

*Adolescents issus de l'immigration : mobilisation de ressources scolaires et communautaires en vue d'une meilleure insertion sociale*

Cette thèse présentée par :

Josiane LKenfack

a été évaluée par :

**Directrice de thèse**

Professeure Nathalie Bélanger

**Membres du comité de thèse**

Professeure Carole Fleuret

Professeure Liliane Dionne

**Présidente de la soutenance**

Professeure Éliane Dulude

Thèse soumise à la Faculté des études supérieures et postdoctorales dans le cadre des exigences du programme de Maîtrise ès Arts en Éducation – Concentration : société, cultures et langues – en vue de l'obtention du grade de Maître (M.A.) en Éducation

Septembre 2017

**Université d'Ottawa**

## *Remerciements*

L'élaboration de ce travail a été pour moi une période très enrichissante de ma vie d'étudiante. Je remercie toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont encouragée à relever ce défi. Je leur en suis vraiment reconnaissante.

Je remercie tout d'abord les professeures exceptionnelles que j'ai rencontrées à l'Université d'Ottawa et qui ont patiemment nourri mon égo, me faisant croire que je pouvais être, comme elles, une chercheuse. Ce sont notamment les professeures Nathalie Bélanger, Claire Duchesne, Liliane Dionne et Carole Fleuret. J'ai beaucoup d'admiration pour chacune d'elles et pour leurs travaux de recherche. J'aimerais profiter de cette occasion pour leur dire combien j'ai apprécié chacune de leurs critiques et tous leurs mots d'encouragements, et même leur sévérité envers mon travail s'est toujours avérée bénéfique.

Je remercie aussi toutes mes amies qui ont mis leurs enfants à ma disposition pour participer à ma recherche. Je n'oublierai jamais ces beaux gestes d'amour et leur soutien pour mon travail scolaire. Je remercie aussi toute ma famille qui a toujours été là, qui a enduré mes frustrations, qui s'est trop souvent rendu compte que je ne dormais pas assez car j'étais constamment clouée devant mon ordinateur pour faire de la recherche, et combien de fois m'a-t-elle dit de persévérer et de penser au long terme ! Comme je vous en suis reconnaissante ! Ce sont notamment les familles LKenfack (Sabine, Gertrude, Carole, Etienne et Cyrille), Kenfack (Joseph et Moriah), Mbagué Martiale, Djoufack JF, Nguéfack, Temgoua JM, Nguedia et Kouda.

Puis, mes chers amis, Matthew Garsia et Professeure Annie Luttgen qui se sont proposés, malgré leur emploi du temps surchargé, de lire mon travail afin de le commenter et de le critiquer. J'ai été profondément touchée par vos marques d'amour et par votre bel esprit de sacrifice.

Enfin, un gros merci à mon fiancé, Steve Landry Tadie, et à tous mes amis de ma congrégation chrétienne qui m'ont constamment encouragée et soutenue, et qui ont continué à me passer des coups de fils même lorsque je n'avais pas assez de temps pour retourner leurs appels. Que de patience ! Je vous apprécie beaucoup et vous aime tous beaucoup pour votre belle compréhension.

## *Dédicace*

Je dédie ce travail à toutes les personnes ci-dessus mentionnées, et mon souhait le plus cher, est qu'il puisse non seulement contribuer à l'amélioration du choix des ressources pour les jeunes francophones issus de l'immigration francophone au Canada, mais aussi qu'il puisse inspirer les jeunes à toujours mettre très haut la barre de leurs objectifs à atteindre et à ne jamais baisser les bras pour y arriver.

Merci !

*Adolescents issus de l'immigration : mobilisation de ressources scolaires et  
communautaires en vue d'une meilleure insertion sociale*

**Table des matières**

<i>Remerciements</i> .....	ii
<i>Dédicace</i> .....	ii
<b>Introduction</b> .....	v
<b>Chapitre 1 : Problématique</b> .....	1
1.1. Présentation de la problématique .....	2
1.2. Disponibilité et accès aux ressources scolaires à Ottawa .....	6
1.3. Disponibilité et accès aux ressources communautaires à Ottawa .....	7
1.4. Question de recherche.....	9
<b>Chapitre 2 : Recension des écrits</b> .....	10
2.1. L'immigration francophone au Canada .....	11
2.1.1. <i>Aperçu historique</i> .....	11
2.1.2. <i>Règlement XVII</i> .....	12
2.1.3. <i>Défi de l'immigration dans la culture francophone canadienne</i> .....	13
2.2. Être francophone dans un contexte minoritaire .....	15
2.3. La place des francophones et du français à Ottawa .....	16
2.4. Le rapport des immigrants (francophones) à leur langue maternelle .....	18
2.5. Les ressources disponibles .....	20
2.5.1. <i>Les ressources scolaires</i> .....	20
2.5.2. <i>Les ressources communautaires</i> .....	29
<b>Chapitre 3 : Cadre conceptuel</b> .....	37
3.1. L'identité sociale et l'acculturation chez les adolescents issus de l'immigration .....	38
3.2. Les stratégies d'adaptation personnelle chez les adolescents .....	41
3.2.1. <i>Les ressources scolaires : les stratégies individuelles d'adaptation scolaire et l'ajustement du milieu scolaire</i> .....	41
3.2.2. <i>L'école franco-ontarienne et ses défis face à l'inclusion scolaire des élèves issus de l'immigration</i> .....	44
3.3. Perception des ressources communautaires par les adolescents issus de l'immigration .....	45
<b>Chapitre 4 : Méthodologie</b> .....	47
4.1. Posture de la recherche .....	48
4.2. L'enquête et son importance .....	49
4.3. Les participants à la recherche.....	49
4.4. Élaboration des instruments de recherche.....	53
4.4.1. <i>L'entrevue semi-dirigée</i> .....	53
4.4.2. <i>Le sondage</i> .....	56
4.4.3. <i>Complémentarité des instruments de recherche</i> .....	57
4.5. L'analyse.....	58
4.6. Rigueur de la recherche .....	60

<b>Chapitre 5 : Résultats de la recherche et analyse des données .....</b>	<b>61</b>
5.1. Résultats et interprétation du sondage .....	62
5.1.1. Perception des jeunes au sujet des ressources scolaires.....	62
5.1.2. Adaptation personnelle des jeunes en milieu scolaire .....	62
5.1.3. Familiarité et perception des jeunes par rapport aux ressources communautaires à Ottawa .....	63
5.2. Résultats et interprétation des entrevues.....	68
5.2.1. Positionnement identitaire des participants.....	69
5.2.2. Rapport des participants à la langue .....	70
5.2.2.1. Rapport des participants à la langue française .....	70
5.2.2.2. Rapport des participants à leur langue d'origine .....	73
5.2.3. Stratégies d'adaptation personnelles des participants.....	76
5.2.4. Défis des jeunes face à l'inclusion scolaire .....	81
5.2.5. L'accessibilité aux ressources scolaires pour les jeunes francophones .....	91
5.2.6. Regards sur les ressources communautaires .....	93
5.2.6.1. Ressources communautaires essentielles à l'arrivée au pays d'accueil.....	93
5.2.6.2. Ressources communautaires employées par les participants à Ottawa : motivation, accessibilité, familiarité et suggestions.....	95
5.2.6.3. Ressources communautaires : un avantage ou un inconvénient ? .....	100
5.3. Contributions et limites de la recherche.....	102
5.4. Réflexions .....	104
<b>Conclusion .....</b>	<b>105</b>
<b>Recommandations.....</b>	<b>108</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>111</b>
<b>Documents annexes.....</b>	<b>125</b>
Document annexe 1 – Grille d'entrevue .....	126
Document annexe 2 – Questions pour le sondage .....	131
Document annexe 3 – Approbation du CER.....	134
Document annexe 4 – Approbation du Club des garçons et filles d'Ottawa.....	135
Document annexe 5 – Documents divers.....	136

## *Adolescents issus de l'immigration : mobilisation de ressources scolaires et communautaires en vue d'une meilleure insertion sociale*

### **Introduction**

Le thème de l'immigration en milieu franco-ontarien, et de surcroît dans la seule ville d'Ottawa, a déjà été l'objet de plusieurs recherches, d'autant plus que cette ville comporte plusieurs organismes d'accueil aux populations immigrantes leur fournissant des ressources essentielles à leur insertion sociale. Toutefois, peu de chercheurs se sont penchés sur le cas isolé des ressources disponibles aux adolescents issus de l'immigration francophone dans le but d'explorer comment de telles ressources facilitent leur insertion sociale. Ce volet de la question migratoire fait toute la pertinence de cette étude qui est une enquête de petite envergure menée auprès de tels adolescents, et qui contribuera certainement à faire avancer la compréhension de ce thème dans les sciences de l'éducation.

Ce sera tout aussi intéressant de connaître le point de vue de ces adolescents vivant à Ottawa sur l'importance d'avoir des ressources disponibles pour eux en français. Par ailleurs, cette étude mettra également en exergue les changements que ces jeunes voudraient voir s'opérer aux niveaux scolaire et communautaire dans le but de contribuer à une meilleure inclusion de tous leurs pairs impliqués.

Ce travail a fait recours à une approche qualitative pour ce qui est de l'analyse des données, rendant ainsi possible le discernement des différentes attitudes des participants à la recherche face aux situations qu'ils vivent, et permettant aussi de comprendre leur perception de leurs environnements scolaire et communautaire. Les résultats ainsi obtenus n'auraient pas été articulés avec autant de précision, et n'auraient pas pu faire ressortir la complexité et les nuances émanant du raisonnement de ces jeunes s'il s'était agi d'une recherche quantitative.

Ce travail est subdivisé comme suit : une problématique présentant ses grandes lignes, une recension des écrits offrant un aperçu global des enjeux liés à la question de recherche, un cadre conceptuel, une section méthodologique, des résultats de la recherche suivis chacun d'une analyse des données recueillies auprès des participants à la recherche, une réflexion rétrospective du travail et une présentation de documents annexes.

Bien que certaines références soient quelque peu désuètes, seules les références les plus pertinentes à cette recherche et encore d'actualité sont retenues dans les lignes qui suivront.

## **Chapitre 1 : Problématique**

Ce premier chapitre présente la problématique ayant mené à la conception de ce projet de recherche. Il traite aussi de la disponibilité et de l'accessibilité aux ressources scolaires et communautaires pour les adolescents francophones d'Ottawa, avant d'aboutir logiquement à la formulation de la question de recherche.

### **1.1. Présentation de la problématique**

Des rapports publiés par Statistique Canada montrent que le poids relatif des immigrants francophones au sein de l'ensemble de la population canadienne de langue française s'est accru, passant de 6,2 % à 10 % entre 1991 et 2006 (Statistique Canada, 2010, p.6). Dans le contexte canadien, un « immigrant » est toute personne à qui les autorités de l'immigration canadienne ont accordé le droit de résider au Canada en permanence (Statistique Canada, 2014, p.1). Par ailleurs, depuis 2008, les exigences requises à l'endroit des immigrants présentant une demande de résidence en sol canadien (en vertu de la catégorie de l'expérience canadienne) incluent la connaissance du français ou de l'anglais (Statistique Canada, 2013, p.4), montrant ainsi l'importance des acquis linguistiques dans le processus d'immigration au Canada.

Immigration Francophone (2014) rapporte qu'au Canada, « 10 millions d'habitants – près de 30% de la population – parlent le français » (p. 1). Ce même organisme ajoute des précisions en déclarant que « les communautés francophones et acadiennes du Canada font référence aux 2,6 millions de Canadiennes et Canadiens d'expression française qui habitent ailleurs qu'au Québec et parmi lesquels plus d'un million d'individus utilisent le français le plus souvent dans la vie quotidienne » (*ibid.* p.1). L'Ontario est l'une des provinces canadiennes qui compte le plus grand nombre de personnes de langue maternelle française (langue parlée à la maison et encore utilisée au moment du recensement) à l'extérieur du Québec. De plus, la proportion représentée par les francophones de l'Ontario parmi l'ensemble de la population de langue maternelle française hors Québec s'est accrue également au fil du temps, passant de 47,3 % en 1951 à 52,3 % en 2006 (Statistique Canada, 2010, p.7). Selon la Fédération des Communautés Francophones et Acadienne du Canada (FCFA) « les immigrantes et immigrants forment 16,6% de cette population francophone de plus en plus diversifiée » (FCFA, 2011).

Selon le Conseil de Planification Sociale d'Ottawa (2010), on constate à Ottawa une diversité croissante des pays d'origine des immigrants francophones (p. 8). Près de huit

immigrants francophones sur dix qui sont arrivés entre 2001 et 2006 proviennent de quatre régions, soit des Caraïbes, de l’Afrique, de l’Asie et du Moyen-Orient (*ibid.* p. 8). En outre, le même rapport donne davantage de précisions en affirmant qu’en 2006 à Ottawa, « parmi les immigrants francophones issus des pays africains, les origines les plus courantes étaient somalienne, congolaise et burundaise. Les immigrants arabes parmi eux ont précisé comme origines les plus courantes libanaise, égyptienne ou marocaine. Quant aux immigrants francophones provenant de l’Asie de l’Est ou du Sud-est, ils étaient principalement chinois ou vietnamiens. Enfin, les Asiatiques de l’Ouest étaient le plus souvent arméniens ou iraniens » (*ibid.* p.9).

Que représente « être francophone à Ottawa », capitale du Canada et ville située dans une province majoritairement anglophone ? À cause de sa situation géopolitique, la ville d’Ottawa, siège du parlement canadien, est une ville frontalière de la province du Québec. L’Office des affaires francophones (OAF) rappelle que la loi 8 de 1986 (ou Loi sur les Services en Français, LSF) prévoit la désignation complète ou partielle de régions ou d’organismes (OAF, 1998, p. 1). À Ottawa, cette loi est mise en œuvre au plan régional mais aussi dans certains organismes relevant des ministères, quoique la ville d’Ottawa n’ait pas le statut officiel de ville bilingue. En 2009, cette loi a été modifiée et confère désormais à tous les citoyens le droit de recevoir les services en Français dans les 23 régions désignées de l’Ontario. Aussi à Ottawa, les franco-ontariens en situation linguistique minoritaire côtoient les francophones québécois en situation linguistique majoritaire (Gilbert et Veronis, 2010, p. 38-39). Dans ce contexte, on peut se demander quelle place y occupent les francophones venant d’ailleurs.

Pour revenir au discours migratoire, on distingue trois catégories de jeunes issus de l’immigration, à savoir des jeunes de première génération, des jeunes de deuxième génération et des jeunes de la génération 1,5. Les immigrants de première génération<sup>1</sup> sont des personnes nées hors du Canada et résidant actuellement au Canada. En revanche, la deuxième génération d’immigrants est constituée de Canadiens nés au Canada dont au moins un parent est né à l’extérieur du Canada (Statistique Canada, 2012). La génération 1,5 d’immigrants est définie par Mark Morgan Roberge (2002) comme étant une génération d’immigrants arrivés au pays de destination avant l’adolescence, et souvent en bas âge (p.108-109). Ainsi catégorisés, on

---

<sup>1</sup> Dans le cadre de ce travail, les immigrants de 1<sup>o</sup> génération seront limités à ceux-là qui sont au Canada depuis 5 ans ou moins.

perçoit que les jeunes issus de l'immigration vivent des expériences migratoires différentes et surmontent des défis différents.

Ce projet de recherche s'attardera d'une part sur de telles expériences et sur les défis vécus toutefois, non pas par toute la population immigrante d'Ottawa dans son ensemble, mais par les adolescents francophones issus de l'immigration et vivant à Ottawa. D'autre part, cette recherche mettra l'accent principalement sur les ressources scolaires et communautaires dont peuvent jouir ces adolescents à Ottawa afin d'en explorer la disponibilité, l'accès et les limites. De tels objectifs de recherche jetteront la lumière sur les stratégies communautaires permettant à ces jeunes de bien s'insérer dans leur communauté d'accueil.

En outre, ces jeunes adolescents traversent une période de leur existence durant laquelle la socialisation et l'amitié sont importantes pour les jeunes et où leurs relations avec leurs pairs détiennent souvent une place spéciale, notamment par rapport à celle qu'occupaient jusque là les parents (Lafortune et Kanouté, 2007, p.38). Les adolescents entreprennent de ce fait des démarches pour se faire accepter de leurs pairs et veulent affirmer leur propre identité. Dans le cas des adolescents ayant fait l'expérience de la migration, ils construisent une identité complexifiée par le mouvement migratoire, car adolescence et immigration sont en soi deux ruptures à mesure d'influencer la perception du « qui suis-je » (*ibid.*, p. 38-39).

L'Association Canadienne d'Éducation de Langue Française (ACELF) explique que la construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel une personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue (ACELF, 2011, p.4). La construction identitaire des jeunes se fait souvent au sein de leur institution scolaire, et tel est le cas des élèves franco-ontariens ainsi que de ceux issus de l'immigration francophone (Gérin-Lajoie, 2006, p.111). Bélanger (2008) se réfère à cette tendance comme à une « appropriation de l'identité citoyenne francophone véhiculée par une institution » (p.104), risquant ainsi de se limiter aux seules formes préconisées par l'institution scolaire. Par ailleurs, l'école a toujours eu une place importante dans la communauté car elle contribue à l'éducation citoyenne des jeunes, laquelle est importante pour le développement du sentiment d'appartenance et d'identification à la communauté (Lussier et Lagacé, 2004, p. 8).

Les écoles telles que l'école franco-ontarienne où il existe une hétérogénéité de la population, que ce soit aux plans culturels ou ethnolinguistiques (Gérin-Lajoie, 2004, p.171),

possèdent des ressources ayant pour but de faciliter l'inclusion ou l'insertion scolaire des élèves issus de l'immigration. L'inclusion scolaire est l'ensemble de pratiques pédagogiques soutenant la diversité et permettant à chaque élève de réaliser son plein potentiel (Bergeron et al. 2011, p. 90). Une éducation qui prône l'inclusion implique une culture du changement à l'école et concerne tous les élèves et acteurs scolaire (Bélanger, 2010, p 4-5). Verhoeven (2013) se base sur les politiques éducatives en vigueur en Angleterre et dans la communauté française de Belgique pour catégoriser ces ressources scolaires en trois dimensions principales qui sont : 1) l'apport des enseignants vis-à-vis de la reconnaissance du multiculturalisme dans les sphères scolaires ; 2) l'ethnisation de l'espace scolaire et de la sociabilité entre les pairs, lesquelles ont trait à l'assimilation des nouveaux arrivants et à leur acceptation ou pas des codes dominants de la société d'accueil ; et 3) les stratégies de construction identitaire de ces jeunes (Verhoeven, 2003, p. 14). D'autres études montrent que la présence des parents proches des jeunes issus de l'immigration constitue aussi par extension une ressource scolaire importante pour ces derniers et influence ultimement leurs discours sur leur scolarisation (Lafortune et Kanouté, 2007, p. 47).

Pour ce qui est des ressources communautaires visant à faciliter l'insertion ou l'inclusion communautaire des jeunes issus de l'immigration, leurs natures diversifiées varient selon les secteurs communautaires considérés et impliquent souvent des partenariats familles-écoles-communautés qui servent à mieux satisfaire aux besoins d'une population diversifiée (Trépanier, 2013). Pilote (1999) évoque comme ressources communautaires des services offerts par des centres communautaires tels que l'accès à l'Internet, les cours du soir et les ligues sportives (p. 40). Toujours en fonction des besoins locaux exprimés par diverses communautés, dans la seule ville d'Ottawa, l'on peut citer la présence de clubs de devoirs (Bélanger, 2014, p. 137), des librairies et des centres communautaires francophones, sans oublier le fait que les écoles francophones d'Ottawa sont des partenaires très actifs des Jeux franco-ontariens (Dallaire, 2007). Tous les auteurs insistent sur l'aspect socialisant de ces ressources communautaires car elles permettent aux jeunes, et en particulier aux jeunes issus de l'immigration, de vivre un véritable rassemblement et l'expression d'une vitalité communautaire faisant émerger un sentiment d'appartenance à la communauté francophone dans son ensemble (Pilote, 1999, p. 40).

## 1.2. Disponibilité et accès aux ressources scolaires à Ottawa

Le mot « ressources » est défini par le dictionnaire Larousse comme étant des moyens dont on peut disposer ou auxquels on a recours au besoin pour surmonter des difficultés. Au niveau scolaire, les ressources disponibles pour les élèves sont nombreuses et variées. Elles incluent, sans toutefois se limiter à, des livres, des revues spécialisées, des centres de recherches et d'apprentissage, des associations pour jeunes, des clubs scolaires, des groupes scolaires, etc. Des personnes peuvent aussi assumer le rôle de ressources scolaires dans un cadre bien spécifique, à savoir chaque fois que leurs interventions dans la vie des élèves ont un impact plus ou moins direct sur le bien-être, la réflexion, la scolarisation et l'apprentissage de ces derniers. Il s'agit des pairs des jeunes – appelés dans cette recherche « les amis » –, des enseignants, des directions d'écoles et même des membres de la famille des jeunes.

En Ontario, les ressources scolaires ne manquent pas. On lit sur le site du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) qu'il existe « des milliers de ressources mises en commun par les enseignantes et enseignants, notamment des plans de cours, des activités, et des objets multimédias interactifs. Ces ressources sont [...] offertes dans des formats accessibles [...] et sont accessibles selon l'année d'étude, le cours et la matière, les attentes, les styles d'apprentissage, l'auteur, le format du fichier et les mots-clés [...] faciles d'accès et d'utilisation et enfin téléchargeables et modifiables » (MEO, 2016, p. 1).

L'un des objectifs d'une scolarisation réussie ou d'une bonne éducation est l'acquisition des compétences individuelles et la formation du capital humain<sup>2</sup> (UNESCO, 2005). Pour y parvenir, les ressources scolaires, telles que citées jusqu'ici, sont incontournables.

La question qui se pose devient alors celle de savoir si les ressources scolaires disponibles en Ontario, en occurrence à Ottawa, satisfont aux exigences d'une population estudiantine de plus en plus variée et dont une grande partie est issue de l'immigration francophone.

---

<sup>2</sup> Selon la définition de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique), le capital humain recouvre « l'ensemble des connaissances, qualifications, compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien-être personnel, social et économique. » « Le capital humain constitue un bien immatériel qui peut faire progresser ou soutenir la productivité, l'innovation et l'employabilité » *L'investissement dans le capital humain*, OCDE, 1998; *Du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social*, OCDE, 2001.

À Ottawa, il existe quelques ressources scolaires de renom exclusivement francophones. On peut citer la librairie du Soleil, le centre franco-ontarien des ressources pédagogiques (CFORP), la librairie du Centre, qui lui est affiliée, ainsi que son club de devoirs (du CFORP), SOS Devoirs. Ce club de devoirs est conçu pour les jeunes afin de leur permettre de recevoir l'aide aux devoirs par téléphone, texto, clavardage, courriel et réseaux sociaux. Puis, on a aussi le club de devoirs de l'école francophone pour adultes, Le Carrefour, qui répond quand même à l'aide aux devoirs d'un public plus jeune. Dans un cadre plus restreint, notamment dans les écoles francophones des deux conseils scolaires francophones qui desservent la ville d'Ottawa, à savoir le Conseil scolaire des écoles publiques de l'Ontario et le Conseil scolaire des écoles catholiques, il existe des bibliothèques d'écoles entièrement francophones.

En revanche à Ottawa, abondent d'autres ressources scolaires qui, sont pour la plupart ou exclusivement anglophones ou bilingues. On peut en outre citer plusieurs librairies réputées de la Ville qui sont principalement anglophones telles que Octopus Books, Patrick McGahern Books, Book Bazaar et Perfect Books. Aussi, les bibliothèques publiques de la Ville d'Ottawa sont toutes bilingues.

La pénurie des ressources exclusivement en français à Ottawa a un impact non négligeable sur la perception qu'ont les jeunes issus de l'immigration francophone sur l'importance d'une éducation en français et sur la construction d'une identité exclusivement francophone. Cette situation est quelque peu similaire à la conclusion à laquelle est parvenue Moke-Ngala (2005) qui avait réalisé une étude sur les enfants originaires de l'Afrique fréquentant les écoles francophones albertaines. Il déclare en effet que « l'école du milieu minoritaire semble être mal outillée et manque de ressources pour satisfaire aux besoins de ces jeunes », puis conclut en ces propos : « malgré les efforts de l'école, les jeunes ne s'intègrent pas bien. » (Moke-Ngala, 2005, p. 25).

### **1.3. Disponibilité et accès aux ressources communautaires à Ottawa**

Dans le cadre de cette étude, les ressources communautaires sont définies comme toutes les institutions, tous les services et tous les moyens disponibles au niveau de la communauté et auxquels les jeunes peuvent avoir recours pour un enrichissement personnel, langagier et social.

La ville d'Ottawa est une ville qui abonde en ressources communautaires de tout genre. On y trouve des centres de santé communautaires, des cliniques juridiques communautaires, des lignes d'écoutes téléphoniques et d'autres institutions communautaires offrant des programmes et des services variés.

En ce qui concerne les ressources communautaires pour nouveaux arrivants, la ville d'Ottawa dispose de plusieurs organismes dont les programmes ont pour but de faciliter l'intégration sociale et professionnelle des familles et personnes nouvellement arrivées au Canada. Les services les plus fréquents offerts par de tels organismes sont des programmes d'établissement et d'adaptation au Canada, des cours de langues (anglais et français) pour nouveaux arrivants, des programmes de mentorat à l'emploi, des cours d'informatique et des programmes de counselling pour les nouveaux venus (Centre d'information communautaire d'Ottawa, 2016). Ces ressources sont disponibles au public et y avoir accès est facile.

Toutefois, il convient de constater qu'à Ottawa, il n'existe pas d'organisme communautaire conçu exclusivement à l'intention de jeunes francophones issus de l'immigration, quoique des services à leur égard soient disponibles dans plusieurs institutions communautaires bilingues ou anglophones. Cette réalité pourrait être attribuée à un manque de financement ou de structures, ce qui, selon Diane Farmer, Adrienne Chambon et Normand Labrie, constituerait « des obstacles majeurs » (2003, p. 105) pour la recherche sur l'immigration en milieu francophone minoritaire. Toujours est-il que, selon les mêmes auteurs se référant au travail des associations ethnoculturelles qui œuvrent pour l'accueil et pour l'épanouissement des communautés francophones immigrantes, « la compétition pour l'accès aux ressources [...] constitue un enjeu important dans la négociation de rapports d'inclusion et d'exclusion » (*ibid.*, p. 100). Cette déclaration demeure tout aussi pertinente lorsque transposée dans un contexte axé sur la qualité des ressources disponibles. Ce sera le cas dans cette étude qui permet aux participants à la recherche de donner leur propre appréciation des ressources communautaires déjà existantes dans la ville d'Ottawa. Ils sont également appelés à dire si de telles ressources satisfont à leurs besoins, et à s'exprimer sur ce qu'ils voudraient voir de différent dans leur communauté afin de s'y sentir davantage inclus.

#### 1.4. Question de recherche

L'insertion sociale des adolescents issus de l'immigration, tant au niveau scolaire qu'au niveau communautaire, nécessite des ajustements pouvant satisfaire à leurs besoins particuliers. De tels ajustements impliquent très souvent l'apport dans leur environnement de ressources sous formes de capital humain, d'institutions et de services communautaires, de différenciations pédagogiques et de stratégies d'adaptation personnelles pour faciliter leur participation aux activités scolaires ou communautaires et pour bénéficier à des relations interpersonnelles saines avec leurs pairs.

De ce fait, dans le cadre de cette recherche concernant principalement les adolescents francophones issus de l'immigration à Ottawa, la question qui se pose, et qui est par ailleurs la question de recherche de ce projet, est celle d'explorer « quelles ressources scolaires et communautaires mobilisent les adolescents issus de l'immigration à Ottawa afin de faciliter leur inclusion sociale et scolaire en milieu franco-ontarien ? »

D'une telle question dérive une série d'étapes à entreprendre qui constitueront en soi les objectifs de cette recherche exploratoire, notamment :

- identifier de quelle façon ces jeunes tirent profit des ressources communautaires et scolaires qui leur sont accessibles par l'entremise des institutions où ils sont inscrits
- mieux comprendre l'utilité et l'importance de telles ressources pour les jeunes ciblés
- documenter, à travers le discours des jeunes, les changements qu'ils voudraient voir au sein de leurs associations communautaire et scolaire qui y favoriseraient leur inclusion

**Hypothèse émise** : il n'existe pas suffisamment de ressources communautaires et scolaires qui satisfassent aux exigences des jeunes adolescents issus de l'immigration francophone à Ottawa, une zone pourtant désignée bilingue. Une telle pénurie de ressources a un impact négatif sur l'insertion de ces jeunes au sein de leurs communautés scolaire et communautaire.

## Chapitre 2 : Recension des écrits

L'on ne saurait explorer la disponibilité et l'accessibilité aux ressources scolaires et communautaires de jeunes francophones issus de l'immigration à Ottawa sans faire un retour historique sur le parcours des francophones au Canada, et particulièrement en Ontario. Cela implique aussi comprendre qui est réellement l'immigrant francophone au Canada et quelles sont ses valeurs. Ce sont là les raisons pour lesquelles ce chapitre aborde de tels thèmes subdivisés comme suit : 1) l'immigration francophone au Canada ; 2) être francophone dans un contexte minoritaire ; 3) la place des francophones et du français à Ottawa ; 4) le rapport des immigrants francophones à leur langue d'origine ; 5) les ressources disponibles.

## **2.1. L'immigration francophone au Canada**

Cette section donnera d'abord un aperçu historique de l'expansion du français au Canada, puis discutera du Règlement XVII qui témoigne de la lutte des franco-ontariens pour la préservation de leur langue, enfin elle mettra en exergue le défi de l'immigration dans la culture franco-canadienne.

### 2.1.1. Aperçu historique

En termes très simples, le mot « immigration<sup>3</sup> » signifie entrer ou s'installer de manière définitive ou temporaire dans un pays dont on n'a pas la nationalité. L'immigration au Canada remonte à très longtemps, et va encore plus loin que l'époque coloniale. Le Musée canadien de l'histoire (2016) rapporte sur son site web que « les Britanniques se sont emparés de la Nouvelle-France (ancienne colonie du Royaume de France située en Amérique du Nord et dont la capitale était le Québec) dans les années 1760, mettant ainsi fin à l'immigration de la France [...] Après la conquête, l'afflux de marchands et d'agriculteurs au Québec était juste suffisant pour combler l'écart laissé par ceux qui étaient retournés en France [...] Quand le traité de paix a été signé en 1783 (traité mettant fin à la guerre d'indépendance des États-Unis reconnus alors indépendants par la Grande-Bretagne tandis que le Canada restait sous possession anglaise), une vague d'immigrants s'est dirigée vers le Canada, dans les colonies britanniques qui existaient encore. Connus sous le nom de Loyalistes de l'Empire-Uni, ces immigrants se sont établis en Ontario, au Québec, en Nouvelle-Écosse et au Nouveau-Brunswick [...] Ils ont eu un effet impressionnant sur l'équilibre linguistique, religieux et commercial au Canada »

---

<sup>3</sup> <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Immigration.htm>

(Musée Canadien de l'Histoire, 2016). Sur le plan linguistique, le Canada demeura pour ainsi dire un pays majoritairement anglophone.

### 2.1.2. Règlement XVII

Les francophones de l'Ontario ont fait face à plusieurs revendications afin de préserver leur langue, à la suite de l'adoption du Règlement XVII en 1912. Ce règlement restreignait l'usage du français comme langue d'enseignement et de communication dans des écoles bilingues des réseaux publics séparés, tout en visant à faire de l'anglais la principale langue de scolarisation dans les écoles élémentaires fréquentées par les élèves franco-ontariens. Des archives du Centre de recherche en civilisation canadienne-française (CRCCF) (2004) témoignent que dès sa promulgation, les franco-ontariens se sont organisés et ont livré une lutte en faveur de leurs droits scolaires. C'est ainsi que le ministère de l'Ontario a publié le Règlement XVII en 1912, en guise de réponse à la résistance franco-ontarienne. Ce règlement menaçait de représailles les commissions scolaires, les enseignants et les élèves récalcitrants (CRCCF, 2004). La résistance des franco-ontariens a été longue et leurs revendications nombreuses lors des années qui suivirent et durant lesquelles ils obtinrent le soutien successivement des principaux chefs laïcs et ecclésiastiques de l'Ontario français, de l'Association canadienne-française d'éducation d'Ontario (ACFEO), du Conseil des écoles séparées d'Ottawa (CESO). Plus tard, la cause franco-ontarienne a été soutenue aussi par le clergé et des milieux nationalistes québécois, ainsi que par un mouvement dirigé par le sénateur Napoléon-Antoine Belcourt. On lit qu'en 1923, la *Unity League* est créée et continue à rallier l'opinion publique anglophone à la cause franco-ontarienne (CRCCF, 2004). Ce n'est finalement qu'en 1927 que le gouvernement franco-ontarien établit un système d'écoles primaires bilingues dans lesquelles le français devient la première langue d'enseignement. Le Règlement XVII disparaît des statuts de la province en 1944. (CRCCF, 2004).

Ce retour en arrière sur le cheminement de la langue française au Canada, et en Ontario en particulier, permet de comprendre l'importance de la préservation de la langue française dans cette province où elle a acquis sa place et son statut de langue minoritaire à la suite de plusieurs luttes et revendications.

### 2.1.3. Défi de l'immigration dans la culture francophone canadienne

Tel que le témoignent les lignes précédentes, les francophones du Canada hors Québec ont un statut minoritaire. Les luttes et les revendications qu'ils ont menées au fil du temps leur ont permis d'en arriver à se construire une identité francophone qu'ils continuent de revendiquer avec fierté et détermination. Le français est par ailleurs reconnu et adopté par le Parlement du Canada comme l'une des deux langues officielles du Canada depuis 1969.

De nos jours, la question de la langue française demeure au cœur de plusieurs débats au Canada, même si ce n'est pas forcément pour les mêmes enjeux jusqu'ici mentionnés. En effet, depuis ses commencements, le Canada a connu plusieurs vagues d'immigration avec la colonisation française et britannique. Sous ce rapport, la scène canadienne n'a pas beaucoup changé.

Dans un rapport conjoint publié en 2014 par le commissaire aux langues officielles, Graham Fraser, et le commissaire aux services en français de l'Ontario, François Boileau, on trouve la raison d'être de l'immigration canadienne des temps modernes. Les deux auteurs rapportent ce qui suit : « Comme d'autres pays occidentaux, le Canada se trouve depuis un certain temps en situation de baisse démographique en raison notamment d'une baisse de la natalité et d'un taux accru du vieillissement de la population. Pour contrer cette tendance, le Canada compte sur l'immigration afin d'assurer sa vitalité, notamment sur les plans démographique et économique. » (Boileau et Fraser, 2014, p. 8). Le même rapport continue en se focalisant davantage sur l'importance de l'immigration francophone canadienne. Effectivement, selon Boileau et Fraser, « les communautés francophones non seulement connaissent des baisses marquées de natalité et des taux accrus de vieillissement, mais encore sont touchées par des questions de transferts linguistiques et de transmission intergénérationnelle de la langue vers l'anglais, ce qui avec le temps influe sur leur vitalité sur le plan démographique. L'immigration représente donc une condition essentielle à leur essor. » (*ibid.*, p. 8).

Cette disparité démographique canadienne entre anglophones majoritaires et francophones minoritaires semble s'être accrue en raison de la tendance disproportionnée qu'ont les immigrants à choisir de s'intégrer à des communautés anglophones plutôt que francophones (Gallant et Belkhodja, 2005, p. 1). Dans un reportage intitulé « L'anglais mieux que le français pour les immigrants » et publié par le journal virtuel Le Devoir, Robert Dutrisac

(2016) donne quelques raisons de cette « fuite » d'immigrants francophones vers les communautés anglophones. En effet, c'est en s'inspirant d'une compilation publiée par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion et réalisée à la suite d'une enquête sur les ménages de Statistique Canada de 2011 et de 2006, qu'il dénonce que « le taux de chômage des immigrants francophones est de 40% supérieur à celui des nouveaux arrivants anglophones [...] Dans les premières années suivant leur arrivée, les unilingues francophones sont affligés du même taux de chômage que les immigrants allophones qui ne connaissent ni le français ni l'anglais [...] De leur côté, les immigrants récents anglophones qui ne connaissent pas le français font aussi bien sur le marché du travail que les nouveaux arrivants qui connaissent les deux langues officielles du Canada. » (Dutrisac, 2016, p. 1). C'est à croire que sans l'apprentissage de l'anglais, le parcours migratoire des francophones au Canada s'avère parsemé de plusieurs obstacles linguistiques et économiques à surmonter, car comme le démontre le même reportage, les employeurs francophones eux-mêmes exigent très souvent aux demandeurs d'emploi d'être bilingues. Cette situation crée à la longue un sentiment d'insécurité linguistique chez les immigrants francophones qui en viennent non seulement à dévaloriser le français, à le percevoir comme une langue secondaire loin d'être essentielle à leur épanouissement, mais encore à se déplacer vers les régions anglophones du Canada et à s'efforcer d'embrasser une nouvelle culture.

Un autre défi de l'immigration francophone au Canada par rapport à la langue française réside dans le fait que les francophones venus d'ailleurs ne sont pas toujours reconnus comme des francophones à part entière par les communautés et les organismes d'accueil francophones déjà établis, surtout en situation minoritaire. Gallant et Belkhodja (2005, p. 1) parlent de cette tendance et affirment que « ces organismes perçoivent encore les immigrants comme une perpétuelle altérité par rapport à leur communauté et aux besoins présumés de celle-ci [...] En somme, en dépit d'une volonté d'ouverture explicitement manifestée par ces organismes, on constate néanmoins la présence d'une certaine difficulté, pour l'instant, à adopter un discours qui soit pleinement inclusif. » (Gallant et Belkhodja, 2005, p. 1) Dans un tel contexte, les immigrants francophones se retrouvent marginalisés par rapport à leur langue, ce qui peut créer en eux au fil du temps un rejet, voire un déni, d'une construction identitaire exclusivement francophone.

## 2.2. Être francophone dans un contexte minoritaire

Si l'on fait du développement d'une construction identitaire exclusivement francophone un objectif à atteindre par les communautés francophones vivant au Canada, une question pertinente qu'on pourrait se poser est celle de savoir si un tel but a sa raison d'être dans le contexte multilingue et multiethnique canadien. Nombreux sont les chercheurs qui continuent par ailleurs à s'intéresser à comment se vit la francophonie en situation minoritaire et s'il n'y aurait pas lieu de redéfinir ce qu'est d'être francophone.

« Être francophone, qu'est-ce que cela signifie ? » ; « Qui est francophone ? » ; « Qui ne l'est pas ? » ; « Comment le devient-on ? » et « Quand cesse-t-on de l'être ? » Ce sont là autant de questions qui émanent du cadre d'un colloque portant sur la francophonie internationale et canadienne. Ces questions résultent d'analyses des recherches empiriques effectuées par 19 chercheurs d'horizons et de champs disciplinaires variés sous la direction de Bélanger, Garant, Dalley et Desabrais (2010). Ces analyses sont axées sur les circonstances entourant la définition de la francophonie. Leur objectif principal est de saisir les configurations au sein desquelles les définitions de la francophonie tirent leur origine et se déploient. Les résultats de ces analyses mettent en lumière la façon dont les processus sociaux, politiques et institutionnels permettent de définir, de codifier et de normaliser ce qu'est la francophonie tout en traçant un profil de la réalité francophone canadienne.

Bien qu'une définition simple de la francophonie la décrive comme étant l'ensemble des personnes et des institutions qui utilisent le français comme langue maternelle, langue d'usage, langue d'administration ou tout simplement comme langue choisie, les auteurs précisent néanmoins qu'une tentative de réponse à leur questionnement « ouvre sur un gouffre existentiel – Qui suis-je ? Qui sommes-nous ? Où allons-nous ? Qui devons-nous être ? » (Bélanger et al. 2010, p. 14). Effectivement, les réponses à ces questions influencent de façon déterminante les rapports de force au sein desquels s'inscrivent différents acteurs (*ibid.*). Ces questions pertinentes et lourdes de sens pourraient être transposées dans cette étude et posées aux participants du projet afin de déterminer non seulement quelle est leur propre définition de ce qu'est la francophonie, mais aussi comment ils s'approprient leur identité francophone. De cette façon, ils pourraient révéler en leurs propres termes la valeur réelle qu'ils y accordent et jusqu'à quel point ils adhèrent à cette francophonie à facettes multiples. Les participants de cette recherche étant des adolescents francophones vivant dans une ville majoritairement

anglophone, on pourra explorer de quelle façon ils affirment leur identité francophone sans se sentir dévalorisés en dépit de leur statut minoritaire.

### **2.3. La place des francophones et du français à Ottawa**

Dans un rapport achevé en novembre 2010 par le Conseil de planification sociale d'Ottawa, le profil de la population francophone d'Ottawa révèle que « la population francophone a augmenté de manière beaucoup plus rapide que la population générale de 2001 à 2006, à raison de 21 % comparativement à 4,9 % » (Conseil de planification sociale d'Ottawa, 2010, p. 13), faisant pour ainsi dire de la population francophone de la ville une communauté minoritaire en pleines transformation et évolution. Toujours selon le même rapport, ces changements sont consolidés en partie « par l'arrivée de francophones du Québec et de l'étranger. » (*ibid.*, p. 13). De plus, nombreuses sont les recherches qui démontrent qu'à l'extérieur du Québec, la province de l'Ontario est la province ayant une concentration majeure de francophones, avec « environ 41 % des francophones de l'Ontario habitant dans la région de l'est, qui englobe la région d'Ottawa » (*ibid.*, p. 13).

Statistique Canada (2010) va plus loin et rapporte que la population des immigrants francophones au Canada est elle aussi inégalement distribuée entre les provinces et territoires hors Québec, avec la province de l'Ontario comptant à elle seule presque 70% de l'ensemble des immigrants de langue française vivant à l'extérieur du Québec (Statistique Canada, 2010, p. 13). Ces immigrants dont la première langue officielle est le français sont pour la majorité en Ontario concentrés dans les agglomérations urbaines de Toronto et d'Ottawa (*ibid.*, p. 16).

Le Conseil de planification sociale d'Ottawa explique davantage la contribution des immigrants au taux des francophones de la ville en s'attardant aux particularités suivantes : « Bien que la majorité des francophones à Ottawa ne soient pas immigrants, ces derniers et les enfants des immigrants constituent une source importante de croissance pour la communauté francophone à Ottawa. Les immigrants francophones comptaient pour 15,9 % de la population francophone à Ottawa en 2006. De tous les immigrants à Ottawa en 2006, 5 % étaient des personnes pour qui le français ou le français et une autre langue étaient leurs langues maternelles. Parmi les personnes pour qui le français ou le français et une autre langue étaient leurs langues maternelles en 2006, 8,4 % étaient immigrants, dont 6,1% de deuxième génération (enfants issus de l'immigration) et 85,5% de troisième génération ou plus (p. ex.,

petits-enfants issus de l'immigration) » (Conseil de planification sociale d'Ottawa, 2010, p. 17).

Parlant de la ville d'Ottawa qui est dorénavant une des 25 zones désignées pour les services en français en conformité de la Loi sur les services en français de 1986, la question qui se pose par rapport à son taux élevé de francophones (tel que le démontrent les paragraphes qui précèdent) reste celle de savoir quelle place y occupe la langue française. Les auteurs suivants présentent, chacun sous un aspect différent, un aperçu de l'évolution et de la place de la langue française dans la région de la capitale. D'aucuns disent que le français se parle de plus en plus dans la zone métropolitaine d'Ottawa et d'autres affirment que le français est empreint d'une influence de l'anglais. Un fait indéniable demeure cependant, c'est que les jeunes francophones venus d'ailleurs et vivant dans la région de la capitale nationale évoluent dans un tel cadre qui influence, sans nul doute, leur rapport à la langue française.

Castonguay (2005, p. 20), dans un bilan sur la vitalité du français et sur la concentration géographique des francophones, affirme que la concentration territoriale est une condition nécessaire à la survie d'une minorité. Il se base sur ce paradigme pour démontrer qu'il en va de même pour la vitalité du français qui, hors Québec, est plus présente dans les grandes agglomérations (où le taux des francophones semblerait plus élevé) que dans les milieux ruraux (*ibid.*). C'est ainsi que l'auteur conclut en argumentant que le milieu urbain étant en expansion à Ottawa et s'étendant désormais au-delà des villes de Vanier et d'Ottawa, la vitalité du français y a forcément, elle aussi, évolué (*ibid.* p. 20-21).

Mougeon et Beniak (1989, p. 4-6) ont, quant à eux, fait une étude sociolinguistique du français canadien hors Québec et ont reconnu qu'en Ontario tout comme dans d'autres provinces et territoires canadiens, le lexique du français canadien parlé est fortement influencé par le transfert de l'anglais chez les locuteurs anglo-dominants et bilingues, et pas forcément chez les locuteurs francophones tels que les Franco-Ontariens. Cependant, les deux auteurs constatent davantage l'alternance des codes, à savoir l'usage à la fois du français et de l'anglais dans une même conversation, presque omniprésente même chez les locuteurs francophones. À cet effet, ils déclarent : « Même les francophones d'Ottawa qui ont une faible compétence en anglais alternent les langues deux fois plus souvent que les francophones de Hull qui connaissent très bien l'anglais. Les locuteurs se conformeraient donc à des normes plus larges de communication dans leur communauté et tributaires des attitudes locales des francophones

envers l'anglais et ses influences structurales » (*ibid.*, p. 8). Les auteurs concluent que l'anglais est source de néologismes en français chez les communautés francophones hors Québec, et affirment que ces néologismes qui incluent des emprunts, des extensions de sens et des calques varient en diversité et en fréquence (*ibid.*, p. 9).

Les résultats des recherches ci-dessus mentionnées sont plutôt pertinentes car, si à Ottawa, qui demeure par ailleurs le cadre de ce projet de recherche, les locuteurs du français acceptent aisément comme norme l'emprunt des mots de l'anglais et l'usage des anglicismes, c'est à se demander si dans un tel environnement majoritairement anglophone les jeunes francophones peuvent continuer à tenir en haute estime l'utilisation de la langue française.

#### **2.4. Le rapport des immigrants (francophones) à leur langue maternelle**

La composante linguistique du processus de sélection des immigrants au Canada exige de ces derniers de posséder une connaissance d'au moins une des deux langues officielles canadiennes, le français et l'anglais. Cependant, nombreux sont les immigrants adultes, voire tous, qui parlent aussi leur langue d'origine<sup>4</sup> qui sera qualifiée dans cette recherche, de façon interchangeable, de langue maternelle.

Le rapport des immigrants à leur langue d'origine, une fois arrivés et installés en terre d'accueil, est fortement influencé par de nombreux facteurs. Un de ces facteurs est leur condition économique, laquelle, à son tour, est étroitement liée aux exigences du marché du travail canadien qui se veut, hors Québec, majoritairement anglophone ou bilingue. Les immigrants, francophones et anglophones, ne tardent pas à se rendre compte que l'apprentissage et l'usage de l'anglais est incontournable pour leur survie économique (Radio-Canada, 2012). C'est l'une des raisons pour lesquelles dans plusieurs foyers d'immigrants, l'usage et la transmission de l'anglais aux enfants surpasse l'usage et la transmission de toute autre langue parlée, officielle et non officielle (Statistique Canada, 2010, p. 63). Cette tendance laisse sans aucun doute un impact non négligeable chez les jeunes francophones issus de l'immigration qui se retrouvent quelques fois en situation de conflit<sup>5</sup> linguistique (*ibid.*) Pour

---

<sup>4</sup> Le thésaurus de l'activité gouvernementale (Portail Québec) définit la langue d'origine comme une langue autre que les deux langues officielles au Canada, à laquelle on est rattaché par son père, sa mère ou ses grands-parents. Ce même outil rajoute que ce terme est aussi employé pour désigner la langue maternelle (les deux expressions ayant le même sens).

<sup>5</sup> Statistique Canada (2010, p. 63) explique que l'examen des comportements langagiers à la maison et au travail chez les immigrants francophones établis à l'extérieur du Québec montre l'existence d'une concurrence entre le français et l'anglais parlés à la maison et utilisés en milieu de travail.

la majorité d'entre eux, à la maison, les langues parlées sont prioritairement l'anglais, puis la langue non officielle des parents, et enfin le français – en dernière position – s'ils ont comme première langue officielle le français (Statistique Canada, 2012, p. 13-14). Une fois de plus, demander à ces jeunes de construire une identité strictement francophone pourrait s'avérer être source de défis légitimes.

Statistique Canada, à la suite d'une enquête pour établir un portrait statistique de la population immigrante de langue française après le recensement de 2006 déclare ce qui suit : « En résumé, on se doit de constater que la transmission du français dépend à la fois du type de couple où vivent les enfants et du contexte où cette langue est utilisée. La transmission du français est d'abord le fait des couples où les deux partenaires sont de (première langue officielle parlée) PLOP français uniquement : la majorité des enfants d'âge mineur ont le français comme langue maternelle, le parlent le plus souvent à la maison et l'ont comme première langue officielle parlée. La situation est complètement différente chez les autres types de couple où c'est la transmission de l'anglais ou d'une langue non officielle qui domine [...] La concurrence de l'anglais est forte dans tous les contextes : en tant que langue maternelle, l'anglais est transmis à 28 % des enfants, en tant que langue d'usage à 63 % des enfants et en tant que PLOP à 58 % des enfants. Dans les trois cas de transmission intergénérationnelle, l'anglais surclasse le français en termes du nombre d'enfants à qui la langue est transmise. Quant aux langues non officielles, leur transmission aux enfants d'âge mineur est substantielle et plus répandue que le français : 47 % des enfants ont une langue non officielle comme langue maternelle et à peu près la même proportion, soit 46 %, utilisent une langue non officielle au moins régulièrement à la maison [...] » (Statistique Canada, 2010, p. 73).

Ces éléments de recherche sont pertinents pour ce projet car les participants à cette recherche sont des jeunes adolescents issus de l'immigration francophone à Ottawa et qui répondent aux critères ci-dessus mentionnés. C'est la raison pour laquelle une des sous-questions qui leur est posée est de savoir s'ils parlent d'autres langues différentes du français à domicile. Leurs réponses en diront certainement long sur la priorité qu'ils accordent à l'usage du français au quotidien et surtout nous éclairera sur la façon dont ils utilisent le français pour accéder aux ressources qui leur sont disponibles, car il va sans dire que dans un contexte linguistique minoritaire, il est possible d'être francophone et de ne pas vivre en français.

## **2.5. Les ressources disponibles**

Dans le cadre de cette recherche et tel que déjà précisé, les ressources employées par les participants afin de favoriser leur insertion sociale sont d'ordre scolaire et communautaire. Cette section montrera en quoi consistent de telles ressources et comment les jeunes les utilisent à leur convenance pour se sentir mieux intégrés ou inclus dans leur environnement social.

### **2.5.1. Les ressources scolaires**

Tel que mentionné plus haut, Verhoeven (2013) a exploré les politiques éducatives anglaises et belges pour en arriver à classer les ressources scolaires en trois catégories qui sont : 1) l'apport des enseignants vis-à-vis de la reconnaissance du multiculturalisme désormais présent dans presque toutes les sphères scolaires ; 2) la sociabilité entre les pairs qui englobe entre autres l'assimilation des nouveaux arrivants et leur acceptation des codes de leur espace scolaire ; et 3) les différentes stratégies de construction identitaire des jeunes (Verhoeven, 2013, p. 14).

#### ***2.5.1.1. L'école francophone en milieu minoritaire et son environnement***

Plusieurs chercheurs sont d'accord sur le fait que, faisant suite aux mouvements migratoires mondiaux, le visage des écoles occidentales a beaucoup changé lors des dernières décennies. Les écoles doivent désormais s'adapter au multiculturalisme et aux communautés ethnolinguistiques présentes en leur sein (Gérin-Lajoie, 2004, p. 171). Les écoles franco-ontariennes, bien que se trouvant en situation linguistiquement minoritaire, ne sont guère épargnées par cette réalité. Dans un environnement aussi hétérogène, les élèves sont appelés à socialiser avec leurs pairs de divers horizons et ayant des cultures différentes des leurs, faisant ainsi de cette socialisation une ressource scolaire non négligeable.

Se référant à cette altérité ethnoculturelle existant dans de nombreuses écoles et même citée dans de nombreux ouvrages, la distinction est désormais faite entre l'élève « immigrant ; issu de l'immigration ; étranger ; appartenant à une minorité ethnique ; appartenant à une communauté culturelle ; de première ou de deuxième génération ; etc. » et l'élève « natif ; non immigrant ; né au pays ; anglophone ou francophone ; autochtone ; etc. » (Kanouté et al., 2008, p. 265-266). Bennett (2007), met cependant en garde contre une telle catégorisation qui, selon

elle, pourrait cataloguer le groupe sujet à « un potentiel de subordination et de discrimination » car elle est aussi d'avis que l'ethnicité influence ou renforce la perception des différences.

Cette perception des différences est assurément ressentie par les élèves issus de l'immigration qui sont confrontés au « stress d'acculturation et au stress scolaire » (Boutyere, 2004). Cette notion d'acculturation a été bien définie dans une recherche faite sur la réussite scolaire des élèves immigrants du secondaire à Montréal et à Sherbrooke par les auteurs Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Doffouchi (2008). Elles définissent l'acculturation comme étant un processus global d'adaptation psychologique et socioculturelle d'un individu au contact d'une ou de cultures autres que sa culture première de socialisation (Kanouté et al., 2008, p. 270). Elles transposent cette définition de l'acculturation au vécu de l'élève issu de l'immigration. Tout en citant Boutyere (2004) et Dong (2006), elles expliquent qu'en milieu scolaire, l'élève issu de l'immigration peut expérimenter un stress dû entre autres aux interactions avec les pairs car la modification du réseau des pairs est très éprouvante pour les jeunes (*ibid.*, p. 271). Lorsque les élèves immigrants vivent ou perçoivent le rejet, l'exclusion et l'indifférence, cela influencerait fortement leurs stratégies d'acculturation ou identitaires, et de tels élèves deviendraient plus susceptibles de se replier sur leur groupe ethnique (*ibid.*, p. 271). Cet aspect des interactions entre pairs nous intéresse car la majorité des participants à cette recherche sont issus de l'immigration et comme nous le verrons dans quelques lignes, voient en leurs pairs à l'école de véritables ressources pour leur intégration scolaire et communautaire.

En dehors du cercle familial, les jeunes passent très souvent la majorité de leur temps à l'école où ils n'ont pas d'autre choix que d'interagir avec leurs pairs. La sphère scolaire est pour ainsi dire un lieu de socialisation où les jeunes acquièrent les valeurs et les normes de la société dans laquelle ils évoluent. Ce fait est encore plus pertinent pour les jeunes issus de l'immigration et pour les nouveaux arrivants en particulier, qui, comme nous l'avons vu plus haut, sont dans une situation quelque peu vulnérable à cause de leur trajet migratoire ayant déjà causé dans leur vie une rupture sociale les menant à être désormais assujettis au rejet ou à l'attraction de leurs nouveaux groupes de pairs.

Les interactions entre les élèves issus de l'immigration et les autres élèves sont influencées par plusieurs facteurs, surtout dans les écoles francophones en milieu minoritaire. Kamano (2014) décrit ces facteurs comme étant des « défis » relatifs à l'intégration des élèves

immigrants et en identifie quelques uns. Ceux-ci incluent : le manque de formation des enseignants à la diversité, le manque de ressources, la discrimination liée au statut de double minorité, la collaboration des parents avec l'école et la francisation (Kamano, 2014, p. 12). Face à tous ces défis liés à la venue ou à l'ajout des immigrants à la population francophone canadienne en milieu minoritaire, les autres francophones, y compris les élèves francophones de souche, ne semblent pas avoir de choix que de redéfinir leur identité francophone et leurs valeurs afin de s'adapter et de faire face aux nouvelles réalités d'une francophonie désormais pluriethnique.

#### ***2.5.1.2. Construction identitaire francophone à l'école***

En Ontario comme dans le reste des provinces et territoires canadiens hors Québec où le français est en situation minoritaire, le processus de recrutement et de rétention des élèves francophones issus de l'immigration est assez complexe et commence généralement par l'identification ambiguë des enfants de parents ayant le statut d'ayant-droit. L'ambiguïté ressort du fait que ce sont les parents qui ont le droit d'inscrire leurs enfants dans une école francophone, tandis que pour leurs enfants, il n'existe pas de directives précises pour déterminer leurs compétences linguistiques au moment de leur admission dans les écoles francophones. Cette admission se fait alors à la discrétion des conseils scolaires à travers des comités d'admission. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013) définit l'ayant-droit comme étant un parent ou un tuteur résidant en Ontario et répondant à au moins un des critères suivants : 1) sa langue maternelle est le français, c'est-à-dire sa première langue apprise et encore comprise 2) il ou elle a reçu son instruction au niveau élémentaire dans une institution scolaire de langue française au Canada 3) il ou elle est parent d'un enfant qui a reçu ou reçoit son instruction, au niveau élémentaire ou secondaire, dans une institution de langue française au Canada. Il reste à préciser que de tels critères sont fondés sur ce que Bélanger (2015) qualifie « d'interprétation généreuse de l'article 23<sup>6</sup> de la Charte canadienne des droits et des libertés » qui, selon ses dires, « permet de contrecarrer l'assimilation de nouveaux arrivants à l'école de langue anglaise [...] donnant ainsi lieu à l'école (francophone) dans sa forme évolutive qui s'adapte et se démocratise pour un plus grand nombre d'élèves » (Bélanger, 2015, p. 58). Pour

---

<sup>6</sup> L'Article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* traite du droit à l'instruction en français ou en anglais de la population en milieu minoritaire.

faire face à ce recrutement, plusieurs sont d'avis que l'apprentissage du français (la langue étant perçue ici comme une ressource en soi) aux élèves immigrants semble être un élément privilégié dans cette perspective d'intégration (Kamano, 2014, p. 16), d'où la mise en place des programmes de francisation (apprentissage de la langue française par des locuteurs d'une autre langue) et de re francisation (apprentissage de la langue française par un locuteur qui a déjà appris le français et parlé en français, et qui peut donc faire appel à ses connaissances antérieures pour intégrer de nouveaux concepts de la langue). Sous cette perspective, l'école francophone en milieu minoritaire devient alors une institution qui possède entre autres une mission linguistique, puisqu'elle joue un rôle essentiel dans la sauvegarde de la langue et de la culture françaises (Gérin-Lajoie, 2001, p. 127).

Pour revenir sur l'admission des élèves issus de l'immigration dans les écoles francophones en milieu minoritaire et en Ontario en particulier, le ministère de l'éducation de l'Ontario constate, reconnaît et affirme que sa population francophone est en constante évolution du point de vue démographique et culturel, c'est pourquoi de nouvelles directives pour les conseils scolaires de langue française ont été établies. Depuis janvier 2010, les conseils scolaires ont adopté des politiques internes plus homogènes régissant l'admission des enfants dont les parents n'ont pas le statut d'ayant-droit (M.É.O. 2013). La question est celle de savoir quel est l'impact de cette classification « d'ayant-droit » et de « non-ayant-droit » sur la construction identitaire francophone des enfants issus de l'immigration.

Un élément de réponse à cette question est fourni par Labrie (2007). Il dénonce « une catégorisation sociale reposant sur une catégorie juridique » et « une appropriation systémique du destin des gens par l'institution, sans tenir compte des intérêts de ces derniers » (p. 10-11). Il déplore que le système d'éducation de langue française ne fasse pas le plein d'ayant-droit dès lors que les ayant-droit ne parlant pas français font le choix de fréquenter l'école française et se butent contre la frange franco-parlante des parents et des acteurs institutionnels, au risque de développer « un sentiment de rejet » (*ibid.* p. 11). Ce sentiment de rejet ou plutôt ce ressentiment découlerait du fait qu'il y a en place une séparation réelle des élèves franco-parlants des élèves anglo-parlants afin de ne pas risquer de contaminer les « vrais » élèves francophones (*ibid.*). Dans un tel contexte qui se veut séparatiste, comment les différents acteurs, mais en particulier les différents enfants des ayant-droit, en viennent-ils à ressentir de

l'attraction pour la culture francophone, ou même à éprouver ce sentiment d'appartenance, cette identité partagée, pour la culture française et tout ce qui l'entoure ?

L'Association canadienne d'éducation de langue française, l'ACELF, définit la construction identitaire comme un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue (ACELF, 2006, p. 4). Au-delà de cette définition riche de sens, elle pose deux questions pertinentes, notamment : « est-il réaliste de penser que l'école peut déterminer le niveau de construction identitaire d'un élève ? » et « est-il possible de juger le sentiment d'appartenance d'un élève à la francophonie ? » (ACELF, 2006, p. 4). Il n'est guère possible d'évaluer la construction d'une identité francophone comme on le fait pour des matières scolaires, car, selon l'ACELF, cette évaluation se fait ou instinctivement ou en utilisant des outils spécifiques.

De façon instinctive, l'enseignant d'une école francophone en milieu minoritaire peut commenter sur l'engagement ou le manque d'engagement de tel ou tel élève à l'égard de la francophonie, ou encore peut observer la faible participation ou la collaboration exemplaire d'un élève sur un sujet relié à la francophonie (*ibid.* p. 4-5). De façon stratégique, l'ACELF propose que le personnel enseignant en milieu minoritaire évalue la construction d'une identité francophone en mettant l'accent sur les éléments observables suivants : les connaissances liées à la francophonie ; la compréhension des enjeux qui éveillent la capacité d'analyse chez l'élève ; et enfin l'observation de son attitude générale pour alimenter un dialogue constructif autour des questions de langue et de cultures francophones (*ibid.* p. 5).

En ce qui concerne la valeur que l'on peut accorder à la construction identitaire, Cormier (2005), dans une recherche pour l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, parle de « négociation identitaire » (Cormier, 2005, p. 23) et affirme qu'un individu peut avoir plusieurs identités sociales (en termes d'appartenance à plus d'un groupe social) et même posséder plus d'une identité ethnolinguistique. Toutefois, ces identités présentent pour un tel individu des valeurs inégales en ce que certaines d'entre elles primeront sur d'autres. Cormier poursuit sa discussion en expliquant qu'un individu qui se dit par exemple bilingue a de fortes chances d'être soit bilingue franco-dominant ou bilingue anglo-dominant, et plus intéressant encore, une de ses identités linguistiques pourrait l'emporter sur une autre selon la situation contextuelle ou cet individu se trouve (*ibid.*, p. 23).

Pour ce qui est des jeunes qui fréquentent l'école francophone en milieu minoritaire, ils sont confrontés à des tensions identitaires (Cormier, 2005, p. 6) car ils ont une bonne prise de conscience que leur langue est loin d'être celle de la majorité. Une telle situation les pousse à ressentir une ambivalence envers leur langue et leur culture. C'est ainsi que les jeunes en arrivent à « exprimer leur loyauté à la langue et à la culture françaises, tout en adoptant des comportements qui manifestent, notamment, une préférence pour la langue majoritaire » (*ibid.*)

Les déclarations de Cormier sont à-propos pour cette recherche car pendant l'entrevue des participants à ce projet, ces derniers sont invités à affirmer ou à infirmer leur identité francophone.

### ***2.5.1.3. L'enseignement et le multiculturalisme***

L'école francophone canadienne hors Québec, comme nous l'avons vu jusqu'ici, évolue bel et bien en milieu minoritaire et présente une population de plus en plus hétérogène et diversifiée. Cependant, ces nouvelles réalités de l'école ne changent rien à ses objectifs qui sont entre autres ceux « de remédier à l'assimilation et de favoriser le développement de la communauté en cultivant chez les élèves la fierté et la maîtrise de la langue et de la culture tout en offrant une éducation de grande qualité » (Cormier 2005, p. 7). Pour atteindre ces objectifs, enseigner la culture et la langue françaises dans un milieu social minoritaire n'est pas toujours aisé. De grands défis s'imposent et incluent, en plus de la clientèle hétérogène, la pénurie du personnel et des enseignants spécialistes, ainsi que le manque de ressources et de matériel (Cormier, 2005 ; p. 8). Dans un tel contexte, la tâche des enseignants devient de plus en plus lourde, car il est attendu d'eux qu'ils soient des modèles pour les élèves, des agents de reproduction linguistique et culturelle (Gérin-Lajoie, 2001, p. 125) qui possèdent eux-mêmes une forte identité francophone dont ils sont fiers afin de pouvoir la transmettre à leurs élèves.

Malgré la bonne volonté des enseignants des écoles franco-ontariennes d'être à la hauteur des attentes qui leur sont imposées par leurs conseils scolaires, les parents d'élèves et leur communauté, il n'en demeure pas moins que l'atteinte de leurs objectifs contraste énormément avec les réalités qu'ils vivent. En guise d'exemple de ces réalités, Gérin-Lajoie, dans une étude faite à Toronto, a recueilli les propos d'une trentaine d'enseignants et a attiré l'attention de ses lecteurs sur le fait que le personnel enseignant se retrouve dorénavant, à l'intérieur des salles de classes, face à une diversité linguistique et culturelle importante, et ce,

dans un environnement où l'anglais domine et où le comportement des jeunes en dit long sur leur préférence marquée pour la langue anglaise (Gérin-Lajoie, 2001<sup>7</sup>, p. 134-135). Les enseignants interrogés déplorent et trouvent injuste « le fait qu'un nombre grandissant de parents remettent pratiquement à l'école l'entière responsabilité de franciser leurs enfants » (*ibid.*) Gérin-Lajoie, dont la recherche s'est poursuivie en interrogeant une quarantaine d'enseignants du sud et de l'est de l'Ontario, fait également remarquer que les défis des enseignants des écoles francophones en milieu minoritaire découlent aussi de la question du pluralisme ethnoculturel de la clientèle scolaire. En effet, les participants ont avoué « ne pas savoir comment atténuer le choc culturel que leurs élèves subissent lors de leur arrivée à l'école, choc qui perdure souvent même après plusieurs années de résidence au Canada » (*ibid.*, p. 135). Plusieurs enseignants ignorent souvent tout du milieu de provenance de leurs élèves, ce qui accroît la difficulté à pouvoir comprendre ces derniers et à travailler avec eux tout en tenant compte de leurs valeurs culturelles. De plus, plusieurs enseignants confessent ne pas toujours avoir les ressources adéquates et nécessaires pour faire face à la diversité de leurs élèves et pour mener à bien leurs tâches (*ibid.*)

Les enseignants en milieu minoritaire francophone étant considérés des ressources scolaires pour les jeunes issus de l'immigration, la pénurie d'enseignants adéquats pourrait très bien affecter de manière négative les rapports de ces jeunes à leur milieu scolaire, et par ricochet, en affecter leur intégration en son sein. Landry et al. (2004, p. 29-32) ont identifié quelques-unes de ces ressources qui font défaut dans une recherche qu'ils ont effectuée en Ontario, dans l'Atlantique et dans les régions du Nord/Ouest du Canada auprès de 672 enseignantes et enseignants des écoles françaises. Selon leurs répondants, les ressources nécessaires pour bien accomplir leurs tâches sont : 1) les ressources humaines – il y a un manque palpable de personnel qualifié pour répondre aux besoins des écoles francophones dont la population scolaire est si diversifiée ; 2) le matériel pédagogique – la quantité limitée du matériel pédagogique en français, ainsi que le manque de logiciels en français à caractère pédagogique, constitueraient, selon les enseignants, un véritable problème partout au Canada et feraient obstacle à la réalisation de la mission de l'école francophone qui est celle de transmettre la culture et la langue françaises ; 3) les locaux – plusieurs conseils francophones

---

<sup>7</sup> Bien que cette référence soit quelque peu désuète, il faut dire que Mme Gérin-Lajoie a mené plusieurs études ethnographiques en milieu scolaire franco-canadien, et notamment en Ontario. Le fruit de ses recherches reste d'actualité dans le contexte scolaire minoritaire franco-ontarien.

des régions où cette recherche a été faite disposent de vieux locaux et d'un budget très limité pour y faire des restaurations nécessaires, ce qui ne rendrait pas les écoles francophones particulièrement attrayantes au public, hormis le fait de devoir y avoir des classes multiples à cause de l'espace limité et de l'état des lieux peu adaptés aux besoins des écoles ; 4) le financement – les enseignants sont d'avis que les instances publiques ne fournissent pas un financement équitable au système scolaire de langue française et ne respectent pas leur engagement envers ce dernier ; par conséquent, cette situation entrave l'égalité des chances de réussite pour les élèves du système d'éducation dans la langue de la minorité (Landry et al. 2004, p. 29-32). Pour le jeune issu de l'immigration francophone et déjà conscient d'être en statut minoritaire, fréquenter un milieu scolaire qui ne dispose pas d'assez de ressources appropriées pour son développement pourrait entraîner chez lui des doutes quant à son choix d'en faire partie.

Concernant la pénurie des enseignants adéquats pour accompagner les élèves issus de l'immigration, Fleuret, Bangou et Berger (2015) ont examiné les différentes potentielles sources de ce problème dans une étude faite sur les pratiques pédagogiques du programme PANA au sein des écoles franco-ontariennes. Les auteurs expliquent que les concepts d'intégration et d'inclusion sont souvent mal compris, menant à la mauvaise intégration des élèves, et de surcroît, « même les enseignants expérimentés ne savent pas souvent comment apporter du soutien aux nouveaux arrivants, n'ont pas à leur disposition les outils nécessaires, et en viennent à ignorer l'existence du phénomène » (Fleuret, Bangou et Berger, 2015, p. 9).

Quelle approche les enseignants des écoles francophones en milieu minoritaire devraient-ils adopter afin de tenir compte du multiculturalisme et des diversités ethniques de la population scolaire qu'ils servent ? Les lignes qui vont suivre proposent quelques éléments de réponse.

Plusieurs chercheurs (Fallu et Janosz, 2003; Bisson et Ahouansou, 2013) se sont intéressés aux rapports existant entre les enseignants et leurs élèves francophones issus de l'immigration. Ils ont tous d'accord pour affirmer que ces enseignants doivent être de plus en plus ouverts à l'égard des cultures des autres peuples (Bisson et Ahouansou, 2013, p. 15). Fallu et Janosz étaient arrivés à la même conclusion lors d'une recherche faite sur l'impact des rapports entre les enseignants et leurs élèves âgés de 12 à 18 ans. Ils s'étaient particulièrement

attardés sur l'adaptation scolaire et la réussite ou l'échec scolaire de ces derniers en interrogeant 134 élèves de la région de Montréal. Il était ressorti de leur recherche que « lorsqu'il existe une relation positive, chaleureuse, (réelle ou perçue), entre un élève et ses enseignants, cela [...] a un impact significativement important sur l'adaptation scolaire de cet élève » (Fallu et Janosz, 2003, p. 7). Il incombe dès lors aux enseignants des écoles francophones de relever le défi d'avoir des rapports favorisant le succès et l'épanouissement de leurs élèves.

Landry et ses collaborateurs (2004) suggèrent pour leur part une action multiforme adaptée pour venir en aide aux enseignants, soit : 1) une pédagogie mieux adaptée au milieu minoritaire. Les auteurs pensent en effet que cette pédagogie devrait être « actualisante » (qui assure l'actualisation maximale du potentiel des élèves pour leur réussite scolaire et identitaire) et « communautarisante » (qui favorise les partenariats famille – école – communauté afin de préparer les élèves à devenir des agents de la vitalité de leur communauté francophone) ; 2) l'intégration linguistique des élèves – les auteurs insistent sur le fait que dans les milieux davantage touchés par l'immigration, la population scolaire est davantage diversifiée et les élèves n'ont pas les mêmes capacités linguistiques, ce qui rend la tâche des enseignants assez lourde ; cette tâche serait allégée si l'on offrait à la clientèle scolaire un programme d'intégration linguistique afin de pouvoir atteindre leurs objectifs scolaires ; 3) l'animation culturelle des élèves – selon les auteurs, si l'on mise sur le développement de la fierté des élèves face à leur histoire, leurs traditions, leur musique et même les paysages dans lesquels ils ont grandi, l'animation culturelle peut constituer un appui pour les enseignants et contribuer à la valorisation du potentiel culturel de leurs élèves (Landry et al., 2004, p. 32-34).

Concernant l'intégration linguistique des élèves francophones issus de l'immigration, Kamano (2014), dans sa recherche sur l'intégration d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles francophones au Nouveau-Brunswick, a établi un contraste entre l'intégration de tels jeunes en milieu francophone majoritaire – notamment au Québec – et en milieu francophone minoritaire. Pour lui, il existe au Québec différents modèles de soutien linguistique pour les élèves allophones, lesquels sont regroupés depuis 1997 dans le cadre du Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, le PASAF (Kamano, 2014, p. 27). Les modèles présentés s'appliquent différemment selon les circonstances et le contexte de chaque apprenant et incluent : 1) la classe d'accueil fermée où sont inscrits les élèves dont le niveau langagier en français ne leur permet pas d'intégrer la classe régulière ; 2) la classe d'accueil fermée avec

l'aide à l'intégration ; elle est en soit similaire au premier modèle, à l'exception du fait que les élèves y reçoivent un soutien supplémentaire en français ou en mathématiques par un enseignant-ressource ; 3) le modèle d'intégration partielle qui n'accepte qu'un nombre limité d'élèves ; 4) le modèle d'intégration totale qui se pratique dans les classes régulières en offrant aux élèves un soutien linguistique ; 5) le modèle d'intégration totale qui se pratique lui aussi dans les classes régulières sans un soutien linguistique (*ibid.*, p. 28-29). Hors Québec, et notamment en Ontario, Kamano poursuit ses recherches et fait étalage du Programme d'appui aux nouveaux arrivants, le PANA, afin de démontrer que celui-ci ne s'occupe pas que de l'actualisation linguistique des élèves comme c'est principalement le cas au Québec (*ibid.*, p. 35). Le PANA, programme conçu pour les élèves nouveaux arrivants de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année, a en effet pour but d'apporter une aide aux élèves francophones nouvellement arrivés au Canada, afin que ceux-ci puissent se familiariser avec leur nouvel environnement en terre d'accueil, et de combler leurs lacunes en communication orale, en lecture et en écriture (*ibid.*, p. 31-32).

L'on devrait aussi considérer comme ressources scolaires les directions d'école. Dans un contexte multiculturel et pluriethnique, les directions d'école font bien d'être à l'écoute de leurs enseignants car ils sont la voix de ces derniers auprès des conseils scolaires, qui à leur tour, peuvent se tourner vers les institutions gouvernementales, provinciales, régionales et communautaires appropriées pour rechercher les ressources appropriées afin de pallier aux besoins des enseignants.

Tenir compte du multiculturalisme constitue un enjeu majeur dans le système d'éducation en langue française hors Québec pour les enseignants en milieu scolaire minoritaire francophone. Comme nous l'avons vu, il peut s'avérer très difficile pour les enseignants d'atteindre leurs objectifs face au multiculturalisme et à la pluriethnicité de leurs élèves, en partie faute de ressources matérielles, pédagogiques et financières nécessaires et aussi en partie faute de formation adéquate. Cette recherche mettra en exergue ce qu'il en est à Ottawa car les participants à cette recherche sont invités à dire de quelle façon leurs écoles respectives tiennent compte de la diversité des élèves dans l'enseignement.

### **2.5.2. Les ressources communautaires**

Les organismes communautaires francophones représentent des ressources communautaires, voire scolaires, non négligeables qui ne cessent de gagner en popularité

(Pilote, 1999, p.33). Il en existe plusieurs dans la seule ville d'Ottawa. Toutefois, cette recherche porte davantage sur l'identification des ressources communautaires disponibles aux adolescents issus de l'immigration francophone à Ottawa et les interrogations soulevées par cette recherche demeurent celles de savoir si ces jeunes ont un accès facile à de telles ressources et de quelle façon ces dernières contribuent à leur insertion sociale au sein de leur communauté francophone. Tout d'abord, intéressons-nous aux organismes communautaires dans leur globalité et découvrons ce en quoi ils sont utiles.

#### **2.5.2.1. Les organismes communautaires : leur importance et leurs limitations**

C'est en s'appuyant sur le modèle du premier centre communautaire francophone créé à Fredericton au Nouveau-Brunswick, dans une étude visant à faire une évaluation des centres scolaires et communautaires afin d'en dégager non seulement leurs forces, mais aussi leurs limites, que Pilote (1999, p. 39) a expliqué que les centres communautaires témoignent de « la volonté d'une communauté de prendre en charge son propre développement, d'accéder à une certaine autonomie communautaire ». Pilote voit en ces centres des lieux pouvant servir à revitaliser la communauté française. Effectivement, grâce aux activités offertes dans de tels centres, les conditions favorables se créent pour la vie associative et pour la formation des réseaux (*ibid.*, p. 40). En outre, le gouvernement fédéral considère ces centres comme étant un moyen efficace pour assurer l'éducation en français en milieu minoritaire et pour contribuer au développement des communautés francophones du Canada, d'autant plus que sa responsabilité s'est accrue envers les minorités linguistiques canadiennes, et ce, en vertu de la Loi sur les langues officielles de 1988 (*ibid.*, p.37).

Kanouté et Lafortune (2011) abondent dans le même sens lors d'une étude sur la réussite scolaire d'élèves immigrants à Montréal. Elles voient en l'école un espace en mesure de contribuer à une mobilité sociale (Kanouté et Lafortune, 2011, p. 87), ce qui rejoint parfaitement la définition qu'elles attribuent aux organismes communautaires, à savoir « des espaces de construction-consolidation du lien social, des lieux d'action sociopolitique, avec une visée générale d'amélioration des conditions de vie sociales et socioéconomiques des populations en général, et des familles en particulier » (*ibid.*, p. 88 ; Baillargeau, 2007, p. 105). Concernant l'impact que ces organismes communautaires peuvent avoir sur les personnes issues de l'immigration, les deux auteures soutiennent que « les organismes communautaires

aident les familles immigrantes à apprivoiser l'expérience migratoire, à actualiser et à bonifier leur capital social grâce à un accès plus grand aux ressources et à l'information nécessaires à leur intégration socioéconomique » (Kanouté et Lafortune, 2011, p. 88).

Legault (2005) s'est intéressé aux francophones de la ville d'Ottawa en tant que communauté et a, elle aussi, exploré l'emprise des groupes formels et informels au sein de la communauté ethnoculturelle francophone en interrogeant des participants issus des minorités visibles et des nouveaux arrivants. Ceux-ci déplorent que les organismes communautaires formels en place ne tiennent pas suffisamment compte ni des différences ethnoculturelles ni du processus d'intégration des nouveaux arrivants, et sont principalement conçus, selon eux, pour les francophones de souche (Legault, 2005, p. 174). C'est la raison pour laquelle ils ont formé des groupes informels constitués d'immigrants et de minorités visibles. Il convient de noter que si les groupes formels ont quelques fois du mal à se faire connaître dans la communauté à cause du manque de ressources pour faire leur publicité, la situation est pire pour ce qui est des groupes informels. Legault déclare effectivement à ce sujet : « la majorité des groupes informels n'ont pas accès aux sources de financement. Les frais associés à la participation doivent être déboursés par les membres, ce qui peut limiter la participation et même exclure les individus à faible revenu [...] dans plusieurs cas, seuls les membres qui font partie des groupes informels en connaissent l'existence » (*ibid.*, p. 173-175). Il faut dire que même si les groupes informels répondent aux besoins des membres d'une communauté concernée, ils ne le font en général que de façon temporaire car ils se forment selon l'urgence d'un besoin particulier (*ibid.*, p. 173). Une autre limitation à laquelle sont confrontés les groupes communautaires informels est le recrutement qui se fait très souvent de bouche à oreille. De cette façon, l'information n'est pas toujours partagée avec précision, ce qui contribue davantage à fragiliser la continuité et la survie des groupes (*ibid.*)

Autres ressources communautaires du secteur francophone de la ville d'Ottawa sont les clubs de devoirs. À la suite d'une recherche ethnographique axée sur le rôle d'un club de devoir francophone situé à Ottawa, Ontario, Bélanger (2014) affirme que « le club agit telle une passerelle permettant aux familles qui y ont inscrit leurs enfants de vivre une certaine ascension sociale à travers ces derniers » (p. 135). Dans ce club à l'étude, Bélanger (2014, p. 137) fait ressortir que la majorité des jeunes qui s'y trouvent sont d'un même groupe d'appartenance et fréquentent pour la plupart l'école franco-ontarienne. Ce détail ne ternit guère le fait que ce

club a un caractère multiculturel et un aspect socialisant, car les jeunes peuvent s'y réunir en groupes dans la salle d'ordinateurs, et même au gymnase où ils jouent occasionnellement avec d'autres jeunes inscrits dans un autre club (*ibid.*, p. 149), ce qui contribue à accroître leur sentiment d'appartenance. Lors de ce projet, les participants pourront donner leurs avis sur les clubs de loisirs et seront invités à dire s'ils en tireraient profit s'ils avaient l'opportunité de s'y inscrire.

Bien que la ville d'Ottawa soit une zone désignée bilingue, dans plusieurs organismes communautaires de la ville, l'information et les services sont accessibles principalement en anglais. L'information en français est disponible très souvent en ligne ou sur des dépliants à l'intention du public. Le personnel à la réception des centres communautaires en contact avec le public est pour la plupart « bilingue », à comprendre ici des anglophones de souche qui possèdent quelques habiletés à s'exprimer en français. Cette situation peut causer une faille, voire une rupture profonde, dans le sentiment d'appartenance des francophones qui se rendent bien compte que leur langue n'est pas suffisamment valorisée, et par conséquent pas assez importante. Dans un tel contexte, les efforts fournis pour contrer l'assimilation des francophones par les communautés anglophones n'ont plus leurs raisons d'être si les efforts déployés ne produisent guère des résultats concrets.

#### ***2.5.2.2. Approche multiculturelle des activités communautaires***

Tel que cela a déjà mentionné, l'immigration des francophones au Canada a contribué à diversifier la population francophone canadienne. Ces francophones issus de l'immigration et résidant hors Québec, tout comme c'est le cas pour les autres francophones de souche, se sont eux aussi retrouvés dans un environnement où l'anglais est la langue de la majorité. Ils doivent faire face au risque omniprésent de l'assimilation vers l'anglais, d'où la nécessité pour les institutions communautaires francophones de privilégier une approche multiculturelle dans leurs rapports avec les francophones venus d'ailleurs.

De par sa définition globale, l'école en tant qu'institution (système de relations sociales régies par des normes et des pratiques qui se transmettent ou s'imposent) représente la vie communautaire en miniature. C'est le cas pour l'école francophone canadienne, surtout hors Québec. La population scolaire y étant très diversifiée, plusieurs conseils scolaires ont redéfini leurs politiques et leurs normes pour les rendre plus inclusives. C'est ainsi que plusieurs en

sont arrivés à l'incontournable réalité selon laquelle il faudrait qu'il existe un partenariat, une collaboration étroite, entre l'école, la famille et la communauté afin d'assurer la continuité des politiques d'inclusion qui favorisent le multiculturalisme et la multiethnicité de tous les francophones. C'est par ailleurs ce que démontrent plusieurs recherches comme nous le verrons dans les lignes qui suivent.

Bélanger, Dalley, Dionne et Beaulieu (2011) ont effectué une recherche pour le compte du ministère de l'Éducation de l'Ontario visant à décrire les partenariats existants entre les écoles et les communautés francophones dans le contexte de la Politique d'aménagement linguistique. Pour ce faire, elles ont contacté neuf conseils scolaires, 105 directions d'école et environ 400 écoles franco-ontariennes diverses (élémentaires, secondaires, catholiques et publiques). Selon leurs résultats, les acteurs des écoles franco-ontariennes sont encouragés à tisser des liens étroits avec divers partenaires communautaires, notamment les parents d'élèves « dans le but de mieux se faire connaître de la population francophone [...] et d'être outillés pour s'attaquer aux défis que constituent le recrutement et la rétention des effectifs étudiants de ces écoles » (Bélanger et al., 2011, p. 378). Il y a effectivement un accroissement de l'effectif scolaire dans les municipalités où l'on retrouve les centres scolaires et communautaires (*ibid.*) et les partenariats écoles-communautés sont bénéfiques à tous les acteurs impliqués. Parmi les avantages de tels partenariats, mentionnons: 1) la visibilité réciproque de l'école et des partenaires communautaires – en effet, en promouvant la visibilité de l'école de langue française dans la communauté, les partenaires communautaires contribuent ainsi à l'augmentation de l'effectif scolaire, et sensibilisent même les élèves qui sont dans les écoles anglaises à retourner ou à s'inscrire à l'école française ; 2) les partenariats offrent une plus grande accessibilité des ressources aux écoles et celles-ci bénéficient de meilleures installations (bibliothèque, laboratoire, gymnase, etc.) ; 3) les partenariats permettent à l'école de mieux se faire connaître et d'établir des relations avec les familles, favorisant ainsi leur satisfaction envers l'école (*ibid.*, p. 385).

Trépanier (2014), s'est servi elle aussi du concept de l'école communautaire pour explorer les liens existant entre l'école, la famille et la communauté, liens servant à impliquer davantage la communauté et ses ressources dans l'apprentissage de tous les élèves. Sa récente publication de 2014 sur l'école communautaire s'inscrit dans un courant d'éducation inclusive. Il s'agit d'un travail de synthèse de pratiques, de recherches et de réflexions menées en

Amérique du Nord, en Europe et en Grande Bretagne. Son livre a pour but de décrire et de fournir des pistes de réflexion à ses lecteurs pour l'application des relations famille-école et famille-école-communauté. Elle y souligne en outre les avantages des services appliqués et des apprentissages extrascolaires. Selon elle, la réalisation de l'école communautaire qui se veut inclusive de tous les élèves ne saurait se faire sans l'identification et l'abolition des sources d'exclusion (Trépanier, 2014, p. 446). Elle souligne enfin la complexité inhérente et la diversité des milieux où évoluent les acteurs scolaires pour renfoncer l'idée selon laquelle il appartient aux communautés de définir les actions à entreprendre (processus) et les objectifs poursuivis (résultats) prônant ainsi la théorie du changement (*ibid.*) Le modèle d'école communautaire proposé par Trépanier pourrait très bien s'appliquer dans un contexte scolaire multiculturel, car les partenariats famille-école-communauté ne peuvent que favoriser la création de ressources communautaires pour satisfaire aux besoins particuliers d'une population scolaire diversifiée.

Kanouté et ses collaborateurs (2011) insistent sur cette action communautaire dans une recherche ethnographique effectuée à Montréal justement sur les relations entre les écoles et les organismes communautaires en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. Les auteures se sont intéressées aux activités communautaires dans lesquelles plusieurs enfants sont impliqués, et ce, auprès de diverses institutions communautaires. Dans un camp de jour à Montréal par exemple, elles ont recueilli leurs données d'enquête sociométrique auprès de 11 moniteurs, 7 enfants âgés de 8 à 12 ans et 4 parents afin de dessiner le réseau social autour des jeunes impliqués. Les auteures précisent aussi que la clientèle de ce camp de jour est très hétérogène sur le plan ethnoculturel. Il résulte de leur enquête que les jeunes dont les familles sont les plus démunies bénéficient énormément des occasions de socialiser par l'entremise des initiatives communautaires lesquelles enseignent aussi à ces jeunes des codes sociaux pouvant faciliter leur socialisation dans la communauté et dans leurs écoles (Kanouté et al., 2011, p. 414). Pour ce qui est des jeunes issus de l'immigration, les auteures font référence à une autre recherche similaire à la leur effectuée en 2010 par Kanouté et d'autres auteures pour en faire ressortir des points communs. Elles affirment en effet que les stratégies de mobilisation de familles immigrantes dont les parents n'ont pas un niveau élevé d'instruction incluent « des démarches auprès des ressources communautaires pour trouver des solutions les plus adaptées aux besoins de leurs enfants et pour obtenir des outils leur permettant d'améliorer l'exercice

de leur parentalité » (*ibid.*, p. 415). Selon les auteures, les organismes communautaires occupent une place importante dans la problématique socio-scolaire et l'école gagnerait à connaître et à reconnaître les ressources que sont les organismes communautaires, d'autant plus que ceux-ci assument des rôles multiples (*ibid.*, p. 418). Les organismes communautaires pourvoient ainsi à l'aide aux devoirs, à l'intégration socioculturelle des jeunes, à la médiation entre l'école et les familles et à la gestion des problèmes de comportement des élèves (*ibid.*)

Dallaire (2007, p. 3)) s'intéresse elle aussi aux partenariats école-communauté, mais insiste davantage sur l'aspect socialisant des activités communautaires pour les jeunes. Elle décrit et fait ressortir les avantages des Jeux de l'Acadie, des Jeux francophones de l'Alberta et des Jeux franco-ontariens dans le but de situer chacun d'eux dans leur contexte respectif, afin d'en expliquer les similitudes et les variations marquant leurs succès et leurs visées identitaires et communautaires. Elle reconnaît en effet que « le développement et l'avenir des minorités francophones au Canada passe par le renouvellement des membres et notamment par la rétention et l'intégration des jeunes au sein des communautés » (p. 1). Cependant, cette rétention des jeunes présente un défi, selon elle, pour ce qui est des pratiques culturelles des jeunes, vue « la prédominance de l'anglais » dans la culture nord-américaine et son influence sur les loisirs (*ibid.*, p. 2). C'est ainsi que fermement convaincues que cette croissante assimilation des jeunes francophones vers l'anglais peut être contrecarrée par des activités de loisirs, plusieurs communautés ont mis sur pied des événements sportifs ayant pour but de « permettre aux jeunes de jouer en français et d'affermir leur identité francophone » (*ibid.*, p. 2). Il ressort de la recherche de Dallaire que seuls les Jeux de l'Acadie suivent le modèle des Jeux Olympiques et ont de surcroît un partenariat avec les Jeux du Québec « afin d'attirer les jeunes et de nourrir la fierté de la communauté francophone » (*ibid.*, p. 5). Les Jeux de l'Alberta, quant à eux, bien que suivant le modèle des Jeux de l'Acadie, n'ont pas la même envergure car ils n'ont pas de concours sportifs régionaux (*ibid.*, p. 12). Ils misent sur les victoires collectives plutôt qu'individuelles car selon ses organisateurs, « cette approche découle du mandat de développement communautaire de ces festivals pour favoriser les rencontres et les échanges entre francophones dans un esprit de collaboration » (*ibid.*).

Les Jeux franco-ontariens, quant à eux, collaborent avec les écoles franco-ontariennes et ne misent pas principalement sur le sport ; ils incluent d'autres volets d'activités telles que la musique, les arts visuels, le quiz sur l'Ontario français, etc. (Dallaire, 2007, p. 18-19).

Dallaire rapporte en outre que les athlètes franco-ontariens se disent chanceux de jouer avec d'autres francophones en Ontario et apprécient leur mandat qui est d'encourager le « pouvoir social de la communauté franco-ontarienne » (*ibid.*, p. 21). À la lueur des différences existant entre ces trois festivals sportifs, Dallaire conclut en affirmant par ailleurs que « l'usage du sport pour la reproduction de la minorité exige une réflexion sur la structure et la forme sportive et l'adoption d'une stratégie qui corresponde aux conditions particulières de la communauté francophone » (*ibid.*, p. 25).

Il ressort de cette section que les ressources communautaires dont bénéficient les jeunes en général, mais davantage les jeunes en contexte minoritaire, sont offertes pour la plupart par des organismes communautaires qui gagnent en popularité grâce à la versatilité de leurs services. C'est en partie la raison pour laquelle les partenariats école-communauté-familles sont très importants pour la qualité des services. L'on pourrait même ouvrir plus loin la discussion et considérer davantage des partenariats « école-communauté-famille issue de l'immigration francophone » pour une meilleure praticabilité des services. En effet, des efforts sont faits au sein de plusieurs organismes communautaires pour répondre aux besoins des familles immigrantes et de leurs enfants. Toutefois, ces efforts restent encore timides car les besoins des familles immigrantes francophones demeurent différents de ceux de la majorité francophone. En outre, à cause de la sous-représentation du personnel issu de l'immigration au sein des organismes communautaires, ces besoins ne sont pas toujours abordés comme ils devraient l'être. Les répondants à cette recherche, comme nous le verrons dans quelques lignes, ont à l'unanimité reconnu le manque d'un bureau d'affaires ethnoculturelles au sein des organismes communautaires où chacun d'eux étaient inscrits, ou alors ont déclaré n'en avoir jamais entendu parlé. Cela confirme que beaucoup reste encore à faire pour assurer une approche multiculturelle des activités communautaires pour les jeunes francophones dans un contexte linguistiquement minoritaire.

## **Chapitre 3 : Cadre conceptuel**

Cette partie sera focalisée sur les concepts qui forment la base de ce travail, à savoir l'identité sociale et l'acculturation des adolescents issus de l'immigration, ainsi que leurs stratégies d'adaptation personnelle en milieu scolaire. Ces deux concepts sont importants car ils pourront davantage nous éclairer sur les comportements et les choix de ressources des adolescents issus de l'immigration francophone et vivant en milieu minoritaire linguistique.

### **3.1. L'identité sociale et l'acculturation chez les adolescents issus de l'immigration**

Claes (2003, p. 5), dans son livre intitulé « L'univers social des adolescents », définit l'adolescence comme une importante période de transition dans le cours du développement humain, une période de passage de l'enfance vers l'âge adulte et caractérisée de plusieurs transformations qui touchent tous les aspects du développement humain : la biologie, les réalités psychologiques et la vie sociale. S'attardant sur la vie sociale à l'adolescence, Claes précise que le milieu social où évolue l'adolescent a des répercussions sur la croissance de l'individu, celles-ci pouvant être soit favorables soit adverses pour son développement (*ibid.*). L'adolescence est de plus marquée par des changements dans la vie relationnelle des individus qui élargissent alors leur univers social, différencient leurs relations avec les autres avant de construire un univers social qui leur est propre (*ibid.*).

Ces précisions sont importantes, car les participants à cette recherche sont tous des adolescents dont la vie sociale et la vie émotionnelle gravitent autour de deux types de rapports distincts : les rapports avec leurs pairs et les rapports avec leurs parents et les autres membres de leurs familles. De plus, ces adolescents sont tous issus de l'immigration et quelques uns d'entre eux sont des immigrants de première génération. Certains ont connu une rupture dans les rapports sociaux entretenus dans leurs pays respectifs de provenance pour pouvoir alors s'adapter à de nouveaux codes sociaux dans leur terre d'accueil qui est le Canada, afin de tisser de nouveaux liens sociaux.

Güngör (2011) s'est intéressée à l'aspect psychologique de l'adaptation des immigrants en terre d'accueil en tirant des conclusions basées sur des recherches axées sur l'acculturation des adolescents immigrants de première et de deuxième générations vivant en Amérique du Nord et en Europe occidentale et dont les parents appartiennent aux minorités visibles et sont peu qualifiés. Elle tente d'expliquer pourquoi l'intégration<sup>8</sup> est une stratégie d'acculturation

---

<sup>8</sup> Güngör parle « d'intégration » quand l'immigrant tente d'atteindre des niveaux élevés de participation tant à la culture d'origine qu'à la culture dominante (Güngör, 2011, p. 12).

(ensemble de changements psychologiques vécus suite à la migration) avantageuse pour l'adaptation à la migration. Elle affirme que le processus d'adaptation et d'acculturation est particulièrement difficile pour les jeunes immigrants qui grandissent dans un environnement social où leur culture d'origine et la culture d'accueil sont différentes, à moins de ne pouvoir se doter de compétences biculturelles et de faire preuve de souplesse pour se construire une identité forte et équilibrée pour fonctionner avec succès dans leur monde multiculturel (Güngör, 2011, p. 11). Les conclusions qui émergent des réflexions de Güngör sont très pertinentes et sont résumées, sans être exhaustives, dans les points suivants : 1) les adolescents intègrent la culture d'origine principalement en faisant la distinction entre les sphères publique et privée – ils maintiennent par exemple leur culture d'origine dans leur vie familiale et dans leur communauté ethnique (langue maternelle, célébrations liées à la culture) alors que leurs rapports avec les autres cultures ont lieu dans les sphères publique et sociale ; 2) l'intégration est plus probable lorsque les immigrants et la société dominante sont tous deux désireux de favoriser l'intégration des immigrants et que cette volonté est bien supportée par des politiques multiculturelles et sociales ; dans le cas contraire, la séparation<sup>9</sup> pourrait l'emporter sur l'intégration ; 3) dans une société dominante divisée, la solution pourrait être de trouver dans quel groupe sont assimilés<sup>10</sup> les immigrants : il est relativement plus facile d'être assimilé à la classe moyenne pour les enfants d'immigrants de la classe moyenne, mais il n'est pas rare que les enfants de travailleurs immigrants peu qualifiés vivant dans des quartiers défavorisés soient assimilés par les classes inférieures de la société dominante (*ibid.*, p. 11). À la fin de sa recherche, Güngör réitère que l'intégration demeure l'une des stratégies d'acculturation les plus avantageuses car elle permet aux adolescents de tirer le meilleur parti de leurs cultures d'origine et d'accueil, en dépit du fait qu'elle puisse être un défi chez les adolescents désavantagés sur le plan socioéconomique et exclus de la société (*ibid.*, p. 14).

Pour ce qui est du développement et de l'affermissement d'une identité sociale chez les jeunes, Tardif (1995, p. 315) a mené une enquête auprès de 159 adolescents de 9<sup>e</sup> année et de 10<sup>e</sup> année de trois écoles secondaires francophones de l'Alberta. Elle a tenu à rendre compte

---

<sup>9</sup>La « séparation » se produit lorsqu'il y a une orientation exclusive vers la culture d'origine et l'identité qui y est rattachée et que l'intérêt à l'égard de la société dominante est faible ou nul (Güngör, 2011, p. 12).

<sup>10</sup> « L'assimilation » lorsqu'une orientation exclusive vers la société dominante est jumelée à une perte d'intérêt pour la culture d'origine (Güngör, 2011, p. 12).

des raisons qui motivent les jeunes à rester à l'école francophone ou à la quitter. En s'inspirant des travaux d'Erickson (1972), Tardif précise que pour les adolescents participants à sa recherche, la question : « Qui suis-je » fait référence à une période où « les jeunes poursuivent leur quête d'identité » (Tardif, 1995, p. 313). Elle ajoute aussi qu'en situation minoritaire, « l'adolescent risque d'être plus vulnérable devant la valorisation ou la dévalorisation de soi qu'il reçoit de son entourage » (*ibid.*), ce qui justifie son questionnement de savoir si l'adolescent « choisira de maintenir son identité francophone ou s'il choisira de taire sa francophonie et de s'assimiler au groupe majoritaire » (*ibid.*). Tardif conclut de son enquête que la majorité des élèves impliqués dans la recherche disent avoir en général confiance dans le fait que la francophonie albertaine continuera d'exister (*ibid.*, p.320). Elle poursuit en signalant que les adolescents qui restent à l'école francophone le font pour plusieurs raisons incluant des convictions telles que : « je me sens à l'aise dans un environnement français ; le français est ma langue maternelle et je dois la garder » ; et la confession d'être à l'aise dans leur école, de s'y sentir en famille et de ne point vouloir quitter leurs amis (*ibid.*, p. 322).

Madibbo et Maury (2001, p. 116) se sont tournés vers les aspects culturel et linguistique des identités des jeunes en examinant la question de l'adolescence en situation minoritaire sous une autre perspective. Ils ont effectué des analyses de discours recueillis auprès de 14 participants immigrants de la communauté franco-torontoise afin de saisir, entre autres, les stratégies identitaires des jeunes ciblés, leurs parcours et leurs rapports à leurs communautés d'origine et franco-torontoise. Les participants à leur recherche sont des adolescents, de jeunes adultes et des parents. Les deux auteurs pensent que ces immigrants font face à un processus de maintien et d'évolution de leurs identités culturelle et linguistique (*ibid.*, 2001, p. 114). Pour ce qui est du positionnement identitaire dans le discours des jeunes, « il existe un écart entre les jeunes de la première génération et la deuxième » (*ibid.*, p. 118). Ils indiquent notamment une autre problématique, à savoir « la complexité des rapports d'appartenance au groupe intégrateur lui-même minoritaire et à un groupe majoritaire dominant » (*ibid.*, p. 116). Pour illustrer leur point, Madibbo et Maury citent en exemple le cas de deux jeunes, un Haïtien de première génération arrivé au Canada à l'âge de 15 ans et qui continue, des années plus tard, à se dire « noir, francophone, haïtien », tandis qu'une autre Haïtienne de deuxième génération s'identifie comme étant « québécoise, d'origine haïtienne » (*ibid.*, p. 118). Les auteurs se réfèrent à ces identités mixtes comme à des identités « d'entre-plusieurs » (*ibid.*, p. 121).

Tout en gardant à l'esprit que la construction identitaire des jeunes se fait souvent au sein de leur institution scolaire (Gérin-Lajoie, 2006, p. 111), les prochains paragraphes seront consacrés aux stratégies d'adaptation personnelle chez les adolescents en général, et chez les jeunes issus de l'immigration en particulier.

### **3.2. Les stratégies d'adaptation personnelle chez les adolescents**

Les stratégies d'adaptation personnelle varient d'un jeune à un autre en fonction des défis à relever. Dans cette section, les stratégies explorées sont relatives à l'adaptation des jeunes dans leur milieu scolaire, aux défis qu'ils surmontent pour se sentir inclus à l'école et enfin à leur usage des ressources communautaires pour atteindre leurs objectifs.

#### **3.2.1. Les ressources scolaires : les stratégies individuelles d'adaptation scolaire et l'ajustement du milieu scolaire**

Les adolescents scolarisés en milieu minoritaire ont recours à plusieurs types de ressources scolaires pour faciliter leur inclusion scolaire et sociale. Ces ressources peuvent être subdivisées en stratégies individuelles d'adaptation, en stratégies scolaires et communautaires et en adaptation du milieu scolaire.

Concernant stratégies d'adaptation scolaire auxquelles les élèves issus de l'immigration ont recours afin de favoriser leur inclusion dans le groupe majoritaire, une étude menée en Irlande par Devine (2009) le montre bien. Devine se penche sur le cas de 41 élèves issus de l'immigration irlandaise, dont 36 d'entre eux sont des immigrants de première génération, nés hors de l'Irlande. Les participants à la recherche sont recensés dans trois villes, dont deux urbaines et une rurale. Ces participants sont composés d'élèves provenant de diverses couches sociales. La recherche explore la façon dont ces élèves nouveaux arrivants (et leurs familles) « négocient leur vie quotidienne dans la société d'accueil, et les ressources sur lesquelles ils s'appuient à des fins d'intégration et d'accommodation » (Devine, 2009, p. 522). En outre, Devine examine « l'orientation stratégique que ces enfants migrants emploient au cours de leur scolarité, créant des alliances et se positionnant d'une manière qui leur permette de s'installer et de faire face à la vie dans la société irlandaise »<sup>11</sup> (*ibid.*). Devine

---

<sup>11</sup> Traduction libre de l'auteure

poursuit en disant qu'alors que tous les élèves ont reconnu la valeur à long terme de l'éducation pour leur mobilité et leurs opportunités, les différences ont été identifiées dans le volume des capitaux dont ils pourraient se servir (*ibid.*). Parmi les conclusions auxquelles Devine parvient, les élèves issus de l'immigration recourent à plusieurs facteurs qu'ils perçoivent comme nécessaires pour leur intégration et leur inclusion scolaires. On peut citer, à ce titre, l'importance de bien parler le gaélique irlandais, la participation aux activités parascolaires et avoir des amis parmi les élèves en situation majoritaire. Certains participants de la recherche de Devine soulignent aussi qu'ils s'habillent comme les autres (à comprendre ici comme les élèves irlandais) et s'inscrivent aux mêmes sports ou adhèrent aux mêmes loisirs que les autres afin de se faire des amis et de favoriser leur inclusion parmi les irlandais de souche (Devine, 2009, p.525-529).

Dans la publication mentionnée plus haut sur le vécu identitaire de 10 élèves haïtiens de première et de deuxième génération fréquentant l'école française au Québec (Montréal et Laval), Lafortune et Kanouté (2007) rapportent des extraits de discours de ces jeunes vis-à-vis de leur adaptation scolaire et de leur sentiment d'identité. Elles mettent ainsi en exergue la façon dont ces jeunes issus de l'immigration vivent leurs rapports sociaux à l'école, ou en d'autres termes leur inclusion sociale et scolaire. Les deux auteures concluent que du discours de ces jeunes, « on sent un souci de se fondre rapidement parmi les autres adolescents car la manière dont ils sont perçus par les camarades peut influencer leur acceptation ou leur rejet » (Lafortune et Kanouté, 2007, p. 48). Bien que n'étant guère dans une situation minoritaire sur le plan linguistique, il ressort de cette étude que les jeunes participants sont disposés à s'adapter, voire même à s'acculturer aux manières vestimentaires des autres jeunes afin d'être acceptés de leurs pairs et de se sentir inclus dans leur communauté scolaire. Toutefois, certains d'entre eux, surtout ceux de la première génération reconnaissent les limites d'une telle assimilation. En effet, les auteures soulignent que des propos des participants de première génération, il ressort que « le Québec demeure pour eux « une place » qu'ils aiment et où ils habitent depuis longtemps, mais affirment « mieux se sentir » en Haïti » (*ibid.*, p. 55).

---

[...] the paper highlighted the children's strategic orientation to school, forging alliances and positioning themselves in a manner that enabled them to settle and cope with life in Irish society. While all children recognized the long-term value of education for mobility and opportunity, differences were identified in the volume of capitals they could draw upon.

À l'instar des recherches effectuées par Devine (2009) et par Lafortune et Kanouté (2007), il s'agira lors de cette étude de recueillir les discours des participants afin de discerner les stratégies d'adaptation scolaire auxquelles ils ont recours pour une meilleure inclusion dans leur milieu scolaire, lequel peut être ajusté pour en tirer des ressources scolaires pouvant mieux répondre à leurs besoins.

Ce point est illustré par Piquemal, Bolivar et Bahi (2009) qui révèlent des limites liées à l'inclusion scolaire des élèves immigrants en contexte minoritaire francophone au Manitoba. Leur projet de recherche d'une durée de trois ans, implique 52 enseignants des écoles élémentaires et secondaires francophones de Winnipeg dans le but, entre autres, de connaître leurs perspectives par rapport à l'inclusion des nouveaux arrivants en milieu scolaire, ainsi que par rapport aux défis auxquels ils sont confrontés dans le développement de leurs pratiques pédagogiques inclusives (Piquemal et al. 2009, p. 333). Les enseignants interrogés sont tous d'accord sur le fait que « les enjeux de l'inclusion scolaire sont multidimensionnels » car les discontinuités existantes au sein des élèves nouveaux arrivants touchent « au social, à l'identitaire, au langage, à l'affectif, et au pédagogique » et de ce fait, remettent en question « la faisabilité » d'une pratique pédagogique inclusive réussie (*ibid.*, p.344). En effet, les défis des élèves nouveaux arrivants sont nombreux et incluent des facteurs tels que la sous-scolarisation, un usage limité ou inexistant du français et des malentendus culturels (*ibid.*, p. 339-340). Les auteurs concluent en identifiant une ressource scolaire importante consistant à offrir une formation continue aux enseignants sur les besoins spécifiques des nouveaux arrivants, laquelle mettra l'accent sur « la gestion des relations interindividuelles et interethniques dans les interactions avec les nouveaux arrivants » (*ibid.*, p. 348-349).

Ces études montrent que les ressources scolaires sont importantes pour faciliter l'insertion scolaire des adolescents issus de l'immigration. Cependant, des défis peuvent surgir lorsque l'école en tant qu'institution ne met pas sur pied les ressources les plus appropriées pouvant favoriser l'inclusion de toutes les sphères de la population scolaire.

### **3.2.2. L'école franco-ontarienne et ses défis face à l'inclusion scolaire des élèves issus de l'immigration**

Les enseignants en milieux multiculturels sont perçus comme étant des ressources en ce que leur pédagogie et leurs interventions auprès des élèves influencent largement le rapport des élèves à la langue et à la culture.

Gilbert et al. (2004, p. 9), cités plus haut, affirment que l'école de langue française a des « responsabilités accrues et plus complexes » que l'école de langue anglaise et nécessite chez le personnel enseignant, « un ensemble plus imposant et complexe de compétences professionnelles » d'autant plus qu'en milieu minoritaire, la mission de l'école comprend non seulement les objectifs d'une éducation de langue française, mais aussi les savoir-faire, les savoir-être, les savoir-agir et les savoir-vivre ensemble nécessaires à la préparation des gens qui bâtiront la communauté francophone. Parvenue déjà à des conclusions similaires, Kérisit (1998, p. 81), dans son étude en milieu scolaire franco-ontarien, avait affirmé que dans un milieu linguistique minoritaire et plus encore, dans une communauté scolaire multiculturelle et multiethnique, la promotion de la langue et de la culture francophones se traduit davantage comme une « défense de la langue française » et cause de grands défis aux enseignants. Sa recherche explore en partie les tensions reliées à l'insertion des nouveaux arrivants de langue française dans la communauté franco-ontarienne et leur influence sur la façon dont on peut aborder l'intervention interculturelle en milieu minoritaire francophone, et de surcroît en Ontario. Elle identifie l'un des défis qui en dérive et qui s'inscrit dans une logique proprement identitaire tendant à créer des forteresses difficilement accessibles aux nouveaux venus. Il s'agit du fait que les franco-ontariens ont une vision de la francophonie exclusivement basée sur la défense de la langue, considérant leur passé de luttes pour le maintien du français. Cependant, les nouveaux arrivants n'y souscrivent pas nécessairement et n'éprouvent probablement pas le même attachement au français, ou du moins pas pour les mêmes raisons (*ibid.*). Kérisit conclut effectivement le volet de sa recherche en affirmant que toute intervention multiculturelle en Ontario francophone doit passer par une réflexion et par une prise en considération des enjeux posés par la hiérarchisation des rapports sociaux entre groupes minorisés (*ibid.*, p. 96).

Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) s'interrogent sur le processus d'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. Leur projet vise à mettre en lumière

les difficultés que pose l'implantation en milieu francophone minoritaire du processus d'inclusion de la diversité ethnique, culturelle et linguistique qui caractérise les élèves dans les écoles francophones hors Québec. Elles examinent le cas des écoles francophones de l'Ontario et de la Colombie-Britannique, afin de réfléchir aux façons dont les élèves inscrits dans les écoles françaises de ces deux provinces parviennent ou non à s'insérer dans leur société et dans la microsociété que représente leur école. Leur recherche montre que « l'inclusion des élèves de divers horizons francophones soulève des défis spécifiques pour les écoles dans leur rôle de soutien pour le maintien de la langue et de la culture françaises car, à cause de l'hétérogénéité de la population scolaire, ces écoles se situent dans un espace paradoxal de redéfinition de leurs frontières identitaires » (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008, p. 39). Elles poursuivent en affirmant que cette situation est due en partie à l'absence d'orientations adaptées à la gestion de la diversité en contexte francophone minoritaire et au manque de formation du personnel scolaire sur les enjeux de la pluriethnicité en éducation (*ibid.*, p. 39). Leurs observations sont pertinentes et appropriées pour cette recherche qui s'efforcera d'explorer la manière dont se vit ce même processus d'inclusion dans les écoles francophones d'Ottawa, et ce, à travers le discours des principaux acteurs concernés qui sont les élèves issus de l'immigration, tout en plaçant ces discours en parallèle avec ceux des politiques éducatives en la matière.

### **3.3. Perception des ressources communautaires par les adolescents issus de l'immigration**

Guyon et ses collaboratrices (2011), dans une enquête sur l'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec ont cherché à comprendre quelle est l'influence des organismes communautaires au services des nouveaux arrivants. Elles ont consulté 77 organismes offrant des services de première ligne aux nouveaux arrivants. Les résultats de leur recherche-action ont montré que les personnes immigrantes ont des situations et des besoins particuliers (Guyon et al., 2011, p. 7) et desservent les personnes immigrantes en fonction de leurs mandats spécifiques (*ibid.*). Les répondants des organismes aidant les enfants des immigrants ont identifié des obstacles à l'intégration sociale de ces derniers parmi lesquels l'on peut citer les conflits de valeurs découlant d'une situation de bi-culturalité ; la précarité socio-économique, l'isolement et la méconnaissance des services publics ; l'insuffisance et l'inaccessibilité des services en santé et services psychosociaux ; et la maîtrise insuffisante du français par la famille (*ibid.* p. 13).

Au-delà des défis à peine mentionnés, les organismes communautaires offrent en général plusieurs bénéfices aux populations qu'ils desservent, plus particulièrement encore si elles sont en situation d'apprentissage. Effectivement, dans un projet de recherche sur la pertinence sociale des pratiques d'intervention en maison de jeunes et sur leur impact sur le parcours des jeunes au Québec, Goyette et ses collaborateurs (2013) ont interrogé des jeunes et des intervenants de ces maisons de jeunes. Ils affirment que la participation des jeunes de la maison aux activités communautaires représente une autre facette importante de leur ancrage dans la communauté (p. 40). Un des jeunes interrogés à qui l'on avait confié la responsabilité de faire partie du conseil d'administration de la maison qu'il fréquentait a rapporté qu'il avait appris beaucoup sur « comment ça se passe dans la vraie vie d'une réunion d'administration » (*ibid.*, p. 38). Aussi, les auteurs rapportent qu'en plus de ces situations d'apprentissages, ces maisons de jeunes ont au cœur de leur mission la socialisation entre les jeunes (*ibid.*, p. 26). Les jeunes qui ont relaté leurs expériences ont dit avoir beaucoup bénéficié, du point de vue de leur développement personnel, des interactions avec leurs pairs et avec les intervenants des différentes maisons ((*ibid.*, p. 45). Concrètement, il y en a qui ont dit avoir vu grandir leur estime de soi, s'être fait des amis qui les ont encouragés à s'éloigner des situations dangereuses, et avoir bénéficié de la présence de personnes à qui se confier (*ibid.*). Ces résultats sont très intéressants car lors de la présente recherche, les participants seront également invités à partager avec la chercheuse leur perception des ressources communautaires auxquelles ils ont accès.

## Chapitre 4 : Méthodologie

#### 4.1. Posture de la recherche

Afin de répondre à la question de recherche « quelles ressources scolaires et communautaires mobilisent des adolescents issus de l'immigration à Ottawa afin de faciliter leur inclusion sociale et scolaire en milieu franco-ontarien ? », cette recherche a privilégié une approche qualitative. Il s'agit d'une étude exploratoire sous forme d'enquête, inscrite dans un paradigme constructiviste. Un paradigme est défini comme étant « un ensemble de présupposés, de croyances et de valeurs qui déterminent le point de vue des chercheurs d'une discipline. C'est un cadre de référence qui standardise la construction des savoirs » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 316).

Le constructivisme, quant à lui, se réfère sous un angle épistémologique à l'approche de la connaissance selon laquelle notre image de la réalité est le produit de l'esprit humain en interaction avec cette réalité, et certainement pas le reflet exact de la réalité elle-même. Ainsi, selon toute vraisemblance, selon le constructivisme, l'apprenant construit ses connaissances en modifiant son rapport au monde, en assimilant les éléments du milieu extérieur tout en s'y accommodant ; l'apprenant constructiviste agit sur les objets et le sens se construit dans la relation entretenue avec l'objet observé (Quintin, 2012, p. 15 ; Ndiaye, 1997, p. 1). Une telle approche qualitative tient donc compte de la façon dont l'apprenant conceptualise mentalement ce qui se passe autour de lui et fournit de ce fait des résultats non atteignables dans une approche purement quantitative. C'est assurément le cas pour les participants à cette recherche car chacun d'eux a vécu des expériences uniques qui ont par la suite été mentalement internalisées afin de devenir des réalités en soi.

Cette recherche s'inscrit aussi dans une posture holistico-inductive qui, selon Quintin (2012, p. 16) appelle le chercheur à tenter de faire abstraction de ses pré-conceptions lors des contacts qu'il entreprend avec son terrain d'étude. Pour ce faire, le chercheur doit écarter provisoirement tout présupposé qui pourrait influencer la collecte des données et leur interprétation, et s'immerger dans le terrain de façon à comprendre pleinement les processus, les enjeux, les tenants et les aboutissants (*ibid.*). La recherche est de ce fait inductive en ce sens qu'elle privilégie les informations qui proviennent du terrain et construit un modèle compréhensif particulier au milieu étudié (*ibid.*).

## **4.2. L'enquête et son importance**

L'enquête est « une quête d'informations, une collecte de témoignages, réalisée par interrogation systématique des sujets d'une population déterminée » (Assie et Kouassi, 2013 p. 27). Cette procédure est une stratégie de vérification qui met en exergue le côté analytique de la recherche exploratoire, car le chercheur conduit une étude à partir de certaines idées (*ibid.*, p. 9). L'enquête qualitative choisie dans une phase exploratoire d'un nouveau sujet de recherche permet de développer une théorie et relève donc d'un processus inductif (*ibid.*, p. 6).

Blanchet et Gotman (2007) ont examiné en détails le processus de mise sur pied d'une enquête dont le principal outil de collecte de données est l'entretien, et ce afin d'en parfaire la pratique. Selon les auteurs, la préparation d'une enquête englobe la formulation d'une question de recherche, le choix d'une problématique et la formulation d'une ou de plusieurs hypothèses, à savoir des réponses provisoires. Cette dernière étape est essentielle car l'enquête vise à soumettre les hypothèses émises à l'épreuve des faits (Blanchet et Gotman, 2007, p. 3). Les auteurs soutiennent en outre que le choix de la problématique consiste en l'inscription de la question de recherche dans une perspective théorique (*ibid.*). À comprendre ici par perspective théorique un résumé ou une synthèse d'idées disponibles dans la littérature, le tout étant en mesure d'appuyer et de renforcer la problématique, de clarifier et de définir les concepts dégagés et même de les modifier pour les faire coïncider à notre problème de recherche.

L'hypothèse quant à elle, telle que définie plus haut dans sa forme la plus simple, est effectivement une réponse provisoire. Toutefois, son sens est plus profond en ce qu'elle désigne une supposition faite en réponse à une question de recherche qu'elle vise justement à confirmer ou à infirmer (Tremblay et Perrier, 2006, p.1). Dans une recherche empirique qualitative telle que la nôtre, plusieurs phénomènes réels ou supposés sont présents et l'hypothèse y figure pour tenter de déterminer si un phénomène est la cause d'un autre ou s'il en est une conséquence (*ibid.*). De plus, en recherche qualitative, l'hypothèse concerne les faits difficiles à quantifier ou dont l'analyse implique des explorations psychologiques, sociales ou cognitives des personnes qui les vivent ou les subissent (*ibid.*), d'où l'importance de recruter les participants à la recherche de façon méticuleuse, en suivant des critères bien définis.

## **4.3. Les participants à la recherche**

L'échantillon de recherche, défini par Pirès (1997, p.122) comme étant une petite quantité de quelque chose utilisée pour éclairer certains aspects généraux d'un problème, a été

dans le cadre de cette étude un échantillon intentionnel (Savoie-Zajc, 2007, p.110) encore dit dirigé ou raisonné, c'est-à-dire pertinent par rapport à l'objet et aux questions de recherche, et sélectionné de façon rationnelle.

Les participants à cette recherche sont tous des jeunes adolescents francophones issus de l'immigration, tous inscrits ou ayant participé à au moins un programme offert dans un centre communautaire de la ville d'Ottawa. La majorité de ces jeunes se sont aussi avérés être des élèves d'une école de langue française de la ville. La sélection des participants s'est faite également sur une base volontaire. Le nombre des participants ayant été interviewés a été de 11 adolescents tandis qu'une quinzaine de participants a participé au sondage.

Quelques-unes de leurs caractéristiques sont présentées dans les lignes qui suivent.

**Origine des participants :** adolescents de la communauté, âgés de 13 à 18 ans, qui proviennent de familles francophones issues de l'immigration. Ces adolescents sont pour la plupart issus de l'Afrique centrale et de l'Afrique de l'ouest (Cameroun, République Centrafricaine, Burkina Faso, Congo), mais aussi de l'Europe (France), des Premières Nations du Québec et des Caraïbes (Haïti).

**Particularités communes des participants :** les adolescents qui participent à l'entrevue fréquentent tous ou ont tous fréquenté au moins un organisme communautaire de la ville d'Ottawa où ils ont bénéficié des services et des ressources disponibles. De plus, ils sont à mesure d'en donner une opinion éclairée.

**Lien entre la chercheuse et les participants à la recherche :** une partie des participants à la recherche m'a été recommandée par des parents, amis et connaissances, tandis qu'une autre partie a été recrutée par l'intermédiaire du Boys & Girls Club d'Ottawa. D'autres institutions communautaires qui ont donné leur accord pour le recrutement des participants en leur sein sont le Patro d'Ottawa et le Centre communautaire Rideau-Rockcliffé. Des jeunes y ont été contactés et ont pris connaissance du projet, mais il n'y a pas eu de suite concluante.

**Objectivité de la recherche :** bien que je connaisse quelques-uns des parents des participants à ma recherche, ces derniers ont participé à l'entrevue et au sondage de la même façon que d'autres participants recrutés par l'intermédiaire d'un centre/club communautaire.

Aucun traitement spécial ne leur a été accordé. De cette façon, l'objectivité de l'étude a été maintenue et les résultats n'ont pas été biaisés, quoiqu'il soit impossible d'éviter complètement le facteur de désirabilité sociale qui pourrait influencer la collecte des données.

**Processus de sélection des participants :** le projet a été présenté et expliqué en long et en large aux parents ou tuteurs légaux des potentiels participants à la recherche, mais aussi aux représentants des institutions communautaires ciblées, afin que tous puissent prendre une décision éclairée en acceptant de signer le formulaire de consentement permettant la suite de la recherche avec leurs enfants ou leurs membres.

La sélection des participants s'est faite, pour ainsi dire, avec le concours de leurs parents, et sur une base volontaire. Aucun jeune n'a en effet été forcé ou n'a été menacé de prendre part au projet si lui-même ou elle-même n'y avait pas consenti de plein gré. Il leur a été expliqué qu'ils pourraient mettre fin à tout moment à leur participation au projet s'ils n'en étaient plus intéressés, quelle qu'en soit la raison. En outre, les participants étant tous des mineurs, leurs parents ont tous remis à la chercheuse une copie signée d'un consentement parental confirmant leur autorisation, leur consentement, à ce que leurs enfants prennent part au projet. Tel qu'expliqué au préalable, le consentement parental a découlé d'une décision libre, objective et éclairée, après que les parents aient été mis au courant (de façons verbale et écrite) des tenants et des aboutissants du projet.

**Maintien de l'anonymat des participants et de la confidentialité de leurs propos :** comme dans le cas des autres participants à la recherche recrutés au sein d'une institution communautaire, les participants recrutés à travers le réseautage de la chercheuse ont, eux aussi, leur anonymat protégé et leurs propos maintenus confidentiels. En effet, leur identité n'a été dévoilée à aucun moment du sondage et de l'entrevue auxquels ils ont participé. Les participants se sont vu attribuer chacun un pseudonyme servant à la même cause, à savoir à la protection de leur identité. Aussi, la chercheuse s'est assurée de trouver dans la communauté un endroit discret, sécuritaire et privé pour y conduire le sondage et/ou l'entrevue, bien entendu avec le consentement du participant impliqué et de son tuteur légal. Dans certains cas, l'entrevue et le sondage ont été conduits dans la discrétion du foyer parental, loin des autres et de façon isolée. De cette façon, tout ce que les participants ont dit est bel et bien demeuré

confidentiel. Il a néanmoins été expliqué aux participants (et à leurs parents ou/et tuteurs légaux) que l'entrevue serait enregistrée afin de s'assurer de la précision de leurs dires aux fins d'analyse de la recherche. Toutefois, ils ont dû y consentir verbalement faute de quoi aucun enregistrement n'aurait été fait.

**Recrutement des participants à la recherche :** Le recrutement des participants à la recherche s'est fait avec le concours du centre communautaire identifié ainsi qu'avec le concours des parents impliqués pour ceux des participants recrutés à travers le réseautage de la chercheuse.

Une demande de sollicitation pour l'emploi des lieux a été remise aux directions des institutions communautaires impliquées (Boys & Girls Club d'Ottawa ; Patro d'Ottawa ; Centre communautaire Rideau-Rockcliffe), en personne, et l'occasion a été saisie pour leur expliquer le projet de recherche et les bénéfices qui en découlent. Une fois l'approbation des institutions reçues pour y conduire l'enquête, la chercheuse a effectué dans chacun des centres ciblés une visite préliminaire avant les heures prévues pour les activités parascolaires, dans le but de se présenter informellement aux jeunes, de leur parler de la recherche et de leur expliquer en quoi consistaient l'entrevue et le sondage auxquels ils pourraient prendre part s'ils étaient intéressés, avec toutefois un consentement parental. Des expressions-clés ainsi que des concepts relatifs à la recherche leur ont été présentés et expliqués pour une meilleure compréhension du projet.

Ce faisant, la chercheuse en a aussi profité pour expliquer aux jeunes que chacune des entrevues prévues pour la recherche ne durerait au maximum qu'une heure et que les demandes de consentement (parental et individuel) seraient disponibles dans la trousse d'information qui leur serait remise individuellement à la réception de l'institution communautaire (centre, club, etc.) où ils sont inscrits ou dans tout autre espace désigné pour cet effet. L'accent a été mis sur le fait que les entrevues concernent surtout les jeunes adolescents issus de l'immigration et âgés de 13 à 18 ans, contrairement au sondage qui est destiné à tous les adolescents francophones de la même tranche d'âge sans exception. Pour susciter l'engagement à la recherche, il fut dit que leur contribution au sondage et à l'entrevue pourrait non seulement faire valoir leur opinion au sein de leur communauté mais aussi d'y apporter des changements.

#### **4.4. Élaboration des instruments de recherche**

Cette enquête a consisté en l'émission d'une question de recherche, d'une hypothèse, d'une problématique et de sous-questions de recherche. Pour ce faire, les participants à la recherche ont été contactés en respectant les normes déontologiques du Bureau de la recherche éthique de l'université d'Ottawa puisqu'il s'est agi de participants mineurs, de 13 à 18 ans.

L'hypothèse émise lors de cette enquête est la présomption selon laquelle il n'existerait pas suffisamment de ressources communautaires et scolaires qui satisfassent aux exigences des jeunes adolescents issus de l'immigration francophone à Ottawa, une zone pourtant désignée bilingue. Une telle pénurie de ressources adéquates aurait un impact négatif sur l'insertion sociale de ces jeunes au sein de leurs communautés scolaire et communautaire.

En méditant sur la question de recherche de projet et en m'inspirant de certaines recherches similaires à la mienne et effectuées par le passé, (Kanouté et al., 2011 ; Gérin-Lajoie, 2006 ; Moke-NGala, 2005 ; etc.), j'ai opté pour le sondage et pour l'entrevue semi-dirigée comme principaux instruments de collecte de données. Les participants sélectionnés pour ma recherche ont tous pris part volontairement au sondage et à l'entrevue (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 132) et tous ont été sélectionnés sur la base d'être ou d'avoir été membre d'une institution communautaire francophone à Ottawa. Par la suite, toutes les données recueillies lors du sondage et des entrevues ont été analysées.

##### **4.4.1. L'entrevue semi-dirigée**

**Échantillon du guide d'entrevue – voir document annexe 1**

Questions liées à la construction identitaire francophone

1. Selon toi, que veut dire « être francophone » ?
2. Parles-tu chez toi d'autres langues différentes du français ? - si oui, laquelle ou lesquelles ?
3. Est-ce important pour toi d'obtenir de l'information du centre communautaire où tu es/étais inscrit/e en : - français – anglais - ta langue d'origine
4. Selon toi, de quelle façon l'éducation en français à Ottawa peut contribuer à l'insertion des jeunes francophones issus de l'immigration ?
5. Est-ce important pour toi de bien parler français ? -Pourquoi ?

Questions liées à l'adolescence et aux stratégies d'adaptation personnelle

6. Selon toi, quelles sont les ressources qui favorisent l'accueil dans un nouveau pays ?
  - As-tu trouvé de telles ressources ici à Ottawa ? (des ressources telles que des ateliers sur l'adolescence, sur la sexualité, sur l'hygiène personnelle, etc.)
7. Les amis sont-ils importants pour toi ? - Si oui ou non, pourquoi ?
8. Peux-tu me parler de tes amis ?
  - En rencontres-tu à l'école, ici au centre communautaire ou dans d'autres endroits de la communauté, etc. ?
9. Explique de quelle façon les amis influencent :
  - ta façon de parler
  - ta façon de t'habiller (est-ce que tu t'habilles comme tes amis d'ici ou de la même façon que tu t'habillais avant dans ton pays d'origine ? et pourquoi ?)
  - tes divertissements (jeux, sports, lectures, programmes à la télé, autres loisirs, etc.) (est-ce que tu pratiques les mêmes jeux que tes amis d'ici ou bien tu préfères les activités de chez toi ?)

Lors de cette recherche exploratoire, l'entrevue semi-dirigée a servi à recueillir les données auprès des participants à la recherche. L'entrevue semi-dirigée, à la différence de l'entrevue dirigée (qui se passe dans un cadre strict et durant laquelle les participants ont peu de liberté de parole) et de l'entrevue libre (qui se déroule dans un cadre non strict et durant laquelle les participants ont une grande liberté de parole) a été privilégiée justement parce qu'elle seule permet d'aborder les participants dans un cadre relativement strict et structuré, et les participants à la recherche peuvent s'exprimer librement en suivant toutefois un guide de

questions utilisé pour orienter la discussion vers des thématiques bien précises (Godfroid, 2012, p. 3).

L'entrevue a rejoint des participants moyennant un consentement parental. Le guide d'entrevue, quant à lui, est constitué d'une trentaine de questions ouvertes et fermées et de sous-questions optionnelles visant à orienter davantage la discussion dans le seul but d'en recueillir des informations pertinentes.

Les sujets abordés dans cette entrevue incluent : 1) l'ethnicité des participants ; 2) la construction identitaire francophone ; 3) les stratégies d'adaptation personnelle liées à l'adolescence ; 4) les questions liées aux ressources scolaires ; et 5) la diversité, la disponibilité et l'accessibilité aux ressources communautaires.

1) De façon détaillée, les questions liées à l'ethnicité des participants sont importantes car elles permettent de tracer un profil des participants afin de déterminer si les ressources communautaires disponibles contribuent davantage à l'épanouissement de certains jeunes issus de l'immigration plus que d'autres.

2) Les questions liées à la construction identitaire francophone servent à déterminer la relation des jeunes issus de l'immigration par rapport à la langue, que ce soit leur langue d'origine ou les langues utilisées en terre d'accueil, particulièrement le français. Elles servent également à évaluer jusqu'à quel point la langue constitue un atout ou une barrière à leur accessibilité aux ressources communautaires.

3) Les stratégies d'adaptation personnelle constituent en soi des atouts pour l'insertion et l'épanouissement des jeunes dans les groupes auxquels ils appartiennent ou veulent appartenir. Ces questions ont, de ce fait, leur place dans cette grille de questions d'entrevue car elles permettent de déterminer les ressources personnelles employées par les jeunes adolescents ciblés afin de favoriser leur insertion sociale.

4) Les questions liées aux ressources scolaires ont leur place dans cette recherche car elles contribuent à déterminer les ressources utilisées par ceux des jeunes participants qui sont aussi inscrits en milieu scolaire afin de favoriser leur insertion et leur intégration.

5) Finalement, les questions liées aux ressources communautaires permettent quant à elles de mieux établir la pertinence de la recherche qui a trait à l'accessibilité des ressources communautaires par les jeunes issus de l'immigration francophone à Ottawa. Elles ont entre autres pour but de recueillir l'avis même des jeunes sur la praticabilité des ressources

actuellement disponibles et sur la corrélation qui pourrait exister entre l'accès aux ressources communautaires en français et l'unité, voire la solidarité, entre jeunes adolescents francophones issus de l'immigration.

Les sujets mentionnés ci-dessus abordent des questions et des thèmes préparés à l'avance et inscrits dans le guide d'entrevue.

#### **4.4.2. Le sondage**

##### **Échantillon de questions du sondage – voir document annexe 2**

<p>1. Connais-tu d'autres institutions ici à Ottawa où il y a des activités pour les jeunes comme toi ?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Oui</li><li>- Non</li><li>- Si oui, de quel(s) endroit(s) s'agit-il ?</li></ul> <p>2. Qu'est-ce qui te plaît le plus dans ce centre ? (Choisis toutes les réponses qui s'y appliquent)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- On y parle français</li><li>- Les activités sportives offertes aux jeunes (optionnel : lesquelles ?)</li><li>- Les amis que j'ai ici</li><li>- Les services offerts (optionnel : lesquels ?)</li></ul> <p>3. Aimes-tu participer aux jeux communautaires en français ? (Par exemple à l'occasion de la journée de la francophonie ?)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Oui</li><li>- Non</li><li>- Optionnel : Pourquoi ?</li></ul> <p>4. Quels services penses-tu que ta communauté pourrait créer pour les jeunes francophones ici à Ottawa (choisir toutes les réponses qui s'y appliquent)</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Une définition assez simple du sondage<sup>12</sup> le décrit comme une méthode statistique visant à évaluer les proportions de différentes caractéristiques d'une population à partir de l'étude d'une partie seulement de cette population appelée échantillon. Antoine (2005, p. 8-9) parle du sondage comme « d'un outil de la connaissance d'une opinion, un dispositif judicieux permettant de porter un jugement ou d'évaluer un ensemble, sur la base d'une observation d'une partie seulement de cet ensemble. » Le sondage sert, pour ainsi dire, à estimer certaines particularités de la distribution d'un ou de plusieurs caractères dans cette population dans un but soit descriptif, soit décisionnel<sup>13</sup>. Les proportions sont déterminées cependant avec des marges d'erreur dans lesquelles se situent les proportions recherchées avec telle ou telle probabilité.

Lors de cette étude, un sondage a été réalisé non seulement auprès des participants à la recherche, mais aussi auprès d'autres jeunes francophones impliqués dans la communauté qui n'ont pourtant pas participé à l'entrevue. Ce recours a été fait afin de recueillir des données similaires à celles qui dériveraient des entrevues, mais sous la perspective d'un public plus large constitué d'adolescents francophones de la ville d'Ottawa n'ayant pas forcément les mêmes défis sociaux que les participants issus de l'immigration. Cette approche rejoint la pensée stipulée par Antoine (2005, p. 9) selon laquelle le sondage introduit une exigence de représentativité et se doit de respecter la diversité de l'ensemble étudié.

Pour cette recherche, le sondage a été complété par 11 jeunes filles et 3 jeunes hommes, tous âgés de 13 à 18 ans. Le temps alloué pour le sondage a été de trente minutes maximum, mais tous les participants l'ont fait en 10 à 15 minutes.

Les questions de ce sondage ont été formulées de façon à pouvoir évaluer, dans un petit groupe représentatif, si les adolescents francophones d'Ottawa inscrits ou pas dans des institutions et centres communautaires désignés sont familiers avec les ressources qui leur sont à la fois disponibles et accessibles.

#### **4.4.3. Complémentarité des instruments de recherche**

Le sondage a été proposé aux participants avant l'entrevue pour des raisons pratiques : non seulement il est moins long en durée que l'entrevue (30 minutes ont été allouées pour le

---

<sup>12</sup> Définition de Larousse (2016).

<sup>13</sup> Définition de Larousse (2016).

sondage, mais tous ceux qui y ont pris part l'ont achevé en moins de 15 minutes), mais il est aussi moins exigeant individuellement que l'entrevue. En outre, il a servi en quelque sorte d'activité brise-glace aux participants à l'entrevue.

Effectivement, quoiqu'ayant des thèmes communs tels que les ressources communautaires et scolaires, les questions du sondage et celles du guide d'entrevue sont différentes, mais complémentaires. Tandis que les questions d'entrevue sont personnelles et offrent davantage d'occasions aux jeunes de justifier leurs réponses aux questions posées grâce au sous-questionnement afin d'atteindre l'objectif d'une approche holistico-inductive (Quintin, 2012, p. 16), les questions du sondage s'attardent plus sur la prise de conscience et la familiarité des jeunes par rapport aux ressources à leur disposition.

Les résultats obtenus à la suite du sondage et de l'entrevue permettent d'avoir une idée assez réaliste du rapport de ces jeunes issus de l'immigration francophone aux différentes ressources qui leur sont accessibles. Toutefois, comme il a déjà été mentionné, ce petit groupe de jeunes ayant participé à cette recherche ne saurait représenter la majorité des adolescents francophones issus de l'immigration francophones à Ottawa et partageant les mêmes particularités, mais il permet d'explorer sur une petite échelle ce qui pourrait constituer les défis et les atouts de la majorité.

#### **4.5. L'analyse**

Tel que proposé par L'Écuyer (1987), ce travail d'analyse des données recueillies lors des entrevues sera fait. Ces données peuvent être classifiées en catégories préexistantes et en catégories émergentes (p. 59). De ce fait, cette recherche est inductive en ce « qu'elle s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes » (Martineau et Biais, 2007, p. 3). Une analyse de contenu des données recueillies au cours des entrevues sera faite et un sens leur sera donné. À comprendre par « sens » ici, l'interprétation qui se dégage de l'analyse des contenus manifestes et latents de l'information recueillie (L'Écuyer, 1987, p. 56). Les contenus manifestes désignent le matériel brut à analyser, à savoir « le matériel tel qu'il a été ouvertement dit ou écrit par le répondant » ; par contre, les contenus latents sont des éléments symboliques, voilés ou cachés qui résident « au-delà de ce qui a été ouvertement dit par le répondant » (ibid., p. 51).

Cette analyse est également une analyse thématique en ce qu'elle fait appel en des thèmes ou thématisations pour résumer et traiter son corpus (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 231). Les thèmes choisis au préalable et abordés lors de cette recherche sont les suivants :

- 1) l'identité francophone des participants à la recherche
- 2) les stratégies d'adaptation personnelles liées à l'adolescence
- 3) le choix des amis
- 4) les défis de l'inclusion scolaire pour les jeunes issus de l'immigration
- 5) la qualité de l'enseignement dans les écoles francophones – le multiculturalisme
- 6) l'accessibilité aux ressources scolaires pour les jeunes francophones
- 7) l'accessibilité aux ressources communautaires pour les jeunes francophones – leur motivation
- 8) les ressources communautaires souhaitées par les jeunes francophones
- 9) les ressources communautaires : atout ou barrière pour les jeunes issus de l'immigration ?
- 10) les autres langues parlées à domicile / Rapport à la langue d'origine
- 11) l'accueil dans les centres communautaires

Ces thèmes constituent les « catégories préexistantes » (Blais et Martineau, 2006, p. 5, 9) de cette analyse. Il y a également des « catégories émergentes » (ibid.) qui seront considérées ; il s'agira de données évoquées par les participants, auxquelles on peut attribuer un sens et qui découlent du questionnement et du sous-questionnement de ces derniers. Dans ce travail, les thèmes émergents incluent : 1) le rapport des jeunes à leur langue d'origine et 2) l'accueil qui leur est réservé dans les centres communautaires en tant que francophones.

Dans la section « Analyse des données d'entrevues », les données recueillies des catégories préexistantes et émergentes des données seront analysées en fonction des sujets dont elles sont constituées et qui souscrivent au cadre de référence de ce travail.

L'analyse des données de cette recherche a impliqué tout d'abord une catégorisation et une interprétation des données recueillies auprès des participants. La catégorisation de l'information a été faite en fonction des thèmes du cadre conceptuel de cette recherche. Effectivement, cette approche a permis d'explorer en profondeur le discours des jeunes sur les thèmes relatifs à leur identité francophone, à leur acculturation en terre d'accueil et aux

diverses stratégies d'adaptation personnelle auxquelles ils font recours tant au niveau scolaire qu'au niveau communautaire. Aussi, un examen en détails de leur perception des ressources scolaires et communautaires a permis de comprendre leur positionnement quant à ces sujets importants. Outre les pseudonymes qui ont été attribués à chacun des participants, le codage des données a également impliqué l'assignation d'un numéro d'entrevue à chaque participant, de telle sorte que chacun d'eux a pu être identifié par ces deux références.

#### **4.6. Rigueur de la recherche**

Après avoir formulé et élaboré les instruments ou outils de mesure de cette recherche, leur validité et leur rigueur ont été testées auprès de deux jeunes adolescentes issues de l'immigration francophone, connues de la chercheuse et répondant aux critères recherchés pour ce projet, bien qu'en n'étant en aucun cas des participantes, leur lieu de résidence étant Cornwall, Ontario, et non Ottawa. Les informations recueillies auprès de ces deux jeunes ont permis de raffiner certaines questions de la grille d'entrevue, surtout celles liées aux stratégies d'adaptation personnelles des jeunes. La grille d'entrevue et les questions de sondage ont également été révisées par ma directrice de thèse. Une agente communautaire du Patro d'Ottawa et une travailleuse d'établissement d'une des écoles francophones d'Ottawa ont également contribué à la reformulation de quelques unes des questions de ma grille grâce à des suggestions adéquates. Pour avoir été en contact direct avec les jeunes de la communauté pendant plusieurs années et comprenant également davantage le rôle que jouent les organismes communautaires dans la vie sociale des jeunes, elles ont été toutes les trois en mesure de m'aider à réorienter et à reformuler certaines questions de ma grille d'entrevue et du sondage afin d'en tirer un profit maximum. À la lueur de leurs suggestions, des sous-questions ont également pu être élaborées toujours dans le but d'obtenir davantage d'informations pertinentes à la recherche auprès des jeunes interrogés.

## **Chapitre 5 : Résultats de la recherche et analyse des données**

Dans ce chapitre seront présentées les données recueillies du sondage et des entrevues faites auprès des participants à cette recherche. Ces données seront interprétées puis analysées en fonction des concepts identifiés au troisième chapitre, notamment l'identité sociale des jeunes, leurs différentes stratégies d'adaptation sociale en milieu scolaire et la perception qu'ils ont des ressources communautaires à leur portée.

## **5.1. Résultats et interprétation du sondage**

L'utilisation du sondage dans cette recherche a produit des proportions permettant d'évaluer combien de jeunes parmi les participants sont familiers avec les ressources qui leur sont disponibles et accessibles. Cependant, l'on garde à l'esprit que ce petit échantillon de participants est loin d'être représentatif de la majorité des jeunes adolescents issus de l'immigration francophone à Ottawa et répondant aux critères de cette analyse.

### **5.1.1. Perception des jeunes au sujet des ressources scolaires**

Sur 14 participants francophones ayant participé à cette recherche, 11 fréquentent une école francophone de la ville d'Ottawa, tandis que 3 d'entre eux fréquentent une école anglophone. Aussi, 79% d'entre eux participent aux activités parascolaires, tandis que 21% choisissent de ne pas y prendre part. Les activités parascolaires auxquelles s'adonnent les jeunes incluent pour la plupart des activités sportives (basketball, natation, soccer, badminton, volleyball, etc.), de la danse, de la musique et le théâtre.

### **5.1.2. Adaptation personnelle des jeunes en milieu scolaire**

La question a été posée aux participants à la recherche de savoir avec qui ils tissent des liens d'amitié parmi leurs pairs à l'école. Presque à l'unanimité, 12 participants sur 14, soit 85,7% des participants ont répondu se tisser des liens d'amitié avec des pairs de toutes cultures, et seulement 14,3 % ont dit se faire des amis uniquement parmi des francophones comme eux. Aucun des participants n'a déclaré se faire des amis uniquement avec des pairs anglophones (qui parlent pourtant la langue de la majorité) et non plus uniquement avec des jeunes de la même origine qu'eux.

Lorsque les participants ont été interrogés pour savoir avec qui ils préfèrent faire leurs devoirs scolaires, il a été évident qu'ils voient en leurs pairs de véritables ressources en milieu

scolaire, car 78,5% de jeunes ont répondu sans ambages qu'ils préféreraient pour cela travailler avec leurs amis de classe. Bien que la collaboration communauté-école-famille soit encouragée et que les organismes communautaires et les membres de famille des élèves soient de véritables partenaires pour la réussite scolaire des jeunes, seulement 28,6% des jeunes interrogés ont déclaré vouloir faire leurs travaux scolaires avec leurs pairs des centres communautaires et 42,9% avec un membre de leur famille. Près de 30% des participants ont affirmé aimer travailler seuls.

<b>Ressources disponibles pour l'aide aux devoirs</b>	<b>Nombres de participants favorables sur 14 participants au total</b>
Amis de classe	11
Amis des centres/clubs communautaires	4
Membres de famille	6
Soi-même	4

**Tableau récapitulatif des ressources favorisées par les participants pour l'aide aux devoirs**

**5.1.3. Familiarité et perception des jeunes par rapport aux ressources communautaires à Ottawa**

Pour ce qui est des ressources communautaires, des 14 participants au sondage, 9 participants ont fréquenté une institution communautaire depuis plus de deux ans ; 4 des participants entre 1 et 2 ans et au moment du sondage, une seule participante était inscrite dans un centre communautaire depuis moins d'un an. Ce détail est important car il permet de de comprendre l'objectivité derrière les réponses des candidats qui ont passé un certain temps à se familiariser avec le système communautaire de la ville d'Ottawa.

Dix participants ont répondu « oui » à la question demandant s'ils connaissent d'autres institutions à Ottawa où il y a des activités pour les jeunes comme eux et quatre ont répondu « non ». Pour ce qui est des personnes ayant répondu à cette question par l'affirmative, parmi

les institutions francophones qui sont revenues plus d'une fois figurent le Patro et le Centre communautaire Vanier.

Neuf participants pratiquent des sports variés dans les centres communautaires. Quant aux autres, deux font du bénévolat dans les institutions communautaires où elles sont inscrites ; une autre y fait de l'art ; une joue de la musique et une autre est inscrite à des ateliers en français. Les motivations de ces jeunes pour ces activités variées incluent l'amour pour les sports, l'envie de se détendre, et fort intéressant, l'exigence de leur curriculum de faire des heures de bénévolat dans la communauté.

Puis, il a été demandé aux jeunes ce qui leur plaît le plus dans le centre qu'ils fréquentent et le tableau ci-dessous reflète leurs réponses.

<b>Ressources disponibles</b>	<b>Nombres de participants favorables</b> (qui apprécient ces ressources) / sur 14 participants au total
La communication en français	9
Les activités sportives offertes aux jeunes	11
Les amis disponibles	7
Les services offerts	5

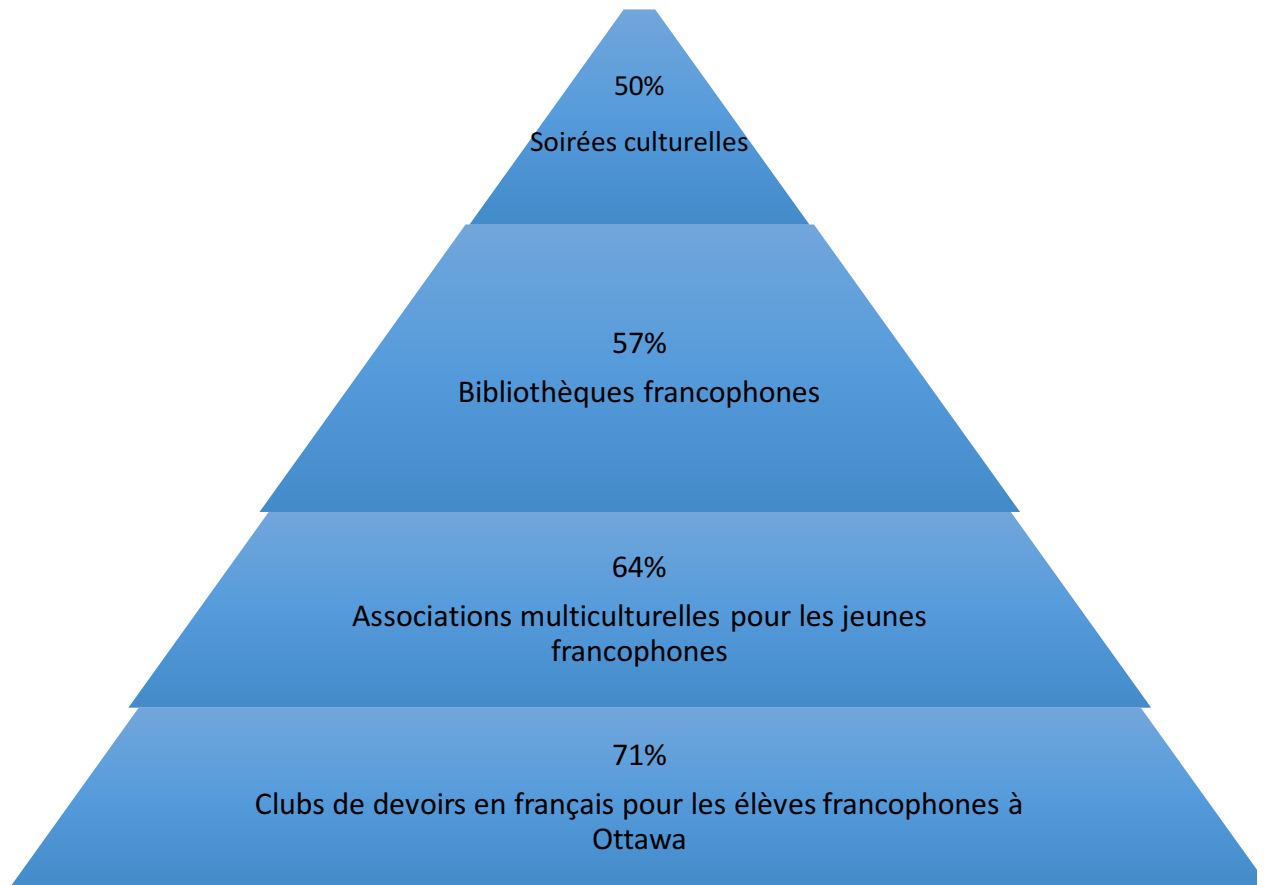
**Tableau récapitulatif des ressources communautaires favorisées par les participants**

78,6% des participants ont une nette préférence pour les sports tandis que 50% des participants apprécient pouvoir se faire des amis dans les centres communautaires qu'ils fréquentent. Plus intéressant encore est que neuf personnes sur 14 (soit 64,2% des participants) valorisent le fait qu'on parle français dans les institutions communautaires.

Environ 65% participants ont affirmé aimer participer aux jeux communautaires en français, tandis que 28,5% ne sont guère intéressés.

En ce qui concerne les services que les jeunes francophones aimeraient voir davantage ici à Ottawa, les participants déplorent la pénurie d'établissements francophones qui comblent

leurs besoins. La carte ci-dessous schématise les services en français que ces jeunes aimeraient avoir dans leur communauté par ordre croissant.



**Services désirés par les jeunes francophones pour la ville d'Ottawa**

- des associations multiculturelles - 9 participants – 64 % des participants
- des bibliothèques francophones – 8 participants – 57 % des participants
- des soirées culturelles – 7 participants – 50 % des participants
- des clubs de devoirs en français – 10 participants – 71% des participants

Afin de vérifier la familiarité des participants avec les ressources communautaires qui leur sont disponibles et déjà accessibles, il leur a été demandé s'ils savaient si le centre / club communautaire où ils étaient inscrits possédaient les services suivants :

- un centre d'écoute pour les jeunes en crise (suicide, drogue, etc.) - seulement 2 participants ont dit « oui », soit 14% des participants.
- un centre de références – 3 participants seulement savent où se tourner pour se faire référer à d'autres services si besoin est, soit 21% des participants.
- un gymnase – presque à l'unanimité, 12 des 14 participants savent bien si le club ou le centre où ils vont à un gymnase pour les jeunes, soit 85,7%
- une salle d'ordinateurs – 10 jeunes sur 14 ont dit utiliser les salles d'ordinateurs qui leur sont disponibles, soit 71% des participants
- un service d'aide aux nouveaux arrivants – 5 participants seulement sur 14 savent s'il existe un tel service, soit 35,7% des jeunes interrogés, ce qui est très alarmant quand on pense qu'il s'agit pour la plupart de jeunes issus de l'immigration et que certains parmi eux sont des immigrants de première génération.
- un service d'aide aux parents des jeunes – 6 participants ont réagi à cette question, soit 42,8% des participants
- une affiliation ou un partenariat avec un hôpital francophone - 0%

#### **5.1.4. Analyse des données du sondage**

La majorité des participants à cette recherche pratique au moins une activité parascolaire. De toutes les activités parascolaires disponibles en milieu scolaire, les jeunes préfèrent s'adonner aux sports, le basket-ball et le soccer étant parmi les sports les plus primés par les jeunes. Ils apprécient beaucoup pouvoir le faire car pour certains, c'est une façon de s'adapter à la culture de la terre d'accueil (Devine, 2009, p. 525-529), tandis que pour d'autres, cela leur offre la possibilité d'interagir et de tisser des liens avec leurs pairs, voire de se sentir inclus parmi eux (*ibid.*).

Quoiqu'en milieu scolaire les jeunes s'adaptent différemment individuellement, les participants à cette recherche ont démontré une véritable volonté de s'intégrer dans la communauté scolaire de leur terre d'accueil en se faisant des amis de toutes les cultures. Cette ouverture envers l'autre témoigne d'un réel désir de s'approprier leur nouvel environnement, même si c'est au prix d'une double acculturation (Marcil, 2016, p. 30-31). Effectivement, les participants à cette recherche étant des jeunes issus de l'immigration, ils ont déjà une culture

qui leur est propre, mais ils prennent l'initiative d'embrasser la culture de l'autre, voire même de la partager.

La socialisation entre les amis est un processus qui tient vraiment à cœur aux jeunes, et plus particulièrement aux participants à ce sondage. C'est presque à l'unanimité qu'ils optent pour leurs amis comme ressources pour ce qui est de l'aide aux devoirs scolaires, relayant ainsi au second plan l'aide que pourrait leur apporter un membre de leur famille. Ce résultat n'est pas surprenant car il est bien documenté dans la littérature. En effet, les parents nouveaux arrivants font très souvent face à une nouvelle réalité une fois en terre d'accueil. Ils doivent eux-mêmes s'y adapter, relever de nouveaux défis (barrières linguistiques, difficulté à trouver un emploi stable, découragement) et, pour certains, se confronter au fait que leur niveau d'instruction ne leur permet pas de venir en aide comme il faut à leurs enfants en ce qui concerne l'aide aux devoirs (Kanouté et al., 2011, p. 415-416).

Les participants à cette recherche ont déclaré connaître pour la plupart d'autres organismes communautaires à Ottawa ; toutefois, le Patro d'Ottawa et le centre communautaire Vanier sont les deux organismes les plus connus par les jeunes, pourtant il y en a d'autres qui offrent des services similaires. Tout laisse croire que les autres organismes communautaires francophones ayant des services pour les jeunes ne sont peut-être pas autant médiatisés que le Patro et le Centre communautaire Vanier, ou alors n'ont certainement pas une aussi grande visibilité auprès des jeunes qui pourraient bénéficier de leurs services. À ce sujet, Bélanger et al. (2011, p. 385) ont amplement discuté des avantages des partenariats écoles-communautés, afin de promouvoir la visibilité et de faire la publicité de tous les partenaires impliqués. Si les écoles sensibilisent davantage les jeunes à rejoindre des organismes communautaires francophones répondant à leurs besoins, en retour, de tels organismes aussi pourront collaborer avec les écoles afin de bien remplir leur mandat. C'est ce que fait d'ailleurs le centre communautaire Vanier. Il coopère avec des écoles francophones locales en louant leurs locaux pour y offrir leurs services aux jeunes, contribuant ainsi, non seulement à sa propre promotion, mais aussi à celle des écoles impliquées. Beaucoup reste encore à faire cependant dans ce domaine, et les jeunes francophones issus de l'immigration peuvent également s'informer davantage à propos des différents services communautaires qui leur sont accessibles à Ottawa.

Parmi les activités communautaires motivant les jeunes à s'inscrire dans une institution communautaire et à y prendre plaisir, la majorité des participants ont coché les activités

sportives. Étant tous des adolescents, le sport au sein d'un organisme communautaire constitue pour ces jeunes un outil d'intégration (Prévitali, 2013, p. 71) à mesure de combler leur besoin d'appartenance ou d'identification à leurs pairs (Claes, 2003, p. 5).

Plus de la moitié des participants ont signalé aimé le fait que le français soit parlé dans les centres communautaires où ils sont inscrits, laissant ainsi entrevoir un besoin qui n'est pas encore totalement comblé, à savoir celui d'avoir à Ottawa autant d'organismes communautaires francophones conçus pour les jeunes qu'il y a pour les anglophones.

De façon générale, l'on peut aussi dire que les jeunes ne connaissent pas toujours bien la structure interne des institutions communautaires où ils sont pourtant membres. Ils semblent se focaliser uniquement sur ce qui les intéresse tel que la présence d'un gymnase, d'une piscine ou d'une salle d'ordinateurs. Pour ce qui est des autres services offerts tels qu'un centre d'écoute pour les jeunes en crise, un service d'aide aux nouveaux arrivants ou même encore un partenariat de l'institut communautaire avec un hôpital francophone, plusieurs jeunes ignorent si le centre où ils vont en possède ou pas. Les jeunes issus de l'immigration devraient faire plus d'efforts pour mieux connaître leurs ressources communautaires.

Enfin, selon les résultats obtenus lors de ce sondage, plusieurs jeunes francophones voudraient avoir les ressources communautaires suivantes à Ottawa, listées ici par ordre décroissant : 1) des clubs de devoirs en français ; 2) des associations multiculturelles pour jeunes ; 3) des bibliothèques francophones ; et 4) plus de soirées culturelles.

Le club de devoirs ayant un aspect socialisant (Bélanger, 2014, p. 149), il n'est guère étonnant que les jeunes francophones veuillent avoir un club de devoirs principalement en français où, linguistiquement parlant, ils pourront s'identifier à leurs pairs et au personnel qui s'y trouve.

## **5.2. Résultats et interprétation des entrevues**

L'entrevue a constitué un outil clé pour cette recherche car, contrairement au sondage et grâce à la façon dont elle a été conçue, le sous-questionnement des participants a permis d'obtenir des détails sur certaines questions et d'explorer en profondeur les raisons d'être des réponses fournies par les participants. Les données recueillies sont ci-dessous rapportées, interprétées et feront l'objet d'une analyse reflétant le cadre conceptuel de cette recherche. Les

noms des participants sont tous remplacés par des pseudonymes à des fins de maintien de l'anonymat.

NB : Les données recueillies des entrevues ayant donné lieu à plusieurs catégories et sous-catégories, une analyse suivra chacun des résultats présentés sous chaque catégorie pour des raisons de clarté de l'information.

### **5.2.1. Positionnement identitaire des participants**

Les 11 jeunes ayant participé aux entrevues sont tous des adolescents issus de l'immigration francophone dont six sont des immigrants de première génération tandis que les cinq autres sont des immigrants de deuxième génération.

Il leur a été demandé ce que leur évoque leur pays d'origine (ou le pays d'origine de leurs parents) et ce que leur évoque le Canada. En fonction du fait qu'ils soient des immigrants de première ou de deuxième génération, leurs avis étaient assez similaires. An. (18 ans) et R. (15 ans), deux immigrants camerounais de 1<sup>ère</sup> génération perçoivent tous les deux le Canada comme étant « un bon pays d'accueil où l'on se sent à l'aise et où l'on peut recevoir de l'aide et avoir une vie professionnelle épanouie » (entrevues 5 et 6). Quant à leur pays d'origine, le Cameroun, ils en parlent comme d'un « lieu pour lequel j'ai un attachement naturel » (R., entrevue 6) et d'un pays où « il n'y a pas beaucoup d'emplois et où c'est difficile d'avoir de l'argent de poche si on ne travaille pas. » (An., entrevue 5).

Les participants immigrants de 2<sup>ème</sup> génération ont tous dit du Canada : « c'est mon pays ; c'est ici que j'ai grandi et j'aime beaucoup ici. » Concernant le pays d'origine de leurs parents, certains parmi eux ont eu l'occasion de le visiter et en parlent comme d'un lieu où « c'est bien d'aller là-bas (en Haïti) pour voir la famille et pour visiter » (D., entrevue 2) et d'autres non. C'est le cas d'Em. qui dit du Burkina Faso : « c'est le pays de ma mère ; elle en parle toujours en bien et dit que la vie n'est pas chère là-bas comme ici. Je pense que je veux y aller pour voir de moi-même. » (Em., entrevue 9).

### **Analyse**

À la suite du sous-questionnement des participants, les jeunes étant issus de l'immigration, mais appartenant à la deuxième génération d'immigrants de leur famille s'identifient comme étant des Canadiens à part entière. Ils savent bien que de part leurs origines

parentales, leurs liens généalogiques trouvent racine ailleurs qu'au Canada, mais comme ils le disent si bien : « le Canada, c'est tout ce que je connais » (entrevues 8, 9, 10). Effectivement, tous leurs repères culturels et identitaires sont au Canada et non ailleurs. Dès lors, serait-t-il juste de leur assigner les valeurs identitaires et culturelles de leurs parents immigrants ? La société devrait-elle leur attribuer d'autres valeurs identitaires juste parce que leurs parents sont de la première génération d'immigrés ?

Par contre, les participants à cette recherche ayant vécu l'expérience migratoire ne s'identifient pas comme étant Canadiens, mais plutôt comme membres de leur pays d'origine, même s'ils ont déjà passé plusieurs années sur le sol canadien, et dans certains cas, même après avoir déjà obtenu la citoyenneté canadienne.

Ces deux positionnements identitaires ne sont pas nouveaux et sont bien abordés dans la psychologie interculturelle qui s'interroge sur les enjeux identitaires de la rencontre entre les cultures pour les enfants d'immigrés socialisés à la fois dans le groupe ethnoculturel de la famille immigrée et dans la société d'accueil (Heine et al., 2007, p. 62).

Pour revenir au cas des participants appartenant à la 1<sup>ère</sup> génération d'immigrants, il se peut aussi qu'ils s'identifient plus promptement comme membres de leur pays d'origine encore plus s'ils continuent à être en contact avec celui-ci (*ibid.*, p. 74) et possèdent encore de vifs souvenirs de leur expérience de vie avant leur immigration au Canada. De même, les participants qui sont de la 2<sup>ème</sup> génération d'immigrants se trouvent au centre de deux instances sociales, la société immigrée et la société d'accueil (*ibid.*, p. 75), pourraient aisément développer une double identité : une de par leur origine familiale, et l'autre de par leur lieu de naissance et de croissance. De ce fait, ils pourraient faire preuve de « stratégies identitaires » (Heine et al., p. 72-73 ; Camilleri, 1990), s'identifiant à un groupe ou à un autre selon les circonstances ou selon divers repères (familiaux ou culturels).

## **5.2.2. Rapport des participants à la langue**

Dans cette section seront considérés les rapports qu'ont les participants à la langue française et à leur langue maternelle.

### **5.2.2.1. Rapport des participants à la langue française**

Plus en détails, ce thème traite de la question de la construction identitaire francophone et aborde également la relation des adolescents francophones ciblés par rapport à la langue

française. Enfin, dans cette catégorie, il est aussi déterminé si le français constitue un atout ou une barrière pour l'intégration sociale de ces jeunes.

Il a été demandé aux jeunes ce qu'ils pensent d'une éducation de qualité en français dans la ville d'Ottawa qui est majoritairement anglophone. D'aucuns pensent que L'éducation en français peut aider les jeunes mieux s'intégrer dans la société, et tels sont les cas de Dje. (18 ans) et de De. (18 ans) qui déclarent respectivement :

*« L'éducation en français peut permettre de communiquer et de s'intégrer plus facilement à la société. Elle permet de faire partie de la société, de ne pas se sentir à l'écart [...] » (Dje., entrevue 1)*

*« Si les gens ont déjà une bonne connaissance de base en français, alors l'éducation en français peut beaucoup les aider. [...] Je pense qu'il est important de bien écrire et de bien parler en français car souvent on écrit comme on parle. Aussi ici à Ottawa, les postes au gouvernement sont bilingues, donc c'est très important de bien parler français. » (De., entrevue 2)*

La majorité des participants interrogés sont d'avis que bien parler le français est un atout pour les débouchés professionnels à Ottawa. Cependant, certains d'entre eux sont d'avis contraire, étant persuadés que l'anglais prime sur le français à Ottawa, et que de ce fait, l'on ne devrait pas faire trop d'efforts ni pour le parler, ni pour l'apprendre. C'est ce que révèlent les extraits qui suivent :

*« (Est-ce important pour toi de bien parler français ?) Oui et non. Non parce qu'Ottawa est plus anglophone que francophone. Oui parce que bien parler le français est important dans la recherche du travail [...] » (Jr., entrevue 7)*

*« [...] C'est vrai qu'Ottawa est une ville bilingue et qu'il y a des ressources francophones disponibles. C'est quand même un défi parce que la plupart des choses sont faites en anglais. Bien parler le français n'est pas toujours nécessaire ici. » (B., entrevue 10)*

À la question de savoir si le français constitue un atout ou une barrière linguistique, nombreux sont aussi les jeunes qui considèrent le français comme un atout pour leur insertion sociale et professionnelle et non comme une nécessité. Ils reconnaissent que la ville d'Ottawa est plus anglophone que francophone et que les ressources sont plus disponibles en anglais qu'en français.

Un seul des participants, immigrant francophone de première génération et dont la langue de scolarisation a toujours été le français, a mentionné l'influence de l'anglais sur la qualité du français courant employé dans la ville. Il a parlé de nombreux anglicismes retrouvés dans le français ontarien pour appuyer la nécessité d'une éducation de qualité en français.

*« Je pense que cela (l'éducation en français) peut contribuer de beaucoup pour les élèves qui sont déjà francophones. Cela leur permet certainement d'avoir plus de succès dans leurs études. [...] Oui, je pense que la qualité de la langue est importante quand quelqu'un parle. Dans le cas du français, il y a trop d'anglicismes, donc si on ne parle pas bien, cela peut fausser la compréhension de ce qu'on veut dire. » (R., entrevue 6)*

### **Analyse**

Il ressort des propos des jeunes que plusieurs parmi eux reconnaissent que le bon usage du français peut contribuer à leur insertion sociale et professionnelle, surtout ici dans la région de la capitale qui est une zone désignée bilingue et où les emplois au gouvernement fédéral abondent, avec l'exigence du bilinguisme. Ils voient également en la langue un lien d'inclusion leur permettant de ne pas se retrouver à l'écart de certains milieux sociaux. Pour eux, bien connaître la langue française est certainement une valeur ajoutée qui de surcroît leur ouvre plusieurs portes, que ce soit au niveau scolaire, au niveau communautaire et plus tard, sur le marché du travail. Ce raisonnement des participants à cette recherche met en exergue une vérité fondamentale concernant l'appropriation d'une langue, notamment « la langue est un symbole de frontière entre différents groupes et joue un rôle capital dans la construction d'identités nationales collectives » (Dahinden, 2014, p. 1).

Concernant la qualité du français, les participants à cette recherche valorisent pour la plupart l'emploi d'un français appliqué. Toutefois, les remarques de quelques uns d'entre eux méritent qu'on s'y attarde car ils pensent qu'étant donné que la ville d'Ottawa est anglophone, quoique désignée bilingue, bien s'appliquer en français est peine perdue, sauf si l'on voudrait trouver un emploi au sein du gouvernement. Pour ces derniers, la langue française est juste un tremplin pour arriver à leurs fins. C'est une langue minoritaire qui ne mérite même pas qu'on s'y adonne complètement. Cette attitude témoigne d'un désintéressement profond envers la langue, d'une perte de vue des multiples avantages que pourrait procurer son apprentissage.

Ce n'est donc pas surprenant que plusieurs jeunes, bien que francophones, alternent l'usage du français à l'usage de l'anglais (Mougeon et Beniak, 1989, p. 4-6) qu'ils perçoivent comme la langue dominante, la langue la plus utile. Cela ternit la qualité du français parlé et écrit et le lexique du français canadien en pâtit énormément. Laur (2003, p. 148), chercheuse à l'Office québécois de la langue française, en parle comme d'une « linguasclérose » qui affaiblit davantage la position déjà très minorisée de la langue française en Amérique du Nord.

Un des participants à cette recherche a mis l'accent sur les anglicismes qui sont courants dans le français canadien. Il faut dire qu'il est un immigrant de 1<sup>ère</sup> génération qui a grandi et a été scolarisé en Afrique dans un contexte francophone et qui n'en est qu'à sa deuxième année au Canada. Il est, de ce fait, probablement plus sensible que les autres participants à l'usage des anglicismes qu'il repère aussi plus facilement. Pour ce qui est de la place des anglicismes dans le français canadien, Planchon (2017, p. 1) explique que les francophones Canadiens sont exposés à un environnement bilingue constant et l'anglais dominant influe sur leur langue maternelle. Dans une tentative de comprendre la raison d'être d'une telle anglicisation elle émet des hypothèses dont le contenu de l'une d'elles est comme suit : « plus une communauté est exposée à l'anglais de façon répétée, plus la fréquence d'utilisation d'emprunts à l'anglais [...] est élevée » (*ibid.*). Ceci est encore plus vérifié dans un contexte où sévit l'insécurité linguistique comme c'est le cas en milieu minoritaire francophone canadien.

#### **5.2.2.2. Rapport des participants à leur langue d'origine**

Cette section est une catégorie émergente de cette recherche. En effet, c'est en explorant le rapport des participants à la langue française que je me suis rendue compte que les participants faisaient constamment référence à la langue d'origine de leurs parents. Ils en parlaient comme d'une langue présente ou absente de leur foyer, hormis le français ou l'anglais. C'est ainsi que l'idée m'est venue d'explorer davantage ce concept et de leur demander si cela leur ferait plaisir de recevoir des ressources (services, livres, etc.) dans leur langue d'origine.

Bon nombre des participants ont expliqué non seulement qu'ils ne parlent pas bien la langue d'origine de leurs parents mais aussi qu'ils se sentent plus à l'aise en français. Ils trouvent presque tous relativement « difficile » d'apprendre et de maîtriser la langue d'origine

de leur famille et n'en parlent que quelques mots. Parmi ceux qui parlent leur langue d'origine toutefois, les avis sont partagés quant au fait de recevoir de l'information dans leur langue d'origine comme en témoignent ces deux extraits :

*« Oui. Nous parlons un peu d'anglais et une langue camerounaise appelée le « Womelâ ». C'est la langue de ma mère, mais nous communiquons plus en français à la maison. » « Aurais-tu aimé avoir de l'information au centre communautaire dans ta langue d'origine ? » « Non. Je ne suis pas un expert de ma langue maternelle. C'est difficile à comprendre. » (Jr., entrevue 7)*

*« Mes parents parlent leurs langues parfois. Ma mère parle le Bambara et mon père le Sango. Moi, je comprends seulement quelques mots dans ces deux langues. Nous parlons plus le français à la maison. » « Aurais-tu aimé avoir de l'information au club dans dans l'une des langues de tes deux parents ? » « Oui, ce serait bien. » (G., entrevue 8)*

Une autre participante dont le père parle une langue amérindienne appelée « Wenda » confie avoir elle aussi beaucoup de difficulté à comprendre et à s'exprimer dans cette langue et n'hésite pas à dire qu'elle ne voudrait pas avoir accès à des ressources dans une langue qu'elle ne comprend pas bien (B., entrevue 10).

Ci-dessous se trouvent deux extraits pertinents du discours des jeunes qui soulignent le contraste dans leur façon de s'approprier de la langue d'origine de leurs parents :

*« le Mounoukoutouba – C'est notre langue maternelle ou première langue. On le parle assez fréquemment. » « Voudrais-tu recevoir de l'information au club de devoirs dans ta langue d'origine ? » « Je ne voudrais pas que ma langue maternelle soit divulguée. C'est la seule façon de pouvoir la préserver. » (Dje., entrevue 1)*  
*« Oui, chez moi, [...] souvent on parle aussi la langue maternelle de ma mère qui s'appelle Bandjoun. » « Est-ce que tu le parles fréquemment ? » « Je le comprends juste un peu. Maman le parle beaucoup avec mon grand-frère. » « Aurais-tu aimé recevoir l'information au centre communautaire en Bandjoun ? » « Oui, cela*

*m'aurait fait plaisir. » « Pourquoi ? » « Parce ce que comme ça, ma langue, le Bandjoun, serait connue par plusieurs personnes. »*  
(Jy., entrevue 3)

### **Analyse**

Les jeunes issus de l'immigration francophone à Ottawa, comme nous l'avons dit plus haut, proviennent de différents endroits. Dans cette recherche, la majorité des participants sont de diverses origines africaines, et on compte aussi parmi eux une participante issue de l'Europe et une autre issue des Premières Nations du Québec. Tous ont des parents qui possèdent une langue ethnique que nous qualifions ici, pour des raisons de simplicité, de langue d'origine.

En interrogeant les participants, je me suis rendu compte que tous sont bien au courant de l'existence de la langue d'origine de leurs parents, et que les parents, dans un souci de connecter leurs enfants à leurs origines, ont exposé ces derniers à la leur langue d'origine respective. Les résultats sont plutôt partagés. Les participants qui parlent la langue d'origine de leurs parents sont tous des immigrants de 1<sup>ère</sup> génération, qui ont appris la langue maternelle avant leur arrivée en terre d'accueil. Ceux de la 2<sup>ème</sup> génération d'immigrants, nés en terre d'accueil canadienne où les deux langues officielles demeurent le français et l'anglais, ne se sentent pas réellement connectés à leur langue d'origine. Ils se réfèrent à elle comme à « la langue de ma mère » ou « la langue de mon père », afin qu'il n'y ait guère d'équivoque quant à leur connexion, ou plutôt déconnexion, avec cette langue « maternelle ou paternelle ».

Presque à l'unanimité, qu'ils s'expriment dans leur langue d'origine ou pas, les participants à cette recherche ont déclaré que la langue de leurs parents est une langue « difficile » à apprendre. Ce n'est guère surprenant car la majorité des langues africaines et amérindiennes (Boudreau, 2014, p. 15) étaient des langues « orales » et non écrites, lesquelles se transmettaient par tradition orale de pères en fils. Aussi, tous nos participants sont scolarisés dans des écoles franco-ontariennes où l'accent est davantage mis sur l'apprentissage de divers sujets en français. Plus est, le français, à l'instar des autres langues modernes, peut être appris et manipulé par l'écriture, la grammaire, des exercices interactifs, etc., ce qui n'est pas le cas des langues orales. Toute autre langue non maîtrisée devient secondaire et son apprentissage est loin d'être obligatoire ou prioritaire. De plus, l'immigration constituant une rupture dans le

processus du développement des jeunes (Lafortune et Kanouté, 2007, p. 38), même les participants ayant une certaine maîtrise de leur langue d'origine trouvent désormais son apprentissage difficile, en partie parce qu'ils ne la parlent que dans un cadre familial restreint, et ils finissent par perdre de vue son importance.

La majorité des jeunes interrogés ne semblent pas particulièrement enthousiasmés par l'idée d'avoir des ressources scolaires et communautaires en leur langue car ils ne la maîtrisent pas bien eux-mêmes, même si, paradoxalement, ils aimeraient que leur langue d'origine soit connue de plusieurs ; peut-être de cette façon ils pourraient davantage la valoriser. Seule une des jeunes a déclaré ne pas vouloir que sa langue d'origine soit « divulguée » afin de pouvoir la « préserver », ce qui fait contraste avec l'opinion de la majorité. Intégrer la langue d'origine à l'enseignement du français dans un contexte où le français est déjà minorisé ne saurait être une entreprise facile. Plusieurs auteurs (Auger, 2007 ; Bélanger et Rousseau, 2004) ont exploré une pédagogie de l'inclusion pouvant aboutir sur l'ouverture des espaces plurilingues pour le profit de tous les apprenants. Cela pourrait contribuer à utiliser les langues d'origines des apprenants comme des langues ressources (Auger, 2007, p. 83) à une double fin : 1) pour faciliter l'apprentissage de la langue dominante pour les enfants possédant d'autres langues ou variations intralectales ; 2) comme ressources linguistico-culturelle dont même les enfants issus de milieu majoritaire peuvent profiter. Un autre objectif qu'une telle approche permettrait d'atteindre pour les jeunes issus de l'immigration serait apprendre la langue du pays d'accueil en liaison avec le pays d'origine et donner ainsi aux jeunes la possibilité de se construire en regard de leur culture et de leur langue maternelle (*ibid.*, p. 79). Ces réflexions sont très pertinentes car si les jeunes avaient effectivement l'impression que leur langue d'origine était aussi valorisée que le français ou l'anglais, leur rapport à leur langue serait différent et ils mettraient certainement plus d'entrain à l'apprendre et à l'assimiler.

### **5.2.3. Stratégies d'adaptation personnelles des participants**

Cette catégorie traite de la place et de l'épanouissement des jeunes au sein de leurs groupes sociaux et se concentre plus sur leurs rapports avec leurs pairs. Les participants sont également interrogés sur les types de ressources personnelles qu'ils emploient ou désirent employer pour s'adapter à leur nouvel environnement et à leurs nouveaux amis.

Deux aspects intéressants ressortent de cette section : plusieurs jeunes voient en leurs amis des ressources en ce sens que presque tous valorisent les amis car ces derniers peuvent les « aider », les « soutenir », les « encourager » et « être là pour eux » quand ils sont dans le besoin ou même quand ils font face à une situation difficile à l'école. Ils sont aussi persuadés à l'unanimité qu'ils peuvent apprendre de leurs amis, en témoignent les quelques extraits suivants des propos de jeunes interviewés.

*« Quand on est ado, les amis nous influencent beaucoup, par exemple pour parler une langue comme le français ou l'anglais ; c'est important de se faire des amis. » (D., entrevue 2)*

*« De bons amis peuvent t'aider à progresser ; ils peuvent t'encourager, te soutenir à l'école et te motiver mentalement. » (An., entrevue 5)*

*« Ils (Les amis) sont importants parce que c'est grâce à eux qu'on apprend. » (R., entrevue 6)*

Il a été cependant intéressant de noter que ce sont les participants les plus jeunes qui semblent se fier davantage à leurs amis pour leur épanouissement personnel, voire émotionnel. Les participants les plus âgés (17-18 ans) semblent voir en leurs amis des « ressources temporaires » avec qui ils collaborent sans toutefois s'impliquer émotionnellement outre mesure.

*« Les camarades sont importants car ils permettent de créer des liens sociaux et on peut en bénéficier [...] Je parle de « camarades » parce que ... leur présence dans nos vies est temporaire. C'est sûr qu'on finira par se perdre de vue et à l'université, on rencontrera d'autres personnes. » (Dje., entrevue 1)*

*« Les amis sont-ils importants pour toi ? » « Oui et non. Oui parce qu'on peut passer du temps avec eux. Non, parce que les chances de revoir les gens qu'on connaît maintenant sont minces. À l'université, on va se faire des amis plus importants. Moi, je suis introvertie, alors je n'ai pas beaucoup d'amis. » (B., entrevue 10)*

Toujours concernant les liens d'amitié comme ressources d'adaptation personnelle pour les jeunes, ces derniers ont été questionnés sur la façon dont ils choisissent leurs amis-et maints d'entre eux ont affirmé que leurs choix se reposent davantage sur les intérêts communs qu'ils ont avec leurs pairs.

*« Joëlle est une de mes amies qui est très calme. Ses parents sont du Congo, mais elle est née ici. Elle m'aide beaucoup avec les devoirs et est toujours à l'écoute [...] On est devenues amies parce que nous rions beaucoup ensemble et nous avons beaucoup de choses en commun, beaucoup d'affinité, quoi ! » (Jy., entrevue 3)*

*« J'ai rencontré mes deux bonnes amies Kaya et Cristina dans la communauté, dans les affaires religieuses. Kaya : Nous nous sommes rencontrées à Kingston dans une association religieuse. Elle est d'origine ougandaise, de l'Afrique. Elle est née ici. » « Est-ce que vous êtes amies parce que vous avez toutes les deux des origines étrangères et que vous êtes noires toutes les deux ? Non. Nous sommes devenues amies parce que nous avons le même âge et beaucoup de choses en commun. Cristina : Elle est jamaïcaine née en Jamaïque. « Qu'est-ce qui a motivé votre amitié ? » « Dans le cas de Cristina, je dois dire que c'est parce que nous étions les seules noires avec un parcours d'immigrants dans notre congrégation chrétienne. Cela nous a beaucoup rapprochées. Donc, nous sommes en effet devenues amies par affinité d'origine. » (Jem., entrevue 4)*

Plusieurs autres participants ont exprimé des propos similaires quant au choix de leurs amis. Les amis de R., un des participants à la recherche d'origine camerounaise, affirme par exemple que ses deux meilleurs amis sont Pakistanais et Haïtien respectivement et appartiennent à la deuxième génération d'immigrants. Toutefois, comme le font les autres participants, il précise que ce dernier détail est loin d'être le facteur déterminant de leur amitié, mais plutôt une bonne personnalité et les centres d'intérêts communs.

Afin de comprendre jusqu'à quel point les jeunes interrogés voient en leurs amis des ressources pouvant promouvoir leur insertion sociale, il a fallu les questionner sur l'influence de leurs pairs dans leurs choix vestimentaires, leurs choix en matière de divertissement et loisir et ainsi que leur façon de parler.

Effectivement, la façon dont on s'habille pourrait en dire long sur notre désir ou non de nous assimiler à la culture en terre d'accueil. La majorité des jeunes interviewés affirment que leurs amis n'influencent que très peu leurs choix en ce qui concerne les vêtements, les divertissements et les loisirs. Toutefois, certains reconnaissent qu'entre jeunes, ils ont des codes langagiers qui leur sont propres.

Dans l'ensemble, la majorité des participants aime se considérer fièrement « unique » surtout pour ce qui est des préférences vestimentaires, réservant leurs vêtements traditionnels d'origine pour les grandes occasions telles que la semaine culturelle de leur école.

Pour ce qui est des divertissements, les jeunes affirment se mettre souvent d'accord pour regarder les mêmes émissions à la télé, tout en préservant chacun ses préférences. Quant à la façon de s'exprimer entre eux, les avis des participants sont variés. D'aucuns disent ne point être influencés par leurs pairs tandis que d'autres affirment se conformer au code langagier établi au sein de leur groupe d'amis. Ci-dessous se trouvent quelques déclarations pertinentes des jeunes interviewés dans ces trois domaines.

*« Oui, mes amies et moi avons les mêmes goûts pour les habits [...] Nous n'avons pas toujours les mêmes goûts pour les loisirs mais souvent nous nous mettons d'accord pour regarder les mêmes divertissements et pour en parler entre nous » (G., entrevue 8)*

*« Je suis ma propre personne et je ne laisse pas les autres m'influencer. C'est réciproque [...] Oui, j'aime bien le style d'habits de mes amies, mais cela ne m'influence pas. » (B., entrevue 10)*

*« Chacun de nous s'exprime de sa propre façon. / Je ne me laisse pas facilement influencer par mes camarades parce que j'aime être unique. Alors, je m'habille de ma façon à moi et cela ne me plairait pas si je vois que d'autres me copient. » (Dje., entrevue 1)*

« [...] Si dans un groupe les gens parlent bien, moi aussi, j'ai envie de bien parler comme eux ; mais si dans un groupe on parle « any how (de n'importe quelle façon) », alors moi aussi, je ne fais pas l'effort de bien parler. » (M., entrevue 11)

### **Analyse**

Tous les participants à cette recherche étant des adolescents, ils traversent un stade de leur vie durant lequel leurs rapports avec leurs pairs leur importent énormément car de tels rapports influent sur leur construction identitaire (Lafortune et Kanouté, 2007, p. 48). Les jeunes à ce stade éprouvent effectivement le désir de se fondre aux autres adolescents afin de se faire accepter par eux (*ibid.*). Ils entrent en contact avec leurs pairs dans la communauté, mais aussi dans leurs institutions scolaires (Gérin-Lajoie, 2006, p. 111) où ils passent clairement une grande partie de leur temps. Ce n'est donc pas étonnant qu'ils finissent par considérer leurs pairs comme des ressources dont ils peuvent se servir pour atteindre leur but d'intégration sociale, plus particulièrement en ce qui concerne les jeunes issus de l'immigration. Les jeunes participants à ce projet voient également en leurs pairs des ressources émotionnelles, car presque tous ont avoué compter sur leurs amis pour « les encourager », « les aider en cas de difficulté », et même pour « les soutenir ».

En outre, nos jeunes participants ont dit choisir leurs amis en fonction de leurs intérêts communs ou de leur affinité. Cela se vérifie bien car, bien qu'ils aient affirmé « être ouverts à tous », tous ont des amis proches qui sont issus de l'immigration comme eux et avec qui ils passent beaucoup de temps. C'est une tendance qui se voit souvent chez les nouveaux arrivants de tout âge, car pour eux, il est naturel et plus facile de compter sur leurs contacts dans leur communauté culturelle d'origine pour leurs premières adaptations fonctionnelles (Vatz-Laaroussi et Charbonneau, 2001, p. 113). C'est ainsi qu'ils tissent entre eux des liens socio-affectifs (*ibid.*) qui débouchent souvent sur des amitiés durables.

Aussi, à Ottawa, les familles francophones issues de l'immigration ont tendance à fréquenter les mêmes cercles sociaux de la ville, à se servir des mêmes ressources et à inscrire leurs enfants dans les mêmes conseils scolaires et organismes communautaires. Par conséquent, leurs enfants ont plusieurs occasions de se côtoyer et finissent par socialiser entre eux en fonction des cercles fréquentés. Cela explique en partie pourquoi les participants à cette

recherche disent avoir rencontré leurs amis proches à l'école, dans un centre ou club communautaire et même dans les offices religieux communs où ils adhèrent.

Insistant de nouveau sur le fait que les jeunes interviewés pour cette recherche sont tous des adolescents, il convient de mentionner qu'ils sont, de ce fait, soumis à une double tension entre le besoin d'affiliation à un groupe social de référence et le vif désir de cultiver et de maintenir leur individualité (Zazzo, 1982 ; Metton, 2010, p. 101). Effectivement, bien que les participants à ce projet affirment aimer la compagnie de leurs amis, apprécier leur style vestimentaire, s'adonner aux mêmes divertissements et loisirs qu'eux et même établir des codes langagiers entre eux, certains n'ont pas hésité à dire qu'ils aimeraient être « uniques » (Dje., entrevue 1 ; B., entrevue 10) dans ces mêmes domaines, soulignant ainsi leur besoin de s'affermir et de se distinguer des autres par une ou plusieurs particularités.

Toujours à cause de leur volonté de se faire accepter de leurs pairs à l'adolescence, les jeunes sont souvent prêts à s'adapter à leur nouvel environnement en changeant ou en modifiant leur comportement. Tel est le cas de M. qui n'hésite pas à bien s'exprimer dans un groupe de jeunes qui s'expriment bien et à faire aussi le contraire si les jeunes avec qui elle se retrouve s'expriment mal (entrevue 11). De. (entrevue 2) déclare aussi être dans un groupe de jeunes qui utilisent un jargon qui leur est propre, à savoir un mélange particulier de français et d'anglais, et elle s'y conforme volontiers à cause de la dynamique de groupe. De telles attitudes soulignent un désir d'acculturation et d'inclusion (Lafortune et Kanouté, 2007, p. 48) de la part de ces jeunes issus de l'immigration.

#### **5.2.4. Défis des jeunes face à l'inclusion scolaire**

Dans cette catégorie, les participants ont été questionnés non seulement sur la qualité des ressources scolaires qui favorisent ou constituent un obstacle à leur inclusion scolaire, mais aussi sur celles qu'ils aimeraient voir être implantées au sein de leur école ou du système éducationnel francophone. Leurs réponses sont présentées ci-dessous en cinq sous-catégories suivies chacune d'une analyse de données.

##### **1) Budget limité dans les écoles francophones**

Une des participantes qui est inscrite à la fin du secondaire a expliqué que les classes de 10<sup>ème</sup>, 11<sup>ème</sup> et 12<sup>ème</sup> année dans son école ne bénéficient guère d'activités stimulantes

comme les classes de l'élémentaire ou celles du début du secondaire, en raison d'un budget limité octroyé aux écoles du secondaire. Elle dit :

*« Je ne suis pas toujours à l'aise (dans mon école) [...] Disons qu'à l'école je ne fais que survivre. Il y a une certaine routine qui est là, tout est monotone. [...] Alors, j'aimerais que le gouvernement y prête plus attention et alloue des budgets consistants aux écoles francophones pour créer des activités stimulantes pour les élèves. Quand nous nous plaignons auprès de la direction d'école, on nous fait toujours comprendre qu'on n'a pas le budget nécessaire pour plus d'activités. Ce serait bien que le gouvernement fasse quelque chose pour remédier à cette situation » (Dje., entrevue 1).*

### **Analyse**

Le manque de financement adéquat pour les écoles francophones en milieu minoritaire canadien reste un problème d'actualité qui affecte non seulement les conseils scolaires, mais aussi et surtout les élèves francophones. En effet, un manque d'activités stimulantes pour les jeunes au sein de leurs institutions scolaires et un environnement scolaire socio-économiquement défavorisé pourraient les mener au décrochage scolaire (Archambault, 2006, p. 8-9). Les élèves qui ne s'épanouissent à l'école finissent par s'en désintéresser à la longue si le problème n'est pas remédié. En Ontario, beaucoup reste encore à faire pour ce qui est des financements des écoles francophones pouvant contribuer au bien-être et à la rétention des élèves francophones qui, semblerait-il, préfèrent de plus en plus le secteur anglophone. L'extrait ci-dessous publié par Radio-Canada (2016) donne un aperçu de la situation courante.

*L'Association franco-ontarienne des conseils scolaires catholiques espère que les écoles catholiques françaises auront leur part des 11 milliards de dollars qui seront alloués aux infrastructures scolaires. « Les conseils scolaires anglophones de plusieurs régions de la province semblent bénéficier davantage », fait remarquer l'organisme dans un communiqué. « Pendant ce temps les conseils scolaires catholiques de langue française ont de la*

*difficulté à attirer les ayants droit et à maintenir leurs effectifs », ajoute l'association.*

*Benoit Mercier, le porte-parole de l'organisme affirme qu'« il y a un déficit au niveau des infrastructures surtout au niveau des écoles catholiques de langue française. On demande au gouvernement de regarder les plans qui sont soumis et d'accorder le financement pour faire compétition aux écoles anglaises qui semblent attirer de plus en plus d'ayants droit franco-ontariens » (Radio-Canada, 2016).*

## **2) Meilleure accommodation scolaire**

Une des participantes a dit qu'il faudrait tenir compte du fait que pour les élèves francophones venant d'ailleurs ont besoin de plus de temps pour accomplir les activités scolaires et parascolaires (telles que les mises sur pied de spectacles en français) puisqu'ils ne sont pas forcément familiers avec les façons de faire d'ici ou bien n'ont peut-être pas les mêmes habiletés organisationnelles.

*« J'aimerais qu'il y ait beaucoup de clubs multiculturels. Aussi, pour les activités scolaires, je pense qu'on devrait accorder plus de temps, un temps raisonnable, aux élèves pour organiser des activités francophones telles que les danses multiculturelles. – Pour toi, c'est quoi un temps raisonnable ? – Une période de plus ou moins trois semaines pour faire un meilleur travail pour les activités en français. » (De., entrevue 2).*

Une autre élève a abondé dans le même sens, mais en se référant aux rapports enseignants-élèves. Elle pense que les enseignants devraient traiter tous les élèves de la même façon, mais en faisant preuve d'indulgence pendant les travaux scolaires envers ceux qui en ont besoin, notamment les nouveaux arrivants qui sont en processus de familiarisation avec le système éducatif. Voici un extrait de sa déclaration :

*« Qu'aimerais-tu voir de différent dans ton école pour que tous les élèves se sentent inclus ? - Ce serait de traiter tous les élèves de la*

*même façon. Les examens se font en même temps, même les plus importants. On devrait donner plus de temps aux élèves qui en ont besoin, comme les nouveaux arrivants, pour finir leur examen. »*  
(B., entrevue 10).

### **Analyse**

Lorsqu'on pense en général à l'accommodation scolaire, on pense surtout aux aménagements à adopter pour compenser les difficultés scolaires des élèves atteints d'une forme quelconque d'handicap, plus particulièrement de ceux ayant un trouble du spectre de l'autisme (Cappe et al., 2016, p. 73). Toutefois, il est fort intéressant que constater que les participants à cette recherche suggèrent des stratégies à considérer afin de favoriser le bien-être des élèves nouveaux arrivants sous forme d'accommodation scolaire. Ils conseillent d'accorder plus de temps aux nouveaux arrivants qui ne sont pas encore familiers avec le système scolaire franco-ontarien pour qu'ils puissent réaliser leurs projets. La promotion du bien-être de tous les élèves s'inscrit dans le cadre de la vision renouvelée du Ministère de l'Éducation de l'Ontario qui œuvre pour ce fait dans les quatre domaines suivants : 1) la santé mentale ; 2) le milieu scolaire sécuritaire et accueillant ; 3) des écoles saines et 4) l'équité et l'éducation inclusive (MEO, 2016, p. 5, 8). C'est certainement avantageux quand les élèves ont une idée de ce qui peut et ne peut pas être fait pour accommoder tous les élèves en vue de leur bien-être, car de cette façon, ils peuvent devenir les uns pour les autres des porte-paroles et des défenseurs de droits.

### **3) Meilleure intervention au niveau scolaire en cas d'intimidation**

Des participants ont abordé des cas d'intimidation dans leurs écoles et ont expliqué que l'intimidation scolaire fait en sorte qu'on se sente exclus de l'école, qu'on ne s'y sente pas les bienvenus. Néanmoins, ils ont poursuivi en insinuant aussi qu'une intervention prompte et empathique de la part du personnel et des pairs pourrait rétablir un sentiment d'inclusion. Ce sont les cas de Jy. et de R.

Jy. une jeune adolescente de première génération affirme se sentir incluse dans son école justement parce qu'elle a été défendue plus d'une fois ses pairs contre un élève qui voulait l'intimider à cause de son statut de nouvelle arrivante. Elle déclare :

*« J'aimerais qu'à l'école, qu'on surveille mieux les actions des élèves qui se mettent en groupe pour attaquer une personne. Tous les élèves doivent être plus solidaires entre eux pour inclure tout le monde et pour stopper les cas d'intimidation » (Jy., entrevue 3).*

R., lui aussi immigrant de première génération, dit avoir été victime de railleries à cause de son accent. À cause de cela, il s'est senti exclu de son école et ce fâcheux épisode a également eu un impact négatif sur son rendement scolaire. Il dit :

*« Quand je venais d'arriver (au Canada), il y avait des camarades qui se moquaient de mon accent. Ces moqueries avaient fait que mon niveau scolaire baisse. Mais les choses ont repris quand j'ai décidé de les ignorer, de continuer à parler, de travailler fort à l'école et de ne pas abandonner. Mon enseignant m'a félicité pour ça [...] J'aimerais que les nouveaux arrivants soient mieux accueillis à l'école et qu'on ne se moque plus d'eux. Je voudrais qu'on ne les méprise plus et qu'on ne se moque pas de leur accent. » (R., entrevue 6).*

Em., qui a subi les railleries de ses amis de classe et maintes fois des épisodes d'isolation, déclare néanmoins se trouver à l'aise dans son école, sachant que « c'est sa place » (entrevue 9). Ses propos sont capturés dans les lignes qui suivent :

*« Je me sens à l'aise dans mon école, je sais que c'est ma place. C'est grand et je ne connais pas tout le monde mais je me sens à ma place. » « Mais est-ce que ça t'est déjà arrivé de vivre un épisode à l'école qui t'a mis mal à l'aise ? Oui, parfois, les autres élèves m'ont mis à l'écart. Souvent, quand je travaillais avec certains amis de classe, ils parlaient derrière mon dos. Au début, j'étais fâché, mais j'ai fini par accepter cela. [...] J'aimerais qu'il existe un centre pour les gens qui sont mis à l'écart et qui n'ont pas*

*d'amis. Ça peut les aider à mieux se connaître [...] » (Em., entrevue 9).*

### **Analyse**

Roberge et Beaudoin (2016, p. 478) expliquent que l'intimidation comporte diverses situations se produisant dans une relation entre une personne dominante et un sujet ou un groupe moins dominant, pouvant être les suivantes : un déséquilibre dans le rapport de force (réel ou perçu) qui se manifeste par des actes agressifs, d'ordre physique ou psychologique (y compris verbal ou social) ; une interaction négative directe (affrontement) ou indirecte (comméragage, exclusion); et une mauvaise action faite dans l'intention de nuire. Les auteures disent en outre que « les actions négatives se répètent et leur intensité ou leur durée confirme la domination exercée sur la victime » (*ibid.*).

Les témoignages des participants sur l'intimidation scolaire peuvent tous trouver un cadre de référence à cette définition car ils relatent des situations d'abus dont les victimes les élèves issus de l'immigration. Cela prend de la détermination aux jeunes issus de l'immigration qui vivent des cas d'intimidation à l'école francophone de vouloir y rester, car la pression psychologique peut devenir très forte. Jy., R. et Em., trois participants à ce projet et victimes d'intimidation à cause de leurs origines, voudraient avoir des ressources en place pouvant contribuer de façon plus efficace à contrer les cas d'intimidation des élèves nouveaux arrivants qui sont déjà vulnérables et qui sont en processus de se faire intégrer et accepter des autres. Dans un tel contexte, les torts psychiques sont très présents chez des jeunes comme eux et peuvent enfreindre leur processus de socialisation.

Bien que beaucoup semble être fait pour contrecarrer les incidences d'intimidation scolaire, les cas d'intimidation au sein des écoles persistent encore. Plusieurs écoles francophones d'Ottawa ont adopté la politique de « tolérance zéro » face à l'intimidation, et ce, depuis que la loi sur l'éducation, la discipline progressive et la sécurité dans les écoles a été modifiée en 2007 (MEO, 2017, p. 1). On lit d'ailleurs sur le site du Ministère de l'éducation de l'Ontario les lignes suivantes : « que ce soit en personne ou en ligne, l'élève qui commet des actes d'intimidation peut se voir suspendu de l'école. Ces règles s'appliquent aux élèves des écoles élémentaires comme secondaires » (*ibid.*). Quelques participants à ce projet ont été victimes de diverses formes d'intimidation et ont dû faire appel à des ressources variées pour

surmonter ces actes ignobles. Tandis que certains ont utilisé leur forte détermination à ne pas demeurer des victimes de l'intimidation, d'autres se sont tournés vers leurs pairs et leurs enseignants pour y mettre fin. Les enseignants, en tant que ressources scolaires, peuvent œuvrer efficacement dans l'environnement scolaire pour contrer les cas d'intimidation car les cours canadiennes ont décidé qu'ils se doivent d'être des modèles d'éthique, et leurs actions ont certainement un impact sur l'environnement dans les écoles et les expériences en classe de leurs élèves (Shariff et Dolmage, 2005, p. 344).

#### **4) Séances formelles d'accueil des nouveaux arrivants en milieu scolaire**

Certains jeunes voudraient que des ressources scolaires soient mises en place pour favoriser des rencontres entre nouveaux arrivants. Une adolescente a clairement exprimé cette idée en disant qu'elle souhaiterait voir des jeunes issus de l'immigration guider et accompagner les nouveaux arrivants, ayant eux-mêmes vécus ce que vivent les personnes nouvellement arrivées. C'est ce qui ressort des deux déclarations suivantes :

*« Il y a beaucoup d'étudiants. Je ne me sens pas seule. [...] Je pense que les écoles doivent organiser des rencontres formelles pour que les élèves se présentent quand ils sont nouveaux. Comme ça, on peut voir avec qui on a les mêmes centres d'intérêts [...] »*  
(Jem., entrevue 4)

*« Pour les adolescents, je pense que c'est important d'avoir une classe d'accueil à l'école, une classe où on leur fournit les explications dont ils ont besoin pour avoir accès aux services. Je pense que les écoles francophones doivent être plus multiculturelles et avoir des anciens élèves issus de l'immigration qui dirigent les nouveaux arrivants [...] »* (Dje., entrevue 1)

#### **Analyse**

Pour avoir fait eux-mêmes l'expérience migratoire, certains de nos participants sont désireux de voir mettre sur pied une classe d'accueil temporaire exclusivement faite de nouveaux arrivants encadrés par des jeunes eux aussi issus de l'immigration. De cette façon, les nouveaux arrivants pourraient bénéficier des expériences de ceux qui ont eu un parcours de

vie similaire au leur, et cela les aiderait sûrement à vivre avec succès cette période de transition en terre d'accueil. Arsenault et Nadeau-Cosette (2013, p. 2-3) reconnaissent d'ailleurs que les liens qui se tissent entre compatriotes immigrants contribuent au support social des nouveaux arrivants dans leur processus d'insertion en terre d'accueil. Assurément, les compatriotes déjà établis au pays d'accueil peuvent servir de support émotionnel et matériel aidant à orienter les nouveaux venus et même aidant à l'apprentissage de la langue d'accueil (*ibid.*, p. 3). C'est donc à juste titre que les participants à ce projet recommandent vivement que les comités d'accueil des nouveaux arrivants dans les écoles puissent offrir aux élèves issus de l'immigration la possibilité de collaborer étroitement avec d'autres élèves à qui ils peuvent facilement s'identifier, et vers qui ils peuvent se tourner pour obtenir des conseils pratiques.

##### **5) Qualité de l'enseignement multiculturel dans les écoles francophones d'Ottawa**

Afin de déterminer si l'enseignement dans les écoles d'Ottawa peut être perçu par les jeunes francophones issus de l'immigration comme une ressource qu'ils pourraient exploiter, il a été demandé aux participants à la recherche qui sont aussi inscrits dans diverses écoles francophones de la ville comment leurs écoles tiennent compte de la diversité de leur population. Voici des témoignages pertinents de deux jeunes :

*« Je trouve que l'enseignement dans mon école ne tient pas assez compte de la culture de tous les élèves. Par exemple, pour les cours d'histoire et de géographie, on enseigne surtout l'histoire canadienne, et une fois, de temps en temps, l'histoire américaine. Je pense que le curriculum devrait être changé pour un enseignement plus inclusif. »* (D., entrevue 2)

*« L'enseignement dans mon école ne tient pas compte de la culture de tous les élèves. Par exemple, lors des cours d'histoire et de géographie, je comprends qu'on enseigne surtout l'histoire et la géographie du Canada, mais il y a aussi les autres continents et les autres pays dont on ne parle pas souvent. Je pense qu'on pourrait*

*étudier davantage les pays d'origine des différents élèves et pourquoi pas, parler du monde entier. » (R., entrevue 6)*

Certains jeunes trouvent quand même que leurs enseignants font des efforts pour tenir compte de la diversité des élèves. C'est le cas de Dje. qui déclare :

*« Dans mon école, les enseignants sont de diverses origines et ils font beaucoup attention au respect de l'expression des autres. Avec le temps, ils savent quoi dire ou quoi ne pas dire aux élèves pour ne pas blesser leur sensibilité. » (Dje., entrevue 1)*

Toujours en ce qui concerne les représentations du multiculturalisme au niveau scolaire, les propos de presque tous les participants à la recherche tournent autour des semaines culturelles où les élèves sont appelés à porter des vêtements ou des costumes qui sont représentatifs de leur pays, de leur tradition ou de leur culture. Plusieurs déclarations des participants ressemblent à celle de B. qui affirme :

*« On a souvent dans mon école la semaine multiculturelle pendant laquelle on organise des spectacles, on s'habille en vêtements traditionnels. Puis, il y a aussi le Mois des Noirs et chaque jour pendant les annonces, on pose une question pertinente sur un noir célèbre qui a marqué l'histoire. On fait aussi des activités pour la journée de la francophonie et pour célébrer la fin des cours, on organise la journée GL et on fait le carnaval de l'école. » (B., entrevue 10)*

### **Analyse**

Selon ce qui émerge des entrevues, il semble qu'il n'y ait pas suffisamment de ressources nécessaires qui permettent aux jeunes de vivre pleinement le multiculturalisme au sein de leurs établissements scolaires, et non juste de constater autour d'eux que leur école est pluriethnique. Plus est, quelques jeunes déplorent le fait que leur école ne tienne pas assez compte du multiculturalisme ambiant et suggèrent par ailleurs que le curriculum scolaire puisse être révisé et mis à jour pour exposer davantage les élèves à une meilleure ouverture sur le

monde. Il faut dire cependant qu'en Ontario, le ministère de l'éducation tient pourtant beaucoup au développement d'une francophonie contemporaine dans une perspective multiculturelle, mais intervient surtout sur le plan linguistique avec la mise en œuvre de plusieurs programmes tels que l'actualisation linguistique en français (ALF) et le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) (MEO, 2009, p. 5). Des modifications peuvent être faites au niveau des programmes cadres pour satisfaire davantage aux exigences d'une population scolaire hétérogène qui voudrait que l'apprentissage de diverses matières soit davantage significatif et pertinent pour elle.

Bien qu'en milieu scolaire francophone minoritaire les enseignants ne sachent pas toujours comment atténuer le choc culturel subi par leurs élèves lors de leur arrivée à l'école (Gérin-Lajoie, 2001, p. 135), il est soulageant de constater dans les propos de Dje, une des participantes à cette recherche, que ses enseignants soient l'avant-garde des pratiques inclusives du multiculturalisme et qu'ils fassent attention à la façon dont ils traitent avec divers élèves, afin de ne point « *blessier leur sensibilité.* » (Dje., entrevue 1). Cette attitude s'accorde avec les conclusions de Fallu et Janosz (2003, p. 7) cités plus haut qui affirment que « lorsqu'il existe une relation positive, chaleureuse, (réelle ou perçue), entre un élève et ses enseignants, cela [...] a un impact significativement important sur l'adaptation scolaire de cet élève ». Ce serait une stratégie gagnante que d'outiller constamment à travers des formations continues les enseignants des écoles francophones de l'Ontario pour qu'ils puissent affiner de plus en plus leur approche envers les élèves issus de l'immigration. De cette façon, tous les élèves se sentiraient compris, acceptés et inclus au sein de leur communauté scolaire.

Plusieurs jeunes ont parlé en long et en large des semaines multiculturelles lors desquelles ils peuvent s'habiller en vêtements traditionnels et faire des danses ethniques. En cela, on peut dire que l'école francophone en milieu minoritaire devient un lieu rassembleur pour divers groupes sociaux et ethniques. Arsenault et Nadeau-Cosette (2013, p. 2) disent par ailleurs que l'on ne saurait négliger les activités à caractère social comme la musique ou la danse organisées par les membres de groupes d'immigrants car elles contribuent au développement d'un sentiment identitaire et d'appartenance au groupe ou à la communauté. En outre, ces fêtes, soirées musicales ou autres rassemblements de compatriotes offrent aussi pour certains l'occasion de créer des liens sociaux, d'échanger des nouvelles du pays d'origine et de fournir de l'information ou du support (*ibid.*).

### 5.2.5. L'accessibilité aux ressources scolaires pour les jeunes francophones

Dans cette catégorie, il a été demandé aux participants de lister les ressources auxquelles ils ont accès en milieu scolaire et de dire quelles ressources scolaires ils aimeraient avoir. Beaucoup ont parlé des activités parascolaires, et plus particulièrement des activités sportives. Parmi les réponses les plus fréquentes, on peut citer la présence d'une piscine dans les écoles francophones (pour ceux qui aiment les sports et qui ne savent pas nager) ; des cours d'apprentissage de nouvelles langues ; des activités de groupes (cours de cuisine ; activités sportives ; etc.) Nombreux sont ceux qui participent déjà à plusieurs activités parascolaires, mais qui aimeraient que leur école ait davantage de ressources disponibles. Une des participantes s'exprime ainsi à ce sujet avec beaucoup d'entrain :

*« Je participe aux sports ; à la cuisine du monde ; au gala coup de cœur qu'on l'organise pour contribuer à la lutte contre le cancer. Je participe à toutes ces activités pour [...] avoir une autre perception de l'école. [...] Ce serait bien qu'il y ait une piscine à l'école pour les élèves qui, comme moi, ne savent pas nager. » (M., entrevue 11)*

Les autres participants quant à eux ont des activités parascolaires favorites qu'ils aimeraient voir se concrétiser. Ces activités portent sur l'acquisition de nouvelles habiletés et compétences mais aussi sur des projets qui favorisant l'inclusion de tous les élèves. Voici deux déclarations intéressantes :

*« [...] Un cours de cuisine peut aider les élèves à acquérir de nouvelles habiletés et à connaître la nourriture des autres pays. » (Jem., entrevue 4)*

*« Je pense qu'à l'école, on pourrait avoir plus de ressources pour l'apprentissage de nouvelles langues telles que le coréen et l'espagnol ; l'enseignement de l'arabe est déjà disponible, donc on peut faire la même chose pour d'autres langues. » (Jy., entrevue 3)*

Une des participantes a évoqué les activités francophones culturelles qui ont lieu à Ottawa et environs et auxquelles les élèves pourraient prendre part. Toutefois, elle a insisté sur

le besoin réel de faire plus d'annonces au niveau scolaire pour informer les jeunes des évènements qui se passent dans la communauté francophone.

*« Dans le passé, j'ai participé aux spectacles de talents organisés par mon école. [...] parce que cela aide beaucoup à cultiver l'estime de soi. Je pense qu'on pourrait avoir plus d'annonces à l'école lorsqu'il y a des activités multiculturelles dans la ville. Par exemple, s'il y a une exposition de peinture dans la communauté, un groupe théâtral ou bien des chanteurs francophones venant d'ailleurs, on pourrait annoncer cela à l'école car souvent, les élèves ne savent pas ce qui se passe en français dans leur communauté. » (D., entrevue 2)*

### **Analyse**

Pour ce qui est des ressources actuellement accessibles et désirées des jeunes, dans l'ensemble, les participants ont répondu aux questions posées en fonction de leurs ambitions et de leurs désirs personnels, et pas forcément en fonction des intérêts de la majorité. Il est toutefois intéressant de noter que la plupart des jeunes souhaiteraient avoir des ressources impliquant la participation de groupe telles que des activités sportives ou des ateliers de cuisine. Ces désirs sont tout à fait légitimes car à l'adolescence, la socialisation est parfois structurée autour de l'intégration dans un groupe de pairs et de la participation aux activités de groupe. Leblanc (2003, p. 41) parle d'une telle participation comme d'un investissement et d'un engagement des adolescents envers leurs pairs, leur permettant non seulement d'apprécier le degré d'importance des amis, mais aussi de donner la prépondérance aux valeurs véhiculées par le groupe.

Aussi, quelques uns de nos participants ont exprimé le désir de développer de nouvelles habiletés dans des domaines spécifiques comme la natation, la cuisine et l'apprentissage de nouvelles langues. Ce besoin d'affirmation de soi relève du désir d'autonomie chez l'adolescent qui s'apprête à faire la transition à la vie adulte et à la conquête du monde professionnel, et qui met toutes les chances de son côté pour y parvenir.

Parmi les ressources désirées des jeunes, une des participantes a parlé de son école en tant que ressource qui soit en mesure d'informer les élèves des évènements qui se passent dans

la communauté francophone (hors de l'école) pour qu'ils puissent y prendre part (D., entrevue 2). Cela est fort pertinent et renforce l'idéologie des partenariats écoles-communautés. Les écoles et les partenaires communautaires peuvent effectivement travailler davantage pour leur visibilité réciproque (Bélanger et al., 2011, p. 378).

### **5.2.6. Regards sur les ressources communautaires**

Cette section mettra en évidence ce que les participants à cette recherche pensent des ressources communautaires présentes à Ottawa, surtout du point de vue de personnes issues de l'immigration. Elle couvrira également leurs suggestions quant à ce qui peut être fait au niveau communautaire pour que les ressources disponibles favorisent davantage l'inclusion de tous les jeunes qui les utilisent. Une analyse des données suivra chaque sous-section.

#### **5.2.6.1. Ressources communautaires essentielles à l'arrivée au pays d'accueil**

Il a été demandé aux jeunes ce qu'ils perçoivent au niveau communautaire comme étant de bonnes ressources pouvant les aider personnellement, surtout au moment de leur arrivée en terre d'accueil. Parmi les ressources les plus populaires citées par les jeunes, on retrouve : des ateliers ou des centres d'apprentissage de la langue en terre d'accueil ; les amis, connaissances et membres de famille ; les classes d'accueil à l'école pour les nouveaux arrivants ; les activités parascolaires et communautaires.

Plusieurs participants se sont exprimés en fonction de leur vécu lors de leur arrivée à Ottawa. C'est le cas d'An, une participante immigrante de première génération qui a eu une très belle expérience à Ottawa pour ce qui est de trouver des ressources communautaires satisfaisant à ses besoins du moment. Voici en bref ce qu'elle a dit :

*« Les centres communautaires sont des ressources essentielles car ils donnent beaucoup d'informations utiles aux nouveaux arrivants [...] Au Centre Communautaire Vanier par exemple, j'ai fait partie d'un groupe, « Franc Succès ». [...] On nous y a donné des informations sur la Cité Collégiale et sur d'autres institutions francophones. Grâce à ce groupe, Franc Succès, j'ai pu faire partie d'un autre groupe communautaire, « Avenir Jeunesse » qui*

*m'a beaucoup aidée. Ce groupe organise des activités post-secondaires pour les étudiants, des ateliers sur l'emploi et la santé, et ils t'aident même à trouver de l'emploi d'été à partir du mois de mai. C'est comme ça que j'ai obtenu mon premier emploi comme animatrice dans un camp d'été. » (An., entrevue 5)*

Pour Jy, immigrante de première génération elle aussi, ce qui a été essentiel au niveau communautaire était de rencontrer des compatriotes, des amis de ses parents plus précisément, qui ont aidé sa famille à trouver rapidement un logement. C'est la raison pour laquelle les ressources qu'elles juge être les plus importantes pour les nouveaux arrivants sont des amis, l'usage de l'internet et le logement disponible.

Jr, quant à lui, se souvient qu'à sa venue à Ottawa, il avait bénéficié de la présence d'une travailleuse sociale qui l'avait orienté vers des services médicaux adaptés à sa situation du moment. Aussi, il avait suivi des ateliers organisés au niveau communautaire où l'on présentait aux nouveaux arrivants des particularités de la culture canadienne qui continuent à l'aider dans ses rapports avec les autres à Ottawa.

Une autre participante a affirmé que sa famille et elle ont reçu de l'information utile dans un centre communautaire quant à l'achat des vêtements d'hiver moins chers et de l'épicerie à bon marché.

### **Analyse**

Les jeunes interviewés ici ont certes dans l'ensemble bénéficié de quelques ressources communautaires lors de leur arrivée à Ottawa, cependant ils l'ont fait, pour la plupart, en famille. C'est à croire qu'au niveau communautaire, lorsque de nouvelles familles immigrantes s'installent dans la ville, les ressources qu'on leur fournit visent à combler dans un premier temps les besoins collectifs de base de la famille dans son ensemble et pas toujours ceux de ses membres individuels. Ce n'est qu'après s'être installés avec leurs familles respectives que la plupart des jeunes prennent le temps d'explorer les attractions et les services conçus pour eux.

Les participants à cette recherche ont beaucoup apprécié les divers organismes communautaires qui leur ont donné des pistes à suivre pour accéder à divers services de la

ville. Les ateliers offrant des informations spécifiques sur le Canada et les activités pour jeunes ont également été parmi les ressources que les jeunes ont trouvées avantageuses.

Pour les jeunes qui immigreront avec leurs familles respectives, les ressources communautaires peuvent s'avérer salvatrices car plusieurs jeunes se retrouvent en terre d'accueil non pas de leur propre gré, mais suite à la décision de leurs parents. Le choc culturel est alors présent, ainsi que le déracinement qui peut mener au découragement et à une baisse de l'estime de soi. Moke Ngala (2005, p. 21) explique que « le dilemme est que la société ne leur accorde pas de période d'adaptation ou d'acclimatation. » Il poursuit en expliquant que certains de ces jeunes qui immigreront doivent commencer à fréquenter l'école seulement quelques jours après leur arrivée au pays (*ibid.*). Ce serait donc bien au niveau communautaire d'organiser plus d'ateliers pour les jeunes immigrants afin de les préparer aux réalités de la terre d'accueil et de leur offrir une plateforme où ils peuvent poser des questions et donner libre cours à leurs émotions, à leurs peurs et aux perceptions qu'ils ont de leur nouvel environnement.

#### **5.2.6.2. Ressources communautaires employées par les participants à Ottawa : motivation, accessibilité, familiarité et suggestions**

##### **1) Motivation des jeunes à employer des services communautaires**

Bon nombre de participants à cette recherche ont entendu parler des centres et clubs communautaires où ils sont inscrits par l'intermédiaire de leurs écoles, par leurs membres de famille ou par leurs connaissances (du bouche-à-oreille). Certains y ont été référés par d'autres institutions communautaires. En fonction de leurs objectifs personnels, ils ont choisi d'adhérer à tel centre plutôt qu'à tel autre.

R., inscrit au centre communautaire François Dupuis déclare :

*« Je me renseignais pour savoir où je pouvais prendre des cours de natation, et c'est comme ça que de bouche-à-oreille, à l'école, on m'a parlé du centre François Dupuis. Je voulais vraiment prendre des cours de natation. »* (R., entrevue 6)

An, qui s'est ralliée au groupe communautaire Franc Succès dit avec beaucoup d'enthousiasme :

*« C'est une enseignante du groupe PANA qui nous en a parlé à Franc Succès. Dans le groupe Franc Succès, ils ont beaucoup encouragé les jeunes à s'inscrire dans divers centres communautaires francophones comme le centre communautaire Vanier et celui d'Overbrook. »*

### **Analyse**

Les motivations des jeunes francophones issus de l'immigration à utiliser des ressources communautaires sont nombreuses et variées. Elles découlent en général de leurs buts personnels : volonté d'apprendre un sport ; recherche d'un emploi ; échappatoire à la routine ; désir d'appartenir à un groupe social ; etc. Les agents de transmission de l'information sur les ressources disponibles sont tout aussi divers : agents communautaires ; enseignants ; amis ; membres de familles ; écoles ; etc.

Pour ce qui est de la transmission de l'information par les membres de familles déjà établies en terre d'accueil, elle est de loin la méthode par laquelle les jeunes ont entendu parlé de diverses ressources. Vatz-Laaroussi et Bolzman (2010, p. 7) en parlent comme d'un réseau familial transnational des familles immigrantes à travers lequel circulent transmission et échanges.

Il est donc important pour les nouveaux arrivants, surtout les jeunes, de se créer un réseau de contacts vers qui se tourner pour obtenir des renseignements. Comme on l'a vu plus haut, ce type de connexions ou d'associations crée un sentiment identitaire et un sens d'appartenance à une communauté bien fondée (Arsenault et Nadeau-Cosette, 2013, p. 2)

### **2) Accessibilité aux ressources communautaires**

C'est en discutant avec les jeunes des ressources communautaires qui leur sont accessibles à Ottawa que l'idée m'est venue de les interroger sur la façon dont ils ont eu accès à l'information. Ils se sont alors beaucoup exprimé sur le type d'accueil qui leur a été réservé dans les centres communautaires qu'ils ont contactés et fréquentés.

Quoique nombreux à s'être déclarés satisfaits de l'accueil qui leur a été réservé, les participants ont été tous d'avis que les organismes communautaires à Ottawa sont

majoritairement anglophones ou bilingues, et que seul un nombre restreint de ces organismes leur a donné la possibilité d'avoir une visite des lieux tout en français.

Les participants ont également dit avoir eu, dans certains cas, accès à l'information en français et en anglais sur des pamphlets ou des tracts. De cette façon, ils ont pu avoir une idée assez précise des services offerts dans un organisme communautaire où l'agent à la réception parlait principalement en anglais.

La situation est encore plus complexe pour les jeunes allophones qui choisissent de s'inscrire dans un organisme francophone. Le personnel leur parle souvent en anglais dans l'espoir de se faire comprendre, ou fait recours à des méthodes alternatives comme faire appel à un autre jeune qui parle la langue du jeune avec qui l'on cherche à communiquer.

Voici une déclaration de M qui est une membre active d'un club pour jeunes et qui a été témoin d'une situation semblable.

*« [...] un enfant parlait le chinois et a demandé quelque chose que le staff ne comprenait pas ; on a appelé un autre chinois pour lui demander de traduire ce que l'autre enfant voulait dire. Souvent, si un enfant ne parle pas le français ou l'anglais, on l'aide par le langage gestuel » (M., entrevue 11)*

### **Analyse**

Les données recueillies auprès des jeunes dans cette catégorie mettent en évidence combien il peut s'avérer difficile d'être francophone dans une ville majoritairement anglophone, et combien cela l'est encore plus quand on appartient à une minorité ethnique.

Dans les centres qu'ils ont visités, les participants interviewés ont presque tous fait l'expérience de voir que l'usage du français est facilement relayé au second plan, rappelant ainsi que même si constitutionnellement le français et l'anglais ont le même statut à Ottawa, le français n'en reste pas moins la langue de la minorité, et cela se ressent même dans les milieux communautaires francophones où le personnel est quelque fois plus anglophone que francophone, et l'usage de l'anglais très répandu.

De tels constats pourraient avoir un impact négatif sur les jeunes francophones dans leur rapport à leur langue, qu'ils soient issus ou non de l'immigration. Le français pourrait alors demeurer pour eux la langue du cœur, la langue de scolarisation et voire la langue

d'origine, mais ils ne tarderaient pas à comprendre qu'il leur est impératif d'apprendre l'anglais pour s'en sortir à Ottawa. Cela donnerait sûrement lieu à la longue à un paradoxe identitaire tel que l'explique Forlot (2006) : *« par ses origines, le migrant est de façon inhérente marqué par la différence ; souvent d'ailleurs, son projet migratoire a nourri cette quête de la différence. En apprenant la langue et les coutumes de la société qui l'a accueilli, il se dirige toutefois inexorablement vers la similitude. Pour certains, se fondre dans la masse pour devenir un autre, c'est aspirer en vérité à devenir le même que les autres. »* (Forlot, 2006, p. 9)

Au niveau communautaire à Ottawa, beaucoup d'efforts ont déjà été fournis pour offrir au public des renseignements et des services en français. Toutefois, le défi qui demeure est sans aucun doute celui d'offrir aux jeunes francophones un cadre idéal où le français est amplement valorisé, afin qu'ils ne cultivent pas une identité anglophone et finissent par être assimilés ou engloutis par la majorité (Gérin-Lajoie, 2006, p. 82).

### **3) Familiarité avec le réseau communautaire francophone d'Ottawa**

Il s'est avéré que les jeunes interviewés pour cette recherche ne connaissent pas bien ou pas du tout la structure interne des institutions communautaires où ils adhèrent. Tous ignorent si ces organismes communautaires sont dotés ou pas de conseillers spécialisés, d'un bureau d'affaires ethnoculturelles ou de toute autre service conçu pour les besoins particuliers des jeunes issus de l'immigration. Les jeunes participants affirment que tout le monde est traité de la même façon dans les institutions communautaires où ils sont inscrits, d'autant plus que les services y sont offerts en français et en anglais. En cas de besoin spécifique, ils disent se référer à la réception des centres où ils sont inscrits pour recevoir de l'information nécessaire.

#### **Analyse**

L'ignorance de tous les participants à ce projet vis-à-vis de la structure interne des institutions communautaires qu'ils fréquentent – pour certains, depuis de nombreuses années – porte inévitablement à réfléchir sur la façon dont ces institutions présentent leurs services à leurs jeunes membres. Se limitent-elles aux informations requises ou vont-elles plus loin ? Font-elles assez de publicité de leurs prestations ? Les pamphlets qu'elles offrent à leur réception présentent-ils toute l'information que le public doit connaître pour mieux bénéficier

de leurs services ? Ce serait bien de pouvoir explorer en détail chacune de ces questions, mais cela irait au-delà des sujets abordés dans la présente étude.

#### **4) Suggestions des jeunes**

Bien que tout au long des entrevues les participants de cette recherche aient reconnu que l'anglais a une place incontournable dans la ville d'Ottawa et ont montré qu'ils valorisent la langue anglaise, pour ce qui est des ressources communautaires, ils ne se complaisent point à ce que les ressources soient majoritairement en anglais et voudraient, presque à l'unanimité, avoir plus de ressources disponibles en français et en d'autres langues différentes de l'anglais. Les réactions de deux jeunes sont ci-dessous rapportées :

*« J'aimerais qu'on ait un conseiller-ressource en français pour toutes les activités communautaires. Je pense que les jeunes francophones, surtout ceux qui viennent d'arriver, ont besoin de conseillers et de bons guides. Je pense aussi qu'on devrait avoir plus de groupes de conversations en français dans les bibliothèques. » (Jem., entrevue 4)*

*Jr : « J'aimerais qu'il y ait plus de clubs de devoirs en français ; aussi des clubs culturels parce qu'on a besoin des activités culturelles pour favoriser l'inclusion, pour apprendre à connaître les autres et vice versa. » (Jr., entrevue 7)*

D'autres ressources communautaires souhaitées par les jeunes incluent des initiatives pratiques qui valorisent le français et qui sont utiles aux jeunes francophones dès leur arrivée au Canada.

*« J'aimerais qu'on embauche plus dans la communauté des personnes qui parlent le français et non pas surtout des anglophones seulement. Par exemple dans les magasins, ce serait bien d'avoir plus de francophones comme employés. » (R., entrevue 6)*

*« Avec la vague des syriens qui viennent d'arriver ici à Ottawa, j'aimerais qu'on ait plus de traducteurs et d'interprètes*

*francophones qui parlent la langue d'origine des nouveaux arrivants. On pourrait créer ce genre de postes dans la communauté uniquement pour pourvoir aux besoins des nouvelles personnes. » (D., entrevue 2)*

Une des participantes a exprimé le désir de voir une expansion de groupes qui apportent de l'aide pratique aux jeunes francophones. Pour en avoir elle-même bénéficié avec succès, elle a cité en exemple le groupe Franc Succès qui aide les jeunes à trouver des emplois d'été en leur offrant des ateliers sur la rédaction des cv et des lettres de motivation.

Les suggestions des jeunes ci-dessus rapportées se référant pour la plupart à des concepts déjà discutés, la partie « analyse » qui devait suivre cette sous-section a été annulée afin d'éviter d'en faire une tautologie.

### **5.2.6.3. Ressources communautaires : un avantage ou un inconvénient ?**

Les jeunes sont ici invités à dire si les ressources communautaires qu'ils utilisent déjà satisfont à leurs exigences en tant que francophones issus de l'immigration et si elles contribuent ou non à renforcer l'unité francophone entre eux et auprès d'autres jeunes.

Parmi les avantages dont ils ont fait mention, on cite la socialisation avec les pairs dans les centres communautaires, l'absence de discrimination et le sens de communauté qui règne dans les organismes communautaires.

*« Ici (au Boys & Girls Club), ça ne dérange pas que toi ou tes parents soient de nouveaux arrivants. Tout le monde est encouragé à faire des amis et des activités. On peut socialiser avec les autres, et de cette façon, il n'y a pas de discrimination. On devient alors très ouvert envers les autres. » (B., entrevue 10)*

*« Avec les activités sportives, il y a beaucoup de personnes en leadership [...] On nous encourage beaucoup à développer la collaboration entre nous les jeunes. » (M., entrevue 11)*

Pour ce qui est des inconvénients, les plaintes des jeunes ont eu surtout attrait à l'usage omniprésent et omnipotent de l'anglais dans la majorité des institutions communautaires, au détriment du français. Ces deux extraits ci-dessous témoignent de cette réalité.

*« Dans la plupart des centres communautaires, on parle surtout anglais, donc, selon moi, cela n'encourage pas beaucoup l'unité entre francophones. » (R., entrevue 6)*

*« J'ai assisté à des clubs de devoirs et j'ai beaucoup aimé car on peut socialiser avec les autres. Le problème c'est que la ville d'Ottawa est bilingue, alors il y a beaucoup plus d'activités disponibles en anglais plutôt qu'en français. » (Dje., entrevue 1)*

### **Analyse**

À Ottawa, les jeunes issus de l'immigration trouvent qu'il y a plus de bénéfices que d'inconvénients à accéder aux diverses ressources communautaires à leur disposition. Bien entendu, aucun système n'est parfait, car nombreux sont ceux qui revendiquent les mêmes services en français que la majorité anglophone, mais les efforts sont déployés dans ce sens par la ville, comme le témoigne la présence des centres communautaires francophones Vanier et Patro d'Ottawa.

Les participants portent surtout en haute estime la socialisation avec leurs pairs car les organismes communautaires leur offrent la possibilité de rencontrer et d'interagir avec des jeunes comme eux, et ainsi se créent des liens d'amitié. L'engagement pris par les jeunes lors de tels rapports sociaux les prépare à devenir de jeunes adultes responsables sous au moins trois aspects : le rapport à soi, le rapport aux autres et le rapport aux institutions (Gaudet, 2001, p. 71).

Les jeunes ont aussi parlé de l'absence de discrimination dans les institutions où ils sont inscrits. Cela en soi constitue une belle victoire pour les organismes communautaires qui jouent aussi, sur une petite échelle, le rôle de formateurs des citoyens responsables de demain. De telles initiatives communautaires ne peuvent qu'être encouragées.

### **5.3. Contributions et limites de la recherche**

À la fin des entrevues, quelques jeunes ont posé la question de savoir à quoi serviraient les données recueillies. Il leur a été réitéré que cela servirait à faire avancer la recherche en éducation, et que cela constituerait aussi un moyen efficace de faire entendre leurs voix. En effet, en participant à ce projet de recherche, les jeunes adolescents ciblés prennent conscience de ce qui se passe dans leur communauté. Grâce à cette recherche, ils ont l'occasion d'être des porte-paroles de leur communauté et de leur école. Ils peuvent, pour ainsi dire, exprimer leur opinion et savoir que leur voix compte. Ce genre de participation encourage l'auto-gouvernance aux niveaux communautaire et scolaire, et promeut la fierté de se bâtir une construction identitaire francophone (Gérin-Lajoie, 2006, p. 74).

En outre, en posant des questions aux chercheurs à propos de la recherche et plus encore, en y participant, les jeunes acquièrent de nouvelles connaissances concernant des projets de recherche et développent l'habileté d'exercer la pensée critique. Ils sont désormais à l'avant-garde des progrès de leur communauté et sont à même de transférer les connaissances acquises lors du projet dans d'autres aspects de leur vie.

Au niveau communautaire, quelques représentants des centres et clubs communautaires que j'ai rencontrés pour leur faire part de mon projet se sont dits absolument enchantés de ma démarche. Ils ont tous affirmé que c'est important de connaître les points de vue des jeunes qui sont inscrits chez eux car la libre et honnête expression de ces jeunes par rapport aux services qu'on leur offre est l'unique moyen de vraiment améliorer ces services pour leur offrir un milieu communautaire propice à leur épanouissement. Personnellement, je me suis fort réjoui d'entendre ces propos car ils ont retenti en moi comme la confirmation d'être en train de travailler sur un projet riche en sens et utile à la grande communauté francophone d'Ottawa.

Du point de vue de la recherche scientifique, ce projet est très adéquat et d'actualité car il permet d'analyser sous une perspective innovatrice les partenariats école-communauté et école-communauté-famille. Les résultats d'une recherche comme celle-ci offrent l'occasion de faire, aux niveaux scolaire et communautaire, des améliorations aux politiques et aux programmes existants, afin d'inciter les agents scolaires et communautaires à toujours offrir des services plus inclusifs tenant compte de la présence et de la réalité des adolescents issus de l'immigration.

Les limites de cette recherche s'attribuent au fait qu'il s'agisse d'un projet de petite envergure ne comptant qu'une quinzaine de participants, aussi bien pour les entrevues que pour le sondage. En aucun cas les opinions d'un si petit nombre et qui sont reflétées dans ce travail ne sauraient représenter celles de la majorité. Elles en donnent certes un aperçu, mais il faudrait un échantillon plus large, et aussi plus de temps pour pouvoir faire une recherche plus précise afin de cibler tous les besoins des jeunes francophones issus de l'immigration en termes de ressources communautaires et scolaires.

Bien que cela ait été une valeur ajoutée en soi que les participants à ce projet soient d'âges différents (entre 13 ans et 18 ans) et adhèrent à différentes institutions communautaires pour motifs divers, une autre limite du projet a été le fait que les participants les plus jeunes n'aient pas autant d'expérience que les plus âgés, et encore moins le même niveau de maturité ou de pensée critique. Pour avoir de meilleurs résultats en termes de richesse en expériences scolaires et communautaires, il aurait été probablement plus astucieux de cibler davantage des adolescents plus âgés, entre 16 et 18 ans par exemple.

Finalement, tel que je l'ai mentionné plus haut, certains participants ont été recrutés en faisant recours à mon propre réseautage. Effectivement, il y en a parmi eux qui sont les fils de mes connaissances dans la communauté, et avec qui j'ai eu de brèves interactions dans le passé. Bien qu'au moment des entrevues tous les participants aient été traités de la même façon, je n'ai pu m'empêcher de noter quelques effets de désirabilité sociale chez les jeunes que je connaissais. Ils semblaient quelques fois complaisants et se retenaient souvent de me dire ce qu'ils n'aimaient des certaines ressources, peut-être par crainte de je me fasse une idée négative d'eux. J'ai dû quelques fois rappeler aux participants qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et ai procédé par le sous-questionnement pour obtenir des réponses assez précises sur certains sujets. L'interaction avec mes élèves pilotes habitant à Cornwall témoigne bien de cette réalité. J'ai dû les mettre dans un état de confiance afin de pouvoir procéder aux questions de la grille d'entrevue avec elles. Quoiqu'elles savaient bien qu'elles ne participeraient pas à la recherche proprement dite, le début des échanges avec elles était plutôt timide, même si par la suite, elles se sont montrées plus ouvertes et plus coopératrices.

Dans l'ensemble, je peux dire que les entrevues ont été un véritable succès car une fois que mes participants étaient confortables avec moi, ils ne se retenaient plus de me parler au détails près de leurs expériences personnelles.

#### **5.4. Réflexions**

Le plus grand défi rencontré lors de cette recherche a été le long, pénible et frustrant recrutement des participants. Les premiers adolescents à qui j'ai fait des présentations de mon projet, dans deux centres communautaires différents, semblaient au préalable bien intéressés par le projet et ont même solennellement promis d'y participer. Toutefois, ces rencontres avaient été malheureusement faites sans la présence des parents et étant mineurs, les jeunes contactés se devaient de remettre à leurs parents ou tuteurs la trousse d'information contenant entre autres des formulaires de consentement à signer. Hélas, je n'ai plus eu de suite pendant des mois, au point de devoir faire une autre demande auprès du Centre d'Éthique à la Recherche de l'université d'Ottawa afin de rajouter d'autres organismes communautaires à ma première liste et de demander la permission de recruter des participants en passant par mon propre réseautage. Cela m'a fait perdre un temps fou, mais à la fin, j'ai beaucoup appris de cette expérience. J'ai effectivement appris lors de ce projet à m'attendre aux inattendus et à apprendre à les gérer, surtout lorsqu'on travaille avec des jeunes.

Aussi, toujours sur les plans personnel et professionnel, je pense avoir raffiné mes habiletés interpersonnelles. Prendre des rendez-vous et rencontrer des dirigeants des organismes communautaires de la ville ainsi que des parents des jeunes, m'a appris l'art de la négociation pour obtenir gain de cause, pour faire valoir mon projet et mes idées. Ultimement, je peux dire qu'en soi, ce projet m'a beaucoup enrichie en tant que chercheuse.

## **Conclusion**

L'hypothèse émise lors de cette enquête était la présomption selon laquelle il n'existe pas suffisamment de ressources communautaires et scolaires satisfaisant aux exigences des jeunes adolescents issus de l'immigration francophone à Ottawa. Aussi, une telle pénurie de ressources a certainement un impact négatif sur l'insertion sociale de ces jeunes au sein de leurs communautés scolaire et communautaire.

Après avoir recueilli et analysé les propos des participants à ce projet, l'on peut conclure que l'hypothèse exprimée au début de cette recherche est en partie vraie car en effet, plusieurs jeunes déplorent le manque de ressources communautaires et scolaires entièrement en français. Ils doivent très souvent se contenter de ressources bilingues ou anglaises. De surcroît, vivant à Ottawa, la capitale du Canada et où il est exigé aux fonctionnaires d'être bilingues, la sous-représentation des francophones dans de nombreuses sphères de la vie active d'Ottawa fait en sorte qu'une partie des jeunes interviewés ne voient en la langue française qu'un atout pour trouver un bon travail au sein du gouvernement. Aussi, certains parmi eux sont allés plus loin dans leur réflexion pour déclarer « non nécessaire » une éducation où la qualité du français prime.

Les jeunes interviewés lors de cette recherche se définissent pour la plupart francophones, toutefois, ils avouent aussi apprendre l'anglais grâce à leurs pairs, et la présence de l'anglais dans leurs codes de communication entre groupes de jeunes semble être une valeur ajoutée aux liens d'amitié et aux rapports d'inclusion.

Paradoxalement cependant, presque tous voudraient avoir dans la ville plus de ressources francophones, que ce soit au niveau des personnes-ressources pour différents services offerts aux francophones issus de l'immigration ou au niveau des structures communautaires tels que des clubs de devoirs.

Pour ce qui est de l'insertion sociale des jeunes interviewés, au niveau scolaire, des efforts restent encore à faire de la part des directions d'école et des enseignants pour contrer les cas d'intimidation et de railleries que subissent certains élèves de 1<sup>ère</sup> génération d'immigrants. Toutefois, les participants à cette recherche semblent avoir tous atteint au fil du temps un certain équilibre social au sein de leur communauté scolaire, car la majeure partie dit bien se sentir à l'école et bien intégrés dans leur communauté scolaire. Ils prennent avantage de tout ce qui peut les aider à atteindre leurs buts tels que la participation active aux activités parascolaires et aux semaines culturelles. De plus, ces derniers sont prêts à se lier d'amitié avec

des ressortissants de partout dans le monde, de toutes les cultures. Une telle attitude favorise aussi de bonnes interactions avec les autres et mène à un sentiment d'inclusion et d'appartenance.

Pour conclure, l'on peut dire qu'il existe réellement une pénurie de ressources en français pour les jeunes issus de l'immigration à Ottawa, tant en milieu scolaire qu'en milieu communautaire. Cette situation émane en partie du fait que, quand bien même plusieurs ressources existeraient, elles ne sont pas toujours bien connues du personnel enseignant et des agents communautaires. Néanmoins, cette pénurie de ressources n'affecte que de façon minimale l'insertion sociale des adolescents francophones issus de l'immigration et vivant à Ottawa que nous avons rencontrés dans cette étude. En effet, ces jeunes emploient pour la plupart de bonnes stratégies d'adaptation personnelle pour se faire accepter de leurs pairs et pour bien tirer partie de leur situation. En outre, ils sont tous à même d'identifier et de verbaliser leurs besoins tant au niveau scolaire que communautaire, et trouvent doré et déjà des moyens pour contrer ce qui leur manque tout en utilisant pleinement les ressources qui leur sont disponibles. En agissant ainsi, ils contribuent eux-mêmes à faire de leur insertion sociale une réussite assurée.

## **Recommandations**

Ce travail de recherche a suscité en moi plusieurs réflexions et questionnements, car il m'a permis de me rendre compte qu'un travail colossal doit encore être fait en vue de favoriser l'insertion sociale des jeunes adolescents francophones issus de l'immigration et vivant à Ottawa.

Les recommandations que je suggère en tant que chercheuse dans ce chapitre sont subdivisées en deux volets, notamment des recommandations sur le plan scolaire et sur le plan communautaire.

## **I. Recommandations sur le plan scolaire**

- Offrir la possibilité aux jeunes immigrants issus de l'immigration de participer activement aux séances de bienvenue de nouveaux-arrivants dans leur école. À cet effet, ce genre de rencontre pourrait se faire deux à trois fois par semaine dans la période de la rentrée scolaire, à l'heure du déjeuner ou bien après les classes, afin de ne pas empiéter sur le bon déroulement des cours.
- Lors des séances informatives contre l'intimidation scolaire, inclure constamment des rappels contre l'intimidation envers les élèves issus de l'immigration et leur exclusion de la vie scolaire.
- Offrir des ateliers d'apprentissage en mathématiques, littérature, littératie - et autres matières jugées pertinentes selon les niveaux scolaires - aux parents d'élèves issus de l'immigration afin de leur permettre de se familiariser avec le curriculum et de savoir comment assurer le suivi scolaire et pédagogique de leurs enfants hors de l'école.
- Programmer des rencontres ponctuelles entre les directions d'école et les élèves issus de l'immigration au début et à la fin de chaque trimestre, ainsi qu'en mi session, afin d'offrir l'occasion aux élèves issus de l'immigration de dire si les manuels scolaires, l'enseignement dispensé, l'approche pédagogique des enseignants et la culture de l'école correspondent à leurs besoins. Profiter de ces rencontres constructives pour leur permettre aussi d'exprimer ouvertement leurs émotions et leurs sentiments envers la vie scolaire.

## **II. Recommandations sur le plan communautaire**

- Embaucher au sein des institutions communautaires des personnes à même de s'exprimer parfaitement en français pour s'assurer que l'accueil des jeunes issus de l'immigration francophone ne se limite pas aux dépliants d'informations. De cette façon, ces derniers pourront poser des questions en français, verront que le français est valorisé dans la communauté et se sentiront les bienvenus au sein de leur communauté.
- Faire une meilleure présentation des institutions communautaires aux jeunes, tout en insistant sur les différents services qui peuvent y être rendus, en particulier sur tout service conçu pour les besoins particuliers des jeunes issus de l'immigration à peine arrivés en terre d'accueil.

- Organiser des séances d'information sur l'acclimatation des jeunes adolescents lors de l'accueil des familles immigrantes au sein des institutions communautaires, et assigner une personne-ressource à chaque jeune pour l'obtention des ressources et des informations pertinentes.
- Améliorer la collaboration des partenariats communautés-écoles afin d'assurer de meilleures divulgation et médiatisation des événements francophones communautaires au sein des écoles et vice-versa.
- Organiser semestriellement des sondages auprès des jeunes adolescents issus de l'immigration afin de faire valoir leur opinion concernant la qualité des ressources communautaires qui leur sont disponibles.

## **Bibliographie**

- Adam, D. (2000). La mission de l'instruction dans la langue de la minorité. *Présentation devant les États généraux sur la petite enfance*. Toronto, 29.
- Antoine, J. (2005). Histoire des sondages. Paris, Odile Jacob, 282 p.
- Archambault, I. (2006). Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage. (Thèse de doctorat de l'Université de Montréal). Récupéré de : [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17034/Archambault\\_Isabelle\\_2006\\_these.pdf?sequence=1](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17034/Archambault_Isabelle_2006_these.pdf?sequence=1)
- Arsenault, S. et Nadeau-Cossette, A. (2013). Facteurs influençant la constitution de liens entre compatriotes immigrants issus de pays ayant connu de violents conflits internes Service social, 59(2), 1–15. DOI:10.7202/1019106ar
- Assie, G.R. et Kouassi, R.R. (2013). Cours d'initiation à la méthodologie de recherche. Récupéré de : [http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books\\_216\\_0.pdf](http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_216_0.pdf)
- Association canadienne d'éducation de langue française. (2006). La construction d'une identité francophone et l'évaluation. *Comprendre la construction identitaire*, (5). Récupéré de : <http://www.acelf.ca/media/outils-pedagogiques/Ressources-CCI-Numero5-Evaluation-web.pdf>
- Association canadienne d'éducation de langue française. (2006). La définition et le modèle. *Comprendre la construction identitaire*, (1). Récupéré de : <http://www.acelf.ca/media/outils-pedagogiques/Ressources-CCI-Numero1-Definition-web.pdf>
- Association canadienne d'éducation de langue française. (2006). Les compétences culturelles, interculturelles et transculturelles. *Comprendre la construction identitaire*, (10). Récupéré de : <http://www.acelf.ca/media/outils-pedagogiques/Ressources-CCI-Numero10-Culturelles-web.pdf>
- Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 76-83. doi:10.3917/lfa.158.0076.
- Baillergeau, E. (2007). Organisation communautaire et pratique professionnelle au Québec. Nouveaux défis, nouvelles problématiques. *Informations sociales*, 143(7),

- 98-107. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-7-page-104.htm>
- Bélanger, N. (2008). Le lien social à l'épreuve de la modernité tardive : vers une approche compréhensive de l'expérience des enfants face à la diversité à l'école de langue française en Ontario *Éducation et francophonie*, 36(2), 98–117. DOI:10.7202/029482ar
- Bélanger, N. (2011). Le choix de l'école secondaire de langue française en Ontario par les parents. *Lien social et Politiques*, (66), 197–223. DOI:10.7202/1008879ar
- Bélanger, N. (2014). Une ethnographie d'un club de devoirs initié par un groupe de parents immigrants. Un espace de mobilité sociale. *Éducation et sociétés*, 34(2), 135-152. doi:10.3917/es.034.0135.
- Bélanger, N. (2015). L'éducation en langue française en Ontario d'hier à aujourd'hui. Problématiser la notion de choix au regard de la forme scolaire. *Revue d'histoire de l'éducation*, 27(2), 48-63.
- Benes, M. F. et Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI enjeux*, 125, 146-158.
- Bennett, C. I. (2007). *Comprehensive multicultural education : Theory and practice*. Sixth edition. New York : Pearson.
- Bernard, A. et Lecocq, B. (2012). Guide pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. *Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*. Rectorat de l'académie de Lille. Récupéré de : [http://circvaldereuil.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/guide\\_scolarisation\\_enaf-2-2.pdf](http://circvaldereuil.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/guide_scolarisation_enaf-2-2.pdf)
- Bertucci, M. (2007). L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambiguïté des missions. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 28-38. doi:10.3917/lfa.158.0028.
- Bisson, R. et Ahouansou, A. (2013). Intégration des jeunes réfugiés en milieu scolaire dans les communautés francophones en situation minoritaire de cinq provinces : Colombie-Britannique, Saskatchewan ; Manitoba ; Ontario ; Nouvelle-Écosse. *Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada*, 15. Récupéré de : [http://www.immigrationfrancophone.ca/images/documents/30\\_mai\\_2013\\_-\\_version\\_finale\\_rapport\\_refugies\\_fcfa\\_bisson.pdf](http://www.immigrationfrancophone.ca/images/documents/30_mai_2013_-_version_finale_rapport_refugies_fcfa_bisson.pdf)
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). L'enquête et ses méthodes : l'entretien. *Tout le savoir*. Paris, Arman Colin, 128 p.
- Boileau, F. & Fraser, G. (2014). Agir maintenant pour l'avenir des communautés francophones : pallier le déséquilibre en immigration. 1-37. Récupéré de : <http://www.officiallanguages.gc.ca/fr/publications/pallier-desequilibre-immigration>
- Boudreau, D. (2014). Histoire de la littérature amérindienne au Québec : oralité et écriture *Études littéraires*, 28(2), 121–127. DOI:10.7202/501126ar
- Bouteyre, E. (2004). Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants. Paris, Dunod, 146 p.
- Camilleri, C. (1998). Chapitre III. Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. Dans *Stratégies identitaires* (p. 85-110). Paris : Presses Universitaires de France.
- Cappe, E., Smock, N. et Boujut, E. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'Évolution psychiatrique*, 81 (1), 73-91. Récupéré de : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0014385515000663>
- Cardinal, L., Lang, S. et Sauvé, A. (2008). Les minorités francophones hors Québec et la gouvernance des langues officielles : portrait et enjeux. *Francophonies d'Amérique*, (26), 209–233. DOI :10.7202/037982ar
- Castonguay, C. (2005). Vitalité du français et concentration des francophones : un bilan 1971-2001. *Francophonies d'Amérique*, (20), 15–24. DOI:10.7202/1005333ar
- Centre d'information communautaire d'Ottawa. (2016). Organisme communautaire des services aux immigrants d'Ottawa. Récupéré de : <https://ottawa.cioc.ca/record/OCR2162?Ln=fr-CA>
- Centre de recherche en civilisation canadienne-française. (2004). Le Règlement XVII. Récupéré de : <http://crrcf.uottawa.ca/passeport/IV/IVD1a/IVD1a.html>
- Charbonneau, J. et Vatz-Laaroussi, M. (2001). L'accueil et l'intégration des immigrants : à qui la responsabilité ? Le cas des jumelages entre familles québécoises et familles immigrantes. *Lien social et Politiques*, (46), 111–124. DOI:10.7202/000327ar

- Charbonneau, J., & Estèbe, P. (2001). La responsabilité, au-delà des engagements et des obligations. *Lien social et Politiques*, (46).
- Claes, M. (2003). L'univers social des adolescents. *Paramètres*. Les Presses de l'Université de Montréal. 197 p.
- Conseil de Planification Sociale d'Ottawa (2010). Profil des immigrants francophones à Ottawa selon le recensement de 2006. Récupéré de : <http://www.spcottawa.on.ca/sites/all/files/pdf/2010/Publications/Profil-des-immigrants-francophones.pdf>
- Conseil de planification sociale d'Ottawa. (2010). Profil de la population francophone à Ottawa selon le recensement de 2006. Récupéré de : <https://www.spcottawa.on.ca/sites/all/files/pdf/2010/Publications/Profil-Francophones.pdf>
- Cormier, M. (2005). La pédagogie en milieu minoritaire : une recension des écrits. *Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques*. Récupéré de : <https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/La-pedagogie-en-milieu-minoritaire-francophone-une-recension-des-ecrits.pdf>
- Cuq, J.P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, Clé International, 303 p.
- Dahinden, J. (2014). La langue comme un instrument d'inclusion ou d'exclusion ? Récupéré de : <http://www.bilinguisme.ch/Activites/2014/Langue-inclusion-ou-exclusion-sociale>
- Dallaire, C. (2007). Les festivals sportifs et la reproduction des communautés minoritaires : une analyse comparative des jeux francophones au Canada, 1-27. Dans Augustin, J.-P. et Dallaire, C. (dirs.), *Les enjeux du sport et des jeux dans la francophonie canadienne*. Talence, France, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, p.139-172.
- Deveau, K. Landry, R. et Allard, R. (2005). Conscientisation ethnolangagière et comportement engagé en milieu minoritaire Francophonies d'Amérique, (20), 95–109. DOI:10.7202/1005339ar
- Devine, D. (2009). Mobilising capitals? Migrant children's negotiation of their everyday lives in school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 521-535.
- Dionne, C. et Rousseau, N. (2006). Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire. Presses de l'Université du Québec.

- Dionne, L., Bélanger, N., Dalley, P. et Beaulieu, G. (2011). Les partenariats école-communauté et le marché scolaire de langue française en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 375–402. DOI:10.7202/1008991ar
- Dutrisac, R. (2016). L'anglais mieux que le français pur les immigrants. Le Devoir. Marché du travail. Récupéré de : <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/467513/chomage-chez-les-nouveaux-arrivants>
- Fallu, J.S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*. 32 (1), 7-29. Université de Montréal. Récupéré de : <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=14878002>
- Fédération des Communautés Francophones et Acadienne du Canada FCFA. (2011). *Immigration francophone*. Récupéré de : [http://www.immigrationfrancophone.ca/fr/Provinces\\_19/Ontario\\_17](http://www.immigrationfrancophone.ca/fr/Provinces_19/Ontario_17)
- Fleuret, C., Bangou, F, et Berger, M-J. (2015). Le programme d'appui aux nouveaux arrivants. Un regard sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les écoles élémentaires et secondaires francophones de l'Ontario. *Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques*. 105p. Récupéré de : [http://www.librairieducentre.com/Product.aspx?id=416760&return=http%](http://www.librairieducentre.com/Product.aspx?id=416760&return=http%2F%2Fwww.immigrationfrancophone.ca%2Ffr%2FProvinces_19%2FOntario_17)
- Forlot, G. (2006). Minorité et légitimité communautaire : la migration française de Toronto entre francophonie et anglophonie. *Francophonies d'Amérique*, (21), 131–149. DOI:10.7202/1005369ar
- Fortier, M. P. (2014). (2013). Plaidoyer pour une école communautaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 445-446. Dans Trépanier, N.S. (dir.). Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- Gallant, N. et Belkhodja, C. (2005). Production d'un discours sur l'immigration et la diversité par les organismes francophones et acadiens au Canada. *Canadian Ethnic Studies*, 37(3), 35-58. Récupéré de : <https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/docview/215637125?accountid=14701>
- Gaudet, S. (2001). La responsabilité dans les débuts de l'âge adulte. *Lien social et Politiques*, (46), 71–83. DOI:10.7202/000324ar

- Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25–43. DOI:10.7202/018088ar
- Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 29 (1), 125-140.
- Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18(1), 171-179.
- Gérin-Lajoie, D. (2006). L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité. *Éducation et sociétés*, (1), 73-87.
- Gilbert, A. et Veronis, L. (2010). Le meilleur des deux mondes : l'expérience géographique des immigrants francophones d'Afrique centrale dans la région d'Ottawa-Gatineau. *Cahier de la recherche actuelle sur l'immigration francophone au Canada. Patrimoine canadien*. Dans Nicole Gallant (dir.), (p. 38-40).
- Gilbert, A., LeTouzé, S., Thériault, J. Y., et Landry, R. (2004). Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone. Ottawa, Ontario. *Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants*. Récupéré de : <http://www.ctf-fce.ca/Research-Library/LesdefisdeenseignementRapportfinalfrançais.pdf>
- Gilbert, A., Veronis, L., Brosseau, M., et Ray, B. (2014). La frontière au quotidien : Expériences des minorités à Ottawa-Gatineau. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Godfroid, T. (2012). Préparer et conduire un entretien semi-directif. Récupéré de : <http://crulh.univlorraine.fr/sites/crulh.univlorraine.fr/files/documents/Tiphaine%20Godefroid.pdf>
- Gouvernement du Québec (2012). Tendances récentes en migrations internationales. *Ministère de l'immigration et des communautés culturelles du Québec*. Dans Castonguay, M.H. (dir.), Récupéré de : [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/Tendances\\_migrations\\_2012.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/Tendances_migrations_2012.pdf)
- Goyette, M., Jetté, C. et Saunier, M. (2013). Les pratiques des maisons de jeunes au Québec. Engagement des jeunes et défis de l'organisation communautaire jeunesse. *Chaire de recherche du Canada sur l'évaluation des actions publiques à l'égard des jeunes et des*

- populations vulnérables*. CRÉVAJ. (3), 1-77. Récupéré de : <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2013/09/030564898.pdf>
- Grenier, F. (2011). Produire et reproduire la francophonie en la nommant, sous la dir. de Bélanger, N., Garant, N., Dalley, P. et Desabrais, T. Sudbury, Éditions Prise de parole, 2010, 364 p. *Politique et Sociétés*, 30(1), 188–190. DOI:10.7202/1006072ar
- Güngör, D. (2011). Immigration et acculturation à l'adolescence. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 11-15. Récupéré de : <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossierscomplets/fr/immigration.pdf#page=1>
- Guyon, S. et al. (2011). L'intégration des enfants immigrants de première génération au Québec. Perspective des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants. *Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI)*, 1-70. Récupéré de : <https://jeunesimmigrants.files.wordpress.com/2013/03/rapport-denqu3aate-jeunes-immigrants.pdf>
- Heine, A., Licata, L et Azzi, A. (2007). Pourquoi devrais-je être plus Marocaine à Bruxelles que mes cousines à Tanger ? : l'influence des contacts avec le pays d'origine sur l'(les) identité (s) des enfants d'immigrés. *Diversité urbaine*, 7 (2), 61-78. Récupéré de : <https://www.erudit.org/en/journals/du/2007-v7-n2-du1987/017818ar/abstract/>
- Immigration Francophone. (2014). Une diversité qui nous unit. Récupéré de : <http://www.immigrationfrancophone.ca/fr/immigrer/des-collectivitesaccueillantes/Ontario>
- Kamano, L. (2014). Intégration des élèves nouveaux arrivants dans les écoles francophones du sud-est du Nouveau-Brunswick. *Centre de recherche et de développement en éducation. Université de Moncton*. Récupéré de : [http://www.umoncton.ca/crde/files/crde/wf/recension\\_projet\\_dsfs\\_19dec2014.pdf](http://www.umoncton.ca/crde/files/crde/wf/recension_projet_dsfs_19dec2014.pdf)
- Kanouté, F. (2002). *Les statuts sociométriques et les profils d'acculturation d'élèves d'origine migrante à Montréal*. (Thèse de doctorat, Faculté d'éducation, Université de Montréal). Récupéré de : <http://id.erudit.org/iderudit/007154ar>

- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1ère et de 2ème génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 33–71. DOI:10.7202/038490ar
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et Francophonie*, 39(1), 80-92. Récupéré de : <http://www.erudit.org/revue/ef/2011/v39/n1/1004331ar.pdf>
- Kanouté, F., Lafortune, G., André, J., Charette, J., Lavoie, A. et Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *McGill Journal of Education*, 46(3), 407–421. DOI:10.7202/1009174ar
- Kérisit, M. (1998). Les défis de l'intervention interculturelle en milieu minoritaire de langue française en Ontario. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 1(4), 75-99. Récupéré de : <http://nelson.cen.umontreal.ca/revue/ref/1998/v4/n1/026198ar.pdf>
- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : notion et étapes. Les méthodes de la recherche qualitative. Dans Deslauriers, J.P. (dir.), (p. 49-65). Sillery, Presses de l'Université du Québec, p. 49-65.
- Labrie, N. (2007). La recherche sur l'éducation de langue française en milieu minoritaire : pourquoi ? *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*, 1-14. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Labrie, N., Farmer, D. et Chambon, A. (2003). Urbanité et immigration : étude de la dynamique communautaire franco-torontoise et des rapports d'inclusion et d'exclusion. *Francophonies d'Amérique*, (16), 97–106. DOI:10.7202/1005221ar
- Lannegrand-Willems, R.I. (2000). *Identité scolaire et effet de contexte chez l'adolescent*. (Thèse de doctorat en Psychologie). Bordeaux, France.
- Laur, E. (2002). La qualité, le statut et la perception du français au Québec. *Revue d'aménagement linguistique*, 147-162.
- Leblanc, M. (2003). La conduite délinquante des adolescents : son développement et son explication. Dans *Traité de criminologie empirique*, (p. 367-420). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

- Leclerc, M., Rousseau, N. et Bergeron, L. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire *Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104. DOI:10.7202/1007729ar
- Legault, M.J. (2005). Les francophones d'Ottawa : une communauté diverse. *Reflète*, 11(1), 165–177. DOI:10.7202/013063ar
- Lussier, K. et Lagacé, M. (2004). Vers une consolidation du lien école-communauté. Projet école éloignée en réseau. *CEFRIO*. Dans Prévost, P. (dir.), *Université de Sherbrooke*, 1-22. Récupéré de : <http://www.cefr.io.qc.ca/uploads/consolidationLienecolecommunaute.pdf>
- Madibbo, A. et Maury, J. (2001). L'immigration et la communauté franco-torontoise : le cas des jeunes. *Francophonies d'Amérique*, (12), 113–122. DOI:10.7202/1005150ar
- Madibbo, A. (2009). Pratiques identitaires et racialisation des immigrants africains francophones en Alberta. *Canadian Ethnic Studies*, 41/42(3-1), 175-189. Récupéré de : <http://search.proquest.com.proxy.bib.uottawa.ca/docview/1030715733?accountid=14701>
- Marcil, A. (2016). La socialisation organisationnelle chez des nouveaux arrivants dans le cadre d'un premier emploi. *Université de Sherbrooke*. Récupéré de : [http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/10150/Marcil\\_Andreane\\_DPs\\_2017.pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/10150/Marcil_Andreane_DPs_2017.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Metton, C. (2010). L'autonomie relationnelle : sms, « chat » et messagerie instantanée. *Ethnologie française*, 40 (1), 101-107. Récupéré de : <http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2010-1-page-101.html>
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2005). Des écoles plus sécuritaires...des communautés plus sûres. Guide de discussion. Récupéré de : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/ssareview/safeF.pdf>
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2009). L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario. Récupéré de : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/admissions.pdf>
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2013). L'éducation en langue française en Ontario. L'admission dans les écoles de langue française. Récupéré de : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/admission.html>

- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2016). Banque des ressources éducatives de l'Ontario. Récupéré de : <http://www.edu.gov.on.ca/apprentissageelectronique/bank.html>
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2016). Mieux comprendre le bien-être pour le favoriser dans les écoles de l'Ontario, de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12<sup>ème</sup> année. Récupéré de : [http://www.edu.gov.on.ca/fre/wellbeingdfs\\_nov2016f/wellbeing\\_engagement\\_f.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/wellbeingdfs_nov2016f/wellbeing_engagement_f.pdf)
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2017). Écoles sécuritaires : que fait le ministère ? Récupéré de : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/safeschools/ministry.html>
- Moke-Ngala, V. (2005). L'intégration des jeunes des familles immigrantes francophones d'origine africaine à la vie scolaire dans les écoles secondaires francophones dans un milieu urbain en Alberta : conditions et incidences. (Thèse de maîtrise, Université d'Alberta, Canada).
- Mougeon, R. et Béniak, E. (1989). Le français canadien parlé hors Québec : aperçu sociolinguistique. (10). Presses Université Laval.
- Musée Canadien de l'Histoire. (2016). Un aperçu historique de l'immigration au Canada : l'immigration de l'époque coloniale. Récupéré de : <http://www.museedelhistoire.ca/cmce/exhibitions/tresors/immigration/imf0300f.shtml>
- Myara, N. (2012). Bélanger, N. et Duchesne, H. (2010). Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école. Ottawa, Canada : Les Presses de l'Université d'Ottawa *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 425–427. DOI:10.7202/1019615ar
- Ndiaye, V. (1997). Behaviorisme vs. Cognitivism : quelle approche pour l'apprentissage humain ? *Éducation scientifique*, 1(1), 1-14. Récupéré de : <http://fastef.ucad.sn/articles/ndiaye/ndiaye7.pdf>
- Office des Affaires Francophones. (1998). Profils statistiques de la communauté francophone en Ontario. *Infostats*, (1). Récupéré de : <http://www.ofa.gov.on.ca/fr/franco-stats-1999infostats1.html>

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, 231-314. Chapitre 11. L'analyse thématique. Dans Paillé, P. & Mucchielli, A. (dirs.). Paris : Armand Colin.
- Pilote, A. (1999). L'analyse politique des centres scolaires et communautaires en milieu francophone minoritaire. *Éducation et Francophonie*, 27(1), 31-47. Récupéré de : <http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-27-1-Comple-Web.pdf#page=33>
- Piquemal, N., Bolivar, B. et Bahi, B. (2009). Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : défis et dynamiques. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 329–355. DOI:10.7202/045333ar
- Pirès, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans Poupart, J., Deslauriers, J-P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, P. et Pirès, A.P., (dirs.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, (p. 113-172). Boucherville : G. Morin.
- Planchon, C. (2017). Anglicismes dans la presse écrite : le bilinguisme de milieu peut-il expliquer l'anglicisation ? *Journal of French Language Studies*, 1-24.
- Prévitali, C. (2013). L'intégration dans les associations sportives rurales : un processus incertain. *Staps*, 99,(1), 71-79. doi:10.3917/sta.099.0071.
- Quintin, J-J. (2012). Approches et démarches de la recherche en sciences de l'éducation. Université Lumière Lyon 2, 1-38. (Support de cours). Récupéré de : [www.creatice.org/esprit/lib/download.php?f=formation/f402/rubriques/...pdf](http://www.creatice.org/esprit/lib/download.php?f=formation/f402/rubriques/...pdf)
- Radio-Canada. (2012). Quand Québec finance les cours d'anglais des immigrants. Récupéré de : <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/556009/quebec-anglais-immigrants>
- Radio-Canada. (2016). Budget : francophones déçus, étudiants heureux. Récupéré de : <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/767388/reactions-budget-ontario>
- Roberge, G. et Beaudoin, H. (2016). Contrer l'intimidation scolaire : portrait des plans d'action pancanadiens. *McGill Journal of Education*, 51 (1), 475-494. Récupéré de : <http://mje.mcgill.ca/article/view/9011/7101>
- Roberge, M.M. (2002). *California's Generation 1.5 Immigrants : What Experiences, Characteristics, and Needs do They Bring to our English Classes ?* *The Catesol Journal*, 14, 107. Récupéré de : [http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/07/CJ14\\_roberge.pdf](http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/07/CJ14_roberge.pdf)

- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). La pédagogie de l'inclusion scolaire. Sainte-Foy (Québec), Les Presses de l'Université du Québec. Récupéré de : <http://ebookcentral.proquest.com.proxy.bib.uottawa.ca/lib/ottawa/detail.action?docID=3257421>
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives*, 5, 99-111. Récupéré de : [http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/savoie\\_zajc.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf)
- Shariff, S. et Dolmage, R. (2005). Schools and Courts : Competing Rights in the New Millenium. *McGill Journal of Education*, 40 (3), 335-349. Récupéré de : <http://mje.mcgill.ca/article/viewFile/577/469>
- Statistique Canada (2008). Minorité visible. Récupéré de : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/def/4068739-fra.htm>
- Statistique Canada (2010). Portrait statistique de la population immigrante de langue française à l'extérieur du Québec (1991 à 2006). *Gouvernement du Canada, par Houle, R. et Corbeil, J.P.* Récupéré de : <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-641-x/89-641-x2010001-fra.htm>
- Statistique Canada (2012). Caractéristiques linguistiques des canadiens. Langue, recensement de la population de 2011. Récupéré de : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011001-fra.pdf>
- Statistique Canada (2013). Migrations : internationales, 2010 et 2011. *Gouvernement du Canada, par Chagnon, Jonathan.* Récupéré de : <http://www.statcan.gc.ca/pub/91-209-x/2013001/article/11787-fra.htm>
- Statistique Canada (2014). Caractéristiques de la population active, selon le statut d'immigrant de la population âgée de 25 à 54 ans et le pays de naissance. *Tableau 282-0108.* Récupéré de : <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/102/cst01/labor92a-fra.htm>
- Statistique Canada. (2010). Portrait statistique de la population immigrante de langue française à l'extérieur du Québec (1991-2006). Récupéré de : <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-641-x/89-641-x2010001-fra.pdf>

- Statistique Canada. (2011). Migrations : internationales, 2009, 2011. Récupéré de : [www.statcan.gc.ca/pub/91-209-x/2011001/article/11526-fra.pdf](http://www.statcan.gc.ca/pub/91-209-x/2011001/article/11526-fra.pdf)
- Tardif, C. (1995). Variables de fréquentation de l'école secondaire francophone en milieu minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(2), 311–330. DOI:10.7202/031788ar
- Tremblay, R., Perrier, Y., Bernard, J., Perrier, Y., et Bernard, J. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Chenelière/McGraw-Hill. Récupéré de : [http://www.cheneliere.info/cfiles/complementaire/complementaire\\_ch/fichiers/coll\\_uni/hypothese\\_objectif\\_recherche.pdf](http://www.cheneliere.info/cfiles/complementaire/complementaire_ch/fichiers/coll_uni/hypothese_objectif_recherche.pdf)
- UNESCO. (2005). Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. Récupéré de : [http://www.unesco.org/education/gmr\\_download/chapter2\\_fr.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter2_fr.pdf)
- Van Der Maren, J.M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Université de Montréal. De Boeck Supérieur.
- Vatz Laaroussi, M. et Bolzman, C. (2010). Présentation : Familles immigrantes et réseaux transnationaux : des articulations théoriques aux stratégies politiques. *Lien social et Politiques*, (64), 7–25. DOI:10.7202/1001396ar
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire1. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265–289. DOI:10.7202/019681ar
- Verhoeven, M. (2003). Modèles d'intégration nationaux, dynamiques d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels : Regards croisés Angleterre - Communauté française de Belgique. *Revue Française de pédagogie*, (144), 9-17. Récupéré de : <http://www.jstor.org/stable/41201909>
- Ville d'Ottawa. (2015). Immigration Ottawa. Profil francophone. Récupéré de : <http://ottawa.ca/fr/immigration/vivre/profil-francophone>
- Zazzo, B. (1982). *Les 10-13 ans : garçons et filles en CM2 et en sixième*. Paris : Presses Universitaires de France, 222 p.

## **Documents annexes**

## Document annexe 1 – Grille d’entrevue

### **Grille d’entrevue des participants à la recherche (28 questions)**

#### Questions liées à l’ethnicité

(Les questions liées à l’ethnicité des participants sont importantes car elles permettent au chercheur de tracer un profil des participants afin de déterminer plus tard si certaines ressources communautaires disponibles contribuent davantage à l’épanouissement de certains jeunes issus de l’immigration plus que d’autres).

Optionnel :

- Homme
- Femme
- Autre

10. Es-tu né au Canada ?

- Si non, depuis quand es-tu au Canada ?

11. Où sont nés tes tuteurs ou tes parents ?

12. Que t’évoque le pays où tu es né ou celui où sont nés tes parents ?

13. Que t’évoque ce pays d’accueil, le Canada ?

#### Questions liées à la construction identitaire francophone

(Les questions liées à la construction identitaire francophone servent à déterminer la relation des jeunes issus de l’immigration par rapport à la langue. Elles servent également à évaluer jusqu’à quel point la langue constitue un atout ou une barrière à leur accessibilité aux ressources communautaires).

14. Selon toi, que veut dire « être francophone » ?

15. Parles-tu chez toi d’autres langues différentes du français ?

- si oui, laquelle ou lesquelles ?

16. Est-ce important pour toi d’obtenir de l’information du centre communautaire où tu es/étais inscrit/e en :

- français
- anglais
- ta langue d'origine

17. Selon toi, de quelle façon l'éducation en français à Ottawa peut contribuer à l'insertion des jeunes francophones issus de l'immigration ?

18. Est-ce important pour toi de bien parler français ?

- Pourquoi ?

Questions liées à l'adolescence et aux stratégies d'adaptation personnelle (Les stratégies d'adaptation personnelle constituent en soi des atouts pour l'insertion et l'épanouissement des jeunes dans les groupes auxquels ils appartiennent ou veulent appartenir. Ces questions ont, de ce fait, leur place dans cette grille de questions d'entrevues car elles permettent de déterminer les ressources personnelles employées par les jeunes afin de favoriser leur insertion sociale).

19. Selon toi, quelles sont les ressources qui favorisent l'accueil dans un nouveau pays ?

- As-tu trouvé de telles ressources ici à Ottawa ? (des ressources telles que des ateliers sur l'adolescence, sur la sexualité, sur l'hygiène personnelle, etc.)

20. Les amis sont-ils importants pour toi ?

- Si oui ou non, pourquoi ?

21. Peux-tu me parler de tes amis ?

- En rencontres-tu à l'école, ici au centre communautaire ou dans d'autres endroits de la communauté, etc. ?

22. Explique de quelle façon les amis influencent :

- ta façon de parler

- ta façon de t'habiller (est-ce que tu t'habilles comme tes amis d'ici ou de la même façon que tu t'habillais avant dans ton pays d'origine ? et pourquoi ?)
- tes divertissements (jeux, sports, lectures, programmes à la télé, autres loisirs, etc.) (est-ce que tu pratiques les mêmes jeux que tes amis d'ici ou bien tu préfères les activités de chez toi ?)

#### Questions liées aux défis de l'inclusion scolaire

(Certains des participants pourraient être des jeunes également inscrits dans des écoles. Ces questions liées aux ressources scolaires ont de ce fait leur place dans cette recherche car elles contribuent à déterminer les ressources utilisées par ces jeunes en milieu scolaire afin de favoriser leur insertion et leur intégration).

23. Quelle école fréquentes-tu ?
24. Comment te sens-tu dans ton école ?
25. Qu'aimerais-tu voir de différent dans ton école qui, selon toi, permettrait à tous les élèves de se sentir plus inclus ? (qu'est-ce que l'école pourrait t'offrir de plus pour que tu te sentes mieux ?)
26. Explique comment l'enseignement dans ton école tient compte ou pas de la culture de tous les élèves ?

#### Questions liées aux ressources scolaires

27. Participes-tu aux activités parascolaires ? (est-ce que tu participes à la semaine de la diversité ? si oui, à quelles activités participes-tu ? théâtre, danse, cuisine ? est-ce que tu as le droit de cuisiner les plats de chez toi ?)
- Si oui, lesquelles et pourquoi ce choix ?

28. Comment choisis-tu tes loisirs ?
29. Quelles ressources scolaires te plairait-il d'avoir et pour quelle raison ?

#### Questions liées aux ressources communautaires

(Quelques questions ont été rajoutées afin de mieux établir la pertinence de la recherche qui a trait à l'accessibilité des ressources communautaires par les jeunes issus de l'immigration francophone à Ottawa).

30. Comment as-tu entendu parler de ce centre communautaire ?
31. Qu'est-ce qui t'a encouragé à t'y inscrire ?
32. Comment ce centre communautaire répond-t-il à tes besoins quand tu as besoin d'aide ?
- par une rencontre avec des conseillers spécialisés
  - en te fournissant des coordonnées appropriées à tes besoins pour avoir de l'information en ligne
  - en te donnant des dépliants contenant l'information dont j'ai besoin
  - en te référant aux services appropriés
33. De quelle façon ce centre communautaire vient-il en aide aux jeunes issus de l'immigration ?
- en les référant au comité des affaires ethnoculturelles du centre
  - en leur recommandant de s'informer auprès des membres de leur communauté d'origine
  - en les référant à d'autres services communautaires, en fonction des ressources recherchées.
34. Explique de quelle façon les membres du centre communautaire vous ont présenté ou parlé, à toi et à ta famille, des ressources communautaires actuellement disponibles pour les jeunes comme toi.
35. Qu'aimerais-tu voir de différent dans ta communauté pour venir plus en aide aux jeunes francophones issus de l'immigration ?
36. Connais-tu d'autres institutions francophones pour les jeunes dans la ville ?
- Si oui, lesquelles ?

37. Selon toi, de quelle façon les ressources communautaires qui sont à présent disponibles à Ottawa favorisent l'unité entre les adolescents francophones ? (avez-vous l'impression que les centres communautaires vous donnent la chance de vous réunir avec d'autres jeunes des autres écoles, des autres centres/clubs ou d'ailleurs ?)

## Document annexe 2 – Questions pour le sondage

### **Questions pour le sondage (11 questions)**

(Le sondage est un outil nécessaire pour cette recherche car il permet d'évaluer jusqu'à quel point les jeunes inscrits au centre communautaire désigné sont familiers avec les ressources qui leur sont disponibles et accessibles. Ces données seront utiles à des fins d'analyse des données recueillies).

Optionnel :

- Homme
- Femme
- Autre

#### **Ressources communautaires**

5. Depuis combien de temps fréquentes-tu ce centre communautaire ?

- Moins d'un an
- 1 à 2 ans
- Plus de 2 ans

6. À quelles activités participes-tu quand tu viens ici ?

- Optionnel : Pourquoi ce choix ?

7. Connais-tu d'autres institutions ici à Ottawa où il y a des activités pour les jeunes comme toi ?

- Oui
- Non
- Si oui, de quel(s) endroit(s) s'agit-il ?

8. Qu'est-ce qui te plaît le plus dans ce centre ? (Choisis toutes les réponses qui s'y appliquent)

- On y parle français
- Les activités sportives offertes aux jeunes (optionnel : lesquelles ?)
- Les amis que j'ai ici
- Les services offerts (optionnel : lesquels ?)

9. Aimes-tu participer aux jeux communautaires en français ? (Par exemple à l'occasion de la journée de la francophonie ?)

- Oui
- Non
- Optionnel : Pourquoi ?

10. Quels services penses-tu que ta communauté pourrait créer pour les jeunes francophones ici à Ottawa (choisir toutes les réponses qui s'y appliquent)

- des associations multiculturelles
- des bibliothèques francophones
- des soirées culturelles
- des clubs de devoirs pour les élèves francophones

11. Sais-tu si ce centre communautaire où tu es inscrit possède : (choisir toutes les réponses qui s'y appliquent)

- un centre d'écoute pour les jeunes en crise (suicide, drogue, etc.)
- un centre de références
- un gymnase

- une salle d'ordinateurs
- un service d'aide aux nouveaux arrivants
- un service d'aide aux parents des jeunes
- une affiliation ou un partenariat avec un hôpital francophone

**Ressources scolaires (si vous êtes élève)**

12. Vas-tu à l'école en français ou en anglais ?

- Français
- Anglais

13. Y a-t-il des activités parascolaires dans ton école ?

- Oui
- Non
- Si oui, y participes-tu ?    oui        non
- Optionnel : De quelle activité s'agit-il ?

14. Tu te fais des amis : (choisir toutes les réponses qui s'y appliquent)

- uniquement francophones
- uniquement anglophones
- uniquement de la même origine que toi
- de toutes cultures

15. Tu aimes plus faire tes travaux scolaires avec : (choisir toutes les réponses qui s'y appliquent)

- tes amis de classe
- tes amis du centre communautaire
- seul/seule
- avec un membre de ta famille

**Document annexe 3 – Approbation du CER**

Expéditeur: Ethics <ethics@uottawa.ca>

Date: 2 mai 2016 09:17:59 UTC-4

Objet: **Demande de modification - Approbation**

Chères Mlle Lkenfack et Professeure Bélanger,

Merci d'avoir soumis une demande de modification pour votre projet intitulé : « Adolescents issus l'immigration : mobilisation de ressources communautaires en vue d'une meilleure insertion sociale.»

Le CÉR a révisé votre demande, et a approuvé les modifications suivantes :

1. Emplacement de l'étude : Le Club des garçons et des filles d'Ottawa fut ajouté comme site recherche.
2. Des participants seront également recruter par le réseautage de l'étudiante-chercheure.

Cette modification est couverte par votre certificat éthique qui est valide jusqu'au 7 décembre 2016.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec moi.

Bonne journée,

Coordonnatrice d'éthique / Ethics Coordinator

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche / Office of Research Ethics and Integrity

Université d'Ottawa / University of Ottawa

**Document annexe 4 – Approbation du Club des garçons et filles d’Ottawa**



Boys & Girls Clubs of Canada  
Repaires jeunesse du Canada

To Whom this May Concern,

This letter is to inform the University of Ottawa Office of Research Ethics and Integrity that we have given permission to Josiane Lkenfack to conduct research studies with our francophone youth on the resources available to them in the community.

If you have any questions, please do not hesitate to contact me .

Sincerely,

Clubhouse Manager South/East Region  
Boys and Girls Clubs of Ottawa | Repaires jeunesse d’Ottawa



Boys & Girls Clubs of Canada  
Repaires jeunesse du Canada

### **Document annexe 5 – Documents divers**

D'autres éléments considérés pour la méthodologie de ce travail sont les suivants :

- demande d'autorisation déontologique auprès de l'Université d'Ottawa (certificat d'éthique et de confidentialité)
- demande d'autorisation auprès du centre communautaire identifié
- demandes d'autorisation des parents des jeunes sélectionnés pour l'entrevue et pour le sondage, d'autant plus que les participants sont tous des mineurs âgés de 13 à 18 ans
- rapport à la confidentialité des données recueillies (identité des participants et opinions exprimées)
- grille d'entrevue contenant environ une trentaine de questions ouvertes et fermées
- sondage permettant d'explorer la connaissance des jeunes de leurs ressources communautaires et scolaires
- coordonnées d'un psychologue disponible (en cas de détresse d'un participant à la recherche pendant l'entrevue)
- transcriptions et analyses mixtes du contenu des entrevues selon L'Écuyer (1987)
- formulaires de consentement pour l'entrevue et pour le sondage pour les jeunes âgés de 18 ans
- formulaires d'assentiment pour l'entrevue et pour le sondage pour les jeunes âgés de 13 à 17 ans