

De plus, cet auteur, propose d'ajouter au concept donné par Durkheim les changements mentaux vécus par l'individu dans de nouveaux contextes, en utilisant ainsi le terme de représentations sociales et non de représentations collectives afin de montrer la prise en considération des idées de changement, d'évolution et de reconstruction.

Une représentation sociale est un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord, d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer. Ensuite d'assurer la communication entre membres d'une communauté (Moscovici 1984, p.10-11).

Les travaux de Moscovici⁷⁴ ont servi de référence pour les chercheurs des sciences sociales qui, eux, essaient de comprendre et de décrire le sens que les acteurs sociaux donnent à leur vécu, leur langues, leurs rôles et leur place dans le contexte social où ils vivent ; toutes des problématiques liées avec les dynamiques identitaires. Il devient alors important de faire le lien entre les représentations et l'identité car chaque groupe humain, chaque société produit ses « catégories identitaires » dans lesquelles on « classe » autrui, lui attribuant une certaine identité dont on tire des significations.

« En ce sens, les identités auxquelles renvoient les sentiments d'appartenance sont des représentations sociales » (Moliner et alii 2002, p 11-12) qui influencent la rencontre et l'interaction avec autrui.

La notion de représentation se manifeste et se construit avant tout dans cette relation entre l'individuel et le collectif qui caractérise toute interaction sociale, voilà pourquoi il faut parler de représentations sociales et non pas seulement de représentations. « La représentation est sociale parce que son élaboration repose sur des processus d'échanges et d'interactions qui aboutissent à la construction d'un savoir commun, propre à une collectivité, à un groupe social ou à une société

⁷⁴ Il est important de différencier les concepts de « représentation » de celui « d'idéologie ». Si nous reprenons Moscovici, il est évident que les deux concepts ne se recouvrent pas, parce que l'idéologie peut conditionner le contenu de certaines représentations sociales (Mainardi 2005, p.39). « Insistons sur les différences de niveau d'analyse : représentations sociales ou dispositions sont bien des fonctionnements sociaux particuliers, infléchis et modulés par leur insertion dans des champs plus larges, tous comme des fonctionnements individuels sont infléchis et modulés par insertion dans des systèmes de communication et d'échange symbolique. Par rapport à des systèmes idéologiques, les représentations sociales doivent donc être étudiées comme des sous-systèmes ayant cependant un fonctionnement qui leur est propre et qui les fait également fonctionner dans d'autres champs ou systèmes. Les représentations sociales, dispositions ou habitus n'en sont pas moins indispensables au fonctionnement du champ idéologique » Doise (1985 p. 253.) « *Les représentations sociales : définition d'un concept* » in : *Connexions*. Pour ses recherches, cet auteur s'inspire largement des travaux de Moscovici (cité par Mainardi 2005, p. 39).

entière » (Moliner 2001 a, p. 8).

La représentation sociale est avec son objet dans un rapport de « symbolisation » elle en tient lieu, et d'« interprétation », elle lui confère des significations. Ces significations résultent d'une activité qui fait la représentation d'« une construction » et une « expression du sujet » (Jodelet 1989, p.61).

Une représentation sociale intervient donc à deux niveaux : celui d'interprétation de la situation ou du contexte dans lequel l'individu se trouve et celui de la communication et de la gestion des rapports sociaux qui dépendent du résultat et des significations obtenus au premier niveau. Moscovici (1969) met aussi l'accent sur la relation entre l'objet et son contexte : « il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu ou du groupe. Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts... L'objet est inscrit dans le contexte actif. Ce contexte étant au moins partiellement conçu par la personne ou le groupe en tant que prolongement de son comportement, de ses attitudes et des normes auxquelles il se réfère (Moscovici 1969, cité par Abric 1994, p. 9). Donc, l'objet est déterminé par la relation sujet-objet. Cette relation est vue par les représentants de l'anthropologie culturelle comme source « d'introjection de normes, valeurs et prescription de conduites propres à un groupe lors de l'intégration d'un individu à cette entité » (Vygotsky cité par Petijean 2009, p.133).

Nous constatons qu'il est difficile de donner une définition exacte à la notion de représentation sociale puisqu'il n'y a pas de consensus ou d'unanimité entre les auteurs, sur les éléments qui la constituent. Alors, nous nous demandons ce qu'est une représentation sociale. Selon Jodelet (1994), les scientifiques s'accordent à dire que les représentations sont « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet 1989, p.36-37).

Toutefois, les définitions ci-dessus nous permettent de consolider notre approche interdisciplinaire puisque l'étude des représentations « se présente aujourd'hui de manière pluriforme et polysémique, puisqu'elle intéresse aussi bien les sociologues que les anthropologues, les linguistes que les psychologues sociaux » (Moore 2004a, p. 9). Pour mener à bien notre recherche, nous allons nous concentrer sur le lien entre les représentations sociales et les rapports sociaux, les fonctions des représentations sociales, leurs rapports avec la langue et leur place dans la didactique des langues et des cultures étrangères.

1.3 Représentations sociales et rapports sociaux

Nos jugements, nos pensées et nos réactions sont donc dictés par nos représentations sociales dont la multiplicité s'exprime par la multidimensionnalité des attitudes et des comportements (Taylor, 1994) des acteurs sociaux dont les relations et l'interaction peuvent s'exprimer à plusieurs niveaux : entre les groupes, entre les membres du même groupe ou entre les membres de groupes différents. Dans un cas, comme dans l'autre, les interactions sont influencées par la manière dont chacun appréhende la réalité, produisant un discours et des rapports sociaux contraints de représentations sociales. Nous rejoignons en cela Bourdieu qui considère les représentations sociales comme des « principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (Bourdieu cité par Doise 1985, p.254). Bonardi & Roussiau (1999) résument comme suit les fonctions des représentations sociales dans une situation d'interaction :

- ❖ La fonction de savoir: les représentations sociales servent aux individus à expliquer, comprendre et à avoir des actions concrètes et cohérentes sur le réel ;
- ❖ La fonction d'orientation: tout en étant conditionnées par l'évolution des pratiques dans une société, elles prescrivent des pratiques ;
- ❖ La fonction identitaire - comprise en termes de cohésion groupale - les représentations, en tant que produit collectif, permettent de définir et de distinguer le groupe qui les produit des autres groupes. En même temps, le groupe donne une identité à ses membres ;
- ❖ La fonction de justification: celle-ci est corrélative à la fonction identitaire. Les représentations permettent au groupe et à ses membres de justifier (après coup) leurs comportements ;
- ❖ La fonction de préparation à l'action: les représentations préparent l'individu à l'action ;
- ❖ La fonction normative: les représentations suscitent un ensemble d'attentes. (p.25)

Grâce à ces fonctions, les représentations sociales - qui ne sont pas toujours évidentes et faciles à définir- nous aident à découvrir le monde, à classer, à catégoriser, à interpréter, à se positionner et à s'organiser. L'acteur social les utilise de façon inconsciente pour comprendre et réduire l'écart qui le sépare d'autrui dans l'objectif de construire des rapports sociaux acceptables.

Dans le cas contraire, autrui sera insupportable et déclenchera en lui des réactions de xénophobie (la phobie étant l'horreur de quelque chose qui est le support d'un danger inconscient). « La phobie de l'étranger est aussi bien le fait de celui qui appartient à la société d'accueil que de celui qui arrive d'ailleurs, chacun étant l'étranger de l'autre. Le premier refusera de recevoir, le second échouera dans les remaniements identitaires qui s'imposent à lui » (Zarate 2003, p. 176).

Toutefois, le rôle des représentations n'est pas toujours pris en compte parce qu'elles sont tellement présentes, elles font tellement partie intégrante de l'expérience, qu'elles apparaissent comme un phénomène « naturel » (Mainardi 2005, p.38). Néanmoins, le contexte où elles se manifestent peut les rendre plus explicites. Ainsi, les représentations sociales sont plus évidentes dans des situations polémiques.

Les représentations fonctionnent donc comme le « Filtre de Kalman »⁷⁵ pour autant que les interactions soient considérées comme des systèmes dynamiques composés par une série de valeurs, de pratiques et d'appartenances qui - influencés par les circonstances sociales, historiques et culturelles - fonctionnent comme des matrices de références pour l'interprétation de la situation, affectant ainsi les rapports sociaux de l'individu avec le monde. Ici, il est important de faire la différence entre les représentations sociales et les pratiques sociales. Moscovici et Jodelet (1990) s'entendent pour dire que ces deux concepts entretiennent une relation dialectique. Les pratiques se présentent comme modèles de comportements verbaux et non verbaux qui influencent les représentations sociales qui, à leur tour, affectent les comportements. Cette interdépendance entre les pratiques et les représentations sociales dans un nouveau contexte peut donner naissance à de nouvelles représentations sociales.

1.4 Représentations et perceptions

L'ensemble des représentations d'un individu ou d'un groupe contribue à la perception de soi, de l'autre, et à la définition du monde qui se crée de l'interaction entre les facteurs cognitifs et affectifs. Cette perception, qui peut sembler naturelle, n'est qu'une « construction » individuelle

⁷⁵ Le filtre de Kalman est un filtre à réponse impulsionnelle infinie qui estime les états d'un système dynamique à partir d'une série de données. Nous faisons un parallèle entre ce fonctionnement et le traitement du discours par l'individu et l'automatisme de sa réponse.

et/ou collective. Pour Bourdieu (1987), la perception sociale est produite d'une double structuration sociale : objective et subjective.

La perception sociale objective est la perception de la structure sociale. C'est-à-dire la position occupée par chacun dans son groupe et les rapports entre les groupes. Ceci se construit sur la catégorisation des éléments que l'acteur considère comme positifs ou moins positifs. Or, comme le note Bourdieu, les catégories de perception du monde social sont pour l'essentiel le produit de l'incorporation des structures objectives de l'espace social. En conséquence, les acteurs acceptent le monde social tel qu'il est, sans s'opposer, sans poser des questions.

Si les rapports de forces objectifs tendent à se reproduire dans les visions du monde social qui contribuent à la permanence de ces rapports, c'est donc que les principes structurants de la vision du monde prennent leur racine dans les structures objectives du monde social et que les rapports de force sont aussi présents dans les consciences sous la forme des catégories de perception de ces rapports⁷⁶.

La structuration subjective, quant à elle, est composée des schèmes de perception et d'appréciation susceptibles de changement à cause de différentes sources théoriques et pratiques, agissant dans l'objectif de changer ou garder les rapports de forces existants.

Somme toute, la perception sociale consiste en la connaissance de la distribution des positions dans un espace social, distribution qui se réalise en fonction du volume du capital agissant dans cet espace. Suivant la nature et le volume de capital agissant, les agents sociaux s'identifient et se différencient des autres, s'apprécient et classent sur l'échelle sociale. Le capital agissant sert ainsi de catégorie de perception, mieux de critère d'humanité.⁷⁷

La perception qui naît des représentations n'est donc pas une donnée statique, ni objective, mais un processus analytique des informations reçues (du moins celles qui sont sélectionnées par l'acteur social) selon une série de représentations et de schémas préconstruits. C'est pour cette raison que le même objet présenté à plusieurs acteurs d'appartenances socioculturelles différentes sera perçu différemment par chacun d'eux.

⁷⁶ BOURDIEU, P., *Choses dites*, éd. de Minuit, Paris, 1987, pp. 155-161.

⁷⁷ Ibid

D'un côté, la perception est influencée par les représentations de l'acteur et, de l'autre côté, les différences perceptives sont des indicateurs des spécificités culturelles d'un groupe mais aussi des expériences antérieures individuelles des membres du groupe. Nous rejoignons ainsi Clenet (1998) qui considère les représentations comme processus, « un système d'interprétation, par lequel l'individu interagit avec son environnement » et, comme produit de ce processus, « elles créent une image complexe de cet environnement afin de mieux penser et agir sur celui-ci ». Les perceptions et les représentations des acteurs et des co-acteurs de mobilité permettent d'aborder « les aspects cognitifs et sociaux » de :

- ❖ la relation entre l'individu et le monde (hommes et objets)
- ❖ la relation entre l'individu et l'action (la sienne et celle des autres)
- ❖ la relation de l'individu avec lui-même. » (Clenet 1998, p.70)

La citation ci-dessus nous dirige vers deux pôles : individuel et collectif, car - en plus de l'histoire individuelle de chaque acteur social qui influence l'interprétation et la compréhension de nouveaux objets - « si nous évoquons ces objets avec des personnes qui nous sont proches, on pourra se rendre compte que, dans la plupart des cas et jusqu'à un certain point, nos connaissances sont comparables » (Moliner 2001a, p.7). « Les représentations comportent une spécificité individuelle mais également un noyau commun partagé par la plupart des esprits humains participant de la même culture » (Denis 1993, p. 22-24). Il y a donc la création de certains espaces significatifs communs d'opinions, de croyances et de pratiques qui dépasse la sphère individuelle et pénètre dans la sphère collective. Par conséquent, les représentations deviennent une passerelle (Jodelet 2007) entre le monde individuel et le monde collectif.

1.5 Langue, discours et représentations sociales

Montrant le lien entre les représentations sociales et les rapports sociaux, nous avons explicité le fait que les représentations sociales se manifestent par et dans les comportements verbaux. Toutefois, elles se manifestent aussi et surtout par le discours créant ainsi un rapport étroit avec la langue puisque c'est bien par la langue qu'elles sont exprimées et reproduites.

D'ailleurs, les représentations sont qualifiées de sociales parce qu'elles sont élaborées au cours de processus d'échanges et d'interactions (Codol 1969). Nous voudrions faire ici une modélisation sur l'appellation « langue » utilisée dans le discours, puisque nous ne considérons pas la langue comme un simple code linguistique (maîtrise et traduction de mots et d'expressions), mais comme une entité qui résulte de l'interaction « en hélice des trois pôles que constituent les pratiques sociales, les représentations sociales, les institutionnalisations sociopolitiques, qui se déploie en hélice selon les temporalités, les organisations sociétales et les interactions de ses acteurs et de sa propre dynamique parmi d'autres systèmes émergents » (Blanchet, 2004). Par conséquent, il n'existe pas une pensée universelle, une expression verbale et non verbale universelle mais des formes variant selon la situation, le temps et l'espace dont les représentations sociales en sont des expressions.

De plus, nous voudrions mettre l'accent sur « les dimensions fondamentalement dynamiques, le caractère mouvant, variable et changeant, et les effets de reconstruction permanente de la réalité sociale dans les discours quotidiens tout en se rapprochant des comportements effectifs et réels des acteurs eux-mêmes constructeurs et transformateurs de réalité » (Moore et Py 2008, p. 275). Par conséquent, les représentations sont en changement et en reconstruction permanente aussi grâce à la langue. La maîtrise et l'utilisation de la langue permettent « un ensemble de manipulations symboliques telles que le commentaire, la contestation, l'adhésion, la modalisation, la citation, l'évocation, l'allusion etc. » (Py 2004, p. 7), alors que les discours et les interactions nous fournissent des indices sur les représentations qui guident l'acteur dans la mise en mots de ses idées. La communication entre acteurs d'appartenances socioculturelles différentes, dans une langue autre que la langue première, représente une tâche encore plus difficile, puisqu'il faut trouver les moyens d'accéder à d'autres systèmes de référence.

« S'il n'y a pas de doute que le langage façonne la pensée par des voies particulièrement subtiles, l'humanité doit à présent s'attaquer à la réalité des autres systèmes sur la façon dont le monde est perçu, dont l'individualité est expérimentée et dont la vie elle-même est organisée. (Hall 1959, cité par Tarin 2006, p. 89) »

L'étude des représentations permet de comprendre ce qui se cache derrière les mots afin de s'appropriier les codes partagés entre les membres d'un autre groupe. Par ailleurs, il existe aussi des discours qui expriment des représentations sur les langues. Ainsi les phrases: *le chinois une langue difficile, l'anglais une langue utile, l'allemand une langue logique*, en plus d'exprimer certaines représentations

sur les langues, pourraient modifier le rapport aux langues, influencer la motivation et le comportement linguistique des apprenants envers les langues. « Les langues, leur apprentissage et les représentations que des apprenants s'en forgent sont une composante déterminante d'une construction identitaire harmonieuse et de son expression (Moore 2006, Toohey 2000, cité par de Pietro & Perregaux 2012, p. 143). Pour cette raison, un peu plus loin dans ce chapitre, nous allons questionner la place des représentations sociales dans la didactique des langues et des cultures étrangères et plus précisément dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère.

2 Les stéréotypes

2.1 Définition du stéréotype

Le mot stéréotype vient de deux termes grecs « stereos » : dur, solide et « typos » : empreinte, modèle. Au XVIII^e siècle, en typographie, il désignait une impression obtenue avec une plaque d'imprimerie et pouvant être reproduite en grand nombre (Flecheux 1999, p.2). La notion de stéréotype a été inventée par le publiciste Lippman en 1922 qui désigne par ce terme des images dans notre tête et des schémas culturels préexistants. Ici, la définition donnée par Kilani :

Le stéréotype est un schéma abstrait donné d'avance par le milieu social et culturel et qui produit dans les discours des images et des figures qui se caractérisent par leur répétitivité. Il ne se manifeste généralement pas par des énoncés directs, mais empreinte des formes indirectes que l'on peut appeler « clichés » (Kilani 2001, p.261).

La répétition de ces clichés devient une généralisation - « quand on en a vu un, on les a tous vus » (Preiswerk et Perrot 1975, p.63) - qui tend, par exemple, à définir un groupe ou un individu par quelques traits qui semblent simplifier la réalité sociale de la personne qui les possède. « Le stéréotype est une représentation partielle... une sorte de portrait-robot » (Porcher 1995, p. 64).

Le stéréotype naît de la tendance de l'individu à standardiser la différence, à créer des schémas afin de pouvoir gérer ce qui est nouveau et inconnu.

Les stéréotypes schématisent des représentations rudimentaires et simplificatrices relativement figées servant à caractériser un objet ou un groupe. Celles-ci sont collectives, préformées, préconçues, relativement uniformes parmi les membres d'un groupe, exprimant un imaginaire social et utilisées de façon quasi automatique et routinière. (Flecheux 1999, p.2)

Toutefois, il est important de faire la différence entre les stéréotypes et les préjugés. Les stéréotypes naissent de la confrontation de deux ou plusieurs groupes, alors que le préjugé est un jugement qui souvent précède le contact avec l'autre. Ce jugement - un prêt à porter cognitif - peut être négatif ou positif, en plus d'être nuancé par une connotation affective, tentant à favoriser un groupe par rapport à un autre et, n'étant pas construit sur la base de preuves, il pourrait donner une image ou une idée erronée et injuste d'un groupe ou d'un individu dans une société.

Ainsi, nous utilisons des expressions que l'on répète sans qu'elles soient confirmées par des preuves ou soumises à un examen critique. Ce genre d'idées surgit automatiquement chaque fois que l'acteur social se trouve en situation de porter un jugement sur une société, un groupe ou un individu. Certes, il existe un lien très proche entre ces deux termes car les stéréotypes peuvent exprimer des préjugés et ces derniers peuvent se baser sur les stéréotypes. Les médias (télévision, journaux) et les forces politiques contribuent beaucoup à la construction et à la pérennité des stéréotypes qui traversent facilement le temps et les générations et sont peu susceptibles de modifications.

2.2 Fonctions du stéréotype

Les stéréotypes sont composés de deux versants différents (Dufays, 1993). D'une part, ils sont nécessaires car ce sont des schémas cognitifs indispensables à la compréhension et à la production des discours. D'autre part, ils constituent une vision généralisante et réductrice de la réalité qui entraîne souvent un manque de tolérance vis-à-vis d'autrui.

Notre vision de la réalité et notre expérience pratique se moulent dans les cadres transmis par notre culture. Stéréotype et préjugé peuvent de ce point de vue être comparés aux concepts : comme eux ils prétendent signifier le réel et la manière de l'organiser. Mais leur différence essentielle réside dans le fait que les stéréotypes ou les préjugés sont plus rigides que ces concepts. Ils résistent à l'examen critique. Ils sont une opinion (une croyance sans jugement) (Kilani 2001, p. 265).

Selon Doise (1982), dans une interaction entre deux acteurs d'appartenances socioculturelles différentes, les stéréotypes peuvent jouer une triple fonction :

- ❖ La fonction explicatrice : les stéréotypes expliquent pourquoi certaines choses arrivent.
- ❖ La fonction anticipatrice : les stéréotypes permettent de prédire ce qui va arriver.
- ❖ La fonction justificatrice : les stéréotypes justifient le comportement que l'on risque d'adopter par rapport à notre catégorie (p.86).

Quant à nous, nous voudrions mettre l'accent sur le fait que la notion de stéréotype est basée sur la différenciation par rapport à l'autre. Pour cette raison, nous faisons le lien avec l'identification de soi - dont nous avons parlé dans le chapitre précédent, fondée sur la construction d'une différence par rapport à l'autre - afin de pouvoir montrer que les stéréotypes jouent aussi une fonction identitaire et cognitive. « Ils concourent à la production de frontières entre ce qui est « nous » et ce qui est « hors nous ». Attribuer à autrui un modèle de conduite divergent, voire contraire à celui qu'on partage, permet de se définir en référence à lui : être, c'est être autre » (Flecheux 1999, p.2). Cette différenciation par rapport aux valeurs, aux pratiques et au modèle de conduite de l'autre, se présente presque toujours dans un contexte de confrontation dont la dévalorisation d'un groupe sous-entend la valorisation de son propre groupe. Les croyances qui naissent de ces situations contribuent à la constitution d'une attitude d'exclusion/inclusion à l'intérieur d'une société voire même à l'intérieur d'un groupe.

2.3 Notions de représentations et de stéréotypes dans la didactique des langues et cultures étrangères

Une classe de langue composée d'acteurs et de co-acteurs d'appartenances socioculturelles différentes est le contexte par excellence de rencontre de représentations sociales et de stéréotypes qui influencent les rapports entre l'apprenant et l'enseignant. Le comportement de l'apprenant face à l'école, la communication pédagogique au sein de la classe et aussi la construction des savoirs.

Nous nous demandons, alors : quel est le rôle des stéréotypes et des représentations dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère ? De quelle façon sont-ils gérés et intégrés dans les dispositifs pédagogiques ? Geneviève Zarate est l'une des premières à avoir introduit ces termes dans le domaine de la didactique des langues et cultures étrangères.

Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre (Zarate 1993, p.37).

Selon Zarate, il relève de l'enseignant de guider les élèves vers la découverte de certains traits de la culture cible - présentés sous la forme d'image, de métaphore ou autre - d'anticiper leurs difficultés, de « favoriser une prise de conscience des obstacles que ses représentations entraînent » (Chappaz 1993, p.30), mais aussi de leur faire comprendre le caractère relatif par rapport à leur propre système de références culturelles.

La langue est un « produit social, est un espace de culture, de sensibilité et de pensée » (Bisaillon 1996, cité par Simard et Coté 2007, p.125). Comme l'a observé Boas, le système grammatical d'une langue traduit les aspects de chaque expérience que la langue en question doit obligatoirement exprimer. Donc, une prise de conscience des spécificités d'une langue étrangère éclaire sur la grille socioculturelle véhiculée par les locuteurs de cette langue. Le contraire est aussi vrai: comprendre quelques clés du fonctionnement d'une culture autre, assure et permet une utilisation permanente et l'amélioration de la langue dont elle est l'une des expressions (Tarin 2006). Pour toutes ces raisons, nous pensons que la prise en considération des notions de représentations sociales et de stéréotypes dans le champ de la didactique des langues et des cultures étrangères ne pourrait qu'améliorer les attitudes et les attentes vis-à-vis de l'apprentissage, car « un sujet ne passe pas de l'ignorance au savoir, il va d'une représentation à une autre » (Meirieu 1989, p.57).

Il est donc très difficile de faire progresser un élève si l'on ne se sert pas de ses représentations car une séquence d'apprentissage, une pratique d'enseignement, une langue, une découverte etc. peuvent lui sembler étranges parce qu'elles ont été formées et ont évolué sans aucun rapport avec l'élève. Ne pas prendre en compte les représentations de l'élève et ne pas le guider vers la découverte des représentations de la L2, serait « laisser libre passage » à la perturbation au niveau de l'apprentissage. A ce sujet, Demougin nous rappelle que l'élève apprend en suivant des règles (*ludus*) et joue (*païdeia*) par fantaisie. « D'un côté ce qui s' imagine s'acquiert par empilement, par construction, à l'intérieur d'une aire délimitée (par des référents culturels, par l'imaginaire collectif institué) de l'autre, ce qui s' imagine par transgression, par transformation, à l'intérieur d'un espace de fictionalisation non

contraint (lieu de l'expérience du sujet, où se meuvent l'individuel, le transgressif, le fantastique, où promeuvent des imaginaires instituants) » (Demougin 2007, p.42). Le processus de la construction des nouvelles connaissances en langue étrangère est donc la résultante de l'interaction entre les règles et l'imaginaire.

Les stéréotypes et les représentations sociales se situent à l'intersection de ces deux pôles intervenant au niveau linguistique, discursif et dans la maîtrise de certains codes socioculturels et conversationnels. Nous mettons l'accent sur l'action discursive dans une situation d'apprentissage puisque les représentations « sont construites par et dans l'action et contribuent à l'élaboration de formes cognitives et affectives » Clenet (1998, p. 51). Or, est-ce que le fait de connaître et de maîtriser les stéréotypes dans la langue cible faciliterait l'apprentissage ? Une étude faite par Demougin, en 2001⁷⁸, a montré l'importance de la maîtrise du stéréotype. Moins le maintien du stéréotype était maîtrisé, plus la situation d'échec scolaire était amplifiée, quelle que fût la raison de l'absence de maîtrise du stéréotype et notamment qu'elle fût volontaire, consciente ou pas. « Un sujet ne peut donc s'approprier de nouveaux concepts qu'en construisant de nouvelles représentations organisées en un tout cohérent et fonctionnel » (Chappaz 1993, p.31).

Pour conclure, la rencontre d'apprenants (ou d'acteurs sociaux) d'appartenances socioculturelles différentes et l'interaction qui se crée entre leurs systèmes de référence donnent naissance à de multiples stratégies élaborées par les acteurs et les co-acteurs de mobilité qui, dans le cadre de notre recherche, retiennent un intérêt particulier de notre part.

3 Stratégies

3.1 Notion de stratégie

A l'origine, le terme *stratégie*, qui vient des mots grecs : « stratos » qui signifie armée et « argos » qui veut dire je conduis, a été utilisé dans le contexte militaire. Étymologiquement, la stratégie exprime l'art de conduite et de coordination des armées. Selon le Nouveau Petit Robert (2010) une stratégie peut être définie comme un ensemble d'actions et de manœuvres coordonnées en vue d'une victoire, d'un but à atteindre ou en fonction d'objectifs comme l'orientation positive des conflits.

⁷⁸ « Stéréotypes et processus référentiels. Communication interculturelles et processus référentiels », Presses Universitaires Montpellier III, coll. Le film discours, 2001. Demougin, F. cité par Aden Joëlle dans « Pour une approche culturelle de l'enseignement : lire et écrire dans la « la langue de l'autre » » in *Construction identitaire et altérité en didactique des langues* (2007, p.43).

Cette notion issue des domaines militaires et politiques, trouve sa place aussi en économie, en psychologie, en sociologie, en psycholinguistique et en didactique des langues et des cultures.

Dans le cadre de cette recherche, nous allons nous concentrer sur les stratégies qui naissent dans et de la rencontre des acteurs et de co-acteurs de mobilité dans l'objectif de réussir l'ancrage dans un nouvel environnement et la stabilité affective, souhaitant donc d'être accepté, reconnu, aimé et intégré. Dans notre contexte, une stratégie est « un processus d'interprétation par l'acteur social des nouvelles situations - notamment celles d'apprentissage d'une langue et/ou celles d'expérience de mobilité - qui puise les références dans les expériences précédentes et les appartenances socioculturelles premières impliquant la mise en œuvre d'un ajustement du comportement verbal et non verbal. Ces stratégies - qui se développent à travers la découverte et la confrontation avec les systèmes de référence linguistique et socio-culturellement différents - impliquent de nouveaux rapports aux langues, à l'autre, de nouvelles pratiques, et participent à la transformation de l'identité sociale des usagers de la langue » (Gohard-Radenkovic 2006).

La multitude des systèmes de références, des objectifs des acteurs, de leurs rôles et leurs parcours traduisent une palette de stratégies et leur diversification d'un acteur à un autre. Ci-dessous, nous allons parler des stratégies individuelles, collectives, identitaires, sociales, culturelles, linguistiques, économiques ainsi que les stratégies d'aménagement identitaire. Toutefois, nous ne voudrions pas que la partie ci-dessus soit considérée comme un inventaire des stratégies possibles. Notre objectif étant de se concentrer davantage sur les stratégies qui, selon nous, sont les plus importantes dans le contexte de rencontre d'acteurs et de co-acteurs de mobilité internationale surtout en ce qui concerne l'insertion scolaire et /ou professionnelle.

3.2 Stratégies individuelles et collectives

Les enjeux sociaux et les règles déjà établies dans la société d'accueil et aussi dans la société d'origine enlèvent une certaine liberté à l'acteur social dans la détermination de ses propres choix. Pour mieux vivre dans ce contexte de contraintes et de libertés, à leur arrivée dans le pays d'accueil, les nouveaux arrivants ont la tendance de s'installer près des membres de leur famille ou de leur groupe d'origine, au sein duquel ils trouvent une certaine sécurité dans l'appréhension de l'inconnu. En conséquence, dans leur tentative de conquérir le « pouvoir de définir conformément à leurs propres

intérêts les principes de définition du monde social » (Bourdieu 1980, p. 69), les membres du groupe font référence à « une identité collective mythique ou anticipatoire qui devient progressivement réalité, non pas du fait de leurs désirs mais dans l'engagement de l'action et dans l'interaction avec l'autre » (Camilleri 1990, p. 77), donnant ainsi naissance aux stratégies collectives qui sont donc liées avec la perception de l'acteur sur son identité collective (liée au groupe d'appartenance) et celle d'autrui. Ce groupe peut jouer un rôle positif mais aussi négatif.

Dans le deuxième cas, les membres deviennent plus « fermés » et ne font qu'accentuer les différences de valeurs. D'autre part, l'acteur social développe aussi ses stratégies individuelles qui dépendent non seulement des stratégies collectives, mais aussi des liens entretenus avec le pays d'origine, des projets personnels et familiaux par rapport au retour, du statut occupé dans l'un ou l'autre pays. L'assimilation est un exemple de stratégie individuelle, appelé « passing » aux États-Unis (Camilleri 1990), qui a pour objectif de passer de l'autre côté de la barrière raciale, et de ressembler le plus possible aux nationaux physiquement et culturellement. Certains individus, qui se reconnaissent dans l'identité minorisée (Camilleri 1990) que le regard de l'autre leur assigne, souhaitent la changer en élaborant des stratégies, dans l'objectif de résoudre les conflits identitaires et sociaux, améliorer les rapports entre les acteurs, changer leur statut et leurs rôles dans la société.

Finalement, l'élaboration d'une stratégie individuelle dépend des projets et des finalités de l'acteur social, de son parcours, de son vécu mais aussi du contexte linguistique et socioculturel de la société d'accueil.

3.3 Stratégies linguistiques, économiques, sociales et culturelles

Dans le contexte de mobilité internationale, l'acteur social mobilise ses connaissances linguistiques dans sa (ses) langue (s) première(s) ou seconde(s) afin d'élaborer des aptitudes et des comportements verbaux pour pouvoir répondre aux exigences de la tâche communicationnelle. C'est justement de ces efforts que naissent les stratégies linguistiques dans le domaine social et/ou professionnel. Or, la langue - comme nous l'avons indiqué dans les chapitres précédents - n'est pas un simple code linguistique partagé par les interlocuteurs mais aussi et avant tout une composante importante de l'identité. En conséquence, l'apprentissage ou le choix de la langue joue un rôle identitaire, social et économique.

Souvent, les stratégies linguistiques commencent même avant le départ du pays d'origine, du moins pour ceux qui ont eu le temps de préparer leur départ. La langue peut déterminer aussi le choix du pays ou de la région dans les contextes bi-ou plurilingues. Dans les familles immigrantes, les enjeux sont encore plus grands : les parents doivent gérer le rapport avec la langue première, donc le maintien ou non de cette dernière dans la famille, leur orientation linguistique et celle des enfants dans la société d'accueil. Ces parents, vivent souvent un choc linguistique, social et culturel, et ont du mal à s'orienter et à gérer cette problématique. Ainsi, certains décident de parler uniquement la langue d'origine avec leurs enfants, alors que d'autres décident de ne pratiquer que la langue du pays d'accueil.

Outre le contexte familial, dans certains pays, comme le Canada, les enjeux identitaires des stratégies linguistiques se situent aussi au niveau national : le choix du français ou de l'anglais comme langue scolaire constitue un enjeu du débat identitaire opposant les Canadiens français et anglais (Linteau 1987), alors que les immigrants incorporent très difficilement cette dimension identitaire nationale (Zarate, Lévy, Kramsch 2008) et se comportent comme si la langue était uniquement fonctionnelle et pratique. D'un autre côté, le choix du pays et de la langue représentent en même temps des stratégies économiques élaborées dans le but de permettre à l'acteur de s'adapter, de s'insérer professionnellement et d'avoir de bons revenus.

Quant aux stratégies culturelles, elles naissent du besoin des acteurs sociaux pour construire un lien entre la culture du pays d'origine et la culture du pays d'accueil dont la perception de ses propres appartenances socioculturelles et celles d'autrui jouent un rôle primordial. Selon Camilleri (1990), ces stratégies tendent parfois vers l'idéalisation de leur propre groupe et vers le développement d'une attitude critique envers les valeurs de la civilisation occidentale. La revalorisation des appartenances premières des acteurs et de leur singularité est une forme individuelle de cette stratégie qui peut s'exprimer par une forte préoccupation de sauvegarder les liens avec le pays, ses traditions et de préserver la nationalité d'origine.

Toutefois, certains acteurs élaborent des stratégies sociales afin d'éviter un sentiment de trahison envers le pays d'origine, de mieux vivre la rupture avec les liens familiaux et de mieux vivre la confrontation avec le nouvel environnement. Le comportement des immigrants albanais en Grèce est un exemple de stratégie sociale. La grande majorité des Albanaises et des Albanais qui immigreront en Grèce adoptent un prénom grec, orthodoxe. Les Albanaises et les Albanais musulmans renient leur appartenance religieuse et se déclarent chrétiens orthodoxes. Du côté grec, ce processus est considéré comme positif pour la préservation de « l'homogénéité » culturelle du pays.

Du côté albanais, il s'agit d'une stratégie qui pourrait les aider à éviter les tensions et les discriminations afin de vivre dans un environnement nouveau de manière la plus discrète possible tout en reflétant à la fois le désir de valorisation et la crainte d'être dévalorisés ou rejetés.

3.4 Stratégies d'aménagements identitaires

Les acteurs sociaux de mobilité peuvent constater une dévalorisation de l'image de soi et la naissance d'une identité individuelle négative. Pour faire face à ces situations et préserver leur *Soi*, ils élaborent des conduites « qui contribuent à la construction d'une identité socialement acceptable » (Camilleri 1990). Les opérations mentales qui guident ces conduites déclenchent le processus de transition identitaire et se reflètent en réalité aussi par des stratégies d'aménagement. Camilleri (1990) parlait alors de stratégies identitaires. Quant à nous, nous préférons parler de bricolages et d'aménagements identitaires car la plupart des actions élaborées par l'acteur social sont inconscientes. Ces stratégies correspondent à des reconstructions individuelles ou collectives des acteurs, élaborées dans l'objectif d'ajuster leur comportement au contexte, aux ressources et aux règles.

Toutefois, les aménagements identitaires ne se font pas de la même façon chez les individus, même à l'intérieur d'une même famille. « Chacun bricole à sa façon ses ouvertures à une réflexivité plus aventureuse. Mais toujours en combinant des cadres de stabilisation du savoir avec les créneaux d'inventivité » (Kaufmann 2004, p. 286). Or, comme l'indique Bourdieu (1984), les dynamiques identitaires s'inscrivent dans un champ où les positions respectives des acteurs sont définies à travers un jeu de forces qui attirent certaines catégories et en repoussent d'autres, permettant à chacun de se positionner et de se distinguer socioculturellement. Par conséquent, « ces *bricolages identitaires* s'organisent dans une constante tension redessinant les rapports de force entre institution et individus ou/et entre les différents acteurs au sein d'une institution » (Gohard-Radenkovic 2006). Ces tensions nous rappellent le cas de Zahoua de Sayad (2006), cité par Gohard Radenkovic (2010):

Le récit de Zahoua se présente comme une somme de drames solidaires les uns des autres, ou comme un drame revêtant des expressions multiples : drames des enfants séparées les uns des autres cette frontière invisible qui passe dans la famille... fracture qui casse la famille en deux « ces frères et sœurs qu'on ne dirait pas sorti du même ventre » et séparés de leurs parents par un hiatus plus grand encore; drame du père et de la mère, parents qui arrivent à s'interroger sur leurs enfants en lesquels « ils ne se reconnaissent pas » et que par conséquent ils ne peuvent reconnaître pleinement (p. 251).

Cela nous rappelle aussi le film *East is East* et l'analyse faite par la même auteure qui met en évidence « le hiatus qui sépare le fils et le père : ils ont été élevés dans des contextes socioculturels différents, ont incorporé des valeurs où la famille ne joue pas le même rôle, ainsi que des valeurs civiques avec des comportements appropriés aux attentes de la collectivité » (Ibid. p.253).

Les stratégies d'aménagement identitaire fonctionnent comme des mécanismes de défense (Malewska-Peyre 1989) afin de réduire l'écart entre les appartenances et les pratiques socioculturelles premières et secondes, de diminuer la souffrance et les chances de conflits de valeurs. Ainsi, les enfants visent une revendication identitaire « être autre » et construire une identité individuelle « acceptable » par la société d'accueil, alors que pour leurs parents il s'agit plutôt d'une affirmation identitaire. « Il s'agit aussi de la négociation de l'altérité, de l'autre, négociation qui fabrique de l'étranger, des étrangers devenus ennemis au sein d'une même famille » (Gohard-Radenkovic 2010, p. 253).

3.5 Fonctions des stratégies

Comme nous avons pu le constater, l'élaboration des stratégies est assignée par les contraintes sociales (les facteurs extérieurs) et par la volonté et le souhait de l'acteur social (facteurs intérieurs) pour mieux reconstruire et réorganiser les différents aspects identitaires.

La construction de l'identité en situation de mobilité et fortement multiculturelle est un jeu d'équilibre entre la tendance ontologique et la tendance pragmatique du soi: au niveau d'une population, l'éventail des nuances entre ces deux pôles est pratiquement infini (Camilleri et Vinsonneau 1996, p.51).

Les stratégies jouent donc une fonction ontologique (idéal de soi, conservation de soi) et pragmatique (négociation de l'influence sociale, acceptation d'autrui) répondant respectivement à deux préoccupations fondamentales pour l'être humain (Camilleri et al. 1990).

Par conséquent, elles contribuent au niveau personnel et au niveau collectif, soit à la régulation sociale rendant possible l'interaction avec autrui, en effectuant des réappropriations sélectives et des modifications partielles parmi les identifications et les symboles disponibles. Elles aident l'individu à mieux vivre les oppositions interpersonnelles et intergroupales et à diminuer des conflits possibles ou des ruptures avec soi (Camilleri 1990) l'aidant ainsi à la régularisation et la stabilité générale. Toutefois, comme nous l'avons indiqué, les stratégies ne sont pas toujours des actions conscientes. Malgré le fait que les acteurs sociaux cherchent toujours à mobiliser les aspects jugés positivement,

les stratégies découlent des représentations sociales et de la perception de l'individu sur les langues, ses appartenances socioculturelles et celles d'autrui - tous des éléments influencés par le contexte - d'où les problèmes de communication, les erreurs de jugements et les tentatives d'insertion scolaire et professionnelle vouées à l'échec.

4 Conclusion intermédiaire

Dans ce chapitre, le quatrième et le dernier du cadre théorique, nous avons parlé de plusieurs concepts importants dans le cadre de cette recherche, soit les représentations sociales, les stéréotypes et les stratégies élaborées par l'individu en situation de mobilité internationale. Nous avons montré le lien qui existe entre ces concepts mais aussi l'interaction qui se crée entre eux, ainsi que leur rôle dans la tentative de l'acteur d'appréhender les nouvelles situations, de se positionner par rapport à l'autre, de juger et de prendre des décisions. Nous voudrions aussi mettre l'accent sur le rapport que les concepts ci-dessus entretiennent avec la (les) langue(s) de l'acteur social. D'un côté parce que la langue est le moyen le plus important qui participe à leur construction, leur développement, leur reconstruction et leur transmission et, de l'autre côté, ils sont des concepts opératoires pour cette recherche - où le rapport à la langue, son apprentissage et son enseignement se situent au centre de la problématique - nous permettant d'intégrer à différents niveaux d'analyse les appartenances et la participation de l'individu dans le groupe et dans la société d'accueil ainsi que l'effet de l'interprétation de la situation sur le comportement de l'acteur. Nous reprenons à notre compte les questions de Jodelet (1989, p.60) : « Qui sait et d'où ? Que et comment sait-on ? Sur quoi et à quel effet ? »

Nous avons montré le caractère individuel et collectif des représentations sociales, des stéréotypes et des stratégies, notre objectif n'étant pas de montrer s'ils sont plus collectifs qu'individuels ou le contraire, mais de montrer qu'ils sont les deux à la fois. Ces concepts sont aussi des principes organisateurs communs pour tous les acteurs et les co-acteurs de mobilité, qui émanent de leurs comportements et de leurs discours, nous permettant ainsi de mieux comprendre les transitions identitaires, l'appropriation des nouveaux éléments, leur restructuration, de restituer et d'analyser un phénomène tel qu'il est vécu par les interlocuteurs de cette recherche.

Nous verrons plus concrètement dans la partie « Analyses » comment, en situation de contact avec l'hétérogénéité linguistique et socioculturel, les représentations et les stéréotypes influencent les enjeux, les choix, les comportements et les stratégies élaborées par les acteurs et les co-acteurs de mobilité qui ont participé à cette recherche.

QUATRIEME PARTIE. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans les chapitres précédents nous avons exposé le cadre conceptuel qui nous permet de définir nos objectifs de recherche. Dans cette partie, nous adopterons notre positionnement disciplinaire et certains choix méthodologiques qui nous aident à faire le passage de la théorie au terrain afin de comprendre les processus en jeu dans le dispositif d'intégration par la langue. Nous allons aussi nous pencher sur les critères de constitution du corpus, son contenu et la dynamique qui s'établit entre les enquêteurs et les enquêtés, le rôle et le statut du chercheur dans les entretiens.

Pour commencer nous allons définir nos objectifs de recherche qui sont : identifier et analyser chez les divers acteurs de la classe d'accueil :

- ❖ les parcours, les capitaux, les expériences ;
- ❖ les représentations de soi/de l'autre ;
- ❖ les valeurs et les systèmes de références culturel et éducatif ;
- ❖ les appartenances, le sentiment d'appartenance(s) du pays d'origine et du pays d'accueil ;
- ❖ les attentes, les représentations et les stratégies ;
- ❖ les compétences nécessaires à l'enseignement de la langue et à la gestion de la « pluralité » en classe d'accueil ;

1 Ancrage disciplinaire et sources méthodologiques

La classe d'accueil, telle que nous l'avons décrite dans le chapitre du cadre contextuel et dans le chapitre deux du cadre théorique, est pluridisciplinaire. Pour cette raison, dans le but d'atteindre les objectifs de cette recherche, notre positionnement disciplinaire se nourrit dans le champ de didactique de langues et de cultures dans une perspective socio-anthropologique empruntant des outils aux sciences sociales et des démarches à la *Grounded Theory*.

1.1 L'approche qualitative

La recherche qualitative existe depuis le XIX^{ème} siècle, mais c'est à partir du XX^{ème} siècle qu'elle a connu une grande expansion quand elle a été conçue comme méthode de recherche par les anthropologues et les sociologues. Malgré les critiques et les difficultés à se construire une légitimité, l'approche qualitative est aujourd'hui de plus en plus reconnue et acceptée dans le monde de la recherche des sciences humaines et sociales (Poupart *et al.* 1997).

La recherche qualitative vise une compréhension approfondie des comportements humains et des phénomènes sociaux dans l'objectif de faire ressortir le sens que les individus et les collectivités attribuent à leurs pensées, leurs paroles et leurs gestes ainsi qu'à la réalité sociale à laquelle ils participent (Deslauriers, 1991). Elle s'inscrit dans un courant épistémologique où le principe de l'intercompréhension humaine est la priorité, donc « la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme » (Paillé & Mucchielli 2005, p.13).

La recherche qualitative repose par conséquent sur l'étude de cas et s'appuie sur des données que l'ethnologue recueille sur le terrain « telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observable des personnes et ce, par divers procédés comme les sources orales, l'observation *in situ*, les enregistrements vidéos, la tenue d'un journal de bord, etc. » (Taylor et Bogdan, cité par Deslauriers 1991, p.6).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi une démarche qualitative, véritable « méthodologie du sens » (Vatz-Laaroussi 2007, p.4) afin de recueillir la réalité, telle qu'elle est vécue par les acteurs de cette recherche. C'est pourquoi nous allons nous appuyer sur l'analyse et l'interprétation des discours des acteurs sur la réalité afin de mieux comprendre le sens qu'ils lui donnent. En effet, nous avons donné la parole à quatre catégories d'acteurs : les représentants de la direction, les enseignants, les parents et les élèves, afin que ces derniers puissent s'exprimer (sur leurs parcours, leurs capitaux, leurs rapports aux langues, leurs pratiques langagières, leurs représentations etc.), en toute liberté, sans parti pris et sans jugement pour « comprendre », sans présupposés de la part de celui ou celle qui écoute (Bourdieu 1993).

En outre, cette approche nous permet mieux appréhender comment les expériences antérieures, les capitaux et les représentations sociales de l'acteur influencent sa perception de la situation sociale présente, et comment cette perception influence à son tour, ses comportements et ses attentes vis-à-vis d'autrui, notamment dans un contexte étranger.

Notre but de chercheure consiste à la fois en une explication compréhensive du social ainsi qu'en la capacité d'interprétation et d'explication à partir des données recueillies (Kaufmann 1996) afin de pouvoir, à la fin de ce travail, arriver à une compréhension du phénomène investigué.

1.2 Les procédures méthodologiques et la « Grounded theory »

Tout d'abord, nous devons préciser que notre étude a commencé sans hypothèses construites à l'avance. Le but de cette enquête n'est pas de vérifier des hypothèses posées *a priori* mais de comprendre le fonctionnement interne de l'objet étudié et d'élaborer un modèle de ce fonctionnement sous la forme d'un corps d'hypothèses plausibles (Coulon 1987). Cette façon de procéder rejoint aussi la « Grounded Theory » (Strauss 1998).

Une théorie qui découle inductivement de l'étude du phénomène qu'elle présente. C'est-à-dire qu'elle est découverte, développée et vérifiée de façon provisoire à travers la collecte systématique de données et une analyse des données relatives à ce phénomène. Donc, collecte des données, analyse et théorie sont en relations réciproques étroites. On ne commence pas avec une théorie pour la prouver ensuite (Strauss in : Demazière & Dubar 1997, p.39).

Par conséquent, les concepts théoriques surgissent au fur et à mesure que la recherche avance et les données sont recueillies et analysées de façon systématique tout au long du processus de recherche. Le chercheur doit, dans la mesure du possible, commencer sa recherche sans théorie préconçue et donc permettre à la théorie d'émerger à partir des données (Strauss & Corbin 1998). Quant à nous, nous avons choisi l'approche de la « Grounded Theory » car elle nous permet de faire émerger de nouveaux éclairages à travers des perceptions de réalités existantes. Depuis le début de ce projet de recherche, nous sommes guidées par les informations recueillies sur le terrain grâce à l'interaction et aux activités menées auprès de différentes catégories d'acteurs et grâce aux liens qui se sont tissés entre les données et leurs analyses.

Au lieu de retrouver dans le corpus des phénomènes définis par une théorie, l'analyste doit se laisser guider par le matériel et adopter la perspective des participants (Baylon & Mignot 1994, cité par Stalder 2010, p. 146).

De cette façon, nous souhaitons apporter au terrain de notre recherche un autre regard qui pourrait contribuer au développement de nouvelles perspectives liées à notre problématique.

2 Méthodes de recherche et raisons de nos choix

2.1 L'entretien biographique

La méthode biographique est associée à la tradition sociologique qui s'est développée à Chicago au tournant des années 20 (Conwell & Sutherland 1937, Shaw 1930, 1936, Thomas & Znaniecki 1998)⁷⁹.

« L'entretien à orientation biographique, qu'il soit défini comme non directif (Michelat 1975) compréhensif (Kaufmann 1996), ethnographique (Beaud 1996), approfondi (Demazière & Dubar 2004) est ainsi devenu la méthode privilégiée de nombre de sociologues français (Demazière 2007a) » (Demazière 2011, p. 62). Cette approche sollicite donc, une mise en mots de l'expérience vécue par l'acteur et représente une voie privilégiée au « monde vécu » des personnes, ainsi qu'à la façon dont ce monde s'est constitué, a pris progressivement forme (Demazière & Dubar 1997). Dans le cadre de cette recherche, tel que précisé plus haut dans ce chapitre, nous avons donné une grande importance à la dimension biographique véhiculée par les interlocuteurs à travers les interprétations qu'ils donnent à leurs actions, aux situations vécues, aux événements de leur vie, leurs capitaux, leurs représentations et leurs stratégies qui nous donnent des indices sur leurs propres interprétations.

Par conséquent, l'entretien biographique est devenu pour nous « une solution, une option possible » entre l'entretien compréhensif de Kaufmann (1996) et le récit de vie de Bertaux (1997). « Les principes de l'entretien compréhensif ne sont rien d'autre que la formation d'un savoir-faire concret issu du terrain, qui est un savoir-faire personnel » (Kaufmann 1996, p.9). Selon l'auteur, la démarche, s'inspirant de l'anthropologie, consiste à considérer les interviewés comme des informateurs et à découvrir leurs catégories de pensée. Quant au récit de vie, il est une forme orale, plutôt spontanée, qui demande une élaboration de la pensée de la part de l'interviewé, « l'interviewé ne livre pas un discours déjà constitué mais le construit en le parlant, opérant une transformation de son expérience cognitive, passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire) » (Blanchet et Gotman 1992, p.29).

⁷⁹ Cité par Demazière : *Recherches qualitatives* –Vol. 30(1) pp.61-83. De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche ISSN 175-8702-www.recherche-qualitative.qc.ca 2011, Association pour la recherche qualitative.

Geertz (1973/2000), utilise l'expression « thick description » pour nous rappeler l'aspect ethnographique de l'entretien biographique :

Ethnography is thick description. What the ethnographer is in fact faced with....is a multiplicity of complex conceptual structures, many of them superimposed upon or knotted into one another, which are at once strange, irregular, and inexplicit, and which he must contrive somehow to grasp and then to render. And this is true at the most down-to-earth, jungle filed work levels of his activity: interviewing informants, observing rituals, eliciting kin terms, tracing property lines, censuring households... writing his journal (p. 9-10).

En ce qui nous concerne, nous considérons l'individu comme un système d'interactions internes et, tel que nous l'avons expliqué dans le cadre conceptuel, l'individu est marqué par son contexte historique et il contribue à la construction des structures sociales qui le composent. L'entretien biographique et l'analyse que nous ferons des entretiens nous permettent de ne pas séparer ces trois éléments : individu, société, histoire ainsi que de comprendre les enjeux qui interagissent entre ces éléments. Nous avons utilisé l'entretien compréhensif pour préparer un « canevas » (*grille de questions* et pas un *questionnaire*) composé de questions ouvertes et « souples » adaptées à la fonction et au statut de chaque catégorie de participants.

Voici quelques exemples de canevas de questions que nous avons utilisés avec trois de nos quatre catégories d'acteurs⁸⁰: les représentants de la direction, les enseignants et les parents.

- Quelle est votre formation initiale ? Votre formation continue ? Votre expérience professionnelle ?
- Quel est votre rapport aux langues ? Quelles sont les langues que vous parlez ? Où et comment avez-vous appris ces langues ?
- Quelles sont vos propres expériences de mobilité et de contact avec l'étranger ?
- Comment vivez-vous la pluralité (linguistique, sociale, culturelle) et sa gestion dans votre classe/établissement ?
- Comment gérez-vous le rôle d'enseignant/représentant de la direction de la classe d'accueil ?

⁸⁰ Les canevas de questions sont présentés dans leur forme intégrale dans les ANNEXES 6, 7 & 8.

- Je voudrais que vous me racontiez dans quelles circonstances vous avez décidé d'immigrer ? Pourquoi avez-vous choisi le Québec ?
- Comment se passe l'installation dans votre cas ? Quelle est votre situation actuelle ?
- Quel est votre rapport aux langues ? Quelles sont les langues que vous parlez ? Suivez-vous des cours de français ?
- Comment voyez-vous le rôle de parents (celui de mère ? celui père ?) dans votre pays d'origine ? Qu'est-ce qui est le plus important pour vous dans ce rôle ?

Les réponses données par les interlocuteurs nous permettront de nous pencher sur :

- ❖ leur histoire de vie. Selon Kaufmann (1996, 2004), elles permettent de mieux identifier les personnes ;
- ❖ leurs rapports aux langues, leurs parcours de mobilités, leurs expériences de l'hétérogénéité. Le discours des interlocuteurs nous permet de connaître leurs expériences de vie, de travail et de communication avec les autres étrangers, et nous fourniront des pistes d'identification de leurs appartenances linguistiques, sociales et culturelles ;
- ❖ leurs représentations sur le fonctionnement de l'école, sur la classe d'accueil, sur l'intégration des élèves dans la société d'accueil, leur connaissance de l'organisation de la classe d'accueil telle qu'elle est décrite par nos interlocuteurs, sur les compétences nécessaires pour prendre en compte et gérer cette diversité linguistique, sociale et culturelle en classe de langue et les attentes vis-à-vis des élèves et de leurs familles ;
- ❖ les représentations sur les attentes des parents vis-à-vis de l'école; sur leurs stratégies élaborées pour s'intégrer dans la société d'accueil, sur les besoins linguistiques, sociaux, culturels des parents pour se reconstruire et s'insérer dans le nouveau contexte socioprofessionnel.

Notre objectif est donc de comprendre le sens que l'acteur attribue à son discours, tout en faisant le lien entre son vécu, ses capitaux, ses représentations, ses pratiques, ses valeurs et leurs influences sur leurs comportements présents et futurs. Car on « ne peut comprendre une trajectoire (...) qu'à condition d'avoir préalablement construit les états successifs du champ dans lequel elle s'est déroulée » (Bourdieu, 1986, p. 71-72).

Pour toutes les raisons citées ci-dessus nous avons privilégié le choix de l'entretien biographique avec les représentants de la direction, les enseignants et les parents des élèves.

2.2 Le dessin comme biographie langagière

Dans le domaine de l'éducation, c'est dans les documents du Portfolio européen des langues (PEL) que nous trouvons pour la première fois le terme officialisé de « biographie langagière ». La biographie langagière trouve sa place dans plusieurs situations : en classe de langue, au cours d'entretien de recherche, au fil d'un parcours de recherche, au cours d'un parcours de formation, l'écrit autobiographique comporte quatre composantes⁸¹:

- ❖ « Les langues dans ma vie » : pour faire le point régulièrement sur la place des langues et des autres cultures dans la vie et l'environnement de l'utilisateur ;
- ❖ « D'une langue à l'autre » : pour analyser en quelles occasions l'utilisateur a l'opportunité de passer d'une langue à l'autre ;
- ❖ « Mes compétences en langues » : pour faire le point régulièrement sur les progrès. Ces listes permettent également à l'utilisateur de se fixer des objectifs d'apprentissage ;
- ❖ « Comment j'apprends » : pour permettre à l'utilisateur de réfléchir à la façon dont il apprend les langues ;

La biographie langagière est une sous-catégorie de récit de vie, mais elle est «... avant tout (d') un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable » (Perregaux 2002, p.83).

Par ailleurs, les biographies langagières permettent au chercheur de cerner les lieux de processus réflexifs, de saisir certaines traces des influences mutuelles des langues en contact, et d'entrevoir certaines manifestations de la conscience plurilingue à travers les pratiques langagières déclarées qui sont nécessairement passées par le filtre des représentations et des attitudes (Kilanga Musinde 2006, p. 126). Pour Perregaux (2006), les biographies langagières constituent un genre nouveau qui consigne l'histoire et la vie des langues apprises par un individu au cours de son parcours de vie (parcours d'acquisition, d'apprentissage, de mobilité etc.).

⁸¹ Voir Portfolio des langues <http://www.crdp.ac-caen.fr/didier/portfolio/visite-3.htm>

La démarche autobiographique constitue par ailleurs un processus qui favorise la réflexion de la personne qui y participe sur son rapport aux langues, ses apprentissages. L'intérêt actuel pour les biographies langagières semble également témoigner d'une volonté institutionnelle manifeste d'articuler les « parcours de vie » et les « parcours d'apprentissages, notamment dans le champ de la didactique des langues » (Molinié 2006).

Cette démarche, qui peut aussi se trouver sous d'autres termes : « d'approche biographique » (Molinié 2002 et 2004), d'« itinéraires biographiques », de « fragments biographiques » (Lambert 2005) ou de « récits (auto)biographiques » (Lüdi 2005) est souvent utilisée pour la promotion et la valorisation du plurilinguisme dans une classe ou dans une école. Murphy-Lejeune et Zarate (2003) parlent de biographie « interculturelle » plutôt que « langagière » puisqu'elle inclut aussi les expériences de mobilité, retraçant ainsi, non seulement les apprentissages linguistiques mais la pluralité ainsi que les expériences sociales et culturelles et celles de mobilité. Les « segments narratifs », où s'exprime le biographique langagier, sont de différentes natures: des textes relevant de genres conversationnels (interviews, entretiens de recherche), des journaux de bord, des journaux d'apprentissage, des portfolios, des supports graphiques (dessins, schémas, cartographies) qui permettent d'utiliser un autre langage, un autre outil d'expression que la langue, en l'occurrence la langue étrangère (Molinié 2006) ou encore des ateliers de théâtre et de mise en scène de soi (Feldhendler 2006).

Quant à nous, pour mener à bien notre recherche, nous avons opté pour le dessin comme mode d'expression autobiographique sur les langues et le rapport aux langues pour les élèves. Différents champs d'étude comme la psychologie, la sociologie et l'anthropologie font recours aux dessins d'enfants. Si l'intérêt pour l'autobiographique et les récits de vie n'est certes pas récent, celui pour les biographies langagières l'est davantage et démontre la nécessité pour les chercheurs de développer des questionnements, des concepts et une approche qui leur sont propres (Lüdi 2005, p. 26), tant en sociolinguistique qu'en didactique des langues. Différentes enquêtes comme celles de Leconte & Mortamet (2005, 2008) sur les classes d'accueil ont eu comme méthodologie le dessin.

Après avoir décidé d'inclure dans cette recherche le corpus des élèves, nous avons choisi d'utiliser la production de dessins pour les raisons suivantes :

- 1- L'âge (7 à 9 ans) et la compétence linguistique des élèves ne nous permettaient pas de faire des entretiens comme dans le cas des autres catégories d'acteurs de cette recherche ;

2- « Le dessin est pour les enfants une activité familière qui fait partie de leur quotidien familial, scolaire, social mais aussi personnel, intime. A ce titre, il est un moyen privilégié pour qui mène des recherches avec les enfants : il leur permet de s'exprimer sur un mode qu'ils maîtrisent au moins aussi bien (souvent mieux même) que leurs interlocuteur et qui leur attribue d'emblée, un statut légitime. Ils sont en effet, en position d'auteurs, qui se réapproprient leur dessin et vont proposer des clés pour se construire, en interaction, une interprétation » (Castellotti 2007, p. 64). Comme le dessin est une activité pratiquée et donc acceptée par tous les enfants, indépendamment de leur âge, leur origine, leur niveau de scolarité ou encore leurs compétences linguistiques, cette démarche nous a permis de faire réagir la totalité des élèves, même les plus introvertis. En plus, le dessin offre un espace propice tant à la reproduction du réel, qu'à l'expression de l'imaginaire et le dessin « enfantin » serait particulièrement imprégné de réalisme (Luquet 1991).

Concrètement, nous avons invité chaque élève à réaliser quatre dessins organisés selon les consignes et l'ordre suivants.

- Dessinez le pays d'origine
- Où se trouvent tes langues ? (selon le modèle de Krumm 2001).
- Dessinez la classe d'accueil
- Dessinez le Canada et la région d'accueil

Les élèves étaient totalement libres pour la première, la troisième et la quatrième activité. En ce qui concerne la deuxième activité : où se trouvent tes langues ? Selon le modèle de Krumm (2001), chaque élève a reçu la silhouette d'un être humain dans laquelle il devait positionner chacune des langues qu'il connaît, le niveau de maîtrise n'ayant aucune importance. Leurs dessins devraient nous aider à mieux comprendre les parcours d'apprentissage des élèves et nous offrir des outils de compréhension des mécanismes d'acquisition des langues (Lüdi 2005). Pour toutes les raisons citées ci-dessus, nous pensons que le dessin comme biographie langagière trouve entièrement sa place dans le cadre de notre recherche, particulièrement pour les entretiens avec les élèves de la classe d'accueil qui ne maîtrisent pas forcément le français, pour pouvoir répondre de manière aboutie à des questions orales.

2.3 Démarche complémentaire : questionnaire autobiographique et entretien en auto-confrontation avec les dessins

Le dessin comme biographie langagière ne constitue qu'une partie de la méthode de recherche utilisée avec les élèves. Nous avons pensé qu'il serait judicieux d'aller encore plus loin dans cette démarche. Pour cette raison, nous avons construit un mini-questionnaire autobiographique avec des questions simples qui, à notre avis, pourraient être comprises par les élèves d'une classe d'accueil, niveau débutant⁸²:

Ton prénom _____
Ta classe _____
Ton école _____
Ton âge _____ Ton pays de naissance _____
Origine de tes parents _____ Ta langue première _____
Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ? Avec tes parents ? Avec tes frères et sœurs ? _____
Quelle(s) langue(s) parles-tu dans ton quartier ? _____

Ces questions de nature autobiographique portent sur le parcours des élèves, leurs langues, leurs rapports avec les camarades de la classe etc. Leurs réponses nous permettent de situer ces interlocuteurs par rapport à leur contexte d'origine et à leurs langues. Le contexte sociohistorique du biographe a une grande importance. « L'objectif est de comprendre comment et pourquoi se développe et se modifie le rapport aux langues au cours de la vie d'un sujet confronté à la mobilité et à la migration, contraint de réélaborer son répertoire linguistique, culturel et identitaire. L'approche biographique constitue alors un outil privilégié pour parvenir à cerner ces aménagements identitaires et tenter de décoder les liens parfois/souvent insaisissables dans le discours, dans les textes et dans les rapports à l'autre » (Thamin & Simon 2008, p. 8).

⁸² Ce questionnaire est présenté dans la forme complète dans l'ANNEXE 5 de ce travail.

En outre, l'originalité de notre démarche consiste aussi dans le fait d'avoir souhaité écouter les élèves sur le choix des images, car le dessin est un acte réflexif dans la mesure où le sujet dessinateur s'engage dans un processus de sélection (thèmes, angles de vue, techniques graphiques, finalités), d'organisation (mise en priorité) et de positionnement (choisir et assumer ses choix) (Razafimandimbimanana 2009, p.144).

Nous avons donc réservé un moment de discussion avec chaque élève en leur posant des questions simples sur leur dessin car « les analyses d'images prennent nécessairement en compte le langage verbal, le texte et leurs rapports réciproques, car il n'est pas sûr que l'on puisse lire l'image indépendamment de la verbalisation qui lui donne sens » (Cuet 2006, p.233). Les propos des élèves ont la fonction d'auto-confrontation avec leurs dessins et nous montrent leur conscientisation, ou non, par rapport à leurs vécus, leurs parcours, leur séjour en classe d'accueil, leurs rapports aux langues etc. Les données, qui sont à la fois écrites (écrire/faire écrire) et orales (raconter/faire raconter), nous permettront d'identifier la réflexion individuelle de l'élève sur l'hétérogénéité de la classe et du pays d'accueil tout en situant aussi son répertoire linguistique, socioculturel et ses représentations.

En conclusion, le dessin en tant que biographie langagière, le questionnaire autobiographique et les discussions constituent les méthodologies de recherche que nous avons utilisées pour le corpus des élèves.

3 Constitution des corpus et canevas de questions

Parallèlement à la conception des outils méthodologiques, nous avons préparé aussi le terrain : trouver des écoles, des classes d'accueil et des acteurs qui seraient d'accord pour être interviewés.

3.1 Critères de constitution des corpus

Au début, il a fallu obtenir la permission de la Commission Scolaire⁸³ pour pouvoir faire cette recherche auprès des écoles faisant partie de son district.

⁸³ Nous avons envoyé une demande d'expérimentation, selon les directives de la CS, présenté dans son intégralité dans l'ANNEXE 1.

Nous avons ciblé les écoles selon deux critères :

- 1- celles qui se trouvent dans des quartiers pluriculturels avec un grand pourcentage de nouveaux arrivants ;
- 2- celles qui offrent le dispositif des classes d'accueil.

C'est grâce à nos divers contacts⁸⁴ que nous avons pu présenter le projet de recherche à plusieurs directeurs d'école. Après avoir obtenu un rendez-vous par téléphone, nous nous sommes déplacée dans chaque école pour présenter les objectifs de notre recherche, pour en discuter et les convaincre d'y participer. Il faut dire que cet accord avait une double importance pour nous. Premièrement, le directeur acceptait d'être interviewé en tant que responsable et deuxièmement, il nous donnait son accord pour que les enseignants (sous réserve qu'ils soient d'accord aussi) de la classe d'accueil nous livrent leur témoignage⁸⁵.

Après avoir obtenu la réponse positive des directeurs, nous avons contacté les enseignants des classes d'accueil de ces écoles. C'est ainsi que nous avons réussi à avoir l'accord de cinq représentants de la direction (quatre directeurs et une assistante sociale) et de quatre enseignants⁸⁶. Notre objectif étant de construire un corpus diversifié, nous avons pris soin de cette spécificité. La composition du corpus repose donc sur le choix intentionnel d'avoir la plus grande diversité possible en termes de :

- ❖ provenances géographiques et nationales des acteurs ;
- ❖ situations sociolinguistiques dans le pays d'origine et dans le pays d'accueil ;
- ❖ capitaux linguistiques : langues d'appartenance, langues parlées, langues étrangères connues etc.
- ❖ capitaux de mobilité : voyages d'études, professionnels, immigration, migration etc.
- ❖ formation(s) scolaire(s) académique(s), parcours professionnel, expériences précédentes liées à la classe d'accueil etc.

Ainsi, les parents et les enseignants des classes d'accueil viennent tous de pays différents, d'appartenances nationales, culturelles et sociales différentes.

⁸⁴ Nous rappelons que nous avons travaillé plusieurs années dans les classes d'accueil à Montréal.

⁸⁵ Consentement de participation dans l'ANNEXE 2

⁸⁶ Consentement de participation dans l'ANNEXE 3

Or, satisfaire le critère de la diversité s'est avéré impossible pour le corpus constitué des représentants de la direction. Malgré nos recherches sur différentes sources (internet, contacts personnels, liste des employés de la Commission scolaire etc.) au sujet des effectifs dans la direction des écoles, nous n'avons réussi à trouver que des directeurs d'origine québécoise. Ceci d'ailleurs n'est-il pas en soi significatif de la distribution ou de l'attribution des postes à responsabilités par le Ministère de l'éducation québécois?⁸⁷ Toutefois, nous avons pris le soin d'interviewer des directeurs qui viennent de régions différentes et qui ont des parcours académiques et professionnels différents.

Après avoir eu l'accord des directeurs, nous avons aussi ciblé une école parmi les quatre pour effectuer les activités avec les élèves. Notre choix s'est porté sur l'école Saint-Louis⁸⁸ pour les raisons suivantes : elle se trouve dans le quartier avec le plus grand pourcentage de nouveaux arrivants ; depuis sept ans elle possède plusieurs classes d'accueil ; et, elle fonctionne aussi comme un point de service pour d'autres écoles primaires qui n'en ont pas⁸⁹. Les élèves de la classe que nous avons choisis sont âgés de 7 à 9 ans et sont arrivés au pays depuis trois à neuf mois.

Après avoir obtenu l'accord de l'enseignant de la classe d'accueil ciblée, nous avons contacté les parents afin de demander leur consentement pour cette recherche. L'accord des parents présente une double importance : ils acceptent de participer à la recherche et ils acceptent que leurs enfants y participent également. Pour obtenir leur permission, nous avons écrit une lettre, signée aussi par le directeur de l'école, que nous avons pris le soin de faire traduire dans la langue maternelle de chaque parent. Nous avons également préparé un formulaire de consentement pour leur participation et celle de leurs enfants.⁹⁰ Nous avons eu deux refus et quatorze réponses positives pour les enfants ; sept réponses négatives et neuf positives pour eux-mêmes. L'aide de l'enseignant de cette classe a été inestimable au cours de cette phase. Il nous a renseignée, dans la mesure de ses connaissances, sur l'origine nationale, sur la (les) langue (s) de chaque élève et sur le parcours des parents.

En conclusion, nous avons constitué quatre corpus différents : les représentants de la direction, les

⁸⁷ Nous verrons dans le premier Chapitre de la partie Analyses quels sont les critères d'engagement pour la direction

⁸⁸ Nom anonymisé. Nous avons donné à cette école un nom fictif

⁸⁹ Nous avons présenté ces raisons dans le Cadre Contextuel

⁹⁰ Consentement de participation à l'ANNEXE 4

enseignants de la classe d'accueil, les parents et les élèves de la classe d'accueil. Nous avons commencé les premiers entretiens en novembre 2009 et avons fini les derniers en février 2011.

3.2 Résultat du recueil des entretiens

Dans le tableau ci-dessous, nous voudrions présenter en détail nos corpus, à savoir les personnes qui ont été interviewées, selon leur fonction, leur provenance d'établissement et leur catégorie dans le cadre de cette recherche. Les interlocuteurs proviennent de quatre écoles différentes qui sont toutes sous la supervision de la même Commission scolaire. Ceci nous permettra de voir s'il y a des similitudes ou des différences d'une école à une autre en termes d'organisation et de fonctionnement de la classe d'accueil. Pour des raisons d'anonymat, dans le tableau ci-dessous, nous proposons de les appeler école I, II, III, IV.

Entretiens menés par école	École I	École II	École III	École IV
Représentants de la direction	1 directeur	1 directeur	1 directeur	2 (directeur et intervenante sociale)
Enseignants de classe d'accueil	2	1	1	1
Nombre de classes d'accueil	3	2	1	10
Activité avec les Élèves	Élèves de 7 à 9 ans	----	----	----
Parents d'élèves	5	-----	-----	-----

Les entretiens, menés de manière individuelle avec chaque interlocuteur, ont été organisés dans l'ordre suivant : au début nous avons interviewé les représentants de la direction puis les enseignants. Par la suite, nous avons interviewé les parents et, à la fin, nous avons effectué les activités et les entretiens avec les élèves. Les entretiens ont donc été menés auprès de représentants de la direction, d'enseignants, de parents et d'élèves, qui, à ce moment là, partageaient le même lien et le même lieu : la classe d'accueil.

Au total nous avons collecté 64 dessins d'élèves, 16 formulaires autobiographiques remplis également par les élèves et recueilli 13 entretiens biographiques avec les représentants de la direction, les enseignants et les parents, d'une durée totale de 28 heures et 37 minutes.

4 Le déroulement des entretiens et des activités

4.1 Perception du vécu de la chercheure

Une interaction, pendant un entretien, est une construction de sens permanente entre l'enquêteur et de l'interlocuteur. Pour cette raison, il nous semble important de nous situer brièvement⁹¹. Notre expérience migratoire, étant un point commun avec plusieurs interlocuteurs, a été souvent évoquée dans l'entretien : « Toi aussi tu as des problèmes avec la langue? Toi aussi tu as le mal du pays? ». Une double référence (ou double statut), celui d'immigrante et celui d'enseignante, est aussi valable pour quatre des cinq enseignants (un seul étant d'origine québécoise). Pendant les entretiens, les enseignants ont mis l'accent sur le partage de l'expérience en tant qu'enseignante de français langue seconde dans la classe d'accueil. Deux enseignants nous ont posés la question : « Toi aussi tu as vécu ces difficultés ? » Ces interlocuteurs donc (les parents et les enseignants) considèrent qu'il y a partage d'une partie de vécu : l'expérience migratoire en tant que personne et l'expérience migratoire en tant qu'enseignante.

Le vécu que nous partageons avec chacun de ces deux groupes crée un dénominateur commun durant l'entretien et permet de réduire la tension chez l'interlocuteur. Cette tension peut être au niveau de l'identité personnelle, sociale, la représentation et l'image de soi. Ainsi, la double référence qui nous concerne, immigrante et mère, permet aux parents de jouer sur deux plans différents, passant de l'immigration vers les obligations du parent, sans devoir ainsi compromettre l'image de Soi. Cela permet une identification qui répond à un besoin de rapprochement et par conséquent à

⁹¹ Nous faisons ici un rappel de notre parcours personnel. Nous sommes née en Albanie. Notre langue maternelle est l'albanais; nous habitons depuis plus d'une décennie à Montréal où nous avons travaillé comme enseignante en classe d'accueil. Nous sommes mariée et avons une petite fille. Ces informations, qui peuvent paraître ici superfidelles, sont importantes pour les mères et les enseignantes rencontrées parce qu'elles leur permettent de se représenter qui « je suis ». Notre parcours a été interprété de façons différentes selon les contextes. Par exemple : pendant les entretiens avec les parents, ils ont mis l'accent sur le partage d'une expérience migratoire parce que nous aussi nous sommes déplacée, vivons dans un endroit qui n'est pas celui où nous sommes née, dans un lieu où l'on parle une langue qui n'est pas notre langue première.

une valorisation commune de l'image de soi par un processus d'empathie et de compréhension. Car, l'une des conditions principales de l'entretien est de ne pas faire perdre la face à l'interlocuteur. Sinon, il se sent en danger et cela peut avoir des conséquences sur son attitude et ses réponses. Pour Deslauriers, « plus que les questions elles-mêmes, c'est le climat de l'entrevue qui décidera de la qualité des réponses » (1991, p.35). Il est donc du devoir du chercheur de gagner la confiance de son interlocuteur en établissant une relation affective basée sur le respect et l'écoute inconditionnelle. « La relation qui se développe entre celui-ci et l'interlocuteur aura une influence certaine sur la forme, le contenu et le ton du récit, et par le fait même, sur la qualité et la pertinence des propos recueillis » (Desmarais 1986, p. 84).

Toutefois, pendant l'entretien avec les représentants de la direction, des expressions telles que « *nous les parents immigrants* » ou « *nous les enseignants qui avons étudié à l'étranger* » ne reviennent jamais puisqu'avec les représentants de la direction, il n'y a pas ce genre d'expériences partagées.

4.2 Choix de la langue utilisée pendant l'entretien

Avant même de commencer avec les parents, nous avons songé au rôle de la langue utilisée dans l'entretien. Nous nous sommes demandé s'il fallait utiliser la langue maternelle des personnes interviewées. Or, même si nous avons des connaissances linguistiques dans quatre langues différentes, celles-ci n'auraient pas suffi à satisfaire cette condition. De plus, la question de la langue était très présente surtout lors du premier contact. Nous avons pensé que la connaissance de la langue première du parent aurait pu nous aider à construire un lien de confiance avec lui puisque le choix de la langue peut avoir un impact sur l'image de soi. Ainsi, nous avons l'impression que les parents interviewés en albanais et en anglais⁹² (pour ceux dont c'est la langue première) ont interprété notre démarche comme une marque de respect envers eux. Les parents se sont permis aussi de nous corriger quelques fautes de prononciation ou de construction de phrases créant ainsi une autre dynamique nous permettant de sortir du rôle d'enquêtrice, souvent perçue en position dominante.

Notre statut d'immigrante, combiné avec des connaissances (voire difficultés) linguistiques, leur a donné la possibilité de s'identifier et de pouvoir nous voir comme une personne capable d'empathie

⁹² Les entretiens ont été traduits en français par la chercheure

et d'engagement. Ils ont supposé que dans notre parcours d'immigrante nous avons connu des difficultés propres à la réalité migratoire. Nous avons aussi vécu le contraire : un parent, malgré ses difficultés linguistiques évidentes d'expression, n'a pas accepté de s'exprimer pendant l'entretien dans la langue maternelle que nous partagions. Nous comprenons que le choix de la langue, en termes de représentation de soi, était crucial pour cet interlocuteur. Nous avons effectué l'entretien en français tout en faisant attention à adapter notre énoncé à son niveau de connaissance. Nous pensons que le fait qu'il ait voulu parler en français montre sa volonté d'identification aux Québécois, le groupe dominant, et ses efforts pour s'intégrer dans le pays d'accueil.

Toutefois, en montrant l'importance de la langue, nous ne voulons pas dire que chaque chercheur doit connaître la langue maternelle de l'acteur. Néanmoins, vu notre expérience, nous pourrions dire que la connaissance de la langue maternelle de son interlocuteur pourrait aider ce dernier et l'enquêteur, à construire plus rapidement des liens de confiance.

4.3 Le premier contact avec les interlocuteurs et le déroulement des entretiens

Comme nous l'avons indiqué, avant de mener l'entretien biographique avec chaque interlocuteur plusieurs moments se sont succédés afin d'aider l'enquêtrice et l'enquêté à développer des liens de confiance, ce qui est crucial lors d'un entretien⁹³. À ce stade, le chercheur est mis devant de nouveaux défis :

- ❖ découvrir « un nouveau monde, celui de la personne interrogée, avec son système de valeurs, ses catégories opératoires, ses particularités étonnantes, ses grandeurs et ses faiblesses » (Kaufmann 1996, p.51).
- ❖ il doit faire preuve d'ouverture et « se dépouiller de toute morale » (Ibid. p.52) sans être distant car la personne interviewée a besoin de « repères pour développer son propos » (Ibid. 52).

Par conséquent, les premiers contacts créent une dynamique identitaire. Ils déclenchent un ensemble de représentations de soi qui visent à maintenir une image de Soi positive : « Chaque acteur cherche dans la rencontre à donner une image valorisée de lui-même » (Goffman 1974, p. 9). Chacun va essayer de sauver sa face en tant que « valeur positive qu'une personne revendique effectivement à

⁹³ Après avoir obtenu un rendez-vous par téléphone, nous avons organisé une rencontre individuelle avec chaque interlocuteur. Les buts de cette rencontre étaient de leur présenter les objectifs de notre recherche, de répondre à leurs éventuelles questions et de créer un terrain propice à l'entretien.

travers la ligne d'action pour que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contrat particulier » (ibid 9). Voilà pourquoi nous pensons que, d'une certaine manière, l'entretien commence dès le premier contact avec la personne qu'on va interviewer.

Tout au long de notre recherche nous avons tenu compte du fait que, chaque interlocuteur, a besoin de se sentir exister aux yeux du chercheur, et d'être reconnu. En ce qui concerne l'endroit, les entretiens biographiques avec les représentants de la direction, les enseignants et avec les élèves ont eu lieu dans les écoles, les bureaux et les classes respectifs selon la date et l'heure convenues d'avance. Les parents, interrogés individuellement, ont tous souhaité que nous nous rendions chez eux.

4.4 La prise de contact avec les élèves et le déroulement des productions

La création et la gestion du contact avec les élèves ont été plus complexes. Au total, nous avons passé quatre jours dans la classe d'accueil. La première journée, nous avons pris le temps de nous présenter aux élèves. Nous avons préparé une présentation simple, accompagnée de photos de nous afin de faciliter la compréhension, où nous avons mis l'accent sur notre parcours migratoire qui commença par un séjour de plusieurs mois en classe d'accueil. Nous avons donc joué sur le pôle de proximité afin de pouvoir créer des liens de confiance et d'aider les élèves à s'identifier à nous.

Par la suite nous avons donné l'occasion à chaque élève de faire une brève présentation orale. Cette étape avait une triple importance :

- 1- permettre à l'élève de se présenter dans la langue de son choix. Nous voulions créer une relation *de proximité*. Face aux élèves, nous sommes parties avec l'idée qu'ils sont eux-mêmes producteurs de sens et de savoir qu'il nous importe de comprendre. Ces élèves sont experts de pratiques et de réalités qui leur sont propres et dont nous ignorons les particularités. Nous nous intéressons à leur quotidien, à leurs habitudes sociolinguistiques qui relèvent de leur sens pratique sans qu'ils aient forcément un regard réflexif sur leur choix (choix de langue, choix d'amis etc.).
- 3- réduire le rapport de pouvoir, enfant-adulte. L'écart générationnel peut créer un rapport inégalitaire. Notre but était de ne pas être identifié par l'enfant comme un évaluateur, un enseignant ou un parent. C'est aussi une autre raison pour laquelle nous leur avons laissé le choix de la langue pour la présentation. Ainsi, les enfants venant de Chine ont choisi de se présenter en anglais sachant

que nous ne comprenons pas le chinois. Sans le savoir, ces élèves nous ont aidées à sortir du rôle de l'enquêtrice qui maîtrise tous les codes communicationnels et socioculturels. L'après-midi, nous avons organisé un atelier avec des questions et des discussions sur les pays de provenance des élèves et leurs langues, un atelier plurilingue où chaque élève nous a appris ainsi qu'aux autres élèves, trois expressions dans sa langue maternelle. Chaque élève s'est engagé dans la conversation selon son profil psychologique ou/et son aisance. Au début, la participation était volontaire, par la suite nous avons intégré progressivement dans la conversation ceux qui étaient plus en retrait. Notre priorité était d'échanger avec les élèves sans exercer d'autorité.

3 - un autre objectif était de cerner le niveau de langue des élèves afin de nous assurer qu'ils seraient en mesure de comprendre les questions et les consignes des activités. Nous avons consulté aussi l'enseignant de cette classe afin de pouvoir faire d'ultimes ajustements.

Le deuxième jour de notre présence en classe nous avons participé à une journée de ski, préparée par l'école dans le cadre du projet « Découvrir le pays d'accueil ». Notre rôle était de nous familiariser avec les élèves, donc de créer un milieu propice pour nos activités. Être dans un autre contexte, hors de la classe, hors de l'école, a apporté de nouvelles nuances à notre relation avec les élèves.

Ce corpus est composé de productions réalisées avec des élèves de 7 à 9 ans d'une classe d'accueil où l'on parle une dizaine de langues. Les élèves sont de 11 nationalités différentes et sont arrivés au pays depuis trois à neuf mois (au moment des entretiens). Les productions ont été réparties en deux demi-journées. Premièrement, les élèves ont été invités à remplir le questionnaire autobiographique. Par la suite, chaque élève était invité à produire quatre dessins selon les consignes et l'ordre que nous avons présentés un peu plus tôt dans ce chapitre.

Finalement, pendant que les élèves dessinaient, nous nous avons circulé dans la classe pour voir s'ils avaient encore des questions, besoin d'aide et pour les solliciter afin qu'ils expliquent, commentent leurs dessins. Toutes les réponses ont été notées dans notre journal de terrain et prises en compte dans les analyses.

5 Autres outils et méthodes

5.1 Le journal de terrain

Nous nous sommes appuyés sur un journal de terrain tout au long de notre recherche. Nous avons

utilisé un bloc-notes que nous avons toujours avec nous pendant la période des entretiens. Ce bloc-notes repart en quatre sections - une pour chaque catégorie d'acteurs - a été utilisé avant, pendant et après les entretiens. Avant l'entretien, nous avons noté les différents éléments pour la préparation de la rencontre, par exemple : les derniers ajustements dans notre présentation ou dans les questions à poser. Nous notions aussi des observations sur l'aménagement du bureau, de la maison, les places occupées par les élèves dans la classe, l'organisation de la classe ou encore l'accueil de la personne qui nous recevait.

Pendant l'entretien, nous avons noté des éléments de communication visuelle ou gestuelle que nous jugions importants. Comme nous avons enregistré en audio mais pas filmé les entretiens, ces éléments sont d'une grande importance car ils constituent le contexte de ce qui a été échangé verbalement, en devenant ainsi une source d'informations précieuses pour nos analyses. Sinon, les propos des acteurs risquent d'être décontextualisés et non représentatifs de la situation où les témoignages se sont produits. Nous avons aussi noté des bribes de communication informelle avec un collègue, un parent avec son enfant (le choix de langue, le sujet abordé etc.), et toute autre idée et interrogation qui ont pu surgir durant l'entretien.

Ce fût ensuite le premier document que nous avons consulté. La lecture nous permettait d'avoir une première vision sur l'histoire de vie, le parcours et les expériences de l'interlocuteur. Assez souvent, nous écrivions aussi d'autres détails en forme de réflexions et/ou de suggestions pour apporter des améliorations aux entretiens qui suivraient.

5.2 La transcription des entretiens

Les entretiens avec les adultes ont été enregistrés directement sur l'ordinateur à l'aide du programme Audacity - et ont été transcrits dans leur intégralité dans le souci de reproduire les propos des acteurs de la façon la plus fidèle possible. Chaque entretien a été transcrit au plus tard le lendemain de l'enregistrement, ceci non seulement pour des raisons d'organisation, mais aussi dans le souci d'une éventuelle amélioration de l'entretien suivant. Pour nous aider dans cette démarche, nous avons mis en place un code que nous avons-nous-mêmes élaboré ⁹⁴ pour pouvoir compléter la transcription avec le langage visuel et gestuel.

⁹⁴ Par ailleurs, il existe des conventions de transcription officielles mais très différentes d'un contexte à un autre. C'est pourquoi nous avons préféré créer la nôtre.

(...)	Rire, sourire
/	Silence
...	Hésitation
Nom	Utilisation des prénoms des enseignants, parents, élèves etc.
(précision)	Reprise de l'idée dans le but de mieux l'expliquer.
???	Phrase incompréhensible

Les notes prises dans le journal de bord, tout comme les entretiens, les questionnaires des élèves, leurs dessins et les auto-confrontations avec les dessins, constituent le corpus global de cette recherche.

6 Les approches méthodologiques adoptées et leurs limites

6.1 Les entretiens

Notre processus de sélection, y compris l'obtention de la permission de la part des autorités, a été assez long. Or, par la suite nous n'avons pas eu de refus. Pratiquement toutes les personnes que nous avons contactées ont accepté de participer à cette recherche. L'enquête a été menée parallèlement auprès de quatre catégories d'acteurs et co-acteurs dont certains ont pu s'exprimer dans leur langue maternelle. Chaque corpus, vu séparément, peut être considéré comme limité pour arriver à des conclusions substantielles, mais l'apport de cette recherche consiste dans la richesse et la densité des réponses données par les interlocuteurs. Aussi à notre connaissance, ceci est l'une des premières études au Québec à avoir donné la parole aux quatre catégories d'acteurs et de co-acteurs parallèlement y compris les élèves pour qu'ils puissent verbalement et non verbalement s'exprimer à travers des questionnaires, des dessins et des mini-entretiens sur leurs données. Toutefois, malgré nos efforts pour construire une relation de proximité et d'empathie pendant les entretiens, nous savons que cette attitude a ses limites :

Si l'empathie est l'aptitude à se mettre à la place d'autrui, à saisir sa façon de penser, de sentir et d'agir, elle implique la capacité de percevoir l'autre dans sa réalité spécifique, sans que cette perception soit « contaminée » par les projections et les mécanismes de défense du sujet percevant. Cependant, ce ne peut être qu'une sorte d'attitude « idéale » jamais totalement atteinte [...]. (Lipiansky 1992, p.217).

Néanmoins, cette remarque s'adresse moins au corpus constitué avec les élèves. Ici, nous avons le souci de notre intégration dans leurs espaces de références. Pendant les moments de conversations que nous avons eus avec eux, ils m'ont parlé d'émissions de télévisions et de jeux (vidéos et internet) que nous ne connaissions pas.

De plus, nous sommes consciente de nos propres difficultés par rapport au français comme langue de rédaction scientifique. Ceci s'exprime constamment par un sentiment d'insécurité linguistique et discursive, par rapport à la formulation des phrases. Même si le français est devenu depuis un moment notre principale langue de communication, il existe encore des territoires inconnus pour nous, d'où le sentiment d'hypercorrection. La construction involontaire de formulations atypiques pourrait être expliquée par ce rapport à la langue.

6.2 Le journal de terrain

Bien que nous ayons fixé comme objectif d'écrire chaque détail, le processus d'écriture est linéaire et souvent le temps est insuffisant pour tout noter. Au fond, ce n'est qu'une sélection subjective des événements que nous avons retenus. De plus, il s'agit d'une série d'opérations à faire en même temps : prendre des notes, retenir les idées, écrire quelques mots pour essayer de reconstruire « le contexte » de l'événement observé etc. Ces notes sont composées aussi d'indications sur le langage gestuel et visuel qui demandaient chaque fois une mise en contexte encore plus détaillée du déroulement de l'entretien.

Or, malgré notre volonté, nous nous sommes rendu compte que les notes prises au cours des entretiens n'étaient pas toujours suffisantes pour bien reconstituer le contexte.

Toutefois, malgré les limites, le journal de bord est un outil important pour réfléchir sur la démarche de la recherche et les témoignages dans l'analyse. Nous avons donc limité le journal à un usage personnel et n'avons pas confronté nos réflexions annotées avec nos analyses.

7 Méthodes d'analyse

Telle qu'indiquée plus tôt dans ce travail, la complexité de cette recherche nous a poussées à opter

pour une posture pluridisciplinaire : à partir de la didactique des langues et des cultures étrangères, nous avons emprunté des outils à la psychosociologie et à l'anthropologie indispensables pour mener à bien nos analyses.

Pour les entretiens menés avec les représentants de la direction, les enseignants et les parents nous avons choisi une analyse thématique interprétative selon une démarche compréhensive, dans une perspective anthropologique.

En qui concerne les entretiens menés avec les élèves, nous avons d'abord analysé les réponses données dans le questionnaire autobiographique afin de pouvoir dégager les portraits sociolinguistiques des élèves. Par la suite, nous avons fait une interprétation de leurs dessins en prenant en compte leurs contextes sociolinguistiques et leurs propos recueillis en formes d'auto-confrontation avec leurs choix d'images.

Il importe de préciser que la logique de nos interprétations d'analyses a été constituée suivant la logique des interprétations que les élèves accordent à leurs dessins afin de mieux comprendre leurs représentations et dans le souci de trouver le meilleur équilibre possible entre les trois catégories de productions : les réponses du questionnaire autobiographique, les dessins et leurs propos d'auto-confrontation avec les dessins.

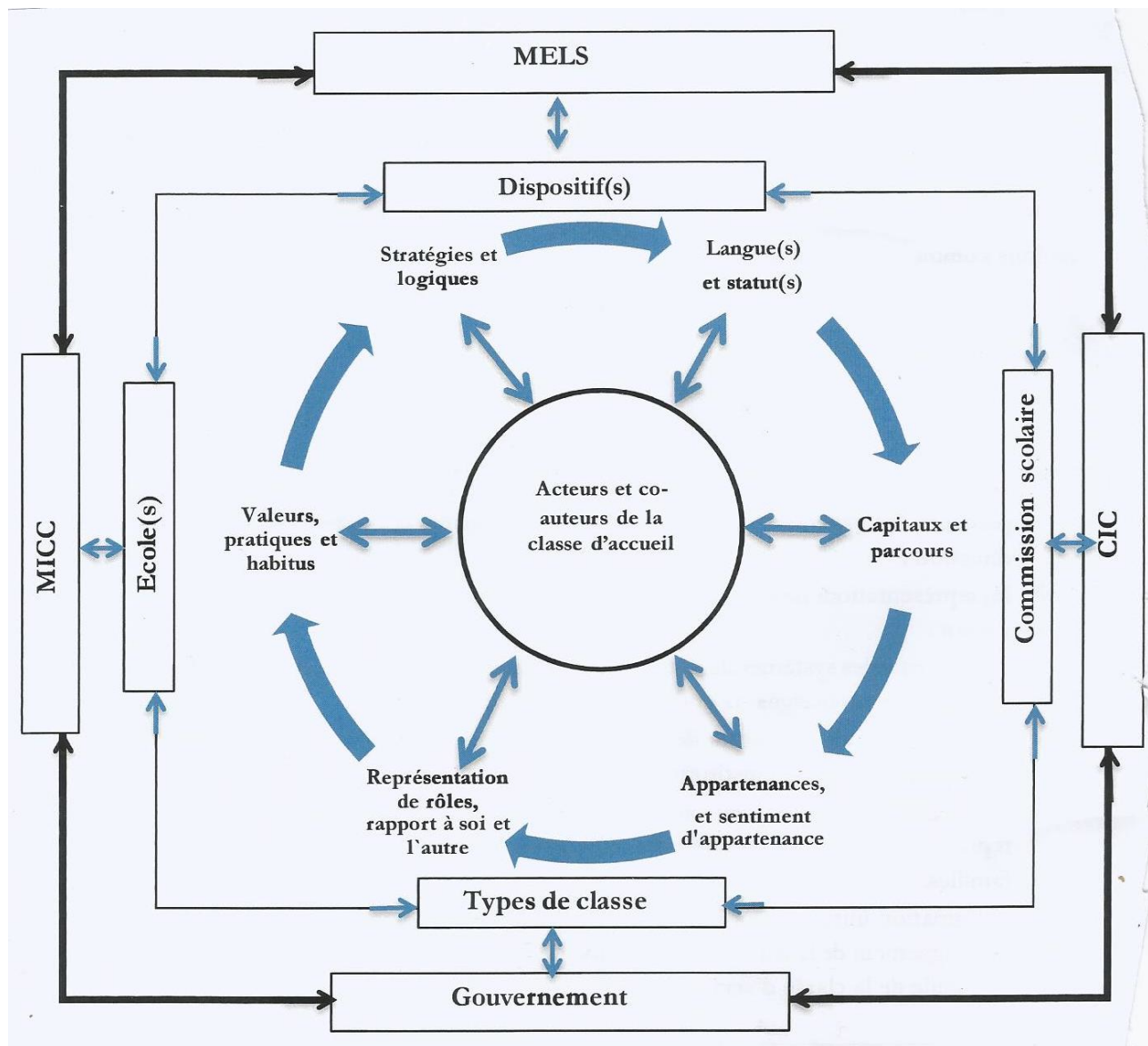
Notre méthode d'analyse nous permettrait d'atteindre les objectifs de notre recherche que nous reformulons comme suit:

Identifier et analyser :

- ❖ les parcours, les expériences, les capitaux des élèves (et de leurs familles) *et* les parcours, les expériences, les capitaux des enseignants et des représentants de la direction ;
- ❖ les représentations de soi *et* les catégorisations de la société d'accueil et des autres sur soi ;
- ❖ les valeurs et les systèmes de références culturel et éducatif des élèves (et de leurs familles) *et* des enseignants et de l'institution d'accueil ;
- ❖ les appartenances premières des élèves (et de leurs familles) *et* les appartenances des enseignants et de l'institution d'accueil ;
- ❖ les représentations et les attentes des élèves vis-à-vis de l'école *et* les représentations et les attentes des enseignants vis-à-vis des élèves et de leurs familles.
- ❖ la formation initiale (continue) des enseignants *et* les compétences nécessaires à l'enseignement de la langue et à la gestion de la « pluralité » linguistique, sociale et culturelle de la classe d'accueil ;

Plus concrètement, notre démarche d'analyse se donne pour objectifs de mettre à jour les interactions entre les éléments cités ci-dessus et les processus à l'œuvre en identifiant les différentes dimensions (micro, méso et macro) ainsi que les logiques des acteurs et co-acteurs qui construisent le dispositif de la classe d'accueil, et que nous présentons dans le schéma suivant.

LES DIFFÉRENTES DIMENSIONS ET LOGIQUES DES ACTEURS ET CO-ACTEURS CONSTRUISANT LE DISPOSITIF DE LA CLASSE D'ACCUEIL



Pour conclure, à partir de nos interprétations d'analyses nous apporterons quelques suggestions de dispositifs et de didactiques-passerelles qui pourraient trouver leur place dans la classe d'accueil.

8 Conclusion intermédiaire

L'objectif de ce chapitre est l'exposition de notre cadre méthodologique. Nous avons tenté de présenter toutes les étapes de cette enquête: les approches méthodologiques adoptées, les raisons du choix du terrain, les premiers contacts avec les acteurs, la constitution du corpus, le déroulement des entretiens, les préoccupations et la position de la chercheuse, les autres outils de la recherche et nos méthodes d'analyse. La prochaine partie de la thèse portera sur les analyses des données recueillies à travers nos méthodes d'analyse expliquées dans ce chapitre.

CINQUIEME PARTIE : ANALYSES ET INTERPRETATION

PREMIER CHAPITRE. ANALYSE DES ENTRETIENS MENES AUPRES DES REPRESENTANTS DE LA DIRECTION

1 Les objectifs du chapitre

Les objectifs de ce chapitre sont d'identifier et d'analyser dans les témoignages des représentants de la direction:

- ❖ la formation initiale (continue) des représentants de la direction,
- ❖ les parcours, les expériences, les capitaux, les valeurs des représentants de la direction,
- ❖ représentations de leur rôle de la gestion de la pluralité dans l'établissement,
- ❖ leurs représentations sur le dispositif et les conditions d'enseignement de la classe d'accueil,
- ❖ représentations et attentes du représentant de la direction vis-à-vis de l'enseignant et de leur rôle dans la classe d'accueil,
- ❖ les représentations et les attentes des représentants de la direction vis-à-vis des élèves et du rôle de leurs familles et leurs modalités d'intégration.

Pour atteindre ces objectifs, nous allons effectuer une analyse thématique interprétative selon une démarche compréhensive, dans une perspective anthropologique des entretiens biographique, réalisés de manière individuelle avec chaque représentant de la direction exerçant dans des écoles primaires qui disposent d'une ou plusieurs classes d'accueil et se situent dans l'arrondissement de Lasalle à Montréal. Nous rappelons que les représentants de la direction sont des co-acteurs de mobilité car, dû à leur rôle professionnel, ils sont partie prenante de l'intégration par la langue des acteurs de mobilité.

Pour commencer, il nous paraît essentiel de présenter quelques éléments biographiques dans le tableau suivant :

Nom	Sexe	Age	Pays de naissance Province /région	Éducation	Profession	Expérience professionnelle	Expériences en direction d'école	Expérience de mobilité	Langue première	Autres langues étudiées
Danny	M	37	Canada, Québec, Lac St-Jean.	BACC adaptation scolaire, DESS en Gestion en cours	Directeur d'école primaire	Enseignant en adaptation scolaire 10 ans	2 ans	Pas d'expérience de mobilité	Français	—
Sylvie	F	49	Canada, Québec, Montréal	BACC en sciences sociales	Travailleuse sociale	Travailleuse sociale depuis 20 ans	6 ans	Plusieurs expériences de mobilité professionnelles et vacances	Français	Anglais, espagnol
Louise	F	53	Canada, Québec, Charlemagne	BACC en arts plastiques un DESS en gestion en cours	Directeur d'école primaire	Enseignante en arts plastiques pendant 20 ans, 1 année comme directrice adjointe	2 ans	Pas d'expérience de mobilité	Français	—
Estelle	F	63	Canada, Québec, Montréal.	BACC en psychopédagogie, en intervention sociale et arts plastiques. DESS en administration scolaire, doctorat en administration scolaire aussi	Directeur d'école primaire	Enseignante pendant 20 ans	15 ans	Plusieurs expériences de mobilité, projets artistiques et vacances	Français	Anglais, espagnol, mandarin
René	M	42	Canada, Québec, Québec Ville.	BACC en éducation physique	Directeur d'école primaire	Carrière sportive	3 ans	Pas d'expérience de mobilité	Français	—

2 Capital diplôme et profils socioprofessionnels des représentants de la direction

En accord avec les choix méthodologiques présentés dans la partie précédente, nous avons souhaité avoir un corpus diversifié pour toutes les catégories d'acteurs. Or, malgré nos recherches auprès de différentes sources (internet, contact personnel, liste des employés de la Commission scolaire etc.) au sujet des effectifs dans la direction des écoles, nous n'avons réussi à trouver que des directeurs d'origine québécoise. Cette constatation nous a poussées à choisir des représentants de direction qui viennent de différentes régions du Québec constituant ainsi une diversité régionale.

Danny	Je suis originaire du Lac St-Jean. Il n'y a pas d'immigrants chez nous. Avant d'arriver à Montréal, je n'avais jamais vu de personnes d'origine étrangère. Je suis directeur d'école depuis 5 ans. Il n'y a pas de formation continue donnée par la commission scolaire mais je suis des cours en gestion (DESS), à l'Université de Montréal, pour compléter ma formation de directeur, ce diplôme est obligatoire pour garder le poste.
Sylvie	Je suis travailleuse sociale , diplômée en 1991. Depuis 6 ans je travaille à 50% dans cette école comme assistante et agente d'intégration pour les élèves nouvellement arrivés.
Louise	Je suis enseignante d'arts plastiques, je viens de la campagne où j'ai travaillé comme enseignante. J'ai décidé de devenir directrice, car j'avais un don pour communiquer avec les enfants. Aussi, j'avais des connaissances qui travaillaient dans la direction et qui me disaient pourquoi pas Louise ?
Estelle	J'ai un BACC en psychopédagogie avec option en maths, un BACC en intervention sociale et arts plastiques , un DESS en administration scolaire et un diplôme de 3^{ème} cycle en administration scolaire aussi. J'ai plusieurs années d'expérience en enseignement et je suis directrice en primaire depuis 15 ans.
René	Je suis diplômé en éducation physique. C'est par concours de circonstances que je me suis retrouvé à travailler dans une école en milieu multiethnique. Au niveau de la formation théorique, je n'ai pas eu beaucoup mais quand je suis venu ici, j'ai vraiment mis la main à la pâte pour l'organisation des classes d'accueil.

Les directeurs d'écoles occupent une fonction centrale et déterminante dans le réseau scolaire. L'engagement du personnel, la réalisation des projets et l'organisation interne de l'école dépendent principalement de la direction. L'absence de directeurs d'origine autre que québécoise nous a poussées à vouloir connaître les critères d'engagement des dirigeants d'école qui pourraient expliquer ces nominations. Selon les informations ministérielles « quand on sélectionne un directeur d'école, on tente de prédire son succès dans un type de culture organisationnelle particulier.

Les organismes consultatifs et les représentants politiques au Québec accordent une grande importance au rôle de leader pédagogique des directeurs d'école» (Conseil supérieur de l'éducation 1998; Ministère de l'Éducation du Québec 1997). Pour nos quatre directeurs la possession d'un Baccalauréat (Bachelor) et d'un DESS en Gestion que les personnes déjà en poste peuvent faire (sur cinq ans) ainsi que les qualités reconnues de leader ont été les critères pour leur recrutement. Une seule des quatre directeurs interviewés possède un diplôme en gestion d'école (Estelle)⁹⁵. En outre, une expérience préalable dans l'enseignement ne semble pas être une condition *sine qua non* d'engagement nous incitant ainsi à nous questionner préalablement sur les compétences nécessaires d'un « leader pédagogique » (voir directives du MIQ ci-dessus). Dans ce cas, comment peut-il comprendre les enjeux propres à une école primaire et les spécificités d'une classe d'accueil ? Sur nos quatre directeurs interrogés, deux n'ont pas eu du tout d'expérience d'enseignement (Danny et René, deux hommes !) tandis que deux autres (Louise et Estelle, deux femmes !) ont des expériences d'enseignement mais dans des disciplines éloignées de la didactique des langues (en arts plastiques et en mathématiques).

En revanche, la travailleuse sociale (Sylvie) qui n'est pas en poste de direction, a été formée dans son domaine soit en travail social, et a donc les diplômes adéquats pour le poste occupé. Par ailleurs, nous constatons que deux d'entre eux (Louise et Renée) ont bénéficié du soutien de leurs réseaux sociaux qui a joué vraisemblablement un rôle non négligeable dans leur nomination.

De même que les classes d'accueil ne font pas partie des directives du Conseil Supérieur de L'Éducation concernant la direction des écoles du primaire, de même les critères de recrutement de ces directeurs ne demandent aucune qualification spécifique ou supplémentaire pour la gestion des

⁹⁵ Il est nécessaire de préciser que l'entretien avec Estelle est particulièrement important pour nous, car elle a dirigé pendant 5 ans l'école où Sylvie travaille actuellement comme assistante et agente d'intégration pour les élèves nouvellement arrivés et, depuis 5 mois, dirige une autre école. Les deux établissements offrent le service de classes d'accueil, mais si la première en compte douze depuis une dizaine d'années, dans la deuxième, il n'existe que deux classes d'accueil ouvertes depuis quelques mois. Donc, à chaque question liée à la situation et à l'organisation de la classe d'accueil, Estelle a répondu par rapport à son expérience précédente et de ce qu'elle vit dans la nouvelle école. De ce fait, son témoignage nous donne la perception d'une vue globale et comparative de la gestion de la classe d'accueil dans deux écoles différentes.

classes d'accueil. Ces directives et ces critères d'engagement ne sont-ils pas en eux-mêmes significatifs de la conception de ces postes à responsabilité et par là du statut implicitement attribué aux classes d'accueil, soit un statut en « creux » ?

3 Capitaux langues, mobilité et rapport à l'étranger

Tel qu'expliqué dans le cadre conceptuel, nous portons un intérêt particulier aux capitaux langues et capitaux de voyages des acteurs et des co-acteurs car ils peuvent être « constamment investis en vue d'ambitions et de projets » (Van Campenhout 2001, p.131) pouvant ainsi influencer leurs représentations et leurs comportements face à la pluralité (linguistique, culturelle et sociale).

3.1 Capitaux linguistiques et rapports aux langues

Danny	Je ne parle aucune langue étrangère , j'ai appris un peu l'anglais en communiquant avec les parents, les gens dans différentes services, mais je n'ai étudié aucune langue étrangère /.
Sylvie	Je parle espagnol et l'anglais . Les deux je les ai appris à l'école, mais j'ai amélioré mon espagnol pendant mes voyages dans le Sud . L'anglais est une langue très utilisée à Montréal , alors on peut parler partout si on veut. Aujourd'hui je me sens à l'aise avec les deux langues et quand je reçois les nouveaux parents du Sud je leur parle en espagnol. Ils sont très contents, cela les met à l'aise et ils peuvent poser toutes les questions nécessaires. Ainsi, pour eux, la langue française n'est pas un obstacle.
Louise	Oh, (...) je ne parle que français , c'est ma langue maternelle, et l'anglais, je dirais à 50% mais je me suis améliorée un peu depuis que je suis venue ici, j'ai dû travailler en anglais plusieurs fois, car j'ai rencontré des parents qui ne parlent pas français, mais je ne suis pas très habile , car je n'ai pas eu la chance de faire des immersions, de partir etc. /Quand j'ai travaillé à Outremont (arrondissement anglophone de Montréal), j'ai réalisé la richesse des langues, c'est palpitant , c'est valorisant pour l'interlocuteur de lui parler dans sa langue comme cela pourrait être valorisant pour moi que l'interlocuteur non québécois me parle en français.
Estelle	Je parle français, anglais, espagnol . L'anglais et l'espagnol que j'ai étudiés au collège, les deux langues obligatoires, et maintenant je prends de cours de mandarin par curiosité . J'aurais voulu parlé plus de langues, pour pouvoir entrer en communication avec tous les parents et aider les enfants à réussir.
René	/Je ne suis pas très habile avec les langues, je me débrouille en anglais , mais ce n'est pas une source de problèmes car l'anglais passe un peu partout. Il faut dire aussi qu'ici 80 % des parents qui ne parlent pas français parlent anglais, alors j'arrive à les comprendre.

Se basant sur les témoignages ci-dessus, nous pouvons identifier deux catégories d'interlocuteurs :

- ❖ ceux qui possèdent quelques capitaux linguistiques.
- ❖ ceux qui ne possèdent pas ou peu de capitaux linguistiques.

Pour Bourdieu (1984), la construction et la transmission du capital linguistique se fait essentiellement auprès de la famille et l'école. Toutefois, les propos ci-dessus nous permettent de faire le lien entre la trajectoire de l'acteur social et les pratiques linguistiques acquises ou non. Par exemple, Louise explique son peu de « capital langue » par le peu d'expériences de mobilité (la seule mobilité vécue a été entre la campagne et la ville). Nos interlocuteurs utilisent des modalités affectives pour décrire leur bagage linguistique tout en faisant la différence entre l'apprentissage scolaire et la nécessité des langues créée dans leur contexte professionnelle.

Nous retrouvons l'anglais - tantôt appris de manière formelle tantôt appris sur le tas - comme la langue la plus présente et la plus utilisée pour la communication avec les parents. La dynamique entre les langues et les « marchés linguistiques » (Bourdieu 1984) serait dans ce contexte soumis à passage obligé par l'anglais. Or, malgré le fait que tous les représentants de la direction ont été scolarisés au Québec, les deux langues étrangères (anglais et espagnol) semblent être appropriées à des degrés différents. Nous ne saurons dire si cette différence est due à l'apprentissage individuel de chacun ou si les programmes collégiaux dans la province sont différents de ceux de Montréal. Nous pouvons constater que les directeurs qui ont été peu ou pas exposés à la pluralité, ne se posent pas de questions sur l'utilité des langues dans la communication.

Nous pouvons supposer qu'ils s'interrogent pas ou peu sur le rôle primordial joué par la langue dans le processus d'intégration des élèves nouvellement arrivés. Dans le cas de René et Danny, ils se débrouillent en anglais ou ils vont déléguer cette « mission » à d'autres personnes. En revanche, Estelle et Sylvie qui ont un petit capital langue et qui ont été exposée à la pluralité vont être amenées à transformer leur rapport aux langues. Ainsi, Estelle la plus dotée en langues, va vouloir augmenter son capital en apprenant le mandarin. Les autres vont essayer de développer leurs bribes d'anglais qui est considéré comme la langue - passerelle dans un grand nombre de cas avec les parents.

3.2 Expériences de mobilité et représentations de l'étranger

Dans le cadre conceptuel nous avons souligné le lien entre les différents capitaux que nous allons illustrer ci-dessous.

Danny	Je n'ai jamais voyagé , je ne suis jamais parti de Canada. En effet je n'ai pas été entouré par les étrangers et le manque de contact avec les autres pays explique le manque d'envie de partir . /Par exemple mon fils a une copine brésilienne qui a vécu aussi en Floride avant de venir au Canada et il me disait l'autre jour qu'il a envie de partir en Floride et en Brésil. Je la vis très bien la diversité dans cette école, pour moi c'est une richesse .
Sylvie	Moi, j'ai fait beaucoup d'expériences de mobilité et même avant, je n'ai jamais vu une grande différence entre un québécois ou un africain, d'ailleurs mon conjoint est mexicain. J'ai travaillé un an en Mexique, j'ai fait le tour de tous les pays de l'Amérique centrale, plusieurs villes aux États-Unis etc. C'est plus au niveau de la culture qu'on a à s'adapter . D'ailleurs, je me rappelle de la première fois que je croyais recevoir la mère ou le père et que je me suis retrouvée avec la tante ou l'oncle, oui ça m'a mis dans une position délicate . Après, j'ai compris que dans certaines cultures, il n'y avait pas de différence entre parents et tante et oui à ce niveau-là j'ai eu à m'adapter'
Louise	Je viens de la campagne et je n'ai pas vraiment voyagé. On n'avait pas cette culture de partir... Quand je suis arrivée à Montréal, j'ai eu un choc culturel, j'avais beaucoup à apprendre , des connaissances sur les autres cultures que je n'avais pas du tout.
Estelle	J'ai beaucoup voyagé , j'ai pris des années sabbatiques et je suis partie en Asie, dans plusieurs pays. Les expériences que j'ai faites à l'étranger m'ont aidée je pense, car ça a ouvert un peu mon esprit et en ayant vécu moi-même le fait d'être dans un nouveau pays, je comprends à quel point on peut être perdu au début et à quel point c'est difficile de se retrouver . Aller voir comment ça se passe ailleurs, ça permet de comprendre.
René	Je n'ai pas fait beaucoup de voyage à l'étranger.

Danny et René qui n'ont pas de capitaux linguistiques n'ont pas du tout d'expérience de mobilité, alors que Sylvie et Estelle, qui possèdent un certain capital linguistique, ont également un certain capital de mobilité. L'absence de mobilité est justifiée par les interlocuteurs par le manque de contacts avec l'étranger au quotidien qui aurait pu être l'élément déclencheur pour désirer découvrir d'autres pays. De toute évidence, il existe une articulation entre le lieu de naissance et l'expérience de l'étranger qui contribueraient à la constitution d'un capital linguistique et de mobilité.

Nous remarquons dans les propos des interlocuteurs qui ont voyagé une prise de conscience des

difficultés d'ordre linguistique et socioculturel qu'ils ont eux-mêmes rencontrées. Nous pouvons imaginer avec Estelle que dans les interactions avec les familles, leurs expériences auront une influence sur la conception du rôle de directeur d'école et plus spécifiquement pour la gestion de la pluralité dans l'établissement et dans la classe d'accueil. Il faut toutefois préciser que les expériences à l'intérieur d'un même pays constituent aussi un capital de mobilité. Nous constatons que, partir de la province pour aller travailler dans une grande ville comme Montréal, caractérisée par sa multiculturalité, peut provoquer un choc culturel, linguistique social, étant ainsi un révélateur de ses propres besoins linguistiques et socioculturels, comme l'explique Louise.

Nous rappelons que notre but est de comprendre si la mobilité de nos interlocuteurs joue un rôle ou non dans leurs représentations de public venant de l'étranger. Car, les expériences de mobilité mobilisent des composantes différentes (Murphy-Lejeune 2003) selon le parcours mais aussi le statut de nos interlocuteurs. Le directeur, en plus d'être le gestionnaire d'une école, est aussi un agent intermédiaire entre la commission scolaire et les enseignants. Nous verrons si et comment le vécu de ces professionnels influencera ou non leurs discours, leurs comportements, leurs capacités organisationnelles de la pluralité et plus largement leurs décisions liées à la classe d'accueil.

4 Représentations du dispositif « classe d'accueil »: une vision indifférenciée

Afin de pouvoir analyser les perceptions des représentants de la direction sur la classe d'accueil, il est important d'identifier les différents types de dispositifs mis place selon les écoles que nous avons typifiées dans le cadre méthodologique et les conséquences de ces perceptions sur les publics qui fréquentent ces dispositifs⁹⁶.

L'école I, dirigée par Danny, dispose d'une seule classe d'accueil multi niveaux qui existe depuis six mois.

L'école II, dirigée par Louise, dispose de trois classes d'accueil qui fonctionnent également comme un point de service.

L'école III, dirigée par René, dispose de trois classes d'accueil qui existent depuis plusieurs années.

⁹⁶ Nous rappelons que l'ouverture des classes d'accueil dépend principalement des demandes d'inscription et des possibilités en termes de locaux de l'école du quartier. Ces conditions mises ensemble expliquent les différentes offres présentées ci-dessus. Nous constatons que l'école IV est la seule à correspondre à la définition du dispositif de la classe d'accueil telle qu'elle est décrite par le ministère de l'éducation et la Commission scolaire. Voir chapitre 2 du cadre Conceptuel

L'école IV, où Sylvie travaille depuis plusieurs années et qu'Estelle a dirigée pendant 5 ans, dispose de 12 classes d'accueil qui existent depuis une dizaine d'années.

L'école V, dirigée actuellement par Estelle, dispose de deux classes d'accueil qui existent depuis six mois.

4.1 Représentations des différents types de classe d'accueil : démultiplication des structures

Danny	Dans notre école il n'y qu'une classe d'accueil . Le professeur de la classe d'accueil est une Tunisienne qui est formée pour enseigner au secondaire. C'est la première fois qu'elle enseigne dans une classe d'accueil au primaire. La Commission scolaire ne s'occupe pas particulièrement de la classe d'accueil , à part la livraison du matériel. Pas pour me faire des éloges mais je fais beaucoup d'efforts pour l'aider. Par exemple : je fais venir la conseillère pédagogique trois fois par semaine pour qu'elle l'aide dans la planification. Ça se passe très bien, ça marche comme sur des roulettes .
Sylvie	Je travaille depuis plusieurs années dans cette école. Une partie de ma tâche d'assistante sociale consiste à collaborer et à aider les élèves et les parents de la classe d'accueil. Nous avons 12 classes d'accueil et même si au début cela nous a pris du temps à apprendre à s'organiser, maintenant je suis contente du fonctionnement des classes d'accueil dans cette école.
Louise	Dans cette école, il y a trois classes d'accueil, nous fonctionnons aussi comme un point de service pour les autres écoles qui ne peuvent pas ouvrir des classes d'accueil pour différentes raisons. Pour l'instant tout se passe très bien.
René	En ce moment, dans cette école il y a 3 classes d'accueil /donc c'est difficile de faire des classes selon l'âge et selon la compétence linguistique.
Estelle	Dans une école, où il y a plusieurs classes d'accueil et depuis longtemps il y a des structures mises en place. Cela permet une organisation scolaire plus intéressante, une organisation meilleure des classes, c'est-à-dire le regroupement des élèves selon l'âge et cela a un impact positif sur les stratégies d'apprentissage utilisées, d'enseignement /. Sinon ils sont tellement en difficulté qu'ils perdent leur estime de soi, qui est déterminant pour les enfants, c'est la base de leur valeur.

Les témoignages ci-dessus nous permettent d'identifier deux types de représentations de nos interlocuteurs sur les dispositifs. D'un côté, il y a les directeurs (Danny et Louise) qui sont très satisfaits de la situation actuelle de la classe d'accueil dans leur école et ne voient aucun problème concernant son organisation. Rappelons que ces acteurs possèdent très peu d'expériences de mobilité et très peu d'expérience de direction. Visiblement, ils manquent de recul nécessaire pour analyser les besoins liés à la classe d'accueil d'autant plus que, dans leurs écoles, elle se présente dans sa configuration la plus complexe - soit classe multi niveaux et point de service.

La représentation de la gestion de ces classes très hétérogènes et celles des difficultés qui s'y attachent sont tributaires du parcours professionnel du représentant de la direction. D'un autre côté, Estelle et Sylvie dotées de langues et de mobilité, expriment leur inquiétude quant à l'absence de regroupement des élèves selon leur âge, leur niveau de scolarité, leurs compétences linguistiques et les conséquences sur les pratiques d'enseignement plus adaptées aux élèves et à leurs besoins de sécurisation.

Il n'en demeure pas moins que, si l'on considère la classe d'accueil comme un dispositif au service de l'intégration sociolinguistique et socio-scolaire des élèves, nous nous interrogeons avec Estelle sur l'efficacité d'une organisation basée sur le traitement indifférencié des profils et sur la démultiplication de types de structures. Il est clair qu'en absence d'évaluation à leur arrivée il est peu probable que l'enseignement garantisse la visibilité d'une progression des acquis linguistiques et scolaires chez les élèves.

4.2 Représentations des modalités de l'accueil des élèves nouvellement arrivés : trois visions différentes

Suite à nos recherches auprès de la Commission scolaire, afin de prendre connaissance des procédures élaborées pour l'accueil et l'accompagnement des parents et des élèves nouveaux-arrivants, nous avons constaté qu'il n'existe pas de directives ni de protocole précis que les directeurs et les enseignants auraient à suivre. Pour cette raison, nous avons posé la question aux représentants de la direction sur les procédures d'accueil prévues pour ce moment crucial de prise de contact avec les parents et leurs enfants.

Danny	Le premier jour ils sont reçus par la secrétaire. Je prends aussi le temps de m'arrêter quelques minutes avec les parents. / Ils comprennent la chance de leur enfant à aller dans une école avec de très bonnes conditions.
Sylvie	L'accueil des nouveaux élèves c'est justement ma tâche principale. Le premier jour, je reçois les parents dans mon bureau et, s'ils parlent une langue autre que l'anglais ou l'espagnol, je m'arrange avec l'interprète communautaire pour trouver une personne qui pourrait traduire. Je fais une conversation la plus naturelle possible, essayant de savoir leur statut dans leur pays d'origine, leur statut légal dans le pays d'accueil, le niveau de scolarité des enfants, les langues parlées. (précision) Ces informations me permettent de déterminer les besoins linguistiques, matériels ou autres. J'explique aux parents les horaires de l'école, de l'autobus, les différents services offerts à l'école, celui du dîner, de garde, d'aide aux devoirs etc. Je prends le temps de leur expliquer le fonctionnement de la classe d'accueil, de l'école, de questionner les besoins des parents etc. On fait aussi une petite évaluation de leur français, avec des petits questionnaires, car des fois cela pourrait changer le choix de la classe, (précision) car il n'y a aucune évaluation prévue par la CS. Mais, même s'il y avait, il manque des structures spécifiques pour tous les types de publics.
Louise	Oui nous sommes un point de service pour toute la partie de l'Île. Quand un nouvel élève se présente dans une autre école, ils testent son français et après ils l'envoient ici dans les classes d'accueil. Nous avons des brochures d'information que l'on donne aux parents de ces élèves.
Estelle	Ici c'est une petite école, c'est la secrétaire qui reçoit les élèves et qui les ramènent en classe et par la suite, c'est l'enseignante qui gère.
René	Ce sont des procédures que l'on veut changer très bientôt , car les parents viennent de pays et de niveaux différents. Et, on voudrait que les nouveaux élèves passent par la CS et qu'ils soient évalués là-bas avant d'arriver dans les écoles. Donc, commencer par une évaluation serait bien, cela permettrait de placer l'élève dans la bonne classe et d'entreprendre les bonnes stratégies pour qu'il réussisse.

Dans les témoignages de nos interlocuteurs, une palette des procédures d'accueil se définit. Tout semble se décider en fonction de la perception de la direction, du nombre de classes d'accueil et des expériences antérieures ou non de la gestion de ces classes. La diversité de types des classes d'accueil (voir plus haut) semble aller de pair avec la diversité des procédures d'accueil des élèves et des parents immigrants. D'ailleurs nous pouvons faire le lien entre le profil du directeur, sa représentation de l'organisation de la classe d'accueil et la procédure d'accueil.

Nous pouvons regrouper les réponses ci-dessus en trois catégories de perceptions:

- ❖ Satisfaction des procédures actuelles
- ❖ Critiques envers les procédures existantes et souci d'amélioration
- ❖ Prise de conscience des besoins avec la proposition « d'une charte d'accueil »

4.2.1 Satisfaction vis-à-vis des procédures actuelles

Le discours de Danny semblerait montrer une certaine satisfaction quant aux procédures d'accueil et reflète un manque de conscience des enjeux de cette première prise de contact. Dans son école, les parents et les élèves sont reçus d'une façon « amatrice » et mise à part quelques mots échangés avec les parents, son discours reste flou. Tout comme Louise, il ne se préoccupe pas de problèmes de communication ni des obstacles linguistiques ni des types d'informations à transmettre ou pas aux parents. Il dit lui-même qu'il délègue cette responsabilité à la secrétaire. Nous avons constaté que les brochures distribuées aux parents, écrites en français et en anglais, sont les mêmes que celles données par le service d'immigration au sujet des centres d'apprentissage du français et ne donnent pas d'informations précises sur la classe d'accueil. Ces directeurs qui ont peu d'expérience de mobilité ne se posent aucune question sur le vécu scolaire des élèves ni sur les attentes des parents.

4.2.2 Critiques envers les procédures existantes et souci d'amélioration

L'évaluation des élèves à leur arrivée et la répartition dans les classes sont les deux moments principaux avancés par René. Quand un nouvel élève arrive au Québec, il n'est pas évalué. Selon la procédure en place, l'enseignant, s'il perçoit un retard scolaire ou un autre problème, doit préparer un dossier avec les observations et les remarques pendant une période de minimum de six mois. Par la suite, il fait une demande auprès de la Commission Scolaire pour mettre en place une évaluation. Les listes d'attente sont longues et l'élève entre-temps ne peut recevoir aucune aide ciblée. De toute évidence le manque d'informations sur le parcours de l'élève, met les acteurs et les co-acteurs de la mobilité dans une relation de malentendus réciproques.

Toutefois, selon Sylvie, même s'il y avait une évaluation des besoins, dans une école qui ne possède que deux classes d'accueil, le regroupement selon l'âge et le niveau du français et/ou le niveau de scolarité reste une utopie. Qu'en est-il du contexte familial de l'élève ? Quelles démarches pour

construire la collaboration famille-école ? Pour cette raison, nous pensons que ce discours reste fractionnaire et représente une vue partielle de la problématique.

4.2.3 Prise de conscience des besoins et proposition « d'une charte d'accueil »

Parmi les cinq écoles où nous avons fait nos recherches, une seule semble être dotée d'une structure claire pour l'accueil des élèves et de leurs parents. Afin de mieux comprendre cette structure nous avons posé d'autres questions à Sylvie et Estelle.

Est-ce que c'est un service offert par la Commission scolaire ? Qui a mis en place cette structure ?	
Sylvie	Non, ce n'est pas un service offert par la commission scolaire. C'est une décision prise par Estelle. C'est une sorte de charte d'accueil. Nous avons travaillé fort pour donner la forme actuelle, on s'améliore de plus en plus.
Estelle	La CS ne prévoit rien à ce niveau alors que pour nous c'est primordial de connaître le contexte familial des enfants, leurs besoins linguistiques et autres. J'ai dû attendre des années pour y arriver, car il n'y a pas de fonds accordés par la CS. /La travailleuse sociale et l'agente communautaire sont payées avec les fonds de l'école. C'est un service qui a donné ses preuves, Sylvie est une référence pour les parents et les enseignants. Ils s'adressent à elle pour toute question liée à leurs enfants, l'école et même il y en a qui viennent pour poser des questions sur leur situation professionnelle etc. en cas de besoin et Sylvie se fait aider par l'interprète communautaire qui parle cinq langues ou peut trouver un interprète pour la rencontre. Nous partons du principe que si les parents reçoivent de l'aide et qu'ils réalisent leurs projets, ils vont avoir un plus de temps pour leurs enfants. C'est aussi simple que ça.

Cette « charte » est donc née d'une prise de conscience du personnel enseignant de la nécessité de connaître le contexte familial des élèves : le projet migratoire, la situation des parents dans le pays d'accueil ainsi que leurs attentes vis-à-vis de l'école. Ce contexte est analysé par la travailleuse sociale dans l'objectif de cibler les besoins des élèves et des parents aux niveaux linguistique, social et culturel, évalués en collaboration avec l'interprète communautaire. L'école cherche à aider les parents à comprendre les stratégies en vue de leur intégration dans le pays d'accueil. Cette évaluation est tournée vers l'évaluation de la compréhension par les parents des règles et des attentes de l'école. Cet exemple nous permet de démontrer que la vision de la direction peut faire une grande différence en ce qui concerne les multiples procédures d'accueil des nouveaux arrivants. L'interprète communautaire et Sylvie aident donc les parents à construire une compréhension du système

éducatif du pays d'accueil. Or, cette vision semble être tributaire du parcours du personnel de l'école. Comme la Commission scolaire ne prévoit pas l'accueil des élèves et des parents, le financement constitue aussi un grand défi pour la direction

4.3 Représentations des matériaux pédagogiques en classe d'accueil: une absence chronique

Suite à nos recherches sur différentes sources (site officiel du ministère de l'Éducation, de la Commission scolaire, archives de revues pédagogiques, renseignement auprès des enseignants qui travaillent dans les classes d'accueil) nous avons compris que, depuis l'existence des classes d'accueil au Québec, il n'y a que deux manuels édités: OLE pour l'école primaire et INTERMEDE pour l'école secondaire⁹⁷. Il nous a paru important de poser la question aux directeurs pour connaître leur opinion sur les matériaux utilisés en classe d'accueil.

Danny	L'enseignante est libre d'utiliser ce qu'elle veut, c'est le résultat qui importe.
Louise	Il y a beaucoup de manuels qui sont montés par les enseignants, mais je ne les connais pas , car c'est ma première année et j'ai besoin de temps pour tout connaître. Comme il y a plusieurs niveaux de classe d'accueil, je me donne deux / trois ans pour tout découvrir.
Estelle	Dans cette école il n'y pas de matériel, il n'y a rien , j'ai dû travailler fort avec les enseignantes, (précision) car elles manquent de ressources, mais d'orientation aussi. Les manuels existants ne sont pas nombreux et pas suffisants pour bien enseigner. Car, il faut aussi savoir valoriser les connaissances avec lesquelles l'enfant arrive dans la classe d'accueil, il faut apprendre à faire des liens entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles, entre son système de référence et le nôtre. En plus il faut savoir donner une place aux langues qu'ils maîtrisent déjà. Ce n'est pas facile, car on est pris entre ce raisonnement et l'autre : il faut qu'il apprenne, qu'il avance au plus vite avec la langue et la culture d'ici. D'ailleurs, il n'y a ni du structure ni du matériel pour les élèves sous-scolarisés.
René	Les enseignantes ont beaucoup d'expérience et elles utilisent du matériel diversifié.

⁹⁷ Tel qu'expliqué dans le Cadre conceptuel, notre but n'est pas d'analyser ces manuels. C'est pourquoi, nous n'allons pas nous arrêter sur leur contenu.

Estelle, directrice depuis plusieurs années, semble être la mieux informée de la situation. Elle est capable d'identifier les besoins des enseignants en termes d'orientation et de matériaux pédagogiques appropriés au contexte de la classe d'accueil. D'ailleurs, elle est la seule à souligner l'importance du vécu de l'élève et de ses acquis antérieurs dans l'apprentissage des nouvelles connaissances. A son arrivée dans le pays d'accueil, chaque élève possède déjà son habitus scolaire à partir duquel il a appris à joué son métier d'apprenant. Comme l'indique Estelle, il risque de ne rien assimiler s'il y a rupture entre son propre habitus et le nouveau à construire si on ne lui explique pas les nouvelles règles. D'où l'importance pour l'enseignante de créer un pont entre le système de références de la classe d'accueil et celui de l'élève. Le défi est énorme du fait que chaque élève vient d'un autre pays et de facto « avec un système de références différent de l'enseignant, différent de chacun des autres élèves, que l'on ignore également » (Chiss 2007, p. 274).

En outre, comme l'indique Estelle, la valorisation de la langue⁹⁸ première et des connaissances antérieures sont des éléments importants dans la construction de l'estime de soi, composante fondamentale de l'identité. Nous l'avons vu, une image négative de soi peut conduire à des expériences scolaires négatives, à des situations d'inadaptation scolaire et sociale.

De plus, nous remarquons que dans des positions hiérarchiques et à responsabilités égales, les directeurs interviewés ont des représentations différentes sur l'existence des matériaux pédagogiques employés. Nous pouvons facilement faire le lien entre l'expérience en tant que directeur d'école et leurs représentations. Ainsi, Danny, directeur depuis six mois, dit laisser la liberté de choix à l'enseignante de la classe d'accueil. Cette liberté ne masquerait-elle pas son manque de connaissance et de choix du matériel pédagogique approprié à une classe d'accueil en multi niveaux ? Aurait-il, d'ailleurs, les outils nécessaires pour conseiller l'enseignante de français de la classe d'accueil qui, elle aussi, œuvre pour la première fois en classe d'accueil ? La question du choix des manuels ne semble pas concerner Louise non plus. En évoquant l'existence de nombreux manuels, elle reconnaît son ignorance des besoins de son public mais montre toutefois son intérêt pour la classe d'accueil. Sa distance par rapport aux défis de la classe d'accueil.

Il est bon de rappeler que la conception d'un manuel ou d'une méthode en FLS devrait se construire à partir des besoins des élèves et implique l'adaptation des pratiques d'enseignement aux différents

⁹⁸ Nous rappelons que ces pratiques pédagogiques, qui, comme nous l'avons expliqué dans le cadre conceptuel, sont connues au Québec sous le nom ELODIL, sont fortement encouragées par MELS et la Commission scolaire.

niveaux. Or, il semblerait que le choix des documents repose uniquement sur la perception subjective des enseignants et leur capacité d'improvisation.

4.4 Représentations du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire: une étape impensée par l'institution

Danny	Aucun problème à ce niveau , la décision est prise par l'enseignante de la classe d'accueil. Dès qu'elle juge que l'élève est prêt, il intègre la classe ordinaire de son niveau.
Louise	Notre école est un point de service, l'enfant reste en classe d'accueil un temps maximal de deux ans . Bon, à l'école il y a des élèves qui sont là depuis trois ans mais ce n'est pas normal. Après il part dans son école de quartier et il y a une espèce de fossé. / On devrait avoir un suivi pour savoir comment ça se passe dans l'autre école mais les enseignants de l'école me disent qu'ils n'ont jamais eu de feed-back.
Sylvie	Il faut une sensibilisation, on a besoin de la collaboration de tous , car quand un élève arrive en classe ordinaire, il est vu comme une surcharge de travail, donc auprès de l'équipe enseignante on a du travail à faire aussi, car cet élève n'aura pas les acquis sur les autres matières science, histoire etc, donc les enseignants doivent être patients mais aussi avoir les outils d'évaluation pour l'étape de l'intégration .
Estelle	Dans l'ancienne école, on organisait des rencontres entre les enseignants de la classe ordinaire et la classe d'accueil pour qu'ils comprennent que l'élève qui vient de la classe d'accueil n'aura pas le même niveau que les autres, qu'il aura des lacunes . C'est pour cela, qu'on fait une intégration partielle . Car les élèves qui quittent la classe d'accueil sont les meilleurs de la classe et en classe ordinaire ils sont les moins bons, au niveau de l'estime de soi c'est difficile à vivre . Je le vis ici dans cette nouvelle école. Une enseignante qui me disait dans une rencontre, il n'a pas réussi, je lui mettrai 40%...j'ai dit non, tu adaptes le matériel à son niveau, tu l'évalues avec sa progression à lui et il va apprendre rapidement, mais il ne faut pas le décourager. Dans cette école c'est une culture nouvelle les classes d'accueil, alors on a décidé d'intégrer l'élève dans la classe ordinaire mais laissant son nom dans la classe d'accueil pour l'étape de son intégration .
René	C'est l'enseignante de la classe d'accueil qui gère / ça se passe bien.

Dans le Cadre conceptuel, nous avons abordé la question du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire comme l'une des principales problématiques de l'intégration de l'élève dans le système scolaire du pays d'accueil. Ce qui émerge dans les propos ci-dessus, ce sont les différences d'opinions entre les représentations de nos interlocuteurs sur ce moment si délicat.

Nous pouvons une fois de plus faire le lien entre l'expérience du directeur, ses capitaux et ses ressources pour comprendre ces écarts. Ainsi, les réponses de Danny et René se traduisent par la délégation de la responsabilité à l'enseignant-e. Alors que d'autres interlocuteurs, Louise, Sylvie et Estelle, révèlent plusieurs obstacles surgissant à différents niveaux : la structure de l'école, la procédure administrative qui prévoit l'intégration à la classe ordinaire, la collaboration entre collègues et l'évaluation de l'élève. À part certaines pratiques de collaboration entre les collègues élaborées par Estelle, qui témoignent ses convictions pédagogiques, aucun représentant de la direction ne fait référence à une procédure administrative claire, pensée et ciblée pour assurer le passage de l'élève à la classe ordinaire.

Selon Louise, un besoin urgent de travailler la relation entre la classe d'accueil et la classe ordinaire se fait sentir dans toutes les écoles mais particulièrement dans les établissements dont les classes d'accueil sont récentes. Estelle pour sa part souligne que le manque de protocole se reflète dans une résistance de la part des enseignants de la classe ordinaire qui visiblement manquent des ressources didactiques (théoriques et pratiques) vis-à-vis de ces élèves. Car, si en classe d'accueil, les pratiques pédagogiques sont basées en principe basées sur la prise en compte des besoins de chaque apprenant, des mesures spécifiques devraient être élaborées aussi pour le personnel qui œuvre en classe ordinaire.

Nous rappelons ici que l'objectif final est l'insertion de l'élève dans le système scolaire québécois. Le passage en classe ordinaire peut représenter une nouvelle « rupture » dans le parcours de ces élèves. Force est de constater que la collaboration interinstitutionnelle ou encore entre les collègues du même établissement semble être soit « en creux », soit inexistante. De plus, nous n'avons trouvé aucun document officiel du MELS qui serait transmis aux directions des écoles pour préciser les modalités d'évaluation de l'élève en vue de son passage dans la classe ordinaire. Il y aurait donc une étape « non pensée » de la part de la Commission scolaire à ce sujet.

5 Représentations des élèves et des parents par la direction: une relation en pointillé

5.1 Représentations des élèves de la classe d'accueil: entre méconnaissance et compassion

Danny	(...) je les aime, je les connais tous / je voudrais que les élèves avancent au plus vite, car ils perdent du temps et peuvent prendre du retard scolaire en restant longtemps en classe d'accueil .
Sylvie	Les enfants sont adorables. C'est tellement difficile de changer de pays, de logement, d'école. Le fait qu'ils ne parlent pas la langue les empêche de s'exprimer . J'ai vécu ça et oui... J'ai une grande admiration pour eux.
Louise	Si je me fie aux informations que les enseignants me donnent, la clientèle est diversifiée / Il y en a qui ont vécu la guerre, des drames familiales, qui sont là avec la famille, d'autres pas.
Estelle	J'ai la plus grande admiration pour ses enfants, pour moi ils sont les héros de l'immigration. Dès que je peux, je vais vers eux pour parler de mes expériences à l'étranger. C'est pour moi une façon de leur montrer que je peux comprendre ce qu'ils vivent.
René	Je connais seulement ceux qui j'ai eu l'occasion de rencontrer par ci par là. /

La perception des élèves de la classe d'accueil amène à des comportements différents de la part des directeurs. En effet, les élèves sont décrits sur le mode affectif, sur un ton plein de compassion mais qui souligne par ailleurs l'absence de réflexion et d'objectivation de leurs difficultés linguistiques ou autre. C'est le cas de Danny, qui tout au long de l'entretien était positif mais superficiel dans ses propos. Nous constatons que, selon lui, le séjour en classe d'accueil peut devenir une perte de temps. Son parcours (peu de contact avec l'étranger un capital-langue faible), ne lui permet pas d'anticiper les divers obstacles à surmonter par des élèves venant d'ailleurs.

La contradiction de ses propos laisse apparaître un problème majeur lié à son manque d'informations sur l'ampleur du travail mené par l'enseignante de la classe d'accueil. En se disant toujours satisfait de la situation, nous pouvons déduire que ce représentant de la direction s'implique très peu dans la vie des élèves et qu'il la méconnaît. Par conséquent, la fonction de la classe d'accueil semble ne pas faire partie de ses priorités. Elle est traitée de manière annexe. Estelle et Sylvie utilisent leurs propres expériences de mobilité pour approcher les élèves et tenter d'identifier leurs difficultés. Donc, on voit ici que les expériences de mobilité peuvent jouer un rôle non négligeable dans la

réflexion sur le rapport à l'élève et sur la représentation des besoins. Sylvie, la travailleuse sociale à laquelle a recours Estelle, comme personne-ressource, jouerait également le rôle de médiatrice entre deux systèmes de référence adoptant toutefois une posture compassionnelle, comme les autres directeurs, pleine de compréhension vis-à-vis des élèves..

5.2 Représentations de la collaboration entre la famille et l'école: des implications à géométrie variable des deux côtés

Danny	Je connais leurs parents aussi (...) Je suis fier des parents de la classe d'accueil / ils sont présents, ils veulent participer à la vie d'école et ils veulent la réussite de leurs enfants.
Sylvie	On fait tout pour construire une bonne collaboration avec la famille. J'ai rencontré des parents qui ont une haute scolarité et d'autres pas, mais à partir du moment où on travaille ensemble pour la réussite des enfants, on trouve toujours un moyen de se comprendre , cela peut être avec un traducteur ou pas mais si on a des buts en commun, on se comprend. Il arrive aussi d'être en face des parents qui semblent ne pas se déranger de leurs idées même après qu'on ait exprimé les nôtres. Par exemple un parent qui insiste d'enlever son enfant de la classe d'accueil car il pense que cela lui fait perdre du temps , alors que pour nous c'est très important qu'il passe par la classe d'accueil pour créer des bonnes bases de français et s'intégrer plus facilement sans perdre l'estime de soi . Ou encore, des parents tout à fait absents à l'école , par exemple je me suis faite dire : moi je ne t'appelle pas quand j'ai des problèmes à la maison, alors ne m'appelle-moi pas si tu as des problèmes à l'école.
Louise	Je ne les connais pas personnellement... je ne suis pas vraiment au courant mais ça se gère entre l'enseignant et les parents.
Estelle	À part la langue je ne dirais pas que communiquer avec un parent immigrant c'est plus difficile de se comprendre qu'avec un parent d'origine québécoise . En général quand on demande aux parents de se présenter à l'école, de s'impliquer etc. Ce n'est pas dans leur culture et ils sont absents . Quand ils amènent un enfant à l'école, ils pensent que l'école va tout faire pour qu'ils réussissent et quand ça ne fonctionne pas, ils vont le punir et s'organiser pour tout régler. Même quand on les invite pour qu'ils viennent à l'école pour participer à telle ou telle activité organisée par le comité de parents , ils ne comprennent pas, car dans leur pays, quand on les convoque à l'école c'est quand il y a un problème grave qui est arrivé avec leur enfant.
René	Je n'ai pas eu l'occasion de les rencontrer /.

Au Québec, différentes études ont montré que l'engagement des parents à l'école a une influence positive sur la réussite scolaire des élèves (Barbour et Barbour 2001) et ce, indépendamment du revenu familial ou de l'éducation (Burke et Picus 2001). Or, cet engagement dépend aussi des

procédures élaborées dans les écoles pour favoriser les relations entre les parents et l'école ou encore accroître l'engagement des parents à l'école.

Selon les propos ci-dessus, nous pouvons faire trois classements différents des représentations de nos interlocuteurs à propos des parents quant à l'attitude collaborative ou non vis-à-vis de l'école et de la classe d'accueil.

Enseignant	Danny	Louise, René	Estelle et Sylvie
Représentations de l'implication des parents	Présents, collaboratifs, actifs à l'école	Ne les connaissent pas du tout	Parfois absents, peuvent faire preuve de résistance envers l'apprentissage du français, peuvent avoir des problèmes de compréhension des devoirs, des difficultés à respecter les horaires, à collaborer à la réussite des enfants etc

Force est de constater que cela nous permet aussi de classer, par effet de miroirs, les représentants de direction. Nous rejoignons ici Bourdieu (1979) « les classeurs sont classés par leurs classements ». Ainsi, nous assistons à un comportement en retrait voire indifférent de la part de certains de nos interlocuteurs. Leur représentation du rôle de directeur par rapport à la construction de la de la relation avec les familles ne semble pas inclure leur propre implication dans la communication avec les parents. Il délègue la responsabilité aux enseignants, ce qui permet de compenser « l'abandon institutionnel »⁹⁹ de certains directeurs.

Le discours de Danny est aussi « anormalement euphorique ». Tous les parents ne peuvent pas être collaboratifs et actifs au sein de l'école. D'autant plus que, pendant l'entretien, il n'a pas su nous donner des exemples concrets de participation des parents immigrants dans la vie scolaire de leurs enfants, ni nous expliquer grâce à quelles stratégies la direction de l'école a réussi mettre en place cette collaboration.

Nous postulons donc que certains directeurs manquent de formations et d'outils pour aménager une place aux familles dans leur établissement. D'ailleurs, contrairement aux discours ministériels, la participation de la famille à l'école n'est jamais avancée par nos interlocuteurs comme une valeur du système scolaire québécois. Ces discours, même quand ils relèvent de l'humour et du compassionnel vis-à-vis des parents, masquent le manque de structures intégratives pour assurer une collaboration famille- école qui ne peut se construire qu'à condition que l'école rende visibles et compréhensibles

⁹⁹ Nous analyserons les propos des enseignants et leur sentiment d'abandon dans le chapitre suivant.

son rôle et ses objectifs. D'autre part, nous constatons que Sylvie et Estelle ont une vision plus large et réaliste des attentes des parents. Les différences au niveau des valeurs et d'habitus éducatif des parents et du pays d'accueil sont évidentes pour elles. Conscientes que la collaboration en tant que valeur ne peut pas

être tout de suite comprise des familles, elles ont élaboré des stratégies basées sur l'« intercommunication » (Manço 2008). Pendant l'entretien, Estelle et Sylvie nous ont expliqué qu'elles ont créé un comité où les parents se réunissent une fois par mois pour parler de leurs problèmes, de leurs besoins, de leurs difficultés etc. L'idée, selon elles, est de concevoir des passerelles en cas de rupture de communication et en cas d'incompréhension de la culture scolaire du pays d'accueil.

Un autre objectif de ces réunions est aussi de leur expliquer le rôle et le fonctionnement de la classe d'accueil. À la fin de la réunion, un résumé est remis à tous les enseignants, incluant ceux des classes ordinaires, pour qu'ils prennent connaissance des attentes et des besoins des parents. Estelle mentionne également que ce comité organise des activités¹⁰⁰ plusieurs fois par année, essayant de rassembler le plus grand nombre de participants possible. Selon nos interlocutrices, l'interprète communautaire joue aussi un rôle de médiatrice. Étant elle-même immigrante, avec des appartenances multiples, un grand bagage linguistique et de mobilité, elle aide les parents à faire le passage entre deux points de vue ou deux logiques différentes. À travers cet exemple, nous voyons se développer une personne-clé qui peut-être celle de l'interprète-médiatrice, à condition qu'il ou elle soit bien formé-e à la complexité de ces situations.

6 Représentations des « modalités d'intégration » des élèves et des parents

6.1 Représentations de « l'intégration » socio-scolaire des élèves : des activités linguistiques et culturelles dissociée

Telle qu'expliquée dans le cadre conceptuel, la classe d'accueil est un dispositif qui a été conçu pour assurer l'intégration, de l'élève nouvel-arrivant, à l'école et plus largement dans la société d'accueil. Dans les citations ci-dessous, nous allons chercher à comprendre comment cette « intégration » est vue par les représentants de direction que nous avons interviewés.

¹⁰⁰ Sortie en ville, souper interculturel, spectacle des élèves où les parents sont invités etc.

Danny	La classe d'accueil est l'endroit par excellence de l'intégration par la langue (...)
Sylvie	Rien n'est parfait / mais j'insiste sur le fait que l'organisation interne de l'école et de la classe d'accueil font toute la différence. Effectivement, c'est une chance pour ces enfants d'apprendre le français en classe d'accueil. Or, même si les classes d'accueil au Québec existent depuis 1969, il y a encore du chemin à faire. Ainsi, un élève de 6 ans qui se trouve dans la même classe d'accueil qu'un élève de 11 ans me fait douter sur l'efficacité des cours...
Louise	C'est fantastique que les enfants puissent avoir cette chance d'être dans une classe d'accueil. Les cours de langue sont adaptés à leurs besoins, en plus on fait des activités pour découvrir le pays d'accueil.
Estelle	Au niveau de l'intégration, c'est important de ne pas se concentrer que sur la compétence linguistique, sinon on est partial. L'intégration linguistique se fait en même temps que l'intégration culturelle et sociale. C'est pour cela que nous faisons des activités jumelées avec les élèves des classes régulières. C'est pour ça que c'est bien quand on a beaucoup de classes d'accueil dans une école, on peut faire le parrainage d'un élève dans la classe d'accueil par un élève d'une classe ordinaire. Le jumelage permet de se connaître, pour avoir moins de chicanes d'enfants dans la cour d'école et plus tard quand ils vont vivre ensemble. C'est bien de faire des activités avec les élèves en dehors de l'école, les amener à la bibliothèque, dans les quartiers de Montréal.

Nous observons que tous nos informateurs perçoivent la classe d'accueil comme la structure par excellence qui favorise l'intégration par la langue dans la classe, l'école et le pays d'accueil. La connaissance de la langue étant indispensable pour tout autre apprentissage que l'élève fera dans sa vie et, dont la réussite de l'intégration dépend. C'est dans cet objectif que sont organisées les différentes activités prévues pour les élèves, comme les sorties pour découvrir la bibliothèque du quartier, les autres quartiers de la ville, sortir en dehors de Montréal etc. Ainsi, l'élève s'inscrit dans un véritable « cheminement culturel » (MEQ et MICC 2004, p.24) qui lui permet de découvrir non seulement le fonctionnement de l'école québécoise et sa culture scolaire mais aussi l'appropriation, petit à petit, de repères socioculturels de son environnement.

Cependant la plupart de nos interlocuteurs ne font pas systématiquement le lien entre l'intégration linguistique et l'intégration socioculturelle; au contraire ils les perçoivent de manière dissociée. Seule Estelle ouvre la voie à une autre conception, celle d'une interaction continue entre le développement de la compétence linguistique et celui la compétence socioculturelle qui se nourriraient mutuellement mais on ne sait pas par quelle démarche ni sous quelle forme.

Toutefois, l'apprentissage du français ne semble être considéré comme le déclencheur décisif de la construction de compétences socioculturelles dont l'appropriation articulée pourrait contribuer à la construction progressive du développement du sentiment d'appartenance des élèves du pays d'accueil. Les activités sont conçues en parallèle sans articulations, laissant à l'élève le soin de faire les raccords.

En comparant les propos de nos interlocuteurs, nous ne pouvons que constater des écarts *entre* les représentations des dirigeants sur la notion de l'intégration par la langue de l'élève. Pourtant, les directives ministérielles sont les mêmes pour toutes les écoles : « La fréquentation guidée des lieux de culture de même que la prise en compte de repères culturels émanant de toutes les disciplines, l'amène à découvrir la richesse de la culture et les possibilités créatives de la langue française. Stimulé par les adultes qui manifestent une « attitude culturelle » et jouent auprès de lui un rôle de guide et de médiateur, l'élève apprend, d'une part, à construire ses propres repères et d'autre part, à se construire comme *acteur culturel*. Pour lui, se donner des repères culturels, voudrait dire s'intéresser au passé et s'ouvrir au présent, c'est concevoir la culture à la fois comme héritage et comme un ensemble d'expériences à vivre » (Ibid. p.24).

Or, malgré ces directives du Ministère de l'Éducation, il semblerait que certains représentants de direction ne soient pas au clair avec le fait que le niveau de l'intégration par la langue va de pair avec la compréhension des pratiques sociales et culturelles et l'appropriation *in vivo*. D'ailleurs, force est de constater que l'apprentissage de la culture du pays d'accueil reste impensé par certains représentants de la direction et d'ailleurs le Ministère lui-même ne précise pas le type de bagage culturel québécois à transmettre. Nous pouvons donc conclure que l'articulation entre apprentissage linguistique et apprentissage culturel est pensé de manière dissociée et ne bénéficie pas d'une démarche systémique pédagogique.

6.2 Représentations de « l'intégration » socioprofessionnelle des parents : l'autre intégrable ou non intégrable

Danny	L'intégration professionnelle des parents passe par l'apprentissage de la langue aussi. Au Québec on donne des cours de français, ce qu'on appelle des cours de francisation pour aider les parents à s'intégrer dans la société et trouver un travail.
Sylvie	De mon expérience, la plupart des parents ont de grandes attentes de l'école et de leur projet d'immigration. Si des fois on les trouve passifs ou absents, c'est parce qu'ils ne savent pas la langue, ne connaissent pas nos façons de faire, nos attentes. Évidemment, ils réalisent qu'ils doivent apprendre le français pour trouver un travail.
Louise	(...) c'est fantastique que les parents puissent aussi suivre des cours de francisation. En plus ils sont payés pour ça. Moi si j'étais à leur place, si j'allais à leur pays, je serais très contente d'être accueillie de cette façon. Et puis un avis personnel, on parle aujourd'hui d'accommodements raisonnables. Si j'allais dans un autre pays, je m'adapterais à leurs valeurs sans discuter, alors ici ils veulent des mosquées et que l'on soit tolérants. On tolère, mais quoi, comment? Si on se bat tous pour nos différences, on n'avance pas et si on ne s'ouvre pas aux autres, c'est mieux de rester chez soi. On est au Québec, il faut apprendre à se comporter comme un québécois. Il n'y a presque plus de Québécois sur l'Île de Montréal, ils sont tous partis.
Estelle	L'école a la chance de jouer un rôle là-dessus. Mais, il faut leur apprendre la communication avec l'école. Ils ne connaissent pas le système scolaire. Dans différents pays, ils sont convoqués si quelque chose va mal. La dernière année, nous avons organisé des rencontres sociales, des dîners interculturels, communautaires, on invitait tous les parents. Souvent ils sont très seuls, isolés, ils ne connaissent pas de monde....Ce n'est pas facile, il n'y a rien de facile mais ça prend du temps aussi pour la société d'accueil d'apprendre à aider les immigrants. On doit s'adapter aussi à leur différence, car recevoir et offrir de l'aide, ça demande aussi des connaissances culturelles, si on veut éviter les malentendus.
René	On est de loin le pays qui fait plus d'efforts pour intégrer les immigrants. Je n'ai pas l'impression qu'ils réalisent cette chance. Il suffit d'aller voir dans certains quartiers, ils restent en communauté et même s'ils sont là depuis des années, ils ne parlent toujours pas français.

Nous rappelons que les politiques linguistiques du gouvernement du Québec prévoient aussi des cours de français pour les parents immigrants, en faisant ainsi de l'apprentissage du français le fer de lance de l'intégration. Tel qu'indiqué dans le Cadre contextuel, les cours de français ne visent pas uniquement l'apprentissage de la langue mais aussi des *valeurs communes* qui permettent aux parents de participer à la vie québécoise et à la construction de « leur identité québécoise ».

Les représentations des interlocuteurs à propos de l'intégration des parents dans le pays d'accueil, nous permettent de dégager deux types de postures :

1-Représentation de l'intégration : la mauvaise volonté de l'autre

2-Représentation de l'intégration : l'école médiatrice

Afin de bien affiner notre analyse nous allons croiser les données biographiques que nous avons présentées au début du chapitre avec les témoignages de nos interlocuteurs.

6.2.1 Représentation de l'intégration : la mauvaise volonté de l'autre

Nous constatons que les représentants de direction, comme Louise et René, avec peu ou pas de capitaux linguistiques et de mobilité, avec peu ou pas d'expérience de mobilité, avec peu ou pas d'exposition à l'étranger, ont la tendance à juger les parents comme faisant preuve de mauvaise volonté. Ils sont donc une représentation unilatérale de l'intégration comme si les parents étaient les seuls responsables. Suite à la réponse de Louise, nous nous sommes permis de lui poser des questions supplémentaires :

Chercheure	Est-ce vraiment si facile de s'adapter aux valeurs d'un autre pays ? Comment fait-on si on ne comprend pas la langue ? Et si ces valeurs contrarient nos propres valeurs ?
Louise	(...) Je ne sais pas, je n'ai jamais voyagé moi.

Donc, ces mêmes interlocuteurs qui, au début de leurs témoignages, décrivaient les « différences » comme une richesse qu'ils étaient ravis de partager, se contredisent ici et brisent les frontières entre le discours « politiquement correct » et leurs propres représentations des comportements des parents « qui ne font pas assez d'efforts pour s'intégrer ». D'ailleurs, ce sont également ces mêmes directeurs (Danny, Louise et René) qui tout au long de l'entretien ont montré une certaine indifférence par rapport à la classe d'accueil qui s'est notamment traduite par la méconnaissance et la spécificité des publics et des leurs enjeux. Ces interlocuteurs semblent aussi vivre dans une ignorance des difficultés vécues par les parents immigrants et leurs enfants.

Malgré le fait que les immigrants ont des parcours et des profils différents, ces directeurs ont tendance à les catégoriser de manière binaire et à simplifier le processus d'intégration. Certains d'entre eux reproduisent une conception « ethnique » qui renvoie en fait à l'identité québécoise en soi.

Nous rappelons que ce sont ces mêmes interlocuteurs qui n'ont pas de formation initiale et continue en gestion d'une population hétérogène alors qu'ils œuvrent dans un milieu *de facto* pluriculturel. Ceci pourrait expliquer leur « pessimisme » quant au « vivre ensemble » avec les immigrants ou encore « vivre ensemble » entre immigrants.

6.2.2 Représentation de l'intégration : l'école médiatrice

D'autre part, les représentants de la direction qui montrent une ouverture vis-à-vis des différences sont Estelle et Sylvie qui possèdent un certain capital linguistique et de mobilité. Donc, ce bagage constitue une réelle ressource réinvestie dans leur rôle de leader de l'école. Elles sont les seules qui connaissent les situations d'enseignement, l'absence des méthodes d'apprentissage du français langue seconde et sont conscientes des problèmes liés à l'organisation du dispositif.

Le profil et le parcours du directeur semblent faire toute la différence quant au rôle joué par l'école dans l'intégration par la langue des parents et des élèves. Si, pour Estelle, il est important de développer la communication avec les parents – qui est aussi vue comme stratégie sociale pour rompre leur isolement – en revanche, les autres directeurs ne semblent pas s'en préoccuper. Pour Estelle, la collaboration avec les parents et leur insertion dans la vie scolaire sont mises en œuvre grâce à des personnes-ressources, soit l'interprète et d'autres parents qui, immigrés depuis longtemps, aident les familles nouvellement arrivées à découvrir le système scolaire du pays d'accueil. Grâce à l'exemple d'Estelle, nous voyons que l'école peut jouer ce rôle de médiatrice dans cette étape de transition entre le pays d'accueil et le pays d'origine et dans cet effort d'intégration sociale des parents.

7 Conclusion intermédiaire

Dans ce chapitre nous avons effectué une analyse thématique interprétative des entretiens semi-directifs à caractère biographique menés auprès des représentants de direction d'école - quatre directeurs et une travailleuse sociale - selon une démarche compréhensive, dans une perspective anthropologique. Nous rappelons que nous considérons les directeurs d'école comme des co-acteurs de la mobilité puisqu'ils sont partie prenante de l'insertion socio-scolaire des élèves et de leurs parents dans le système scolaire du pays d'accueil : d'un côté en tant que représentant légal des

directives ministérielles en matière de politiques linguistiques et éducatives et, de l'autre, en tant que gestionnaires d'école qui possèdent des classes d'accueil. Les propos de nos interlocuteurs nous ont permis d'identifier les problématiques suivantes :

Selon les directives du Conseil Supérieur de L'Éducation, les directeurs sont élus selon des principes basés sur le caractère de leader pédagogique et son éventuel succès dans une structure organisationnelle telle que l'école. La classe d'accueil ne fait pas partie des critères de recrutement de ces directeurs et aucune qualification spécifique ou supplémentaire n'est exigée pour la gestion du dispositif de la classe d'accueil. Ces directives attribuent donc un statut « annexe » à la classe d'accueil.

En accord avec notre Cadre méthodologique et face à l'absence de directeurs d'origine autre que québécoise, nous avons construit un corpus diversifié de provenance nationale. Nos interlocuteurs sont tous des Québécois mais leurs parcours, leurs expériences et leurs capitaux sont différents. Nous avons constaté que le parcours professionnel et personnel du représentant de la direction se traduit dans la compréhension ou non des enjeux propres au dispositif de la classe d'accueil.

Nos interlocuteurs Estelle et Sylvie, dotées de langues et de mobilité, expriment de nombreuses inquiétudes quant à l'organisation et au fonctionnement du dispositif alors que René et Danny, manquant d'outils nécessaires pour appréhender les besoins et les difficultés des élèves, s'expriment satisfaits et ne se posent aucune question sur le vécu scolaire des élèves ni sur les attentes des parents vis-à-vis de l'école.

De plus, ces écarts de représentations laissent la voie libre à la démultiplication des structures du dispositif de la classe d'accueil dans les écoles d'autant plus que les directives ministérielles et la Commission scolaire n'interdisent pas à la direction de prendre des décisions internes à leur établissement.

D'ailleurs, nous avons constaté que les capitaux des représentants de la direction sont en étroite corrélation avec leur implication dans la vie scolaire des élèves et la vie professionnelle des enseignants.

Ainsi, face à l'absence chronique de matériaux pédagogiques adaptés à la classe d'accueil, Danny, Renée et Louise même s'il savent que de nombreux manuels existent, montrent leur ignorance sur les conditions d'enseignement dans la classe d'accueil, sur les besoins du public de ce dispositif ainsi que sur les éventuelles difficultés vécues par les enseignants. Ces mêmes interlocuteurs délèguent la responsabilité pédagogique à l'enseignant de la classe d'accueil montrant que celle-ci ne fait pas partie de leurs priorités professionnelles et que les élèves restent un public impensé de l'institution.

Idem pour le passage de l'élève de la classe d'accueil à la classe ordinaire. Nous n'avons trouvé aucun document officiel du MELS ou de la Commission scolaire précisant les modalités de cette étape qui, selon Sylvie, Louise et Estelle, représente une nouvelle « rupture » dans le parcours de ces élèves aussi à cause du manque de collaboration interinstitutionnelle et entre les collègues du même établissement.

Les modalités d'intégration des élèves et des parents sont aussi perçues différemment par nos interlocuteurs.

Danny, René et Louise ont une représentation unilatérale de l'intégration. Pour eux, la volonté ou la mauvaise volonté de l'acteur de la mobilité est l'unique facteur qui le rend intégrable ou non intégrable. Alors que Estelle et Sylvie perçoivent l'école comme une médiatrice dans l'intégration socioprofessionnelle des parents. Ce sont également les mêmes interlocutrices qui misent sur les activités culturelles pour l'intégration socio-scolaire des élèves, bien qu'elles soient pensées de manière dissociée des activités linguistiques.

A la lueur des témoignages de nos interlocuteurs et de nos analyses, nous avons typifié deux profils des représentants de la direction :

- 1- Les « administrateurs » Danny et René, (deux hommes !) qui ont une représentation purement administrative de leur rôle de directeur notamment ce qui concerne le dispositif de la classe d'accueil qui se manifestent par leur tendance à déléguer la responsabilité aux enseignants de la classe d'accueil.
- 2- Les « gestionnaires » Sylvie, Estelle et Louise (trois femmes !) qui misent sur les ressources et les relations humaines pour l'accomplissement de leur rôle de représentant de direction. Même si Louise manque d'outils nécessaires - dû à son parcours et son expérience en direction - pour une analyse approfondie du dispositif de la classe d'accueil, elle manifeste de la volonté pour améliorer les problèmes qu'elle arrive à identifier.

Dans le chapitre suivant, nous reviendrons sur les problématiques identifiées ci-dessus où nous ferons l'analyse des entretiens effectués individuellement auprès des enseignants de la classe d'accueil.

DEUXIEME CHAPITRE : ANALYSE DES ENTRETIENS MENES AUPRES DES ENSEIGNANTS

1 Les objectifs du chapitre

Les objectifs de ce chapitre sont d'identifier et d'analyser dans les témoignages des enseignants :

- ❖ la formation initiale (continue) des enseignants,
- ❖ les parcours, expériences, capitaux, valeurs des enseignants,
- ❖ représentations de leur rôle et de la gestion de la pluralité dans la classe d'accueil,
- ❖ leurs représentations sur le dispositif et les conditions d'enseignement de la classe d'accueil,
- ❖ représentations et attentes des vis-à-vis de la direction et de leur rôle dans la classe d'accueil,
- ❖ les représentations et les attentes des enseignants vis-à-vis des élèves ainsi que du rôle de leurs familles et leurs modalités d'intégration.

Pour atteindre ces objectifs nous rappelons ici que nous avons choisi de faire une analyse thématique interprétative des entretiens biographiques selon une démarche compréhensive et dans une perspective anthropologique. Les entretiens ont été réalisés de manière individuelle avec chaque enseignant exerçant en classe d'accueil au primaire, dans différents établissements francophones de l'arrondissement de Lasalle à Montréal. Ce chapitre est un va-et-vient permanent entre la compréhension de leurs parcours, de leurs capitaux de mobilité, linguistiques et culturels et leur influence sur leurs représentations de leurs publics, des familles, de l'enseignement du français, de l'organisation et du fonctionnement de la classe d'accueil.

Pour commencer, il nous paraît essentiel de présenter quelques éléments biographiques dans le tableau suivant :

Nom	Sexe	Age	Pays de naissance	Arrivé au Québec	Éducation	Profession	Expérience professionnelle en classe d'accueil	Expérience de mobilité	Langue première	Autres langues étudiées
Mona	F	37	Tunisie	Depuis 6 ans	BACC en enseignement du français langue première	Enseignant en classe d'accueil	1 an	Plusieurs expériences de mobilité académiques et vacances	Arabe	Français, anglais, espagnol
Eva	F	59	Albanie	14 ans	BACC enseignement du français langue étrangère et doctorat en stratégie d'écriture	Enseignant en classe d'accueil	13 ans	Plusieurs expériences de mobilité professionnelle et vacances	Albanais	Français, anglais, italien, allemand
Séverine	F	33	Canada, Québec.		BACC en littérature et en enseignement du français langue seconde	Enseignant en classe d'accueil	10 ans	Plusieurs expériences de mobilité académiques et vacances	Français	Anglais, espagnol
Sacha	M	35	Géorgie	4 ans	BACC en enseignement au primaire, certificat de français BACC en études allemandes	Enseignant en classe d'accueil	3 ans	Plusieurs expériences de mobilité académiques et vacances	Géorgien	Russe, français, anglais, allemande

2 Capitaux et profils socioprofessionnels des enseignants de classes d'accueil

2.1 Capital diplôme et parcours professionnel des enseignants

La formation initiale sert à apprendre des théories et des modèles qu'il faut ensuite appliquer et mettre en pratique dans un contexte donné (Altet 1994). « En plus des connaissances nécessaires, elle implique le développement d'habilités et d'attitudes ainsi que l'intégration des savoirs dans la pratique quotidienne de la vie » (Legendre 1993, p. 622). La formation continue, quant à elle, a pour « but de permettre à l'enseignant d'approfondir un domaine de connaissances ou d'améliorer l'emploi de méthodes ou de techniques pédagogiques » (Legendre 1993, p. 976-977).

Mona	J'ai une formation d'enseignante de français langue première , dans mon pays. Quand j'ai immigré au Canada j'ai commencé une maîtrise de didactique langue seconde, mais j'ai dû arrêter pour des raisons personnelles . C'est en faisant des remplacements que j'ai découvert la classe d'accueil, j'ai aimé tout de suite... La formation continue dépend de la direction et de la CS, nous avons l'obligation de suivre trois formations par année, parmi celles qui sont offertes , mais honnêtement je ne dirai pas que cela répond aux besoins de la classe d'accueil .
Eva	Titulaire d'un Baccalauréat en FLE en Albanie et d'un doctorat en stratégie d'écriture, je suis enseignante en classe d'accueil au Canada depuis treize ans . J'ai une vingtaine d'années d'expérience en enseignement dans mon pays, au début dans une école secondaire et plus tard à l'université. J'ai aussi travaillé comme chargée de cours à UQAM ¹⁰¹ . J'ai suivi différents cours sur le français langue seconde et je fais partie du comité d'intégration des nouveaux stagiaires et enseignants auprès de cette école .
Séverine	Je suis diplômée en littérature mais par la suite c'est une conseillère pédagogique qui m'a orientée vers le FLS . J'ai complété cette formation et je suis enseignante en accueil depuis une dizaine d'années. C'est comme ça que j'ai fait un Baccalauréat en français langue seconde .
Sacha	J'ai un Baccalauréat en enseignement au primaire à l'Université de Moscou. Un certificat de français à l'Université de Genève et un Baccalauréat en études allemandes à l'Université de Montréal. En arrivant au Québec j'ai fait l'équivalence de mon diplôme , passé des examens de français et par la suite j'ai pu travailler dans les classes d'accueil... Il y a des petites formations offertes par la CS, des formations pour tout le monde sans forcément répondre à mes propres besoins.

¹⁰¹ Université de Québec à Montréal

Tout d'abord, il est important de voir de plus près le statut particulier de ces enseignants dans notre recherche. Trois de ces interlocuteurs, Mona, Eva et Sacha, sont nés et ont été formés en dehors du Québec, et sont issus de l'immigration. Il semblerait que les circonstances de la vie et la pénurie d'enseignants dans les écoles québécoises les aient amenés à travailler dans les classes d'accueil. L'enseignement est une profession connue pour sa complexité qui doit être encore plus grande pour les enseignants formés dans un autre contexte, car dans chaque pays la formation des enseignants est conçue de façon différente et adaptée aux politiques linguistiques et aux objectifs socio-éducatifs acquis dans un pays étranger comme Eva, Sacha et Mona. Toutefois, la reconnaissance des diplômes d'enseignement de langue ou de littérature montre que le Ministère de l'éducation au Québec considère les savoirs acquis dans leur pays respectif suffisants pour l'enseignement dans la classe d'accueil et l'intégration graduelle dans la nouvelle communauté professionnelle. Or, différentes études permettent d'avancer que la formation initiale ne fournit plus à l'enseignant-e tous les outils et les compétences nécessaires pour faire face à ces « attentes grandissantes » (Walche, 1998, p. 32)¹⁰². Ainsi, pour répondre aux besoins des enseignants sur le terrain, le Ministère de l'éducation, les Commissions scolaires et les directions d'écoles promeuvent une politique de sensibilisation et encouragent les enseignants à suivre des formations continues. Donc, idéalement, la formation initiale est complétée par des formations continues en s'appuyant « sur les apports des professionnels et des chercheurs qui cherchent à articuler une approche de type-action-savoir-problème » (Altet 1994, p. 26).

D'un autre côté, il est normal que les enseignants, formés dans des pays différents et avec des parcours différents, manifestent des besoins différents. Tout savoir est potentiellement objet de représentations, compte tenu de sa dimension symbolique (Bourdieu 1979). Or, force est de constater que, face aux valeurs professionnelles du pays d'accueil, les enseignants doivent réinventer leurs habitus et pratiques de travail. Surtout les premières années, ils sont simultanément apprenants des pratiques du métier dans le pays d'accueil et enseignants de leurs élèves. Ceci demande une certaine « fluidité identitaire » (De Singly, 2003) pour bien vivre et s'adapter aux nouvelles exigences. Ces enseignants doivent assumer la responsabilité de l'enseignement du français langue seconde dans

¹⁰² Voir : MEQ (1996) Les États Généraux sur l'Éducation, 1995-1996. Exposé de la situation. Québec : Ministère de l'éducation du Québec. MEQ (1999) Orientation pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement. Document de consultation. Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, Québec.

une classe d'accueil tout en développant leur activité professionnelle selon les exigences du pays d'accueil. Par conséquent, d'après nous, ils pourraient se trouver dans une position d'entre-deux : l'enseignant formé dans le pays d'origine, qui comprend la mobilisation des savoirs acquis dans son pays, en concurrence avec la position de l'enseignant de français langue seconde dans le pays d'accueil et les savoirs professionnels encore peu développés les premiers temps. Ces dynamiques parfois conflictuelles de construction identitaire (Dubar 1991; Tardif et Lessard 1999) peuvent causer des doutes par rapport à leurs capacités à enseigner et par rapport aux pratiques didactiques dans les écoles du Québec, notamment lors des premières expériences, souvent marquées par un sentiment d'insécurité linguistique et professionnelle.

À travers l'analyse des entretiens, nous tâcherons de comprendre comment les enseignants interviewés vivent-ils cet *entre-deux* professionnel, les difficultés vécues et quelles sont les stratégies élaborées pour répondre aux exigences éducatives du pays d'accueil. Notre analyse prend en considération les connaissances et les représentations des enseignants sur la formation (initiale et continue) de façon à identifier les ressources et des stratégies mobilisés en regard de leur capital culturel (Bourdieu 1979), selon leur conscience pratique (Schön 1983), selon leurs *a priori* (Paillé 2006), bref, selon leur rationalité incarnée (Paillé & Mucchielli 2003)¹⁰³.

2.2 Capitaux linguistiques et rapport aux langues

Comme dans le chapitre précédent, nous tâcherons de mettre au jour le lien entre les capitaux langues des enseignants, et leurs compétences dans la gestion des enjeux d'intégration par la langue des nouveaux arrivants.

¹⁰³ Cité par Raymonde Moussavou, Université de Laval dans : « *La possibilité d'intégrer les savoirs endogènes dans l'enseignement des sciences au Gabon : points de vue d'enseignants en formation à l'issue d'un entretien collectif*, janvier 2002.

Mona	Ma langue maternelle est l'arabe , j'ai fait ma scolarité en arabe mais comme je suis tunisienne la deuxième langue du pays c'est le français que j'ai commencé à apprendre depuis l'âge de sept ans à l'école primaire et l'anglais à l'école secondaire . À l'université j'ai choisi l'espagnol comme langue seconde .
Eva	Je suis de langue maternelle albanaise, en plus je parle et j'écris le français que je l'ai appris à l'école avec les méthodes traditionnelles, l'anglais que je l'ai appris de façon autodidacte . J'ai pris des cours d'allemand aussi, on faisait un tandem avec une collègue allemande, Une autre langue c'est l'italien que je parle à peine.
Séverine	A part le français qui est ma langue première , dès que j'ai fini mes études universitaires je suis allée à l'Université de McGill pour apprendre l'anglais , j'ai fait un séjour de trois mois en Angleterre aussi. A l'école secondaire on a commencé à apprendre l'espagnol et durant l'été je pars dans des pays hispanophones. Je peux dire que je maîtrise bien l'espagnol .
Sacha	Je parle le géorgien , ma langue maternelle, le russe, j'ai fait toute ma scolarité obligatoire en russe, le français que j'ai appris chez moi et surtout à Genève et qui est ma langue de travail maintenant. L'allemand que j'ai étudié par objectifs personnels et j'ai pris des cours d'anglais aussi .

En ce qui concerne les capitaux linguistiques, tous les enseignants se déclarent plurilingues, leur répertoire linguistique comprenant entre trois à cinq langues. Au total, dix-sept langues différentes sont déclarées avec des degrés de maîtrise variés. Depuis les années 90, les directives ministérielles au Québec mettent largement l'accent sur la valorisation des langues et des cultures premières des élèves allophones car « la langue est un moyen d'intégration sociale, un vecteur privilégié du sentiment d'identité culturelle, en somme l'occasion d'affirmer ou de nier, volontairement ou malgré soi, son appartenance à un groupe 2 » (Corbeil 1980b, p. 150). Dans ce sens, les enseignants qui ont une compétence plurilingue sont « armés linguistiquement »¹⁰⁴ pour prendre en compte la langue de la famille dans le milieu scolaire. Le déni des langues premières, selon différents auteurs, peut se traduire, pour l'élève, par une « insécurité linguistique », un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre (Wright et Taylor 2003; Cummins 2001; Hamers 2005).

¹⁰⁴ Bien sûr, les enseignants de classes d'accueil ne peuvent pas avoir de connaissances dans toutes les langues premières des élèves mais du moins ils peuvent réinvestir leur capital linguistique qui crée un terrain favorable à la valorisation des autres langues pratiquées par les élèves.

Toutefois, dans les propos ci-dessus, nous remarquons aussi que dans les pays de naissance de ces interlocuteurs le français a un statut particulier : langue étrangère en Albanie (Eva), langue seconde en Tunisie (Mona), langue première au Québec (Séverine) et langue d'études pour Sacha à Genève. Évidemment, les méthodes d'apprentissage sont différentes d'un contexte à un autre. Le statut de la langue et l'habitus scolaire - différents donc d'un enseignant à l'autre - pourraient-ils avoir une conséquence sur les approches et les pratiques utilisées en classe d'accueil ? Quelle est la place accordée aux langues premières des élèves dans leur travail quotidien dans la classe d'accueil et comment les enseignants utilisent-ils leurs propres capitaux linguistiques dans l'enseignement du français ? Comment les enseignants réinvestissent-ils leur capital dans la gestion de la pluralité à laquelle ils font face dans une classe multiculturelle ?

2.3 Capitaux de mobilité et rapport à l'étranger

Un des défis pour les enseignants de la classe d'accueil est la gestion de la pluralité socioculturelle et linguistique qui la caractérise. Nous cherchons à comprendre si les expériences de mobilité permettent aux enseignants de développer des compétences particulières qu'ils réinvestissent dans la classe d'accueil.

Mona	Je suis au Québec depuis 2002. Avant de venir ici j'ai fait quelques voyages de vacances en France . Le seul séjour linguistique d'un mois et demi que j'ai fait c'était en Espagne pour mon espagnol .
Eva	Avant de venir ici j'ai voyagé un peu partout dans le monde ; j'ai fait presque tous les pays d'Europe , pour des séminaires dans le cadre de mon travail mais aussi pour des vacances.
Séverine	Ma mère est enseignante d'espagnol et mon père de français, ils ont toujours pensé que les séjours linguistiques aident l'apprentissage et la maîtrise des langues . J'ai donc fait des séjours linguistiques en Angleterre, Mexique, Argentine etc. Ces séjours m'ont aidée et m'aident encore dans mon travail . Ex : quand je reçois un élève du Mexique je sais comment l'aborder, je sais ce qu'il attend de l'école et de son enseignante. Comme j'ai voyagé beaucoup au Mexique, je sais comment l'école fonctionne là-bas .

Sacha	Comme je l'ai dit j'ai vécu et étudié à Moscou, à Genève, à Berlin et j'ai visité beaucoup de pays en Europe. Depuis que je suis ici j'ai voyagé aux États-Unis. Les voyages m'aident beaucoup dans mon travail dans la classe d'accueil. D'un côté j'ai été moi-même le nouveau qui venait d'ailleurs et je sais comment les élèves se sentent, c'est difficile à se faire une place « ailleurs » et comme j'ai déjà été en contact avec des personnes d'origine différente je crois avoir développé des stratégies de communication avec les élèves et les parents.
-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Les expériences de mobilité de ces enseignants pour des raisons linguistiques, d'études et de vacances à l'étranger sont nombreuses. Nous remarquons une prise de conscience en ce qui concerne les liens entre le capital linguistique et le capital de mobilité, les deux étant perçus comme une ressource dans les pratiques d'intégration sociale et scolaire des élèves. Les capitaux sont utilisés comme un « mode de traitement de la réalité sociale et éducative plurilingue et pluriculturelle, ainsi qu'un mode d'appropriation et d'analyse des situations de contact de groupe ou d'individus » (Cortier 2008, p.18). Nous rappelons que la plupart des enseignants de la classe d'accueil sont aussi des immigrants arrivés au Canada ces dernières années, comme l'explique Mona, Eva et Sacha. Ce double statut émerge tout de suite dans leur discours et est présent tout au long de l'entretien. Leurs capitaux de mobilité jouent donc une double fonction :

- ❖ D'un côté, la mobilité ne représente pas uniquement la capacité des individus à se déplacer et à voyager, mais constitue également un bagage de connaissances et de pratiques utiles à la compréhension des attentes et des objectifs de l'école québécoise. Nous y reviendrons plus loin dans ce chapitre.
- ❖ De l'autre, les capacités et les compétences acquises dans leur propre intégration peuvent être mobilisées par les enseignants en vue d'aider les élèves et les parents dans leur processus d'insertion à l'école et dans le pays d'accueil.

3 Représentations des enseignants de leurs expériences en classe d'accueil

L'entrée dans une carrière d'enseignant est une étape importante. Différentes études (Weiss 1991; Gordon 1991; Nault 1993) ont montré que les premières années dans la profession d'enseignant peuvent être difficiles et angoissantes, notamment à cause de la complexité de la tâche. Réfléchir sur les difficultés et les réussites de leurs expériences peut permettre à ces enseignants de donner un sens à leur formation, à leurs pratiques et de renouveler la compréhension de leur expérience (Garant,

Lavoie, Hensler et Beauchesne 1999). Ci-dessous, nous allons analyser les perceptions des enseignants de leurs difficultés, réussites, échecs, direction, organisation de la classe d'accueil, démarches méthodologiques etc.

3.1 Représentations du dispositif de la classe d'accueil : entre abandon institutionnel et solitude pédagogique

La Commission Scolaire et la direction des établissements, selon les directives du Ministère de l'éducation de Québec, sont les organisateurs de la vie scolaire, notamment de l'organisation de la classe d'accueil. Le rôle de la direction est défini, sur le site du Ministère de l'éducation, de la façon suivante : « Il incombe à la directrice ou au directeur d'appuyer le personnel enseignant dans l'évaluation des besoins des élèves nouvellement arrivés. Elle ou il doit aussi s'assurer que le programme et le mode de prestation qui répondent au besoin de l'élève selon le profil établi, lui soient offerts. Dans cette optique, la directrice ou le directeur d'école doit mettre en œuvre les lignes directrices de la politique d'admission, d'accueil et d'accompagnement de son conseil »¹⁰⁵.

Mona	<p>/Je me sens livrée à moi-même, le matériel à préparer, la gestion de classe, le progrès des élèves etc. Vers la fin de l'année j'avais un sentiment de non accompli. La difficulté je la sens encore énorme cette année. Dans cette école il n'y a pas d'autres classes d'accueil donc il n'y a pas de collègues avec qui je pourrais collaborer.</p> <p>Y-a-t-il une personne pour vous aider pour la planification ou répondre à vos questions ?</p> <p>La conseillère pédagogique est venue une fois au début du mois de septembre /mais elle m'a parlé plus des bulletins que de la planification.</p>
Eva	<p>Il y a eu quand même des moments difficiles. / Quand tu commences à travailler la première chose qu'on demande c'est les manuels. On m'a répondu : « On n'a pas ». C'est déstabilisant. Je me suis dit : ils sont tellement pauvres qu'ils n'ont pas de manuels ? Maintenant je vis ça comme une liberté.</p>

¹⁰⁵ <http://www.edu.gov.gc.ca>

Séverine	La première année, j'avais une classe de réception , je trouvais ça difficile , car dès que je leur montrais la base ils s'en allaient et les autres arrivaient . / Ce n'est pas intéressant du tout. L'élève venait de s'habituer et on le mettait dans une autre classe avec un autre enseignant, alors il était encore désorienté . Le slogan de la CS dit « l'élève au cœur de nos actions », mais si on regarde ce qu'ils font c'est « l'économie au cœur de nos actions ». La direction est elle-même dirigée par la Commission scolaire, leur politique est souvent en contradiction avec ce qui se fait dans les écoles : organisation de la classe, l'évaluation, les services disponibles pour les élèves etc. / Cela se reflète aussi dans les rapports avec les collègues. Les enseignants des classes régulières ne collaborent jamais, on se sent vraiment à l'écart .
Sacha	(...) la première année était particulièrement difficile . J'avais une classe de réception . Tous les nouveaux, indépendamment de leurs âges et de leurs niveaux, venaient dans ma classe pour un maximum de trois mois. ... c'est quand même dur de s'investir dans un projet dont on n'est pas convaincu car ceci est même contre le principe de la classe d'accueil : offrir la stabilité, alors quel séjour en classe de réception les déstabilise encore plus . Chaque fois que je me suis adressé à la direction, le traitement de la demande prend beaucoup de temps. La collaboration entre collègues est difficile à construire même dans des moments comme le passage de l'élève en classe ordinaire . / Je doute que les collègues réalisent l'ampleur de la difficulté de travailler en classe d'accueil et l'importance de ce séjour pour les élèves.

Nous relevons plusieurs éléments importants dans les témoignages recueillis et cités ci-dessus qui touchent le support de la direction, l'organisation et le fonctionnement de la classe d'accueil, la planification et le matériel pédagogique, la collaboration entre collègues. Contrairement aux consignes du Ministère de l'éducation ou encore aux discours des représentants des directions que nous avons analysés dans le chapitre précédent, nous ne trouvons pas dans ces propos une direction qui écoute et qui soutient les enseignants quand ceux-ci rencontrent des difficultés. Au contraire, l'institution, la Commission scolaire et la direction sont décrites par des termes qui traduisent l'inadéquation des structures aux besoins des enseignants et à ceux des élèves allophones qui fréquentent la classe d'accueil. Les enseignants parlent de directions qui ne les soutiennent pas dans leur vie professionnelle – spécialement le personnel nouveau ou temporaire qui a de grandes difficultés à répondre aux exigences de l'école – ne connaissent pas la situation de la classe d'accueil et ne se montrent pas attentifs aux préoccupations que les enseignants rencontrent. Nous retenons des réactions différentes qui vont de la lenteur des réponses institutionnelles à l'indifférence

de la direction et la contradiction dans les décisions prises.

En outre, nous avons appris à travers l'entretien avec Séverine, qu'il existe aussi un autre type de classe pour les élèves nouveaux-arrivants : la classe de réception¹⁰⁶. Cette organisation devrait aider les élèves des autres classes d'accueil à ne pas prendre de retard à cause d'un nouvel élève. Or, un élève de six ans se retrouve dans la même classe de réception que les élèves de onze ou douze ans. Cette étape supplémentaire – une sorte de salle d'attente - alourdit la procédure met les élèves dans une situation de « stand-by ». Selon les enseignants, cette organisation crée une discontinuité supplémentaire en plus d'être contre le principe même de la classe qui doit jouer un rôle de rééquilibrage affectif (Abdallah-Pretceille 2002) c'est-à-dire d'aider les élèves à trouver une certaine stabilité à travers le séjour en classe d'accueil. Il existe donc un écart entre la politique de la Commission scolaire et la prise de décisions sur le terrain.

De plus, les problématiques spécifiques aux classes d'accueil semblent être évaluées sans prendre en compte l'opinion de l'équipe enseignante œuvrant dans ces classes. En conséquence, la direction - qui, nous l'avons vu se désengage institutionnellement de ces classes d'accueil - affiche des attentes élevées et en complète disproportion avec la réalité socio-scolaire de ces classes et de leurs publics. En outre, une autre problématique évoquée par nos interlocuteurs est aussi la quasi absence de collaboration, voire de contacts, entre les enseignants de classes d'accueil et ceux des classes ordinaires. Les enseignants interviewés disent vouloir collaborer mais se retrouvent confrontés au refus de leurs collègues. Cette collaboration ne fonctionne pas dans la plupart des cas. « C'est l'communicabilité de l'expérience entre les personnes aux fonctions au départ identiques mais qui de par la catégorisation implicite des classes d'accueil, à caractère dévalorisant, secrètent de la différence statuaire au sein d'un même établissement » (Gohard-Radenkovic et alii 2003, p. 132). Les collègues des classes ordinaires ont une perception dévalorisante de la classe d'accueil et, donc, de leur travail et de leur statut. Par conséquent, la plupart des enseignants se sentent seuls et isolés, ayant ainsi peu d'occasion de se rencontrer et d'échanger sur leurs expériences d'autant plus que dans certaines écoles il n'y qu'une seule classe d'accueil.

Nous retrouvons dans les propos de Sacha et de Séverine d'un côté une direction passive ou incapable d'établir des relations constructives avec le personnel et entre les collègues, et, de l'autre, l'écart entre la perception de la direction sur l'aide qu'ils apportent aux enseignants de classe d'accueil

¹⁰⁶ C'est devenu une pratique courante dans les écoles québécoises, qui ont beaucoup de classes d'accueil, d'ouvrir une classe de réception où les élèves restent pendant trois mois depuis leur arrivée, période pendant laquelle ils peuvent acquérir quelques connaissances de base en français et comprendre le fonctionnement de l'école.

et la perception de ces derniers sur cette aide. Ainsi, tels qu'identifiés dans le chapitre précédent, les directeurs se perçoivent très présents et prévenants, en faisant notamment appel à des collaborateurs extérieurs, comme une conseillère pédagogique (Danny). Or, ce même exemple est perçu par l'enseignante (Mona) comme une forme de retrait de la direction et de la Commission scolaire¹⁰⁷. La direction se déchargerait en quelques sortes du problème sur une tierce personne.

3.2 Représentations de leurs stratégies d'enseignement : « bricolage » face à l'absence de manuel

Dans le chapitre précédent, nous avons identifié et analysé la perception des représentants de la direction sur le dispositif de la classe d'accueil et notamment sur les conditions d'enseignement et l'existence des matériaux pédagogiques dans la classe d'accueil. Ci-dessous, nous tâcherons de comprendre comment ils perçoivent ces conditions et quelles sont les stratégies que les enseignants ont élaborées.

Mona	(...) nous n'avons pas de manuel. C'est très difficile. Dans ma classe j'ai des élèves de 7 à 11 ans et je dois faire des planifications différentes et préparer des documents différents pour chaque âge. / On part tous d'un point «A » mais après le cheminement n'est pas le même. Je fais comme je peux, je bricole à gauche à droite, un manuel m'aurait aidée.
Séverine	Les leçons je les cherche un peu partout, à gauche à droite , bon après treize ans d'expérience j'ai pas mal de classeurs avec des documents. Il y a quand même une boîte de dépannage fait par la CS avec du matériel photocopiable mais il n'y pas de structure , on peut trouver des exercices excellents sur un sujet mais rien du tout sur un autre. Cela peut être vu positivement, c'est à dire cela nous laisse un degré de liberté dans la préparation du matériel pour les enfants , l'adaptant à leur niveau, à leur origine, à leurs besoins etc.
Sacha	Tout d'abord il faut dire qu'il n'y a pas de manuel pour les classes d'accueil . / Je crois que c'est un manque de structure surtout quand on est nouveau....

Dans les propos tenus sur la planification et l'utilisation des manuels, nous distinguons clairement

¹⁰⁷ Danny et Mona travaillent dans la même école. Danny, le directeur, nous a fait savoir pendant l'entretien, qu'il faisait venir une conseillère pédagogique trois fois par semaine pour aider Mona pour la planification, de préparation du matériel etc. Alors que Mona dit avoir rencontré la conseillère une seule fois au mois de septembre. L'entretien a eu lieu au mois de février.

l'écart entre les représentations des enseignants sur les écoles québécoises et les réalités découvertes dans la classe d'accueil¹⁰⁸. Ce problème semble être connu par la Commission scolaire qui a mis en place une « boîte de dépannage » avec des documents et des activités sur des thèmes différents. Or, d'après l'ensemble de nos interlocuteurs, il semblerait que ce matériel manque de structuration et ne couvre que certains contenus d'apprentissage.

Toutefois, même si les avis au sujet de l'utilisation ou non d'un manuel en classe d'accueil sont divisés, nous comprenons que celui-ci constitue un pilier important dans les pratiques enseignantes. Certains décrivent le manuel comme « une structure », « un guide », « un fil rouge » sur lequel reposent leurs démarches pédagogiques, alors que pour d'autres (Eva et Séverine), l'absence de manuel peut être vue comme une « certaine liberté pour la préparation ». Force est de constater que Mona et Sacha n'ont que 2 à 3 ans d'expérience en classe d'accueil et visiblement manquent de ressources pédagogiques, de matériel, de moyens sur lesquels s'appuyer. Sans ressources didactiques d'un côté, sans l'appui institutionnel de l'autre, les enseignants qui ne sont pas formés pour enseigner dans les classes d'accueil - sans compter ce qui viennent d'un autre système éducatif - peuvent voir leurs représentations déstabilisées face à leurs nouvelles responsabilités et face aux besoins de leurs publics.

Rappelons ici que l'enseignement du français en classe d'accueil consiste avant tout à « proposer à l'apprenant de découvrir la culture en situation et, surtout, de lui permettre de se préparer à rencontrer et à communiquer avec l'Autre » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996). Tout se joue autour des représentations qui rendent possible la « construction sociale entre l'ici et l'ailleurs, l'attente et le réel, le soi et l'autre » (Zarate 1984, p. 7). Dans cette optique, les enseignants comme Eva, qui ont plusieurs années d'expériences et qui ont acquis une certaine autonomie professionnelle, pensent que c'est « impossible » de préparer un bon manuel qui pourrait à la fois enseigner la langue de scolarisation et faire référence aux appartenances premières de tous les élèves pour que chacun puisse se sentir rapidement membre à part entière de la classe d'accueil.

¹⁰⁸ Dans la partie du cadre théorique nous avons évoqué la question des manuels de la classe d'accueil précisant que les seuls manuels édités pour l'enseignement en classe d'accueil sont OLÉ pour l'école primaire, édité en 1981 et INTERMEDE, pour les écoles secondaires, édité en 1980.

Eva	Aujourd'hui avec mon expérience, je peux dire qu'on ne peut avoir un manuel en classe d'accueil, c'est impossible. Dans le sens que la clientèle est tellement différente et changeante. Alors impossible de les encadrer et de dire que ce manuel peut cibler toute clientèle possible. Par exemple si moi, après dix ans d'expérience, je crée un manuel me basant sur toutes les origines que j'ai eues l'occasion de travailler, l'année prochaine il suffit qu'un élève arrive d'un autre pays et qu'il ne se retrouve pas dans le manuel pour qu'il devienne désuet.
-----	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La difficulté consiste donc dans la conception des démarches méthodologiques qui permettent de réunir « les systèmes de valeurs des uns et des autres, les règles du jeu selon lesquelles un groupe social se reconnaît, et de montrer pourquoi ce qui est insignifiant pour ceux qui sont extérieurs au groupe, à force de régler pour ceux qui y participent » (Zarate 1993, p. 63). Nous devrions alors nous poser la question si avec ELODIL qui est censée prendre en compte la « diversité linguistique et culturelle » nous ne faisons pas fausse route.

Toutefois, indépendamment de gestion du manuel, actuellement les enseignants se débrouillent comme ils peuvent, ils « bricolent et cherchent un peu partout, à gauche, à droite » comme le dit Séverine. De plus, n'ayant pas de formation ciblée en FLS/Flsco ils ne possèdent pas de pratiques pédagogiques claires ni de consignes concrètes pour construire l'apprentissage de la langue française. A la lueur de ces témoignages, nous pouvons nous interroger sur les chances « d'intégration » par la langue des élèves.

3.3 Représentations de la place des langues et cultures premières dans la classe d'accueil : trois postures différentes

Tel qu'indiqué dans le Cadre conceptuel, dans les approches didactiques interculturelles (telles que Elodil), toutes les langues devraient trouver leur place en tant que « mode de traitement de la réalité sociale et éducative plurilingue et pluriculturelle, ainsi qu'un mode d'appropriation et d'analyse des situations de contact de groupe ou d'individus » (Cortier 2008, p.18). Dans les réponses ci-dessous, nous verrons quelle est la place accordée aux langues et aux cultures premières dans la classe d'accueil.

Eva	Comme j'ai un groupe avancé moi je travaille les deux, FLE et FLM . Je ne veux pas qu'ils soient mélangés avec d'autres langues mais je les utilise occasionnellement, l'anglais par exemple, quand la compétence linguistique est insuffisante pour communiquer un message.
Séverine	Au début, je donne ce qu'on appelle « la semaine de grâce » donc, la première semaine on parle dans leur langue et on explique le règlement de la classe, des leçons, l'école, la bibliothèque etc. en espagnol, en anglais, car ce sont les seules langues que je parle, j'accepte qu'ils me posent les questions dans leur langue. Après, je fais appel à leur langue, quand j'explique certaines notions, ex. la structure de phrase en espagnol est très semblable en français, je peux donner des exemples en espagnol . J'essaye d'intégrer les autres langues de la classe aussi , mais comme je ne les connais pas toutes, je n'ai pas de contrôle sur la qualité des réponses que les élèves donnent. /Mais je le fais, pour être équitable par rapport aux autres, pour les valoriser tous . Au niveau culturel on parle beaucoup de leur pays d'origine , je pose des questions; comment ça se passe chez eux et j'explique comme ça se passe ici , l'école, la cour d'école, la classe etc.
Mona	Bon vous savez... (rire) je ne donne pas d'importance aux langues et aux cultures d'origine des élèves, elles sont très nombreuses dans ma classe.... pas plus qu'à l'histoire du Québec, c'est impossible dans une classe à plusieurs niveaux.... je connais l'histoire du Québec mais est-ce que je suis la personne idéale pour développer un grand attachement pour la culture québécoise chez les élèves ? J'ai une petite voix qui me dit que je pourrais le faire, la petite voix est là... mais elle n'est pas trop persistante . Mon rôle c'est d'aider les élèves en difficulté et c'est plus important... plus important que les aspects culturels.
Sacha	Oui, de temps à autre j'explique un mot ou une notion de grammaire dans une autre langue que je connais et que les élèves connaissent . Par exemple si j'ai des élèves russes... ou en anglais , les élèves ont presque tous des compétences en anglais.

Les propos des interlocuteurs sur la place des langues et des cultures premières dans la classe d'accueil nous permettent de typifier trois postures :

- 1- Dissociation entre apprentissage linguistique et apprentissage culturel.
- 2- *L'entre deux*, priorité à la langue et prise en compte occasionnelle des ressources linguistiques de la classe.
- 3- Exploitation en classe des langues et de cultures premières des élèves

3.3.1 Dissociation entre apprentissage linguistique et apprentissage culturel

L'enseignante née à l'extérieur de Québec (Mona) et qui a vécu en Afrique francophone n'accorde aucune importance à l'enseignement des langues et des cultures premières du pays d'origine ni à celui de la culture québécoise. Formée en littérature dans son pays et pour la première fois enseignante de classe d'accueil au primaire, elle perçoit la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle dans son enseignement comme obstacle à l'appropriation de la langue par ses élèves. D'ailleurs, ces derniers ne sont pas exposés à la culture du pays d'accueil, l'enseignante se focalisant uniquement sur la langue. Pour elle, les langues pratiquées par l'élève ne sont pas considérées comme un ensemble de ressources investissables dans des apprentissages linguistiques etc.

Pourtant, l'enseignante se déclare plurilingue (elle a appris quatre langues), mais ses propres compétences ne sont pas mobilisées dans la classe d'accueil. Nous pouvons interpréter son comportement dissociant les apprentissages linguistiques et culturels comme conscient. De plus, elle considère qu'elle n'est pas habilitée à enseigner la culture québécoise car elle déclare ne pas la connaître. Le statut du français en Afrique du Nord comme langue officielle de communication, de scolarisation, de promotion sociale et les méthodes d'apprentissage semblent influencer sa perception du rôle de l'enseignant de la classe d'accueil.

Mona	J'ai appris ces langues selon les méthodes traditionnelles , tout passe par l'écrit, lire des textes, traduire, mémoriser des mots, conjugaison des verbes mais il n'y avait pas des activités interactives, de communication etc. / L'objectif était de maîtriser l'écrit, c'est par l'écrit qu'on maîtrise l'oral. Dans la classe d'accueil, moi aussi j'axe beaucoup mon enseignement sur la maîtrise de l'écrit, la grammaire, la conjugaison des verbes, car la communication orale viendrait tôt ou tard, car ils sont dans le bain comme on dit, ils communiquent dans la cour de l'école, avec leurs amis, la priorité pour moi c'est l'écrit.
------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Compte tenu du manque de formation initiale et continue pour enseigner dans la classe d'accueil et du manque d'expérience, cette enseignante « n'a pas d'alternative immédiate et claire pour éviter la reproduction des modèles qui ont été utilisés, pendant sa propre scolarisation, pour la découverte de la culture qu'il enseigne » (Zarate 1993, p. 9).

Cette méthode d'enseignement s'écarte des objectifs de la classe d'accueil. D'ailleurs, les directives du MEELS qui annoncent l'importance de l'enseignement de la « culture québécoise » pour la création d'un sentiment d'appartenance envers la classe d'accueil n'ont jamais été évoquées. Or, dans le chapitre précédent, les propos des représentants de la direction nous ont fait comprendre que les enseignants de classe d'accueil pouvaient choisir les approches et les méthodologies qu'ils souhaitaient utiliser. Dans cette situation nous pouvons comprendre la logique de cette enseignante.

3.3.2 L'entre deux, priorité à la langue et prise en compte occasionnelle des ressources linguistiques de la classe

Les enseignants qui font partie de ce groupe, comme Eva et Sacha, sont plurilingues et témoignent une posture intermédiaire : ils organisent leur enseignement visant l'intégration scolaire, linguistique et socioculturelle des élèves misant sur la découverte du pays d'accueil à travers l'apprentissage du français. Mais leur compétence plurilingue et celle des élèves ne semblent pas être articulées avec leurs pratiques d'enseignement. Les enseignants préfèrent se concentrer sur l'enseignement et/ou l'apprentissage du français. Le recours aux langues premières ou à d'autres langues apprises par les élèves reste occasionnel, lors d'explications de certaines situations (règlements, devoirs) difficiles à comprendre en français.

Malgré le fait que le plurilinguisme est évoqué parfois comme une « mélange ou une surcharge cognitive », il constitue pour ces enseignants un atout auquel ils font appel chaque fois que la compétence en français s'avère insuffisante pour transmettre et comprendre le message. D'ailleurs, ils évoquent la présence de l'anglais comme ressource linguistique partagée par la plupart des élèves ce qui permet de pallier des difficultés éventuelles. Le recours ponctuel et souple à une langue-passerelle ne semble pas nuire à l'apprentissage du français mais à l'opposé le faciliter.

3.3.3 Exploitation en classe des langues et de cultures premières des élèves

L'enseignante, Séverine, qui s'appuie sur les ressources linguistiques et culturelles des élèves, est née au Québec et compte une dizaine d'années d'expérience dans la classe d'accueil. Elle conçoit

l'enseignement et l'apprentissage du français à partir d'une exploitation des langues et des cultures et des acquis antérieurs des élèves sur les plans langagier, scolaire et sociale. Selon elle, les transferts d'une langue à l'autre langue soutiendraient l'apprentissage du français, la valorisation des appartenances premières de l'élève et aideraient à sa place au sein de la classe. Les activités proposées en classe semblent être inspirées directement des activités d'éveil aux langues (ELODIL pour le contexte québécois) que nous avons présentées dans le Chapitre deux du Cadre conceptuel.

Cette approche est basée sur une prise en compte des ressources linguistiques et socioculturelles de la classe et considère la compétence linguistique des élèves comme un capital qui crée des liens entre les langues et non comme des « segments isolés » dont l'interférence de l'un empêcherait le progrès dans l'autre. Différentes études ont montré que de telles stratégies « permettent à l'élève de faire des ponts entre sa ou ses langue(s) d'origine et sa ou ses langue(s) seconde(s), favorisant l'émergence de situations de bilinguisme additif et le transfert positif d'habiletés et de connaissances entre les langues (Cummins 2001, Hamers 2005, Lambert 1974, cité par Thamin, Combes et Armand 2013, p.33). Toujours selon Séverine, la prise en compte des acquis et du vécu de l'élève permettrait à ce dernier de faire le passage de l'habitus scolaire du pays d'origine vers l'habitus scolaire du pays d'accueil. Car « si un enseignant enseigne sans tenir compte des habitus de ses élèves et que, pour certains d'entre eux, l'enseignement reste en dehors de leurs habitus, ils n'intégreront rien, n'assimileront rien » (Groux 2002, p.21). Cummins (1979), quant à lui fait l'hypothèse de « l'interdépendance développementale » et montre que le niveau de compétence de la langue seconde est le résultat de la compétence que l'élève aura développée en langue maternelle au moment de son exposition à la L2. Ainsi, la mise en valeur de la langue et des appartenances premières de l'élève dans la classe serait l'une des conditions propices pour développer le sentiment d'appartenance envers la classe d'accueil. Toutefois, nous l'avons vu, nous avons affaire à un public très diversifié (parcours, vécu, niveaux). Quoi faire d'un élève qui n'a pas été scolarisé dans la langue 1 ? Ou, que faire d'un élève qui a subi un échec dans sa scolarité en langue 1 ? Comment va-t-il aborder la nouvelle langue ?

Nous voyons là une école prise entre une conception didactique euphorique de l'introduction de la « diversité linguistique et culturelle » dans les classes de langues - caractérisées par la complexité et la diversité des situations rencontrées – elles-mêmes complexifiées par la diversité des structures.

3.4 Perceptions des compétences nécessaires pour enseigner en classe d'accueil : une inadéquation des formations antérieures

Les enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus ont tous été formés dans leur pays d'origine. Dans la partie ci-dessus, nous tâcherons de comprendre leur perception sur leur propre formation initiale et les compétences qu'ils jugent nécessaires à l'enseignement dans une classe d'accueil au Québec.

Mona	Moi j'ai étudié à l'étranger . En arrivant ici, mon diplôme a été reconnu et je n'ai pas fait de stage, donc j'ai commencé à enseigner. En fait, je ne sais pas à quoi ça ressemble l'enseignement d'un ou d'une Québécoise dans une classe d'accueil . / Des fois je me demande si ma manière d'enseigner est bonne et efficace.
Eva	(...) très bonne question... non je ne pense pas qu'une matière ou un diplôme te permet de devenir une bonne enseignante en classe d'accueil ou ouverture avec une clientèle multiculturelle. Moi c'est sur le terrain que j'ai appris ce que ça veut dire FLE/FLM .
Séverine	Moi, j'aurais voulu avoir des cours de gestion de classe , la première année je n'étais pas sévère, mais rendue au mois de mai j'ai trouvé trop long de finir l'année... c'est difficile la gestion dans une classe multiculturelle ... moi ce qui m'a sauvée c'est les stages... Les cours de correction , personne nous apprend comment corriger et quelles erreurs tolérer à quel âge et pourquoi etc... Aussi, avoir des cours sur les cultures ou les systèmes scolaires des autres pays , principalement des pays dont vient la clientèle, cela nous aiderait.
Sacha	Moi j'ai étudié à l'étranger et mon diplôme a été reconnu ici. Du coup je ne peux être critique sur la formation théorique de mon pays car l'objectif n'était pas de me préparer pour enseigner ici , mais en même temps je ne peux rien dire sur la formation donnée ici, je ne la connais pas .

Dans les propos ci-dessus, nous retrouvons, une fois de plus, la complexité de la tâche de l'enseignement en classe d'accueil. Toutefois, chaque enseignant nous répond par rapport à sa formation initiale et son expérience qui, étant différentes, expliquent leurs points de vue différents. Ceci nous permet de comprendre que les formations initiales des enseignants diffèrent d'un contexte

à un autre car elles s'inscrivent dans d'autres politiques éducatives avec d'autres valeurs et d'autres priorités. Les objectifs de langues, contenus et progression dans les apprentissages sont tributaires aussi des politiques linguistiques de chaque contexte. D'ailleurs, n'avons-nous pas déjà constaté que le statut du français n'est pas le même dans les pays d'origine de nos interlocuteurs ?

De plus, nous devons éclaircir et dissocier les termes utilisés ci-dessus : formation et qualification. La formation est le cursus universitaire suivi dans le domaine d'enseignement dont la réussite permet l'exercice de la profession. Le terme qualification signifie une situation particulière pour les enseignants formés à l'extérieur de Québec. Formés dans leur pays d'origine, ils ont obtenu la reconnaissance de leur diplôme par le Ministère de l'éducation étant ainsi habilités à enseigner dans les classes d'accueil au Québec.

Par conséquent, les enseignants formés dans d'autres systèmes éducatifs (à l'extérieur de Québec) comme Mona, Eva et Sacha, sont considérés comme « égaux » à leurs homologues québécois lors du recrutement.

Toutefois, les trois enseignants sont conscients que leurs pratiques pédagogiques se sont constituées autrement. Ils constatent le manque de connaissances du contexte québécois qui leur permettrait de sortir d'un seul cadre de référence et de formation. De plus, ils sont tous critiques vis-à-vis des formations continues qu'ils reçoivent au Québec par rapport aux difficultés vécues dans la classe d'accueil comme la correction, la gestion de la classe, la connaissance des systèmes scolaires etc. La formation initiale n'étant pas adaptée à leur nouveau contexte, ces enseignants se trouvent donc doublement démunis face à leurs élèves. Cette analyse des besoins pousse nos interlocuteurs formés hors du Québec à faire des suggestions par rapport à la reconnaissance de leur diplôme. Par exemple Mona propose d'introduire un stage avant de commencer à enseigner afin de découvrir ce qu'est le métier d'enseignant au Québec mais aussi ce que signifie « le métier » d'élève. D'ailleurs, Séverine, l'enseignante formée au Québec – avec quelques expériences pédagogiques et de voyages à l'étranger – suggère aussi de revisiter les cours offerts à l'UQAM en vue de développer de nouvelles compétences professionnelles pour les enseignants de FLS/Flsco.

4 Représentations de leur relation avec les élèves et les parents

4.1 Perception de la relation avec les élèves : recours à leur propre expérience migratoire

De nombreux travaux ont été réalisés sur les attitudes des enseignants envers leurs élèves, par exemple : Brophy et Good (1974), Brophy et Evertson (1981), Gilly (1980). Il ressort de ces travaux qu'en général la relation maître-élève a un impact direct sur la réussite et la motivation des élèves.

Mona	J'ai des bonnes relations avec les élèves. / Après quelques années d'expérience je crois que j'ai appris à les mettre à l'aise et les aider à vivre la transition et l'installation dans le pays d'accueil. Il faut aussi réussir à construire un bon rapport avec la famille.
Eva	Moi la clé de réussite que j'ai trouvée, c'est la relation que j'ai avec eux, s'ils ressentent que je vis leurs joies et leurs problèmes, ils vont l'apprécier.
Séverine	J'ai des bons rapports avec les élèves , la relation ne dépend pas que de ma volonté. Ils ont tous un vécu différent et, d'après moi, l'aide doit s'adapter à ce vécu. Or, je manque souvent d'information car ils arrivent sans dossier scolaire ou car les parents ne veulent pas parler, et c'est leur droit... ils ont des situations familiales difficiles, des frères et sœurs qui sont restés dans le pays d'origine, ou l'enfant qui a immigré sans les parents avec l'oncle ou la tante etc.
Sacha	J'arrive à créer un bon rapport avec les élèves et les parents, mais c'est parce que je m'assoie à leur niveau. Mon expérience en tant qu'étudiant et immigrant me permet de les comprendre et trouver les mots pour créer une bonne relation.

Tous les enseignants disent avoir une bonne relation avec les élèves, tout en précisant qu'elle est très importante pour la réussite professionnelle et scolaire. Ces réponses sont aussi des indices des représentations des enseignants sur eux-mêmes : des enseignants qui se préoccupent de leurs élèves, tout en pensant que leur propre comportement peut influencer voire même améliorer les rapports de leurs élèves avec la nouvelle école et la communication entre les élèves. La croyance de l'enseignant dans sa responsabilité et ses attentes face aux apprentissages des élèves peut avoir un effet important sur les apprentissages (Brookover et Lezotte 1979). Dans ce sens, McLaughlin et Marsh (1978)

mentionnent dans leur étude que « le sens de l'efficacité » de l'enseignant, défini comme la croyance de celui-ci dans sa capacité à avoir des effets sur la performance de l'élève, serait l'attribut qui pourrait le plus influencer la performance de l'enseignant et celle de l'élève.

Selon Mona et Sacha, leur double statut d'enseignant et d'immigrant revient encore dans leur discours pour montrer l'importance de leur expérience migratoire dans la construction des stratégies d'écoute, de communication et de prise en compte des ressources de la classe. Ainsi, tous les enseignants se disent conscients des difficultés vécues par les élèves en situation d'immigration : l'installation dans le pays d'accueil, le changement d'école, la perte de repères qui sont difficiles à accepter dans leur nouvelle vie, en raison également de leurs compétences linguistiques insuffisantes en français. Toutefois, les enseignants regrettent le fait qu'ils ont souvent peu d'informations sur le vécu des élèves. Malgré le fait qu'ils se sentent prêts à offrir une aide différenciée, ils se trouvent devant l'inconnu et sans appui pédagogique en cas de besoin.

D'ailleurs, dans le chapitre précédent, les représentants de la direction ont montré que les structures administratives existantes ne font aucune différence entre un élève qui a vécu la guerre, qui représente un retard scolaire et un autre qui a un parcours scolaire « normal ». Par conséquent, certains élèves passent à côté d'un soutien spécifique qui pourrait les aider à s'approprier les apprentissages et à répondre aux exigences scolaires du pays d'accueil. En outre, tous les enseignants mettent aussi l'accent sur le fait que la réussite des élèves dépend largement de leur relation avec la famille et la collaboration entre la famille et école.

4.2 Perception de leur relation avec les parents : mise en place des stratégies collaboratives

Différentes études Adams et Ryan (2000); Christenson et Sheridan (2001); Deslandes (2005); ont montré que des relations positives entre les enseignants et les familles favoriseraient un rendement scolaire plus élevé, un meilleur ajustement de l'enfant à l'école, une meilleure estime de soi de l'élève et une plus grande participation parentale au suivi scolaire. Les relations de qualité entre l'école et la famille apparaissent cruciales pour les enfants de milieux défavorisés ou encore pour les élèves de la classe d'accueil qui vivent une grande discontinuité, voire une rupture, entre l'école et les familles en termes de langues, de valeurs, d'appartenances, d'attentes, etc. (Deslandes 1996)¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Cité par Eslandes R, Rousseau N, Fournier H (2007). *La confiance entre les enseignants et les parents d'élèves*. Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.

Mona	Moi je leur dis dès le début : la réussite des enfants passe aussi par la collaboration des parents avec l'école . Souvent le message passe, les parents sont là et intéressés, des fois ils sont absents car ils ont des préoccupations plus grandes , ou car c'est culturel , la collaboration des parents avec l'école n'existe pas dans leur pays. Alors ils ne savent pas comment et quand faire les choses etc.
Eva	Les parents sont extrêmement collaborateurs et je l'apprécie beaucoup aussi. Je n'ai pas de clé magique mais je fais en sorte qu'ils participent plus possible aux activités que j'organise et que l'école organise. De cette manière, il découvre l'école et moi je découvre le contexte familial des élèves.
Séverine	Certains sont présents, intéressés, d'autres complètement absents... pour différentes raisons. J'essaye de leur expliquer que la réussite des enfants dépend aussi de notre collaboration mais le message ne passe pas toujours.
Sacha	Je me sens un peu comme l'avocat des parents... souvent les collègues se plaignent de leur absence . Moi, de mon côté, j'essaye de les comprendre . C'est difficile de se faire sa place et une nouvelle vie ailleurs , de trouver un travail, une maison etc. L'école dans tout ça c'est un élément parmi des milliers. Par contre, je suis sûr que plus ils collaborent avec l'école, moins ils auraient des difficultés à jouer leur rôle d'éducateur dans le pays d'accueil.

Comme nous l'avons indiqué dans le Cadre contextuel, la collaboration entre l'école et la famille fait partie des valeurs de l'école québécoise, étant considérée comme la clé de la réussite de l'intégration socioculturelle des enfants. Pour nos interlocuteurs aussi, les liens tissés avec les parents des élèves sont d'une grande importance. Toutefois, les parents immigrants sont souvent perçus comme peu ou pas collaboratifs.

Les enseignants qui sont nés à l'extérieur de Québec s'appuient, quant à eux, sur leur propre expérience d'immigration et leur double statut, enseignant de classe d'accueil et immigrant (voire parent-immigrant) ce qui leur permet de mieux comprendre les besoins et les difficultés des parents immigrants. Pour cette raison, certains enseignants font une analogie entre leur vécu et celui des parents se donnant un rôle d'intermédiaire entre la famille et l'école, surtout concernant la perception de leur « manque » de disponibilité et leur « non implication » dans la vie scolaire de leurs enfants. D'autres ont élaboré des stratégies collaboratives en recourant à la participation progressive des parents dans différents projets scolaires, indépendamment de leur

langue ou de leur statut au Québec. Les parents deviennent ainsi des partenaires de l'école découvrant aussi leurs droits et leurs devoirs vis-à-vis de celle-ci. D'un côté, cette participation est une opportunité pour les parents pour questionner les pratiques linguistiques et socioculturelles de l'école québécoise. De l'autre, pour les enseignants c'est aussi l'occasion de découvrir le milieu familial des élèves, leurs manières de vivre, leurs attentes et de comprendre leurs difficultés. Car, le mot *collaboration* sous-entend la compréhension et la circulation de l'information efficacement entre la famille et l'école). Toutefois, même si la collaboration est avancée comme une valeur dans le discours de tous les enseignants, pour certains, il n'est pas toujours clair de cerner quels sont les moyens et les démarches à développer pour construire cette relation.

Tout de même, il y a une prise de conscience de l'importance de la perception des statuts et des rôles dans la construction du rapport avec l'école. Ainsi, selon Sacha, certains enseignants pensent qu'une bonne relation avec l'école contribue aussi à soutenir les parents dans leur rôle éducatif et à développer leur sentiment de compétence parentale dans la société d'accueil.

4.3 Représentations des enseignants de l'acquisition « de la culture scolaire québécoise » : une incompréhension mutuelle

Mona	Je ne pense pas que les parents comprennent vraiment le fonctionnement du système scolaire... on ne prend pas le temps de les convoquer pour ça... il y en a qui posent des questions pendant les rencontres des parents... Autant que parent immigrant je dirais qu'il faudrait prévoir ça, donc, une rencontre pour expliquer le système scolaire et répondre aux questions. Pour ceux qui ne comprennent pas la langue c'est encore plus dur, mais en effet, c'est compliqué aussi à cause de l'évaluation qu'on utilise dans les bulletins... évaluation par compétences alors que ça ferait plus de sens pour eux de voir des chiffres sur les bulletins.
Eva	Si tu assistes à la rencontre de parents tu comprendras qu'on a affaire à des personnes qui viennent de partout, la langue les empêche de tout saisir et de tout comprendre.

Séverine	Non, ils ne comprennent pas le système , ça fait trop d'informations, souvent ils ne parlent pas la langue. Même si moi je l'explique en français, espagnol et anglais, je mets plus l'accent sur ce qu'ils doivent apprendre par rapport à l'âge de l'enfant, mais des fois ils ont raison de ne pas pouvoir comprendre. / Par exemple les bulletins : Il y a une note pour la lecture, une autre pour l'écriture, une autre pour l'oral, comment vous voulez comptabiliser ça ? Qu'il a trente dans chaque, nul en oral et très bon en lecture et écriture, ou le contraire, c'est très aléatoire, alors si les parents ne comprennent pas c'est encore mieux . Moi j'écris des commentaires , c'est vrai là aussi on tombe sur le fait que des parents ne comprendront pas tout / mais on n'y peut rien.
Sacha	Ayant découvert moi-même le système scolaire et les bulletins, je dirais que ce n'est pas facile du tout à comprendre . Si on ajoute à cela les compétences linguistiques que la compréhension exige... faire un bulletin avec des chiffres, serait mieux d'après moi . Quant aux informations sur le système scolaire je dirais qu'il faut faire en sorte d'organiser le comité des parents , idéalement composé par des parents venant de pays différents. À mon avis, il faut organiser des rencontres entre les parents arrivés aux pays depuis plusieurs années et intégrés dans la société d'accueil et les nouveaux arrivants . Ainsi, la langue n'est plus un obstacle et cela permet aux parents de sortir de l'isolement qu'ils peuvent vivre et de créer des contacts. Sinon, ça ne sert à rien de leur expliquer dans la réunion de début d'année, sachant d'avance que la majorité ne comprendra pas .

Tous les enseignants s'accordent sur la complexité du système scolaire et des bulletins semestriels, et sont conscients que l'appropriation de la culture scolaire québécoise reste difficile pour les parents. D'ailleurs, dans le souci de mieux expliquer ce fait, Mona et Sacha, font encore référence à leur parcours de mobilité et à leur double statut de parent-immigrant et d'enseignant-immigrant pour exprimer l'empathie vis-à-vis des parents mais aussi pour légitimer leurs propos.

Dans le chapitre précédent, nous avons constaté que, malgré le fait que les représentants de la direction reconnaissent l'importance de l'appropriation de la culture scolaire québécoise pour la réussite des élèves, il existe une confusion entre ce que les directions souhaitent faire et les représentations des enseignants sur les structures actuelles qui, comme le montrent les propos ci-dessus sont inexistantes.

En ce qui concerne l'évaluation des élèves, il est important de préciser que les bulletins en vigueur au Québec ont fait l'objet de contestation de la part des enseignants de classes d'accueil et ordinaires. Ils dénoncent d'un côté, le fait qu'ils n'ont pas été consultés pour la conception de ce nouveau modèle et de l'autre, la complexité de sa forme qui renforce l'incompréhension de la part des parents. Ce mécontentement se lit encore dans les réponses ci-dessus. Par conséquent, face à cette réalité, chacun a

élaboré ses propres stratégies pour rendre la tâche le moins difficile possible pour les parents, guidé principalement par le souci de la compétence linguistique insuffisante de ces derniers. Toutefois, les enseignants, comme Sacha et Mona, apportent aussi des suggestions très intéressantes comme la création d'un comité de parents dans l'objectif de les aider à comprendre le fonctionnement de l'école et de la classe d'accueil. La compréhension des tâches et des rôles des acteurs et des co-acteurs de la classe d'accueil signifierait la compréhension des droits, des responsabilités et des attentes qui pourraient rendre les parents plus présents dans la vie scolaire de leurs enfants.

5 Représentations des modalités de « l'intégration » des élèves et des parents

5.1 Représentations de « l'intégration » socio-scolaire des élèves : la boîte noire institutionnelle

Dans le cadre conceptuel, nous avons présenté l'organisation, le fonctionnement de la classe d'accueil, le séjour de l'élève dans cette classe et les différents services mis à leur disposition jusqu'à l'intégration dans la classe ordinaire, selon différentes sources ministérielles. Dans les réponses ci-dessous, nous verrons comment l'intégration des élèves est perçue par les enseignants qui sont sur le terrain.

Mona	C'est très important pour moi la classe d'accueil, on ne peut pas mettre un enfant directement dans une classe ordinaire, il a besoin d'un passage en accueil mais les ressources ne sont pas suffisantes. On ne sait pas vraiment à qui s'adresser en cas de besoin... la CSMB devrait installer un meilleur climat de collaboration entre les enseignants de classe d'accueil et aussi avec les enseignants de la classe ordinaire. / La collaboration entre collègues est difficile à construire même dans des moments comme le passage de l'élève en classe ordinaire. Je doute que les collègues réalisent l'ampleur de la difficulté de travailler en classe d'accueil et l'importance de ce séjour pour les élèves.
Sacha	Dans cette école on fait beaucoup d'activités pour l'intégration culturelle des élèves Mais il faut dire que l'école a ses limites. Pour moi, il faudrait une meilleure collaboration entre les représentants de l'immigration et les enseignants. Quand on reçoit les enfants on ne sait pas s'ils sont allés à l'école dans leurs pays , quel est leur vécu. A leur arrivée les élèves sont tous mis en classe d'accueil, sans évaluation, rien, ce qui explique la situation catastrophique de plusieurs élèves qui sont en classe d'accueil depuis trois ans alors que le maximum est de deux.

Séverine	L'intégration est quand même difficile, car les élèves des classes d'accueil qu'on a dans cette école ne sont pas du quartier. Donc, quand ils quittent la classe d'accueil, ils partent dans leur école de quartier . On explique le règlement de cette école, mais souvent ça change d'une école à une autre et je ne suis pas sûre que la procédure de l'intégration soit vraiment bonne. Dans treize ans d'expérience, j'ai eu un feed-back une seule fois, donc on perd leurs traces. ... les enfants ne peuvent pas vraiment changer ce genres de choses mais les enseignants oui...ils devraient car même s'ils restent dans cette école, la première étape de leur intégration moi je propose qu'ils ne soient pas évalués comme les autres car c'est normal qu'ils aient encore de la peine en français . Les collègues des classes ordinaires ne veulent rien entendre.
Eva	Il y a l'intégration partielle et définitive dans les classes ordinaires. Les mathématiques en classes d'accueil sont données par le même enseignant qu'en classe ordinaire. Alors lui, à un certain moment, intègre les élèves dans les classes ordinaires. Au début ils y vont une ou deux heures par semaine en fonction aussi des sujets prévus. Par la suite les fréquences augmentent jusqu'à ce qu'ils intègrent la classe ordinaire complètement. On collabore beaucoup avec le régulier et avec la direction pour l'intégration scolaire et sociale . Mes élèves participent à de nombreuses activités organisées dans l'objectif de découvrir le pays d'accueil.

Nos informateurs proposent une palette d'aspects et de moments différents qui contribueraient au processus d'intégration, tout en reconnaissant l'importance du séjour en classe d'accueil. Or, si pour certains ce séjour est vu comme une nécessité pour l'apprentissage de la langue, d'autres misent beaucoup sur l'intégration culturelle, scolaire et sociale de ces élèves. Par exemple, Eva cite des activités parascolaires qui sont organisées dans l'objectif de découvrir l'histoire, la nature, le climat et la culture du pays d'accueil qui constituent les premières références en vue de développer de nouvelles identifications.

Toutefois, Séverine, Mona et Sacha sont critiques envers les procédures administratives actuellement en vigueur pour la gestion des élèves à leur arrivée. En effet, ils déplorent le fait qu'il y a une généralisation des acquis et des besoins : quel que soit le parcours de l'élève, il n'y a aucune évaluation prévue/faite (sur les compétences linguistiques dans leur langue maternelle, en français, leur niveau dans d'autres matières etc.) par l'école et la CS. Ces enseignants de la classe d'accueil mettent l'accent sur les conséquences négatives que ce type de procédures peut causer chez les élèves, notamment sur ceux qui ont subi des traumatismes de guerre ou qui n'ont pas été scolarisés antérieurement. Quel que soit le vécu de l'enfant, il y a un écart qui se crée entre son passé et son inscription dans la classe d'accueil comme si l'enfant commençait seulement à exister au moment de son arrivée au Québec.

Force est de constater que cette indifférence administrative envers le vécu de l'enfant constitue une *boîte noire* pour les enseignants qui reproduisent alors des pratiques généralisantes sans prendre en compte les habitus des élèves et leur histoire. Pour cette raison, Sacha a suggéré une possibilité de communication entre l'école et le service d'immigration qui pourrait transmettre des informations nécessaires pour déterminer leurs besoins et les réponses des services.

Un autre moment difficile mentionné par nos informateurs reste aussi la gestion de l'intégration de l'élève dans la classe ordinaire. Elle peut être partielle ou définitive. L'intégration partielle précède la deuxième et comprend une période où l'élève va dans la classe ordinaire de son niveau deux ou trois fois par semaine. Il suit différents cours afin de s'approprier le fonctionnement et les exigences de la classe ordinaire. Cette intégration est basée sur les compétences acquises en classe d'accueil et est réservée aux élèves plus performants. Or, l'intégration peut être définitive sans être précédée par cette étape transitaire, par exemple dans le cas où l'élève a atteint le maximum du temps autorisé (deux années scolaires) pour le séjour en classe d'accueil. La décision d'intégrer la classe ordinaire revient alors à l'enseignant de la classe d'accueil et à celui de la classe ordinaire d'où l'importance d'une collaboration étroite entre les enseignants.

Mona et Séverine insistent sur le fait que les enseignants de la classe ordinaire résistent à toute collaboration, même dans des moments importants comme le passage de l'élève en classe ordinaire. En outre, ce passage soulève un autre problème : l'évaluation de l'élève. Souvent les élèves qui intègrent la classe ordinaire connaissent de grandes difficultés pour s'insérer. Cette baisse brutale des résultats pourrait avoir un impact négatif sur l'estime de soi; c'est pourquoi les enseignants de la classe d'accueil cherchent de nouvelles stratégies comme par exemple mettre en place une évaluation différenciée pendant la première étape en classe ordinaire. La collaboration entre les enseignants semble être la condition *sine qua non* pour élaborer des stratégies cohérentes et adéquates. Là aussi, les enseignants des classes ordinaires ne semblent pas disposés à négocier les modalités d'évaluation. Conséquemment, ces problèmes jamais discutés restent des sujets de friction entre les enseignants de la classe d'accueil et les enseignants de la classe ordinaire.

Un peu plus tôt dans ce chapitre nous avons analysé la perception des enseignants des classes d'accueil appelés « point de service ». Avec Séverine, nous constatons que les tensions sont encore plus grandes quand elle explique qu'à la fin de leur séjour en classe d'accueil, ils intègrent la classe ordinaire dans leur quartier. Nos enseignants dénoncent le manque de collaboration chronique entre les écoles, entre les classes, entre les individus, mais aussi le manque de cohérence dans les décisions prises à différents niveaux et par différentes ressources dans différentes structures.

5.2 Représentations de « l'intégration » socioprofessionnelles des parents: l'apprentissage du français par les parents au cœur de la réussite des enfants

Mona	L'intégration des élèves est liée avec celle des parents... j'ai un élève qui a des grosses difficultés. Le fait que les parents ne suivent pas des cours de français rend les choses encore plus difficiles. Je trouve encore moins acceptable le fait que les parents ne veulent pas suivre des cours de français, comme si le français n'était pas apprécié. Mais c'est parce qu'ils arrivent à vivre avec leur anglais.
Séverine	Pour l'intégration des parents, moi j'ai préparé un petit livre que je donne aux parents avec des numéros de téléphone à utiliser en cas de besoin de nourriture, de vêtements, de médecins, de médicaments etc. Je travaille fort pour l'intégration des parents, pour que les enfants soient bien intégrés aussi. Donc, je ne fais pas juste de l'enseignement, je suis aussi assistante sociale.
Sacha	Moi je ne vois pas l'intégration des enfants dissociée de celle des parents, voilà pourquoi je crois qu'une meilleure collaboration entre les autorités concernées serait très utile. Bien sûr, je crois qu'ils ne peuvent pas construire une vie professionnelle s'ils ne suivent pas des cours de français.

Tous les enseignants interviewés reconnaissent les difficultés linguistiques, culturelles et sociales rencontrées par les parents et les élèves dans le pays d'accueil tout en s'accordant pour dire que l'intégration des élèves ne peut pas être vue dissociée de celle des parents. Pour cette raison, en plus de leur rôle d'enseignant, ils endossent souvent le rôle « d'assistant(e) social(e) » afin d'anticiper les besoins et d'offrir de l'aide aux parents. Visiblement leurs propres expériences de mobilité à l'étranger permettent de comprendre la situation des parents nouveaux-arrivants. Cette démarche personnelle est certes bénéfique pour les parents qui n'ont pas l'habitude d'entrer en contact avec les employés de l'école. Mais ils outrepassent ainsi leur rôle d'enseignant en devenant des « assistants sociaux » improvisés.

En outre, même si les enseignants se montrent conscients de ces difficultés, ils déplorent les comportements de certains parents qui ne s'investissent pas davantage dans l'apprentissage du français, étant ainsi peu concernés par la vie scolaire de leurs enfants. Selon Mona, cette attitude est souvent caractéristique des parents dont les compétences linguistiques en anglais leur permettent de travailler et vivre à Montréal sans avoir besoin d'apprendre le français. Or, cette attitude pénalise leurs enfants qui fréquentent une école francophone ayant peu ou pas d'aide pour la préparation des devoirs et des leçons. Sont pénalisés aussi ceux dont les parents connaissent de graves problèmes

d'installation et de permis de travail. Ces enseignants estiment donc que la compétence en français est le handicap principal pour la réussite scolaire des élèves puisque la préparation des devoirs, la collaboration entre la famille et l'école, la compréhension de l'organisation et du fonctionnement de la classe d'accueil et du système québécois ne fonctionnent que de manière parcellaire. Selon eux, en ne s'impliquant pas dans la vie scolaire des enfants les parents participeraient indirectement à l'échec scolaire des élèves. Selon nous, à leur tour, les enseignants délèguent la responsabilité de l'intégration réussie à la famille, comme les directeurs l'ont délégué eux aussi.

6 Conclusion inter médiaire

Dans ce chapitre, nous avons mené une analyse thématique interprétative selon une démarche compréhensive des entretiens biographiques effectués auprès des enseignants de la classe d'accueil dans une perspective anthropologique.

Les propos de nos interlocuteurs nous ont permis d'identifier de nombreuses problématiques. Tout d'abord, nous rappelons que trois de nos interlocuteurs Mona, Eva et Sacha, sont nés et ont été formés en dehors du Québec. Ils sont donc issus de l'immigration, alors que Séverine est née et a été scolarisée au Québec.

Indépendamment de leur parcours, les enseignants ont tous une représentation positive du dispositif de la classe d'accueil qu'ils considèrent comme indispensable pour la réussite scolaire et sociale des élèves. Toutefois, ils déplorent la démultiplication des structures et les conséquences sur la stabilité socioaffective et scolaire des élèves.

La plupart des enseignants, vivent un abandon institutionnel et une solitude pédagogique qui est encore plus difficile à gérer pour Mona qui enseigne dans l'unique classe d'accueil (classe multi niveaux !) de son établissement.

Les matériaux pédagogiques absents ou non-structurés mettent les enseignants face au défi du « bricolage ». Force est de constater que certains enseignants comme Eva et Séverine - qui ont de nombreuses années d'expérience en classe d'accueil - vivent cela comme un sentiment de liberté et une opportunité pour développer leur création alors que Mona - qui n'a que peu d'expérience en classe d'accueil et qui enseigne dans une classe multi niveaux - le vit comme un manque de structure pour l'enseignement et la progression des élèves.

Malgré les directives ministérielles sur l'éducation interculturelle et les approches telles qu'Elodil, nous avons constaté que la place accordée aux langues et aux cultures premières de l'élève est tributaire des représentations de l'enseignant et de son propre rôle en classe d'accueil.

Même si les enseignants se déclarent tous plurilingues et reconnaissent l'importance de la

compétence linguistique dans l'élaboration des stratégies d'enseignement et de communication à l'intérieur de la classe, ils ne développent pas tous les mêmes stratégies et pratiques d'enseignement. D'ailleurs, ces différences existent aussi en ce qui concerne la place accordée à la découverte et l'apprentissage de la culture sociale québécoise par les élèves de la classe d'accueil. Les directives ministérielles n'étant pas claires sur le contenu et les thèmes à enseigner, nous comprenons l'apparition des différentes postures des enseignants à ce niveau.

Tous les interlocuteurs expriment l'inadéquation des formations antérieures pour enseigner en classe d'accueil. Cette constatation pourrait être « normale » pour Mona, Eva et Sacha qui, étant formés à l'étranger sont préparés dans d'autres contextes et sur des objectifs liés à des publics autres que les élèves allophones en classe d'accueil. Quant à Séverine, formée au Québec, elle donne aussi des pistes d'amélioration pour les formations initiales offertes dans les universités québécoises. De plus, tous les enseignants s'accordent sur le fait que les formations continues ne correspondent pas à leurs besoins et que, de manière générale, elles sont choisies par la direction sans être consultés par avance. En ce qui concerne la relation avec les élèves et les parents nous avons remarqué que les enseignants ont recours à leur parcours migratoire afin d'élaborer des stratégies collaboratives et de les aider à appréhender la culture scolaire québécoise qui est caractérisée par l'incompréhension mutuelle. Quant à l'intégration socio-scolaire des élèves dans la classe d'accueil et plus largement dans le système scolaire, les enseignants dénoncent le manque d'évaluation des élèves à leur arrivée au Québec ainsi que le manque de modalités préétablies lors de son passage à la classe ordinaire.

La réussite des élèves n'est pas vue dissociée de l'intégration socioprofessionnelle des parents alors que l'apprentissage du français est vu au cœur de ces deux processus.

Pour finir, nous pouvons typifier comme suit les postures des enseignants face à ces problématiques:

- ❖ Les « instructrices » (Mona et Eva) qui accordent la priorité à l'enseignement du français et à la transmission des savoirs.
- ❖ Les « assistants sociaux » (Sacha et Séverine) qui endossent aussi des responsabilités supplémentaires afin d'aider les élèves et leurs parents à réussir leur intégration linguistique, sociale et culturelle dans le pays d'accueil.

Pour conclure, face au flou des directives du MEELS, face au manque de coordination à différents niveaux, leur(s) formation (s) et leur(s) expérience(s) passée(s) et présente(s) doivent être revisité(e)s, restructurés(e)s et réinvesti(e)s dans le cadre des formation(s) continu(e)s. Les témoignages de nos enseignants qui tentent de pallier les dysfonctionnements par la « bonne volonté » nous donnent des indices sur les écarts entre logiques des directeurs et logiques des autres acteurs de la classe d'accueil.

TROISIEME CHAPITRE: ANALYSE DES ENTRETIENS MENES AUPRES DES PARENTS

1 Les objectifs du chapitre

Les objectifs de ce chapitre sont d'identifier et d'analyser dans les témoignages des parents :

- ❖ les raisons de leur émigration,
- ❖ leurs parcours, expériences, capitaux,
- ❖ leurs appartenances et valeurs premières,
- ❖ leurs représentations de soi et de l'autre *et* de la société d'accueil sur eux,
- ❖ leurs représentations de l'école, de l'accueil et du dispositif de la classe d'accueil,
- ❖ leurs représentations et attentes vis-à-vis des enseignants et du système scolaire québécois,
- ❖ leurs stratégies par rapport à leur nouveau contexte.

Pour atteindre ces objectifs, nous effectuerons une analyse thématique interprétative, selon une démarche compréhensive et dans une perspective anthropologique, des entretiens biographiques semi-directifs que nous avons réalisés auprès des parents (ceux des élèves que nous avons par ailleurs questionnés), tout en nous appuyant sur les concepts théoriques et opératoires abordés dans le cadre conceptuel de cette recherche.

Ce chapitre sera donc un va et vient permanent entre la compréhension des parcours, des capitaux de langues, de mobilité, de valeurs culturelles des parents, et l'influence (éventuelle) de ces appartenances sociales et acquis antérieurs sur leurs représentations de l'école et de la classe d'accueil, de l'apprentissage du français, de leurs divers interlocuteurs institutionnels, de leur rôle parental, de leurs stratégies d'adaptation ou non aux valeurs du pays d'accueil, etc.

Nous développerons dans ce chapitre, comme dans les chapitres précédents, nos analyses sous forme de propositions d'interprétation, en tâchant de dégager les processus en jeu de miroirs dans ces interactions entre les divers acteurs et co-acteurs de la classe d'accueil, et les aménagements identitaires que les parents élaborent entre avant et maintenant, entre ici et là-bas, entre soi et l'autre.

Pour commencer, il nous paraît essentiel de présenter quelques éléments biographiques dans le tableau suivant :

Nom	Sexe	Age	Pays de naissance	Arrivé au Québec	Raison d'immigration	Éducation dans le pays d'origine	Profession dans le pays d'origine	Statut dans le pays d'accueil	Enfants scolarisés en classe d'accueil	Occupation actuelle	Expérience de mobilité	Langue première	Autres langues étudiées
Mohamed	M	47	Algérie	9 mois	Économique, éducatives	BACC en mathématiques	Enseignant au secondaire	Résident permanent	3	Étudiant à plein temps	Pas d'expériences de mobilité	Arabe	Français
Amadou	M	39	Congo	5 ans	politiques	École obligatoire	Pas de profession fixe	Réfugié politique	2	En attente de trouver un travail	Pas d'expériences de mobilité	Tetela, shi	—
Jean	M	40	Haïti	10 mois	Catastrophe naturelle	École obligatoire	Pas de profession fixe	En attente de régularisation de statut	2	En attente de régularisation de son statut	Pas d'expériences de mobilité	Créole	Français
Eduard	M	55	Albanie	7 mois	Économiques, éducatives	BACC en mathématiques	Enseignant au secondaire	Résident permanent	2	Suit des cours de français.	Pas d'expériences de mobilité	Albanais	Russe, français,
Paola	F	43	Pérou	9 mois	Éducatives, professionnelles	BACC en communication	Professeur à l'Université	Résident permanent	2	Travaille comme indépendante dans sa profession	Nombreuses expériences de mobilités pour des raisons personnelles et professionnelles	Espagnol	Anglais, français.

2 Capitaux de départ et profils sociolinguistiques des parents

2.1 Raisons d'émigration et capitaux de départ

Les réponses des interlocuteurs sur les raisons qui les ont poussés à émigrer nous permettent de faire une mise en contexte, cruciale pour l'analyse. En reprenant à notre compte les propos de Sayad (1974), cités dans le premier chapitre du cadre conceptuel, il est indispensable d'analyser les conditions de départ du pays d'origine pour avoir un premier aperçu sur les motifs qui ont poussé nos interlocuteurs à émigrer et comprendre par la suite leurs points de vue en regard de leur projet migratoire.

Mohamed	Je suis originaire d'Algérie. J'étais enseignant de maths là-bas. C'est un très beau pays mais avec une grande instabilité politique, économique . On a aussi pensé à nos enfants, à leur avenir, à leur éducation, ils ont plus de chance à réussir avec un diplôme universitaire canadien qu'algérien... enfin on était bien déçus de notre pays avant de partir. Nous n'avons pas eu l'occasion de voyager avant . On a choisi le Québec car le Canada c'est le seul pays qui permet une intégration rapide des immigrants , et puis on parle la langue française
Amadou	Je suis originaire de la République du Congo. Je suis venu au Canada il y a 5 ans comme réfugié politique . Ma famille est restée là-bas, mes 3 enfants et ma femme. /On ne pouvait pas partir tous à la fois. La situation était très grave là-bas, des morts, des assassinés partout, partout . /Quand je suis venu ici j'ai demandé le statut du réfugié mais c'est tellement dur... Ma femme et mes enfants sont arrivés seulement 7 mois en arrière, je ne les ai pas vus pendant 4 ans .
Jean	Moi je suis venu au Québec après le tremblement de terre qu'il y a eu en Haïti, le 21 janvier 2010. /On a perdu des amis, de la famille, une vraie tragédie. On a de la famille ici, ils ont fait une garantie pour nous. / Je n'ai pas vraiment choisi le Québec, mais j'étais content de partir de Haïti , il n'y a plus rien là-bas, tout a été détruit. /Haïti c'est une île alors les voisins sont loin, c'est trop difficile et trop coûteux de partir et de voyager .
Eduard	En Albanie nous avons vécu sous un régime communiste qui interdisait les voyages à l'étranger Nous venons d'Albanie. C'est un pays en développement,

	avec un manque de stabilité économique et politique . Ma femme était enseignante de français et moi de mathématiques. On a décidé de partir à cause de l'éducation des enfants , mon fils a 13 ans et ma fille 9. On a choisi le Québec, car des amis nous ont dit que le Canada accepte des demandes d'immigration , et pour ceux qui ont fait des études universitaires et qui parlent le français ou l'anglais , c'est facile à avoir le visa.
Paola	Je viens du Pérou, j'ai été professeure à l'Université de Lima, en communication dessin graphique, la préparation des publicités. Moi j'ai fait des études universitaires et mon mari est technicien dans le même domaine que moi. C'est une décision difficile à prendre, mais on avait envie d'essayer autre chose et de donner aux enfants l'occasion d'apprendre d'autres langues et de faire des études dans l'Amérique du Nord . Oui, j'ai eu l'occasion de voyager mais surtout aux États-Unis, nous avons visité New York et toute la Côte Est . Dans le cadre de mon enseignement à l'Université de Lima, j'ai participé à des conférences dans d'autres pays : Mexique, Espagne etc.

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre du cadre méthodologique, nous avons opté pour un corpus diversifié : ces acteurs viennent de pays différents où ils ont eu des statuts sociaux différents, dotés des capitaux de départ différents avec des parcours différents. Les renseignements obtenus sur les raisons d'immigrations et les conditions de départ de leur pays nous permettent de construire deux profils d'acteurs:

- 1- Ceux qui vivent une expérience d'émigration forcée ou subie en raison de la guerre, de troubles politiques violents ou encore à cause d'une catastrophe naturelle, sans avoir choisi ni le Canada comme pays d'immigration ni le Québec comme société d'accueil. En général, les acteurs qui subissent ce genre d'expérience n'ont pas toujours eu la possibilité de préparer leur départ, souvent caractérisé par la perte de ressources familiales et matérielles, et par des conditions d'établissement difficiles dans le pays d'accueil (Helly, Rachédi, Vatz-Laaroussi 2001).
- 2- Ceux qui ont vécu une émigration désirée et planifiée. Les parents qui font partie de cette catégorie ont aussi voulu fuir des situations politiques, économiques et sociales de leurs pays car leur avenir était incertain et surtout celui de leurs enfants. Ce dernier aspect est tout de suite mentionné comme finalité de leur projet d'immigration qui vise une promotion sociale et professionnelle pour soi et surtout pour les enfants, en leur donnant la possibilité de faire des études supérieures, de devenir de bons professionnels dans leur métier et de vivre dans une société basée sur la reconnaissance des compétences.

Il ressort de ces témoignages que ces candidats à l'immigration étaient tous attirés par l'image du Canada comme « un pays très ouvert à la migration où les droits de la personne sont respectés et où le citoyen est protégé et compte sur l'appui du gouvernement » (Ibid. p. 19).

Nous retrouvons dans les discours de Mohamed et Eduard les critères de sélection des immigrants que nous avons présentés dans le cadre contextuel : les acteurs dotés d'une formation académique ont accès plus facilement à l'immigration puisque le capital académique est une ressource reconnue par le pays d'accueil. Il semblerait donc que nous avons affaire à une catégorie d'acteurs pour qui le projet d'immigration entre en adéquation avec les capitaux attendus, et qui, en principe, pourraient se construire sur place une vie professionnelle. Cette cohérence entre les ressources, les opportunités et les buts constitue la motivation (Lucchini 1993).

En ce qui concerne les capitaux de mobilité, nous constatons que les contraintes contextuelles politiques, idéologiques et économiques - même si elles sont différentes d'un pays à un autre - semblent ne pas laisser d'espace ou de temps aux déplacements et aux voyages. Ainsi, parmi tous les parents interviewés, Paola est la seule à avoir un capital de mobilité important. Donc, à part Paola, les autres se trouvent pour la première fois dans la position « d'étrangers » et se confrontent pour la première fois aux différences culturelles, linguistiques et sociales.

L'identification des conditions et des capitaux de départ des acteurs constitue pour nos analyses une contextualisation de la situation de chaque famille qui nous permet de comprendre les attentes envers le pays d'accueil, les efforts fournis pour s'intégrer et atteindre leurs objectifs. Selon Abou (1981), les primo-migrants et leurs descendants ne peuvent adopter le style de vie et les valeurs principales de la société d'accueil qu'à partir de leur position ontologique, autrement dit à partir de ce qu'ils sont, de « leur propre personne », de « leur propre identité ».

2.2 Capitaux et stratégies d'intégration socioprofessionnelle : la francisation obligée pour tous ?

Dans cette partie nous essayerons de faire le lien entre l'installation de nos interlocuteurs dans le pays d'accueil et leurs capitaux (langues, mobilité, social) qui, selon nos hypothèses, joueront un rôle important dans l'appréhension du nouveau contexte, notamment dans l'élaboration des stratégies sociolinguistiques de la part des parents.

Mohamed	Bon, on a été accueilli par des amis... On a senti le support du gouvernement depuis notre arrivée. Je parle l'arabe et le français, ma femme suit des cours de francisation. Moi je me suis inscrit à l'Université de Québec à Montréal pour que je puisse travailler comme enseignant ici. Je voudrais bien y arriver. Nos enfants, âgés de 14 ans, 9 ans et 6 ans vont à l'école. Les trois vont dans des classes d'accueil.
Amadou	Mes enfants vont à l'école, ma femme reste à la maison et moi je cherche du travail. On reçoit de l'aide sociale ici, on ne mourra pas de faim...je veux quand même que mes enfants vivent bien. Je suis aussi inquiet pour le statut de ma famille , ma femme et mes enfants sont toujours en attente de leurs papiers.
Jean	Nous vivons chez le frère de ma femme , il a deux enfants et nous avons trois. J'ai fait la demande pour avoir les papiers, la résidence permanente, mais on est en attente. Mais c'est difficile de rester comme ça en attente. / En plus, nous ne pouvons pas profiter des services sociaux car on n'a pas de papiers et le frère de ma femme a signé pour nous, donc il s'est engagé que durant notre séjour ici c'est lui qui va subvenir à nos besoins. / Mes enfants vont à l'école.
Eduard	Nous avons été accueillis par des amis. Je parle l'albanais et je suis des cours de français, je veux enseigner les maths ici... Ma femme prépare un examen de français obligatoire pour pouvoir travailler comme enseignante ici.
Paola	Moi je parle l'espagnol, ma langue maternelle, le français que j'ai étudié chez moi mais ici aussi. Je m'exprime mieux en anglais qu'en français , j'ai plus de vocabulaire. Depuis qu'on est arrivés on a suivi des cours de francisation. C'était bien car on a appris à faire un CV, à écrire une lettre de motivation, des choses qu'on pensait savoir mais qui sont différentes ici. Professionnellement on était chanceux , mon mari travaille déjà dans son métier et moi je travaille depuis chez moi, j'ai des clients qui demandent des publicités et je cherche des concepts et je développe ça en carton ou site internet. Mes enfants Valeria et Alejandro fréquentent les deux la classe d'accueil.

Nous constatons que les perceptions de l'installation dans le pays d'accueil sont strictement liées aux capitaux de départ, au parcours professionnel, aux études et aux diplômes, et aux conditions de départ de leur pays d'origine

Dans la trajectoire migratoire individuelle, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil est un facteur d'intégration sociale et professionnelle (Archibald & Chiss 2007, p. 189). Par exemple, le parent qui maîtrise peu ou pas du tout la langue, a de la peine à décoder les normes et les valeurs (Mainardi 2005) et, par conséquent, aura des difficultés à interpréter les rôles et les comportements qu'on attend de lui dans le pays d'accueil. Aussi, les parents qui possèdent des capitaux culturels et

linguistiques veulent se réaliser et pouvoir réinvestir leurs ressources, tout en cherchant une reconnaissance sociale comme immigrant. Ceci est le cas de Paola, Mohamed et Eduard qui, plutôt que de perdre radicalement le statut socioprofessionnel qu'ils détenaient dans le pays d'origine, sont retournés aux études afin de pouvoir acquérir (et reconquérir) ce statut dans le pays d'accueil. Les efforts des acteurs qui avaient un statut social élevé dans le pays d'origine seraient guidés par la nécessité de garder ou encore de restaurer un bon statut social et, par conséquent, de garder l'estime de soi « sentiment fondamental concernant la force vécue de l'identité » (Mucchielli 2002, p. 74).

Le travail n'est pas vu seulement comme une source de revenus mais il permet aussi à l'individu d'accroître ses connaissances professionnelles, de s'adapter à de nouvelles manières de faire et de penser, et de se faire accepter et reconnaître socialement par les collègues et par la société d'accueil (Helly, Rachédi, Vatz-Laaroussi 2001, p.17). L'apprentissage du français est reconnu par les parents comme condition principale pour la réalisation de leur insertion socio-professionnelle. Il y a donc une prise de conscience de leurs besoins linguistiques prioritaires qui se traduit par des stratégies sociolinguistiques élaborées par nos candidats. Par exemple Eduard suit des cours de français qu'il détermine comme le pilier principal vers la (re)construction de sa vie professionnelle dans le pays d'accueil.

Par ailleurs, l'exemple de Paola nous montre la corrélation entre les capitaux de mobilité et les capitaux linguistiques : plus les capitaux (social, économique, linguistique, de mobilité) de l'individu sont grands, plus les chances de les agrandir sont grandes. Parmi tous les parents, elle est aussi la seule qui a fini tous les cours de « francisation » : nous constatons une fois de plus que celui ou celle qui pratique déjà une ou plusieurs langues étrangères, sera plus motivé et aura plus de facilité à apprendre une autre langue.

Dans les propos ci-dessus, nous retrouvons aussi l'écho des politiques du Gouvernement de Québec, construites sur un système de droits et de devoirs. Toutefois, même si le gouvernement québécois offre des cours de français pour les nouveaux arrivants et que ces derniers sont payés pour y assister, les acteurs n'ont pas tous le même comportement linguistique. Par exemple : Jean et Amadou - qui ont moins de capitaux culturels et linguistiques de départ que les autres - font moins d'efforts pour apprendre la langue et ne suivent pas les cours de langue. Or, en regardant plus en profondeur, nous constatons que la situation n'est pas la même pour les deux.

Jean n'a pas de statut dans le pays d'accueil. Il ne peut profiter d'aucun des services offerts pour les immigrants car, pour les autorités du pays d'accueil il n'existe pas encore. Dans son cas, pour l'instant, il est impossible de parler de francisation ni encore moins d'intégration par la langue.

Durant l'entretien, il a exprimé à plusieurs reprises son inquiétude quant à son avenir et son insertion professionnelle. La continuité, comme élément de stabilité identitaire, semble être rompue et par conséquent il n'y a pas de lien significatif entre le passé, le présent et le futur. Attendre la résidence permanente semble être le seul lien entre le présent et le futur et cette attente, qui peut prendre plusieurs années, n'engendre que des incertitudes et des doutes.

Quant à Amadou, sa vie professionnelle, même s'il a obtenu sa résidence permanente, manque aussi de stabilité. Probablement le bas niveau de capitaux culturels, linguistiques, académiques et le statut social modeste dans son pays d'origine se reflètent dans le peu d'efforts fournis pour assurer son intégration linguistique et sociale dans le pays d'accueil où il a aussi un statut social précaire.

2.3 Corrélation entre statut social antérieur et stratégies d'intégration par la langue

Amadou	Je parle un peu anglais, car on parle tous un peu d'anglais chez nous, mais pas beaucoup, mes parents ne faisaient pas partie de la haute couche sociale et l'anglais, c'est pour les riches . Et puis Montréal est bien pour ça, on n'a pas vraiment besoin d'apprendre le français pour vivre car tout le monde parle anglais et le peu d'anglais que je parle suffit pour me débrouiller.
Jean	Mais non, je ne suis pas des cours de français, /c'est dur quand on est sans papiers, on n'a pas le droit de suivre des cours de langue.

Les propos ci-dessus montrent que les comportements linguistiques et le rapport aux langues sont étroitement liés au statut social de la famille dans le pays d'origine puis dans le pays d'accueil. Ainsi, l'anglais est présenté comme un signe distinctif, un signe d'appartenance sociale « *pour les riches* ». Nous comprenons alors que Amadou avait un statut social modeste dans son pays d'origine, qui de toute évidence a marqué son rapport à l'anglais. Car, les pratiques linguistiques sont des pratiques sociales acquises dans un groupe social (Calvet 2002). Il semblerait donc que, du fait de son statut social dans son pays d'origine, il n'ait pas eu accès à l'apprentissage de l'anglais pour des raisons économiques et sociales. Par conséquent, il semble ne pas comprendre ce que signifie la plus-value de la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères. Son statut dans le pays d'accueil influence aussi son rapport aux deux langues du pays. Attendre depuis plusieurs années la régulation de sa situation lui a probablement enlevé le goût de s'investir, d'apprendre le français ou encore d'améliorer son anglais.

Par ailleurs, toutes les conditions mises ensemble, il y a objectivement un découragement de sa part qui ne s'observe pas seulement dans le rapport aux langues, mais aussi dans son rapport à la société d'accueil, à la vie scolaire des enfants que nous verrons un peu plus loin dans ce chapitre. Les cours de langues ne sont pas vus comme une porte pour entrer en contact avec les valeurs de la société d'accueil et trouver sa place au Québec.

De plus, le statut social assigné par le pays d'accueil est un facteur déterminant dans le rapport à la langue locale. Jean, qui se trouve dans la procédure de régulation de son statut, ne prend pas de cours de langue car son absence de statut ne lui en donne pas l'accès. Donc, « la volonté » de l'acteur de s'intégrer ne va pas toujours de pair avec les « espaces d'intégrabilité » (Gohard-Radenkovic 2007) mis à disposition par la société d'accueil. À nos yeux, les cours de langues offerts aux immigrants constituent bel est bien des espaces d'intégrabilité dont le droit d'y avoir accès dépend plus du statut légal que des besoins des acteurs sociaux. Donc, les cas d'Amadou et de Jean nous montrent que le rapport aux langues est étroitement lié au statut socio-économique dans le pays d'origine.

3 Représentations de l'institution éducative et du dispositif de la classe d'accueil : des écarts à tous les niveaux

Dans les chapitres précédents, nous avons identifié et analysé les perceptions des représentants de la direction et des enseignants sur le système scolaire québécois et plus spécifiquement sur leur la classe d'accueil et les publics qui la fréquentent incluant les parents. Ci-dessous, nous allons également analyser les représentations des parents sur le système scolaire et sur le dispositif de la classe d'accueil afin de comprendre comment les parents immigrants parviennent à décoder, à comprendre et à s'appropriier les manières de penser ainsi que les valeurs éducatives du pays d'accueil.

3.1 Représentations du système scolaire québécois : entre incompréhension et résignation

Mohamed	Bon / je ne pense pas que c'est évident. Malgré mes recherches sur internet. Ici personne n'a pris le temps de nous expliquer le système scolaire de Québec, ni la secrétaire, ni le directeur, ni l'enseignant.
Amadou	Je ne comprends pas vraiment la question. ??? Mais mes enfants vont à l'école je suis vraiment heureux.
Jean	Mon beau-frère le connaît bien / il est ici depuis longtemps, cinq ans, mais moi non je ne connais pas. Les amis que je vois à l'église ils savent aussi.
Eduard	Oui, on s'est renseigné un peu sur internet / on connaît bien je crois.
Paola	... les enseignants ont organisé des séances d'information sur la classe d'accueil, le fonctionnement interne si je peux dire ça comme ça, donc les devoirs, les boîtes à lunch, mais moi je trouve que ce n'est pas assez... je ne comprends pas vraiment.

À quelques nuances près, aucun des parents ne confirme avec certitude qu'il comprend le fonctionnement du système scolaire québécois. En revanche, ce qui est différent d'une réponse à une autre, ce sont les efforts fournis par chaque parent dans la tentative de s'approprier le système scolaire. Ils reconnaissent être traversés de questions et d'incertitudes. Mohamed et Eduard se renseignent sur Internet, Jean auprès de son groupe de référence (constitué par sa famille ou les membres de l'église qu'il fréquente) en revanche, mise à part Paola, aucun de ces interlocuteurs ne cite les séances d'information¹¹⁰ ou d'autres initiatives de la part de l'école afin d'expliquer aux parents le fonctionnement du système scolaire.

Nous remarquons donc un sentiment de solitude, un isolement « institutionnel » de ces parents nouvellement arrivés. Nous rappelons avec Bourdieu et Passeron (1970) que « tout système d'enseignement institutionnalisé (SE) doit les caractéristiques spécifiques de sa structure et de son fonctionnement au fait qu'il lui fait produire et reproduire, par les moyens propres de l'institution, les conditions institutionnelles dont l'existence et la persistance (autoreproduction de l'institution) sont

¹¹⁰Evoquées par les représentants de la direction et les enseignants de la classe d'accueil

nécessaires tant à l'exercice de sa fonction propre d'inculcation qu'à l'accomplissement de sa fonction de reproduction d'un arbitraire culturel dont il n'est pas le producteur (reproduction culturelle) et dont la reproduction contribue à la reproduction des rapports entre les groupes ou les classes (reproduction sociale) » (p.70).

Le système scolaire a donc des fonctions bien définies, malgré le fait qu'il reste difficile à définir par les parents. L'incompréhension du système scolaire ne témoigne-t-elle pas l'incompréhension des pratiques d'enseignement scolaires et sociales qui en découlent ? Nous postulons que le fait de ne pas connaître le système éducatif du pays d'accueil reproduit des conditions propices à la projection d'un système scolaire sur l'autre et aux attentes parfois inappropriées des parents vis-à-vis de l'école et vice-versa. Cette confusion ne fait qu'accentuer les inégalités dans les apprentissages entre les élèves de la classe d'accueil - dont certaines sont liées au statut social et aux capitaux des parents - mais aussi par rapport aux élèves qui fréquentent les classes ordinaires. Comprendre le fonctionnement du système scolaire québécois pourrait réduire le degré d'abstraction, permettre aux parents de (re)définir leur rôle vis-à-vis de l'école ce qui donnerait lieu à une meilleure collaboration entre l'école et la famille ainsi qu'une meilleure compréhension des besoins de leurs enfants. Ceci est surtout valable pour les membres de la famille qui - comme l'exemple de Zahoua le montre (Sayad 1999) - vivent un degré d'acculturation différent accentuant ainsi progressivement le fossé intergénérationnel.

3.2 Représentations de l'école par les parents: une méconnaissance chronique

Amadou	En effet, je suis content car mes enfants ont intégré l'école dès leur arrivée, sans problème dans des classes spéciales . Mais mon fils aîné... mon fils a neuf ans, il a des difficultés. Son enseignant m'a téléphoné et je suis allé le voir à l'école... En effet, son enseignant dit qu'il a de très grandes difficultés et un grand retard scolaire et voulait savoir s'il est allé à l'école. Ma femme m'a assuré qu'il allait à l'école tous les jours. Les enseignants sont très sévères chez nous et les enfants travaillent bien.
Jean	Je ne connais pas personnellement les enseignants. / C'est mon beau-frère qui a accompagné mes enfants à l'école, ses enfants vont dans la même école, alors il connaît bien.

L'école transmet et consolide une grande partie de l'ensemble de valeurs de la société que l'enfant intériorisera dans le processus de développement de sa personnalité (Bourdieu et Passeron 1964).

« Elle ne veille qu'à une partie de l'éducation de l'élève, qui se fait à l'intérieur d'un horaire bien délimité et ne s'occupe pas de la qualité de vie générale de l'enfant comme le fait la famille » (Parsons 1951, p. 239-241; Montandon 1994, p. 162-163). L'école occupe donc un rôle instrumental auprès de l'enfant, car elle constitue le contact avec l'environnement social dont elle fait partie. L'enfant y acquiert une identité sociale en occupant des rôles dans un univers impersonnel (Montandon 1994). Ainsi, se crée, tout naturellement, une relation et un rapport entre la famille et l'école qui, en situation de mobilité internationale, s'articule aussi autour des représentations des parents de l'école, et des enseignants.

Ainsi, dépassé par sa situation précaire, Jean n'est pas du tout impliqué dans la vie scolaire de ses enfants. De toute évidence il manque de ressources nécessaires pour faire face à une telle situation accompagnée d'un sentiment de découragement. Il semblerait qu'il ne voit aucune différence entre la classe ordinaire et la classe d'accueil, en utilisant toujours le terme *école* et jamais le terme *classe d'accueil*. Serait-il plus impliqué s'il avait la résidence permanente au Québec ? Nous avons l'impression que pour lui la responsabilité de l'instruction incombe entièrement à l'école. Jean est responsable de l'éducation de ses enfants à la maison tandis que l'école est là pour transmettre des savoirs. C'est le schéma classique de l'école dans les structures traditionnelles ou dans un pays en développement, tel qu'il l'a vécu et que ses enfants l'ont vécu dans leur pays.

Le manque de connaissances du système d'accueil des élèves nouvellement arrivés est évident chez Amadou également qui utilise plutôt le terme *classes spéciales* au lieu de *classe d'accueil*. Il connaît l'enseignante de son fils, il l'a rencontrée une fois. Cette rencontre n'a pas été sollicitée par Amadou mais est le résultat d'une convocation de l'enseignante après avoir remarqué un retard scolaire chez son fils, ce qui est difficile à comprendre de la part d'Amadou. D'un côté, longtemps absent, il a fait confiance à sa femme, qui, de son côté, lui a assuré que l'enfant fréquentait l'école tous les jours. Or, comme elle n'a jamais été scolarisée, elle n'était pas en mesure de suivre les progrès scolaires de son fils ni de comprendre ses difficultés.

De plus, l'autorité, voire la sévérité des enseignants, sont perçus comme des instruments qui permettent aux enfants d'apprendre l'effort et le goût du travail, garants de réussite scolaire et plus tard professionnelle.

Comme dans le cas de Jean, nous avons à faire ici à la projection des valeurs éducatives sur le système éducatif québécois et celle des attentes parentales liées aux rôles de l'école et de l'enseignant. De plus, selon nous, le faible degré d'études ne permet ni à Jean ni à Amadou de comprendre les difficultés d'insertion scolaire de leurs enfants ni de maîtriser les codes de l'école québécoise.

3.3 Perceptions du dispositif de classe d'accueil : « des espérances pratiques » malmenées

Mohamed	/ Mes enfants quand ils font des examens, des devoirs etc. reçoivent des notes, alors que dans le bulletin il n'y avait aucune note ! Je ne comprenais rien, je suis allé à l'école pour voir l'enseignante, mais on m'a dit qu'il faut lui écrire avant... elle m'a reçu juste 20 min, elle m'a expliqué que dans le bulletin on évalue par compétence, mais encore là c'est quoi l'évaluation par compétence ? / Ce qui me rend encore plus triste, c'est que les enseignants de la classe d'accueil décident d'envoyer les élèves un an plus bas que leur âge, donc mes enfants peuvent perdre un an.
Eduard	Pour l'instant on n'est pas vraiment d'accord avec les matières que nos enfants font ou avec le programme, mais ce qui nous intéresse, la raison pour laquelle on est venu ici, c'est l'université. Alors on reste focalisé que sur ça.
Paola	En fait les enseignants me disent que mes enfants travaillent très bien et les notes sont bien aussi. Mais les bulletins non, en effet je n'ai pas compris ni le premier ni le deuxième, dans la rencontre de parents, j'ai demandé à l'enseignante de m'expliquer un peu mais... oui, c'est très différent, j'ai compris qu'ils évaluent des choses différentes à chaque fois... enfin je crois... mais je ne sais pas combien de bulletins je suis censée avoir dans un an, ni combien d'étapes il y a dans un an. De plus, personne nous dit combien de temps ils vont rester là, car en attendant ils prennent du retard, car ils ne font pas d'autres matières. Même en français ils travaillent avec des photocopies, sans manuels. Je pense que les écoles primaires laissent un peu à désirer ici mais finir l'université ici est plus gratifiant que finir l'université au Pérou.

C'est par la révélation des incompréhensions que les parents expriment leurs perceptions sur le dispositif de la classe d'accueil. Conçue spécialement pour l'intégration linguistique et socioculturelle des enfants allophones, nous constatons qu'elle peine à répondre aux attentes des parents dont les critiques se situent à plusieurs niveaux, soit :

- L'organisation et la durée du séjour en classe d'accueil :

Tel qu'expliqué dans le chapitre de mise en contexte, le séjour dans la classe d'accueil peut durer selon les besoins de chaque élève, en allant jusqu'à un maximum de vingt mois, sauf pour ceux qui ont un gros retard scolaire. En règle générale, les élèves à partir de neuf ans sont intégrés en classe ordinaire dans un niveau plus bas que leur âge en raison de la focalisation de l'apprentissage sur le

français pendant leur séjour en classe d'accueil. Donc, ce retard c'est le « prix à payer » pour l'apprentissage du français. La durée du séjour en classe d'accueil semble inquiéter Paola alors que Mohamed ne reconnaît pas la décision de l'institution de maintenir ses enfants en classe d'accueil et considère ce séjour « obligé » dans cette classe comme une « perte de temps ».

- Le programme et les matières enseignées en classe d'accueil

A part le français qui est la matière principale dans la classe d'accueil, les mathématiques, l'art et la musique sont également enseignés en classe d'accueil. Toutefois, les parents regrettent d'un côté, l'absence de l'enseignement d'autres matières (géographie, histoire) et de l'autre, le manque de manuels et de programmes qui les aideraient à mieux suivre les progrès de leurs enfants et comprendre les étapes d'apprentissage proposées par la classe d'accueil. Nous constatons que la perception négative de la classe d'accueil que certains parents partagent est aussi projetée sur l'école primaire, probablement due à la méconnaissance et à l'isolement vécu par les parents. Toutefois, malgré l'insatisfaction de la situation actuelle, ils s'expriment tous avec optimisme sur les opportunités qu'offriraient les universités canadiennes qui représentent la finalité même de leurs projets migratoires. Quand ils parlent des études universitaires, le pays d'accueil devient une référence positive qui pourrait répondre à leurs attentes ou ce que Bourdieu désigne par « espérances pratiques » (Bourdieu 1980).

- L'évaluation et les bulletins¹¹¹

Tout au long de ce chapitre, nous avons remarqué des différences entre les réponses des parents interviewés selon leurs bagages culturels et leurs appartenances sociales. Sur la question de l'évaluation, on dirait que les points de vue des parents - indépendamment des capitaux de départ - ne sont pas très différents : ils reconnaissent tous ne comprendre ni le bulletin, ni les étapes de l'année scolaire. Souvenons-nous que le personnel enseignant avait également contesté les bulletins en raison des difficultés rencontrées dans la compréhension des progrès et des échecs des élèves. Il est alors logique que cette incompréhension soit amplifiée par les parents qui n'ont pas de bonnes connaissances en français.

¹¹¹ Dans les écoles québécoises, l'année scolaire est organisée en trois étapes qui finissent respectivement fin novembre, fin février et fin juin. À la fin de chaque étape un bulletin est envoyé par l'enseignant de l'école à chaque parent avec le résultat obtenu par son enfant dans les matières concernées.

Pour finir, la classe d'accueil ne donne satisfaction ni sur le plan des finalités - du moins celles concernant les acquis linguistiques perçus par les parents-, ni sur le plan de l'organisation ni sur celui des matériaux pédagogiques utilisés.

3.4 Représentations de la relation avec l'école : des attentes divergentes

Comme nous l'avons précisé dans le cadre conceptuel, la socialisation de l'individu commence d'abord dans la famille, socialisation première (Bourdieu 1980), et continue à l'école avec la socialisation seconde (Bourdieu 1980). La relation entre l'école et la famille – le lien et l'intersection de ces deux cercles de socialisation – a une grande importance pour la réussite des élèves. Au Québec, la législation sur la relation entre l'école et la famille date de plusieurs décennies¹¹². Nous tâcherons de comprendre comment cette relation est perçue et interprétée par les acteurs de mobilité.

Eduard	On aime bien le système de communication / mais avoir un rendez-vous c'est plus difficile et on comprend car ils sont chargés avec d'autres tâches aussi.
Paola	On a de bons rapports. Je suis contente du contact et la disponibilité que les enseignants ont montrée à mon égard mais je ne dirais pas la même chose sur le premier contact avec la CS. J'ai dû téléphoner aussi à la CSMB pour savoir c'est quoi les classes d'accueil etc. personne ne s'occupe de l'information à l'école, ça m'a déçue un peu / C'est comme si vous deviez déjà savoir comment ça se passe. L'enseignant nous a reçus une fois, suite à notre demande, pour nous expliquer le fonctionnement de la classe d'accueil, par exemple : les devoirs, les règles à l'intérieur de la classe mais pas vraiment le programme, les matières de la classe d'accueil.

¹¹² En 1971, une loi instaurait les comités d'école qui donnaient un pouvoir consultatif aux parents. Vint ensuite une décentralisation progressive de la gestion et de la définition de l'éducation vers les commissions scolaires et les établissements. En 1974, la Fédération des comités de parents était créée mais n'acquiesça un véritable poids politique qu'une dizaine d'années plus tard. À la fin des années 1970, on réévaluait collectivement la possibilité pour les parents de participer aux décisions de l'école » (Georgeault et Sylvain, 1980). En 1987, les Conseils d'orientation, composés pour la moitié de parents et prévus pour la définition des orientations pédagogiques et des valeurs de l'établissement, étaient finalement créés. Puis en 1997, la Loi 180 créait les Conseils d'établissement pour accroître le pouvoir des parents dans les décisions concernant les orientations majeures de chaque établissement. Donc, on se trouve ainsi dans un système d'éducation qui tente de placer la discussion comme moyen de définir un universel dans lequel les groupes particuliers puissent se reconnaître.

Les réponses ci-dessus nous permettent d'avoir un panorama de la relation des parents avec l'école depuis l'arrivée au Québec, soit depuis le premier contact : la réception et l'orientation des parents nouveaux-arrivants qui, comme nous l'avons analysé dans les deux chapitres précédents, se fait différemment selon les écoles, ne semblent pas répondre aux besoins des parents. Cette préoccupation, d'une façon ou d'une autre, revient dans toutes les réponses de nos interlocuteurs qui, la plupart du temps, se sont fait aider par des membres de leur famille ou de leur entourage social pour savoir dans quelle école leurs enfants devraient aller, pour comprendre l'organisation du transport scolaire etc. Mais nous constatons, notamment avec Paola et Eduard, que les parents restent dans le flou en ce qui concerne la compréhension du fonctionnement, de l'organisation, du programme et des matières enseignées dans la classe d'accueil. Les parents expriment clairement le regret de l'insuffisance ou la non pertinence des informations reçues, même quand elles sont données par l'enseignante de la classe d'accueil. Nous rejoignons ici les propos de Gohard-Radenkovic, Bera Vuistiner et Veshi (2003) :

En d'autres termes, on attribue dès le départ des non-savoirs, des non-stratégies, des non-volontés d'intégration des familles immigrées ce qui a pour conséquence de ne pas faciliter leur intégrabilité potentielle. Tous les parents sans exception, et les élèves, ballotés entre deux systèmes de valeurs, ne comprennent pas ou subissent les contradictions de ce système, qui les accueille et les refoule en même temps, qui les sollicite par des convocations mais ne les informe pas des pratiques sociales en usage, qui a des attentes, voire des exigences, mais qui ne les explicite jamais. Nous fonctionnons ici sur des évidences pour les uns mais qui ne le sont pas pour l'autre (p.130).

Malgré le fait qu'au Québec la collaboration entre la famille et école est considérée comme le fil rouge de la réussite de la scolarité des élèves, nous remarquons dans ces réponses qu'aucun des parents ne cite spécialement cette priorité.

Certains parents, comme Eduard et Paola, semblent familiers avec le système de communication avec l'enseignant mais cela semblerait venir du fait qu'ils possèdent des pratiques sociales relativement proches de la culture scolaire locale, avec lesquelles ils peuvent identifier plus aisément les valeurs, les codes et les exigences de l'école québécoise.

La collaboration entre la famille et l'école implique l'apparition de nouveaux rôles, de nouvelles normes et valeurs de la société d'accueil - qui peuvent être en contradiction, voire en conflit, avec les valeurs et attentes des parents - que ces derniers devinent peut-être mais ne peuvent ni cerner ni expliquer.

3.5 Représentations du système éducatif de l'autre : des projections négatives mutuelles

Bourdieu (1964) conçoit la société comme un vaste espace social structuré essentiellement par les relations entre les individus, dont l'action est déterminée par leur socialisation. Leur position de dominant ou de dominé est déterminée en grande partie par leurs capitaux et l'ensemble de leurs « *qualifications intellectuelles* » qui apparaissent dans les titres scolaires ou dans les comportements. Dans la partie ci-dessus nous allons essayer de comprendre le raisonnement de Mohamed en mettant en évidence l'impact des capitaux culturels sur le rapport entre les acteurs de mobilité, les institutions et les attentes vis-à-vis de l'école. Nous rappelons : l'éducation de ses enfants est la raison principale de son départ de l'Algérie.

Quel est votre rapport avec l'école ?
Je suis déçu /
Pourquoi êtes-vous déçu ?
Les démarches pour venir ici ont duré trois ans et pendant ce temps mes enfants ont beaucoup étudié le français. Ce n'est pas parce qu'ils sont mes enfants mais ils sont brillants. À mon étonnement, l'aînée qui va dans une école secondaire et l'autre au primaire, ont été placés dans des classes d'accueil. Au début on pensait que c'était des classes comme les autres. J'ai écrit à l'enseignante, mais aucune réponse... deux semaines d'attente pour un rendez-vous avec le directeur... en attendant je me suis renseigné moi-même, auprès de ma communauté... J'ai accompagné moi-même mes enfants le premier jour à l'école, on a fait l'inscription, j'ai payé les frais et finalement je regrette que personne a pris le temps de m'expliquer.
Avez-vous posé des questions, qui s'est occupé de vous à l'école ?
Non, je n'ai pas posé des questions / (précision) enfin on ne peut poser des questions sur des choses qu'on pense comprendre ou qu'on ignore l'existence , moi les classes d'accueil je ne savais pas l'existence. La secrétaire a pris soin de nous, mais il y avait trop de monde... enfin elle a accompagné les enfants dans leur classe et moi je suis parti. ??? Mais il faut que je le dise j'ai contesté la décision de les placer dans la classe d'accueil.
Et qu'est-il arrivé par la suite? Vos enfants sont-ils encore en classe d'accueil ?
... je suis allé voir les directeurs, ils m'ont expliqué que tous les enfants qui arrivent au pays, passent tous par la classe d'accueil. J'ai pris le temps d'expliquer aux directeurs que mes enfants maîtrisent bien la langue , mais honnêtement j'ai remarqué qu'ils n'étaient pas partants pour les mettre dans des classes... enfin ils appellent ça des classes ordinaires... J'ai dû insister beaucoup. (précision)Après ils ont décidé de leur faire passer des examens, en français, mathématiques et anglais.
Ont-ils réussi les examens ?
Non ni l'un ni l'autre, j'étais encore plus surpris... je suis allé à l'école et j'ai demandé des copies. J'ai vu qu'ils ont été testés pour des connaissances qu'ils n'ont jamais acquises. Par exemple: ma fille a dû écrire un texte descriptif de 350 mots, alors qu'elle n'a jamais étudié la structure du texte descriptif, pourquoi ne pas lui faire des exercices de grammaire à la place ? C'est de la grammaire qu'elle fait en classe d'accueil. Mon fils a dû résoudre des problèmes de mathématiques donnés en forme de recette de cuisine (précision) Il est brillant, il adore les calculs mais des exercices comme ça il n'a jamais fait, et puis je ne comprends pas la logique de tester les enfants sur des connaissances qu'ils n'ont jamais acquises, le système est différent chez nous, ce n'est pas de leur faute. Je ne suis pas content.

Voici ce que dit Mohamed sur lui-même et ses enfants : « un enseignant de mathématiques dans son pays, en attente d'exercer ce métier dans le pays d'accueil, qui croit avoir une bonne maîtrise de français, très présent dans la vie scolaire de ses enfants qui ont toujours eu des bons résultats et qui maîtrisent aussi très bien le français ». Nous comprenons que cette représentation ne correspond pas à la catégorisation des enseignants et des directeurs sur Mohamed et les résultats scolaires de ses enfants. Pour ces derniers, il est un parent immigrant comme tous les autres, qui est reçu sur rendez-vous dans la mesure du possible, dont les enfants doivent faire un séjour en classe d'accueil pour

apprendre le français (alors qu'ils sont francophones !) et répondre aux exigences du système scolaire québécois.

De plus, l'école au Québec n'a pas prévu un système de sélection ou de répartition des élèves en fonction de leurs parcours. Ils sont tous traités de la même manière, malgré les différences de compétences linguistiques et leur niveau de scolarisation. Il n'y a donc pas d'évaluation et de pédagogies différenciées. Or, la croyance partagée des deux côtés est que le savoir est universel et sa transmission également, alors que tout est acculturé. L'évaluation tient compte du savoir mais pas du processus de construction du savoir. Ceci se reflète sur l'organisation des examens selon les modèles existants dans le pays d'accueil et la perception de Mohamed sur le contenu et l'organisation de ces examens. Kronig (2003) montre dans son rapport que le système scolaire de la société d'accueil devient de ce fait pénalisant, car les savoirs ne sont pas donnés partout au même niveau ou selon la même progression.

Mohamed a été capable d'analyser les raisons de ces échecs : à savoir que les enfants n'étaient pas habitués à la forme des exercices et n'ont compris ni les consignes ni les tâches à exécuter. Il a dénoncé une évaluation basée sur une injustice ou plutôt sur les méconnaissances de l'autre système, sur ces « évidences invisibles » qui sont partagées par les autochtones, les initiés, et acquises à l'école, mais qui restent donc invisibles aux non-initiés et qui causent un échec objectif.

De même, Mohamed se plaint aussi de la réception (*trop d'attente pour un rendez-vous, pas de réponse au message etc.*) et du peu de degré d'ouverture de la direction sur les différentes manières d'évaluer les élèves. Nous nous référons encore à Bourdieu (1980b) qui explique que seuls ceux qui disposent de l'autorité légitime, c'est-à-dire de l'autorité que confère le pouvoir, peuvent imposer leurs propres définitions d'eux-mêmes et des autres. « Les dominés appliquent des catégories construites du point de vue des dominants aux relations de domination, les faisant ainsi apparaître comme naturelles » (Bourdieu, 1998, p. 41).

Selon notre interprétation, il y a encore un écart entre les besoins linguistiques réels de ces enfants et ceux identifiés par Mohamed. Cet écart est dû aux représentations différentes que le père a sur le système scolaire, les pratiques discursives, le programme etc. Ayant un système de référence différent de celui de la société d'accueil, il ne comprend pas l'importance d'une production écrite (une épreuve obligatoire au Québec) ou encore un exercice de mathématiques posé sous forme de recette. Donc, ses attentes de l'école et des enseignants sont basées sur des pratiques socio-éducatives différentes, ce qui rend la communication quelque peu difficile et la situation opaque et incompréhensible pour lui mais aussi pour ses interlocuteurs de l'école.

Nous rappelons que son projet d'immigration était de donner aux enfants la possibilité d'étudier dans un meilleur système éducatif. Par conséquent, dès le départ Mohamed avait de grandes attentes envers l'école. L'échec est tout simplement non envisageable.

D'autre part, il semblerait qu'il y ait aussi méconnaissance totale de la part des enseignants et des administratifs de ce qu'on appelle « gérer la pluralité ». Cette même « pluralité » dont on parle partout au Québec, mais qui est restée lettre morte, faute de formation du personnel enseignant ou faute de compréhension de la direction de la nécessité de solutions adaptées à la diversité de ces publics. Par conséquent, nous assistons à un processus de projection négative mutuelle d'un système scolaire sur l'autre qui ne partage pas les mêmes logiques ni les mêmes critères.

Nous retrouvons dans ces réponses de Mohamed des éléments qui nous poussent à nous questionner à nouveau sur l'efficacité des procédures d'accueil, mises en place par l'école, des parents nouvellement arrivés.

4 Représentations des valeurs éducatives dans le pays d'origine: des rôles parentaux en conflit

Nous avons questionné les représentations de nos interlocuteurs sur le rôle de parent dans leur pays d'origine et leurs perceptions du rôle attendu du parent dans le pays d'accueil. Nous analysons leurs réponses dans la partie ci-dessous afin d'identifier les représentations et les valeurs, notamment éducatives, acquises dans le groupe social premier, qui définissent cette conception du rôle parental.

4.1 Le rôle parental dans le pays d'origine : idéalisation des valeurs héritées

Mohamed	Le rôle du parent hmmm (...) moi j'ai grandi avec des parents très stricts et je suis aussi un papa très autoritaire. Mes enfants, dès qu'ils rentrent de l'école font leurs devoirs, mangent, font la lecture et ils dorment. Le père a une grande autorité chez nous. La mère s'occupe plus de la maison , de la cuisine. Elle est peut-être plus proche des enfants, mais je suis au courant de tout ce qui se passe dans leur vie, vraiment tout.
Amadou	Les parents sont très autoritaires chez nous , on ne discute pas ce qu'ils disent, ils décident ce qui est meilleur pour leurs enfants.
Jean	Le rôle des parents est important, très important. On écoute toujours, surtout le père. On ne discute jamais la parole ou la décision du père.

Eduard	Écoutez, c'est complexe comme question. Nous avons vécu avec la grande famille, mes grands-parents vivaient avec nous, mes cousins étaient mes frères, mes sœurs. La famille est sacrée pour nous.
Paola	Au Pérou ma mère m'aidait beaucoup à la maison, avec les enfants. On sortait beaucoup, on passait moins de temps avec les enfants. Ici je passe plus de temps avec eux.

Différentes recherches ont montré qu'il existe des différences sur le plan des croyances, des valeurs et des pratiques liées aux rôles endossés dans la famille. Même si les facteurs qui sous-entendent ces croyances peuvent être différents d'un pays à l'autre, ou encore d'une famille à l'autre, ils sont toujours liés à l'histoire familiale et aux appartenances socioculturelles premières.

Quant à nos interlocuteurs, c'est en réfléchissant à leur éducation et à leurs propres parents qu'ils définissent le rôle attendu des parents dans la famille, en faisant ainsi référence aux valeurs éducatives premières acquises dans le contexte familial et le groupe socioculturel d'origine, puisque c'est avant tout dans le rapport avec les parents que les enfants vont acquérir les premières socialisations et incorporer les différents rôles à jouer à l'intérieur de la famille. «L'appartenance sociale, économique et symbolique de la famille, les transformations des systèmes de valeurs et des modèles d'éducation, les conditions historiques de la naissance, ne sont pas sans influencer le devenir des individus qu'il s'agisse de leur mode d'insertion sociale, de leur trajectoire scolaire ou même de leurs rapports affectifs et sexuels » (Bourdieu 1963, p. 78). Donc, la socialisation dans un contexte familial spécifique et l'appartenance à un système de références culturelles particulier influencent les conduites et les représentations de l'individu quant au rôle attendu dans la famille.

Nous constatons qu'il y a une similitude entre les descriptions du rôle du père de la part de nos interlocuteurs: personne autoritaire, qui prend toujours les bonnes décisions et qui doit être écouté et respecté par les enfants. Le rôle de la femme est peu abordé dans ces réponses mais nous comprenons qu'elle doit s'occuper des enfants et de la maison.

Quant à la réponse de Paola, étant une femme, elle fait référence au rôle de la mère dans son pays, son modèle initial de socialisation. L'absence de sa mère à ses côtés dans le pays d'accueil, l'a poussée à revoir et à réorganiser son rôle de mère s'orientant vers des changements probables dans son nouveau contexte.

4.2 Le rôle parental dans le pays d'accueil : entre méconnaissance et regard critique

Mohamed	Ici je vois des enfants qui se promènent dans la rue à 8 heures ou à 9 heures du soir... avec leurs gadgets électroniques. Je suis contre ces gadgets. Les parents travaillent toute la journée et le soir ils sont juste contents que les enfants ne les dérangent pas, peu importe ce qu'ils font... c'est dangereux... et puis c'est pour ça que c'est bien que la femme ne travaille pas, au moins elle est toujours là pour les surveiller, vous comprenez ?
Amadou	En effet, je n'ai pas vraiment des amis québécois , je ne sais pas vraiment, mais mes amis disent que les enfants ont des droits ici. Mais moi, je ne sais pas vraiment comment ça se passe dans les familles québécoises.
Jean	Je ne sais pas vraiment, moi des québécois je ne connais pas vraiment. Mais mon beau-frère dit que ici les enfants ont beaucoup de droits, que les parents n'ont pas le droit de frapper les enfants, de les punir etc. car sinon l'état peut placer les enfants ailleurs, dans d'autres familles ou dans des centres, mais moi je ne sais pas vraiment. / On reste entre nous, on a des amis qui viennent de la même région que nous (en Haïti) et les enfants jouent entre eux aussi.
Eduard	J'ai l'impression que les parents ont perdu un peu le contrôle ici. / L'autre jour un papa a téléphoné chez moi à 11 h 30 du soir, il cherchait son fils qui n'était pas rentré chez lui. Je veux dire il a fini l'école, il est sorti jouer et à 11h 30 il était toujours dehors. Pour moi, il était en train de faire des conneries quelque part. Bien sûr, j'étais inquiet pour mon fils, je ne veux pas qu'il fréquente ce genre de personnes. Pourtant ce garçon est venu une fois chez moi et je l'ai trouvé correct, ça nous inquiète, la drogue, les gangs de rues.
Paola	Je ne connais pas de familles québécoises / je ne pourrais pas vraiment comparer.

A leur arrivée dans le pays d'accueil les immigrants se regroupent avec d'autres familles qui viennent du même pays, voire de la même région ou du même village. Certains d'entre eux, en restant isolés et n'ayant pas de contact avec les personnes d'autres origines, reproduisent les jugements du groupe qui se replie sur lui-même, basés toutefois sur la méconnaissance du rôle attendu des parents dans le pays d'accueil.

Or, indépendamment de l'origine ou des sources d'informations, il semble que tous les parents aient constaté l'écart existant entre leurs valeurs socio-éducatives premières et celles du pays d'accueil. Par exemple : la perception de l'encadrement parental et du respect dans le pays d'accueil donne naissance à une comparaison négative, en appréhendant en termes dévalorisants les différences de pratiques éducatives des familles québécoises. L'écart que ces acteurs perçoivent entre le rôle de parent dans le pays d'origine et celui dans le pays d'accueil est strictement lié à la représentation de soi. Donc, ces parents cherchent à reconstruire une certaine cohérence entre leurs propres valeurs et celles de la société d'accueil car, comme nous l'avons précisé dans le cadre conceptuel, la dialectique entre similarité et différenciation est un processus central dans la constitution de l'identité (ici familiale). Par conséquent, pris entre l'isolement dans son groupe et le besoin de gérer ce qui est nouveau et inconnu, l'individu a tendance à schématiser et à « stéréotyper » les valeurs de l'« autre ». Par ailleurs, nous constatons aussi une perception de l'utilisation de la technologie (téléphone portable, ordinateur) comme un « manque » d'encadrement parental ou une « dégradation » des valeurs familiales. Nous pouvons expliquer ce type d'attitudes autrement : ce sont des modèles (savoirs, savoir-faire) concurrentiels qui déstabilisent (et parfois remplacent) les valeurs traditionnelles éducatives, au sein de la famille, mais aussi au sein de l'école. Rappelons que Mohamed veut tout contrôler et tout surveiller. La perte de contrôle qu'il pourrait avoir (à cause de l'absence de connaissance du fonctionnement de ces gadgets) risque de lui faire perdre une certaine autorité.

La réaction de Mohamed nous rappelle le cas de Zahoua que nous avons mentionné dans le cadre conceptuel. Nous faisons référence à l'entretien mené par Sayad (2006) avec Zahoua, jeune femme algérienne, née en banlieue parisienne. « À travers son récit, se dessinent peu à peu les déchirements, tant identitaires qu'affectifs entre « tradition *versus* modernité », « respect de l'autorité parentale *versus* émancipation » que vit chaque membre de la famille à des degrés différents selon son âge et son lieu de naissance, en Algérie ou en France » (cité par Gohard-Radenkovic 2010, p. 254). La perception de la tradition, de la modernité, du respect, de l'autorité étant différents chez les enfants et les parents, crée cette « frontière invisible » (Sayad 2006) entre les générations d'une même famille.

5 Stratégies des parents face à ces tensions: entre résistance et résignation

En situation de mobilité et d'installation dans un contexte étranger, le contact avec l'altérité peut

donner lieu à des déstabilisations identitaires qui engendrent des comportements différents : une interprétation adaptative ou un refus et une résistance culturelle. Dans tous les cas, des transformations surviennent et se manifestent à travers les stratégies élaborées par les acteurs sociaux. Elle porte sur l'adoption de nouveaux schémas et de nouvelles pratiques, à une recomposition des références ou encore à une réinterprétation de l'univers perdu du milieu ou de la société du pays d'origine (Sutton 1987; Glick-Shiller *et al.* 1994, cité par Helly, Rachédi, Vatz-Laaroussi 2001).

5.1 Stratégie de transmission : le profil de parent fidèle aux valeurs héritées

Mohamed	Ce qui est important c'est qu'ils réussissent... qu'ils deviennent autonomes mais qu'ils n'oublient pas leurs valeurs non plus, je parle des valeurs de notre pays.
Amadou	Moi je transmets à mes enfants les valeurs que je juge les meilleures, le respect envers nous, envers leurs frères, envers les autres, aussi l'amour pour leur pays, on est parti à cause de la guerre mais c'est un beau pays.
Jean	Moi je veux que mes enfants soient bien éduqués, je veux qu'ils soient respectueux, travailleurs, qu'ils soient responsables d'eux-mêmes, de leurs frères et sœurs mais je veux qu'ils soient autonomes, qu'ils réussissent la vie même sans notre présence.
Eduard	On veut que nos enfants soient respectueux, qu'ils s'aiment et qu'ils ne fassent du mal à personne. On veut bien sûr qu'ils soient autonomes et bien réussir dans la vie.
Paola	Comme je n'ai plus l'aide de ma mère, on est tout le temps avec les enfants, c'est très bien. J'ai l'impression de mieux les connaître. J'essaie de transmettre à mes enfants les mêmes valeurs que mes parents m'ont transmises : le respect, l'amour, je voudrais qu'ils deviennent autonomes, qu'ils réussissent.

Nous l'avons dit, la famille s'installant dans le pays d'accueil se retrouve dans un milieu socioculturel différent. Commence alors un long processus de questionnements par rapport aux valeurs du pays d'accueil, notamment les valeurs éducatives. Dans les réponses ci-dessus, nous constatons que nos interlocuteurs mettent en avant un ensemble de valeurs héritées, pensées universelles, comme le respect, l'amour, le travail, les liens très forts entre les parents, les grands-parents, la fratrie, en indiquant que ces valeurs ont été transmises par leurs propres parents. Nous avons donc

affaire à des stratégies de transmission et de reproduction de schémas éducatifs incorporés dans la famille, lieu de socialisation première. En effet, pour la famille en situation de mobilité, la volonté de maintenir certaines valeurs familiales, liées à des pratiques sociales et religieuses, qui offrent des repères

contribuant à la cohésion de la famille et à la stabilité des individus : on voit la fidélité au pays d'origine liée à la fidélité aux valeurs familiales.

Pour certains parents, garder des attaches avec leur pays d'origine, à travers la pérennité des valeurs familiales, est d'une grande importance. « Souvent arbitraire, parfois absurde, l'étiquette ethnique peut devenir le point de départ d'une nouvelle identité politique ou culturelle, le fer de lance d'une lutte pour la reconnaissance de sa différence de sa dignité et de ses droits ». ¹¹³ Par conséquent, transmettre ses valeurs, c'est aussi transmettre une histoire familiale. L'image des parents est celle de « guides » moraux qui indiquent l'encadrement parental comme pilier principal pour le développement des enfants et la construction des relations sociales à l'intérieur de la famille mais aussi dans la société d'accueil. Or, arrivés dans le pays d'accueil, les parents se retrouvent à jouer, pour la première fois, un nouveau rôle : le parent immigrant.

Nous tâcherons de comprendre en quoi la représentation de ce nouveau rôle peut avoir un impact sur la transmission des valeurs et les bricolages identitaires au sein de la famille.

5.2 Stratégies de résistance : le profil de parent en bride ¹¹⁴

Mohamed	Mais j'ai eu un problème l'autre jour avec mon fils le plus jeune. Un soir je lui ai donné une fessée car il avait eu une mauvaise note à l'école. Le lendemain son enseignante m'avait écrit un message disant que frapper les enfants c'est interdit au Québec. Je n'ai pas aimé, mais vraiment pas , je ne frappe pas mes enfants, mais il faut être sévère, ça oui... Et puis les enseignants n'ont pas à se mêler de ma façon d'éduquer mes enfants. Eh bien... non je ne voudrais pas changer surtout pas. Je suis algérien, musulman, le contraire me fait peur.
---------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹¹³ Rappel : « Pour en faire un levier identitaire, il faut encore que l'entité ethnique soit épurée de ses divisions et de ses contradictions, que les connotations désobligeantes qui l'ont longtemps caractérisée : sauvage, pillards, arriérés païens, soient neutralisées, voire inversées » (Bazin 1985, 117) p.81 BAZIN Jean, (1985). À chacun son Bambara, in Jean-Loup Amselle et Elikia M'Bokolo, dir : *Au cœur de l'ethnie, Ethnies, tribalisme et État en Afrique*. Paris : La découverte.

¹¹⁴ Rappelons que dans le cadre conceptuel, nous avons parlé du modèle d'acculturation de Berry ainsi que des profils intégrateurs des parents immigrants Bérubé (2010) regroupés en fonction des changements perçus, vécus et apportés au rôle de parents. A la lueur de ces témoignages, nous allons présenter les profils dégagés à nos yeux et voir comment nos interviewés aménagent ou non leur rôle de parent dans la société d'accueil.

Eduard	Depuis notre arrivé ici, nous sommes devenus plus vigilants, on fait confiance aux enfants mais on contrôle aussi ce qu'ils font. On n'accepte pas qu'ils fassent venir des amis chez nous et on n'accepte pas qu'ils aillent chez des amis, au moins qu'ils viennent de chez nous et qu'on connaît les parents.
--------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Mohamed et Eduard semblent avoir le profil du parent en bride qui se caractérise par une prise de conscience des différences entre le rôle de parent dans le pays d'origine et celui dans le pays d'accueil. Ils souhaitent fortement conserver le rôle de parent de leur pays d'origine, garder un grand contrôle sur les étapes d'adaptation et sur le comportement de leurs enfants. Pour ce, ils exigent le maintien des valeurs du pays d'origine en faisant aussi référence à leur identité sociale comme « la partie du soi qui provient de la conscience qu'a l'individu d'appartenir à un groupe, ainsi que la valeur et la signification émotionnelle qu'il attache à cette appartenance » (Tajfel 1981, p. 63). De plus, le sentiment d'appartenance envers le groupe d'attache et la référence à leur religion comme une valeur forte et significative, conditionnent le comportement de l'individu qui, dans le processus d'adaptation dans le pays d'accueil, se trouve en tension entre des injonctions opposées, par exemple les pratiques punitives qui ne sont pas acceptées par la société d'accueil et qui remettent en question l'autorité du père. N'étant pas d'accord avec le rôle attendu du parent dans la société d'accueil, ils se replient sur eux-mêmes. Ce repli, c'est leur stratégie de « protection des valeurs justes » et s'exprime par un rejet du système de valeurs de la société d'accueil.

5.3 Stratégies de reproduction : le profil de parent instinctif

Jean	Un jour, une personne de l'école m'a téléphoné pour me dire que mon fils aîné frappe les autres. Cet appel m'a trop fâché, quand il est venu à la maison j'étais sévère avec lui, je l'ai frappé. Le lendemain une personne de l'école m'a téléphoné aussi pour me dire que ce n'est pas bien de frapper les enfants, que c'est mieux de parler, discuter etc. / Je ne comprends pas pourquoi elle doit me dire comment je dois éduquer mon enfant. Ce n'est parce que je suis venu ici que je dois éduquer mon enfant autrement. / Ils m'ont dit qu'il dérangeait à
Amadou	Tout va bien ainsi.

Jean et Amadou se laissent guider par leur habitus familial, ayant plutôt le profil du parent instinctif, caractérisé par la confrontation difficile avec le nouvel environnement qui, dans leur cas, semble générer un sentiment de rupture avec leurs valeurs socio-éducatives premières.

Sans connaissances significatives sur les valeurs attendues dans la famille québécoise, ils semblent vivre dans une discontinuité de valeurs qui pourrait déstabiliser leur équilibre et celui de leurs enfants. Cette discontinuité se remarque dans le fait que, hors de leur milieu familial ou de leur groupe d'amis, ces individus ne sont pas porteurs de pratiques éducatives adaptées à la société d'accueil ou à l'inverse ils sont porteurs de pratiques qu'ils ne trouvent pas l'occasion de manifester (Kuty 1991). Ce type de situation est accompagné d'un malaise que, par ailleurs, nous constatons dans la réponse de Jean : *je ne comprends pas pourquoi elle doit me dire comment je dois éduquer mon enfant*. Ce décalage entre ses pratiques et celles de cette société, le manque de stratégies conscientes d'adaptation à ses valeurs se reflète dans la reproduction des valeurs héritées sur les valeurs du nouveau contexte. Cette projection inconsciente d'une grille de valeurs héritées sur un contexte inconnu et incompris peut engendrer des actions réactives (vives) de repli et même de rejet vis-à-vis du caractère que certains parents jugent intrusif de l'école dans la manière d'éduquer leurs enfants à la maison.

5.4 Stratégies d'aménagement : le profil de parent-relais

Paola	Oui, mes enfants n'étaient pas habitués à être entourés par les enfants qui viennent d'autres pays, avec des couleurs différentes, et j'essaye de leur apprendre aussi le respect de la différence, la solidarité etc. /Je leur dis qu'ils soient noirs ou jaunes, il faut tous les respecter etc. J'essaye de leur donner aussi une éducation pour l'espace. /Chez nous les enfants pouvaient partir jouer à l'extérieur même très loin, mais ici je leur dis toujours de ne pas s'éloigner car le quartier et la ville sont très grands.
-------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Paola se présente comme un parent-relais, qui se caractérise par une certaine continuité dans l'exercice de son rôle de mère. Pour ce parent, l'immigration est perçue comme une occasion pour mieux exercer son rôle de parent. Elle tente alors de s'engager dans un processus d'harmonisation de son rôle avec les nouvelles réalités sociales et nous donne l'impression de s'ajuster « spontanément » et de façon adéquate aux exigences du nouvel environnement. Elle se présente comme une mère qui fait des efforts pour adopter certaines valeurs de la société d'accueil.

Face aux différences, dans un rapport immigrant *versus* québécois, elle utilise « la diversité dans le but de créer une identité distinctive, qui incorpore complètement des éléments de différents ordres dans une narration intégrée. Ceci lui permet de se sentir toujours chez elle dans une variété de contextes » (Giddens 1991, p. 188) Paola est la seule à évoquer la différence comme un élément positif à intégrer dans l'éducation et inculquer à ses enfants le respect pour la pluralité et la différence. Un élément très intéressant dans son discours est aussi la notion d'espace.

Beaucoup d'auteurs ont évoqué la notion d'espace et de temps comme un élément culturel. L'intégration de cette notion dans l'éducation est un exemple de compréhension des pratiques de la société d'accueil. Comme nous l'avons dit dans le cadre conceptuel¹¹⁵, tout individu est caractérisé par « ses bricolages identitaires » (Gohard-Radenkovic 2008), entre plusieurs personnalités que chacun de nous possède à l'intérieur de lui-même et que l'on mobilise dans des contextes différents selon le rôle que l'on doit jouer ou qui nous est imposé dans chaque contexte. Paola se sent-elle moins menacée dans ses valeurs parce qu'elle est une femme pour laquelle la notion d'autorité est moins importante que pour un homme ? Force est de constater qu'elle appartient aussi à un niveau social plus élevé, possède un capital de mobilité important et a développé une plus grande capacité d'adaptation qui ne se base pas sur des principes moraux et d'autorité mais sur une vision pragmatique de l'éducation.

6 Appropriation ou non de la culture scolaire locale ? Les « nantis » et les « démunis » de capitaux

Dans leur ouvrage *Les Héritiers*, Bourdieu et Passeron (1970) montrent que certains enfants sont favorisés, non parce qu'ils seraient plus intelligents mais parce qu'ils ont hérité de leur milieu familial et de leur groupe social des codes, des attitudes, des savoirs scolairement « rentables ». Les auteurs montrent également comment l'école, à tous les niveaux (primaire, secondaire et universitaire), loin d'être un instrument neutre d'éducation au service de la culture, est un puissant mécanisme de reproduction sociale qui confirme et renforce les inégalités. Qu'en est-il de la classe d'accueil ?

¹¹⁵ Chapitre 3 du Cadre conceptuel, Identité et Appartenances

Mohamed	Oui absolument, (précision) tous les soirs mes enfants font les devoirs et les leçons, je les aide et je les contrôle pour être sûr que c'est bien fait.
Amadou	Bon, comme nous ne parlons pas français... ??? Les enfants font les devoirs seuls et c'est vrai que nous ne pouvons pas vraiment les aider / même si je vois qu'ils ont besoin d'aide, comme c'est la première fois qu'ils apprennent le français. Avez-vous des amis ou de la famille qui peut les aider? / Nos amis n'habitent pas vraiment à côté, en plus tout le monde a ses préoccupations, mais je fais confiance à leurs enseignants. (précision) Vous savez l'école de mes enfants est un très beau bâtiment, il fait chaud à l'intérieur, les enfants mangent aussi à l'école et les personnes que j'ai eues—l'occasion de rencontrer sont vraiment très gentilles, la directrice, l'enseignant. Alors, je suis sûr que mes enfants vont bien étudier dans cette école.
Jean	Les enfants de mon beau-frère et mes enfants font les devoirs ensemble, ??? ils s'aident je crois.
Eduard	Ma femme a été enseignante de français et elle connaît bien la langue alors pour l'instant, c'est elle qui les aide pour les devoirs.
Paola	Je les aide à faire les devoirs, tous les soirs, comme je parle et j'écris le français ce n'est pas un problème pour moi je les aide facilement. Si j'ai une question, j'écris à l'enseignant dans l'agenda de l'enfant et il me répond.

La culture scolaire est une culture sociale comprenant un ensemble de savoirs, de pratiques, de représentations, de comportements, de relations avec les autres, jugés nécessaires et indispensables pour vivre ensemble, que l'école transmet à ses élèves à l'intérieur d'un cadre précis d'organisation et d'horaires. Nous remarquons dans les réponses ci-dessus que certains parents possèdent les savoirs et les savoir-faire pour aider les enfants à s'approprier des comportements qui caractérisent le système scolaire de Québec. D'où les profils différents des parents que nous qualifierons de « passifs » (Amadou et Jean) et d'« actifs » (Paola, Eduard) dans la vie scolaire des enfants.

Amadou, malgré la prise de conscience des difficultés de ses enfants, avoue ne pas pouvoir les aider à cause de ses compétences linguistiques insuffisantes en français. Pourtant, comme nous l'avons vu un peu plus tôt dans le chapitre, il n'initie aucune stratégie linguistique qui pourrait apporter une solution à sa situation.

La description qu'il fait de l'école montre qu'il est heureux que ses enfants y aillent : il décrit le bâtiment de l'extérieur (*très beau bâtiment*), le confort qu'il donne aux enfants (*il fait chaud à l'intérieur*), les

avantages sociaux (*les enfants mangent aussi à l'école*), tous des éléments importants qui, selon Amadou, devraient assurer la réussite de ses enfants.

En même temps cela montre qu'il n'a aucune idée du fonctionnement de l'école « à l'intérieur », et délègue la responsabilité aux enseignants qu'il considère comme étant les seuls responsables de la réussite scolaire de ses enfants. Or, ceci semble insuffisant car « les élèves qui ne trouvent pas à la maison un rapport au savoir qui va de soi, l'école n'arrive plus très bien à donner un sens à la culture qu'elle cherche de transmettre » (Perrenoud 1994, p. 67). L'élève apprendra des manières d'être et d'agir dans le monde en assimilant une « grille de lecture » (Bonnewitz 2002), « une façon de le voir, même si une part d'indétermination, de souplesse, l'ouvre à l'intériorisation d'autres habitus et le place sans indication sur ce qu'il doit faire dans certaines situations » (Bourdieu 1987, p.95).

Quant à Jean, tout au long de son entretien nous l'avons senti en retrait par rapport aux problèmes de ses enfants. Absorbé par sa situation précaire et toujours en attente de sa résidence permanente, il ne s'implique pas dans la vie scolaire de ses enfants.

Quant aux autres parents, nous retrouvons dans leurs discours le lien entre leur projet d'immigration et leur prise de conscience des compétences en langue comme outil principal de réussite scolaire et sociale. Nous retrouvons donc une fois de plus la maîtrise du français au cœur de l'intégration scolaire, garantie de l'insertion sociale et plus tard de la réussite académique ou professionnelle. Nous l'avons vu, plus les capitaux culturels de départ sont importants, plus la représentation du rôle décisif des parents dans la réussite scolaire des enfants sera également importante.

Nous rejoignons ici Bourdieu et Passeron et constatons que les parents nantis de capitaux diversifiés en amont (linguistiques, culturels, sociaux etc.) auront plus de chances que les autres (moins nantis voire démunis) de comprendre et de s'appropriier le système éducatif du pays d'accueil. Ces parents nantis sont donc en mesure d'accompagner leurs enfants vers cette culture scolaire qui représente la voie de l'insertion sociale, voire de la réussite.

7 Conclusion intermédiaire

Dans ce chapitre, nous avons effectué une analyse thématique interprétative selon une démarche compréhensive, dans une perspective anthropologique, des entretiens biographiques réalisés avec un groupe de parents dont les enfants fréquentent la classe d'accueil.

Arrivés dans le pays d'accueil, les parents se trouvent devant de nombreux défis car ils sont appelés à

apprendre et à intérioriser l'ensemble des significations collectives de la société du pays d'accueil, ses manières de penser, ses connaissances, ses rites et rituels, ses modes d'expression, ses styles de rapport à autrui et les moyens, outils ou techniques inventés pour satisfaire ses besoins (Kroeber et Kluckhohn 1952, Rocher 1969).

Dotés de capitaux de départ différents, ces parents ont des postures et des réactions différentes face à la nécessité de l'appréhension des nouvelles valeurs, des nouvelles pratiques et de l'élaboration de nouvelles stratégies linguistiques et sociales. Ainsi, les profils sociolinguistiques différents, les parcours de vie et le contexte d'immigration hétérogènes se reflètent dans les différences de comportements sociolinguistiques et les représentations du rôle attendu de parent dans la société d'origine et dans la société d'accueil.

Malgré le fait que les comportements et les attentes des parents vis-à-vis de l'école ne soient pas homogènes, nous constatons que le séjour de l'enfant dans la classe d'accueil pousse les parents à réfléchir sur leurs propres compétences linguistiques en français leur permettant une prise de conscience par rapport à l'importance de la langue française comme langue de réussite scolaire (pour les enfants) et sociale (pour les enfants et toute la famille). Même si, certains parents n'ont pas conscience des ressources familiales qui pourraient être réinvestis dans l'apprentissage de leurs nouvelles réalités scolaires et professionnelles.

Toutefois, nous avons constaté que les différentes catégorisations de la société d'accueil sur les acteurs de mobilité : immigrants, parents immigrants, nouveaux-arrivants, requérant d'asile etc., ne laissent pas d'espace d'intégrabilité à certains parents, comme l'exemple de Jean qui montre que si le capital-langues est décisif dans le processus d'intégration d'autres facteurs peuvent freiner voire compromettre ce désir d'insertion. Toutes ces conditions mises ensemble influencent leurs représentations de la relation entre la famille et l'école qui, selon nos analyses, est tributaire des valeurs éducatives premières.

En outre, nous avons constaté que tous les parents ont peu de connaissances du système scolaire québécois et que la perception sur la classe d'accueil est le résultat d'une multitude de malentendus et d'incompréhensions qui se situent à différents niveaux. Cependant, tous les parents sont favorables aux études et se disent satisfaits que leurs enfants aillent à l'école. Ils ont une perception favorable de l'accessibilité des enfants à l'éducation (Helly, Rachédi, Vatz-Laaroussi 2001).

A la lueur de ces analyses, nous typifierons nos interlocuteurs en deux grandes catégories :

- ❖ les « actifs » dans la vie scolaire de leurs enfants parce que nantis de capitaux réinvestissables et de comportements transposables attendus par l'école et la société d'accueil ;

- ❖ les « passifs », moins munis de capitaux voire démunis, qui ne sont pas en mesure d'aider leurs enfants ni de jouer le rôle attendu par l'école et la société d'accueil.

Visiblement, les objectifs de l'école en termes d'intégration scolaire, sociale et culturelle par la langue restent inconnus ou incompréhensibles pour les parents. D'autant plus que la majorité d'entre eux voit la classe d'accueil comme une structure isolée, déconnectée du système scolaire et non comme la porte d'entrée dans l'école, dans la société d'accueil permettant l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire ainsi que de nouveaux habitus scolaires. Les parents vivent donc à divers niveaux, des tensions entre leur projet migratoire, les discours et les dispositifs de l'institution ainsi que les réalités vécues dans ce parcours d'« intégration » sociale, scolaire et professionnelle qu'ils désirent tous atteindre, même au prix fort en reprenant leurs études. Mais, pour les facteurs mentionnés plus haut, tous ne peuvent pas atteindre ce but dans les espaces d'intégrabilité qui leur sont accordés par la société d'accueil.

QUATRIEME CHAPITRE : ANALYSE DES ENTRETIENS ET DES PRODUCTIONS DES ELEVES

Objectifs du chapitre

Dans ce chapitre, qui comprend deux parties, nous allons analyser le corpus des élèves. La première partie est composée de l'analyse des réponses données par les élèves dans le questionnaire autobiographique qui portent sur leur parcours de mobilité, les langues parlées, leur parcours scolaire avant l'arrivée au Canada, les rapports avec leurs camarades de la classe d'accueil, les rapports avec leur enseignant de français et les autres adultes de l'école. Ces réponses vont nous permettre de contextualiser les élèves et vont nous servir pour l'analyse de leurs productions. En effet :

«Il n'y a pas de propriétés envisageables hors contexte et le sujet énonciateur doit toujours argumenter en situation pour faire accepter les attributs qu'il donne aux objets de son discours, pour stabiliser ou déformer, pour déterminer les conditions selon lesquelles les propriétés sont admissibles (fait général, fait local, fait intermittent). Cette approche pose la polysémie au cœur du sens et fait de l'acte d'énonciation et du discours un continuuel réglage du sens pour poser nos propres convictions.» (Fall & Buyck, 1995,p.91)¹¹⁶

Dans la deuxième partie, nous allons faire une analyse de contenu des dessins et des échanges verbaux que nous avons eus avec les élèves sous forme d'auto-confrontations avec leurs dessins, dans l'objectif de comprendre comment ils vivent les « transitions identitaires » qui s'articulent entre les représentations de soi et les représentations des autres sur soi, leur(s) rapport(s) aux langues ainsi que leurs représentations sur la classe, l'école et le pays d'accueil.

¹¹⁶ Cité par RAZAFIMANDIMBIMANANA, E. (2008) *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*, Thèse codirigée par Philippe BLANCHET & Patricia LAMARRE Université Rennes 2 – Haute Bretagne, École doctorale Humanités et Sciences de l'Homme

PREMIÈRE PARTIE DU CHAPITRE

1 Profils sociolinguistiques des élèves

A leur arrivée en classe d'accueil, les élèves sont en même temps : des élèves d'une école primaire, d'une classe d'accueil, des enfants issus de l'immigration, de nouveaux arrivants, des allophones, des résidents permanents, des requérants d'asiles, des réfugiés politiques ou encore en attente de régularisation de leur statut. Toutefois, ces catégorisations, basées sur la langue, le parcours de mobilité, ou encore le statut dans le pays d'accueil, ne tiennent pas compte de la spécificité et de la différence d'un parcours à un autre qui, comme nous l'avons précisé dans les chapitres précédents, a un impact direct sur l'enseignement et l'apprentissage dans la classe d'accueil. C'est pourquoi nous avons jugé nécessaire de commencer ce chapitre par une présentation des profils sociolinguistiques des élèves car, malgré leur jeune âge, ils sont des « êtres connaissants », et ne peuvent pas s'empêcher de chercher à comprendre leur existence et leur environnement, à s'en construire des représentations sous l'influence de leur vécu et leur parcours (Giordan & ali, 1994).

Tableau 1

Prénom	Sexe	Âge	Pays de naissance	Pays d'origine des parents	Scolarité antérieure	Langue première et parlée en famille	Langue parlée (amis-parc)
Robin	M	8	Chine	Chine	Début primaire en Chine	Mandarin	Anglais, mandarin
Nicous	M	10	Saint-Vincent	Saint-Vincent	NSA(non scolarisé antérieurement)	anglais	Français, anglais
Amérique	F	9	Saint-Vincent	Saint-Vincent	Début primaire aux Etats-Unis	Créole	Anglais, français
Josianne	F	9	Cameroun	Cameroun	Début primaire au Cameroun	Anglais et bamoun	Anglais, français,
Cindy et Kirk	F	8	Philippines	Philippines	Début primaire en Philippines	Tagalog	Français, anglais, tagalog
Rugero	M	10	Ouganda	Ouganda	NSA (non scolarisé antérieurement)	Anglais et luganda	Français, Anglais
Beshoy	M	10	Egypte	Egypte	Début primaire en Egypte	Arabe	Français, arabe
Majesty	F	9	Hawaï	Saint-Vincent	Début primaire En Floride, Etats-Unis	Anglais	Anglais-Français
Béatrice	F	10	Philippines	Philippines	Début primaire aux Philippines	Tagalog	Français
Klea	F	9	Albanie	Albanie	Début primaire en Albanie	Albanais	Français, anglais,
Ryma	F	8	Algérie	Algérie	Début primaire en Algérie	Arabe	Français, arabe
Van	M	9	Philippines	Philippines	Début primaire aux Philippines	Tagalog	Français, Tagalog
Leemona	M	8	Congo	Congo	NSA(non scolarisé antérieurement)	tetela et shi	Anglais, Français
Valeria	F	10	Pérou	Pérou	Début primaire en Pérou	Espagnol	Français, Espagnol
Wang	M	8	Chine	Chine	Début primaire en États Unis	Mandarin	Anglais, Mandarin

Cette classe, qui se trouve dans l'école primaire Saint-Louis¹¹⁷ dans l'arrondissement de Lasalle à

¹¹⁷ Comme expliqué dans le cadre méthodologique le nom de l'école a été changé pour des raisons de discrétions

Montréal, est composée de 16 élèves, originaires de 11 pays différents. Une dizaine de langues sont présentes dans la classe. Pour constituer ce tableau, qui offre une vision significative de la pluralité linguistique et culturelle déjà évoquée comme la caractéristique croissante de la population scolaire montréalaise, nous nous sommes servie de la partie du questionnaire¹¹⁸ portant sur l'origine des élèves, sur les pratiques langagières en famille, dans le quartier, dans la cour de l'école, au parc avec les amis, sur leur parcours de mobilité, leur scolarité antérieure etc. qui constituent le cadre culturel, linguistique et social de chaque élève. Ce tableau nous montre qu'ils sont tous dotés de capitaux linguistiques, culturels et de mobilité.

De manière générale, la mobilité des élèves est une expérience subie puisqu'ils ont dû suivre le projet des membres de la famille. D'ailleurs, pour plusieurs élèves le parcours migratoire constitue une mobilité plurielle, l'immigration au Québec étant alors l'aboutissement d'un long parcours comprenant la traversée de plusieurs autres contextes en termes d'espaces géographiques mais aussi linguistiques et socioculturels. Or, si certains sont partis avec leurs parents, d'autres vivent avec des membres de la fratrie car leurs parents sont restés au pays. Dans la classe d'accueil, la diversité des trajectoires migratoires se conjugue avec la diversité des répertoires linguistiques, d'autant plus que la trajectoire migratoire sous-entend de nouvelles attitudes linguistiques et socioculturelles et des questionnements d'identité. Quel que soit le parcours de mobilité, nous voudrions mettre l'accent sur le fait que ces enfants, à leur arrivée au Québec, ont développé des expériences langagières préalables, et connaissent, à des degrés divers, au moins deux langues qu'ils pratiquent dans la vie de tous les jours. Ce sont des langues de socialisation qui ont contribué et contribuent encore au développement cognitif, affectif, social, culturel, c'est-à-dire « à la construction identitaire de chaque individu que le système accueille » (Cavalli, Coste, Crisan & Van de Ven 2009, p. 19). Parmi ces langues, l'anglais et l'espagnol, demeurent en outre des « langues de l'éducation » c'est-à-dire qu'elles sont enseignées dans les classes ordinaires au primaire et au secondaire : elles sont donc en relation avec le système scolaire québécois et ses propres politiques de langues étrangères alors que les autres langues, celles de l'immigration, n'ont pas du tout le même statut. Nous tâcherons de comprendre comment ces élèves vivent leur plurilinguisme individuel et quel est le rôle du français dans leur « nouvelle vie » en classe d'accueil.

¹¹⁸ Ce questionnaire a été inspiré par les travaux de KANOUTÉ, F. (2002). Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, no 1. Il est présenté dans sa forme intégrale dans l'annexe 5.

1.1 Représentations de soi et des autres sur soi : entre proche et lointain

Dans le tableau numéro 2, nous avons regroupé les réponses de chaque élève sur le rapport avec les autres élèves de la classe d'accueil et ordinaire :

Dans la colonne numéro 2, sont nommés les élèves choisis le plus souvent pour travailler et/ou jouer.

Dans la colonne numéro 3, sont nommés les trois élèves qui le choisissent le plus souvent pour travailler et/ou jouer.

Dans la colonne 4, sont nommés les trois élèves choisis le moins souvent pour travailler et/ou jouer.

Dans la colonne numéro 5, sont nommés les trois élèves qui le choisissent le moins souvent pour travailler et/ou jouer.

Tableau 2

1	2	3	4	5
Nom	3 personnes que tu choisis le plus souvent pour travailler et jouer	3 personnes qui te choisissent le plus souvent pour travailler et jouer	3 personnes que tu choisis le moins souvent pour travailler et jouer	3 personnes qui te choisissent le moins souvent pour jouer et travailler
Robin	Wang, Van, Cindy	Wang, Van, Cindy	Josianne, Majesty, Béatrice	Josianne, Majesty, Béatrice
Nicous	Majesty, John, Amérique	Majesty, John, Amérique	Josianne, Cindy, Wong.	Josiane, Wong, Cindy.
Amérique	Josianne, Majesty, Béatrice	Josianne, Majesty, Béatrice	Wang, Van, Cindy	Van, Kirk, Robin
Josiane	Majesty, Amérique, Béatrice	Majesty, Amérique, Béatrice	Wang, John, Kirk	Wang, Robin, John,
Cindy	Béatrice, Van, Kirk	Béatrice, Van, Kirk	Ryma, Beshoy, Josiane	Beshoy, Amérique, Nicous
Rugero	Ryma, Beshoy, Josiane	Ryma, Beshoy, Josiane	Béatrice, Van, Kirk	Beshoy, John, Nicous
Beshoy	Cindy, Josiane, Rugero	Cindy, Josiane, Rugero	Van, Kirk, John	Nicous, Kirk, Van
Majesty	Béatrice, Josiane, Cindy	Béatrice, Josiane, Cindy	Robin, Wang, Van.	Beshoy, Wang, Robin
Béatrice	Cindy, Kirk, Van	Cindy, Kirk, Van	Josiane, Robin, Wong	Josiane, Amérique, Wong,
Kirk	Ryma, Josiane, Beshoy	Josiane, Ryma,	Robin, Béatrice, Cindy	Nicous, Kirk, Valeria,
Ryma	Beshay, Béatrice, Cindy	Robin, Béatrice, Cindy	Majesty, Valéria, Wong	Majesty, Valéria, Wong
Van	Kirk, Robin, Wang	Kirk, Robin, Wang	Beshay, Josiane, Rugero,	Ryma, Josianne Beshay,
John	Nicous,	Nicous	Amérique, Robin, Beshoy	Amérique, Robin, Beshoy
Valeria	Aucune réponse	Aucune réponse	Aucune réponse	Aucune réponse
Wang	Robin, Van, Kirk	Robin, Van, Kirk	Beshoy, Amérique, John	Beshoy, John, Amérique

Le processus de réflexion sur la réponse à chacune de ces questions pousse les enfants d'un côté à poser un regard réflexif et sélectif sur eux-mêmes, donc sur le rapport avec soi et la représentation de soi et, de l'autre côté, à avoir un regard sur les autres, sur la pluralité et l'hétérogénéité qui constituent la classe d'accueil. En nous questionnant sur les raisons des choix de chaque élève nous sommes arrivée à la conclusion que pour la plupart des élèves le pays d'origine et la langue, première ou seconde, influencent ce choix, d'où le rôle de l'identité linguistique et culturelle dans le processus de l'identification à d'autres élèves ou à un groupe dont l'élève se sent proche ou souhaite se rapprocher.

[...] En termes de psychologie, la formation de l'identité met en jeu un processus de réflexion et d'observations simultanées, processus actif à tous les niveaux de fonctionnement mental, par lequel l'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent par comparaison avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie, à leurs yeux significative ; en même temps, il juge leur façon de le juger, lui, à la lumière de sa façon personnelle de se percevoir lui-même, par comparaison avec eux et avec les types qui, à ses yeux, sont revêtus de prestige. (Erikson 1972, p.120)

Ainsi, les élèves qui viennent des Philippines choisissent pour travailler et jouer ensemble des élèves qui sont originaires des Philippines ou d'un pays proche. Le paradigme du proche et du lointain dont nous avons parlé dans le Cadre conceptuel, est bien présent dans ces réponses. Le proche (l'élève qui vient du même pays ou du pays proche) représente la proximité des appartenances socioculturelles premières alors que le lointain est l'exemple de la distance linguistique et culturelle qui sépare les élèves. Certainement, la compétence linguistique peut être aussi un obstacle pour la communication avec les autres élèves. Par conséquent, cette constatation est vraie aussi dans le sens inverse : il ne choisit pas les élèves avec lesquels ils ne partagent aucune langue commune, pour partager l'activité ni en classe ni à l'extérieur de la classe. La langue commune est considérée comme un segment de socialisation à l'extérieur duquel aucune activité ne peut être partagée.

Les appartenances sociolinguistiques premières et les représentations fonctionnent comme une boussole lors du processus d'identification qui se déclenche dans les contacts avec les autres élèves. Car, ce qui différencie les enfants d'origine étrangère de leurs camarades n'est pas leur différence culturelle, mais le regard qu'ils portent sur les cultures auxquelles ils appartiennent et en articulation avec lesquelles ils se définissent et négocient leurs représentations (Manço 2008). C'est par le biais des représentations sur soi et sur les autres que l'élève peut aménager sa place par rapport aux autres nouveaux arrivants. L'analyse de leurs représentations nous permet ainsi de cerner la manière dont

les élèves acquièrent leur appréhension d'eux-mêmes, des autres et des nouvelles réalités qui constituent la classe d'accueil.

Or, les actes d'identification peuvent être aussi influencés par les représentations véhiculées sur soi dans le réseau social de la classe et des écarts peuvent naître entre la représentation de soi et la représentation des autres sur soi. Ainsi, certains élèves ont des camarades supposés de classe avec qui ils souhaitent travailler et jouer, sans aucune réciprocité dans les réponses.

Donc, répondant à ces questions sur le rapport à l'autre, chaque élève nous donne des indices sur la représentation de soi qui s'articule autour de sa représentation de la place qu'il pense se faire dans la classe d'accueil et celle qu'il pense que les autres lui accordent. De plus, ces réponses nous informent aussi sur les stratégies linguistiques, sociales et culturelles élaborées par ces élèves dans l'objectif de construire des proximités, des solidarités, des amitiés.

1.2 L'anglais: langue passerelle pour les nouveaux élèves

En analysant et confrontant les réponses données par les élèves, il semblerait que les obstacles relationnels peuvent être dépassés si les élèves trouvent une langue de communication en commun avec les autres élèves de la classe. Ainsi, Amérique qui vient d'Hawaï choisit souvent, pour jouer et travailler, Josiane et Majesty qui viennent du Cameroun et de l'Ile-Saint-Vincent. Les trois filles ne viennent donc pas du même pays, ni de pays voisins, mais toutes les trois ont déclaré l'anglais comme langue de communication avec les amis. Rappelons que « la langue est bien en effet ce territoire sur lequel je me déplace, hors des frontières duquel je ne peux plus comprendre ni être compris » (Galligani 2008, p.146). Or, si le français – à cause de compétences insuffisantes pour tisser des liens avec les autres - se transforme en élément séparateur avec d'un côté, ceux qui le maîtrisent, et de l'autre, ceux qui ne le maîtrisent pas encore, l'anglais se présente comme une langue- passerelle, un tremplin qui permet aux élèves de socialiser entre eux dans la nouvelle classe. Nous avons donc affaire à une stratégie linguistique et sociale: l'obstacle linguistique est levé grâce à la maîtrise de l'anglais et grâce à cette langue-passerelle, l'élève comble ses besoins de socialisation avec les autres. Nous pouvons donc postuler que, quand les élèves trouvent une langue-passerelle, ils surmontent les barrières de communication, et les écarts entre les appartenances sociales et culturelles premières ne sont pas un obstacle dans la création de nouveaux réseaux; en d'autres termes, une tentative pour faire face à la perte des repères.

1.3 Le français langue de communication et de socialisation pour les anciens

« L'école en tant qu'instance de socialisation, parmi d'autres, occupe une place déterminante dans l'expérience d'apprentissage de la langue officielle, le français, et dans la découverte de nouvelles normes communicationnelles, sociales et scolaires qui s'éloignent des habitudes antérieures de l'enfant étranger» (Galligani 2009, p. 84). Il devient alors important de voir quelle est place du français dans la socialisation des élèves et leur intégration dans la classe d'accueil. Nous avons remarqué une certaine ouverture dans les réponses des élèves qui sont dans la classe d'accueil depuis 10 à 12 mois (Beshoy, Rugero, Ryma, Josiane et Cindy)¹¹⁹. Ils ont de bons résultats en français et sont en processus d'intégration partielle dans la classe ordinaire.

Par rapport aux autres élèves de la classe, ils ont certainement plus d'autonomie dans la préparation des travaux et cherchent à collaborer avec ceux qui se situent plus au moins au même niveau. Donc, les choix des élèves nommés ci-dessus ne semblent pas être déterminés par la proximité des appartenances sociolinguistiques premières ni par l'existence d'une langue-passerelle. Mais, comme ils appartiennent à la même année d'arrivée en classe d'accueil, la durée du temps partagé ensemble a créé des proximités.

De plus, le fait d'avoir un certain niveau en français leur permet de communiquer et de pouvoir partager diverses activités ensemble, montrant ainsi que la barrière linguistique surmontée, les élèves se regroupent sur d'autres critères d'affinités. L'anglais répond donc aux besoins de socialisation des élèves alors que le français se présente comme la langue de communication, de scolarisation et d'intégration progressive à l'intérieur de la classe.

1.4 Perceptions des élèves de leurs rapports avec les personnes-ressources : proches ou lointains?

Dans le tableau suivant nous avons regroupé toutes les réponses données par les élèves sur leur rapport avec les adultes de l'école. Ce sont les professionnels avec lesquels ils ont eu le premier contact, dès leur arrivée dans la classe d'accueil, ils sont considérés comme des personnes de référence et de ressource pour ces élèves.

¹¹⁹ Nous avons su par leur enseignant que c'est leur deuxième année dans la classe d'accueil.

Dans le questionnaire, ils devaient nommer les adultes qu'ils ont eu l'occasion de rencontrer et ceux qui, selon l'avis de chaque élève, connaît son nom et son pays d'origine.

Tableau 3

Nom	Les adultes que j'ai rencontrés	Les personnes qui connaissent ton nom et ton pays d'origine
Robin	Sacha, Séverine, Nicolas	Sacha,
Nicous	Sacha, Séverine, Nicolas.	Sacha, Kim
Amérique	Sacha, Nicolas, Séverine.	Sacha,
Josiane	Sacha, Nicolas.	Sacha,
Cindy	Sacha, Nicolas, Séverine	Sacha, Séverine
Rugero	Sacha, Nicolas, Séverine,	Sacha,
Beshoy	Sacha, Amélie, Nicolas, Suraya.	Sacha, Suraya
Majesty	Sacha, Nicolas, Séverine.	Sacha, Nicolas
Béatrice	Sacha, Kim, Nicolas,	Sacha,
Kirk	Sacha, Séverine, Suraya Nicolas,	Sacha,
Ryma	Sacha, Suraya Nicolas,	Suraya, Sacha
Van	Sacha, Kim, Nicolas,	Sacha, Suraya
John	Sacha, Nicolas, Suraya, Séverine	Sacha,
Valeria	Sacha, Nicolas, Louise, Séverine, Suraya	Sacha, Suraya
Wang	Sacha, Nicolas, Suraya	Sacha, Suraya

Pour bien comprendre les réponses des élèves, nous devons d'abord expliquer quelles sont les personnes nommées dans leurs réponses.

Louise : la directrice de l'école.

Sacha : l'enseignant de français de la classe d'accueil.

Séverine : l'enseignante de français de la classe d'accueil qui se trouve juste à côté de la leur. Souvent les deux enseignants organisent des sorties ou des activités ensemble.

Amélie : l'enseignante de la classe régulière de troisième année.

Nicolas : l'enseignant de l'éducation physique

Kim : la travailleuse sociale qui est présente à l'école deux fois par semaine.

Suraya : l'enseignante d'une autre classe d'accueil à l'école.

Nous avons constaté que la directrice de l'école a été nommée une seule fois. Les autres élèves ne la connaissent pas et disent ne jamais l'avoir rencontrée.

Un élément très positif c'est le fait que le nom de l'enseignant de la classe d'accueil est cité par tous les élèves comme la personne qui connaît leur nom et leur pays d'origine. Cela montre une proximité affective et professionnelle qui pourrait donner un sentiment de confort aux élèves et les aider à développer un sentiment d'appartenance envers la classe d'accueil. Or, les personnes nommées comme personnes-ressources ne sont pas très nombreuses. La rencontre avec les adultes de l'école semble être le résultat de l'expérience individuelle de chaque élève : intégration en classe ordinaire pour certains, séjour antérieur en classe d'accueil pour d'autres, situation qui demande l'intervention ponctuelle de la travailleuse sociale ou de la directrice etc.

Nous rappelons que dans le premier chapitre de cette partie nous avons analysé les entretiens que nous avons menés avec les représentants de la direction, en constatant qu'il n'existe pas un protocole unique pour l'accueil des élèves qui fréquent la classe d'accueil et que l'implication de chaque représentant de la direction dans leur vie scolaire reste tributaire de leur profil professionnel et aussi humain du dirigeant. Les réponses des élèves à ce sujet reflètent cette réalité : parmi tous les élèves qui ont participé à cette recherche, une seule élève dit connaître la directrice de l'école. D'après nos hypothèses d'analyse, ces perceptions, qui à première vue montrent le manque de contact avec celles qui sont considérées comme des personnes-ressources dans l'école, expliquent le manque de reconnaissance vis-à-vis de ces élèves et pourraient avoir un impact négatif sur la représentation de soi, la représentation de l'autre sur soi, leur place dans la nouvelle école et leur intégration dans le pays d'accueil.

1.5 Le groupe de référence à l'école

Chaque élève a été invité à nommer toutes les personnes (élèves et adultes confondus), auxquelles il préfère s'adresser pour demander de l'aide en cas de besoin et celles qu'il considère comme les plus gentilles. Il s'agit de personnes perçues proches, qui constituent son petit groupe de référence dans la vie scolaire quotidienne.

Tableau 4.

Nom	Les personnes à qui tu préfères t'adresser pour demander de l'aide (dans l'ordre)	Les personnes que tu choisis le moins souvent pour demander de l'aide (dans l'ordre)	Les personnes les plus gentilles, dans l'ordre.
Robin	Wang, Sacha Cindy	Josianne, Majesty, Béatrice	Sacha, Wang, Cindy
Nicous	Sacha, Amérique	Majesty, John,	Sacha, Valeria, Amérique
Amérique	Josianne, Sacha Béatrice	Wang, Van, Cindy	Josiane, Sacha, Béatrice
Josiane	Sacha, Amérique, Béatrice	Wang, John, Kirk	Sacha, Nicolas, Amérique
Cindy	Béatrice, Kirk, Sacha	Ryma, Beshoy, Josiane	Béatrice, Sacha, Kirk
Rugero	Sacha Ryma, Josiane	Béatrice, Van, Kirk	Ryma, Josianne, Sacha,
Beshoy	Sacha Suraya Ryma	Van, Kirk, John	Sacha, Suraya, Nicolas
Majesty	Sacha Béatrice, Josiane,	Robin, Wang, Van.	Béatrice, Josiane, Valeria
Béatrice	Sacha, Cindy, Kirk,	Josiane, Robin, Wong	Suraya, Sacha, Séverine
Kirk	Robin, Sacha Béatrice	Robin, Béatrice, Cindy	Sacha, Béatrice, Séverine
Ryma	Sacha Cindy, Béatrice	Majesty, Valéria, Béatrice	Séverine, Nicolas, Sacha
Van	Kirk, Sacha Robin,	Beshay, Josiane, Rugero,	Kirk, Béatrice, Cindy
John	Sacha, Beshoy, Ryma	Amérique, Robin, Beshoy	Sacha, Nicolas, Séverine
Valeria	Sacha, Alejandro	Aucune réponse	Sacha, Suraya, Louisa
Wang	Sacha, Robin, Van,	Beshoy,	Robin, Van, Sacha

De toute évidence, les personnes choisies pour demander de l'aide sont plus ou moins les mêmes que celles choisies pour jouer ou travailler. Nous avons l'impression qu'il existe à l'intérieur de la classe des mini-groupes de référence qui apportent une certaine sécurité psycho-affective qui pousse les élèves à l'apprentissage, en les encourageant à apprendre.

Une évidence: le nom de l'enseignant de la classe a été cité par tous les élèves. Ceci non seulement parmi les personnes auxquelles ils s'adressent pour demander de l'aide mais il revient aussi systématiquement dans la colonne des « personnes plus gentilles ». Nous pensons que ceci représente un élément très positif. Le rôle de l'enseignant et de l'école sont importants pour la socialisation des élèves à l'école car « chaque individu ne totalise pas directement une société globale ; il la totalise à travers la médiation de son contexte social immédiat, les groupes restreints dont il fait partie, puisque ces groupes sont à leur tour agents sociaux actifs qui totalisent leur contexte etc.

De la même manière la société totalise chaque individu spécifique grâce à l'intermédiaire des institutions médiatrices qui la totalisent toujours plus ponctuellement vers l'individu en question » (Ferrarotti 1990, p. 61). D'où l'importance du rôle de la classe d'accueil et du personnel enseignant dans les écoles. L'enseignant de cette classe d'accueil a réussi en sept mois à devenir une référence positive et un véritable médiateur *choisi et élu* par les élèves même si, comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre de cette partie, les enseignants n'ont aucune formation dans la médiation sociale et même si leur fonction ne prévoit pas cette tâche supplémentaire.

DEUXIEME PARTIE DU CHAPITRE

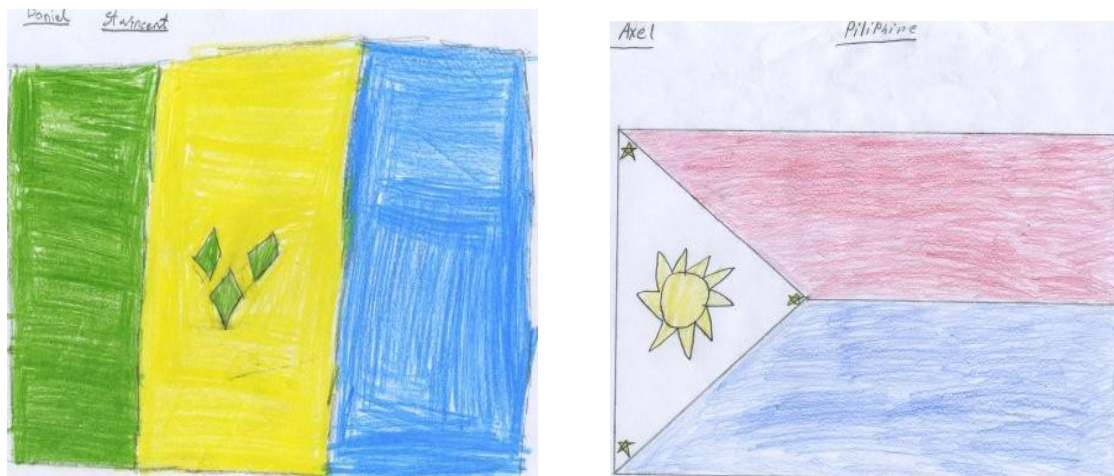
Cette partie est consacrée à l'analyse des dessins des élèves qui, comme nous l'avons précisé dans le chapitre du cadre méthodologique, ont été réalisés suite aux consignes suivantes : voici mon pays d'origine, mon pays d'accueil, ma classe d'accueil et où se trouvent mes langues ? (selon le modèle de Krumm 2001). Il est important de préciser que ce ne sont que nos hypothèses d'analyse qui s'articulent autour des éléments graphiques les plus dominants mais aussi sur l'aspect interactif avec la chercheuse, et réflexif puisque l'élève a été interrogé oralement sur ses choix, considérant ainsi le dessin comme un acte de « perception et de reconnaissance de soi » prenant en compte le « moi » et « l'autre » (Bourdieu 1982, p. 135). Notre objectif est donc de comprendre comment les élèves vivent les « transitions identitaires » dues à leur parcours de mobilité. Comment sont perçus la classe d'accueil et le pays d'accueil ? Quel est leur rapport aux langues ? Le séjour en classe d'accueil les aident-ils à développer le sentiment d'appartenance envers l'école et le pays d'accueil ?

1 Représentations et rapports au pays d'origine

Ci-dessous nous allons analyser les dessins faits par les élèves suite à la consigne : je dessine mon pays d'origine.

1.1 Mes appartenances premières : une vision emblématique



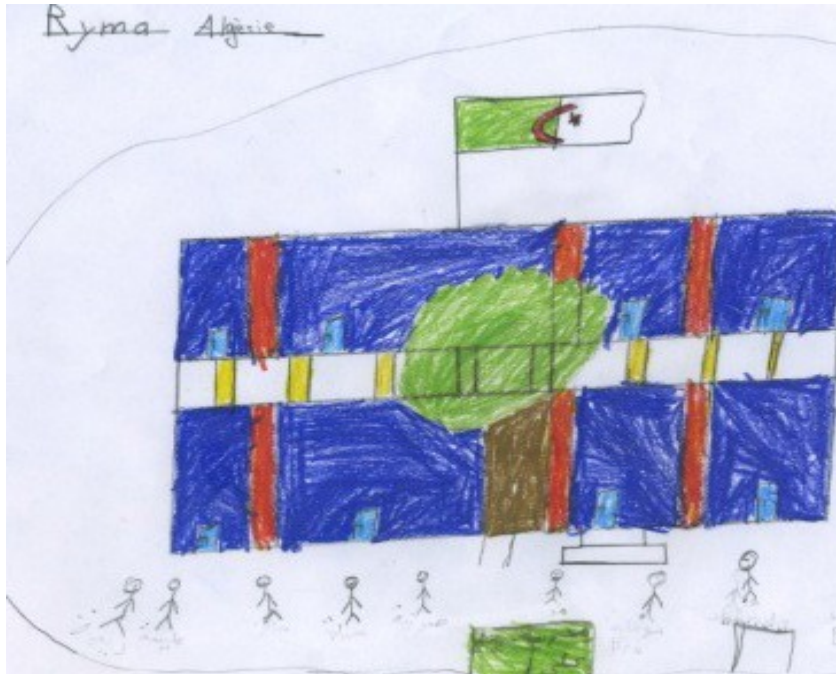


Nous remarquons que certains élèves s'appuient sur des références d'ordre emblématique pour partager avec nous leurs appartenances antérieures - le drapeau et la carte géographique - faisant ainsi intervenir « certaines formes stéréotypées de représentations de la pluralité et de la différence, associées à leurs dimensions cognitives, spatiales et identitaires » (Castellotti & Moore 2009, p. 60). Le drapeau est connu comme un élément de forte valeur représentative emblématique, reconnu comme appartenance nationale par le monde entier. Or, se dessiner et/ou dessiner le pays d'origine pousse les enfants à faire un retour sur soi et sur le vécu où ils vont choisir parmi les souvenirs, les expériences ou leurs imaginaires pour se présenter et se traduire à l'autre, à nous (Razafimandimbimanana 2009, p. 155). Ceci semble être le cas de Valeria qui a choisi la plage du Pérou et ses souvenirs de vacances pour représenter son pays d'origine. La présence d'éléments qui montrent la mobilité est frappante : un avion, des bateaux, des vagues etc. Il est important de préciser que depuis son arrivée au Québec, Valeria a eu la parole bloquée ne communiquant jamais avec personne dans la classe. Sa mère et l'enseignant de la classe d'accueil pensent qu'il s'agit de sa façon de vivre la mobilité et de faire face au choc linguistique et culturel.

Toutefois, comme nous analyserons aussi dans d'autres dessins, nous voulons préciser que le manque d'échange verbal avec elle engendre pour nous un manque d'éléments contextuels que Valeria aurait pu nous donner. Ainsi, notre analyse qui exprimerait le lien entre son dessin et son aperçu autobiographique de la mobilité reste hypothétique. Par conséquent, nous restons prudente par

rapport à l'interprétation de ses expressions sur ses représentations et/ou ses imaginaires de la mobilité.

1.2 Un détachement qui est un arrachement



Pour présenter son pays d'origine, Ryma a dessiné son ancienne école. Les éléments que nous remarquons tout de suite sont : le drapeau, l'école et ses anciens amis qu'elle a pris le soin d'identifier par leur prénom écrit en alphabet arabe. « Je sais aussi écrire en arabe, dit-elle, pendant qu'elle nous rend le dessin. Ce sont mes amis de là-bas, ils me manquent beaucoup. En classe, je ne parle que français ». Selon notre interprétation, son dessin est un acte de revalorisation de soi. Elle revendique son savoir écrit en arabe, en nous montrant ainsi ses enjeux d'apprentissage (en français et en arabe) en même temps que son investissement dans les deux langues, nous permettant ainsi de comprendre la construction des articulations entre ses savoirs et ses capitaux langues.

De l'autre côté, elle exprime aussi la nostalgie pour ses anciens amis, son école et son pays qu'elle exprime aussi à travers un énoncé verbal. L'écart entre ici et là-bas semble évident. Ryma a encore des difficultés à se raisonner dans le projet de mobilité qui est celui de ses parents et pas le sien. Sur

son dessin, l'arabe est en plein et le français en creux. Or, dans son témoignage elle exprime clairement son rapport avec le français comme langue d'intégration dans la classe. De plus, le dessin de Ryma montre bien la place importante occupée par son vécu, son histoire de vie et son histoire de langues qui déterminent la manière dont elle vit l'installation et l'intégration dans le pays d'accueil.

1.3 Perception de l'expérience d'immigration : entre ici et maintenant



Les expériences de mobilité, qu'elles soient bien ou mal perçues, exigent à un moment donné que l'enfant accepte le changement de pays, d'école, avec toutes les ruptures et les difficultés comprises dans ce processus. C'est justement cette prise de conscience que Béatrice exprime dans le dessin ci-dessus. Au-delà de la belle plage et des belles couleurs, nous avons tout de suite remarqué que le personnage est dessiné qu'en partie, sans la tête. À notre question : pourquoi le personnage est dessiné de telle façon, elle répond : « Je n'ai pas dessiné la tête, car je suis à Montréal, maintenant. Je voudrais être là-bas mais je suis ici avec ma mère ». Son dessin traduit donc l'évolution de son parcours de mobilité nous montrant les articulations entre le passé *là-bas* et le présent *ici*. Sa réponse

explicite la raison de l'absence de la tête : le détachement du pays d'origine et le sentiment d'appartenance envers le pays d'origine (je voudrais être là-bas) mais aussi le réalisme par rapport au présent (je suis à Montréal maintenant). La tête détachée montre ses efforts pour raisonner la mobilité et se raisonner elle-même dans un travail de mise en cohérence entre passé et présent, entre là-bas et ici, permettant d'assumer « les transitions identitaires » qu'elle vit depuis qu'elle est au Québec.

Nous devons ajouter que ce dessin est très riche en termes d'éléments de mobilité : bateau, nuage, poissons, que nous pourrions utiliser pour approfondir notre analyse. Par exemple : que symbolise le phare ? Que symbolisent les bateaux qui vont dans le même sens que le phare ? Et les poissons qui vont à contre-sens ? Serait-il question du sens et du contre-sens de ses réflexions liées à sa mobilité ? La lumière du phare serait-elle sentiment d'appartenance pour son pays d'origine ? Malgré ces questions et ces détails intéressants, nous renonçons à donner une interprétation : nous devons rappeler que nous avons choisi ici de faire une analyse de mise en relation entre les éléments les plus marquants dans le dessin et les propos des élèves.

2 Représentations des langues et rapports aux langues dans l'immigration

À travers ces productions basées sur le modèle de Krumm (2001) « Où se trouvent tes langues ? », nous allons chercher à comprendre les liens et les articulations qui peuvent se tisser entre la (les) langue(s) première(s), le français et les autres langues de l'élève (le degré de maîtrise n'ayant aucune importance), notamment dans le repérage de la compétence plurilingue et du rapport à l'altérité. Cette démarche mobilise les représentations des élèves dans la négociation sur la place à aménager aux langues passées et présentes.

Nous utilisons donc ces productions comme « mode d'accès aux savoirs et aux conceptualisations enfantines, et de construction de ces savoirs en lien avec le développement d'une compétence plurilingue (Castellotti & Moore 1999; Moore et Castellotti 2001; Castellotti & Moore 2005)¹²⁰. Comme dans la partie précédente, l'analyse est basée sur une perspective visuelle et interactionnelle qui prend en compte la réponse et la réflexion de l'élève sur son choix des langues, en cherchant à comprendre les rapports entre représentations et les reconstructions (Castellotti & Moore 2009) que

¹²⁰ CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés, dans Molinié, M. (Dir.) *Le dessin réflexif. Éléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy, CRTF, pp.45-85.

ces productions entretiennent avec la réalité.

2.1 L'anglais langue passerelle : stratégie de socialisation



Dire que la langue se trouve dans « ma » tête, dans « ma » bouche, dans « mon » cœur etc. a toujours une signification pour les élèves. Ainsi, pour Cindy, le tagalog se trouve dans la bouche car « c'est ma langue maternelle, je m'exprime bien et facilement; le français dans la tête car je dois bien réfléchir pour trouver les mots et parler ». Pour cette élève, l'anglais se trouve dans le cœur car « je veux apprendre l'anglais, tous mes amis parlent anglais, je commence à apprendre quelques mots ». Ainsi, l'appartenance à son groupe d'amis influence son rapport avec l'anglais, même si cette langue ne lui permet pas encore de communiquer et qu'elle ne connaît que quelques mots. Cet exemple nous montre comment la langue s'inscrit, du point de vue de l'enfant, comme une langue ressource pour la communication et comme un territoire de socialisation désirée dans le contexte de la classe d'accueil mais aussi du pays d'accueil.

Un peu plus tôt dans ce chapitre, nous avons déjà évoqué l'anglais comme langue de socialisation entre les élèves. Nous pensons qu'il fallait mettre en valeur la nuance forte de cette réponse qui se présente presque comme une contre-stratégie linguistique par rapport au français puisque les

politiques linguistiques au Québec visent l'apprentissage du français comme langue imposée de l'intégration sociale et scolaire dans le pays d'accueil, alors que c'est par le biais de l'anglais que certains élèves construisent leurs nouvelles références. L'anglais a donc le statut d'une langue de communication et de socialisation. Car, même si Cindy a de meilleures compétences linguistiques en français qu'en anglais, les « quelques mots » appris en anglais semblent combler son besoin de socialisation et de se faire une place dans la classe d'accueil.

2.2 Perception des langues dans un même territoire



Nous analysons ici le dessin de Rugero. Originaire d'Ouganda et en classe d'accueil depuis dix mois, il s'exprime assez bien en français. Nous rappelons qu'il parle déjà deux langues: le luganda (langue parlée par environ 12% de la population¹²¹) et l'anglais comme langue officielle du pays. En arrivant au Canada, il a commencé à apprendre le français.

¹²¹ Presses de l'Université de Laval : www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/ouganda.htm

Contrairement aux autres élèves, il a mis les trois langues dans la tête en les insérant chacune dans une partie différente. Cette représentation des langues cohabitant dans la tête a particulièrement attiré notre attention et voici sa réponse : « Ce sont les langues que je parle ». Le territoire que chacune des langues occupe n'est pas partagé, comme si, pour Rugero, il n'y avait aucune frontière linguistique. Même si le luganda est une langue parlée qu'il n'a jamais appris à écrire, elle se trouve dans le même territoire que les autres langues.

Selon nos hypothèses d'interprétation la coexistence des langues sur le plan national fait que l'élève ougandais ne vit pas ces langues de manière conflictuelle mais plutôt syncrétique, dans le sens que pour lui, il n'y a aucune hiérarchie entre les langues. Pour Calvet (2004), les enfants originaires d'Afrique noire ont une représentation analogique des langues puisqu'elles ne sont apprises qu'à l'oral et par conséquent ils ne prennent pas conscience des entités distinctes (alphabet, marques transcodiques etc.).

Nous ne saurions dire s'il existe une forme écrite de la langue luganda et si l'alphabet utilisé est le même qu'en français, mais Rugero a écrit « luganda » avec l'alphabet latin. Toutes les langues (malgré leurs statuts différents : dialecte, langue officielle, langue seconde etc.) sont prises en considération dans son répertoire plurilingue : le luganda comme langue identitaire et familiale, l'anglais comme langue de scolarisation dans son pays et de communication avec ses amis, et le français comme langue seconde et de scolarisation dans le pays d'accueil.

2.3 Représentations de « ses » langues et leur classement implicite



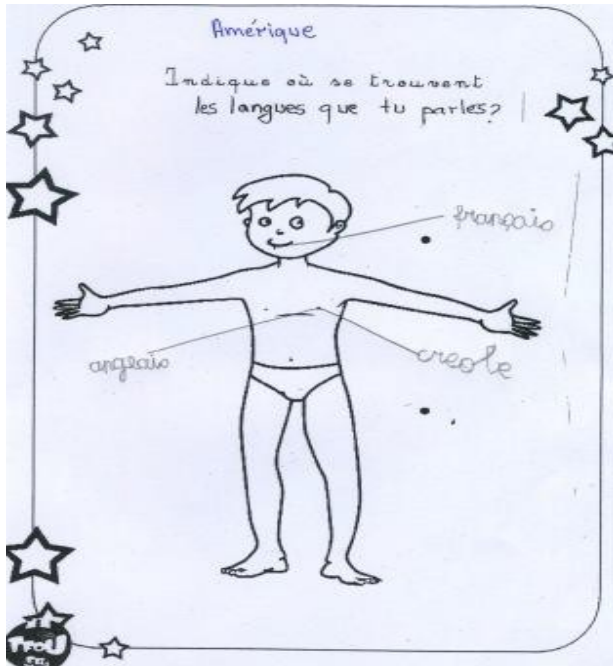
Leemona est originaire du Congo. Quelques semaines après son arrivée dans la classe d'accueil, l'enseignant s'est rendu compte qu'il avait un retard scolaire de deux ans. En ce qui concerne les langues, il existe autour de 200 langues locales au Congo et quatre langues nationales. Leemona parle deux langues locales : tetela et shi (selon des indications données par son père). Il s'exprime bien en anglais mais rencontre de grandes difficultés (surtout à l'écrit) en français. À la fin de l'activité, nous avons constaté qu'il a marqué seulement l'anglais dans la tête. Nous lui avons alors demandé pourquoi il n'avait pas mentionnées les deux langues locales (qu'il a par ailleurs mentionnées dans le questionnaire, tableau 1). Leemona nous a répondu qu'il parle ces langues mais il ne sait pas les écrire. De toute évidence, les modes d'apprentissage ont une influence sur ses représentations des langues et leur non légitimité se reflète par leur absence dans le portrait des langues.

Pour Leemona, une langue qui n'est pas écrite n'existe pas, donc elle ne peut pas être localisée sur la carte. Leemona reproduit inconsciemment les classements induits par la politique linguistique du pays d'origine. Cette subjectivité semble être la conséquence de l'impact d'une société rurale (le pays d'origine) qui ne reconnaît que les langues écrites. Les autres langues transmises n'ont aucune

légitimité et n'assurent aucune existence sociale. Suite à notre entretien, Leemona a décidé de les ajouter dans la bouche, mais nous a demandé de les écrire à sa place. De toute évidence, il ne sait pas comment transcrire le nom de ses langues orales. Or, nous n'avons pas eu le temps d'aborder avec lui les raisons de l'absence du français qu'il nous a demandé d'ajouter tout de suite. Est-ce que le fait de le faire parler de ses compétences en tetela et shi a réveillé en lui sa compétence en français? Peut-être que c'était un oubli.

Toutefois, nous comprenons l'importance de nos interactions avec les élèves : dans le cas de Leemona, nos échanges lui ont permis de s'exprimer sur sa ou ses langue(s) première(s) et/ou de la situation de ses langues dans son pays. Leconte (1997) décrit les pratiques langagières des familles africaines et explique que l'insécurité linguistique en français « est corrélée chez les enfants à l'intériorisation de la dévalorisation dont leurs langues font l'objet dans l'espace social » (p. 213). Cette auteure souligne que « les enfants qui se trouvent en grande insécurité linguistique vis-à-vis du français et surtout de la norme scolaire ressentent le besoin de protéger l'univers familial, qui semble séparé par une frontière culturelle de l'environnement et donc de l'univers scolaire » (p. 252). Les réponses mettraient en évidence le rapport confus et incertain de l'élève vis-à-vis de ses ressources linguistiques.

2.4 Rapport entre vécu de l'immigration et vécu de langues



Wang est le dernier arrivé dans cette classe d'accueil. Né en République populaire de Chine, où il a commencé ses études primaires, il a vécu sept mois aux États-Unis (où sa mère et lui n'ont pas pu obtenir la résidence permanente) avant de pouvoir s'installer au Canada. Nous avons appris de son enseignant que Wang souffre beaucoup de l'absence de son père qui a refait sa vie en Chine. L'enseignant n'a pas beaucoup d'informations sur son séjour aux États-Unis mais, vu son âge, il a probablement fréquenté l'école et a dû apprendre un peu d'anglais parce que, dans le questionnaire sur les pratiques langagières, il a indiqué l'anglais comme langue utilisée avec ses amis. Or, ici, l'anglais n'est pas mentionné. Son dessin montre le chinois dans le cœur car « c'est la langue que j'utilise avec ma mère » et le français dans la tête car « j'apprends ». Comme nous l'avons dit, il ne fréquente la classe d'accueil que depuis deux mois, c'est pourquoi nous l'avons abordé en anglais pour lui demander s'il n'avait pas oublié d'indiquer l'anglais. Wang a aussi répondu en anglais; « I don't like English » : il n'aime pas l'anglais. De toute évidence Wang n'a pas bien vécu son séjour aux États-Unis : perte de repères familiaux, changements de pays, d'école, manque de stabilité, statut illégal (ils ont été obligés de partir vers le Canada). Dans ce contexte, l'anglais est en quelque sorte renié et mis à l'écart dans sa carte mentale linguistique.

Quant à Amérique, elle a aussi un parcours de mobilité similaire à celui de Wang, en terme d'espace géographique. Originnaire de l'Île St-Vincent, elle a suivi ses parents sur le chemin de l'exil aux États-Unis avant de pouvoir s'installer à Montréal. Elle a fréquenté l'école en Floride pendant un an, mais contrairement à Wang, on dirait qu'elle perçoit ces différentes mobilités positivement, par conséquent aucune langue n'est exclue. Bien sûr, nous prenons compte aussi du fait que le statut de la langue anglaise à l'Île St-Vincent n'est pas le même qu'en Chine. À l'Île St-Vincent, l'anglais - la langue d'héritage de la colonisation - est aujourd'hui la langue officielle (de facto) et la langue de scolarisation d'Amérique. Toutefois, force est de constater que ces deux parcours migratoires similaires se traduisent par deux rapports opposés à l'anglais, langue rejetée (Wang) et langue aimée (Amérique). Nous pourrions donc penser que Wang vit une fragmentation identitaire : l'anglais se présente comme une langue de l'échec (car il n'a pas pu s'installer aux États-Unis) et de rupture familiale parce que liée à la destruction de la famille (le divorce des parents).

Par conséquent, nous ne pouvons que constater que « pour des langues et des situations identiques l'élève peut se construire très différemment en même temps que les représentations pèseront leur poids, relevant des dimensions « psy » (Kerbrat-Orecchioni 1980) du locuteur. (Auger 2010, p. 57)

2.5 Entre affiliation et désaffiliation aux langues

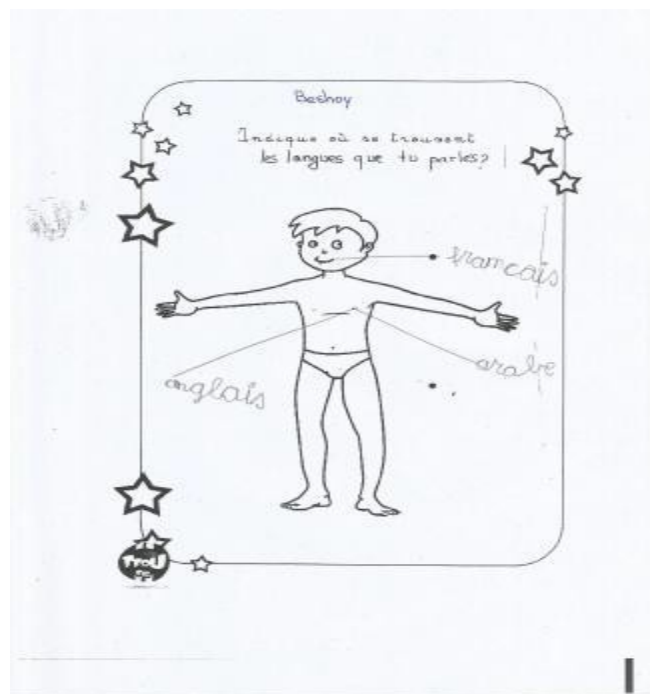


Majesty a aussi un parcours de mobilité assez complexe. Ses parents sont originaires de l'Île Saint-Vincent et ont immigré à Hawaï où Majesty est née et a vécu jusqu'à l'âge de 4 ans. Ils sont rentrés vivre un an dans leur pays d'origine pour repartir en Floride où Majesty a commencé l'école. Comme les parents n'avaient plus d'emploi, ils ont immigré au Canada il y a dix mois. Contrairement aux autres, Majesty n'a pas présenté ses langues par leurs noms mais a choisi d'écrire les noms des pays, des États ou des villes qui ont marqué son parcours de mobilité, soit : Hawaï, l'île Saint-Vincent, la Floride, Montréal.

Nous remarquons sur son dessin que les trois premiers pays se trouvent dans son cœur alors que Montréal se trouve dans ses yeux. Nous lui avons demandé où se trouvaient l'anglais et le français. Elle nous a répondu : « Mais à Hawaï et en Floride, on parle anglais ». Plutôt que de nous faire part de son affiliation aux langues, elle choisit une désaffiliation aux langues. Visiblement, Majesty semble bien vivre son parcours de mobilité puisque Hawaï et Floride, où l'on parle anglais, se trouvent dans

son cœur. Donc, l'anglais est pour elle une langue d'identification et de socialisation premières car c'est la langue qu'elle utilise avec ses parents, sa sœur et ses amis du quartier ou de l'école. À notre question : « Pourquoi Montréal se trouve dans tes yeux ? » elle nous répond : « car je suis ici ». Elle est très réaliste dans ce déplacement d'un pays à un autre, son quotidien est désormais à Montréal et le français sa future langue d'appartenance.

2.6 L'anglais langue de réussite du projet migratoire de la famille



Nous rappelons qu'au début de ce chapitre, dans le tableau récapitulatif des profils des élèves, nous avons présenté les langues utilisées par chaque élève à la maison, à l'école, au parc etc. Beshoy n'avait pas mentionné l'anglais. Or, dans cette activité, il a indiqué l'anglais (une langue qu'il ne maîtrise pourtant pas) dans son cœur. Nous l'avons alors questionné pourquoi il avait cité l'anglais et voici sa réponse : « J'adore l'anglais, mes parents disent que l'anglais est important pour trouver du travail alors je veux apprendre l'anglais ». Son rapport aux langues, et plus spécifiquement à l'anglais, semble être marqué par l'expérience de mobilité et d'immigration de ses parents. Ses ambitions vis-à-vis d'une langue qu'il ne maîtrise pas montrent la valeur qu'il accorde à l'anglais comme langue

nécessaire pour l'insertion sociale et la réussite professionnelle. Donc, le choix de Beshoy se présenterait comme l'expression de son imaginaire linguistique projeté et aussi comme une composante de la construction d'une identité linguistique plurilingue.

Nous rappelons que les parents de Bashoy, deux ingénieurs de profession, éprouvaient (au moment des entretiens) de grandes difficultés à s'intégrer sur le marché du travail, selon eux, à cause de leur manque de compétences en anglais. Cet élève, marqué par l'expérience de ses parents, imagine donc son avenir professionnel focalisé autour de l'anglais comme « langue visa » pour trouver un travail. Beshoy a intériorisé le problème du chômage et de la précarité de ses parents.

D'ailleurs, ceci est le cas de beaucoup de familles immigrantes au Québec qui, après avoir fait beaucoup d'efforts pour apprendre le français, réalisent que l'anglais est la langue « sésame ouvre-toi », la clé qui ouvre la porte sur un marché de l'emploi énorme (Canada anglophone et États-Unis). Ces parents sont des potentiels candidats à une mobilité secondaire; il y a de fortes chances qu'ils quittent la province de Québec pour une province anglophone ou pour les États-Unis. Nous avons évoqué dans le chapitre du Contexte que l'un des grands défis du gouvernement québécois était de retenir les immigrants qui souvent quittent la province.

C'est ce contexte familial qui incite Beshoy à donner à l'anglais le statut d'une langue de réussite sociale du projet migratoire de ses parents. La représentation est tellement intériorisée que sa langue maternelle et l'anglais sont toutes les deux logés dans son cœur, exprimant ainsi la hiérarchie de ses langues (Bourdieu 1982) du point de vue économique et affectif.

3 Représentations et rapport à la classe d'accueil

Dans les paragraphes ci-dessous nous allons analyser les dessins que les élèves ont fait suite à la consigne : Dessiner la classe d'accueil.

3.1 « Soi » en marge de la classe d'accueil



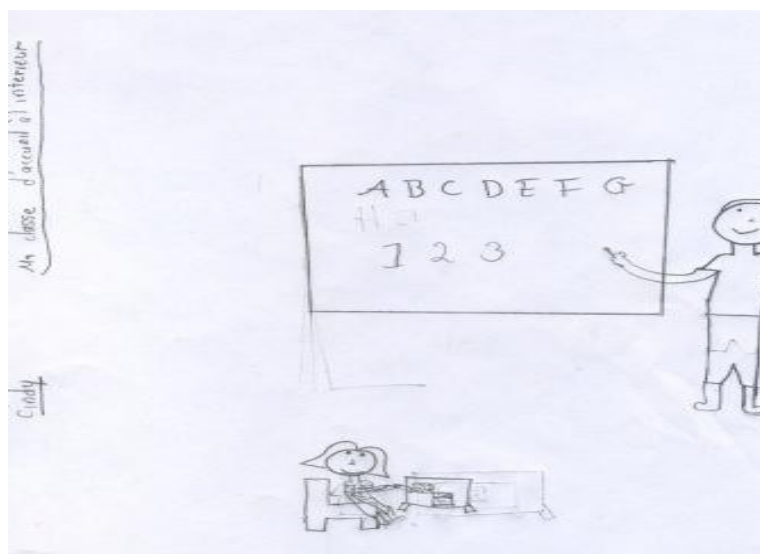
Le dessin de Valeria présente une vision aérienne de la classe. Le nombre des élèves et le plan de la classe correspondent à la réalité au moment de nos entretiens. Contrairement à certains autres dessins où nous remarquons une seule personne, elle a décidé de représenter tout le groupe. Cet aspect groupal fait ressortir une élève que l'on voit à peine, juste sa tête, qui n'est donc pas dessinée comme les autres membres du groupe. Pour des raisons expliquées un peu plus tôt dans ce chapitre¹²², nous lui avons juste demandé de s'identifier sur son dessin. Elle a écrit son prénom à côté de l'élève qui reste à l'écart des autres et qui est partiellement représentée sur son dessin.

Nous remarquons donc un sentiment de solitude, d'isolement et de manque d'intégration dans la

¹²² Valeria ne communiquait avec personne dans la classe.

classe d'accueil. Ce statut « de mise à l'écart » et du « soi marginalisé » se remarque aussi dans ses réponses du questionnaire sur la partie « les personnes choisies; les personnes qui te choisissent » où elle n'a écrit aucun nom et son nom ne figure pas dans les choix des autres élèves. Pour Valeria, travailler en équipe ou jouer avec les autres ne sont pas, pour l'instant, des activités envisageables. Toutefois, nous avons trouvé, dans ses dessins, des éléments positifs : les belles couleurs dans le titre, une belle étoile souriante en haut du dessin etc. D'ailleurs, comme les autres élèves de la classe, elle considère l'enseignant de la classe d'accueil comme une référence, même si elle ne s'est jamais adressée à lui. Le silence parfois en dit plus que les témoignages bavards. Nous restons convaincue que ses commentaires et ses réponses nous auraient aidée à mieux analyser ou du moins à nous assurer que notre interprétation est proche de ce qu'elle a voulu exprimer mais, même si Valeria a participé à toutes les productions, nous n'avons pas réussi à entrer en communication avec elle.

3.2 La classe d'accueil : le lieu de conquête du français



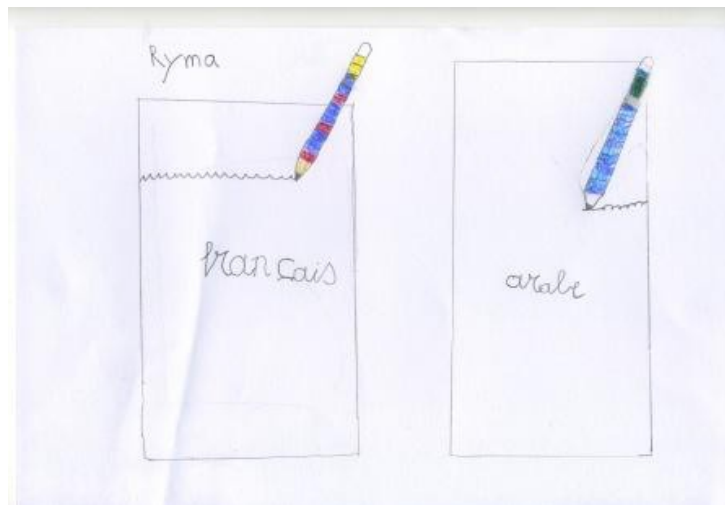
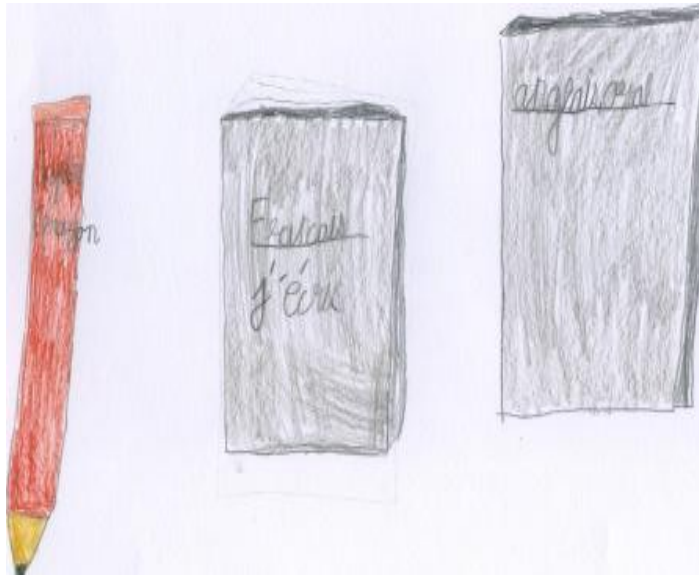
Dans le dessin de Cindy, nous remarquons l'enseignant qui explique au tableau noir rempli de lettres et de chiffres et une élève joyeuse assise à son pupitre. Ces éléments nous invitent à penser qu'il s'agit d'une ambiance de classe positive, agréable, même si nous ne voyons pas d'autres éléments autour d'elle, pas d'élèves ou de pupitres autour. Aucun des camarades ne se trouve sur le dessin de

Cindy, malgré la grande fréquence des travaux faits en groupe dans cette classe. Voici ses explications sur ce qu'elle a voulu exprimer à travers son dessin. « I'm almost the last arrived, the others speak so good french, but I'm just learning letters and numbers ». Les premières semaines comme débutante ont été en effet très difficiles pour Cindy. En tant qu'accompagnatrice dans certaines activités, nous avons remarqué qu'elle a fait l'expérience d'« infractions linguistiques » (Razafimandimbimanana 2008, p.565), c'est à dire des prononciations de mots ou des productions linguistiques qui, ne correspondant pas aux normes de la grammaire de la langue française, ne sont pas acceptées ou sont corrigées par l'enseignant et les autres élèves.

Selon nos hypothèses d'interprétation, ces situations et surtout la réaction (la correction) des autres élèves de la classe provoquent une grande prise de conscience - voire irritation chez l'élève qui ne maîtrise pas la langue - sur ses besoins linguistiques exprimés par les stratégies d'apprentissage personnalisées. Nous ne pensons pas que l'absence d'autres élèves soit un signe de solitude; au contraire Cindy semble bien vivre cet apprentissage étant donné que les deux personnages dessinés (l'enseignant et elle même) ont l'air joyeux. Cela pourrait montrer aussi la dépendance de Cindy vis-à-vis de son enseignant, alors que les autres élèves sont plus avancés et ont acquis une certaine autonomie. Son rapport à la classe d'accueil reste focalisé sur le français comme langue d'apprentissage. Sa stratégie d'apprentissage élaborée montre sa motivation à atteindre des compétences tout à fait réalistes par rapport au niveau actuel et au niveau à atteindre.

3.3 Crayons et cahiers : l'appropriation de la langue





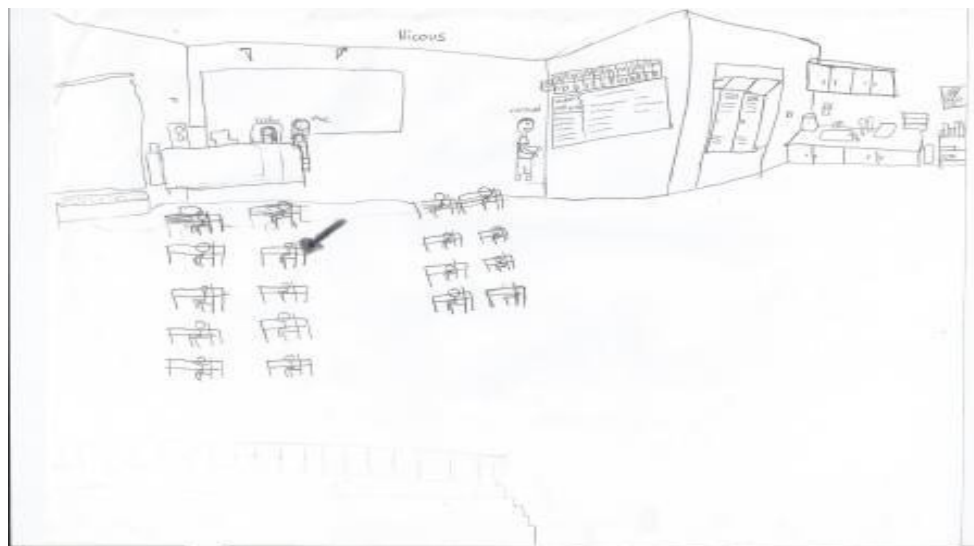
Les dessins de Josianne, Ryma et Wang ne contiennent que du matériel scolaire : un crayon, un livre, un cahier, un tableau noir, qui expriment leur implication dans l'apprentissage et les manières d'apprendre.

Josianne, elle, a écrit des phrases, qui ont attiré notre attention, sur chacun des objets dessinés: super crayon, j'écris le français, l'anglais oral. À notre question: « qu'est-ce qu'il fait ce super crayon? » Elle répond : « il m'aide à apprendre le français ». Josianne n'a pas de retard scolaire mais nous savons par son enseignant qu'elle rencontre de grandes difficultés d'apprentissage. L'adjectif qualitatif « super » de son crayon, traduirait-il le souhait de surmonter ses difficultés et le désir de progresser ?

Nous pensons que ce dessin concerne particulièrement l'écriture et ses efforts dans l'apprentissage du français. Sur le deuxième livre elle a écrit : anglais oral. L'anglais n'est pas une langue enseignée en classe d'accueil. Nous rappelons que c'est sa langue première utilisée avec ses amis et avec sa famille. Une fois de plus nous retrouvons le rapport aux langues décrit précédemment : le français langue de scolarisation et en processus d'apprentissage et l'anglais comme langue de socialisation. Ryma a aussi dessiné deux cahiers qu'elle a identifiés : le français et l'arabe. Sur chacun, on voit écrire un crayon. La pertinence de ce dessin consiste dans le fait que Ryma a voulu mettre en évidence une différence entre le français et l'arabe. Ainsi, en français on écrit de gauche à droite – comme le montre son dessin - et en arabe on écrit de droite à gauche – comme le montre le crayon sur le cahier d'arabe. Ryma a partagé avec nous sa conscience langagière plurilingue présentée sous une forme de comparaison du système graphique de ces deux langues.

Le dessin de Wong montre un élève impliqué dans son apprentissage et l'enseignant qui écrit au tableau noir. Ces marques, illisibles ne sont écrites ni en alphabet chinois ni en alphabet français. Toutefois, la répartition et l'organisation du tableau sur le dessin sont identiques à celles du tableau de la classe au moment de ces entretiens : à gauche, les objectifs et les devoirs de la semaine, à droite, les explications de l'enseignant.

3.4 « Moi » au cœur de la classe d'accueil



Le dessin de Nicous présente aussi une vue aérienne de la classe où l'on voit l'enseignant qui explique et écrit au tableau noir et les élèves assis devant leurs pupitres. Nicous vient de l'Île Saint-Vincent. Arrivé au Québec à l'âge de 8 ans, il a été mis dans une classe d'accueil où l'enseignant a découvert qu'il n'a pas été scolarisé dans son pays d'origine. Son parcours n'a pas été simple. Ses parents, en attente de régularisation de leur statut légal au Canada, ont divorcé et depuis, Nicous, sa maman et ses quatre frères et sœurs ont déménagé trois fois.

Le séjour en classe d'accueil, nous l'avons dit dans le cadre conceptuel, ne peut pas dépasser deux années scolaires alors que Nicous vient de commencer sa troisième année, dont la deuxième dans la même classe. Son enseignant est inquiet par sa situation et a demandé plusieurs évaluations: en psychologie, en psychomotricité et en neurologie. Étant toujours sur la liste d'attente, cet élève continue son séjour en classe d'accueil – visiblement pas du tout adaptée à ses besoins - et rencontre de grosses difficultés d'apprentissage et de comportement qui se manifestent dans son rapport avec les autres élèves de la classe et de l'école.

Toutefois, il a dessiné des élèves attentifs qui écoutent les explications de l'enseignant. Pourtant leurs visages sont inexpressifs et les personnages statiques. Selon nos interprétations, pour lui, apprendre est associé à: je reste assis, j'écoute l'enseignant, je travaille. Ce sont des tâches qu'il assume très difficilement en classe, malgré le fait qu'il semble avoir bien intériorisé les règles. « Moi je suis là » (nous avons mis la flèche), nous a-t-il dit, en nous donnant son dessin. Malgré ses difficultés de comportement et d'apprentissage, il s'est dessiné au milieu des autres élèves. Nous pourrions déduire que Nicous a une bonne représentation de soi : il se dessine comme l'élève qui fait partie du groupe et partage le même espace que les autres, en présentant la classe d'accueil comme une structure qui lui offre une certaine stabilité dans sa vie.

3.5 La classe d'accueil : fenêtre ouverte sur l'avenir



Le dessin suivant est celui de Béatrice qui est arrivée à Montréal depuis quelques mois. Pour représenter la classe d'accueil, elle a dessiné une grande fenêtre ouverte d'où l'on voit un ciel bleu et un beau soleil. À notre question sur son choix elle a répondu : « Je veux devenir médecin, comme ma tante, et ma mère dit que pour ça, je dois bien apprendre le français ». Le français représente pour elle la langue d'intégration et de réussite professionnelle dans la société d'accueil, dont l'apprentissage se fait en classe d'accueil. Nous pourrions donc déduire que, pour Béatrice, l'apprentissage du français est un processus conscient qui influence positivement sa manière de voir sa classe et de se projeter socialement dans l'avenir. L'élève réalise les possibilités que lui donne la classe d'accueil, les rend visibles pour nous (à travers son dessin et son interprétation) et pour elle puisqu'elles lui permettent d'interagir et de se tourner vers l'extérieur de la classe d'accueil, vers l'avenir.

D'ailleurs, nous avons su que sa mère lui demande de parler français même à la maison. Ce fait montre l'importance que sa mère accorde à l'insertion en classe et dans le pays d'accueil grâce à l'apprentissage de la langue, en donnant ainsi de l'importance à l'acculturation au groupe dominant. Si la question de la culture dominante est complexe au Québec car elle « varie au moins selon les niveaux hiérarchiques suivants : institutionnel (fédéral, provincial, régional), historique (Franco-québécois, Anglo-québécois, Néo-québécois, Autochtones) ou encore démo-linguistique

(francophones, anglophones, allophones) » (Razafimandimbimanana 2009, p.146). Toutefois, dans ce contexte, nous pouvons parler de bilinguisme additif, puisque les valeurs constructives du plurilinguisme sont mises en évidence par sa mère. Il s'agit ici d'« espérances pratiques » (Bourdieu 1982) portées et transmises par sa mère qui vise, à travers l'apprentissage du français, la réussite socioprofessionnelle dans un métier valorisant pour tenter de retrouver le statut perdu que la tante médecin avait dans le pays d'origine.

4 Représentations et rapport au pays d'accueil

Dans les paragraphes ci-dessous nous allons analyser les dessins que les élèves ont fait suite à la consigne : je dessine le pays d'accueil.

4.1 Regroupement sur une terre d'immigration



Dans le chapitre du Cadre contextuel, nous avons parlé de l'immigration au Canada, pays connu comme une terre d'accueil pour les immigrants venant du monde entier. Les regroupements de

famille ou d'amis sont connus comme un phénomène important qui alimente l'immigration.

Klea, d'origine albanaise, arrivée au Canada depuis cinq mois, nous a confié lors d'une sortie faite avec les élèves que sa tante et des amis à son père allaient bientôt les rejoindre au Canada. D'après-nous, le fait de dessiner des oiseaux migratoires qui se dirigent vers le Canada représenterait d'un côté, le projet d'immigration de son entourage vers une destination précise et, de l'autre côté, les oiseaux groupés sembleraient exprimer le constat que le projet de mobilité est marqué par le regroupement familial, « la tante », et le regroupement social, « des amis à papa », dans le pays d'accueil.

4.2 Vers une appropriation de la culture du froid

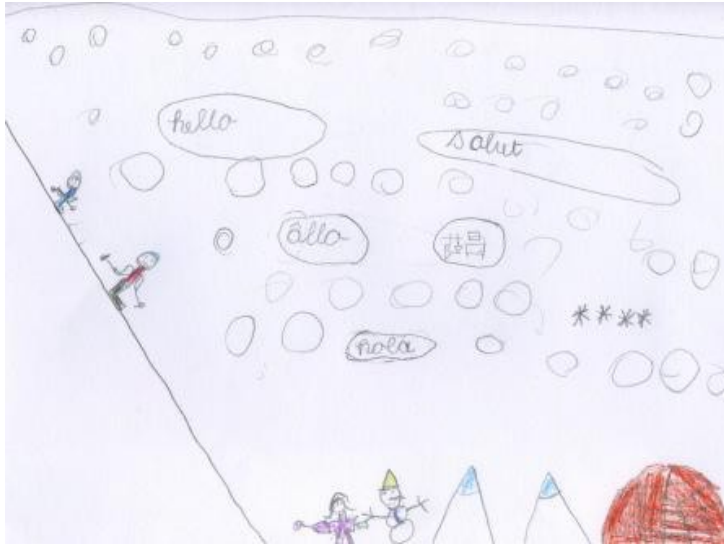




L'un des éléments qui revient le plus souvent dans les dessins sur le pays d'accueil est : la neige. Avec de petites différences d'un dessin à un autre, ces élèves ont tous présenté des activités d'hiver comme : faire de la luge, skier, patiner et faire un bonhomme de neige. Un grand nombre de ces élèves n'avaient jamais vu la neige avant d'arriver à Montréal et semblent contents de découvrir cet aspect de leur pays d'accueil car les dessins montrent toujours des personnages joyeux.

Voici les réponses que nous avons eues à la fin de chaque dessin : « j'aime la neige » (Majesty), « j'ai mangé la neige l'autre jour mais ma mère ne le sait pas » (Kirk), « mon enseignant m'a appris à faire de la luge, j'adore ça » (Nicous). Ces enfants doivent apprendre à vivre avec le froid, la neige, à s'appropriier des sports d'hiver et la culture du froid. Pour cette raison, l'école organise plusieurs activités durant l'hiver afin d'aider les élèves à découvrir et à apprendre à vivre avec le froid dans le pays d'accueil en développant ainsi, à travers ces découvertes et ces activités, de nouvelles appartenances socioculturelles. Le fait de s'approprier la culture du froid et de l'hiver, partagée par de jeunes Québécois de leur âge, peut contribuer au développement du sentiment d'appartenance à la société d'accueil. Souvent les parents, pour lesquels l'hiver se présente comme une grande difficulté, sont encouragés à participer à ces sorties.

4.3 La découverte de la diversité dans le pays d'accueil



Le dessin de Robin, au premier regard, semble ne pas avoir trop de différences avec les autres dessins commentés un peu plus haut. Un paysage d'hiver, tout blanc et des enfants qui font différentes activités : la glissade, un bonhomme de neige etc. Or, dans ce ciel, nous remarquons des nuages ou des bulles avec des mots écrits à l'intérieur. Robin a écrit : hello, bonjour, hi, 道别, hola, âlo. Visiblement il veut nous montrer sa découverte de la dimension plurilingue du pays d'accueil et précisément de Montréal qui est connue comme la ville la plus pluriculturelle du Canada (Termote 2003, p. 350). Cet élève a choisi de présenter cette diversité en utilisant les langues présentes dans la classe d'accueil : le français, l'anglais, le chinois, l'espagnol et le créole. De plus, il a harmonisé cet aspect avec le froid et la neige. Robin, ne représente-t-il pas le pays d'accueil par les deux caractéristiques les plus importantes ? Les personnages du dessin sont joyeux, par conséquent, il semble vivre en pleine harmonie la présence et l'utilisation des autres langues au parc, dans la classe d'accueil ou dans le pays d'accueil.

4.4 La fête de Noël ou l'appartenance réinventée



Ryma, originaire d'Algérie, est arrivée en classe d'accueil il y a six mois. Quand nous avons vu l'arbre de Noël sur son dessin, nous l'avons questionnée sur son choix. Voici sa réponse : « C'est ici que j'ai vu pour la première fois un arbre de Noël, j'aime beaucoup... la fête, les cadeaux... mon père dit que nous avons nos fêtes à nous, mais moi j'aime beaucoup ». Selon nos interprétations, Ryma essaye de construire un nouveau rapport à l'autre, un autre espace pour contextualiser différemment la diversité qui l'entoure dans le pays d'accueil et ceci au-delà des appartenances religieuses de sa famille.

Ce dessin se présente comme un moyen d'exprimer et de rendre explicites ses nouvelles appartenances vers la classe et le pays d'accueil. Or, la famille, ce lieu de socialisation première, joue un rôle important dans la construction de l'identité. Les jeux d'identification et les phases de construction identitaire au sein de la famille forment donc le noyau de la personnalité. Mais le processus de la construction de l'identité ne fait que débiter dans la famille; plus tard l'enfant est appelé à développer d'autres appartenances dans d'autres contextes comme l'école, le milieu

professionnel, les relations amicales, amoureuses etc.

Nous remarquons un écart d'interprétation de cette fête entre le père et l'enfant. Toutefois, Ryma n'est qu'une enfant attirée par la dimension festive, la réunion et le repas de famille, les cadeaux, et non par l'aspect religieux de cette fête. Elle exprime donc son besoin de partager les fêtes et les symboles avec les camarades, alors qu'il semblerait que pour son père il y a un conflit de valeurs, puisque Noël n'est pas une fête pour lui, ce qui pourrait remettre en question ses appartenances religieuses. L'enfant se sentirait donc pris entre ses appartenances socioculturelles premières et la naissance d'un nouveau sentiment d'identification vis-à-vis du pays d'accueil.

5 Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons analysé le corpus des élèves composé des réponses écrites dans le questionnaire autobiographique préparé à cet effet, des dessins faits suite aux consignes données par la chercheuse et des entretiens menés avec eux sous forme d'auto-confrontation avec leurs dessins. Notre approche biographique langagière a permis aux élèves de revenir sur leurs parcours linguistique, culturel, de mobilité, d'évaluer leurs propres langues et d'explicitier leurs représentations et leurs rapports avec chacune des langues qu'ils pratiquent ou de celle(s) qu'ils voudraient apprendre. Même si certains élèves vivent difficilement les expériences de mobilité et manifestent de grandes difficultés d'adaptation, nous avons constaté que, en général, les dessins expriment des personnes joyeuses.

Tous les élèves sont en cohérence avec les caractéristiques principales linguistiques, sociales et culturelles de la société d'accueil. Apparemment, les activités parascolaires organisées par l'école, et le séjour en classe d'accueil aideraient les élèves à découvrir le pays d'accueil et à développer de nouvelles appartenances sociolinguistiques et socioculturelles (la culture du froid, les fêtes, la langue). Donc, le fait de partager de nouvelles valeurs et de nouvelles pratiques est un facteur important pour la construction du sentiment d'appartenance envers l'école et la société d'accueil. Or, ce partage ne se fait que grâce et à travers la (les) langue(s) qui rend(ent) possible la communication entre les acteurs et les co-acteurs de mobilité.

De plus, les élèves qui ont participé à cette recherche nous ont montré que « les choix linguistiques paraissent finalement correspondre à des choix de culture, d'identité, d'où les émotions qu'ils

soulèvent» (Mathieu & Lacoursière 1991, p.310). Ces jeunes nous ont montré que le statut de chaque langue dépend du parcours, du vécu, des politiques linguistiques dans le pays d'origine, de la perception du passé, du présent et de la projection dans le futur. Car, « l'un des reproches que l'on peut faire aux définitions de la langue qui la ramènent à un « instrument de communication » est qu'elles risquent de laisser croire à un rapport neutre entre le locuteur et sa langue. [...]. Il existe en effet tout un ensemble d'attitudes, de sentiments des locuteurs face aux langues, aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent, qui rendent superficielle l'analyse de la langue comme simple instrument » (Calvet 2002, p. 46). Ainsi, dans toutes les productions analysées, nous avons pu identifier ces sentiments qui expliqueraient la liste mentale des langues que chacun a présentée, selon une hiérarchie personnelle : langue d'origine, langue affective, langue première, langue imposée et/ou niée, langue seconde, langue de socialisation, langue de réussite, qui ne révèlent que les stratégies individuelles ou collectives des élèves dans leur tentative de se différencier, d'exister aux yeux de l'autre mais aussi d'appartenir à un groupe.

SYNTHESE. LA CLASSE D'ACCUEIL : MATRICE DE LOGIQUES EN TENSION

1 Objectifs du chapitre

Dans les chapitres précédents, nous avons analysé les entretiens menés auprès des acteurs et des co-auteurs de la classe d'accueil qui ont participé à notre recherche, soit : les représentants de la direction, les enseignants des classes d'accueil, les parents; nous avons analysé également les productions des élèves qui - au moment des entretiens - fréquentaient la classe d'accueil. Dans ce présent chapitre, le cinquième et le dernier de la partie ANALYSES, nous tâcherons de cerner les logiques et les écarts entre nos interlocuteurs en procédant à une analyse croisée avec les thématiques qui sont revenues le plus souvent pendant les entretiens. Puis nous tenterons de répondre aux deux axes de notre problématique, à savoir si la classe d'accueil est un lieu « d'intégration par la langue » d'une part, et de construction du sentiment d'appartenance chez les élèves nouvellement arrivés d'autre part.

2 La classe d'accueil : matrice de logiques en tension

Selon les propos de nos interlocuteurs, la classe d'accueil est une « effervescence culturelle », soit le résultat de multiples articulations entre les parcours, les expériences, les capitaux, les valeurs, les appartenances, les pratiques et les stratégies de tous acteurs concernés.

Pour éclaircir notre interprétation, nous avons construit le tableau ci-dessous inspiré par la notion de matrice dans le domaine des sciences mathématiques où chacune des combinaisons peut déclencher un questionnement sur les facteurs qui déterminent les choix et les attitudes personnels et professionnels de chacun de membres de nos catégories d'acteurs soit les représentants de la direction, les enseignants, les parents et les élèves.

	Elèves	Enseignants	Parents	Représentants de direction
Elèves	Elèves/élèves	Elèves/enseignants	Elèves/parents	Elèves/représentants de direction
Enseignants	Enseignants/élèves	Enseignants/enseignants	Enseignants/parents	Enseignants/représentants de direction
Parents	Parents/élèves	Parents/enseignants	Parents/parents	Parents/représentants de direction
Représentants de direction	Représentants de direction/élèves	Représentants de direction/enseignants	Représentants de direction/parents	Représentants de direction/représentants de direction

Nous rappelons que nos corpus ont été constitués sur le principe de la diversité des provenances (nationales, régionales) et des appartenances (statutaires, sociales, générationnelles, etc.). Nous avons tâché de comprendre (dans le sens de Kauffman) comment ces acteurs et co-acteurs percevaient et construisaient la classe d'accueil à partir de leurs expériences du monde, de leurs points de vue et de leurs enjeux.

Nous avons typifié, à travers leurs témoignages et leurs productions (dessins), leurs représentations de l'école et de la classe d'accueil, leurs stratégies, conscientes ou non, élaborées en regard de leurs capitaux de départ, de leur parcours de formation, de leurs expériences antérieures, de leurs appartenances et de leurs valeurs, de leurs pratiques et de leurs attentes, de leur appréhension et compréhension du nouveau contexte, étroitement liées à leurs bagages antérieurs.

Nous avons tenté de cerner des perceptions qui se sont révélées différentes voire opposées entre les discours des enseignants et ceux des représentants de la direction, concernant leurs conceptions des problèmes liés à la classe d'accueil et des besoins des familles nouvellement arrivées. Même si ces acteurs sont professionnellement dirigés par les mêmes principes ministériels et pédagogiques, ils sont guidés par des visions différentes qui se manifestent différemment dans leur implication vis-à-vis de la classe. Nous avons également repéré au sein des familles des divergences de points de vue et d'attentes vis-vis de l'école québécoise, de l'éducation de leurs enfants et de leur rôle parental, liées à leurs appartenances et valeurs premières. En outre, au début de ce travail, nous pensions que les représentations des élèves auraient été identiques ou très proches de celles des parents.

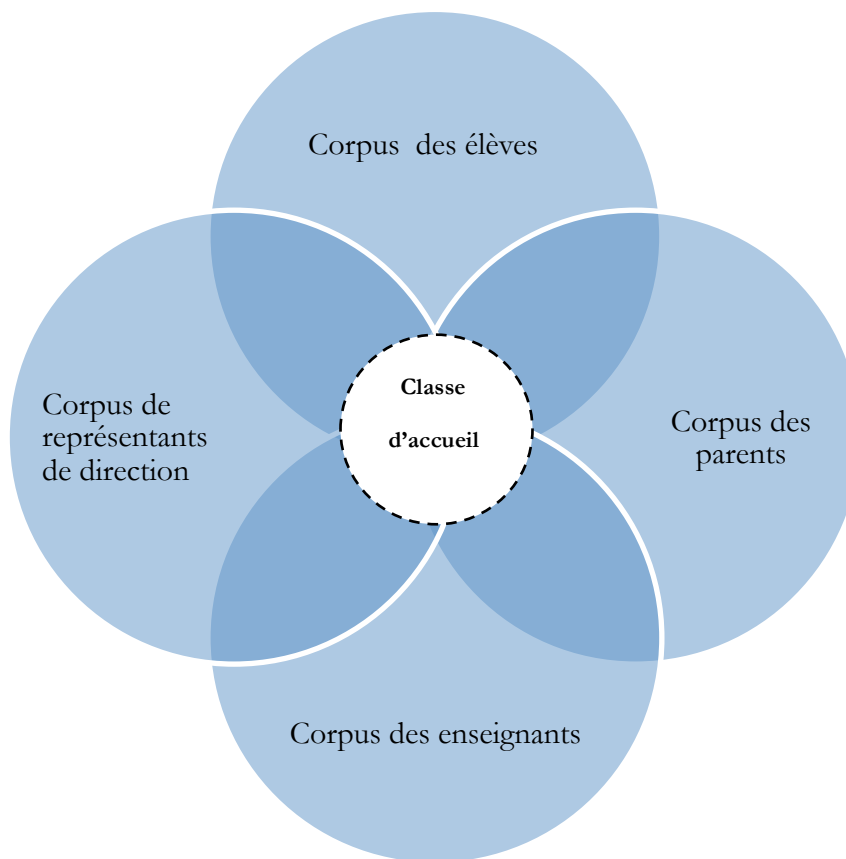
Or, pendant l'analyse, nous avons constaté que les enfants développaient des stratégies linguistiques, sociales et culturelles souvent éloignées de celles des parents. Ce sont eux qui deviennent les porteurs de nouvelles appartenances, de nouvelles valeurs et de nouvelles pratiques, mais souvent tiraillés entre deux systèmes de références socioculturelles et donc deux loyautés.

Nous tâcherons donc dans ce chapitre de croiser ces « regards », en nous appuyant sur nos résultats d'analyses et nos interprétations. Le terme de « logiques », que nous n'avions pas étudié dans le chapitre conceptuel, a émergé au fur et à mesure de nos analyses des témoignages de chacune des catégories d'acteurs et s'est imposé à nous. C'est l'expression même d'une co-construction entre notre terrain et notre théorie, s'appuyant sur la *Grounded Theory* et sur l'approche qualitative interprétative, qui nous a permis de conduire notre recherche et nos analyses.

Nous entendons par « logiques » (selon la conception de Bourdieu), l'ensemble des actions, des connaissances et des stratégies mobilisées par les acteurs, le plus souvent sur le mode inconscient, traduisant des statuts et des positions sociales, et donc des enjeux, pour répondre de manière pratique et appropriée à un contexte, une situation. Or, nous avons vu que ces logiques s'inscrivaient pour les uns dans un contexte familial avec des « allants de soi », des évidences et du stable, tandis qu'elles s'inscrivaient, pour les autres, dans de l'inconnu, du nouveau, du déstabilisant. Dans cette nouvelle configuration, les capitaux, systèmes de valeurs, pratiques, tout ce bagage linguistique, culturel et social sont remis en question et même pour certains deviennent du jour en lendemain inutile, inopérant.

Il est nécessaire de souligner ici que cette co-construction de la classe d'accueil se situe de facto dans des relations asymétriques. Notre synthèse va donc s'intéresser aux logiques de ces divers acteurs qui construisent cette classe d'accueil, que nous définissons comme une « matrice de logiques en tension ».

Nous concevons cette « matrice » dans le diagramme ci-dessous en situant la classe d'accueil au cœur de l'entrecroisement de tous les cercles.



Pour analyser les logiques qui composent la classe d'accueil nous les traiterons sur le plan méthodologique en termes d'écarts entre : les capitaux, les parcours, les représentations, les valeurs et les attentes vis-à-vis de l'autre.

2.1 *Écarts* entre les capitaux des différents d'acteurs et co-acteurs de la mobilité

Le tableau ci-dessous, créé à titre comparatif, est conçu dans l'objectif de nous donner une vision d'ensemble des quatre corpus en termes de profils sociolinguistiques, de parcours et de capitaux de mobilité.

Tableau récapitulatif des corpus:

Corpus	Représentants de direction	Enseignants	Parents	Élèves
Capitaux				
Origine	Ils sont tous d'origine québécoise	Albanie, Géorgie, Québec, Tunisie	Algérie, Albanie, Haïti, République de Congo, Pérou.	Algérie, Albanie, Haïti, République de Congo, Chine, Philippines Saint-Vincent, Cameroun, Ouganda, Égypte
Capital linguistique	Trois sur cinq ne parlent que le français et ont des connaissances acquises en anglais. Les deux autres parlent au moins une autre langue étrangère.	A part leur langue première et le français ils parlent tous au moins une autre langue	À part leur langue première, ils ont des connaissances en anglais ou en français. Deux sur cinq suivent des cours de français.	Ils parlent tous au moins deux ou trois langues (dont pour certain l'anglais)
Capital de mobilité	Trois sur cinq ont des expériences de mobilité.	Tous les enseignants ont des expériences de mobilité internationales (professionnelles, académiques, vacances)	Un parent sur cinq dit avoir voyagé avant de venir au Québec	Ce capital est proche du capital de mobilité de leurs parents.
Capital culturel	Ils ont tous un diplôme de premier cycle, et un DESS en gestion (obtenu ou en cours). Une directrice a un doctorat en cours.	Ils ont tous un diplôme d'enseignement du français, trois obtenus à l'étranger et un au Québec.	Trois parents ont suivi une formation universitaire dans leur pays d'origine; les deux autres n'ont fait que l'école obligatoire	Ils sont tous en classe d'accueil, en deuxième ou troisième année de primaire

Dans notre tableau, nous notons tout de suite les écarts en termes de provenance, d'expérience de mobilité, de capitaux culturels, linguistiques, de mobilité entre les groupes d'acteurs¹²³. Nous constatons que les représentants de la direction, tous des Québécois de souche, composent le groupe qui présente des capitaux moins diversifiés que ceux des enseignants venant d'horizons géographiques, linguistiques et disciplinaires différents.

Les enseignants interviewés forment le groupe qui a le plus grand capital de langues, d'expériences de mobilité, composé de séjours linguistiques à court et à long terme, de séjours d'études à l'étranger, à titre professionnel et personnel. Ils ont donc été en contact avec l'étranger et ont été eux-mêmes en situation d'étranger donc vécu la situation de l'étranger.

Quant aux parents, il semblerait que le contexte socio-économique et politique du pays d'origine a conditionné et limité les expériences de mobilité. Les élèves représentent les interlocuteurs qui ont le plus de ressources linguistiques et ont également développé le plus de stratégies sociolinguistiques et d'adaptation socioculturelle pour s'aménager une place dans la classe d'accueil.

Toutefois, notre objectif n'est pas de décrire les différences en termes de capitaux puisque nous avons opté pour une approche anthropologique : « Le but n'est ni d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir une série de comparaisons sur la base d'une échelle ethno-centrée. Méthodologiquement, l'accent doit être mis davantage sur les rapports que le « je » (individuel ou collectif) entretient avec autrui que sur autrui proprement dit » (Abdallah-Pretceille 1985, p.31).

Nous cherchons donc à comprendre quels sont les écarts entre les différentes logiques et quels rôles jouent les capitaux et les ressources, identifiés dans le tableau ci-dessus, dans les rapports qui se sont instaurés entre les divers acteurs de la classe d'accueil. Nous nous demandons : les *écarts* en termes de capitaux peuvent-ils se traduire en termes d'*écarts* entre la représentation de soi et la représentation de l'autre sur soi, entre les représentations des différentes catégories d'acteurs sur le rôle de la classe d'accueil, la collaboration entre la famille et l'école, les pratiques d'enseignement ou de gestion, les stratégies, les ressources mobilisées et les décisions à prendre par rapport aux classes d'accueil ?

¹²³ Dans les chapitres précédents, nous avons mis en évidence les différences de capitaux entre les acteurs de la même catégorie.

2.2 *Écarts* entre les représentations de divers acteurs de la classe d'accueil comme lieu

« d'intégration par la langue »

La rencontre entre deux acteurs sociaux est guidée par un système de références implicites selon lequel chacun peut-être catégorisé ou catégoriser l'autre. « Les cinq sens entrent en action dans ce processus car l'ensemble de l'appareil neurosensoriel permet une appréhension de la réalité et les transmet sous forme de représentation au cerveau. Par la seule vision de l'interlocuteur, couleur de sa peau, tenue vestimentaire, le malentendu, le préjugé, même conscient peut apparaître » (Auger 2010, p.49).

Toutefois, comme nous l'avons constaté dans les chapitres précédents, en situation de mobilité internationale, l'acteur est aussi et surtout catégorisé par ses compétences linguistiques, partielles ou insuffisantes, sa façon de parler, sa gestion de temps et ses représentations sociales (Bourdieu 1982). Nos analyses ont montré qu'il existe deux sortes de catégorisations : la catégorisation de l'individu par l'institution et la catégorisation de l'individu par l'individu. Ainsi, nous avons constaté que les élèves de la classe d'accueil sont tous « administrés » de la même manière par l'institution. À leur arrivée au Québec, ils sont tous considérés et catégorisés comme des « élèves nouveaux arrivants » ou « des élèves allophones » et placés en classe d'accueil indépendamment de leurs ressources en langues, de leur parcours de scolarisation et de leur expérience de mobilité. C'est une évidence, le traitement indifférencié de ces élèves empêche l'analyse des besoins, la prise en compte de leurs acquis antérieurs et l'identification de leurs difficultés.

Les pratiques de « gestion de la pluralité » en cours catégorisent en fait les élèves uniquement par leur « non-maîtrise de la langue » car le français est considéré comme l'unique langue qui pourrait donner accès aux usages scolaires et plus largement à l'intégration sociale. Il semblerait que le milieu scolaire québécois soit organisé autour d'une opposition binaire: la maîtrise et la non-maîtrise de la langue française. En outre, du fait que les élèves sont perçus et traités de manière homogène, notamment par rapport à leurs compétences en français, alors qu'ils ne sont pas tous allophones (certains possèdent déjà de bonnes connaissances en français), entraînent une déperdition de savoirs, de savoir-faire et une perte de temps dans le parcours d'intégration socio-scolaire.

Par ailleurs, certains parents - en manifestant le souhait que l'enfant intègre au plus vite la classe ordinaire - ont exprimé clairement cet écart entre la représentation des compétences déjà acquises par les élèves et celle des acteurs qui sont chargés en principe de les évaluer et de les reconnaître. Ces

discours et pratiques de non reconnaissance de l'existant par les représentants de la direction, et même par les enseignants, reproduisent en fait la crispation de la société québécoise autour du français et de son apprentissage qui sont les fers de lance de la construction et revendication identitaires du pays (voir à ce sujet Gohard-Radenkovic, 2004). Force est de constater que le français est considéré comme la seule langue « légitime » qui participe à la cohésion sociale et donc fait de cette langue le passage obligé par excellence. Ces attitudes (issues de l'histoire de la collectivité) empêchent les élèves et leurs parents de faire reconnaître leurs acquis mais aussi de s'interroger sur leurs besoins. Elles pénalisent en amont le processus d'intégration par la langue des élèves et de leur famille. Il y aurait donc une urgence à travailler la prise en compte des compétences et des acquis antérieurs de ces acteurs « à intégrer » et à développer des démarches qui soient elles-mêmes intégratives dans le système scolaire québécois pour accompagner au mieux ce processus d'intégration par la langue avec ces acteurs nouvellement arrivés.

2.3 Écarts entre les perceptions des divers acteurs du dispositif de la classe d'accueil comme lieu d'adaptation socioculturelle

Comme nous l'avons précisé dans le cadre conceptuel, la classe d'accueil est conçue spécialement pour l'intégration linguistique mais aussi socioculturelle des enfants allophones qui viennent d'arriver au Québec. Nous rappelons aussi que la classe d'accueil est vue comme la structure par excellence pour aider les élèves à relever les défis socioculturels, c'est-à-dire construire des aptitudes et des compétences nécessaires à « décoder » le nouveau milieu et à s'appropriier les valeurs de la culture québécoise. Les cours de langues offerts et les activités culturelles organisées principalement par les enseignants de la classe d'accueil auraient pour but d'aider les élèves à développer de nouveaux modes de pensée et de nouvelles identifications, de nouvelles affiliations.

Nous avons constaté des écarts entre les problèmes identifiés (ou non) par les représentants de la direction et ceux identifiés (ou non) par les enseignants. De plus, nous avons constaté des écarts entre les problèmes identifiés entre les acteurs d'une même catégorie, par exemple, concernant des étapes importantes pour assurer l'intégration sociale des élèves (et de leurs parents), comme les modalités d'accueil, l'évaluation, le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire etc. Ces écarts ne sont autres que la traduction des écarts entre les logiques qui guident l'acteur social et qui – dans notre cas – se manifestent par la conception et la gestion de leur rôle respectif joué dans la classe d'accueil.

Rappelons qu'à la lueur de leurs représentations et de leur implication, plus ou moins importante, dans le dispositif de la classe d'accueil, nous avons typifié deux profils de représentants de la direction :

- ❖ Les « administrateurs » qui ont une représentation purement administrative de leur rôle de directeur notamment en ce qui concerne le dispositif de la classe d'accueil. Ils délèguent la responsabilité à l'enseignant de la classe.
- ❖ les « gestionnaires » qui misent sur la gestion des ressources humaines et des relations interpersonnelles dans l'accomplissement de leur rôle de représentant de la direction.

Quant aux enseignants, nous avons aussi typifié deux profils :

- ❖ les « instructeurs » qui accordent la priorité à l'enseignement du français et à la transmission des savoirs;
- ❖ les « assistants sociaux » qui endossent des responsabilités supplémentaires (sorte de mission) afin d'aider les élèves et leurs parents à réussir leur intégration linguistique, sociale et culturelle dans le pays d'accueil.

Toutefois, indépendamment du profil, de la posture et du degré d'implication dans la classe d'accueil, celle-ci est décrite par des termes superlatifs et « euphoriques » par les divers représentants de l'école. Alors que ce n'est pas du tout le cas des parents interviewés dont les propos nous ont permis de typifier deux catégories:

- ❖ les « actifs » dans la vie scolaire de leurs enfants parce que nantis de capitaux réinvestissables et de comportements transposables attendus par l'école et la société d'accueil;
- ❖ les « passifs », moins munis de capitaux voire démunis, qui ne sont pas en mesure d'aider leurs enfants ni de jouer le rôle attendu par l'école et la société d'accueil.

Nos analyses ont montré que les parents - indépendamment de leurs capacités d'adaptation, de leurs ressources, de leurs valeurs, de leurs niveaux de scolarisation - sont tous favorables aux études puisque pour la majorité c'est la motivation même du projet migratoire. Or, force est de constater que certains parents ne connaissent pas l'existence de la classe d'accueil, alors que les autres ne comprennent ni son rôle ni son organisation. A leur arrivée au Québec, les parents ne sont pas vraiment informés sur les objectifs de la classe d'accueil, d'autant plus que la diversité des dispositifs, des pratiques d'accueil, des pratiques d'enseignement et le manque de synergie entre les acteurs de l'institution, complexifient la compréhension de cette nouvelle donne et de ce nouvel environnement.

Face à cette incompréhension, les parents utilisent leurs propres ressources pour tenter d'appréhender la culture éducative québécoise et ses codes mais - dans la plupart des cas - se découvrent impuissants puisque leur système de références ne leur fournit pas les outils nécessaires pour se projeter dans le nouveau système scolaire.

Toutefois, contrairement aux parents, les élèves ont pratiquement tous exprimé une relation enchantée avec la classe d'accueil et avec l'enseignant parvenant à s'aménager une petite place « malgré l'institution ». Le séjour en classe d'accueil semble être bénéfique à cette seule catégorie d'acteurs qui font preuve d'adaptation socioculturelle et développent progressivement un sentiment d'appartenance, si ce n'est à la société québécoise, du moins vis-à-vis de sa classe d'accueil et du groupe d'élèves et de personnes-ressources auxquelles ils s'identifient.

2.4 *Écarts* entre les valeurs éducatives de la famille et celles véhiculées par l'école

Les réponses des différentes catégories d'acteurs analysées ont bien mis en évidence des écarts entre les valeurs sociales premières de la famille et celles véhiculées par l'école. Ces écarts se situent à plusieurs niveaux : la gestion du temps, les représentations sur l'évaluation, l'autorité, le rôle de l'enseignant, le rôle de parent etc. Ainsi, nous avons constaté que les notions de convocation, de rendez-vous, de ponctualité etc. - n'étant pas les mêmes pour les familles immigrées - pouvaient engendrer des malentendus et des jugements négatifs de la part des autorités. Le personnel de l'école dénonce le « manque de disponibilité » de certains parents ou encore leur « manque d'engagement » dans la vie de l'école quand ils sont sollicités. Par ailleurs, certains parents se sont déplacés plusieurs fois à l'école - sans prendre de rendez-vous à l'avance - afin de parler avec l'enseignant de leurs enfants et se plaignent du « manque de disponibilité » du personnel de l'école qui ne les reçoit que très rarement dans ces cas de visites impromptues.

Cette discordance est due à la méconnaissance de la culture socio-scolaire de l'autre : le personnel de l'école, ayant d'autres valeurs et règles - et ne connaissant pas celles des parents - ne comprend pas les besoins des parents. Tandis que, ces derniers ne connaissant pas les codes socioéducatifs du pays d'accueil, expriment leurs difficultés à entrer en contact avec le personnel scolaire. L'écart entre les comportements attendus des deux côtés - dû à un système de valeurs différent projeté sur l'autre - implique des problèmes de communication, voire d'a-communication chronique entre la famille et l'école.

Un autre écart se constate aussi entre les valeurs éducatives des parents et les valeurs familiales attendues dans la société d'accueil. L'intervention des enseignants pour faire comprendre à certains parents la gravité de leurs gestes (punitions corporelles envers leur enfant) a causé un grand mécontentement dans certains milieux familiaux qui perçoivent ces observations comme une intrusion dans leur éducation. Pour les parents, les enseignants doivent être en mesure d'instruire leurs enfants à l'école et assurer leur intégration scolaire par tous les moyens et dans toutes les situations. Pour eux, un bon professionnel, doit être capable d'encadrer et de faire travailler les élèves. Or, cette représentation de l'enseignant n'est pas celle véhiculée par l'école québécoise. Au contraire, pour les enseignants et les représentants de la direction, l'autorité se construit à travers un dialogue raisonné entre parents et enfants. Les écarts entre les valeurs éducatives se traduisent donc par des écarts entre les représentations mutuelles du comportement attendu de la part du parent.

De plus, les écarts entre les valeurs éducatives s'expriment aussi par la représentation des interlocuteurs sur l'évaluation des élèves. « Comme on le sait, l'évaluation est ce par quoi fonctionne un système éducatif... l'évaluation est le nœud des actes d'enseignement. Qui tient l'évaluation tient tout le système » (Porcher 1995, p.46). Nous rappelons que dans des pays différents, les programmes, les méthodologies utilisées, les connaissances acquises par les élèves sont différentes car la transmission des savoirs est enculturée, même si les savoirs sont généralement perçus comme étant universels. Par conséquent, les modalités de l'évaluation sont organisées différemment. La méconnaissance de l'autre système explique cette projection de valeurs éducatives d'un système sur un autre mais engendrant ici un profond sentiment de discrimination voire d'exclusion sociale chez les parents qui voyaient dans l'école québécoise l'égalité des chances dans l'accès aux études pour leurs enfants.

2.5 Écarts entre les représentations et les attentes des parents vis-à-vis de l'école et celles des enseignants vis-à-vis des parents

La mission éducative de l'école au Québec s'appuie sur une culture de participation des parents dans la vie scolaire de leurs enfants. Les enseignants et les représentants de la direction s'accordent tous pour dire que la réussite des élèves passe par la collaboration entre la famille et l'école. Or, cette collaboration - qui implique la communication entre la famille et l'école, la participation des parents dans des rencontres, des activités parascolaires ou encore le suivi quotidien du progrès des enfants ne sont pas perçus ni vécus par tous, de la même manière. La plupart des parents ont encore des

difficultés à devenir « collaboratifs » car, comme nous l'avons précisé ci-dessus, ils peinent à décoder, à comprendre et à partager les valeurs éducatives de la société d'accueil.

De plus, nos analyses ont montré que, indépendamment des capitaux de départ, du contexte et des projets d'immigration, les parents vivent tous une forme de solitude à la fois sociale et institutionnelle. Ils ne sont pas en mesure de saisir que la relation entre la famille et l'école est conçue comme une valeur en soi pour les acteurs de l'école québécoise. Nous avons constaté que les parents qui ont un niveau de scolarité élevé souhaitent reconquérir le statut social qu'ils avaient dans le pays d'origine, soit en retournant eux-mêmes aux études, soit par procuration, c'est-à-dire à travers la réussite de leurs enfants. L'école joue donc un rôle décisif dans la réalisation de leur projet de migration, s'exprimant par leur désir d'intégration et par celle de leurs enfants à l'école.

De plus, nous avons constaté des écarts concernant le rôle que devrait jouer la famille à l'école. Ainsi, les représentants de la direction, que nous avons catégorisés comme « les gestionnaires des ressources humaines », ont pris conscience des conceptions des parents et donc de leurs attentes : « *Quand ils amènent un enfant à l'école ils pensent que l'école va tout faire pour qu'ils réussissent (Estelle)* ». Tandis que les autres perçoivent les parents comme complètement absents ou non collaboratifs (et donc de « mauvaise volonté ») sans savoir ni s'interroger sur ce qui sous-tendait ces attitudes.

Les objectifs annoncés par MELS comme « Vivre ensemble » et « Construire le Québec ensemble » restent en quelque sorte lettre morte dans le milieu scolaire montréalais. Comme l'ont montré nos analyses, l'école au Québec est pensée comme un univers social homogène dont le fonctionnement « passe moins par des rappels explicites à l'ordre que par les affinités infraverbales et infragestuelles qu'engendrent les modes de socialisation uniformes: il est partout et nulle part » (Lenoir 2010, p. 172). Or, les pratiques institutionnelles qui « sont partout » pour les Québécois restent incompréhensibles et « nulle part » pour les parents, tout comme les valeurs et les pratiques de ces derniers restent difficilement accessibles au personnel de l'école.

Ceci est le résultat du processus de « socialisation des mœurs » étudiée par Elias que nous avons mentionnée dans le Cadre théorique. Chaque individu intériorise des schémas éducatifs, des habitus sociaux qui deviennent tout au long de sa vie des filtres d'interprétation des messages reçus et des situations vécues. Ces schémas incorporés seront réactivés dans chaque action et dans chaque interaction avec les autres, mobilisant des prédispositions et des pratiques acquises pour y répondre.

Mais certaines de ces prédispositions et de ces ressources peuvent s'avérer décalées ou même complètement inappropriées par rapport au contexte quand ce dernier est étranger.

On assiste dans ce cas à *un double désenchantement* des deux côtés : pour les uns on n'est pas dans le bon pays et pour les autres on n'a pas affaire à de bons parents. En fait, chacun accuse l'autre de « mauvaise volonté » voire même de « non-volonté d'intégration ». Nous sommes donc dans des logiques de double méconnaissance dans le cadre d'une relation asymétrique, risquant d'engendrer l'exclusion des uns, non nationaux, et renforçant l'inclusion des autres, nationaux.

3 Conclusion intermédiaire

Après avoir mis au jour les différentes logiques en tension qui composent la classe d'accueil, nous essaierons de répondre aux deux axes de cette recherche.

1- Est-ce que la classe d'accueil est un lieu d'intégration par la langue ? Suite à nos résultats d'analyses et l'identification des écarts entre les logiques des acteurs de la classe d'accueil, nous pensons que ce dispositif doit être repensé afin de mieux assurer le processus d'intégration par la langue des élèves allophones et de leurs familles au Québec.

2- Est-ce que la classe d'accueil est un lieu de construction du sentiment d'appartenance ? Malgré les problèmes identifiés révélés par nos analyses, nous avons constaté que les élèves développaient un bon rapport à la classe d'accueil et élaboraient des stratégies linguistiques et socioculturelles interpersonnelles, leur permettant de s'adapter et de s'aménager une « niche ».

Pour finir, tout au long de cette partie, nous avons vu que les ruptures de communication et de compréhension entre les différents acteurs de la classe d'accueil - souvent d'ordre culturel, social et linguistique – pouvaient engendrer des tensions, voire des conflits, qui constituent toutefois une étape importante vers la construction de nouveaux rapports sociaux.

Le conflit n'est pas un accident dans la vie des sociétés. Selon Simmel, il est, comme tel, davantage qu'un facteur qui concourt à la formation d'associations et d'organisations au sein d'une collectivité : il est directement une forme de socialisation, ce qui veut dire que la société vit et subsiste parce qu'elle comporte nécessairement des conflits. Simmel inverse, en somme, nos habitudes de pensée : en général, nous estimons que pour structurer solidement une société, il faut exclure les conflits ou du moins les amortir autant que possible. Au contraire, à son avis, ils contribuent à l'unité de la vie sociale (Freund 1995 : 8-9, cité par Gohard-Radenkovic 2007, p.44)

Dans ce sens, nous voudrions partir des écarts que nous avons identifiés entre les logiques des acteurs pour construire des ponts au service de la classe d'accueil. La finalité de notre recherche est aussi de repenser l'existant et de proposer de nouveaux espaces, de nouvelles démarches, de nouvelles pistes permettant de construire des liens qui mettent en cohérence les différents niveaux, macro, méso et micro et mettent en synergie les différents acteurs de la classe d'accueil.

SIXIEME PARTIE. REPENSER LA CLASSE D'ACCUEIL : PROPOSITIONS DE DISPOSITIFS-PASSERELLES ET DE DIDACTIQUES-PASSERELLES DANS LA CLASSE D'ACCUEIL

Ce chapitre est constitué de deux parties. Dans la première partie, nous ferons des propositions de dispositifs que nous définissons de « dispositifs-passerelles » à concevoir entre la classe d'accueil et les autres institutions liées de près ou de loin avec la classe d'accueil. Dans la deuxième partie, nous ferons quelques recommandations et propositions de démarches de didactiques-passerelles qui, d'après nous, prennent en compte les diverses logiques et dimensions mis au jour par nos analyses afin que le dispositif de la classe d'accueil répondent mieux à ses objectifs initiaux soit être le lieu d'intégration par la langue des acteurs de la mobilité.

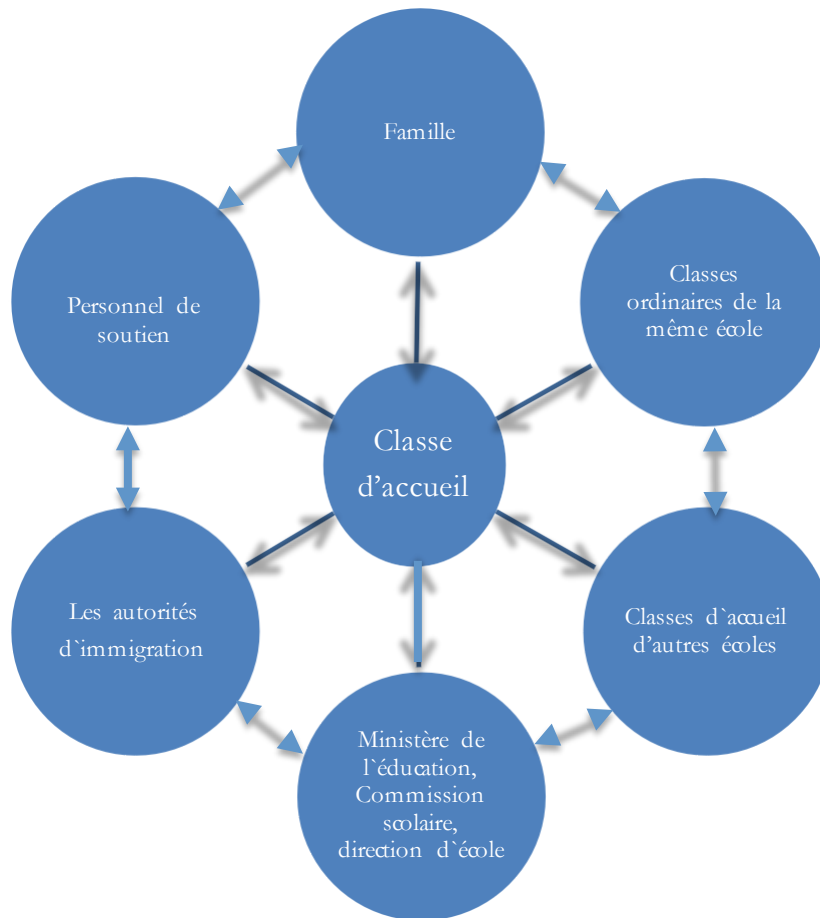
1 PROPOSITIONS DE DISPOSITIFS-PASSERELLES DANS LA CLASSE D'ACCUEIL

Tout d'abord nous rappelons que nous entendons par « dispositif » un ensemble hétérogène et pluridimensionnel, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales (Foucault 1970). Un dispositif pédagogique, tel qu'expliqué dans le chapitre deux du Cadre conceptuel, aurait pour but de permettre à « quelqu'un » d'apprendre « quelque chose » (Lebrun 2005). Dans la partie suivante nous présenterons nos propositions de dispositifs-passerelles qui constituent, à nos yeux, des « aménagements architecturaux »

Dans cette optique, nous proposons de concevoir des dispositifs-passerelles entre :

- ❖ La classe d'accueil et la famille ;
- ❖ La classe d'accueil et la classe ordinaire de l'école ;
- ❖ La classe d'accueil et le personnel de soutien de l'école ;
- ❖ La classe d'accueil et les classes ordinaires des autres écoles ;
- ❖ La classe d'accueil et la direction, la Commission scolaire et le Ministère de l'éducation ;
- ❖ La classe d'accueil et les autorités de l'immigration.

Le diagramme ci-dessous présente les dispositifs-passerelles basées sur un principe de collaboration entre la classe d'accueil et les nombreuses unités liées de près ou de loin avec son fonctionnement. Il est important de préciser que nous n'entendons pas la création de structures se superposeraient aux structures existantes – ce qui ne ferait qu'alourdir la situation - mais de repenser et réorganiser la mise en pratique des principes de collaboration et gestion déjà en place.



1.1 Dispositif-passerelle entre la classe d'accueil et la famille

L'école qui possède des classes d'accueil devrait en un premier temps se doter d'une structure utile dont les tâches seraient bien définies pour assurer l'accueil et les premiers contacts avec les parents. Cette structure serait peu opératoire sans un interprète-médiateur bi ou plurilingue et dûment formé afin de cerner les besoins linguistiques et les attentes des parents nouveaux-arrivants.

De plus, nous voudrions mettre l'accent sur la nécessité d'une formation anthropologique de l'interprète-médiateur, car s'il n'a pas appris à se distancier des deux contextes et s'il ne maîtrise pas les bonnes stratégies de traduction dans les deux langues, sa présence risque de créer un filtre supplémentaire source de malentendus. L'un des objectifs de cette structure d'accueil serait d'expliquer aux parents les missions de la classe d'accueil, son organisation, son fonctionnement, l'organisation de l'école, les règles de vie etc. Comme nous l'avons constaté, une simple brochure que l'on distribue aux familles est largement insuffisante, même si elles sont écrites dans la langue première des parents parce qu'il ne s'agit pas d'une simple compréhension de phrases mais d'une compréhension d'information contextualisées par la classe d'accueil et dans la société d'accueil.

Nous proposons une formation en triade : traducteurs, interprètes, médiateurs. De plus, l'interprète-médiateur devrait aider les parents à mieux comprendre le rôle parental attendu et notamment de les sensibiliser aux sociaux et éducatifs pour faciliter la collaboration entre la famille et l'école. Une collaboration fructueuse aiderait leurs enfants à appréhender le « métier » d'élève dans l'école.

Par ailleurs, l'interprète-médiateur devrait organiser des séminaires destinés au personnel de l'école afin de rendre lisibles et compréhensibles les valeurs éducatives, les pratiques culturelles et les usages sociaux des familles (comme par exemple prise de rendez-vous, remerciement, ponctualité etc.). Nous pensons qu'il serait important d'intégrer dans le contenu de cours des sujets qui portent sur le fonctionnement du système scolaire québécois ainsi que les valeurs et les pratiques qui composent les prédispositions de la culture scolaire du pays d'accueil. Les propos de nos interlocuteurs pourraient être des exemples pour montrer les écarts entre les attentes et les représentations de l'école et de la famille. Ils pourraient aussi servir pour expliquer aux parents le rôle de la classe d'accueil, de l'école, de l'enseignant et le rôle attendu du parent dans la société d'accueil.

D'ailleurs, nous mettons l'accent sur la différence entre formation et information¹²⁴. Il faut donner aux parents la formation nécessaire pour réussir à s'approprier le « langage commun » au contexte scolaire québécois. Nous proposons que les éléments cités ci-dessus soient inclus dans le contenu de leurs cours afin d'aider les parents à comprendre quel est leur rôle à jouer dans la vie scolaire de leurs enfants, quelles sont les attentes de l'école québécoise vis-à-vis de la famille et comment construire la collaboration famille-école. La « confrontation » des valeurs et des pratiques dans le cadre des formations de langues aiderait mutuellement les acteurs et les co-acteurs de mobilité à construire des nouveaux ponts de compréhensions.

De plus, nous pensons que les parents pourraient faire part d'autres difficultés qui n'ont pas été révélées par nos interlocuteurs et apporter ainsi de nouvelles pistes de réflexions notamment sur leurs besoins d'adaptation des contenus informatifs et la transmission de nouveaux savoirs sur l'école dans le pays d'accueil. Comme nous l'avons vu, l'accessibilité à l'information est un aspect très important dans le processus d'installation. Par conséquent, il faudrait élaborer de nouvelles stratégies afin de s'assurer que tous peuvent y accéder.

1.2 Dispositif-passerelle entre la classe d'accueil et la classe ordinaire

Les enseignants interviewés ont tous exprimé leur solitude institutionnelle et l'importance des contacts avec les autres collègues des classes d'accueil et ceux des classes ordinaires. Nous avons compris que cette collaboration est vraiment cruciale, en particulier à des moments précis comme le passage de l'élève dans la classe ordinaire, son évaluation pendant la première période en classe ordinaire et son intégration institutionnelle dans l'école du quartier. Selon les enseignants interviewés, même si l'importance de la classe d'accueil est reconnue par les enseignants de classes ordinaires, les élèves venant de ces classes sont souvent vus comme une surcharge de travail par ces derniers. Il existe très peu, voire pas du tout de collaboration entre eux, ce qui rend encore plus difficile la tâche de chacun des acteurs concernés. Pour améliorer la situation, la CS et la direction devraient favoriser la mise en place de pratiques collaboratives entre les classes d'accueil et les classes ordinaires de la même école.

¹²⁴ Les propos de nos interlocuteurs ont montré le manque d'outils linguistiques et socioculturels pour s'approprier le contenu des brochures et des autres informations données par écrit ou à l'oral

Voici quelques suggestions :

Organiser des rencontres régulières entre les enseignants des classes d'accueil et des classes ordinaires du même niveau (par exemple les enseignants de la 1^{ère} et des 2^{ème} années ensemble) afin de concevoir un protocole sur les procédures d'insertion de l'élève à l'école. Les enseignants devraient travailler en équipe en vue de définir:

- ❖ les compétences à faire acquérir aux élèves pour son intégration dans la classe ordinaire, et donc les objectifs à atteindre.
- ❖ le langage spécifique à maîtriser dans les disciplines concernées pour chaque niveau.
- ❖ les modalités d'évaluation des acquis en vue de son passage en classe ordinaire conçues en tandem entre les enseignants de classes d'accueil et de classes ordinaires adaptées à cette étape de transition.

De plus, le personnel scolaire devrait favoriser les relations entre les élèves à travers des activités telles que le tutorat et le jumelage entre élèves de la classe d'accueil et ceux de la classe ordinaire comme les sorties culturelles, éducatives, sportives etc. De telles initiatives pourraient être élaborées dans le cadre d'une collaboration interne à l'école, soit entre la direction et le personnel enseignant.

1.3 Dispositif-passerelle entre la classe d'accueil et le personnel de soutien de l'école

Nous l'avons précisé dans le Cadre conceptuel et constaté dans la partie Analyses, les élèves de la classe d'accueil ont des besoins spécifiques au niveau linguistique, psychologique, social et scolaire. Or, même si certains élèves ont été mis en liste d'attente pour une évaluation (psychologique, logopédique ou autres), nous avons remarqué dans leurs réponses à nos mini-questionnaires, qu'ils ne connaissaient ni l'enseignante du soutien linguistique de l'école, ni la psychologue, ni la travailleuse sociale, ni la directrice. Rappelons que, selon les propos des enseignants, aucune rencontre n'était prévue à aucun moment de l'année. Toutefois, pour répondre à leurs besoins, les élèves ont « élu » une personne-ressource et une personne de référence: l'enseignant de la classe d'accueil auquel les élèves délèguent la mission de « médiateur culturel ». Il faut préciser que les enseignants de la classe d'accueil ne sont pas spécialisés dans ce domaine. Ils n'ont aucune formation initiale ou continue en médiation qui pourrait leur fournir les outils nécessaires à ce rôle. D'où l'importance de la collaboration avec le personnel pédagogique de soutien à l'école.

Une relation soutenue pourrait être créée entre les élèves de la classe d'accueil et le médiateur qui, ayant une formation adéquate saurait devenir une référence et une personne-ressource pour les élèves ainsi que pour les parents.

Nous proposons donc des rencontres régulières entre le personnel de soutien et les élèves des classes d'accueil pour rompre « l'insécurité » dans laquelle les élèves se trouvent et leur faire connaître les différents services à leur disposition. Il ne faut pas non plus oublier que ces élèves arrivent souvent avec de bonnes compétences en musique, en sport et en dessin. Dans ce sens, une collaboration devrait exister aussi entre l'enseignant de la classe d'accueil et les autres enseignants de l'école : de musique, d'arts plastiques, d'éducation physique afin de faire participer les élèves de la classe d'accueil aux activités parascolaires organisées par l'école. Ce type de dispositif permet de prendre en considération et de réinvestir les acquis antérieurs des élèves.

1.4 Dispositif-passerelle entre la classe d'accueil et les classes d'accueil d'autres écoles

Nous proposons aussi une entente inter-institutionnelle à travers la création de réseaux de collaboration entre les écoles du même arrondissement qui offrent le service des classes d'accueil ou entre le point de service et l'école du quartier. Dans cette optique, il serait essentiel d'organiser des rencontres régulières entre les enseignants du réseau. Avec l'aide de la direction, ces rencontres contribueraient aussi à la mise en commun des pratiques d'enseignement qui aiderait les divers acteurs de la classe d'accueil à avoir une vision commune de ce dispositif. D'un côté, ces rencontres pourraient aider certains enseignants à sortir de la « solitude institutionnelle » qu'ils peuvent vivre en raison du nombre restreint de classes d'accueil dans leur école, du manque d'expérience et/ou de l'absence de soutien de la part de la direction; et, de l'autre, ces rencontres apporteraient plus de transparence et de compréhension sur les méthodes privilégiées dans la gestion de la classe d'accueil. Rappelons que les parents ont exprimé une grande inquiétude au sujet de l'évaluation dont la compréhension des termes et le suivi du progrès reste difficiles à cerner.

D'ailleurs, même les enseignants se sont posé plusieurs questions: comment évaluer ? Quels outils utiliser ? Pour quelles matières ? Quels seraient les critères les plus adaptés ? Quant à nous, nous pouvons nous interroger sur la formation du personnel enseignant qui travaille dans les classes d'accueil. Sont-ils suffisamment formés pour concevoir des programmes et des évaluations appropriées aux besoins des élèves ? Ou d'ailleurs, sont-ils simplement préparés à ce que l'on appelle « l'analyse des besoins » ? Quelle est la place donnée aux auto-évaluations ? Arrivent-ils à intégrer dans leurs épreuves d'évaluation les acquis antérieurs scolaires et disciplinaires ?

1.5 Dispositif-passerelle entre la classe d'accueil, la direction, la Commission scolaire et le Ministère de l'éducation

Nous avons constaté un grand écart entre les directives de la Commission scolaire et le Ministère de l'éducation et les pratiques d'enseignantes utilisées en classe d'accueil. En 1987, le Conseil supérieur de l'éducation rappelait que « le défi de la compétence culturelle consiste justement pour l'école à aider les élèves à prendre conscience de leur propre culture, à objectiver et à s'approprier les signes de la culture qu'elle transmet » (1987, p. 12). Nous avons vu dans le Cadre contextuel que l'éducation interculturelle existe au Québec depuis les années 90. Différentes sources ministérielles parlent de l'existence et l'élaboration de différentes stratégies d'enseignement dans les écoles québécoises qui promeuvent l'éducation interculturelle, les langues premières et les cultures premières des élèves. Or, malgré ces directives, pendant les entretiens, aucun des enseignants ou représentants de la direction n'ont mentionné l'éducation interculturelle, ni la prise en compte des capitaux linguistiques dans l'apprentissage du français. Pour les raisons évoquées par nos enseignants – qui donnent la priorité à l'apprentissage de langue étant donné le temps très court accordé à cet apprentissage – et pour que ces recommandations (citées ci-dessus) ne restent plus « lettre morte » il faudrait améliorer l'implantation des programmes et des directives didactiques du Ministère de l'éducation.

D'autant plus que, les enseignants qui travaillent dans la classe d'accueil, ayant pour la plupart étudié à l'étranger, n'ont aucune formation en enseignement en FLS et se « débrouillent comme ils le peuvent » pour mettre en cohérence leurs pratiques d'enseignement.

D'ailleurs, force est de constater que malgré leur volonté de se former, ils regrettent de ne pas pouvoir choisir des formations adéquates qui leur permettraient de combler leurs lacunes selon les besoins des élèves et les directives du MEN. Il y aurait donc urgence pour le Ministère de l'éducation et la Commission scolaire de créer des formations continues dans le domaine du FLS/FLSco et de l'interculturel.

De plus, les réponses croisées et les outils d'analyse développés dans le cadre de cette recherche pourraient être des exemples de confrontation de points de vues différents sur la même réalité : la classe d'accueil. Car, les interlocuteurs de cette recherche nous ont fait comprendre que « c'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances, et c'est notre regard aussi qui peut les libérer » Maalouf (1998, p. 29). Il est fondamental que chacun apprenne à aller au-delà de ses « frontières culturelles » et de regarder « toutes les options avec une égale sympathie » (Ricœur 1985, cité par Mailhos, 2007, p.304). Un travail de distanciation est donc nécessaire chez tout acteur et co-acteur concerné par la gestion d'une classe d'accueil. Les propos des interlocuteurs pourraient servir d'exemples dans différents cours de formation initiale ou continue afin que les membres du personnel puissent s'approprier leurs outils d'analyse pour la compréhension des valeurs, des attentes, des pratiques de l'autrui.

En outre, c'est le rôle de la CS et de la direction de fournir du matériel pédagogique et/ou de créer un centre de ressources réactualisées et accessibles aux personnels de la classe d'accueil. D'ailleurs, nos analyses ont montré aussi qu'il est nécessaire de repenser et d'unifier la structure de la classe d'accueil qui se présente sous de multiples formes : classe de réception, classe d'accueil, point de service ce qui rend le dispositif souvent éloigné des descriptions données dans les différentes sources ministérielles du Québec. De plus il faut revoir l'inscription des élèves en classe d'accueil. Par exemple : il est difficile de comprendre l'utilité du séjour en classe d'accueil pour les élèves de 5-7 ans, puisque « *de toute façon les élèves apprennent à lire et à écrire le français à cet âge-là* » (Estelle). Les élèves âgés de 5 à 7 ans pourraient ainsi être intégrés directement dans les classes ordinaires. Bien entendu, il faut prévoir des services complémentaires pour la période d'adaptation, par exemple un enseignant qui pourrait se déplacer et offrir des cours d'appui dans les classes ordinaires. Aussi l'institution doit-elle assurer le soutien financier de la classe d'accueil, car- comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents - les décisions sont parfois prises dans le but de minimiser les dépenses et non de privilégier l'éducation des élèves de la classe d'accueil. Il faudrait donc mettre en synergie les expertises entre les différents services et les différents acteurs de la classe d'accueil.

1.6 Dispositif-passerelle entre la classe d'accueil et les autorités de l'immigration

Nos analyses ont apporté des informations aussi au niveau politico-légal. Après avoir analysé le contexte macro-dimensionnel nous avons constaté que les politiques actuelles (linguistiques, économiques et sociales) ne prennent pas en considération le vécu des immigrants. Les acteurs de mobilité sont considérés comme transparents et sans histoire, alors qu'ils ont tous montré que tout au long de l'expérience de mobilité il existe des liens tissés entre la dimension départ et les autres dimensions identitaires. D'ailleurs, dans certains cas, les procédures d'intégration qui ne prennent pas en considération le parcours personnel, ne laissent pas d'espace d'intégrabilité pour tous. Pour certains parents il serait indispensable de prendre en compte la dimension *départ* pour leur projection dans le futur.

Ce sont les blessures qui déterminent, à chaque étape de la vie, l'attitude des hommes à l'égard de leurs appartenances, et la hiérarchie entre celles-ci. Lorsqu'on a été brimé à cause de sa religion, peau, ou de son accent, ou de ses habits rapiécés, on ne l'oubliera pas (Maalouf 1998, p. 35-37)¹²⁵.

Il est donc nécessaire de faire des distinctions de parcours individuels et de prendre en considération l'existence de « cas spéciaux » à l'intérieur de chaque catégorie d'immigrants pour que les procédures d'intégration laissent de l'espace d'intégrabilité pour tous.

D'ailleurs, cette proposition est aussi importante pour les élèves qui s'inscrivent pour la première fois dans une école québécoise. Actuellement, les élèves sont traités de manière indifférenciée, comme s'ils venaient tous du même pays et comme si leurs profils sociolinguistiques et leur vécu (affectif, social, scolaire) *disparaissaient* à leur arrivée dans le pays d'accueil. Par conséquent, les élèves souffrent souvent de ne pas répondre aux exigences de la classe d'accueil et cette dernière ne répond pas non plus aux besoins de tous les élèves. Ces difficultés viennent du fait que les besoins individuels des acteurs ne sont pas pris en compte. Les enseignants et certains représentants de la direction souhaitent que l'entrée des élèves immigrants dans le système éducatif québécois fasse l'objet d'une évaluation sur les connaissances scolaires acquises antérieurement, à la suite de laquelle une orientation de classe pourrait être proposée.

¹²⁵ Cité par RAZAFIMANDIMBIMANANA, E. (2008) *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*, Thèse codirigée par Philippe BLANCHET & Patricia LAMARRE Université Rennes 2 – Haute Bretagne, École doctorale Humanités et Sciences de l'Homme

Toutefois, les difficultés ne sont pas uniquement d'ordre scolaire. Les troubles de comportement et les traumatismes de guerre s'avèrent aussi difficiles à gérer en classe d'accueil. Dans l'impossibilité que chaque élève fournisse un dossier de scolarité à l'école québécoise,¹²⁶ il serait souhaitable de pouvoir communiquer avec une personne de référence auprès des autorités de l'immigration qui fourniraient des informations au personnel de l'école permettant d'aider les élèves en souffrance. Nous pensons qu'il faut établir une méthode de recueil d'informations sur la scolarité antérieure de l'élève afin de repérer le plus tôt possible les éventuels problèmes et de mieux cibler ses besoins.

2 PROPOSITIONS DE DIDACTIQUES-PASSERELLES

2.1 Enseigner et apprendre dans une classe d'accueil : quel(s) dispositif(s), quelle(s) démarche(s), quel(s) français?

Nous avons constaté que l'enseignement et l'apprentissage du français dans la classe d'accueil ne sont pas organisés autour d'un programme et d'objectifs mais que chaque enseignant « bricole » ses propres documents en rapport avec ce qu'il juge pertinent dans les conditions données. Or, « cette pertinence » est-elle basée sur une connaissance profonde ou une méconnaissance du terrain de la part du personnel concerné ? Nous avons constaté que la diversité des parcours académique et professionnel du personnel enseignant, le manque de manuel et de collaboration se traduisaient par des pratiques d'enseignement hétéroclites. Mais au-delà des bricolages des enseignants la question qui demeure est : quel français enseigner dans la classe d'accueil ? FLS, FLsco, FLE, FLM ? Les élèves qui ont participé à cette recherche nous ont fait comprendre qu'il ne s'agit ni de FLS, ni de FLsco, ni de FLE, ni de FLM mais uniquement d'une langue de transition socioculturelle qui, dans un premier temps, ne répond ni aux besoins de socialisation, ni aux besoins d'insertion scolaire dans le nouveau milieu. Ce rapport peut changer au fur et à mesure que les élèves construisent des compétences linguistiques de communication en français, le niveau de départ et le rythme

¹²⁶ Les parents ne planifient pas tous leur départ et l'administration de l'école n'est pas la même dans tous les pays.

d'apprentissage étant différents d'un élève à un autre. Toutefois, il ne faut pas oublier que le rapport aux langues dépend des capitaux, des parcours, des besoins, de la culture sociale et scolaire de l'élève. Mais, « alors que le culturel structure nos pensées, notre langage, nos perceptions, nos modes de vie... que le pluralisme culturel caractérise plus que jamais le monde actuel (...), l'école continue de vivre dans un univers monoculturel où seule la culture dite « cultivée » a droit de cité (...) » (Abdallah-Pretceille 1982, p. 166). Comment les élèves de la classe d'accueil, où la dynamique créée entre *le même* et *l'autre* est très présente, construisent-ils leur nouvelle identité linguistique et leur nouvel habitus scolaire si leur vécu, leur histoire de vie, leur parcours, leurs connaissances antérieures et surtout leurs besoins ne sont pas pris en considération dans les approches utilisées dans la classe d'accueil ? Face à cette situation de dénouement didactique, notre objectif est de proposer et construire une didactique-passerelle qui pourrait aider l'élève à mieux vivre les situations de transitions identitaires qui surgissent dans ce contexte d'*entre-deux linguistique et socioculturel* et qui donnent naissance à des nouvelles appartenances mais aussi à de nouvelles manière « d'être-au-monde » à travers la langue. Car, telle que précisée dans le cadre conceptuel l'identité ne peut pas être construite sans une relation de continuité entre le passé et le présent car l'individu est un être « psycho-socio-historique » (Desmet et Pourtois, 1993, p. 269) qui est construit depuis sa naissance, grâce à ses expériences, son parcours, ses valeurs reçues dans sa socialisation première et seconde. C'est exactement le même processus pour la langue.

Nous proposons donc une didactique basée sur une approche intégrative et interdisciplinaire composée par le souci du « déjà-là » (en termes de compétences et de vécu) de l'élève, afin de créer une continuité entre le passé et le présent et un meilleur équilibre entre les appartenances premières et celles que le pays d'accueil cherche à lui transmettre. Pour cette raison, nous postulons qu'il faut revisiter en amont les contenus choisis pour l'enseignement, les modalités de progression et d'évaluations et les pratiques pédagogiques qui se construisent à partir d'une analyse des besoins spécifiques de ces élèves.

2.2 Construire une didactique-passerelle avec des entrées multidisciplinaires

Dans la société d'aujourd'hui, chaque enfant est un élève et il est de notre devoir de lui apprendre son « métier » et de l'aider à gérer l'éventuel vacuum qui peut se créer dans une situation d'apprentissage.

Pour les élèves de la classe d'accueil le défi est encore plus grand: il doit apprendre la langue française et conceptualiser les savoirs fondamentaux dans une langue autre que la sienne dans un contexte scolaire étranger. Donc, « l'acquisition du langage ne consiste pas à « apprendre à parler. Il s'agit d'abord pour l'enfant d'apprendre les usages qu'il peut faire du langage dans son commerce quotidien du monde » (Gaonach 1991, cité par Auger 2010, p.83). La langue n'est donc pas un simple code linguistique, elle véhicule aussi:

- ❖ des pratiques discursives enculturées dans les discours à l'oral et à l'écrit;
- ❖ des implicites, des références culturelles, du « sens commun » partagés par les initiés (« autochtones »);
- ❖ des comportements linguistiques et extra-linguistiques attendus au regard des codes sociaux;
- ❖ des traditions éducatives avec leurs discours, valeurs, système d'évaluation, sélection, attentes, exigences;
- ❖ des hiérarchies, classements, des légitimités (ou non) de langues et « cultures» autres
- ❖ des rapports de pouvoir institués : autorités / pairs / familles / élèves, etc. (Gohard-Radenkovic 2010)

Il faut donc mettre l'accent sur la maîtrise des concepts et pas seulement de la langue parce que « l'élève est une fabrique culturelle en soi, façonné, modifié, transformé par ses propres productions » (Tardieu 2005, cité par Chomentowski 2012). Par conséquent, l'apprentissage du français sera « fabriqué » en fonction de son système de références.

De plus, pour l'exécution des consignes, l'élève ne va pas se baser sur ce qu'on lui dit mais sur les outils linguistiques et culturels « que nous lui donnons pour être un bon élève. Car nos systèmes sociaux, nos rituels, notre façon d'enseigner et d'apprendre en est une construction » (Auger 2010, p. 25). Donc, il y a la nécessité d'entrer dans la langue de façon structurée afin que les élèves développent les bonnes stratégies pour comprendre ces « évidences invisibles » et qu'ils puissent construire les concepts opératoires et les savoir-faire nécessaires pour conceptualiser leurs actions et verbaliser leur raisonnement.

Pour répondre à ces besoins, nous proposons une démarche trans-curriculaire et interdisciplinaire constituée par l'interaction entre les différents thèmes et les matières enseignées au niveau primaire, dans l'objectif de développer chez l'élève, des compétences transversales grâce aux apprentissages ciblés (malgré tout!) qui seront proposés dans la classe d'accueil.

Nos propositions didactiques visent l'intégration par et avec la langue de l'élève dans la classe et la

société d'accueil, tout en utilisant le français et les autres matières: la géographie, l'histoire, la musique, le sport, le dessin, l'anglais, les mathématiques. D'ailleurs, nous rejoignons en cela Martine Chomentowski (2014), qui a montré que « la mise en œuvre de la pensée hypothético-déductive s'interprète, en première instance, dans le champ des mathématiques, la structuration s'accompagne d'une réorganisation globale de la pensée.»¹²⁷ L'auteure montre en « interrogeant la langue et la culture des parents, de nos élèves comment, derrière une même étiquette, peuvent se trouver signifiées des réalités conceptuelles différentes, de nature à induire des difficultés dans la construction des apprentissages mathématiques » (2009, p.181).

Il faut aussi préciser que nos propositions didactiques sont basées sur le résultat de nos analyses et visent à prendre en considération les acquis des élèves, leur besoin de socialisation (comment se faire une place dans la classe et le pays d'accueil), l'absence aussi de toute introduction avec autres matières que la langue, le manque de manuels ou des méthodologies propres à l'enseignement dans la classe d'accueil.¹²⁸

2.3 Principes de la démarche

Rappelons que nos propositions didactiques ont un double objectif : d'un côté, les contenus choisis cherchent à répondre aux besoins des acteurs et des co-acteurs de la classe d'accueil en mettant l'accent sur le réinvestissement des connaissances antérieures de l'élève dans les situations d'apprentissage; de l'autre, elles offrent une pédagogie différenciée selon le niveau de chacun afin de l'aider à constituer les concepts opératoires nécessaires dans la construction de ses savoirs et de ses savoir-faire scolaires. Toutefois, nos propositions ne visent pas le changement en entier du programme scolaire mais une réorganisation qui permettrait aux élèves de construire certaines compétences transversales importantes pour leur insertion scolaire et sociale.

¹²⁷ Voir l'article « S'entraîner aux inférences à travers les jeux d'enquête », Dossier « Mathématiques : sous la question du sens », *Cahiers pédagogiques* n° 466, CRAP.

¹²⁸ Rappelons les lignes directrices des besoins exprimés par les interlocuteurs de cette recherche : les élèves ont montré que leur rapport aux langues et strictement lié à leur besoin de socialisation, les parents ont questionné l'absence des autres matières dans la classe d'accueil et les difficultés à suivre le progrès de leur enfant, alors que les enseignants ont exprimé leur souhait d'avoir un manuel et un programme d'enseignement du français dans la classe d'accueil.

A travers nos propositions didactiques nous voudrions aider l'élève à développer un sentiment de sécurité :

- linguistique : à travers un apprentissage fait d'essais et d'erreurs (non de fautes) et d'appui sur l'interlangue et les « bricolages » des élèves; à travers la maîtrise des sons (écoute) et de la prononciation (expression) qui permettent la compréhension des consignes et l'accomplissement des tâches;
- sociolinguistique : à travers la distinction entre code oral et code écrit de la langue (s'il y a diglossie)
- psychosociale et psychoculturelle des apprenants à former : notamment à travers un travail de repérages dans le langage relatif au temps et à l'espace ;
- psycho-cognitives et psycho-affectives : à travers l'acquisition de stratégies réflexives sur la langue, notamment à travers des approches ludiques et autobiographiques ; (Gohard-Radenkovic 2014, p. 16)

Nous proposons un plan d'étude organisé par thèmes dont chacun aurait une entrée disciplinaire différente. Voici quelques thèmes que nous pourrions privilégier :

1. L'espace, le nouveau milieu et ma place dans la classe – *entrée par la géographie*
2. Moi et ma famille – *entrée par l'histoire*
3. Ma vie scolaire – *entrée par la culture scolaire dans le pays d'origine*
4. Mes relations amicales – *entrée par le répertoire linguistique de l'élève, notamment par l'anglais*
5. Mes passe-temps – *entrée par la musique, le dessin, le sport.*
6. Comment ça se passe dans ton pays? – *entrée par l'environnement*¹²⁹

Nous avons privilégié des thèmes qui sont liés au vécu de l'élève: sa vie sociale, ses relations avec les camarades de l'école, sa vie scolaire, ses relations interpersonnelles avec les adultes ou d'autres situations dans lesquelles il peut se retrouver dans le nouveau milieu notamment pendant la découverte de la réalité socioculturelle du pays d'accueil. Ces thèmes, organisés selon une approche progressive et spirالية, devraient permettre à l'élève d'appréhender les nouvelles situations sociales, scolaires et culturelles.

¹²⁹ Nous souhaitons développer le concept d'entrée pluridisciplinaire et élaborer un plan d'études complet et détaillé qui pourrait être utilisé en classe d'accueil.

2.4 Les objectifs pour chaque entrée disciplinaire

2.4.1 Pourquoi une entrée par la géographie?

Les élèves de la classe d'accueil, tout comme leurs parents, sont amenés à appréhender de nouvelles aptitudes afin de répondre à des défis sociaux. Ils doivent se construire une nouvelle conception de l'espace et du temps. La géographie est la matière qui permet une reconstruction du « réel » -en termes de temps et d'espace - d'une nouvelle place pour « moi » et les autres qui partagent le même espace que moi : la classe d'accueil. Les élèves sont amenés à comprendre que l'autre n'a pas forcément la même représentation de l'espace et de la gestion du temps et doivent donc construire la continuité entre le passé et le présent. Le rôle de l'enseignant est d'une grande importance car il devient le médiateur entre les connaissances antérieures de l'élève et la construction de nouveaux savoirs, comme poser des questions, mettre dans le nouveau contexte de production, appliquer, transférer, prendre des décisions etc. Ceci demande un travail préalable fait par l'enseignant afin qu'il puisse gérer la part de savoir qui pourrait être apporté par l'élève et celle donnée par l'enseignant, et les savoirs qui devraient être ensuite appropriés par chaque élève. A travers l'explication des espaces, l'élève devrait apprendre que la relation entre la classe d'accueil et les élèves est le résultat de certains mécanismes sociaux que l'enseignant devrait rendre accessibles à tout le monde: comment parler, agir, apprendre, donc à construire d'autres modes de pensées. L'objectif est de découvrir la classe comme un nouvel espace et les relations qui pourraient se créer à travers et dans la classe d'accueil. C'est en posant des questions sur la place - géographiquement parlant - que chaque élève découvrira sa place qu'il pourrait se faire dans la classe d'accueil mais aussi dans l'école. Questionner et se questionner poussent les élèves à découvrir les proximités, les affinités afin d'aller l'un vers l'autre. Dans ce sens, notre démarche permettrait à l'élève la création d'un « sentiment de sécurité psychosociale et psychoculturelle notamment à travers un travail de repérage du temps et de l'espace » (Gohard-Radenkovic 2014, p.14).

2.4.2 Pourquoi une entrée par l'histoire ?

Les objectifs de l'intégration de cette matière dans l'apprentissage du français dans la classe d'accueil, permettraient à l'élève de construire son histoire personnelle avec ses spécificités et ses événements

importants. Certaines de ces spécificités sont constituées par des références culturelles.

Par conséquent, leur partage avec les autres camarades de classe est un pas de plus vers l'identification des valeurs de l'autre et la conscientisation des multitudes de valeurs présentes dans la classe d'accueil. Cela pourrait prendre la forme d'approches autobiographiques qui « permettraient de prendre en compte la complexité des profils, des ressources et des expériences antérieures des élèves » (Gohard-Radenkovic 2014, p. 16).

Ces activités donneraient aux élèves « un sentiment de sécurité psycho-cognitive et psycho-affective à travers l'acquisition de stratégies réflexives sur la langue » (Ibid) et sur leur parcours. De l'autre côté, cette démarche permettrait à l'enseignant de découvrir le parcours des élèves, nécessaire pour l'analyse de leurs besoins. A partir de leur propre histoire, l'enseignant devrait guider les élèves vers l'histoire du pays d'accueil, soit la découverte des dates et des événements importants. Ces activités peuvent inciter à des exercices de lecture, d'écriture, de recherche, d'apprentissage d'un vocabulaire précis etc.

2.4.3 Pourquoi une entrée par la musique ?

La musique occupe une grande place dans le cursus scolaire. Dans la majorité des pays, elle est introduite dès l'école primaire ayant comme objectif la découverte et la transmission de l'héritage social et culturel. Arrivés dans le pays d'accueil, les élèves allophones possèdent déjà leur bagage musical qui représente en quelque sorte une construction composée de « légos culturels ». C'est justement cet aspect socioculturel et la familiarisation de l'enfant avec la matière qui nous ont poussée à envisager une entrée par la musique. Toutefois, le jumelage disciplinaire musique - français a déjà été exploré comme un « outil de renforcement de l'apprentissage de la langue seconde (Frece 1995, Domingez 1991, Failoni 1993, Foster 1993, cité par Lowe 1998, p. 631)¹³⁰. Cette conception se base sur une analogie entre la langue et la musique en ce qui concerne l'acquisition auditive qui est à la base de ces deux disciplines.

Quant à nous, à travers l'intégration de la musique dans l'apprentissage du français, nous visons d'un côté l'émergence chez l'enfant d'un sentiment de sécurité, associé au plaisir de s'exprimer et de

¹³⁰ Voir Anne S. Lowe « L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française : avantages pour l'apprentissage de ces deux matières » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, 1998, p. 621-644

valoriser ses acquis précédents et ses héritages culturels et, de l'autre, affirmer le caractère universel de la musique à travers la construction d'un nouveau terrain commun à partager avec ses camarades. Par la suite les élèves seront guidés vers la découverte du patrimoine musical du pays d'accueil. Pour toutes ces raisons, nous pensons que l'insertion de la musique représente une stratégie pédagogique qui mérite d'être prise en considération.

2.4.4 Pourquoi une entrée par le sport ?

Cette discipline est la plus connue en tant qu'instrument efficace d'intégration scolaire et sociale. Les équipes sont souvent vues comme « le meilleur dialogue interculturel »¹³¹. Ainsi, Bourdieu dans sa proposition de « science des relations internationales en matière de culture » a cité les réflexions sur les modèles intégratifs par le sport. Toutefois, il faut créer des conditions pédagogiques pour que cette approche aide à promouvoir à la fois la compréhension interculturelle et l'apprentissage de la langue. Cette approche serait d'autant plus bénéfique pour les élèves qui ont plus de capacités sportives que cognitives. Ces activités sportives intégrées dans le cours de français aideraient à la construction de la confiance en soi, de l'estime de soi et, en outre, à développer une autre dynamique interactive, celle de faire équipe avec les autres élèves de la classe d'accueil et de créer des complicités.

2.4.5 Pourquoi une entrée par le dessin ?

Les élèves qui ont participé à cette recherche nous ont aussi montré un rapport très fort au dessin. De plus, grâce à notre démarche d'auto-confrontation nous avons constaté que le choix du dessin par les élèves est conscient et signifiant. Les élèves ont pu exprimer leurs besoins de socialisation, leurs sentiments, leurs peines, leurs joies, leurs rapports à l'autre, leurs soucis, leurs réussites, leur place dans la classe etc. Alors, pourquoi ne pas intégrer l'utilisation du dessin comme contenu et démarche d'apprentissage du français à utiliser dans la classe d'accueil ? Ne sommes-nous pas à la recherche de stratégies et d'approches qui ont pour objectif d'être plus près de la réalité vécue par les élèves, de comprendre leur monde et de rendre l'apprentissage du français « plus naturel » et plus efficace ? Ces élèves-là nous ont montré qu'à travers leur dessin nous pouvions avoir accès à leur monde même quand nous n'avons pas de langues en commun. Nous pensons que cette démarche serait spécialement utile pour les élèves débutants et les plus jeunes.

¹³¹ Voir « Les conditions sociales de la circulation des idées », Actes de la recherche en sciences sociales, no 145, décembre 2002, p.3-8.

2.4.6 Pourquoi une entrée par les langues, notamment par l'anglais ?

Nous rappelons qu'une bonne partie des élèves de la classe d'accueil a montré un rapport affectif à l'anglais, pas uniquement comme langue qui fait partie de leur répertoire linguistique mais comme celle qui comble leurs besoins de socialisation. Notre proposition pourrait être comprise comme une progression entre les besoins de socialisation des élèves vers les besoins linguistiques. Pour cette raison, nous pensons que ce serait important de travailler le thème des liens d'amitié entre les élèves en partant de leurs schémas de socialisation et de leurs stratégies linguistiques et sociales élaborées en anglais. Toutefois, nous ne voudrions pas que notre proposition soit vue comme allant à l'encontre des politiques linguistiques du gouvernement du Québec, car notre objectif n'est pas de donner à l'anglais la place du français dans la classe d'accueil mais de réinvestir les ressources linguistiques des élèves - le « déjà-là » – pour faciliter en fait l'apprentissage du français.

D'ailleurs, il est important de s'arrêter un moment sur l'intégration des autres langues pratiquées par l'élève dans les séquences d'apprentissage. Nous pensons qu'il serait très utile de permettre à l'élève de se sentir revalorisé par rapport à ses capitaux linguistiques et qu'il serait souhaitable de concevoir l'apprentissage du français en incluant l'étape de « bricolage linguistique » de l'élève en s'appuyant sur le répertoire linguistique existant dans la classe d'accueil, même si le recours systématique à des structures lexicales ou grammaticales dans la/les langues premières éloignées de celles du français peuvent plus freiner qu'accélérer l'apprentissage de la langue. Par exemple : certaines langues existent uniquement sous la forme orale et l'élève n'a pas encore acquis de connaissances grammaticales dans sa langue première; il ne maîtrise que le dialecte.

Toutefois, nous pensons que le recours à la/les langue(s) première(s) de l'élève – même s'il est occasionnel - éviterait le sentiment d'abandon qu'il pourrait vivre à cause de l'apprentissage monolingue du français ; « une langue maternelle niée, c'est homme blessé dans son identité »¹³² (Legendre 2006).

Pour finir nous voudrions rappeler que le rapport à la langue est en lien direct avec les objectifs d'insertion scolaire et sociale des individus. A travers notre démarche, nous voudrions montrer aux apprenants que le français – malgré le manque de compétences initiales et le long chemin à faire- peut répondre aux objectifs prioritaires auxquels ils aspirent.

¹³² Phrase d'ouverture de la 2^{ème} session du conseil de l'Europe, Strasbourg du 10 au 13 avril 2006. (Cité par Chomentowski 2009, p. 143)

2.4.7 Pourquoi une entrée par l'environnement ?

Comme nous l'avons remarqué au début de ce chapitre, l'écart entre les valeurs de la famille et celles véhiculées par la société d'accueil, peut engendrer des malentendus et empêcher une collaboration fructueuse entre la famille et l'école. L'intégration dans la classe d'accueil de la langue et de la culture scolaire de la famille permettrait aux élèves et aux enseignants de mieux appréhender les appartenances de l'autre. S'appuyer sur les pratiques et les valeurs culturelles de la famille vise à développer la compréhension de soi et la compréhension de l'autre, c'est-à-dire la compréhension des valeurs véhiculées par la société d'accueil. Intégrer les valeurs, les pratiques et les appartenances premières dans la classe d'accueil est aussi une sensibilisation à la pluralité linguistique, sociale et culturelle qui la caractérise.

D'ailleurs, plus les acteurs et les co-acteurs de la mobilité s'informeront sur les valeurs de l'autre, moins ils auront de difficultés à appréhender les représentations mutuelles, les rôles et les attentes de l'autre. Il y aurait donc une urgence à travailler certaines pratiques sociales en commun : convocation, rendez-vous, rencontre, communication, horaire etc. qui, s'ils sont gérés selon les valeurs premières, pourraient déclencher des comportements inappropriés et des attitudes de rejet des interlocuteurs locaux.

De plus, ces propositions didactiques sont aussi conçues par le souci de la continuité entre les matières étudiées en classe d'accueil et celles que les élèves seront amenés à étudier en classe ordinaire. Dans le but d'avantager une pédagogie différenciée - adaptée à l'enseignement dans la classe d'accueil - nous proposons que chaque thème soit présenté à trois niveaux différents. Ainsi chaque séquence d'apprentissage est composée de plusieurs modules dont les objectifs sont fixés en fonction du niveau des élèves soit 1^{er} niveau, 2^{ème} niveau ou 3^{ème} niveau. D'un niveau à l'autre il y a une progression de la difficulté et des notions enseignées. Chaque thème est repris d'une façon plus large avec le souci de reprise des notions déjà enseignées¹³³. Pour conclure, il importe de préciser que la conception des activités devrait être basée sur l'identification et la prise en compte de l'âge des apprenants, leur rythme d'apprentissage, leur parcours et leurs capitaux linguistiques, culturels et sociaux.

¹³³ Inspirée de la démarche de pédagogie différenciée élaboré par l'équipe de Service des classes d'accueil et d'insertion (SCAI) de Genève. Plan d'études de français Excoffier H., Félix N., Veshi D., sous la direction de Chiss J-L.(2005).

Nous sommes consciente qu'une bonne partie de ces activités seraient travaillées uniquement à l'oral. Par conséquent, les interactions en classe constitueraient à la fois des actes de communication et des actes d'apprentissage mettant l'élève dans un processus de co-construction de ses savoirs. Nous voudrions souligner la place importante donnée aux ressources linguistiques et aux valeurs premières dans notre démarche en les introduisant dans le système de valeurs du pays d'accueil. Car, il est impossible de penser qu'un élève puisse vivre le passage en classe d'accueil sans faire référence à sa propre culture sociale et scolaire. L'articulation entre la langue-culture première (Auger 2010) et la langue-culture seconde permet des réaménagements identitaires et des ouvertures progressives vers le français et vers la culture sociale du pays d'accueil. Donc, les aller-retour entre la culture première et celle du pays d'accueil, entre les langues qu'ils pratiquent et le français, aide l'élève à créer un nouvel équilibre et une cohérence de sa vie qui a connu de fortes ruptures. C'est pourquoi nous proposons des activités qui l'aident à faire le passage entre les appartenances socioculturelles premières et celles du pays d'accueil et à comprendre que la gestion du temps, de l'espace, les prises de parole, l'organisation de la vie scolaire etc., souvent différents d'un pays à un autre.

« Progressivement... l'élève est conduit à prendre conscience des différences ou des similitudes entre les pays, de la relativité des usages et des habitudes. » (Auger 2010, p.16).

Dans cette optique, nous mettons l'accent sur la progression communicationnelle : « On n'acquiert pas le langage en se contentant d'être spectateur mais en l'utilisant. Être exposé à un flot de langage compte bien moins que d'en faire l'usage dans le cours d'un « faire » (Brunner 1991, cité par Chomentowski 2009, p. 169).

De plus, cette démarche encourage tous les types de profil : certains élèves resteront à une pratique de l'oral, d'autres vont s'investir aussi à l'écrit, alors que d'autres seront amenés à développer une réflexion sur les mécanismes de la/les langue(s). « Il importe que nous proposons aux enfants de migrants des entrées dans le monde du savoir, qui ne laissent pas la souffrance envahir la scène de leur développement » (Chomentowski 2009, p. 166).

2.5 Enseigner en classe d'accueil : quelle(s) formation(s) et quelle(s) compétence(s) ?

Après avoir constaté les besoins des co-acteurs de notre recherche en termes de formation, la diversité des parcours personnels et professionnels qui donnent accès à l'enseignement en classe d'accueil, les formations continues offertes par l'institution mais surtout les exigences et les défis linguistiques et socioculturels qui caractérisent ce dispositif, il nous est impossible ne pas mettre l'accent sur l'urgence de repenser les formations initiales et continues pour le personnel concerné.

Nos analyses ont montré que les grands écarts entre la formation reçue et les réalités du terrain causent un découragement professionnel de nos interlocuteurs. Selon notre interprétation, cela ne montre que leur manque d'outils¹³⁴ à répondre efficacement à la réalité professionnelle. Étant donné l'ampleur de la tâche, l'enseignant, mais aussi les autres co-acteurs de la classe d'accueil, devraient dans leurs formations mener des réflexions sur :

- ❖ les étapes de développement de l'enfant
- ❖ les différents aspects du langage, la cognition
- ❖ la pédagogie générale (et les textes institutionnels qui régissent le milieu scolaire local)
- ❖ la didactique des langues en général et du FLE avec les composants de la langue
- ❖ les éléments d'anthropologie pour aider les élèves à intégrer quelques paramètres utiles pour construire le temps et l'espace, certaines souffrances et inhibitions de pensées qui relèvent d'autres (Chomentowski 2012).

De plus, les formations continues devraient répondre aux besoins des enseignants de la classe d'accueil qui souvent peinent à être reconnus par l'institution. Ces formations sont d'autant plus importantes pour les personnes formées à l'étranger. Il serait important d'envisager également en amont, un programme de formation continue en anthropologie. Nous n'entendons pas ici des formations destinées seulement aux enseignants des classes d'accueil, mais aussi pour ceux qui travaillent dans les classes ordinaires, les enseignants d'appui, des autres disciplines, le médiateur et tous les autres co-acteurs liés de près ou de loin à la classe d'accueil.

Nous pensons que chacun devrait mener un travail de décentration par rapport à ses croyances et représentations personnelles. La didactique de l'intégration par la langue et avec la langue doit être une didactique de terrain se basant sur un axe pluridisciplinaire (pédagogie générale, ingénierie éducative, didactique des langues et des cultures, sciences de langages, sciences sociales) pour que la classe d'accueil devienne un véritable lieu d'intégration scolaire par la langue et du développement du sentiment d'appartenance pour les élèves et leurs parents.

¹³⁴ Nous rappelons le profil de Louise dans la catégorie de représentants de la direction qui a développé le profil de la personne « très occupée » pour découvrir et créer un rapport avec les élèves de la classe d'accueil

SEPTIEME PARTIE. CONCLUSION FINALE

1 Rappel des étapes de la recherche

Cette thèse, qui s'inscrit dans le champ de la Didactique des langues et cultures étrangères, avait pour objectif d'interroger la classe d'accueil et de nous interroger sur cette classe : est-elle un lieu d'intégration par la langue mais aussi un lieu de construction du sentiment d'appartenance des élèves allophones à la société québécoise et par extension, celui de leurs familles, comme le déclarent les discours du MELS québécois et du MICC, relayés par les acteurs des institutionnels de l'école ? Que se passe-t-il réellement au sein de ces dispositifs ?

Au début de notre recherche, nous avons formulé un certain nombre de questionnements sur ce dispositif, qui nous ont permis de développer et de définir des objectifs de recherche. Notre but était d'identifier et d'analyser des parcours, capitaux, expériences, représentations, valeurs, etc. des divers acteurs de la classe d'accueil dans le cadre de l'immigration. Nous avons fait l'hypothèse que les ressources et les expériences antérieures de nos acteurs et co-acteurs (soit acteurs de la migration et ceux qui ont affaire à ces acteurs) pouvaient influencer leurs représentations, leurs perceptions, leurs attentes de l'école et de la classe d'accueil ainsi que leurs stratégies sociolinguistiques et d'adaptation socioculturelle (ou non) au nouveau contexte.

Tel que souligné dans notre Cadre théorique, le choix et le réexamen définitoire de certains concepts-clés, tels que intégration, capitaux, langues, dispositif, classe d'accueil, appartenances, représentations, stratégies, étaient fondamentaux pour assurer notre positionnement interdisciplinaire dans le domaine de la didactique, en empruntant concepts et outils aux champs de l'anthropologie culturelle, de la psychologie sociale, de la micro-sociologie et de la sociolinguistique.

Notre recherche avait pour ambition de comprendre le sens que donnaient nos divers interlocuteurs au dispositif de la classe d'accueil, et si elle répondait aux « missions intégratives » qu'elle se donnait, selon le principe de la *Grounded Theory*. Pour ce, nous avons tenté d'entrer dans les logiques des divers acteurs et co-acteurs de la classe d'accueil et d'en typifier les points de vue, les (ré)actions et les comportements, « à la quête curieuse et autodisciplinée du sens des phénomènes sociaux » (Paillé 1994, p.180).

Pour mener à bien notre recherche, nous avons opté pour l'approche qualitative qui permettait de

décoder progressivement et d'interpréter la construction de sens livrée par les interlocuteurs interrogés et/ou observés. Nous avons choisi l'entretien semi-directif, à caractère biographique, pour les corpus des représentants de la direction, des enseignants et des parents.

La spécificité de notre recherche consiste dans le fait que nous avons conçu notre propre démarche méthodologique pour les élèves qui s'articule autour de la confrontation entre le dessin, que nous avons postulé comme une biographie langagière en soi, et un mini-questionnaire autobiographique, enfin entre le dessin et les propos que nous avons recueillis directement des élèves sur leurs propres productions. Par ailleurs, notre recherche qui se situe, comme nous l'avons signalé au début, en didactique des langues et cultures étrangères, est une des rares études qui donnent la parole à plusieurs catégories d'acteurs dont nous avons croisé les « regards » (dans le sens anthropologique du terme): soit ceux des représentants de la direction, des enseignants, des parents et des élèves qui partagent en même temps le même lieu et le même lien : la classe d'accueil.

Nous avons donc interrogé ces différents acteurs qui, au moment des entretiens, exerçaient dans des écoles primaires disposant d'une ou plusieurs classes d'accueil, de types différents, que les élèves fréquentaient alors, qui se situaient toutes dans l'arrondissement de Lasalle à Montréal.

Notre démarche d'analyse nous a permis d'identifier « le capital d'expérience biographique » de chacun des acteurs (Bertaux, 1986), à cerner les liens existant entre parcours, expériences, représentations, valeurs, attentes et les stratégies mises en œuvre par les divers acteurs, à typifier les différents profils et comportements de nos interlocuteurs, en d'autres termes en quoi ces analyses nous informaient sur les aménagements identitaires à l'œuvre, entre repli et ouverture, entre résignation et implication, etc. Cette approche nous a donc permis « de dégager les logiques, non pas propres à la communication, mais propres aux individus porteurs de références et d'appartenances différentes, d'expériences antérieures, devant ajuster leurs *rôles* et renégocier des modalités de communication avec leurs interlocuteurs en langue étrangère, dans un environnement social et culturel autre » (Gohard-Radenkovic 2006, p. 161).

Pour finir, nous avons fait une analyse croisée des résultats afin de dégager les logiques des acteurs de la classe d'accueil que nous avons analysés en termes d'écarts qui s'exprimaient à différents niveaux (micro, méso, macro), entre les acteurs d'une même catégorie, entre les catégories d'acteurs, entre les acteurs et l'institution, etc.

A la fin nous sommes partie de ces écarts pour construire des propositions de dispositifs et de didactiques-passerelles qui, selon nous, pourraient trouver leur place dans la classe d'accueil.

2 Principaux résultats de nos analyses

Nous rappelons que nos corpus ont été constitués sur le principe de la diversité des provenances (nationales et régionales) et des appartenances (statutaires, sociales, générationnelles, etc.). Le dispositif de la classe d'accueil est donc le résultat de multiples articulations entre les parcours, les expériences, les capitaux, les valeurs, les appartenances, les pratiques et les stratégies de tous acteurs concernés. Tout au long de ce travail, nous avons tâché de comprendre (dans le sens de Kauffman) comment ces acteurs et co-acteurs percevaient et construisaient la classe d'accueil à partir de leurs représentations et leurs logiques sur les enjeux qui caractérisent ce dispositif. D'ailleurs, le terme de « logiques » s'est imposé à nous au fur et à mesure de nos analyses. Nous rappelons encore une fois les enjeux de co-construction de la Grounded theory entre le terrain et la théorie.

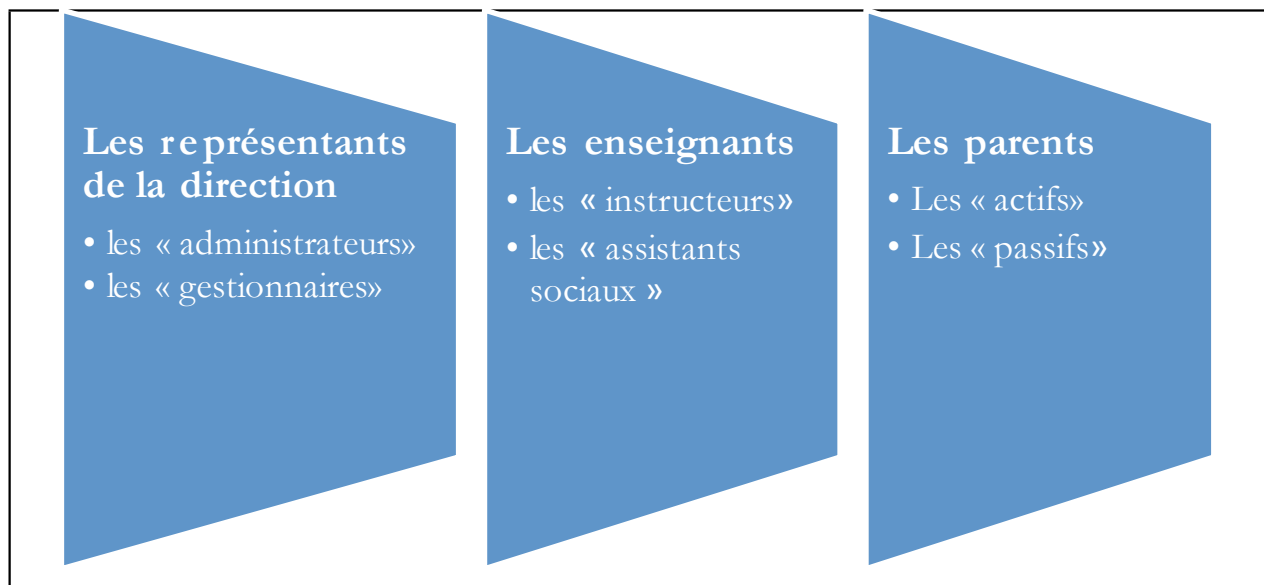
Nous avons constaté que malgré les directives du MELS et de la Commission scolaire le dispositif de la classe d'accueil semble être tributaire de certains facteurs locaux (l'inscription des élèves, classes disponibles dans l'école) mais surtout de la vision et les représentations de la direction de l'école. Les écarts entre les logiques de direction se traduisaient par la démultiplication des structures ainsi que la production et la transmission de certains mécanismes d'organisation interne qui exprimaient parfois l'antagonisme entre les principes générateurs de l'existence même du dispositif et les décisions prises dans la pratique.

Les représentations des acteurs de la classe d'accueil comme « lieu d'intégration » par la langue semblent être le résultat des logiques exclusives basées sur une administration indifférenciée des élèves de la part de l'institution ainsi que sur la « non-maîtrise » de la langue française. Par conséquent, le dispositif de la classe d'accueil – n'étant pas construit sur les besoins des élèves – pourrait causer du retard dans le parcours de l'intégration socio-scolaire des élèves.

En ce qui concerne les représentations de nos interlocuteurs sur le dispositif de la classe d'accueil comme lieu d'adaptation socioculturelle, nos analyses ont mis au jour des écarts entre les problèmes identifiés (ou non) par les différentes catégories d'acteurs, par exemple entre ceux identifiés par les représentants de la direction et ceux identifiés (ou non) par les enseignants. Alors que, pour les parents, le dispositif de la classe d'accueil reste inconnu ou incompris malgré leurs attentes et leurs espérances pratiques.

Toutefois, nous avons constaté aussi des écarts entre les problèmes identifiés (ou non) par les acteurs d'une même catégorie, par exemple sur les modalités d'accueil de l'élève, les pratiques

d'enseignement, l'évaluation, etc. Ces écarts se manifestent par la conception et la gestion du rôle respectif joué dans le dispositif de la classe d'accueil guidé par des logiques parfois improvisées. Les représentations et leur degré d'implication vis-à-vis de ce dispositif nous a permis de typifier comme suit les interlocuteurs de chaque catégorie.



Par ailleurs, les réponses de différentes catégories d'acteurs ont mis en évidence des écarts entre les valeurs éducatives premières de la famille et celles véhiculées par l'école. Ces écarts se situent à plusieurs niveaux : la gestion du temps, les représentations sur le rôle de l'école, le rôle de l'enseignant, le rôle de parent etc. La méconnaissance chronique des logiques de l'autre cause la projection de valeurs éducatives d'un système sur un autre engendrant parfois des discordances, des malentendus et des jugements négatifs mutuels. Par conséquent, la relation entre la famille et l'école est une relation en pointillé. Les parents peinent à appréhender le système scolaire et à gérer l'apparition des nouveaux rôles dans le pays d'accueil. Les enseignants, quant à eux, de manière générale font recours à leur propre expérience migratoire afin de mettre en place des stratégies collaboratives avec les parents.

De même, selon les propos des enseignants, la formation initiale ne fournit pas les outils et les compétences pour enseigner dans une classe caractérisée par la pluralité linguistique et socioculturelle et les formations continues ne sont pas non plus adaptées à leurs besoins. Malgré la multitude de

formations en FLS offertes dans les différentes universités montréalaises, la majorité des enseignants qui travaillent en classe d'accueil n'ont pas de formation appropriée et peinent à trouver des formations continues qui répondraient à leurs besoins.

De plus, le matériel et les ressources pédagogiques - souvent inconnus par les représentants de la direction et incompris par les parents - n'étant pas réactualisés, ne font pas de lien entre les acquis antérieurs des élèves et ceux à acquérir en classe d'accueil. Face à l'absence de matériel, les enseignants « bricolent » leurs activités et leurs stratégies d'enseignement. De plus, ce bricolage se fait souvent dans un climat de solitude pédagogique et d'abandon institutionnel.

Malgré les directives ministérielles sur l'éducation interculturelle ou les approches comme ELODIL, nous avons constaté qu'elles ne trouvent pas de place dans les pratiques d'enseignement utilisées dans la classe d'accueil choisies selon une logique qui est celle de l'enseignant. Nous avons remarqué que ces pratiques sont différentes d'une classe d'accueil à l'autre tout comme le parcours et les besoins de l'enseignant. De même, la valorisation des langues et des cultures premières de l'élève ainsi que l'enseignement des aspects culturels du pays d'accueil restent absente ou occasionnelle.

En outre, le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire est une étape importante pour l'élève allophone mais elle reste impensée par l'institution. La collaboration institutionnelle et interinstitutionnelle ne permet pas encore la consolidation de programmes et de procédures partagées par les enseignants, notamment en ce qui concerne les compétences à acquérir en classe d'accueil et l'évaluation lors du passage en classe ordinaire. Par ailleurs, les pratiques d'enseignement en classe d'accueil ne privilégient pas l'introduction progressive des autres matières étudiées dans la classe ordinaire. Mise à part le français, l'intégration en classe ordinaire n'est pas vue comme une continuité et une progression en termes de connaissances acquises en classe d'accueil.

Toutefois, « malgré l'institution », malgré les nombreuses incompréhensions mutuelles et malgré les implications à géométrie variable des acteurs de la classe d'accueil, les élèves ont pratiquement tous exprimé une relation « enchantée » avec la classe d'accueil et avec l'enseignant. Ils élaboraient des stratégies linguistiques et socioculturelles interpersonnelles et développaient progressivement un sentiment d'appartenance, du moins vis-à-vis de la classe d'accueil et du groupe d'élèves auxquelles ils s'identifient.

3 Apports et limites de nos travaux

Suite aux problématiques identifiées par les différentes catégories d'acteurs nous avons conçu nos propositions de dispositifs-passerelles entre la classe d'accueil et les autres unités institutionnelles et ministérielles qui, selon nous, joueraient un rôle important dans son fonctionnement et son organisation. Quant aux propositions de didactiques-passerelles que nous avons faites, elles tentent de répondre aux besoins des enseignants et des parents en termes de programmes, de matériel, en vue d'intégrer dans l'enseignement les acquis antérieurs des élèves, leurs besoins de socialisation, scolaires et linguistiques ainsi que d'assurer une continuité entre la classe d'accueil et la classe ordinaire.

D'ailleurs, dans nos propositions, nous avons exposé aussi nos réflexions sur le transfert de nos analyses dans d'autres dispositifs-passerelles liés à l'intégration par la langue des acteurs de la mobilité.

Somme toute, notre expérience de recherche nous a incitée à reconsidérer diverses dimensions liées au dispositif de la classe d'accueil et plus largement à l'école québécoise. Nous avons essayé de dévoiler des processus sociaux enfouis dans les visions et les actions des acteurs qui, selon nous, ne sont pas perçus dans la prise des décisions liées à l'intégration par la langue des élèves allophones. La complexité des problématiques identifiées dans le cadre de cette recherche nous rappelle l'importance de la mise en synergie des compétences entre les institutions, les Commissions scolaires, les écoles, les acteurs et les co-acteurs de la classe d'accueil dans le cadre de l'immigration et du processus d'intégration.

Nous espérons que ce travail a donné une vision autre sur les logiques participant à la construction de la classe d'accueil que nous avons, quant à nous, à partir de nos analyses croisées, interprétées comme une « matrice de logiques en tension ». Nous prenons le risque de cette posture critique, de ce *désenchantement nécessaire*, qui s'éloigne des pratiques en usage et des discours convenus circulant dans le domaine éducatif voire même dans le domaine académique, souvent par manque de temps, pour construire cette distanciation, comme le fait remarquer Bourdieu : « Nous agissons dans un monde qui impose sa présence, avec ses urgences, ses choses à faire ou à dire, ses choses faites pour être dites, qui commandent directement les gestes ou les paroles sans jamais se déployer comme un spectacle... pour tout un ensemble d'actions, nous pouvons même aller de la pratique à la pratique sans passer par le discours et par la conscience » (Bourdieu 1980, p.83).

Enfin, avec Paillé, nous reconnaissons que toute analyse « quel que soit le soin dont elle ait été l'objet, demeure toujours partielle, limité et relative (au contexte social et politiques de sa formulation et de son inter-objectivation) » (Paillé 1994, p. 180). Dans ce sens, nous ne pouvons que rejoindre Strauss et Corbin (1990) quand ces deux chercheurs déclarent: « Nous, chercheurs interprétatifs, acceptons la responsabilité de nos interprétations, conclusions et théorisations » (Paillé 1994, p. 180).

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1982). Des enfants non francophones à l'École. *Cahier de pédagogie moderne*. Paris : Armand Colin.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1997). L'interculturalisme comme mode de traitement de la pluralité. In *Multiculture et éducation en Europe*, sous la direction de C. Allemann Ghionda. Berne : Lang, (pp. 219-227).
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1997). *Pour une éducation à l'altérité*. Revue des sciences de l'éducation, 33(1) (pp.123-132).
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L. (1998). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. & PORCHER, L. (2001). *L'éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2002). *Former et éduquer en contexte hétérogène, pour un humanisme du divers*, Québec, Italie, All., Belgique, RU, Paris : Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France, 2 édition.
- ABOU, S. (1986). *Identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*. (2e éd). Paris: Anthropos.
- ABOU, S. (1995). *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris: Anthropos.
- ABOUD, F.E. & DOYLE, A.B (1993). The early development of ethnic identity and attitudes. In M.E. Bernal & G.P. Knight (Eds.) *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 47-59). Albany, NY : State University of New York.
- ABRIC, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- ADAMI, H. (2005). L'enseignement aux migrants en Français. Les faux jumeaux didactiques. *Le français in le monde* n 339. Paris : Clé International, (pp.23-26).
- ADAMS, K. S. & RYAN, B. A. (2000). *A longitudinal analysis of family relationships and children's school achievement in one-and two-parent families*. Applied Research Branch Strategic Policy, Human Resources Development Canada.
- AKKARI, A. (2002). Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. In Dasen P. et Perregaux C. (Éds.) *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 31-48) Bruxelles : De Boeck.
- AKKARI, A (2002). Le multiculturalisme critique, in Giordano, C. et Patry, J-L. (éds) *Multikulturalismus und Multilingualismus*. Ein Symposium, Salzburg-Fribourg. Schweiz : Universitätsverlag Freiburg Schweiz. Freiburger Sozialanthropologische Studien.
- AKKARI, A. (2006). Les approches interculturelles in la formation des enseignants: entre recherche et pédagogie critique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, Revue HEP de Suisse romande et du Tessin, n°4 (pp.233-258).
- AKKARI, A. & CHANGKAKOTI, N (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus. *Revue des Sciences de l'éducation*.34(2) (pp.419-441).
- ALBERO, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept in Charlier B., Henri F., (dir. par) *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*. Paris : PUF, (pp. 47-59).
- ALLEMAN-GHIONDA, C. (2008). *L'éducation interculturelle dans les écoles*. Culture et éducation. Département thématique B. Politiques structurelles et de cohésion. Parlement Européen : Bruxelles

- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- AMSELLE, J.-L. (1999) *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Paris: Bibliothèque scientifique, Payot
- ARCHIBALD, J. & CHISS, J.-L (2007). *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques et didactiques*. Collection « Logiques sociales » Paris : L'Harmattan.
- ARCHIBALD, J. & GALLIGANI, S. (2008). *Langue(s) et immigration(s), société, école, travail*. Logiques sociales, Paris: l'Harmattan.
- ARMAND, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *Canadian Modern Language Review* ; vol. 56 ; n°3 : (469-495).
- ARMAND, F. (2004). *Prise en compte de la diversité linguistique en contexte scolaire. Intervention lors de la plénière D. Immigration et plurilinguisme : repenser les questions d'intégration et de cohésion sociale en contexte de mondialisation*. 7e Conférence Nationale Métropolis. Montréal (mars 2004). URL : [\[http://canada.metropolis.net/events/mont_national_conf/plenary_f.html\]](http://canada.metropolis.net/events/mont_national_conf/plenary_f.html).
- ARMAND, F. (2005-a). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. » *Revue santé, société et solidarité* ; n°1 : (pp. 141-152).
- ARMAND, F. (2005-b). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation* ; vol. XXXI ; n°2 : (pp.441-469).
- ARMAND, F. & DAGENAIS, D. (2005). Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. Thèmes canadiens. *Revue de L'Association des études canadiennes*, (pp 110-113).
- ARMAND, F. (2011-b). *Les microprogrammes de formation continue en milieu plurilingue, pluriethnique et défavorisés*. Atelier 3 « Formation initiale et continue des enseignants et des intervenants ». Journées d'études *Pour une éducation inclusive au Québec : pratiques, recherches, formation, organisées* par le MELS, le CEETUM, La fondation pour la tolérance et la Chaire de recherche du Canada sur L'Education et les rapports ethniques, 29 avril 2011.
- AUGER, N. & TERRADES, O. (2005). Quelle posture de l'enseignant pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés ou plurilingues ? In Dufour M., *École, langues et modes de pensée* (pp. 141-161), l'Académie de Créteil: Collection Repères pour Agir, Série Disciplines CRDP
- AUGER, N. (2008). Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. In J.-L. Chiss *Immigration, école et didactique du français* (pp. 187-229) Paris : Didier.
- AUGER, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*, Paris : Éditions des archives contemporaines.
- AUTIN, F. (2010). *La théorie de l'identité sociale de Taffel et Turner* (1979, 1986). Laboratoire Savoirs, Cognition et Pratiques Sociales.
- BACHELARD, G. (1971). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin.
- BALSIGER, Cl., BETRIX Köhler, D., de PIETRO, J.-F. & PERREGAUX, Chr. (2012). *Eveil aux langues et approches plurielles*. De la formation des enseignants aux pratiques de classe. Paris, L'Harmattan.
- BARTH, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries. The social Organization of Culture Difference*. Berge-Oslo: Universitets Forlaget.
- BECKER, G.-S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Chicago: University of Chicago Press.
- BERRY, J. W. (1997). Lead article. Immigration, acculturation and adaptation. *Applied psychology: an international review*, 46, (pp. 5-68)
- BERRY J.W., KIM U., POWER S., YOUNG M. & BUJAKI M. (1989). Acculturation attitudes in plural society. *Applied Psychology*, 38, (pp.185-206).

- BERRY, J.W. & SAM, D.L. (1997). Acculturation and adaptation. In Berry J.W., Segall M. H. & Kagitcibasi C. (Eds) *Handbook of Cross-cultural Psychology*, Vol. 3: Social behaviour and Applications 2nd. ed., (pp 291 – 326). Boston: Allyn & Bacon.
- BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Coll. 128. Paris: Nathan Université.
- BERTHELOT, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*. Montréal : CEQ.
- BERTHELOT, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble, Immigration, société et éducation*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.
- BÉRUBÉ, L. (2000). *Parent d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- BÉRUBÉ, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici, Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BESSE, H. (1980). *Enseigner la compétence de communication. Le français dans le monde*, n°153, mai-juin.
- BEUSCART, J.-S. & PEERBAYE, A. (2006). *Terrains & travaux*, ENS Cachan.
- BISAILLON, R. (1996). *Rénover le système d'éducation : 10 chantiers prioritaires*. Rapport final de la communication des États généraux sur l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- BLANCHET, Ph. (2000). *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BLANCHET, A. & GOTMANN, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes*, sous la direction de François de Sigly, L'entretien (2ème édition refondue) Coll. 128, Paris: Armand Collin.
- BLANCHET, P. & FRANCARD, M. (2003-a). Sentiment d'appartenance. In Jucquois G. et Ferréol G., (dir). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. (pp18-25) Paris : Armand Colin.
- BLANCHET, P. & FRANCARD, M. (2003-b). Identités culturelles. In Jucquois G. et Ferréol G., (dir.). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. (pp. 155-156) Paris : Armand Colin.
- BLANCHET, P. (2007). *L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement / apprentissage de la pluralité linguistique*. Synergies Chili n°3, (pp 21-27).
- BLONDIN, C., CANDELIER, M., EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEK-GERMAN, A. & TAESCHENER, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions ?* Bruxelles: De Boeck.
- BLONDIN, C. & STRAETEN, C. (2003). *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Belgique : Université de Liège.
- BLONDIN, C. & MATTAR, C. (2004). *Cinq équipes éducatives s'engagent dans l'éveil aux langues*. Un projet pilote dans l'enseignement fondamental en Communauté française. Liège : Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale.
- BONARDI, Ch. & ROUSSIAU, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.
- BONNEWITZ, P. (2002). *Premières leçons sur la sociologie de P. Bourdieu*, 2^e édition, Paris : Presses Universitaires de France
- BOUCHER, L.-P. & MOROSE, J. (1990). Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.16, no.3, (pp.415-431).
- BOURDIEU, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume 30.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1980). Le capital social : notes provisoires. In *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume 31 (pp. 2-3).
- BOURDIEU, P. (1980). L'identité et la représentation. Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 35, novembre, (pp. 63-72).
- BOURDIEU, P. (1980 b). *Le sens pratique*, Paris : Éditions de Minuit.

- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. Économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- BOURDIEU, P. (1984). *Questions de sociologie*, Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1986). The forms of capital, in Richardson J.G., (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, New York, (pp. 241-258).
- BOURDIEU, P. (1986). L'illusion biographique, in *Actes de la recherche en sciences sociales*. N° 62/63, (pp.69-72).
- BOURDIEU, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. (1992). Habitus, illusion et rationalité, in *Réponses*, (pp 91-115). Paris : Seuil.
- BOURDIEU, P. (1996). La main gauche et la main droite de l'État. In *Contre-feux*. Paris : Seuil.
- BOURDIEU, P. & PASSERON J.-C., (1970/1999). *La reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (2004). La construction idéologique d'un débat. In Bouamama S. : *L'affaire du foulard islamique. La production d'un racisme respectable*, (pp 69-99). Roubaix : Le Geai Bleu.
- BOURDIEU, DURKHEIM, GODBOOT, GOFFMAN, SENNETT, TONNIES, WEBER (2008). *Introduction à la sociologie par sept grands auteurs*. Éditions : de Boeck Université.
- BOURHIS, R-Y., MOISE, L-C., PERREAULT, S., & SENEAL, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, (pp 369-386). Montréal : Université du Québec.
- BOURHIS, R-Y., MOISE, L-C., PERREAULT, S., LEPICQ, D. (1998). Immigration et intégration: vers un modèle d'acculturation interactif. *Cahiers de la Chaire Concordia-UQAM en études ethniques*, 6.
- BOYD, M. & VICKERS, M. (2000). 100 ans d'immigration au Canada, (pp 2-13), in *Tendances sociales canadiennes, Statistiques Canada*, Automne 2000, N° 58.
- BRANDER, P., CALARDENAS, C. & al.(2004). *Kit pédagogique : idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BRASSARD, D.& al. (1984). Hétérogénéité culturelle et compétence de communication dans l'école. Centre international des études pédagogiques. *Cahiers de pédagogies de Sèvres*. Montréal : Commission des Écoles Catholiques de Montréal.
- BROOKOVER, W-B. & LEZOTE, L-W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing: Michigan State University.
- BROPHY, J-E. & GOOD, T-L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BROPHY, J-E. & EVERTSON, C-M. (1981). *Student characteristics and teaching*. New York: Longman.
- BRUBAKER, R. & COOPER, F. (2000). Beyond Identity in *Theory and Society*, No. 29, (pp. 1-47) traduit en français, Au-delà de l'identité, *Actes de recherche en sciences sociales* 139, 2001, (pp.66-85).
- BYRAM, M., ZARATE, G. & NEUNER, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage de l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CAIN A., BARUCH M., et al. (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris: Commission française pour l'UNESCO.
- CALINON, A.-S. (2011) « La recherche dans la formation universitaire des professeurs de français langue seconde au Québec : caractéristiques et enjeux ». Revue : *Ela. Études de linguistique appliquée*. n° 2011/1.
- CALVET, L-J. (2002-a). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon
- CALVET, L-J (2004). *Essais de linguistique, la langue est-elle une invention des linguistes ?* Paris : Plon.
- CALVET, L-J. (2007). Pour une linguistique du désordre et de la complexité. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n°1. (pp. 3-70).
- CAMILLERI, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- CAMILLERI, C. (1988). *La culture, d'hier à demain. Anthropologie et Sociétés*. Université Laval, Québec, Vol. 12, n° 1, (pp. 13-27).
- CAMILLERI, C. (1989). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. In *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques et l'interculturel*, sous la direction de Camilleri, C. et Cohen-Emérique, M., Paris : l'Harmattan.
- CAMILLERI, C. & Cohen-Emerique M. (Eds.) (1989) *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (pp. 117-134). Paris : l'Harmattan.
- CAMILLERI, C. (DIR) (1990). *Stratégies identitaires*. Collectif. Paris: PUF.
- CAMILLERI, C. (1996). Les stratégies identitaires des immigrés, Sciences humaines, n° 15. *Identité, identités : l'individu, le groupe, la société*. (pp. 32-34).
- CAMILLERI, C. & VINSONNEAU, G. (1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris : Armand Collin.
- CAMILLERI, C. (1998). Les stratégies identitaires des immigrés. In J.-C. Ruano-Bordalan (Coord.), *L'identité. L'individu. Le groupe. La société* (pp. 253-257). Auxerre, France: Sciences Humaines Editions.
- CANDELIER, M. (2003a). *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles : de Boeck.
- CANDELIER, M. & al. (2003b). *Janua Linguarum – la porte des langues, L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, GRAZ, CELV.
- CANDELIER, M. (2003). Le contexte politique: un ensemble de principes et de finalités. In Frank Heyworth (dir.), *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues – La contribution du Centre européen pour les langues vivantes – 2000 – 2003*, (pp19-32) Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, M. (2005a). L'éveil aux langues : une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques. In L.-F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, (pp. 417-436). Bern : Peter Lang.
- CARIGNAN, N. (2010). *Les tribulations identitaires de Franco-Algériens*. Fabienne R. (Dir.) Paris : L'Harmattan.
- CARRERAS, L. & PERREGAUX, C. (2005). *Histoires de vie, histoires de papiers : du droit à l'éducation au droit à la formation pour les jeunes sans-papiers*. Lausanne : En Bas.
- CARROLL, R., (1987). *Les évidences invisibles*, Paris : Seuil.
- CASSE, P. (1981). *Training for the Cross-Cultural Mind*. Washington: Sietar.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2005). Les portfolios européens des langues: des outils plurilingues pour une culture éducative partagée. *Repères*, n° 29, (pp. 167-183).
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2006). Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège, in Molinié, M., (Dir.), *Le français dans le monde, recherches et applications*. Biographie langagière et apprentissage plurilingue, (pp. 54-68).
- CASTELLOTTI, V. (2007). Le bilingue était presque parfait, in Lambert P., Millet A., Rispail M., Trimaille C. (éds.). *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*. Paris : l'Harmattan. Coll. « Espaces discursifs » ; (pp 227-236).
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés, in Molinié, M. (Dir.) *Le dessin réflexif. Éléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy, CRTF, (pp.45-85).
- CAVALLI, M., COSTE, D., CRISAN, A., & VAN de VEN, P.-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe

- CHAPPAZ, G. (1993). *Les représentations du monde comme tremplin pédagogique*, in Sciences Humaines n° 27, Avril
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CHNANE-DAVIN, F. & CUQ, J-P. (2009). Formation des enseignants au français langue étrangère et seconde. Université et IUFM, deux mondes provisoirement cloisonnés, In *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?* (pp.215-222) Tome 1 IUFM : Nord-Pas de Calais.
- CHNANE DAVIN-, F. (2009). FLE, FLM, FLS, DNL, clivage et partage ? Cahiers Rivenc, P., Vers une définition du terme « structuro-global » (II), *Revue de Phonétique Appliquée*, 21, (pp. 19-22.)
- CHOMBART DE LAUWE, M-J (1984). Changes in the representation of the child in the course of social transmission. In Farr R.M. & Moscovici S. (Eds.) *Social representations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- CHOMENTOWSKI, M. (2009). *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*. Paris: l'Harmattan.
- CHRISTENSON, S. L. & SHERIDAN, S. M. (2001). *Schools and Families. Creating essential connections for learning*. New York : The Guildford Press.
- CLANET, C. (1990). *Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- CLENET, J. (1998). *Représentations, formation et alternance*, Alternances/Développement, Paris : l'Harmattan.
- CODOL, J.-P. (1969). Représentation de soi, d'autrui et de la tâche dans une situation sociale. *Psychologie française* 14, (pp. 217-228).
- COHEN-ÉMÉRIQUE, M. (2000). L'approche interculturelle auprès des migrants, (pp.161-184), in Gisèle L. (dir.), *L'Intervention interculturelle*, Montréal : Gaëtan Morin.
- COHEN-ÉMÉRIQUE, M. (2006). Menace à l'identité des professionnels en situations interculturelles et leurs ressources, In Jovelin, E., Prieur, E. & Blanc, M., *Travail social et immigration*, Paris : l'Harmattan.
- COHEN-ÉMÉRIQUE, M. (1999). Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche » in Demorgon J. et Lipiansky E-M. (sous la direction de) *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz. (pp.301-315).
- COHEN-ÉMÉRIQUE, M. (1980). Éléments de base pour une formation à l'approche des migrants et plus généralement à l'approche interculturelle. *Annales de Vaucresson*, No 17, (pp. 117-139).
- COLLES, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles : de Boeck –Duculot.
- COLLES, L. (2003). Interculturel (didactique de l'), in Ferreol G. & Jucquois G. (dirs.). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin/VUEF ; (pp.175-180).
- COLLES, L. & LUCCHINI, S. (2003). Les formations interculturelles en Belgique. Enjeux et perspectives. In Pretceille M. A. (ed), *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos, (pp. 195-213).
- CONSEIL DE L'EUROPE (1998). *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1998). *Cadre européen de référence pour l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'Éducation, Division des langues vivantes. Strasbourg : Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2007a). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.

- CONSEIL DE L'EUROPE (2007b). *Portfolio européen des langues*. Strasbourg : Didier.
- CONVEGNO (2002). *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à «faibles» performances scolaire. Rapport final Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)* Berne.
- CORBEIL, J.-C. (1980a). Les choix linguistiques, in *Actes du colloque : La qualité de la langue... après la Loi 101*, Québec : Éditeur officiel, (pp 46-52).
- CORBEIL, J.-C. (1980b). *L'aménagement linguistique du Québec*, Montréal : Guérin.
- CORBEIL, J.-C. (2007). *L'embarras des langues. Origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*. Montréal : Québec Amérique.
- CORTIER, C. (2008). Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile. *Repères* n°38, (pp. 63-80).
- COSTE, D. & GALISSON, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- COSTE, D., MOORE D., & ZARATE G., (1998 version révisé en 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Division des politiques linguistique
- CSE (1994a). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- COULON, A. (2007). *L'Ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- CUCHE, D. (2004). *La notion de la culture dans les sciences sociales*. Paris : La découverte. Coll. Repères.
- CUET, CH. (2006) : Représentation sur l'acte enseigner, in *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*. Presses universitaire de Grenoble (pp. 231-242).
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of Educational Research*, 49, (pp. 222-251).
- CUMMINS, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- CUQ, J.-P. (1991). *Le Français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris : Hachette.
- CUQ, J.-P. (1995). Le français Langue Seconde, un concept en question, in *Revue Tema* n°7, (p. 4) IUFM : Montpellier.
- CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français* (dir), Paris : Clé International.
- CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.
- CYR, P. (1996). *Les stratégies d'apprentissage pour les titres des ouvrages entiers*, Paris : Clé International.
- DE KONINCK, Z., HUOT, D. (2007). Québec : didactique des langues ou didactique des disciplines ? *Le Français dans le monde, recherches et applications*, n° 41, janvier 2007, (pp. 76-84).
- DELAUNAY, D., FOURNIER, J.-M. & CONTRERAS Y. (2011). Manuscrit auteur, in *Mobilités spatiales et ressources métropolitaines: l'accessibilité en questions/11ème colloque du groupe de travail : Mobilités Spatiales et Fluidité Sociale de l'AISLF*, Grenoble.
- DEMAZEIRE, D. & DUBAR, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- DEMAZEIRE, D. (2011). *De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche qualitatives*. Association pour la recherche qualitative. Vol 30(1), (pp. 61-83).
- DESCHAMPS, J.-C. & LOZENZI-CIOLDI, F., & MEYER, G. (1982). *L'Échec scolaire. Élève modèle ou modèles d'élève? Approche psychosociale de la division sociale à l'école*, Lausanne : Favre.
- DESLANDES, R. (2001). L'environnement scolaire, in Hamel M., Blanchet L. et Martin C. (Dir.). *Nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*. Québec : Les Publications du Québec, (pp. 251-286).
- DESLANDES, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie, in N. Rousseau et Bélanger S. (Dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, (pp. 326-346).

- DESLANDES, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille, in DeBlois L. et Lamothe D. (Dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, (pp. 223-236).
- DESLANDES, R. (2006). Pertinence de la prise en compte de la problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres, in Loisel J., Lafortune L. et Rousseau N. *L'innovation et la formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, (pp. 183-205).
- DESLANDES, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Département de psychopédagogie.
- DESLAURIERS, J-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*, Montréal : McGraw-Hill.
- DESMARAIS, D. (1986). Introduction, in Desmarais D. et Grell P. (dir.), (pp.11-17). *Les récits de vie : théorie, méthode et trajectoires types*, Montréal : Saint-Martin.
- DE SINGLY, F. (1991). *La famille. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- DE SINGLY, F. (1996). *Le soi, le couple et la famille. Collection essais et recherches*, Paris : Nathan.
- DE SINGLY, F. (2003). *Les uns et les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris : Armand Colin.
- DESMET, H. & POURTOIS, J-P. (1993). *Prédire et comprendre la trajectoire scolaire*. Paris : PUF.
- DEUBER ZIEGKER, E. & PERRET, G. (2005). *Nous Autres*, Musée d'ethnographie de Genève.
- DOISE, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*, Paris : PUF.
- DOISE, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. In Doise W. et Palmonari A. (dir.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- DOMENACH, J-M. (1989). *Ce qu'il faut enseigner*. Paris : Seuil.
- DREYFUS, M. (2007). Les contenus de formation en français langue seconde (fls) in les universités : entre « universitarisation » et professionnalisation. in *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Verdelhan, M. (sous la dir. de) Bruxelles : De Boeck, (pp 62-84).
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.
- DUBLOIS, C. & MOISSET, J. (1981). *Administration de l'éducation : à la recherche d'une spécificité, texte d'une communication présentée au congrès de l'ACFAS*, Sherbrooke.
- DUBOIS, P. (1996). Savoir développer le sentiment d'appartenance du personnel. *Info ressources humaines*, vol. 18, no. 5, avril / mai. (pp19-21).
- DUFAYS, J-L. (1993). Stéréotypes et respect des différences, in Smet N. et Rasson N. (sous la direction de). *À l'école de l'interculturel*. Bruxelles : EVO (pp.31-36).
- DURKHEIM, E. (1968). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ELIAS, N. (1991a). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- ERIKSON, E. (1966). *Enfance et société*. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé.
- ERIKSON, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York : Norton.
- ERIKSON, E. (1972). (1^{er} édition en 1968). *Adolescence et crise. La quête de l'identité* Paris: Flammarion.
- EURYDICE (2004a). *Integrating immigrant children into schools in Europe. Belgium – Flemish Community. National Description – 2003/04*. Brussels: Eurydice European Unit
http://www.eurydice.org/Documents/Mig/fr/frameset_immigrant.html
- EURYDICE (2004b). *L'intégration scolaire des enfants en Europe. Belgique – Communauté française. Description nationale 2003/2004*. Bruxelles: Unité européenne d'Eurydice.
http://www.eurydice.org/Documents/Mig/fr/frameset_immigrant.html
- EURYDICE (2006). L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe. Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions ?* Bruxelles: De Boeck.

- FELDHENDLER, D. (2006). La vie mise en scène, théâtre et récit. In *Le français dans le monde*, Sondernummer Recherches et applications 39, (pp 155-168).
- FERREOL, G. & JUCQUOIS, G. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.
- FERRÉOL, G. & JUCQUOIS, G. (2004). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.
- FLECHEUX, L. (1999). Stéréotypes et préjugés, des filtres qui bloquent les relations interpersonnelles, in *Se former à l'interculturel*. Paris: Centre de Documentation Tiers-Monde, Éditions Charles Léopold Mayer. (pp. 15-18).
- FORGUES, M. (2004). *Concordia français*, novembre 2004, vol. 4 n°3, (pp. 5.-9).
- FREUND, J. (1995). Préface, in G. Simmel. *Le conflit*. Paris: Circé.
- GALLIGANI, S. (2000). De l'entretien au récit de vie, in *Écarts d'identité*, n° 92, (pp. 21-24).
- GALLIGANI, S. (2007). Identité et intégration : analyse des positions adoptées par des migrants espagnols face à leur accent, in *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Mélanges offerts à Jacqueline Billez, Lambert, Millet, Rispaïl, Trimaille (éds.), (pp. 119-127). Paris : L'Harmattan.
- GALLIGANI, S. et ARCHIBALD, J. (2009). *Langue et immigration, société, école, travail*. Paris : L'Harmattan.
- GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.
- GALISSON, R., KILANI, M. & RIVIERA, A. (2001). *L'Imbroglie ethnique*. Lausanne : Payot.
- GARANT, C., LAVOIE, M., HENSLER, H. & BEAUCHESBE, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation, in Héty J.C., Lavoie M. & Baillauquès S. (dir.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp. 85-111). Bruxelles : De Boeck.
- GAUDET, E. (2005). *Relations interculturelles : comprendre pour mieux agir*. Mont-Royal : Thomson, Groupe Modulo.
- GEERTZ, C. (1973). *Interprétation of Cultures*. New York: Basics Books.
- GEERTZ, C. (1986). *Savoir local, savoir global*. Paris : PUF.
- GEERTZ, C. (1988). *Works and Lives: The Anthropologist as Author*. Stanford: Stanford University Press.
- GEORGEAULT, P. & SYLVAIN, L. (1979a). *La participation des parents dans les comités d'école. Description des caractéristiques des répondants*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- GEORGEAULT, P. & SYLVAIN, L. (1980). *La participation des parents dans les comités d'école*, fascicule 14, synthèse du rapport, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Direction de la recherche.
- GERVAIS, C. & DESROSIERS, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants : Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- GIERUC, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école?* Lausanne : URSP.
- GILBERT, A., LETOUZÉ, S. & THERIAULT, J.-Y. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire*. Rapport final de recherche. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- GILLY, M. & PALLARD, M. (1972). Représentations des finalités de l'école primaire par les parents d'élèves : étude transculturelle et diachronique, in *Cahiers de Psychologie*, numéro 15, (pp. 227-228).
- GILLY, M. (1980). *Maître-élève: rôle institutionnel et représentations*. Paris: Presses universitaires de France.
- GILLY, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif, in Jodelet D. (Ed) *Les représentations sociales*. Paris : PUF, (pp. 363-386).
- GIORDAN, A., GIRAULT, Y., & CLEMENT, P. (1994). *Conceptions et connaissance*. Bern: Peter Lang.

- GIORDANO, C. (1992). Introduction, in *Die betrogenen der Geschichte, Überlagerungsmentalität und Überlagerungsnationalität in mediterranen Gesellschaften*, Frankfurt / New York : Campus Verlag.
- GIORDANO, C. (2003). Préface. De la crise des représentations au triomphe des préfixes. In Gohard-Radenkovic A., Mujawamariya D. & Pérez S. (éds) *Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels* (pp.XI-XVII) Berne : Transversales/Peter Lang
- GLISSANT, E. (1993). Entretien avec Gauvin (L.), Montréal, *Littératures n° 12*, Strasbourg : Édition spéciale du Carrefour des littératures européennes.
- GOFFMAN, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (2001). Quelle compétence pour le futur « médiateur interculturel » en contexte professionnel international ? In Isani S. (textes réunis par), *Culture & Communication en milieu professionnel interculturel*, Actes de journées d'études (pp. 65-78). Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3.
- GOHARD-RADENKOVIC, A., et AKKARI, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires *Revue des sciences de l'éducation Volume 28, numéro 1*, (pp. 147-170).
- GOHARD-RADENKOVIC, A., BERA BUISTINIER M., VESHI D. (2003). Apprentissage de langue maternelle et seconde dans la classe d'accueil : espace d'inclusion et d'exclusion sociale ?, in Gohard-Radenkovic A., Mujawamariya D., Perez S. (éds) *Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels*. Bern: Transversales/Peter Lang
- GOHARD-RADENKOVIC, A. ZARATE, G., LUSSIER, D., PENZ, H.(2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. CELV, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- GOHARD-RADENKOVIC, A., MUJAWAMARIYA, D., PEREZ, S. (2003). *Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels*. Bern : Transversales/Peter Lang.
- GOHARD-RADENKOVIC, A, et ZARATE, G. (2004). L'identité cartographiée : De la grille à la carte. La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte. *Les cahiers du CIEP*. France : Didier.
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2004). *Communiquer en langue étrangère: de compétences culturelles vers des compétences linguistiques* (2e édition) Berne : Transversales/Peter Lang
- GOHARD-RADENKOVIC, A. & KOHLER-BALLY, P. (2004). L'acte alimentaire comme acte d'appartenance culturelle et comme acte potentiel de renégociation identitaire, in Zarate, G. et Gohard-Radenkovic, A. (coord. par), *Les Cahiers du CIEP*, La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte. Paris : Didier.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (2005./2008(2^{ème} éd)). *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*. Berne : Transversales/Peter Lang
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (2006). *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*. Habilitation à diriger des recherches sous la direction de Winkin Y. Université Lumière - Lyon II.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (2007). Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation de mobilité ? Santone L. (a cura di), *Lingue/Culture/Identità*. Igitur, Anno VIII, Gennaio-Dicembre, (pp 43-58)
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (2008) La nouvelle politique des ministères de l'Education de l'Immigration du Québec : La catégorisation culturelle de « Eux-Autres » aux tensions scolaires entre « Nous-Québécois » in Giordano Ch, Patry J-L (Hg.) *Wertkonflikte und Wertewandel Eine pluridisziplinäre Begegnung Freiburger Sozialanthropologische Studien*.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. & RACHEDI, L. (2009). *Récit de vie, récits de langue et mobilités*. Paris: Espaces multiculturels/L'Harmattan.

- GOHARD-RADENKOVIC, A. & AKKARI, A-J. (2008). *Coopération internationale, entre accommodements interculturels et utopies de changement*. Berne : Transversales/Peter Lang
- GOHARD-RADENKOVIC, A., & ACKLIN MUJI D. (2010) *Entre médias et médiations : les mises en scène du rapport à l'altérité*. Paris : Espaces multiculturels/L'Harmattan.
- GOHARD-RADENKOVIC, A., FARMER D., SIETEN, M.-L. & VEILLETTE, J. (2012). Comment l'école construit-elle l'élève migrant dans les milieux linguistiques peu exposés historiquement à la diversité in Belkhodja Ch. et Vatz-Laaroussi M., (dir.) *L'immigration en dehors des grands centres. Politiques et pratiques et enjeux dans cinq États fédéraux*, Paris : L'Harmattan.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (à par). Peut-on enseigner les langues pensées « mauvaises langues » dans le processus d'intégration socio-scolaire des élèves immigrés ? D'apprentissages impensés à des pistes didactiques pensables, in Lévy, D. & Anquetil, M. *Male lingue, mauvaises langues*, n°13 de Heteroglossia, Macerata: EUM.
- GORDON, S-P. (1991). *How to help beginning teachers succeed*. États-Unis: Association for Supervision and Curriculum Development.
- GOUGENHEIM, G. (1958). *Dictionnaire fondamental de la langue française*. Paris: Didier
- GRAHAM, B. (2005). The Development of Aboriginal Language Programs: A Journey towards Understanding. *Canadian journal of education*, 28(3), (pp 318-338).
- GRESLE, F. & AL. (1994). *Dictionnaire des Sciences Humaines, Sociologie et Anthropologie*. Paris: Nathan Université.
- GROUX, D. (2002). *Pour une éducation à l'altérité*. Paris: L'Harmattan.
- GUEDAT- BITTIGHOFFER, D. (2011). *Perspective comparative dans l'apprentissage-enseignement du français auprès des élèves nouvellement arrivés en France*. Université de Nantes
- GUERTIN, D. (1987). *Sentiment d'appartenance chez l'adolescente et chez l'adolescent en milieu scolaire*, Mémoire UQAM.
- GUILBERT, L. (2004b). Médiation citoyenne interculturelle. L'accueil des réfugiés dans la région de Québec, (pp.199-220), in Guilbert L. (dir.), *Médiations et francophonie interculturelle*, CEFAN. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- GUILBERT, L. (2004). Présentation (pp. XI-XXX), in Guilbert L. (dir.) *Médiations et francophonie interculturelle*, Sainte-Foy : Les presses de l'Université Laval
- GUILBERT, L. (2007). Les femmes immigrantes et réfugiées et leur rapport aux études. In Vatz-Laaroussi M., Guilbert L., Velez B., Bezzi G. et Laperrière S., *Les femmes immigrantes et réfugiées dans les régions du Québec: Insertion et mobilité*. Rapport de recherche à condition féminine Canada. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- HALLI, SH. & DRIEDGER, L. (1999). *Immigrant Canada: Demographic, Economic and Social Challenges*. Toronto: University of Toronto Press.
- HAMBYE, P., LUCCHINI, S. (2005). Diversité sociolinguistique et ressources partagées. Regards critiques sur les politiques d'intégration linguistique en Belgique, in *Revista de Sociolingüística* (printemps - été).
- HAMERS, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures, in *Du plurilinguisme à l'école*, sous la direction de Prudent L. F., Tupin F. et Wharton S. (pp. 271-292). Berne: Peter Lang.
- HANNERZ, U. (1996) *Transnational Connections: Culture, people, places*. London, New York: Routledge.
- HELLER, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier.
- HELLY, D. (1996). *Le Québec face à la pluralité culturelle 1977-1994*. Sainte-Foy : PUL.
- HELLY, D., VATZ-LAAROUSSI M., RACHEDI L., (2001). *Transmission culturelle aux enfants par de jeunes couples immigrants Montréal, Québec*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- HEWITT, J.P. (1976). *Self and Society. A symbolic interactionist Social Psychology*, Boston: Allyn et Bacon.
- HOLH, J (2001). *La formation continue des intervenants et enseignants dans un perspective intersectorielle et interdisciplinaire*. Atelier 3 « Formation initiale et continue des enseignants et des intervenants ».

- Journées d'études *Pour une éducation inclusive au Québec : pratiques, recherches, formation, organisées* par le MELS, le CEETUM, La fondation pour la tolérance et la Chaire de recherche du Canada sur L'Education et les rapports ethniques, 29 avril 2011.
- HUTCHINSON, T. & WATERS A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23 2, (pp. 8–28).
- HYMES, D. (1972). On communicative Competence, in Pride J. et Holmes J. (sous la direction de), *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth : Penguin Books, (pp.269-293).
- HYMES, D. (1984). *Collection « Langues et apprentissage des langues »*, Paris : Hatier-Crédif.
- HYMES, D. (1991). *Vers la compétence de communication*, Paris : coll. LAL, CREDIF, Hâtier/Didier (traduction française de *On communicative compétence*, in Holmes J. and Pride J.-B. (dir.) *Sociolinguistics*, Penguin Books, 1972).
- JODELET, D. (1997). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- JODELET, D. (2003). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie in Moscovici S. (ed) *Psychologie sociale*. Paris: PUF (pp. 357-378).
- KANOUTÉ, F. (2002). Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, no 1.
- KANOUTE, F. (2007). Le décalage de valeurs entre l'école et les familles : une occasion de rapprochement. *Vie pédagogique* avril-mai 2007.
- KASTERSZTEIN, J. (1990). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités. Camilleri C. et al. (éds) *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- KAUFMANN, J.-C. (2001). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan Université.
- KAUFMANN, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris: Armand Colin.
- KAUFMANN, V. et JEMELIN, C. (2010). *La motilité, une forme de capital permettant d'éviter les irréversibilités socio spatiales ? Mobilités et Modes de vie métropolitains: les intelligences du quotidien*. Paris : Univesité Paris-Est (pp. 83-91).
- KELLERHALS, J. & al. (1986). *Les formes d'équité dans les échanges familiaux : analyse d'une structure normative*. Genève : Université de Genève.
- KELLERHALS, J., COENENE-HUNTER, J. & MODAK, M. (1987). Stratification sociale, types d'interactions dans la famille et justice distributive, *Revue française de sociologie XXVIII* : (pp 217-240).
- KELLERHALS, J. & MONTANDON, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'Énonciation*, Paris: Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994). *Les interactions verbales vol.3 : Variations culturelles et échanges culturels*. Paris: Armand Colin.
- KILANGA MUSINDE, J. (2006). Rapports entre le français et les langues africaines, in *Langue française et diversité linguistique, Actes du séminaire de Bruxelles*, Bruxelles : De Boeck-Duculot, (pp.205-214).
- KILANI M., GALLISSOT, R., RIVERA A. (2001). *L'imbroglie ethnique en quatorze mots clés*. Lausanne : Ed. Payot, Collection Anthropologie.
- KROEBER A. L. & KLUCKHOHN, C. (1952). *Culture, a critical review of concepts and definitions*. New York : Vintage Books/Random House.
- KRONIG, W. (2003). *Éléments d'interprétation du faible taux de réussite scolaire des enfants immigrés dans le degré primaire. Études et rapports*, 19A, (p. 24–33).
- KRONIG, W., HAERLIN, U. & ECKHART, M. (2000) *Immigrantenkinder und schulische Selektion*. Bern, Stuttgart, Wien.

- KRUMM, H-J. & JENKINS, E. M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen*, lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Wien: Eviva.
- KUTY, O. (1991). La problématique de la création des valeurs dans la sociologie contemporaine des professions de première ligne. *Sciences Sociales et Santé*, 9 (2), (pp. 5-30).
- KUTY, O. (2001). *Sociologie de l'intervention*. Bruxelles : De Boeck.
- LACOURSIÈRE, J. (2002). *Une histoire du Québec / racontée par Jacques Lacoursière*. Montréal : Éditions La Presse.
- LAMARRE, P. (2001). Le multilinguisme des jeunes allophones québécois : ressource sociétale et défi éducatif. In *Correspondance*; vol. 6 ; n°3.
- LAPERRIÈRE, A. & BEAULÉ, D. (2004). Franco-Québécois et Québécois des minorités ethniques : lignes de fracture et de suture, (pp.55-81), in Guilbert L., (dir.), *Médiations et francophonie interculturelle*, Sainte-Foy : Les presses de l'Université Laval.
- LARANA, E., JOHNSTON, H., GUSFIELD, J. (1995), *New Social Movements: From Ideology to Identity*, Philadelphie: Temple University Press.
- LEBRUN, M. (1997). La littérature immigrante : un défi pour la didactique des langues » in Féger R. (sous la direction de). *L'éducation face au nouveau défi*. Actes de IV congrès des sciences de l'éducation (UQAM 2-4 novembre 1995) Montréal : Logiques, (pp.308-313).
- LEBRUN, M. (2005). *Elearning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogie et technologie*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- LECONTE, F. (1997). *La famille et les langues*. Paris : l'Harmattan.
- LECONTE, F. & MORTAMET, C. (2005). *Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil*, *Glottopol*, 6,
- LECONTE, F. & MORTAMET, C. (2008). La construction des identités plurilingues d'adolescents nouvellement arrivés en France. In Martinez, P.; Moore D. et Spaeth V., *Plurilinguismes et enseignement Identités en construction*. Paris: Riveneuve éditions.
- L'ECUYER, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal
- LEGAULT, G. (2000). Québec, société multiethnique, in Legault G. (dir.), *L'Intervention interculturelle*, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. (pp.41-50)
- LEGAULT, G. (2000). *L'intervention interculturelle*, (sous la direction de), Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd). Montréal : Guérin, (1^{re} éd 1988).
- LEHMANN, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- LENOIR, R. (2010). Famille et contrôle social, in *Le raisonnement sociologique à l'ouvrage*, ouvrage coordonnée par Bastine C., Barja S., Naegel D. Paris : L'Harmattan.
- LEUNDA, J., DEPREZ P. & TASSIN, M. (1988). *Rapport d'évaluation de l'expérience-pilote de l'enseignement multiculturel* (1984-1987). Bruxelles: Commission des Communautés européennes, Ministère de l'Éducation Nationale
- LEVI-STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*, Paris : Agora-Plon.
- LEVI-STRAUSS, C. (1973/1997). *Anthropologie structurale deux*. Paris : Plon.
- LEVI-STRAUSS, C. (1977). *L'identité*. Paris : Grasset.
- LEVI-STRAUSS, C. (2001). *Race et histoire. Race et Culture*. Paris : Albin Michel/Éditions UNESCO.
- LINTEAU, P-A., et al. (1986). *Histoire du Québec contemporain. Le Québec depuis 1930*, Montréal: Boréal.
- LIPIANSKY, E.M. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. In C. Camilleri (éd), *Stratégies identitaires*, Paris : PUF, (pp.7-16).
- LIPIANSKY, E.M. (1990). Identité subjective et interactions. In Camilleri C. (éd), *Stratégies identitaires*, Paris : PUF.

- LIPIANSKY, E-M. (1998b). Comment se forme l'identité des groupes in Ruando-Morballan, J-C. (sous la direction de) .Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation* (pp. 52-70) Paris : Retz.
- LIPIANSKY, E-M (1999). L'autre: mythe et réalité in *Ici et Ailleurs, La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ?* Paris : Retz.
- LISCHER, R. (1997). *Intégration, une histoire d'échecs ? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation*, OFS : Berne.
- LUCCHINI, R. (1993). *L'enfant de la rue. Identité, sociabilité, drogue*, Paris : Droz.
- LUCCHINI, S. & FLAMINI F. (2005). Une langue de référence pour développer le plurilinguisme In A. Housen, L. Mettwie, M. Pierrard, L. Van Mensel & E. Witte (eds), *Language, Attitudes and Education in Multilingual Cities*. Brussels: Royal Academy of Belgium for Science and the Arts.
- LUCCHINI, S. (2005). L'enfant entre plusieurs langues. À la recherche d'une langue de référence. In *Enfance* 57, 4, (pp. 299-317).
- LÜDI, G. (2005). L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition / enseignement des langues, in Mochet et al. (coords.) *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges* Lyon : ENS Editions.
- MAALOUF, A. (2002/1998(1^{ère} éd)). *Les identités meurtrières*. Paris : Le livre de Poche.
- MAFFESOLI, M. (1988). *Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans la société de masse*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- MAINARDI, G. (2005). *Miroirs migratoires*. Berne: Peter Lang.
- MALEWSKA-PEYRE, H. (1989). Problèmes d'identité des adolescents enfants de migrants et travail social. In Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M. (dir.). *Chocs de cultures*. Paris : L'Harmattan, (pp.117-134).
- MANÇO, A. (1998). *Valeurs et projets des jeunes issus de 'immigration*. Bruxelles : DeBoech Université.
- MANÇO, A. (1999). *Intégration et identité*. Bruxelles : DeBoech Université.
- MANÇO A. (2006). *Processus identitaires et intégration. Approche psychosociale des jeunes issus de l'immigration*, Paris : L'Harmattan.
- MANÇO, A. (2008). *Valorisation des compétences et co-développement. Africain(e)s qualifié(e)s en immigration*, Paris : L'Harmattan.
- MANÇO, A. & VAES HAROU, A. (2008). Élèves immigrés non francophones dans le cycle secondaire en Communauté française de Belgique : enseignements d'une recherche-formation in *Diversités et Citoyenneté. La Lettre de l'IRFAM* n°13. I.
- MARKUS H. (1977). Self-schemata and processing information about self. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 35, n.2.
- MARKUS, H.& NURIUS, P. (1986). Possibles selves, in *American psychologist*, vol 21, n.9.
- MAROY, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. In *Revue Française de Pédagogie*, (pp. 112-142).
- MARTINEAU, S. & GAUTHIER, C. (1998). *La constitution d'un savoir d'action pédagogique : enjeux, conditions, problèmes*. Communication présentée dans le cadre de la Quatrième biennale de l'éducation et de la formation. Paris.
- MARTINEZ, P. (2005). Des invariants en ingénierie linguistique – Le cas du curriculum universitaire, *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, janv. 2005 (pp. 183-192).
- MARTINIELLO, M. (1995). Question nationale et philosophie de l'intégration en Belgique. In *Le français, une langue pour l'Europe*. Actes du colloque de Bruxelles, 18-19 novembre 1993. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain* 21 (1-2), (pp. 157-164).
- MARTINIELLO, M. & REA, A. (2001). *Et si on racontait... Une histoire de l'immigration en Belgique*. Bruxelles: Communauté Française Wallonie Bruxelles.
- MARTUCELLI D. (2002). *Grammaires de l'individu*, Paris : Gallimard.

- MATHIEU, J., & LACOURSIERE, J. (1991). *Les mémoires québécoises*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université de Laval.
- MATHIEU, J. (2001). *La Nouvelle-France: Les Français en Amérique du Nord, XVI-XVIII^e siècle* Sainte-Foy: Presses de l'Université de Laval.
- Mc ANDREW, M. (1993). *L'intégration des élèves des minorités ethniques quinze ans après l'adoption de la loi 101 : quelques enjeux confrontant les écoles publiques de la langue française de la région montréalaise*. Document de réflexion soumis à la direction des études et de la recherche du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.
- Mc ANDREW, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc LAUGHLIN, M-W. & MARSH, D-D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80(1), (pp 69-94).
- McCALL, G. & SIMMONS, J. (1966). *Identities and Interactions*, New York :The Free Press.
- MEIRIEU, PH. (1989). *Apprendre...oui mais comment ?* Paris : E.S.F.
- MESURE S. & RENAULT A. (1999). Alter ego. *Les paradoxes de l'identité démocratique*, Paris : Aubier.
- MOLINER, P. & RATEAU, P. & COHEN-SCALI, V. (2002). *Les Représentations sociales, pratique des études de terrain*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- MOLINIÉ, M. (2009). *Le dessin réflexif - Éléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Muriel Molinié (dir.) Université de Cergy-Pontoise : Centre de recherche Textes et Francophonies.
- MONTANDON C. (1994). L'articulation entre les familles et l'école, in Vincent G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés postindustrielles*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, (pp 149-171).
- MOORE, D. (2004). Les représentations des langues et de leurs apprentissage: itinéraires théoriques et trajets méthodologiques in Castellotti V., Mochet M.-A. (dir.), *Les représentations des langues et de leurs apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris : Didier, Coll. Credif (pp.7-22).
- MOREL, P. (2007.) *Parcours québécois: introduction à la littérature du Québec*. Montréal : Pierre Morel.
- MORELLI, A. (1992). *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique des origines à nos jours*. Bruxelles: Editions Vie ouvrière – CBAI.
- MOSCOVICI, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*, Paris : PUF.
- MOSCOVICI, C. (1986). L'Ère des représentations sociales. In Doise W. (éd.), *L'étude des représentations sociales* (pp.34-88). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- MUCCHIELLI, A. (1986). *L'identité*. Paris : PUF
- MUCCHIELLI, A. (2002). *L'identité* (5e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- MURPHY-LEJEUNE, E. (2000). Le capital de mobilité : genèse d'un étudiant voyageur, in *Mélanges CRAPEL* n°26, (pp 137-165).
- MURPHY-LEJEUNE, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris : Didier.
- MURPHY-LEJEUNE, E. & ZARATE, G. (2003). L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques, in *Recherches et applications*, n° spécial juillet, FDLN, Clé International, (pp.32-42).
- NAULT, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- OGAY, T., BOURHIS, R-Y., BARETTE, G., & MONTREUIL, A. (2001). Orientations d'acculturation de Suisses romands envers des immigrés « valorisés » et « dévalorisés ». In *Actes du VIII^e congrès de l'Association pour la Recherche InterCulturelle « Recherches et pratiques interculturelles : nouveaux espaces, nouvelles complexités? »* (Genève, 24 -28 septembre).
- OGAY, T. (2002). Communication et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire. In Dasen P.R. et Perregaux C. (Éds.) *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 67-84). Bruxelles : De Boeck.

- OUELLET, F (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan.
- OUELLET, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *L'école et les cultures, VEI Enjeux*, n°129, (pp.146-167).
- PAGÉ, M. & LAMARRE, P. (2010). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec. Diversité, Immigration, Intégration*. Montréal : Enjeux publics IRPP.
- PAILLE P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, (pp.47-181).
- PAILLÉ, P. & MUCCHIELI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.
- PAILLÉ, M. (2008). *Diagnostic de l'état de la francisation au Québec, 3.1-Portrait démographique de la question linguistique en 2006*, Montréal : Boréal.
- PÂQUET, M. (2005). *Tracer les marges de la Cité. Étranger, Immigrant et État du Québec 1627-1981*, Montréal : Boréal.
- PARSONS, T. (1951). *Social system*, New York: The Free Press, London, Collier-MacMillan.
- PERDEREAU-BILSKI, M.-P. (2000). De la maîtrise de sa langue à l'apprentissage des langues autres. in Billiez J., Forster C. & Simon D.-L, *La didactique des langues dans l'espace francophone : Unité et diversité*, Grenoble, Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères (ACEDLE), (pp. 75-88).
- PERREGAUX, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Vals-asla (Bulletin suisse de linguistique appliquée) n° 67*, (pp. 101-111).
- PERREGAUX, C. (2001). L'intégration sociale et scolaire, aussi une histoire de langue(s) ? In Perregaux C., Ogay T. , Leanza Y. & Dasen P. (Ed.), *Intégrations et migrations* (pp. 317-335). Paris : L'Harmattan.
- PERREGAUX, C. (2002). Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation? In Dasen P. et Perregaux C. (Éds.) *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 181-201), Bruxelles : De Boeck.
- PERREGAUX, C. (2002a). Entre Langue 1 et langue 2, de l'allégeance à la construction solidaire, *Notions en question* n° 6, (pp. 29-35).
- PERREGAUX, C. (2002b). Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation. in Dasen P. & Perregaux C., Eds., *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp.181-197). Bruxelles : De Boeck.
- PERRÉGAUX, CH., DE GOUMOENS, CL., JEANNOT, D. & DE PIETRO, J.-F. (eds) (2002). *Éducation au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- PERRÉGAUX, CH. (2004). *Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune*. Genève : Université de Genève.
- PERRÉGAUX, CH., CHANGKAKOTI, N., HUTTER, V. & GREMION, M. (2008). L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion. *Glottopol – Revue de sociolinguistique en ligne*, 11, (pp 95-107).
- PERRENOUD, P. (1993). La formation au métier d'enseignant : complexité professionnalisation et démarche clinique. In Mainguy E., Toussaint R, Ziarko H. (dir), *Compétence et formation des enseignants* (pp. 3-36). Actes du colloque de l'Association québécoise en formation des maîtres (AQUFOM). Publications des sciences de l'éducation. Université du Québec à Trois-Rivières.
- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- PICHÉ, V. (2003). Un siècle d'immigration au Québec : de la peur à l'ouverture, (pp.225-263), in V. Piché et C. Le Bourdais (dir.), *La démographie québécoise. Enjeux du XXe siècle*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

- PICHÉ, V. (2004). Immigration et rapports ethniques au Canada et au Québec. Pour sortir de l'ornière triangulaire, (pp.399-425), in Brunet G., Ortis M. et Bideau A. (dir.), *Les minorités. Une démographie culturelle et politique, XVIIIe-XXe Siècles*, Berne : Peter Lang,
- PIGUET, E. (2009). *L'immigration en Suisse – 60 ans d'entrouverture*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- PHIPPS, A & GUILHERME, M. (2004). Why languages and intercultural communication are never just neutral, in *Critical pedagogy: Political approaches to language and intercultural communication*, sous la direction de Phipps A. et Guilherme M. Clevedon: Multilingual Matters, Languages for Intercultural Communication and education 8.
- PLANTE-PROULX, L. (1987). *Problématique des élèves non francophones, analphabètes ou en retard scolaires dans les écoles françaises de Montréal et pistes d'intervention*, M.E.Q.: Montréal.
- PLOURDE, M. (1988). *La politique linguistique du Québec 1977-1987*, Montréal : IQRC.
- PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.
- POUPART, J., GROUX, L.H., DESLAURIERS, J.P., LAPIERRE, N., MAYER, R., et PIRES, A. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaetan Morin Ed.
- POUTIGNAT, Ph. & STREIFF-FENART, J. (1995, 2e éd. 1999). *Théories de l'ethnicité*, Paris : PUF.
- PRESIWERK, R. & PERROT, D. (1975). *Ethnocentrisme et Histoire*, Anthropos : Paris.
- PUREN, C., BEROCCHINI, P., & COSTANZO, E. (1998). *Se former en didactiques des langues*. Paris : Ellipse.
- QUEIROZ, J.-M. & ZIOTKOVSKI M. (1994). *L'interactionnisme symbolique*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- RACHÉDI, L. & VATZ LAAROUSSI, M. (2004). Favoriser la résilience des familles immigrantes par l'empowerment et l'accompagnement, *Revue Intervention*, no. 120.
- RACHÉDI, L. (2008). Le phénomène migratoire : politiques et diversité, (pp.8-42), in Legault G. et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle*, 2e édition, Montréal : Gaëtan Morin.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA, E. (2008) *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*, Thèse codirigée par Blanchet Ph. & Lamarre P. Université Rennes 2 – Haute Bretagne, École doctorale Humanités et Sciences de l'Homme.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA, E. (2009). Explorations d'autoportraits d'enfants migrants plurilingues. Une mobilité recrée sous forme d'appartenances (in)visibles in Dessins et destins: du tracé aux traces. *Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue. Mobilités internationales et imaginaires francophones*. Muriel Molinié (Dir.). Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF) & Belles Lettres (pp.141-163).
- RICHARD, J.L (2002) De l'immigration étrangère parentale à la mobilité sociale des jeunes adultes : lignée familiale et dynamiques professionnelles individuelles au début des années 1990, *Documents CEREQ*, n°164, mai, (pp. 307-320).
- RICOEUR, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- RICOEUR, P. (2001). *La mémoire, l'histoire et l'oubli*. Paris : Seuil
- ROBERT, J.-C. (2000). La langue, enjeu politique du Québec, (pp.239-246), in M. Plourde, H. Duval et P. Georgeault (dir.), *Le français au Québec, 400 ans d'histoire et de vie*, Québec : Fides.
- ROCHER, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale. Tome 1 : L'action sociale*. Lasalle : HMH Hurtubise
- ROSTALDO, F., BAIN, D., DAVAUD, C., FAVRE, B., HEXEL, D., LURIN J & SOUSSI, A., (2000) *Hétérogénéité et différenciation au cycle d'orientation* Genève : Service de la recherche en éducation.
- SAYAD, A. (1977). Les « trois âges » de l'émigration algérienne en France, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 15 juin (pp. 59-79).

- SAYAD, A. (1992). *L'immigration, ou les paradoxes de l'altérité*, Bruxelles : De Boeck Université.
- SAYAD, A. (1994). Qu'est-ce que l'intégration ? in *Hommes et migration*, 1182, (pp.8 -14).
- SAYAD, A. (1999). *La double absence, Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris : Seuil.
- SAYAD, A. (1999). *L'immigration, ou les paradoxes de l'altérité. Les enfants illégitimes*, Paris : Éditions Raisons d'agir.
- SAYAD, A. (1999). Immigration et « pensée d'État », in *Délits d'immigration*, n° spécial *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°129, Paris : Seuil
- SAYAD, A. (2006). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. L'illusion du provisoire*. Paris: Raisons d'agir.
- SCHUBAUER-LEONI, M-L. (2002). Didactique comparée et représentations sociales, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, (pp. 127-149).
- SCHULTE-TENCKHOFF, I. (2002). Community/collectivité : multiculturalisme et droits collectifs au Canada. In *Droits et cultures* 44(2), (pp. 65-74).
- SCHULTE-TENCKHOFF, I. (2002). *Altérité et droit : contributions à l'étude du rapport entre droit et culture*, Bruxelles : Bruylant.
- SCHULTE-TENCKHOFF, I. (2005). Alevilik au Québec (pp 115-137) in Deuber Ziegler E. & Perret G. *Nous Autres*, Genève : Musée d'ethnographie de Genève.
- SECA, J-M. (2002). *Les représentations sociales*. Paris : Armand Collin.
- SHIOSE, Y. (1995). *Les loups sont-ils québécois? Les mutations sociales à l'école primaire*, Ste-Foy, Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- SIMARD, D. (2002). Comment favoriser une approche culturelle à l'enseignement. *Vie pédagogique* 24, (pp 5-8).
- SIMARD, D. & COTE, H. (2007). *La langue et la culture dans une classe de français, une analyse de discours*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- SIMMEL, G. (1979, 1908). Digressions sur l'étranger. In Grafmeyer Y. et I. Joseph. *L'école de Chicago*. Paris : Editions du champ urbain, (pp. 53-59).
- SIMON, G. (1995). *Géodynamique des migrations internationales dans le monde*, Paris : Presses Universitaires de France.
- SIMON, G. (2008). *La planète migratoire dans la mondialisation*, Paris : Armand Colin,
- SIRÉ, C. & DUMONT, J-L. (2007). *L'école, les jeunes et la culture*. Paris : L'Harmattan.
- ST-JACQUES, M-C., RIOPEL, A. & LESSARD, C. (2001). *L'offre de culture des enseignants comme soutien à un enseignement en perspective culturelle*. Communication présentée au XXIXe congrès de la SCÉÉ. Québec.
- STALDER, P. (2010). *Pratiques imaginées et images des pratiques plurilingues*. Berne : Peter Lang.
- STETS, J. & BURKE, P. (2000). Identity theory and social identity theory in, *Social Psychology Quarterly*, n° 63.
- STRAUSS, A. (1992). *La Trame de la négociation*, Paris : L'Harmattan.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- TABOADA-LEONETTI, I. (1991). Stratégies identitaires et migrants. *Migrants-formations*, n.86. (pp. 54-73)
- TAJFEL, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TAJFEL, H. (1982). *Social Identity and Intergroup Relations*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TAJFEJ, H. & TURNER, J.C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. In S. Worchel & L. W. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- TAP, P. (1979). Relations interpersonnelles et genèse de l'identité, *Annales, UTM. Homo*, XVIII, (pp 7-43).
- TAP, P. (2005). La construction de l'identité personnelle chez l'enfant in Cloutier R., Gosselin P. et P. Tap *Psychologie de l'enfant*, (pp. 299-322), Montréal : Gaëtan Morin.

- TARDIF, M. & GAUTHIER, C. (1994). *L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ?* Communication présentée au Congrès du Réseau international Recherche en Éducation et Formation (REF), Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- TARDIF, M., & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- TARDIF, M. & MUJAWAMARIYA, D. (2002). Introduction : dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), (pp 3-20).
- TAUZIN, B. (2003). Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition, table ronde in *Les cahiers de l'asdifle – Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifiques ?* n°14.
- TAYLOR, C. (1992). *Multiculturalism and « The politics of Recognition »* Princeton N.J : Princeton University Press.
- TAYLOR, C. (1994). *Multiculturalisme : différence et démocratie*. Paris : Aubier.
- TERMOTTE, M. (2003-a). Le poids de l'immigration in Plourde M., et al. *Le français au Québec. 400 ans d'histoire et de vie*. Québec : Publications du Conseil, Éditions Fides, (pp. 348-351).
- TERRETAZ, N. (2008). *Voyage au sein du dispositif des classes d'accueil au Cycle d'orientation de Fribourg-ville guidé par ses utilisateurs les élèves primo-arrivants*. Université de Fribourg, département des Sciences de l'Éducation.
- THAMIN, N. & SIMON, D.L (2008). *Réflexions épistémologiques sur la notion de « Biographies langagières »* Grenoble 3 : Presses Université de Stendhal.
- TROCMÉ-FABRE, F (1994). *J'apprends donc je suis*. Paris : Les Éditions de l'Organisation.
- TURNER, J. & ALI (1987). *Rediscovering the Social Group. A self-Categorisation Theory*, Oxford: Blackwell.
- VANDENHEEDE, P. (2004). Il y a aussi des primo-arrivants dans les écoles de devoirs in *A feuille* T n°88, avril 04.
- VANHULLE, S., LENOIR, Y. (2005). *L'État de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement*, Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- VAN CAMPENHOULDT, L. (2001). *Introduction à l'analyse des phénomènes sociaux*, Paris : Dunod.
- VATZ-LAAROUSSI, M. (1993). Intervention et stratégies familiales en interculturel. *Service Social* 42 (1). Femmes immigrantes en Estrie : entre communautés et communautaire. In Vatz-Laaroussi M., Baccouche N. et Simard M. (dir.), *Immigration et dynamiques locales*, Chicoutimi : CERII.
- VATZ-LAAROUSSI, M., TREMBLAY, P.A., CORRIVEAU, L., DUPLAIN, M. (1999). *Les histoires familiales au cœur des stratégies d'insertion : trajectoires de migration en Estrie et au Saguenay-Lac-Saint-Jean*, Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- VATZ-LAAROUSSI, M. (2001). *Le familial au cœur de l'immigration : les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*. Paris : l'Harmattan.
- VATZ-LAAROUSSI, M., RACHÉDI, L., & PÉPIN L. (2002). *Accompagner les familles immigrantes. Paroles de familles, principes d'intervention et moyens d'action*, Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- VATZ-LAAROUSSI, M. & RACHÉDI, L. (2002). *Familles immigrantes des guerres en Estrie*, Université de Sherbrooke, rapport présenté au ministère de la Famille et de l'Enfance.
- VATZ-LAAROUSSI, M. & MANÇO, A. (2003). *Jeunes, citoyennetés, violences. Réfugiés albanais en Belgique et au Québec*. Paris : L'Harmattan.
- VATZ-LAAROUSSI, M. (2004). L'histoire des familles immigrantes: un enjeu pour l'intervention sociale et la formation dans les régions du Québec. Numéro thématique sous la direction de Nicole Chiasson et Fabienne Tanon, *Les cahiers de la recherche en éducation*. Vol.7, No3. Automne 2004 (RAC).
- VATZ-LAAROUSSI, M., RACHÉDI, L., KANOUTÉ, F. & K. DUCHESNE (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire*, Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- VATZ-LAAROUSSI, M., RACHÉDI, L., KANOUTÉ, F., & C. LESVÊQUES (2005), *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Rapport de recherche présenté au FQRSC, Université de Sherbrooke.

- VATZ-LAAROUSSI, M., (2007). Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec, *Revue internationale électronique Enfance Familles Générations*, No 6
<http://www.erudit.org/revue/efg/2007/v/n6/index.html> (RAC)
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Paris : L'Harmattan.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2004). *Le français de scolarisation-pour une didactique réaliste*. Collection Education et Formation, Paris: PUF.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2007). *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* Paris : L'Harmattan.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2007). *Le français langue seconde, un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : De Boeck Université.
- VERMETTE, M., JACQUET, M., et McAndrew, M. (2000). *Éducation à la citoyenneté et adultes nouveaux arrivants : l'expérience québécoise*. Montréal : Immigration et métropoles,
- VIALA, A., BERTRAND, D., & VIGNER, G. (2000). *Le français langue seconde*, CNDP, Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- VIGNER, G. (1989). Le français, langue de scolarisation, *Diagonales* n°12, (pp. 41-48).
- VIGNER, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé International
- VIGNER, G. (2009). *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette Éducation
- VINSONNEAU, G. (1996). *L'identité des jeunes en société inégalitaire. Le cas des Maghrébins en France. Perspectives cognitives et expérimentales*, Paris : L'Harmattan.
- VINSONNEAU, G. (1999). *Inégalités sociales et procédés identitaires*, Paris : Armand Colin.
- VINSONNEAU, G. (2002). *Identité culturelle*, Paris : Armand Colin.
- VINSONNEAU, G. (2002). Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambiguë, in *Carrefours de l'éducation*, n°14, février, (pp. 2-20).
- WALSHE J. (1998). La formation continue des enseignants. In *L'observateur de l'OCDE*, 210 (pp 31-34).
- WARNIER, J-P. (2003). *La mondialisation de la culture*, Paris : La découverte.
- WARNIER J-P. (2004). *La mondialisation de la culture*. Paris : La découverte.
- WEISS, J. (1991). The socialisation process for first year teachers in an elementary school setting. Ann Arbor, Michigan: University Microfilms International Werbner, Tariq Modood (eds), *Debating cultural hybridity: Multi-Cultural Identities and Politics of Anti-Racism*, (pp. 29-45). London : Zed Books.
- WICKER, H-R. (1997). From Complex Culture to Cultural Complexity. In Werbner P. & Modood T. (éds) *Debating Cultural Hybridity, Multi-Cultural Identities and Politics of Anti-Racism* (pp.29-45). London: Zed Books.
- WICKER, H.-R. (2003). Introduction : migration, politique de migration et recherche sur la migration. In H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Ed.), *Les migrations et la Suisse* (pp.11-60). Zurich : Seismo.
- WRIGHT, S-C. & TAYLOR, D-M. (1995). Identity and the Language in the Classroom: Investigating the Impact of Heritage versus Second Language Instruction on Personal and Collective Self-Esteem. *Journal of Educational Psychology*, n° 87, (p. 241-252).
- YANAPRASART, P. (2004). L'expérience d'une expatriation professionnelle permet-elle d'acquérir des compétences de médiateur culturel ? in Zarate & Gohard-Radenkovic (coord.) *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*, in *Les Cahiers du CIEP*, n° déc, Didier, (pp 32-42).
- ZARATE, G. (1984). *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette.
- ZARATE, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactiques des langues*. Paris : Didier.

- ZARATE, G. (1997). Pour l'amour de la France : la constitution d'un capital pluri-culturel en contexte familial, in *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, Lefèbvre & Hily (dir.), Paris : l'Harmattan, (pp 25-33).
- ZARATE, G. (2000). Constitution d'un capital plurilingue et économie d'une identité pluriculturelle : deux études de cas, in *Mélanges, CRAPEL*, n° 25.
- ZARATE G. (coord. par) (2003). Identités et plurilinguismes : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles in *La compétence interculturelle* (coord. par Byram, M.). Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A., LUSSIER D. & PENZ H., (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- ZARATE, G. (2003). Identities and Plurilingualism: Preconditions for the Recognition of Intercultural Competences, dans *Intercultural Competence*, sous la direction de Neuner G., Parmenter L., Starkey H. et Zarate G. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Language Policy Division, (pp. 84-118). volume XXXVI : 1.
- ZARATE, G. & GOHARD-RADENKOVIC, A. (2004). La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte, in *Les Cahiers du CIEP*, n° déc. Didier.
- ZARATE, G. LÉVY, D. & KRAMSH, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- UCHER, R. & EDWARDS, R. (1994). *Postmodernism and Education. Different Voices, Different Worlds*, Londres : Routledge.

TEXTES DE LOIS CONSULTÉS

- Gouvernement du Québec (1978), Ministère de l'Immigration du Québec. *Rapport Annuel 1977-1978*, Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (1990). Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/Enonce-politique-immigration-integration-Quebec1991.pdf>
- Gouvernement du Québec (1991). Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Rapport Annuel 1990-1991*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (1998). Ministère de l'Éducation, *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*, http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/int_scol/Bro_f.pdf
- Gouvernement du Québec (2001). Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration, *Rapport annuel 2000-2001*, <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport-annuel-2000-2001.pdf>
- Gouvernement du Québec (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*.
- Gouvernement du Québec (2005). Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, *Rapport annuel de gestion 2004-2005*, <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport-annuel-2004-2005.pdf>
- Gouvernement du Québec (2006). Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Admission,

<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-quebec/temps-complet/admission.html>

Gouvernement du Québec (2006b). *Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Approche pédagogique,*

<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue/apprendre-quebec/temps-artiel/approche.html>

Gouvernement du Québec (2007). Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2008-2010,*

<http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/0810-planification-niveaux.pdf>

Gouvernement du Québec (2008). Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, *Conditions de réussite de l'apprentissage du français dans le cadre des cours du Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec,*

<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/conditions-reussite.pdf>

Gouvernement du Québec (2008b). *Pour enrichir le Québec, Franciser plus, Intégrer mieux. Mesures pour renforcer l'action du Québec en matière de francisation des immigrants*

<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs387144>

Gouvernement du Québec (2008c). Ministère de l'immigration et des communautés culturelles, *La diversité une valeur ajoutée : Plan d'action gouvernemental pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec 2008-2013,*

<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1567888>

Gouvernement du Québec (2008d). Ministère de l'immigration et des communautés culturelles, *Rapport annuel de gestion 2007-2008,*

<http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport-annuel-2007-2008.pdf>

Gouvernement du Québec (2009). *Institut de la statistique, Migrations et population immigrante.*

http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/migrt_poplt_imigr/index.htm

Gouvernement du Québec (2009b). Institut de la statistique, *Portraits régionaux 1998-2007, Caractéristiques des immigrants établis au Québec et dans les régions en 2009,*

<http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Presence-Quebec-2009-Portraits-regionaux-1998-2007.pdf>

MEQ (1997). *Une école d'avenir. Intégration et éducation interculturelle.* Québec : Gouvernement du Québec.

MEQ (2001b). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles.* Québec : Gouvernement du Québec.

MICC & MEQ (2004). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école.* Québec : Gouvernement de Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *L'école québécoise et les communautés culturelles.* Rapport. Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.* Québec.

Site internet :

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

<http://mels.gouv.qc.ca/programmeFormation/secondaire2index.asp?page-langues>

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2008d.). *Plan stratégique 2008-2012.*

Gouvernement du Québec. Québec: Éditeur officiel du Québec.

<http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/ministere/index.html>

Commission Scolaire de Marguerite Bourgeyos :

www.csmb.qc.ca

Citoyenneté et immigration Canada

www.cic.gc.ca

Rapport sur les « accommodements raisonnables », Bouchard et Tylor (2008)

www.accommodements.qc.ca

AUTRES OUVRAGES CONSULTÉS

ABRAHAM, A. (1982) *Le monde intérieur des enseignants* (2e éd). France: EAP.

ALLEN, J. & HERMANN-WILMARTH, J. (2004). Cultural construction zones. *Journal of Teacher Education*, 55(3), (pp. 214-226).

ANCIAUX, R., BAUCY D., BLOMART J. & DELVIGNE Y. (1992). *Rapport d'évaluation de l'expérience pilote d'éducation interculturelle dans trois établissements secondaires de l'agglomération bruxelloise* (1988-1992). Bruxelles: Commission des Communautés européennes, Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation de la Communauté française de Belgique.

ANGENOT, P. (1993). Un défi pour la formation fondamentale des enseignants : le pédagogue cultivé. In C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants : unité et diversité* (pp. 49-70) Montréal : Logiques.

ARGAUD, E. (2006). *La civilisation et ses représentations*. Étude d'une revue le français dans le monde. Berne : Peter Lang.

AUDIGIER, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en questions, in Gohier C. et Laurin S. (dir), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, (pp. 141-192). Montréal : Logiques

BANKS, S-L. (1988). *Multicultural Education : Theory and practice*. Toronto: Allyn and Bacon.

BARETTE, C., GAUDET, É., LEMAY, D. (1996). *Guide de communication interculturelle*, Éditions de Renouveau Pédagogique Inc. St-Laurent : ERPI.

BARTH, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries. The social Organization of Culture Difference*. Berge-Oslo : Universitet Forlaget.

BARTHOUX, G. (2008). *L'école, à l'épreuve des cultures. Intervention philosophique*. Paris: PUF. BASCH,

L. & al. (1994). *Nations Unbound: Transnational Projects and the Deterritorialized Nation-State*. New York: Gordon and Breach.

BAUTIER, E. & RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes pratiques et malentendus scolaires*. Paris: PUF.

BAWIN LEGROS, B. & KELLERHALLS, J. (1991). *Relations intergénérationnelles, parenté, transmission, mémoire*. Bruxelles, *Actes du colloque de Liège*, Genève : Université de Genève.

BEACCO, J.-C. (2008). Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue ? In *Le français dans le monde* 355, (pp.40-41).

BECK, I-A., FRECHETTE, S. & PIRRO, M. (2009). *Guide pour l'enseignement en soutien linguistique*, Montréal : Commission scolaire de Montréal.

BÉDARD, M. (2003). *La famille et l'école: Entre le particulier et l'universel. Les conceptions de Condorcet, Hegel, Durkheim, Parsons, et Bourdieu et Passeron*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de maîtrise en sociologie pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)

BEILLEROT, J. (1992). *Être enseignant aujourd'hui*. Le courrier de l'Unesco, (pp 37-40).

BELANGER, L. (1980). *Gestion des ressources humaines, une approche systématique*, 2^e éd. Chicoutimi : Gaétan Morin et Associés Ltée.

BOGDAN, R-C. & BIKLEN, S-K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

- BOUGIE, E., WRIGHT, S.C. & TAYLOR, D.M. (2003). *Early Heritage-Language Education and the Abrupt Shift to a Dominant-Language Classroom: Impact on the Personal and Collective Esteem of Inuit Children in Arctic Quebec*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 6, no 5, (pp 349-373).
- BOUDREAULT, R. (2003). *Du mépris au respect mutuel : clefs d'interprétation des enjeux autochtones au Québec et au Canada*. Montréal : Eco société.
- BRUCKMULLER, M. (2008). Un récit pour une mélodie de valeurs. *Vie pédagogique*. Québec.
- BRUNNER, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit* (Trad. Y. Bonin). Paris : Eshel.
- BRUNNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture* (Trad. Y. Bonin). Paris : Retz.
- BYRAM, M. & LEMAN, J. (1990). *Bicultural and trilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CHEVALLARD, Y. & CONNE, R. (1980). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée Sauvage
- CHLOM, M. (1990). *La langue, indicateur d'intégration des immigrants*. Québec Français, no 77.
- COENEN-HUNTER J. (1994). *La mémoire familiale*. Paris : L'Harmattan.
- COMITÉ DE GESTION DE LA TAXE SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (2007). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 30 septembre 2006*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- CONSEIL DE LA LANGUE FRANCAISE (1987). *Vivre la diversité en français, le défi de l'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal (rapport)*. Québec : Les publications du Québec.
- CORRAZE, J. (1988). *Les communications non-verbales chez l'enfant*. Paris : PUF
- DAUSENDCHON-GAY, U. & KRAFFT, U. (1994). L'analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. L'acquisition d'une langue seconde. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, no 59, (pp. 127-158).
- DEMORGON, J. (1989). *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Paris : Armand Colin.
- DEMORGON, J. (1996). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris : Anthropos.
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF.
- DEVELAY, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESP
- DEVELAY, M. (1997). Origines, malentendus et difficultés de la didactique, *Revue française de pédagogie*, no 120, (pp.59-66).
- DEYRICH, M-C. (2007). *Enseigner les langues à l'école. Professeur de l'école*. (Sous la direction de) Paris : Ellipses.
- DOMENACH, J-M. (1989). *Ce qu'il faut enseigner*. Paris : Seuil.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- DUBOIS J. & ALII (1999). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse.
- DUFOUR, C. (2008). *Les Québécois et l'anglais*. Montréal : Les éditeurs réunis.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France
- EHRENBERG A. (1998). *La Fatigue d'être soi – dépression et société*. Paris : Odile Jacob.
- ELOY, J-M. (2004). La rencontre interculturelle et l'humanisme par les langues, réalités, difficultés, valeurs, in Marie-Hélène ELOY (coord.). *Les jeunes et les relations interculturelles. Rencontre et dialogues interculturels*. Paris : l'Harmattan, (pp 57-76).
- FEDERATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS (FIPF), *Le français dans le monde*. Paris : CLE International.
- FERRAROTTI, F. (1990). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Méridiens Klicksieck.
- FLEURAS, A. & ELLIOT, J-L. (1992). *Multiculturalism in Canada. The Challenge of Diversity*. Scarborough, Ontario: Nelson Canada.

- FONTAINE, L. & SHIOSE, Y. (1991). *Ni Citoyens, ni Autres : la catégorie politique des « communautés culturelles »*. Colas D., Emeri C. et Zylberberg J. (dir.), Paris : Presses universitaires de France, (pp. 435-443).
- GADAMER, H.-G. (1999c). *Le problème de la conscience historique*. Paris : Seuil.
- GAUTHIER, C., DESBIENS, J.-F., MALO, A., MARTINEAU, SIMARD, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Saint-Foy : Presse de l'Université Laval.
- GIACCOBE, J. (1992). A cognitive view of the role of L1 in the L2 acquisition process, in *Second Language Research* 8, (pp. 232-250).
- GIROUX, H.-A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the *New Sociology of Education: A Critical Analysis*. *Harvard Educational Review*, n° 53, (pp. 257-293).
- GLICK-SCHILLER, N., BASCH L., & BLANC C., (1995). From Immigrant to Transmigrant Theorizing Transnational Migration, *Anthropological Quarterly* 68 (1) (pp 48-63).
- GLUCKMAN, M. (1962). Les Rites de Passage. In *Essays on the Ritual of Social Relations* (éd.) Gluckman. Manchester: Manchester University Press.
- GOUGENHEIM, G. (1958). *Dictionnaire fondamental de la langue française*. Paris: Didier.
- GOUPIL, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec: Gaëtan Morin.
- GRIMA-CAMILLERI, A. (2003). *Comme c'est bizarre! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- GROSSEN, M. (1986). Interaction Adulte-Enfant dans une situation de test: présentation d'une recherche en cours, *Cahiers de Psychologie de l'Université de Neuchâtel* N °24, (pp. 15-22).
- GUMPERZ, J. & HYMES, D. (1986). *Directions in sociolinguistics, the ethnography of Communication*. New York: Basic Blackwell Inc.
- HALL, S. (2007). *Identités et cultures. Politiques des Cultural Studies*, édition établie par Maxime Cervulle, trad. de Christophe Jaquet, Paris : Éditions Amsterdam.
- HALPEN, C. (2009). *Identité(s). L'individu, le groupe, la société*. Éditeur : Éditions sciences humaines.
- HOGG, M.-A. & TINDALE, S.R. (2001). Social categorization, depersonalization, and group behaviour. In M.A. Hogg and R.S. Tindale (eds) *Blackwell Handbook of Social Psychology: Group Processes*. (pp.56-85) Oxford: Blackwell Publishers.
- HORNBERGER, N. (2003). *Continua of Biliteracy*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- HURTUBISE, R. & VATZ-LAAROUSSI, M. (1995). Enfants, histoires et identités familiales. *P.R.I.S.M.E* nr.5, (pp 2-3).
- ILBERS, E. (1986). Interaction and instruction in the conservation experiment. *European Journal of Psychology of Education*, 1, (1), (pp. 77-89).
- INSCHAUPSE, P. (1997). *Réaffirmer l'école: prendre le virage du succès*. Québec: Gouvernement du Québec.
- KAËS, R. & ALII (1998). *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Paris : Dunod.
- KAES, R. (2002). Médiation, analyse transitionnelle et formations intermédiaire, in Chaouvier et al., *Les processus psychiques de la médiation*, Paris : Dunod.
- KEARNEY, M. (1986). From the Invisible Hand to Visible feet: Anthropological Studies of Migration and Development, *Annual Review of Anthropology* 15, (pp. 331-361).
- KEARNEY, M. (1995). The Local and The Global: The Anthropology of Globalization and Transnationalism, *Annual Review of Anthropology* 24, (pp. 547-565).
- KLEIN, C. (2005). Avant propos in *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ? Les actes de la DESCO* (pp.7-11), CRDP de Versailles.
- KRASHEN, S.D. (1981). *Second language acquisition et second language learning*. Oxford : Pergamon Press.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (2003). *Identity, rôle and voice in cross-cultural (mis)communication*. London : Longman.

- KREWER, B. (1994). Soi et la culture : des rencontres empiriques, scientifiques et épistémologique » in Blomar, J. & Krewer, B. (sous la direction de) *Perspectives et interculturel*, Paris : l'Harmattan, (pp. 162-189).
- LAGARDE, F. (2007). *Migration, langue, culture et économie*. Montréal : Éditions La Presse.
- LANTOLF, J. & GENUNG, P-B. (2000). L'acquisition scolaire d'une culture d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : Une étude de cas. In *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Revue *AILE* n° 12, (pp 99-122).
- LAPLATINE, F. (2001). *L'anthropologie*. Lausanne : Petite Bibliothèque Payot.
- LEMAN, J. (1991). *Intégrité, intégration, innovation pédagogique et pluralisme culturel*. Bruxelles : De Boeck.
- LEPAILLEUR, M. (1996). La formation continue du personnel scolaire. Voie de l'avenir! *Vie pédagogique* 100, (pp 47-49).
- LEVY, D. & ZARATE, G. (2003). La médiation et la didactique des langues et des cultures, Le français dans le monde, *Recherches et Applications*. (n° spécial, Janv.) FIPF : Clé international
- LONDEI, D.-E. & CALLARI GALLI, M. (2002). Scambi interuniversitari. Sviluppo dei rapporti fra le culture europee nelle giovani generazioni, in *Heuresis-Strumenti III*, Bologna: Clueb.
- LOSLIER, S. (1994). *La romance des relations interculturelles*, Saint-Laurent : Liber.
- MACLURE, J. (2000). *Récits identitaires*. Montréal: Québec-Amérique.
- MAILHIOT, J. (1978). L'étymologie de « Esquimau » revue et corrigée, in *Études/Inuit/ Studies*, 2 (2) : (pp 59-69)
- MARTINEAU, S. & GAUTHIER, C. (1998). *La constitution d'un savoir d'action pédagogique : enjeux, conditions, problèmes*. Communication présentée dans le cadre de la Quatrième biennale de l'éducation et de la formation. Paris.
- Mc ANDREW, M. (2011). L'éducation au Québec contribue-t-elle au développement d'une société pluraliste et inclusive? Les acquis et les obstacles dans une perspective comparative. Conférence du 27 mai 2011. Disponible en ligne <http://symposium-interculturalisme.com>
- MEAD, G. (1963). *L'esprit, le Soi et la société*, Paris : PUF.
- MEINTEL, D. (1992). Identité ethnique chez de jeunes montréalais d'origine immigrée. In *Sociologie et Sociétés* : vol. 24 ; n°2 : (pp 73-89).
- MEIRIEU, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- MELLOUKI, M. & GAUTHIER, C. (2004). L'enseignant, sa formation, sa profession, son rôle : pistes pour une refondation. In *European Journal of Teacher Education*, 27(2), (pp.167-191).
- MONIQUE, H. (1996). *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle : méthodes et pratiques pour réussir*. Lyon : Chronique sociale.
- MONPETIT, C. & DUCHENSE, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Québec: Université de Sherbrooke,
- MONTAGU, A. (1979). *La peau et le toucher. Un premier langage*. Paris : Éditions du Seuil.
- MOORE, D. & SIMON, D-L. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *AILE*; n°16.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier,
- MORIN, E. (1991). *La Méthode*, tome 4, Paris. Points n°303.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil.
- MORIN, E. (2001). *L'identité humaine. L'humanité de l'humanité*. Paris : Éditions du Seuil.
- MORIN, G. & POUPART, J. (1997). *La recherche qualitative. : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaétan Morin
- MUJAWAMARIYA, D. (2002). *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante. Récits d'expérience, enjeux et perspectives*. Montréal : Les Éditions Logiques
- MUJAWAMARIYA, D. (2006). *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants du Canada*. Berne : Peter Lang.

- PAPATSIBA, V. (2003). Des étudiants européens, in *“Erasmus” et l’aventure de l’altérité*, Berne : Transversales / Peter Lang.
- PINTO, L. (1998). *Pierre Bourdieu et la théorie du monde social*, Paris : Albin Michel.
- PORCHER, L. (1986). *La civilisation*. Paris : Clé international.
- REZZOUG, D., DE PLAËN, S., BENSEKHAR-BENNABI, M., MORO M. R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français aujourd’hui*; n°158 : (pp 62-68)
- REY, M. (1992). *Former les enseignants à l’éducation interculturelle*, Strasbourg : Conseil de l’Europe.
- ROBIN, R. (2003). *Le deuil de l’origine, une langue en trop, la langue en moins*. Paris: Kimé.
- ROGEL, J-P. (1994). *Le défi de l’immigration*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Paris : Hatier-Crédif.
- ROUSE, R-C. (1989). *Mexican Migration to the United States: Family Relations in the Development of a Transnational Migrant Circuit*. Doctorat, Anthropology, Stanford University.
- SAINT-JACQUES, D. (2003). L’école entre culture première et culture seconde. *L’autre Forum*, 8(1), (pp. 37-42).
- SALIN G-D. (1992). *Une introduction à l’ethnographie de la communication*, Paris : Didier.
- SAPIR, E. (1921/2001). *Anthropologie Tome 1. Culture et personnalité*. Paris : Éditions de minuit.
- SILBERMAN, M-L. (1969). Behavioral expression of teachers’ attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 60(5), (pp. 402–407).
- SIRÉ, C. & DUMONT, J-L. (2007). *L’école, les jeunes et la culture*. Paris : L’Harmattan.
- SKUTNABB-KANGAS, T. & CUMMINS, J. (1988). *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon, United Kingdom : Multilingual Matters.
- ST-JACQUES, D. (2001). Différentes manières d’intégrer la perspective culturelle à l’école, *Vie pédagogique*, février-mars 2001, no : 112 (pp.42-44).
- SUTTON, C-R. (1987). The Caribbeanization of New York City and the Emergence of a transnational Sociocultural System. In Sutton I.M. et Chaney E.M. (éds), *Caribbean Life in New York City : Sociocultural Dimensions*. New York : Center for Migrations Studies.(pp. 15-30)
- TARIN, R. (2006). Apprentissage, Diversité Culturelle Et Didactique: Français Langue Maternelle, Langue Seconde Ou Etrangère. *Pédagogie pratique*. Bruxelles: Labor.
- THESEE, G., & CARIGNAN, N., R.CARR, P. (2010). *Les faces cachées de l’interculturel*. France : L’Harmattan.
- THIESSE A.-M. (1997). *Ils apprenaient la France. L’exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris : Maison des Sciences de l’homme.
- THIESSE A.-M. (2001). *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XXe siècles*, Paris : Seuil.
- TRIANAPHYLLOU A. (2002). *Anthropologie des échanges éducatifs. Ethnographie filmique de rencontres entre jeunes Européens*, Berne : Peter Lang.
- VASQUEZ, O., PEASE-ALVAREZ, L. & SHANNON, S. (1994). *Pushing Boundaries: Language and Culture in a Mexican Community*, Cambridge, Cambridge: University Press.
- VASQUEZ A. & MARTINEZ I. (1996). *La socialisation à l’école. Approche ethnographique. Language and Culture in a Mexican Community*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- WINKIN, Y. (1981). *La nouvelle communication*, Paris : Seuil.
- WINKIN, Y. (2001). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, Bruxelles : De Boeck Université.
- YANAPRASART, P. (2006). *L’expatrié : un acteur social de la mobilité internationale. Cadres entre la Suisse et la France*, Berne : Peter Lang.
- ZAKHARTCHOUK, J-P. (1999). *L’enseignant, le passeur culturel*, Paris : ESF.

ANNEXES

ANNEXE 1

FORMULAIRE DE DEMANDE D'EXPÉRIENTATION

Bureau de la planification institutionnelle

Comité de la recherche

DEMANDE D'EXPÉRIMENTATION

Date de la demande : 20 octobre 2009

Nom : Cuko

Prénom : Kostanca

Adresse : ***

Tél. : Domicile (514) 362 1040

Courriel : kostanca.cuko@unifr.ch

1. TITRE DU PROJET

La classe d'accueil est-elle un lieu d'intégration par la langue et de construction de sentiment d'appartenance?
(Titre provisoire)

2. IDENTIFICATION DE L'ORGANISME

Chercheure en doctorat affiliée à l'Université de Fribourg, Suisse

Département du Plurilinguisme

3. Votre expérimentation devrait se réaliser au cours de l'année scolaire 2009-2010 et 2010-2011, ou précisez : Oui. 2009-2010, 2010-2011

4. ENGAGEMENT DE L'ORGANISME

Une fois la rédaction du rapport de recherche (de mémoire ou de thèse) terminée, le chercheur, la chercheuse ou l'organisme concerné s'engage à faire parvenir une copie de ce rapport au Comité de la recherche, Bureau de la planification institutionnelle, Service des services corporatifs, CSMB, Siège social 1100, bd de la Côte-Vertu Saint-Laurent (Québec) H4L 4V1. Dans le cas d'un projet abandonné, on voudra bien en aviser par écrit le Comité de la recherche.

5. CATÉGORIE DE RECHERCHE

Thèse de doctorat (3ème cycle)

6. ÉCHANTILLON

Le nombre de participants n'est prédéfini d'avance. Une fois la permission de la Commission Scolaire obtenu, nous prendrons contact avec les représentants de direction, des enseignants et des parents d'élèves afin de pouvoir obtenir leur accord pour participer à cette recherche. Donc, les entretiens seront réalisés et déterminées en accord avec les acteurs de cette recherche. Toutefois, l'approche du terrain et la méthodologie mise sur la diversification des corpus sans déterminer d'avance le nombre exact requis.

Écoles suggérées :

Des contacts préalables ont été effectués auprès de l'École Primaire Saint-Denis à Montréal (adresse ***). La directrice actuelle Madame *** nous a fait part de son intérêt et son accord pour participer à ce projet de recherche sous réserve de l'approbation de la CSMB pour officialiser notre collaboration et l'autorisation à contacter les enseignants, les parents et les élèves de son école. Toutefois nous devons aussi contacter d'autres représentants de direction et d'autres enseignants qui exercent dans le milieu multiculturel avec une ou plusieurs classes d'accueil.

7. COLLECTE DES DONNÉES

La collecte des données prend plusieurs formes:

Les questionnaires autobiographiques écrits pour les élèves

Des dessins produits suite aux consignes données

Des notes de terrain

Des entretiens biographiques avec les parents, les enseignants et les représentants de la direction.

8. SYNTHÈSE

Problématique:

Comment la classe d'accueil est-elle perçue par les élèves, les parents, les enseignants et les représentants de la direction ?

Comment les élèves vivent-ils les transitions identitaires entre le pays d'origine et le pays d'accueil ? Quelles sont les représentations sur l'école, la classe d'accueil ? Quels sont les écarts entre les représentations, valeurs et capitaux par les différentes catégories d'acteurs ?

Objectif(s) et apport de la recherche :

La recherche vise une meilleure connaissance du dispositif de la classe d'accueil telle qu'elle est vécue par les acteurs de cette recherche.

Méthodologie :

Notre démarche méthodologique de recherche qualitative s'appuie sur des données empiriques qui, une fois recueillies et transcrites feront l'objet d'abord d'une analyse selon une approche interprétative, démarche compréhensive et ensuite d'une analyse thématiques où nous allons croiser les réponses des acteurs.

9. SIGNATURE

Date

ANNEXE 2

Consentement de participation à la recherche

Corpus représentants de la direction

Après avoir obtenu l'accord de CSMB nous aurions besoin de votre approbation afin que l'on puisse prendre contact avec les enseignants de votre école et avoir votre consentement pour la participation à la recherche.

Titre de la recherche :

La classe d'accueil est-elle un lieu d'intégration par la langue et de construction de sentiment d'appartenance? (Titre provisoire)

Chercheure : Kostanca Cuko

Directeur de recherche : Prof. Dr. Aline Gohard-Radenkovic

I) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à mieux comprendre les représentations des élèves sur les langues, leurs rapports aux langues et la construction du sentiment d'appartenance vers la classe et le pays d'accueil.

2. Participation à la recherche

Pour les élèves, la participation à cette recherche consiste à :

- ❖ répondre à un questionnaire écrit
- ❖ faire des dessins représentatifs sur les consignes données
et éventuellement à prendre part à un entretien oral.

Pour les représentants de la direction et les enseignants de classe d'accueil la participation à cette recherche consiste à :

- ❖ accepter un entretien biographique avec la chercheure.
- ❖ répondre à des questions sur votre parcours, vos expériences, vos capitaux, vos apports aux langues, vos perceptions sur la classe d'accueil, sur l'école dans le pays d'accueil, vos attentes vis-à-vis des élèves, parents et leur intégration dans le pays d'accueil.

3. Confidentialité

Tous les renseignements donnés par les participants demeureront strictement confidentiels. Tous les participants à l'enquête seront désignés par un prénom fictif.

4. Avantages et inconvénients

La participation à cette recherche est importante en termes de compréhension et de développement des connaissances sur les élèves de classe d'accueil. Votre participation nous aide à mieux comprendre la réalité dans la classe d'accueil telle qu'elle est vue et vécue par vos élèves et vous-mêmes.

5. Droit de retrait

La participation à cette recherche est entièrement volontaire. Vous êtes libre de prendre une décision sans devoir la justifier. Vous pouvez annuler la participation à tout moment par un simple avis verbal. Si tel est le cas les renseignements personnels ainsi que les informations fournies ne seront pas considérés comme des données pour cette recherche.

II) CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

Je déclare avoir compris les informations ci-dessus. Je consens librement à la participation de cette recherche.

Signature du représentant de direction _____ Date : _____

Je déclare avoir compris les informations ci-dessus. Je consens librement à ce que vous preniez contact avec les enseignants de classe d'accueil de notre école.

Signature du représentant de direction _____ Date: _____

Je déclare avoir expliqué, dans le présent document, la nature et le but de cette recherche liés au corpus des élèves.

Signature de la chercheuse _____ Date : _____

Pour toute question ou renseignement supplémentaire ou pour vous retirer de la recherche vous pouvez communiquer avec Kostanca Cuko à l'adresse courriel suivante : Kostanca.cuko@unifr.ch ou par téléphone jusqu'au 20 février 2011.

ANNEXE 3

Consentement de participation à la recherche

Corpus enseignants de classe d'accueil

Après avoir obtenu l'accord de CSMB et de la direction de l'école nous aurions besoin de votre consentement pour la participation à la recherche et votre approbation afin que l'on puisse prendre contact avec les élèves de votre classe.

Titre de la recherche :

La classe d'accueil est-elle un lieu d'intégration par la langue et de construction de sentiment d'appartenance? (Titre provisoire)

Chercheure : Kostanca Cuko

Directeur de recherche : Prof. Dr. Aline Gohard-Radenkovic

I) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à mieux comprendre les représentations des élèves sur les langues, leurs rapports aux langues et la construction du sentiment d'appartenance vers la classe et le pays d'accueil.

2. Participation à la recherche

Pour les élèves, la participation à cette recherche consiste à :

- ❖ répondre à un questionnaire écrit
- ❖ faire des dessins représentatifs sur les consignes données et éventuellement à prendre part à un entretien oral.

Pour les enseignants, la participation à cette recherche consiste à :

- ❖ accepter un entretien biographique avec la chercheure.
- ❖ répondre à des questions sur votre parcours, vos expériences, vos capitaux, vos rapports aux langues, vos perceptions sur la classe d'accueil, sur l'école dans le pays d'accueil, vos attentes vis-à-vis des élèves, parents et leur intégration dans le pays d'accueil.

3. Confidentialité

Tous les renseignements donnés par les participants demeureront strictement confidentiels. Tous les

participants à l'enquête seront désignés par un prénom fictif.

4. Avantages et inconvénients

La participation à cette recherche est importante en termes de compréhension et de développement des connaissances sur les élèves de classe d'accueil. Votre participation nous aide à mieux comprendre la réalité dans la classe d'accueil telle qu'elle est vue et vécue par vos élèves et vous-mêmes.

5. Droit de retrait

La participation à cette recherche est entièrement volontaire. Vous êtes libre de prendre une décision sans devoir la justifier. Vous pouvez annuler la participation à tout moment par un simple avis verbal. Si tel est le cas les renseignements personnels ainsi que les informations fournies ne seront pas considérés comme des données pour cette recherche.

II) CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

Je déclare avoir compris les informations ci-dessus. Je consens librement à la participation de cette recherche.

Signature de l'enseignant _____ Date : _____

Je déclare avoir compris les informations ci-dessus. Je consens librement à ce que vous preniez contact avec les élèves de ma classe d'accueil.

Signature de l'enseignant _____ Date : _____

Je déclare avoir expliqué, dans le présent document, la nature et le but de cette recherche liés au corpus des élèves.

Signature de la chercheuse _____ Date : _____

Pour toute question ou renseignement supplémentaire ou pour vous retirer de la recherche vous pouvez communiquer avec Kostanca Cuko à l'adresse courriel suivante : Kostanca.cuko@unifr.ch ou par téléphone jusqu'au 20 février 2011.

ANNEXE 4

Formulaire de consentement parental

Titre de la recherche :

La classe d'accueil est-elle un lieu d'intégration par la langue et de construction de sentiment d'appartenance?
(Titre provisoire)

Chercheure : Kostanca Cuko

Directeur de recherche : Prof. Dr. Aline Gohard-Radenkovic

I) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à mieux comprendre les représentations des élèves sur les langues, leurs rapports aux langues et la construction du sentiment d'appartenance vers la classe et le pays d'accueil.

2. Participation à la recherche

Pour les élèves, la participation à cette recherche consiste à :

- ❖ répondre à un questionnaire écrit
- ❖ faire des dessins représentatifs sur les consignes données et éventuellement à prendre part à un entretien oral.

Pour les parents, la participation à cette recherche consiste à :

- ❖ accepter un entretien biographique avec la chercheure.
- ❖ répondre à des questions sur votre parcours, vos expériences, vos capitaux, vos rapports aux langues, vos perceptions sur la classe d'accueil, sur l'école dans le pays d'accueil, vos attentes vis-à-vis des élèves, parents et leur intégration dans le pays d'accueil.

3. Confidentialité

Tous les renseignements donnés par les participants demeureront strictement confidentiels. Tous les participants à l'enquête seront désignés par un prénom fictif.

4. Avantages et inconvénients

La participation à cette recherche est importante en termes de compréhension et de développement des connaissances sur les élèves de classe d'accueil. Votre participation nous aide à mieux comprendre la réalité dans la classe d'accueil telle qu'elle est vécue par vos élèves et vous-mêmes.

5. Droit de retrait

La participation à cette recherche est entièrement volontaire. Vous êtes libre de prendre une décision sans devoir la justifier. Vous pouvez annuler la participation à tout moment par un simple avis verbal. Si tel est le cas les renseignements personnels ainsi que les informations fournies ne seront pas considérés comme des

données pour cette recherche.

B) CONSENTEMENT PARENTAL

Je déclare avoir compris les informations ci-dessus. Je consens librement à ce que mon enfant et moi prenions part à cette recherche.

Je déclare avoir expliqué, dans le présent document, la nature et le but de cette recherche liés au corpus des élèves.

Signature de la chercheuse _____ Date : _____

Pour toute question ou renseignement supplémentaire ou pour vous retirer ou pour retirer votre enfant de la recherche vous pouvez communiquer avec Kostanca Cuko à l'adresse courriel suivante : Kostanca.cuko@unifr.ch ou par téléphone jusqu'au 20 février 2011.

Coupon de réponse**Consentement parental****École Saint-Denis 2011**

Les élèves de la classe d'accueil (X) de l'école Saint-Denis sont invités à faire partie de notre recherche.

Les élèves pourront remplir des questionnaires, faire des dessins sur des consignes données et participer à des entretiens.

Pour permettre à vos enfants de participer, merci de signer l'autorisation :

Prénom de l'enfant : _____

J'autorise mon enfant à participer à cette étude.

Signature : _____

Coupon de réponse**Consentement de participation à la recherche****École Saint-Denis 2011**

Les parents des élèves de la classe d'accueil (X) de l'école Saint-Denis sont invités à faire partie de notre recherche.

Je consens librement à participer à cette recherche.

Je sais que je peux me retirer en tout temps sans devoir justifier ma décision.

Votre nom _____

Votre prénom _____

Signature : _____

ANNEXE 5

GUIDE DE PRODUCTIONS

ET

CANEVAS DE QUESTIONS POUR LES QUESTIONNAIRES

AUPRES DES ELEVES DE LA CLASSE D'ACCUEIL

Activité « Se dessiner et dessiner ma nouvelle vie » avec tous les élèves d'une classe d'accueil.

- ❖ La carte du proche et du lointain.
- ❖ Dessin de la classe d'accueil.
- ❖ Dessin du Canada et de la région d'accueil.
- ❖ Dessin de leur pays d'origine.

Faire la liste des camarades de la classe et des (grandes) personnes de l'école, en commençant par le plus proche pour aller vers le plus lointain :

leurs parcours scolaires avant l'arrivée au Canada et

- ❖ leurs avis sur la nouvelle classe/ école
- ❖ les langues pratiquées
- ❖ les expériences antérieures : difficulté, réussite.
- ❖ le rapport au français
- ❖ les rapports avec leurs camarades de la classe d'accueil
- ❖ les rapports avec leur enseignant de français ? les autres enseignants? L'assistant social ? Médiateur ?

Questionnaire autobiographique pour les élèves de la classe d'accueil :

Ton prénom _____ Ta classe _____

Ton école _____

Ton âge _____

Ton pays de naissance _____ Origine de tes parents _____

Ta langue première _____

Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ? Avec tes parents ? Avec tes frères et sœurs ? _____

Quelle(s) langue(s) parles-tu dans ton quartier ? _____

Quelle(s) langue(s) parles-tu avec tes amis (au parc) _____

Quelle(s) langue(s) parles-tu dans la cour de l'école _____ Es-tu allé à l'école dans ton pays ? _____

Comment tu trouves ta nouvelle classe et ta nouvelle école ? _____

1-Quels sont, dans l'ordre, les 3 élèves que tu choisis le plus souvent pour travailler ? _____

2-Quels sont, dans l'ordre, les 3 élèves qui tu choisis le plus souvent pour jouer ? _____

3-Quels sont, dans l'ordre, les 3 élèves qui tu choisis le moins souvent pour travailler ? _____

4-Quels sont, dans l'ordre, les 3 élèves qui tu choisis le moins souvent pour jouer ? _____

5-D'après toi, quels sont, dans l'ordre, les 3 élèves qui te choisissent le plus souvent pour jouer ? _____

6-D'après toi, quels sont, dans l'ordre, les 3 élèves qui te choisissent le plus souvent pour travailler ? _____

7-D'après toi, quels sont, dans l'ordre, les 3 élèves qui te choisissent le moins souvent pour jouer ? _____

8-D'après toi, quels sont, dans l'ordre, les 3 élèves qui te choisissent le moins souvent pour travailler ? _____

9- Nomme tous les adultes de l'école que tu as déjà rencontrés _____

10-D'après toi, quelles sont les personnes qui connaissent ton nom, ton pays d'origine ? _____

11- D'après toi, quelles sont, dans l'ordre, les 3 personnes à qui tu préfères t'adresser pour demander de l'aide ? _____

12-D'après toi, quelles sont, dans l'ordre, les 3 grandes personnes que tu choisis le moins souvent pour demander de l'aide ? _____

13- D'après toi, quelles sont, dans l'ordre, les 3 personnes les plus gentilles. Pourquoi ? _____

ANNEXE 6

Questions de l'entretien biographique avec les parents :

- Je voudrais que vous me racontiez dans quelles circonstances vous avez décidé d'immigrer ? Pourquoi vous avez choisi le Québec ?
- Comment se passe l'installation dans votre cas ? Quelle est votre situation actuelle ? Racontez-moi.
- Quel est votre rapport aux langues ? Quelles sont les langues que vous parlez ? Suivez-vous des cours de français ?
- Comment voyez-vous le rôle de parents (celui de la mère ? celui du père ?) dans votre pays d'origine ? Qu'est-ce qui est plus important pour vous dans ce rôle ?
- Comment, d'après vous, voit-on ici au Québec, le rôle de parents (celui de la mère ? celui du père ?) ? Il y a-t-il des différences qui vous paraissent importantes ?
- Depuis votre arrivée au Québec, vous est-il arrivé de sentir qu'il était nécessaire que vous changiez votre façon de vous comporter comme parent (en tant que père ? en tant que mère)? Si oui dans quel contexte et quelles circonstances. Racontez-moi.
- Comment voyez-vous le rôle de l'école, de la classe d'accueil et de l'enseignant ?
- Quels sont vos rapports avec l'école et l'enseignant de votre enfant ? Communiquez-vous souvent avec l'enseignant ?
- De quelle façon aidez-vous votre enfant à réussir ? Aidez-vous votre enfant dans l'apprentissage du français ? Si oui comment ? Si non qui l'aide à faire ses devoirs en français et dans les autres matières ?
- Que pensez-vous du système scolaire au Québec ? Le comprenez-vous ? A qui faites-vous appel si vous avez besoin d'informations ou d'aide ?

ANNEXE 7

Les questions de l'entretien biographique avec les enseignants :

- Quelle est votre formation initiale ? Votre formation continue ? Votre expérience professionnelle ? Je voudrais que vous me racontiez comment vous êtes devenu enseignant en classe d'accueil ?

- Quel est votre rapport aux langues ? Quelles sont les langues que vous parlez ? Où et comment avez-vous appris ces langues ?

- Quelles sont vos propres expériences de mobilité et de contact avec l'étranger ?

- Comment vivez-vous la pluralité (linguistique, sociale, culturelle) et sa gestion dans votre classe ?

- Comment gérez-vous le rôle d'enseignant de la classe d'accueil ?

- Comment s'est passée la première année dans une classe d'accueil ? Quels échecs, quelles réussites avez-vous vécus ? Racontez.

- Et maintenant ? Parlez-moi de vos expériences pédagogiques en classe d'accueil (conditions d'enseignement, démarches méthodologiques, manuel de FLS ou autres supports utilisés, compétences que vous voulez développer, etc.)

- Quels sont vos rapports avec les élèves de la classe d'accueil ? Quelles sont vos attentes vis-à-vis de ces élèves ? Quels sont vos rapports avec leurs parents ? Quelles sont vos attentes vis-à-vis des parents de ces élèves ?

- Je voudrais que vous me racontiez comment vous percevez l'intégration des élèves dans leur école, des parents dans la vie quotidienne, professionnelle, sociale, etc. du quartier, du pays.

ANNEXE 8

Questions de l'entretien biographique avec les représentants de la direction :

- Quelle est votre formation initiale ? Votre formation continue ? Votre expérience professionnelle ? Je voudrais que vous me racontiez comment vous êtes devenu directeur/assistant social/ médiateur.
 - Quel est votre rapport aux langues ? Quelles sont les langues que vous parlez ? Où et comment avez-vous appris ces langues ?
 - Quelles sont vos propres expériences de mobilité et de contact avec l'étranger?
 - Comment vivez-vous la pluralité (linguistique, sociale, culturelle) dans votre établissement ?
 - Comment gérez-vous le rôle de représentant de la direction dans votre établissement ?
 - Quelles sont les conditions d'enseignement et les dispositifs de la classe d'accueil mis en place notamment pour l'apprentissage de la langue française?
- Avez-vous mis en place des procédures, des dispositifs ou des personnes spécifiques pour accueillir les élèves, les familles ?
- Quels sont vos rapports avec les élèves de la classe d'accueil ? Quelles sont vos attentes vis-à-vis de vos élèves ? Quels sont vos rapports avec leurs parents ? Quels sont vos attentes vis-à-vis des parents de ces élèves ?
 - Je voudrais que vous me racontiez comment vous percevez l'intégration des élèves dans leur école, des parents dans la vie quotidienne, professionnelle, sociale, etc. du quartier, du pays.

Curriculum vitae**KOSTANCA CUKO****INFORMATION PERSONNELLE**

Coordonnées	Boulevard de Pérolles 63 1700 Fribourg, Suisse kostanca.cuko@unifr.ch
Date de naissance	1 mai 1979
Nationalité	Canadienne
Spécialisation et intérêt	Enseignement, Education. Dimensions sociales et (inter) culturelles de la communication. Administration.
Langues parlées	Français-anglais (niveau C2) Italien (niveau B2+) Allemand et espagnol (niveau A2)

ETUDES ET DIPLOMES

2009 – 2014	Ph. D. Titre de thèse: « La classe d'accueil est-elle un lieu d'intégration par la langue et de construction du sentiment d'appartenance chez les élèves nouvellement arrivés? Regards croisés des acteurs de ce dispositif dans plusieurs écoles à Montréal. Directrices de thèse Prof. Doc. Aline Gohard-Radenkovic Université de Fribourg, Suisse et Prof. Doc. Patricia Lamarre Université de Montréal.
2010 – 2011	Cours de Master en FLE, Université de Fribourg, Suisse.
2008 – 2009	Cours de Master en FLS, l'Université de Québec à Montréal. Montréal, Canada.
2007	Diplôme d'Etudes Spécifiques Spécialisées en Gestion. Haute Ecole de Commerce de Montréal. Canada
2003	Diplôme en enseignement du français langue étrangère, à l'Université de Lausanne, Suisse.

FINANCEMENTS

2009 – 2010	Bourse de doctorat accordée par la Confédération Suisse.
2001 – 2002	Bourse d'études accordée par la Confédération Suisse Niveau Bachelor. Université de Lausanne, Suisse.

EXPERIENCES PROFESSIONNELLES

08.2014 -	Chargée de cours au Département du plurilinguisme, Université de Fribourg, Suisse.
05.2014	Membre de l'équipe d'examineurs lors des épreuves DFP Affaires niveau B2 et C1, HEG Fribourg. Suisse.
2012-2013	Enseignante de français langue seconde auprès du Cycle d'orientation de Pérolles. Fribourg, Suisse.
08.2013- 09.2013	Chargée de cours et membre de l'équipe pédagogique du stage de mobilité internationale auprès du Service des Relations Internationales. Université de Fribourg, Suisse.
08.2012- 09.2012	Chargée de cours et membre de l'équipe pédagogique du stage de mobilité internationale auprès du Service des Relations Internationales. Université de Fribourg, Suisse.
09.2011- 12.2011	Enseignante de français langue étrangère pour la préparation au Delf B2 (6%) Wirtschafts und Kaderschule KV, Bern
03.2010 - 08.2014	Chargée de cours à la Haute Ecole de Gestion, Fribourg. Suisse.
02.2009 - 10.2014	Étudiante et chercheuse auprès de l'Université de Fribourg. Suisse.
2008 - 2009	Conseillère d'intégration pour les familles immigrantes. Montréal. Canada
2007 - 2009	Enseignante de français langue seconde à l'école primaire St-Catherine Labourée. Montréal, Canada.
2004 – 2007	Enseignante de français à l'école secondaire « Antoine de Saint-Exupéry », Montréal, Canada.
2003 - 2004	Interprète communautaire au CHUV. Lausanne, Suisse.
2002 – 2003	Agente d'administration à la société Gest-Union. Lausanne, Suisse

CONFERENCES ET INTERVENTIONS RECENTES

04.2014	Intervention dans blocs-séminaire Master PA Fle/Fls et Master DLE/Fle: « Pratiques de recherche, pratiques réflexives. Comment construire une recherche : les étapes et les écueils ». Titre : « Choisir un terrain, construire un corpus, adopter une démarche méthodologique ». Université de Fribourg, Suisse.
10.2013	Intervention dans le séminaire (BA) « Problèmes spécifiques à la didactique du FLE et des langues ». Titre « Sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle: Éveil aux langues. Comparaison des dispositifs, conceptions et démarches dans quatre contextes francophones: Belgique, France, Suisse, Québec ».
05.2012	Intervention dans le séminaire (MA) « Politiques linguistiques et migratoires en contexte plurilingue et pluriculturel : effets sur les logiques des institutions et les stratégies des individus », Titre : « Étude comparative des dispositifs pour l'immigration dans quatre contextes francophones: Belgique, France, Suisse, Québec ». Université de Fribourg, Suisse.
04.2012	Intervention dans le séminaire (MA) « L'approche qualitative : concepts, outils et méthodes d'analyse ». Titre : « Méthodologie: l'autobiographie langagière. Définition et démarche, de la théorie à la pratique » Université de Fribourg, Suisse.
04.2012	Participation aux Journées d'études intitulées Publics allophones en situation de mobilité intra/internationale : quelles approches pour analyser les discours, dispositifs, processus d'acquisition- transition - insertion des acteurs sociaux dans divers contextes ? Université de Fribourg, Suisse
02.2012	Modératrice d'un atelier à un Forum intitulé Gestion de la diversité à l'école, Université de Lausanne et Canton de Vaud (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, Direction générale de l'enseignement obligatoire et Direction pédagogique). Lausanne, Suisse.
06.2011	Présentation : « Images de soi vs images de l'autre sur soi et leurs effets sur le sentiment d'appartenance des élèves de l'immigration dans une classe du primaire à Montréal » Colloque international de l'ARIC (Association pour la recherche interculturelle). Sherbrooke, Canada.
03.2011	Participation au Séminaire Doctoral International, organisé par PLIDAM et INALCO en partenariat avec la SOAS (Royaume-Uni), l'Université de Fribourg (Suisse), l'Université du Luxembourg et l'Université d'Augsbourg (Allemagne). Paris, France

DERNIERES PUBLICATIONS

Titre: *Images de soi versus images de l'autre sur soi et leurs effets sur le sentiment d'appartenance des élèves (issus) de l'immigration dans une classe d'accueil du primaire à Montréal.* Conférence d'Arice La diversité au cœur de la recherche interculturelle 19-23 juin 2011, Sherbrooke

<http://aric.evenement.usherbrooke.ca/ppt%20pour%20ARIC/Kostanca%20Cuko.pdf>

Titre: *My perception of myself versus others perception of me and their effects on the sense of belonging among immigrant students.* Appropriation et transmission des langues et des cultures du monde: Actes du Séminaire Doctoral International 2012 coordonnés par G. Ziegler, I. Schneider, G. Torresin et A. Simpson. Article accepté par le comité.

<http://www.soas.ac.uk/clp/plidam-doctoral-seminar-proceedings-2012/file94078.pdf>

Titre : *L'intégration sociale des familles nouvellement arrivés au Québec : le retour aux études ou l'histoire de projets migratoires contrariés* (à paraître).

Déclaration sur l'honneur

« Je déclare sur l'honneur que ma thèse est une œuvre personnelle, composée sans concours extérieur non autorisé, et qu'elle n'a pas été présentée devant une autre Faculté. »

Date, lieu et signature

.....

