Université de Montréal

Cégeps et éducation interculturelle : identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration

Par

Batoul Farhat

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de
Philosophae Doctor (Ph.D.) en sciences de l'éducation, option psychopédagogie

Mai 2025

© Batoul Farhat, 2025

Université de Montréal

Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

---

Cette thèse intitulée

Cégeps et éducation interculturelle : identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration

présentée par

Batoul Farhat

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Marcel Bissonnette

Président-rapporteur

Marie Thériault

Directrice de recherche

Rola Koubeissy

Membre du jury

Maryse Potvin

Examinatrice externe

Cecilia Borges

Représentante de la doyenne

RÉSUMÉ

Cette étude explore les dynamiques identitaires linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration au sein de leur expérience collégiale. Le cégep, institution emblématique nord-américaine de formation postsecondaire, se révèle être un lieu pivot où s'entrelacent langues, cultures et identités. Dans un contexte où l'arrivée massive de nouveaux arrivants a redessiné le paysage culturel du Québec, cette recherche met en lumière comment ces jeunes adultes issus de la deuxième génération de l'immigration et de la génération 1,5 négocient, au fil de leurs expériences familiales, sociales, scolaires et collégiales, la place qu'ils accordent à leurs différentes langues et cultures.

Ancrée dans une approche interactionniste de la construction identitaire et enrichie par les travaux sur le bilinguisme, le biculturalisme et les rapports ethniques, cette étude s'appuie sur quatorze entretiens semi-dirigés et un questionnaire portant sur le bilinguisme et les émotions. Nos résultats montrent que, bien que la plupart des participants se disent attachés à la langue française, leur sentiment d'appartenance à la culture québécoise reste souvent mitigé, marqué par des épisodes d'exclusion et de racisme, y compris en contexte collégial.

Outre les aspects linguistiques et culturels que nous avons relevés chez les différents participants et qui nous ont permis de voir comment ils vivent leur bilinguisme et leur biculturalisme, cette recherche nous a menée vers un constat important qui touche nos participants: bien que ces jeunes adultes québécois issus de l'immigration évoluent au sein d'un milieu plurilingue incluant leur langue maternelle et le français, c'est néanmoins le français qui demeure la langue qu'ils maîtrisent le mieux. En outre, certains jeunes adultes québécois issus de l'immigration ressentent une anxiété langagière dans leur langue maternelle ainsi qu'en français, dans des contextes spécifiques que nous avons identifiés.

Nous avons également observé que les jeunes adultes québécois issus de la deuxième génération de l'immigration et de la génération 1,5 ayant participé à la recherche se révèlent être des individus intégrés dans la société québécoise, maîtrisant parfaitement le français

et possédant une connaissance du Québec et de la culture québécoise. Néanmoins, les obstacles auxquels ils sont confrontés, tels que l'intolérance sociale, les situations racistes, ainsi que le discours politique et médiatique à leur égard, les amènent à maintenir une certaine distance par rapport à l'identité et à la culture québécoises, tout en s'identifiant au Canada ainsi qu'à leur pays d'origine. En ce sens, nous avons procédé à une analyse des frontières ethniques et des rapports de pouvoir structurant les interactions entre groupes majoritaires et minoritaires.

C'est dans ce contexte de tension entre sentiment d'appartenance et mise à distance que, au cégep, se matérialisent des mécanismes à la fois inclusifs et exclusifs. Au cœur du cégep, espace de rencontres interculturelles, émergent des mécanismes d'inclusion — dynamiques de solidarité entre pairs, activités culturelles partagées — et d'exclusion — commentaires teintés de stéréotypes et de préjugés. Nous avons constaté que certains enseignants véhiculaient un discours discriminatoire à l'égard de groupes spécifiques, notamment des femmes portant le hijab.

En conclusion, les solutions proposées dans cette recherche s'appuient sur les besoins des jeunes adultes québécois issus de l'immigration afin de promouvoir une éducation interculturelle et inclusive au sein des cégeps. Elles visent notamment à renforcer la reconnaissance de la diversité, à favoriser des espaces de dialogue entre les groupes culturels et à mettre en place des pratiques pédagogiques adaptées qui valorisent les parcours et les expériences des étudiants.

Mots-clés : cégep, expérience collégiale, éducation interculturelle, construction identitaire, identifications, bilinguisme et biculturalisme, rapports ethniques, racisme, discrimination

ABSTRACT

This study explores the linguistic and cultural identity dynamics of young Quebec adults from immigrant backgrounds within their college experience. The CEGEP, a North American institution emblematic of post-secondary education in Quebec, emerges as a pivotal space where languages, cultures, and identities intersect. In a context marked by significant immigration reshaping Quebec's cultural landscape, this research sheds light on how second-generation and 1.5 generation immigrant youth negotiate, through their familial, social, academic, and college experiences, the role they attribute to their various languages and cultures.

Grounded in an interactionist approach to identity construction and enriched by research on bilingualism, biculturalism, and ethnic relations, this study draws on fourteen semi-structured interviews and a questionnaire on bilingualism and emotions. Our findings indicate that although most participants express a strong attachment to the French language, their sense of belonging to Quebec culture remains ambivalent, often marked by experiences of exclusion and racism, including in the college setting.

In addition to the linguistic and cultural aspects observed among participants, which shed light on their lived experiences of bilingualism and biculturalism, this study reveals a key finding: although these young adults grow up in a multilingual environment that includes both their heritage language and French, it is French that remains the language they master most proficiently. Furthermore, some participants report experiencing language anxiety in both their mother tongue and in French, particularly in specific social contexts.

We also observed that the participants are well integrated into Quebec society, fluent in French, and have a good knowledge of Quebec and its culture. Nevertheless, the obstacles they face — including social intolerance, instances of racism, and prevailing political and media discourse — lead them to maintain a certain distance from Quebec identity and culture, while simultaneously identifying with both Canada and their country of origin. In this regard, we conducted an analysis of ethnic boundaries and the power relations structuring interactions between majority and minority groups.

Within this tension between belonging and distancing, inclusive and exclusive mechanisms take shape in the CEGEP environment. As a site of intercultural encounters, the CEGEP fosters both inclusion — through peer solidarity and shared cultural activities — and exclusion — through stereotypical and prejudiced remarks. We observed that some educators expressed discriminatory discourse targeting specific groups, notably women who wear the hijab.

In conclusion, the solutions proposed in this research are rooted in the needs expressed by young Quebec adults from immigrant backgrounds and aim to promote intercultural and inclusive education within CEGEPs. These solutions emphasize the importance of recognizing diversity, fostering spaces for dialogue between cultural groups, and implementing pedagogical practices that value the trajectories and experiences of students.

Keywords: CEGEP, college experience, intercultural education, identity construction, identifications, bilingualism and biculturalism, ethnic relations, racism, discrimination

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ ---------- i

ABSTRACT ---------- iii

Table des matières ---------- I

Liste des tableaux ---------- VIII

Liste des figures ---------- X

Liste des sigles ---------- XI

DÉDICACE ---------- XII

REMERCIEMENTS ---------- XIII

Introduction générale ---------- 1

Chapitre - 1 Problématique ---------- 4

1.1 Le contexte sociopolitique et scolaire au Québec en lien avec l'identité québécoise ------ 6

1.1.1 La place centrale du français dans l'identité québécoise et dans le système scolaire ------ 6

1.1.1.1 La Charte de la langue française ---------- 7

1.1.1.2 La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle ---------- 8

1.1.2 Le contexte sociopolitique et les rapports ethniques au Québec ---------- 14

1.2 Le cégep : historique et mission ---------- 18

1.2.1 Un événement majeur dans l'éducation au Québec: la création des cégeps ---------- 18

1.2.2 Les jeunes adultes au cégep et la construction identitaire ---------- 20

1.2.3 La mission du cégep ---------- 21

1.3 Immigration et éducation interculturelle au cégep ---------- 23

1.3.1 Les effets de la Charte de la langue française sur la population étudiante au cégep ------ 24

1.3.2 L'introduction d'une éducation interculturelle dans les cégeps----------24

1.3.2.1 Pratiques éducatives interculturelles au cégep----------26

1.3.2.2 Les rapports ethniques au cégep ----------31

1.4 Question générale de recherche et objectifs de recherche ----------34

1.4.1 Question générale de recherche----------35

1.4.2 Objectifs de recherche ----------35

1.5 Pertinence scientifique et sociale de la recherche----------36

Chapitre 2 - Cadre conceptuel ----------42

2.1 Recension des écrits----------43

2.1.1 Constats préliminaires----------45

2.1.2 Présentation synthétique de la littérature retenue pour le cadre conceptuel----------47

2.2 Les *enfants de la loi 101* ----------47

2.2.1 Les *enfants de la loi 101* et leur rapport à la langue française----------47

2.3 La construction identitaire ----------49

2.3.1 Les rapports ethniques entre les groupes majoritaires et minoritaires ----------51

2.3.1.1 Le racisme ----------52

2.3.1.2 Le rôle du racisme dans la construction identitaire ----------53

2.3.1.3 Identifications et production des frontières intergroupes ----------54

2.3.2 L'identité linguistique et culturelle----------56

2.3.3 Rôle de la langue et identité culturelle----------58

2.4 Bilinguisme et biculturalisme----------60

2.4.1 Le bilinguisme ----------60

2.4.1.1 Les langues porteuses d'émotions----------64

2.4.2 Le biculturalisme ----------65

2.4.3 La valorisation du bilinguisme et du biculturalisme en contexte éducatif québécois-----69

2.4.3.1 Soutien linguistique aux étudiants allophones au cégep ----------73

2.5 Lieux de la construction identitaire ----------75

2.5.1 La construction identitaire au sein de la famille immigrante----------75

2.5.2 La construction identitaire à l'école----------77

2.5.3 La construction identitaire au cégep ----------79

2.5.3.1 Le volet parascolaire au cégep----------82

Conclusion----------84

Chapitre 3 - Méthodologie ----------85

3.1 Objectifs de la recherche----------85

3.2 Une recherche qualitative à l'épistémologie interprétative ----------86

3.2.1 Le récit de vie ----------87

3.2.1.1 Les fonctions du récit de vie----------87

3.2.1.2 La validité scientifique du récit de vie ----------88

3.3 Les participants----------91

3.4 Recrutement et échantillonnage----------92

3.5 Collecte de données et instruments ----------93

3.5.1 Modalités de réalisation de l'enquête ----------93

3.5.2 L'entretien individuel semi-dirigé----------96

3.5.3 Le guide d'entretien ----------98

3.5.4 Le journal de bord ---------- 102

3.6 Stratégies d'analyse de données ---------- 104

3.7 Considérations éthiques ---------- 113

3.8 Critères méthodologiques et validité scientifique. ---------- 115

3.9 Les forces et les limites de la recherche ---------- 119

Chapitre 4 - Présentation des données et analyse ---------- 123

4.1 Les habitudes langagières des participants et leurs caractéristiques culturelles ------- 123

4.1.1 Profil individuel des participants à l'étude ---------- 126

4.1.2 Présentation de la synthèse des habitudes langagières et caractéristiques culturelles des participants ---------- 161

4.2 Les identifications linguistiques des participants ---------- 165

4.2.1 Les préoccupations quant à la préservation de la langue maternelle et à l'apprentissage du français ---------- 166

4.2.2 Le mélange des langues et le principe de complémentarité ---------- 169

4.2.3 L'anxiété langagière ---------- 171

4.2.3.1 L'anxiété langagière dans la langue maternelle ---------- 172

4.2.3.2 L'anxiété langagière en français ---------- 174

4.2.4 L'identification linguistique et l'attachement à la langue française ---------- 176

4.2.4.1 Identification et attachement à la langue française ---------- 177

4.2.4.2 Identification à la langue française, avec peu ou pas d'attachement ---------- 180

4.2.4.3 Absence d'identification et d'attachement à la langue française ---------- 182

4.2.5 Les mesures gouvernementales linguistiques et la protection de la langue française au Québec ---------- 183

4.2.6 La discrimination linguistique ---------- 185

4.3 Les identifications culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration --- 186

4.3.1 Développement identitaire biculturel ---------- 187

4.3.2 Les identifications nationales et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration ---------- 191

4.3.3 Le racisme tel que vécu par les participants ---------- 200

4.3.4 Le besoin de se prouver et de se justifier face au regard de l'*Autre* ---------- 207

4.3.5 Les stéréotypes véhiculées dans l'espace médiatique et artistique ---------- 212

4.3.6 Les causes du racisme selon les jeunes adultes québécois issus de l'immigration ------ 213

Conclusion ---------- 215

4.4 Développement identitaire et identifications linguistiques et culturelles au cégep ----- 216

4.4.1 Expérience collégiale et développement identitaire ---------- 216

4.4.2 L'influence des cours et des activités au cégep sur les identifications linguistiques et culturelles ---------- 221

4.4.3 Sensibilisation à la diversité culturelle et inclusion: perception des étudiants issus de l'immigration sur leur expérience collégiale ---------- 227

4.4.4 Propos discriminatoires et racistes au cégep ---------- 231

4.4.5 Éducation interculturelle au cégep : solutions proposées par les jeunes adultes québécois issus de l'immigration ---------- 233

Chapitre 5 - Discussion et synthèse ---------- 236

5.1 Les identifications linguistiques des jeunes adultes québécois issus de l'immigration 237

5.1.1 Anxiété langagière et impact des critiques linguistiques sur les jeunes adultes québécois issus de l'immigration ---------- 239

5.2 Les identifications culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration --- 242

5.2.1 Discrimination et racisme : des obstacles à l'intégration identitaire des jeunes adultes québécois issus de l'immigration---------- 243

5.3 Dynamiques identitaires au cégep : défis d'intégration ---------- 248

5.3.1 L'influence du cégep sur les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes : impact des cours et des activités pédagogiques---------- 248

5.3.2 Les facteurs influençant les identifications linguistiques et culturelles au cégep ------- 249

5.3.3 Construction et déconstruction de stéréotypes : l'impact des attitudes des enseignants face à l'altérité en contexte éducatif ---------- 252

5.3.4 Les besoins des jeunes adultes québécois issus de l'immigration en matière d'éducation interculturelle au cégep et les solutions proposées ---------- 257

5.3.4.1 La place de l'expression artistique dans l'éducation interculturelle ---------- 261

5.3.4.2 Approches pédagogiques et interculturalité ---------- 262

5.4 Vers une pratique éducative inclusive : le rôle des enseignants et intervenants scolaires dans l'intégration de la diversité culturelle---------- 264

Conclusion générale ---------- 266

Limites de la recherche ---------- 272

Pistes de réflexion futures ---------- 272

Bibliographie---------- 275

Annexe 1 Formulaire d'information et de consentement ---------- i

Annexe 2 : Affiche de recrutement----------vii

Annexe 3 : Fiche de renseignements personnels sur le répondant ----------viii

Annexe 4 Questionnaire : le bilinguisme et les émotions ---------- ix

Annexe 5 Questionnaire original de Dewaele, J.-M. et Pavlenko, A (2001-2003) ---------- xiv

Annexe 6 : Guide d'entretien ---------- xxii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les trois visées de la formation collégiale (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p.2) 22
Tableau 2: Tableau de cohérence : éléments de la problématique, question de recherche, objectif général et objectifs spécifiques 41
Tableau 3: Catégorie 1- Portrait linguistique et culturel des jeunes adultes québécois issus de l'immigration 109
Tableau 4: Catégorie 2-Identifications linguistiques 110
Tableau 5: Catégorie 3- Identifications culturelles 111
Tableau 6: Catégorie 4- Développement identitaire et identifications linguistiques et culturelles au cégep 112
Tableau 7: Tableau récapitulatif des éléments clés examinés dans les chapitres précédents 122
Tableau 8: Informations sociodémographiques et scolaires des jeunes adultes québécois issus de l'immigration 126
Tableau 9: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et caractéristiques culturelles de Marie 131
Tableau 10: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Jamila 133
Tableau 11 : Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Dina 136
Tableau 12: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Sarah 138
Tableau 13: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Selma 140
Tableau 14: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Malak 142
Tableau 15: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Karim 144

Tableau 16: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Mona 146
Tableau 17: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Rosa..... 148
Tableau 18: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Leila 151
Tableau 19: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Lyna 153
Tableau 20: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles d'Assia 155
Tableau 21: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Fadi 157
Tableau 22: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles d'Amira..... 160
Tableau 23: Tableau récapitulatif de l'ensemble des habitudes langagières et caractéristiques culturelles de tous les participants 161
Tableau 24: Tableau représentant les trois catégories d'identification et d'attachement à la langue française des jeunes adultes québécois issus de l'immigration 177
Tableau 25: Pays, province, ville d'identification et culture d'identification des jeunes adultes québécois issus de l'immigration..... 192
Tableau 26: Tableau des activités proposées par les jeunes adultes québécois issus de l'immigration en ce qui a trait à l'éducation interculturelle au cégep 258

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Représentation graphique du concept de « construction identitaire » chez les jeunes adultes québécois issus de l'immigration et des facteurs influençant leur processus d'identification linguistique et culturel (Farhat, 2024)..... 44

Figure 2: Figure des quatre catégories s'articulant autour de la construction identitaire linguistique et culturelle des jeunes adultes québécois issus de l'immigration ayant fréquenté un cégep francophone ou anglophone au Québec (Farhat, 2024)..... 107

LISTE DES SIGLES

ALM : Anxiété dans la langue majoritaire

ALO : Anxiété dans la langue d'origine

CEREP : Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie

CGTSIM : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal

CMM : Communauté métropolitaine de Montréal

Coop : Coopérative

EPTC : Énoncé de politique des trois Conseils

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

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

OG : Objectif général

OS1 : Objectif spécifique 1

OS2 : Objectif spécifique 2

OS3 : Objectif spécifique 3

QR : Question de recherche

DÉDICACE

À mes parents.

C'est à vous que je dédie chaque mot, chaque page de ce travail, fruit de vos sacrifices et de l'amour inaltérable que vous m'avez donné.

À mes enfants.

Vous êtes la plus belle part de ce parcours.

Que cette thèse soit, pour vous, une invitation à croire en vos voix, en vos idées. Ce travail est aussi le vôtre, celui d'une génération nouvelle, prête à écrire sa propre histoire.

À toutes les personnes qu'on a exclues et discriminées, en appelant cela la neutralité.

À toutes les existences niées pour que d'autres se sentent confortés dans leur légitimité.

Pour les voix qu'on n'a pas écoutées,

les histoires qu'on n'a pas racontées,

et celles qu'il est urgent d'entendre.

REMERCIEMENTS

Cette thèse est le fruit d'un long parcours, jalonné d'apprentissages, de réflexions et de défis. Sa réalisation a été enrichie et rendue possible grâce au soutien et à la présence de plusieurs personnes, que je tiens à remercier chaleureusement.

Tout d'abord, je souhaite exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de recherche, Mme Marie Thériault, pour son accompagnement précieux, sa rigueur intellectuelle et sa confiance indéfectible en mon travail. Son regard éclairé et ses conseils avisés ont été essentiels à l'aboutissement de cette recherche. Mais au-delà de son expertise académique, c'est sa chaleur humaine et sa bienveillance dans les moments difficiles qui ont fait toute la différence, me permettant de poursuivre avec confiance et détermination. Mme Thériault, je vous remercie du fond du cœur.

Je remercie également les membres du jury pour le temps et l'attention qu'ils ont consacrés à la lecture et à l'évaluation de ma thèse. Je tiens à exprimer ma sincère reconnaissance au professeur Marcel Bissonnette, que j'ai eu le plaisir de rencontrer lors de l'évaluation de mon examen de synthèse, et qui a généreusement accepté de présider le jury de ma thèse. L'attention qu'il a portée à mon travail, en tant que président-rapporteur, a été précieuse et déterminante tout au long de ce processus. Je remercie également la professeure Rola Koubeissy pour sa lecture minutieuse et ses commentaires éclairants. Son approche rigoureuse et bienveillante ainsi que ses suggestions pertinentes ont grandement contribué à l'affinement de ma thèse. Je tiens également à remercier la professeure Maryse Potvin pour ses commentaires qui ont enrichi ma réflexion. Ses conseils judicieux et les pistes de réflexion qu'elle a proposées m'ont permis d'approfondir plusieurs aspects de mon travail.

Ma reconnaissance va ensuite, mais avant tout, à ma mère, Fatima, dont le soutien et l'amour inconditionnels m'ont portée tout au long de ce parcours. Son courage et sa force m'inspirent chaque jour, et c'est en grande partie grâce à elle que j'ai pu mener cette recherche à terme. Elle a su être là, toujours, avec une générosité sans faille, offrant son temps, son énergie et sa tendresse pour alléger mes jours les plus lourds. Je tiens également à exprimer toute ma gratitude à mon père, Monir, dont l'amour et le soutien inébranlables ont été des piliers essentiels tout au long de ce parcours. Sa présence constante et ses encouragements ont été des sources inestimables d'inspiration et de motivation.

À mon mari, Hassan, je suis reconnaissante pour son soutien. Sa présence et sa compréhension, face aux sacrifices et aux défis parfois occasionnés par mon engagement dans mes études, ont été des sources de force, me permettant de mener ce projet à terme.

À mes enfants, Sajed et Ali, tous deux nés au cours de mon cheminement doctoral, je souhaite exprimer une reconnaissance toute particulière. Ils ont grandi avec cette thèse, tout comme elle s'est écrite avec eux. Leur amour, leurs rires, leurs câlins volés entre deux pages ont illuminé mes journées les plus longues. Malgré leur jeune âge, ils m'ont appris la patience, la résilience et l'essentiel. Ils ont donné à ce chemin tout son sens. Je n'oublierai jamais leurs petites mains obstinées, toujours prêtes à frapper sur mon clavier au moment où je tentais de me concentrer — une manière bien à eux de participer à l'écriture.

À ma très chère sœur, Maroy, je tiens à la remercier pour ses encouragements constants et pour m'avoir rappelé l'importance de ce que j'entreprenais. Sa présence a été une véritable source de réconfort et de motivation, et je lui suis profondément reconnaissante pour son écoute attentive et son soutien sans faille. Elle m'a toujours soutenue, offrant son aide précieuse chaque fois que j'en avais besoin.

À mes frères, Jihad et Ali, ainsi qu'à mes belles-sœurs, Rayan et Zeinab, je leur suis profondément reconnaissante pour leur présence, leur soutien constant, leurs encouragements et leurs petites attentions, qui ont constitué une aide précieuse tout au long de ce parcours.

Je tiens également à remercier mes amies Mariam et Zeina, ainsi que ma cousine Fatima H., qui ont su écouter mes doutes, célébrer mes petites victoires et m'apporter leur soutien et leur énergie positive, me permettant ainsi de poursuivre cette aventure avec détermination.

Enfin, je suis profondément reconnaissante envers tous les participants ayant pris part à la recherche et qui ont généreusement accepté de partager leurs expériences et leurs réflexions. Sans leur confiance et leur ouverture, cette thèse n'aurait pas été possible.

Introduction générale

Le Québec, au cours des dernières décennies, a vu sa population se diversifier en raison d'une immigration massive (Statistique Canada, 2018). Ce phénomène a profondément influencé le paysage socioculturel et éducatif de la province, un changement impulsé par l'adoption de la Charte de la langue française en 1977. Cette étape cruciale dans la promotion et la protection du français au Québec (St-Laurent, 2008) a imposé le français comme langue officielle et a eu un impact significatif sur le système éducatif public québécois, notamment en dirigeant les enfants d'immigrants vers des écoles primaires et secondaires francophones, façonnant ainsi le parcours éducatif de plusieurs générations (Gagné, 2010). Les écoles du Québec, en particulier celles situées à Montréal, ont progressivement accueilli un nombre croissant d'élèves aux origines diversifiées (Armand, 2005).

Le contexte éducatif québécois est marqué par une volonté d'intégration des immigrants (Ministère de l'Éducation, 1998) tout en préservant l'identité linguistique et culturelle francophone de la province. C'est dans cette perspective que les institutions scolaires ont été amenées à s'adapter pour répondre aux besoins d'une population étudiante de plus en plus hétérogène (Magnan et al., 2016).

Au niveau des études collégiales, le cégep, une institution unique au Québec et en Amérique du Nord (Dupuis, 2020), joue un rôle essentiel dans la formation des jeunes et leur intégration dans la société québécoise, et constitue une étape de transition importante entre le secondaire et l'université. En tant qu'espace de socialisation et d'apprentissage, il influence de manière significative la construction identitaire de ces jeunes adultes (Roy, 2011). Ces établissements sont des lieux où se rencontrent des étudiants d'origines culturelles variées. Les rapports ethniques au cégep, marqués par des interactions entre différents groupes culturels jouent un rôle clé dans ce processus (Magnan et al., 2016). De plus, les cours proposés ainsi que les activités socioculturelles et parascolaires contribuent de manière significative à la formation de l'identité des étudiants (Roy, 2011). C'est dans ce contexte que s'inscrit cette recherche, qui explore comment ces dynamiques influencent les identifications linguistiques et culturelles de jeunes adultes québécois issus de la deuxième génération de l'immigration et de la génération 1,5 au cours de leur parcours collégial.

La problématique de cette thèse plante le décor en décrivant le contexte sociopolitique et scolaire du Québec. Nous examinons la Charte de la langue française adoptée en 1977 et son influence sur l'identité nationale québécoise. Nous portons également un regard sur la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, instaurée en 1998, visant à répondre aux besoins de cette population diversifiée. Étant donné notre intérêt particulier pour l'enseignement d'ordre collégial, nous présentons un bref historique de la création des cégeps, considérant cet événement comme majeur dans l'éducation au Québec, tout en soulignant l'impact de la Charte de langue française sur ces institutions. Nous décrivons leur mission, telle qu'évoquée par le gouvernement du Québec, avant d'examiner l'éducation interculturelle qui s'y est développée en réponse à la présence croissante d'étudiants issus de l'immigration. Certaines études sur les rapports ethniques dans le milieu collégial sont également mobilisées, afin d'éclairer notre propre approche. Cette problématique nous mène à établir la pertinence sociale et scientifique de notre étude en nous posant la question de recherche suivante : **comment les jeunes adultes québécois issus de l'immigration perçoivent-ils l'influence de leur expérience dans les cégeps francophones et anglophones du Québec sur leurs identifications linguistiques et culturelles, ainsi que sur leurs rapports interethniques?**

Le cadre conceptuel, quant à lui, met en lumière les balises théoriques relatives à l'identification, en s'articulant principalement autour du concept de construction identitaire. Il s'agit tout d'abord de faire une recension des écrits concernant notre sujet. Une attention particulière est accordée à l'identification linguistique et culturelle, en examinant les notions de bilinguisme et de biculturalisme, ainsi que l'état de la question au Québec. Nous portons également un regard sur la manière dont l'institution scolaire et la famille agissent comme des agents de socialisation influençant la construction identitaire. Enfin, nous nous intéressons spécifiquement au cégep en tant qu'institution afin de comprendre comment il contribue au développement identitaire des jeunes adultes. À cette étape, nous examinons les dynamiques des rapports ethniques entre les étudiants de différentes origines au cégep.

Le troisième chapitre est consacré à notre méthodologie. Nous y détaillons notre choix d'adopter une approche qualitative et interprétative, en fournissant des justifications pour notre sélection d'échantillon. Nous décrivons également les instruments utilisés pour la collecte et l'analyse des données, en expliquant leur pertinence et leur application dans le contexte de notre

recherche. Nous abordons les considérations éthiques et les critères de validité scientifique, tout en reconnaissant les forces et les limites méthodologiques de notre recherche.

Le quatrième chapitre livre les résultats de notre enquête en trois temps complémentaires. Nous commençons par examiner les habitudes langagières et caractéristiques culturelles de nos participants en montrant comment ces jeunes adultes naviguent entre plusieurs répertoires et références linguistiques et culturels. Nous analysons ensuite le parcours identitaire de ces jeunes adultes, révélant la manière dont ils négocient et revendiquent leurs appartenances linguistiques et culturelles, oscillant entre la préservation de leurs héritages d'origine et leur immersion dans la culture québécoise, tout en soulignant l'impact des expériences de racisme ou de discrimination sur leur rapport à ces appartenances. Enfin, nous examinons leur expérience au cégep, terrain privilégié d'échanges et de confrontations, pour comprendre comment cette étape cruciale vient nourrir — ou parfois éprouver — leur construction identitaire linguistique et culturelle, notamment lorsque des préjugés ou des microagressions émergent dans les interactions entre les enseignants et les étudiants. À chaque volet, des extraits de témoignages illustrent la richesse et la diversité des trajectoires, mais aussi des points de convergence qui témoignent des réalités partagées par nos participants issus de la deuxième génération de l'immigration au Québec.

Enfin, la discussion et la synthèse du cinquième chapitre replacent nos résultats au cœur des dynamiques sociales et éducatives observées, en croisant témoignages et concepts théoriques pour en extraire une vision nuancée des processus identitaires linguistiques et culturels. Nous y intégrons également une analyse des formes de racisme et de discrimination rencontrées dans divers contextes, et en contexte collégial plus particulièrement, afin de comprendre comment ces expériences influencent l'intégration et le sentiment d'appartenance des jeunes adultes québécois issus de l'immigration. Ces analyses suggèrent de proposer des pistes de réflexion aux professionnels du milieu éducatif collégial afin d'améliorer l'intégration et l'inclusion des jeunes adultes québécois issus de l'immigration.

En somme, cette thèse propose une vision globale et approfondie du processus d'identification linguistique et culturelle des jeunes adultes québécois issus de la deuxième génération de l'immigration et de la génération 1,5. En explorant leur rapport à la langue française et à la culture québécoise, ainsi que les défis qu'ils rencontrent pendant leur parcours d'études collégiales, notamment ceux en lien avec les rapports ethniques, cette recherche aspire à proposer

des recommandations pour une intégration plus harmonieuse et inclusive au sein du système éducatif collégial québécois.

Chapitre - 1 Problématique

Ce chapitre servira à décrire le contexte sociopolitique et scolaire dans lequel baigne le Québec actuel. Nous accorderons une attention particulière à la question identitaire qui sera abordée sous l'angle linguistique et culturel, dans la mesure où le français au Québec est un marqueur fondamental de l'identité québécoise. Dans cette optique, nous examinerons tout d'abord l'impact de l'adoption en 1977 de la Charte de la langue française, souvent désignée sous le nom de « loi 101 », sur le renforcement de l'identité nationale québécoise à travers une langue partagée. Ensuite, nous verrons comment cette mesure a contribué à changer la composition des classes dans les écoles, qui étaient auparavant caractérisées par une population étudiante homogène. De plus, la mise sur pied en 1998 d'une éducation interculturelle par l'entremise de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998) faisait partie du défi lancé par le gouvernement afin de répondre aux besoins d'une population étudiante de plus en plus diversifiée au sein des institutions et pour faciliter l'intégration des élèves issus de l'immigration. En 2022, la Charte de la langue française a été abrogée par la *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*[1] (Projet de loi 96), mais l'objet de la nouvelle loi est en continuité avec l'esprit de l'ancienne loi.

---

[1] *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*, LQ 2022, c 14 : « Cette loi a pour objet d'affirmer que la seule langue officielle du Québec est le français. Elle affirme également que le français est la langue commune de la nation québécoise. À cette fin, la loi prévoit d'abord plusieurs modifications à la Charte de la langue française. La loi propose de nouveaux droits linguistiques fondamentaux, dont le droit à des services d'apprentissage du français. Elle reconnaît aussi le caractère exécutoire de chacun des droits linguistiques fondamentaux prévus par la Charte de la langue française. La loi propose diverses mesures de renforcement du français à titre de langue de la législation et de la justice. La loi propose plusieurs modifications à l'égard du français à titre de langue de l'Administration. Elle donne ainsi à l'Administration le devoir d'utiliser le français de façon exemplaire et exclusive, sous réserve de certaines exceptions. La loi prévoit également l'élaboration d'une politique linguistique de l'État. La loi précise l'encadrement applicable aux ordres professionnels et à leurs membres concernant l'utilisation du français, notamment en obligeant ces derniers à maintenir une connaissance du français appropriée à l'exercice de la profession. La loi propose plusieurs modifications à l'égard du français à titre de langue du travail. Elle prévoit notamment les obligations applicables aux employeurs pour assurer le respect du droit des travailleurs à exercer leurs activités en français. Elle donne au salarié le droit à un milieu de travail qui soit exempt de discrimination ou de harcèlement lié à l'usage du français ou à la revendication d'un droit découlant de la Charte de la langue française. Elle oblige les employeurs à prendre les moyens raisonnables pour éviter d'imposer l'exigence d'une connaissance d'une langue autre que le français pour accéder à un poste ou pour le conserver. La loi renforce les dispositions relatives à l'usage du français à titre de langue du commerce et des affaires, particulièrement pour l'affichage et la rédaction de certains documents, tels que les contrats relatifs à certaines ventes immobilières. En matière d'enseignement, la loi limite la durée et le renouvellement de l'exemption permettant à certains enfants de ne pas recevoir l'enseignement en français.

Néanmoins, comme nous le verrons ensuite, l'immigration n'est pas sans répercussions sur les relations entretenues entre les « Québécois francophones » et les personnes issues de l'immigration. Les rapports entre la majorité francophone québécoise et les minorités issues de l'immigration créent certaines tensions identitaires linguistiques et culturelles que nous souhaitons examiner pour en comprendre la nature.

Finalement, nous nous intéresserons au cas du cégep au Québec pour voir de quelle manière l'éducation interculturelle s'y établit afin de favoriser un vivre-ensemble entre les différentes communautés. À cette étape, il s'agira de faire ressortir les aspects forts des cégeps en matière d'élaboration d'une éducation interculturelle, mais aussi les aspects qui mériteraient d'être améliorés. De plus, nous explorerons quelques études mettant en lumière la manière dont les jeunes issus de l'immigration définissent leur rapport à l'*Autre* (francophones québécois) et construisent leur identité grâce à la socialisation ayant lieu dans les institutions d'enseignement, et plus particulièrement au cégep. Cette étude de la question nous amènera à poser notre question de recherche ainsi que nos objectifs puis à démontrer la pertinence sociale et scientifique de la recherche.

La présente étude accorde une attention particulière aux dynamiques identitaires propres à la deuxième génération de l'immigration. Contrairement à leurs parents, ces jeunes de deuxième génération n'ont pas eux-mêmes immigré et n'ont pas été confrontés aux mêmes difficultés que la première génération, telles que l'adaptation à un nouveau système scolaire ou l'apprentissage de la langue du pays d'accueil (Potvin et Leclercq, 2014). Cependant, les jeunes de la deuxième génération grandissent en portant les conséquences sociales, culturelles et symboliques du projet migratoire familial (Potvin et al., 2021). Cette dimension générationnelle joue un rôle de médiation, influençant la manière dont ils construisent leur rapport à leur propre histoire ainsi qu'à celle de leurs parents (Potvin et al., 2021). Ils vivent ainsi une expérience singulière, marquée par des tensions entre différentes appartenances. Ces appartenances « varieront toutefois selon que les jeunes se sentent valorisés, acceptés ou intégrés à leur société et dans les lieux d'interaction, donc

---

Elle prévoit également diverses dispositions afin d'encadrer le développement des établissements d'enseignement collégial. Elle prévoit que l'obtention d'un diplôme d'études collégiales ou d'une attestation d'études collégiales est conditionnelle à la connaissance du français et, le cas échéant, à la réussite de cours de français ou de cours donnés en français. Elle apporte aussi des modifications aux dispositions relatives aux politiques des établissements d'enseignement collégial et universitaire relativement à l'emploi et à la qualité de la langue française […] ». (Consulté le 19 avril 2024 sur le site CanLII).

selon les types de rapports de pouvoir et de relations sociales concrètes qui engendrent des processus d'inclusion et d'exclusion » (Banting et Soroka, 2012, p. 295).

Les objectifs déterminés dans le cadre de cette étude et qui seront évoqués dans ce premier chapitre nous amèneront à explorer de manière approfondie les identifications linguistiques et culturelles de ces jeunes adultes dans divers contextes, et en contexte collégial particulièrement. Nous ferons ressortir un portrait de leurs pratiques langagières et caractéristiques culturelles, avant d'examiner comment ces éléments prennent forme dans leur rapport à la société québécoise et, plus spécifiquement, dans leur expérience scolaire collégiale. Cette étude vise ainsi à mettre en lumière la manière dont les jeunes adultes québécois issus de la deuxième génération de l'immigration et de la génération 1,5 construisent et négocient leurs identifications, et font face aux rapports de pouvoir, aux stigmatisations et aux microagressions qu'ils rencontrent dans différents contextes sociaux, et plus particulièrement dans l'espace collégial.

1.1 Le contexte sociopolitique et scolaire au Québec en lien avec l'identité québécoise

Dans cette partie, nous examinerons tout d'abord le rôle essentiel du français comme marqueur de l'identité québécoise, soulignant sa nécessité afin de favoriser l'intégration des personnes issues de l'immigration, notamment en contexte scolaire où l'éducation interculturelle est valorisée. Ensuite, nous verrons comment s'établissent les liens entre la majorité québécoise francophone et les minorités issues de l'immigration dans un contexte social et politique où les questions identitaires sont posées constamment.

1.1.1 La place centrale du français dans l'identité québécoise et dans le système scolaire

Au Québec, l'identité nationale québécoise est basée sur des principes éthiques qui seraient, selon Bariteau (2000), «1) une éthique politique construite a) sur le respect des droits humains, b) l'égalité de tous et c) la démocratie; 2) le français comme langue publique; et 3) un rapport à une histoire partagée » (p.229). Le français constitue donc un de ces facteurs qui s'avère fondamental à l'identité nationale québécoise. Selon Labelle (1998), la Charte de la langue française a renforcé la construction identitaire nationale québécoise (Labelle, 1998). Cette charte a été instaurée à un moment où les immigrants, au cours des années 1970, privilégiaient l'éducation anglaise pour leurs enfants, plutôt que l'éducation française, ce qui constituait un problème social majeur « dans un contexte de décroissance du taux de natalité des francophones, l'assimilation linguistique des immigrants à la communauté anglophone apparaissait comme une menace à la

fragile majorité francophone » (Mc Andrew, 2010, p.23). C'est pourquoi la mise en place d'une politique linguistique, et plus particulièrement la Charte de la langue française, paraissait nécessaire dans de telles circonstances.

1.1.1.1 La Charte de la langue française

La Charte de la langue française a fait du français la langue officielle de l'État et de l'enseignement au Québec en 1977. Son but était de promouvoir le statut de la langue française en tant que langue officielle et commune à tous les Québécois, peu importe leur origine. Le français devint, à partir de ce moment, la langue du gouvernement, des ministères, des affaires, de l'enseignement, du commerce, des organismes publics et des communications. La scolarisation en français au primaire et au secondaire devenait dès lors obligatoire pour tous, à l'exception de ceux dont l'un des parents avait été scolarisé en anglais par le passé. Avant le décret de cette loi, 80% des immigrants choisissaient l'éducation en anglais (Mc Andrew, 2010). Il est important de noter qu'en mettant en place la loi 101, le but du gouvernement n'était pas de modifier les comportements linguistiques des anglophones, mais d'assurer plutôt que l'intégration des immigrants serait prise en charge par la communauté francophone (Mc Andrew, 2010). La loi 101 poursuivait donc deux objectifs : d'un côté, revaloriser le statut de la langue française en tant que langue commune dans la société québécoise et dans le milieu du travail et, d'un autre côté, rendre la communauté francophone responsable de l'accueil des personnes immigrantes (Levine, 1990; Plourde, Duval et Georgeault, 2000).

À la suite de l'instauration de la loi 101, les écoles françaises à Montréal sont devenues des « milieux pluralistes devant s'adapter à la diversité » (Magnan et al., 2016, p.100). En réglementant l'éducation en français des francophones et des non francophones, « la *Loi 101* a participé à l'avènement d'une nouvelle génération de locuteurs, les « enfants de la Loi 101 » » (Gagné, 2010, p.1). Selon Oakes et Warren (2009), les *enfants de la loi 101* désignent les enfants d'immigrants qui sont nés au Québec ou dans un autre pays, et qui ont été scolarisés en français en vertu des dispositions de la Charte de la langue française adoptée en 1977. La mission que se donnait et se donne encore le gouvernement est d'aider ces immigrants et leurs enfants à s'intégrer au Québec, et cette intégration passe principalement par l'apprentissage du français. L'État affirme, en 2001, cette question ainsi :

> L'intensification de l'immigration lance au Québec le défi sans cesse renouvelé d'offrir aux nouveaux arrivants et à leurs enfants la chance de s'approprier pleinement la langue française. Pour se sentir chez eux au Québec, ils devront d'abord se sentir chez eux dans la langue française, l'outil indispensable de l'accès aux savoirs, au travail, à la culture et à la citoyenneté. (Gouvernement du Québec, 2001, p.71)

Cela dit, le gouvernement vise un apprentissage du français chez les immigrants qui dépasse l'apprentissage mécanique d'une langue. L'État veut que les immigrants se sentent chez eux non seulement au Québec, mais dans la langue française également, en l'adoptant non seulement comme un moyen de communication, mais aussi comme une langue dans laquelle ils peuvent exprimer leurs pensées, leurs émotions et leurs identités. Il s'agit de favoriser un sentiment d'appartenance culturelle, où la langue devient un pont entre leurs origines et leur intégration dans la société québécoise. Le gouvernement sollicite de la part des immigrants « un certain engagement affectif envers la langue » (Oakes et Warren, 2009, p.162) et met en place des mesures pour favoriser ce lien par l'entremise de la Charte de la langue française, en considérant l'éducation en français comme un facteur principal permettant de forger l'identité francophone québécoise des personnes issues de l'immigration.

1.1.1.2 La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle

Quelques années plus tard, alors que les écoles françaises deviennent de plus en plus diversifiées en ce qui a trait à l'ethnicité des élèves, le gouvernement du Québec voit la nécessité d'implanter une éducation interculturelle au sein de ses établissements. C'est dans ce contexte qu'il élabore, en 1998, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.

En 1998, le gouvernement met en place la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle afin de « fournir des repères pour faciliter le processus d'intégration des élèves venant d'autres pays » et pour « favoriser, dans le milieu scolaire, l'ouverture à la diversité et la mise à profit de celle-ci pour le bénéfice de toute la société » (Ministère de l'Éducation, 1998, p.2). Notons que, jusqu'à présent, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle n'a pas fait l'objet de renouvellement et constitue une référence pour le gouvernement en matière d'interculturalité dans les écoles, c'est pourquoi nous jugeons pertinent d'examiner quelques points importants qui y sont traités afin de comprendre la manière dont le gouvernement intervient sur le plan de l'intégration des immigrants dans le système scolaire québécois.

La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle vise à faciliter l'intégration des élèves issus de l'immigration, jeunes et adultes, en considérant la notion d'intégration selon la définition suivante :

> Un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation qui, elle, renvoie à l'adoption intégrale de la culture de la société d'accueil et à la fusion avec le groupe majoritaire. Le processus d'intégration, qui postule l'acceptation de références à l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel […]. (Ministère de l'Éducation, 1998, p.1)

Pour ce qui est de la notion d'éducation interculturelle abordée dans la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, elle fait référence à « toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité » (Ministère de l'Éducation, 1998, p.2). Dans cette perspective, la Politique apporte des précisions quant à l'éducation interculturelle en avançant que l'éducation interculturelle ne se limite pas à l'enseignement des cultures, mais cherche avant tout à promouvoir une meilleure compréhension de la diversité culturelle dans les sociétés pluralistes. L'éducation interculturelle encourage chaque individu à prendre conscience de ses propres appartenances culturelles et à réfléchir sur sa propre socialisation pour surmonter ses préjugés envers les différences, afin de favoriser une communication plus ouverte et respectueuse avec autrui (Ministère de l'Éducation, 1998, p.2).

En outre, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle souligne que la maîtrise du français s'avère fondamentale, dans la mesure où le français constitue premièrement la langue d'enseignement dans laquelle l'élève effectue son parcours scolaire, et deuxièmement, la langue commune de communication dans la vie publique. Son apprentissage et sa maîtrise sont les principaux facteurs qui permettront à l'élève issu de l'immigration de réussir à l'école d'une part, et, d'autre part, d'établir des liens significatifs avec son entourage, ses pairs et alors participer à la vie collective (Ministère de l'Éducation, 1998). La Politique met également l'accent sur la valorisation du français par la communauté éducative en considérant cette langue comme un outil essentiel à la diffusion culturelle. Les établissements scolaires se doivent, selon ladite politique, de concentrer leurs efforts sur la valorisation du français en tant que véhicule de culture afin de former des élèves et des citoyens jouant un rôle actif dans le développement culturel et économique

du Québec (Ministère de l'Éducation, 1998). La maîtrise du français au Québec constitue la clé pour « surmonter le cloisonnement ethnique ou linguistique, favoriser l'interaction entre citoyens ou citoyennes, soutenir la compréhension et le rapprochement interculturels ainsi que la solidarité sociale » (Ministère de l'Éducation, 1998, p.25).

L'école a comme rôle, selon le ministère de l'Éducation (1998), de favoriser un espace de partage entre les Québécois de toutes les origines en faisant du français un point de rencontre pour tous. En outre, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle soutient l'idée selon laquelle l'usage de la langue française ne doit pas être qu'instrumentale et qu'il demeure essentiel de développer chez les élèves issus de l'immigration un sentiment d'attachement envers le français afin qu'ils l'utilisent en ayant du plaisir tout en possédant une motivation à comprendre le caractère francophone du Québec ainsi que sa culture et son histoire (Ministère de l'Éducation, 1998). Afin de favoriser l'intégration linguistique des élèves issus de l'immigration, le ministère de l'Éducation collabore premièrement avec le ministère de la Culture et des Communications, deuxièmement, avec le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, et troisièmement, avec l'Office de la langue française afin d'initier tous les apprenants « au patrimoine culturel, […] au développement de la société francophone, démocratique et pluraliste qu'est le Québec, par la voie de l'utilisation du français et l'accès à des ressources culturelles nombreuses et diversifiées » (Ministère de l'Éducation, 1998).

Parmi les initiatives mises de l'avant par différents organismes, nous retrouvons les activités de jumelage pour améliorer les compétences en français, les productions artistiques, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le but de découvrir la francophonie. L'objectif de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle est de solliciter la communauté éducative à créer un espace où l'utilisation de la langue française constitue un plaisir tout en suscitant un apprentissage culturel. L'enseignement d'œuvres appartenant à la littérature québécoise spécifiquement et à la littérature francophone en général constitue également une voie privilégiée pour enseigner le français dans toute sa richesse langagière et culturelle (Ministère de l'Éducation, 1998).

Presque 20 ans après, Magnan, Darchinian et Larouche (2016) reconnaissent toujours l'apport positif des différents programmes mis en place par le ministère de l'Éducation et par certaines commissions scolaires (maintenant les centres de services scolaires) en ce qui a trait aux plans éducatifs inclusifs. En effet, le matériel éducatif tient compte, désormais, à la suite de

l'instauration de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998), de la diversité ethnoculturelle des élèves (Magnan et al., 2016). Un effort d'inclusion est constaté dans les écoles en ce qui concerne « les orientations générales, les compétences, les domaines de formation et les contenus d'apprentissage » (Magnan et al., 2016), pour qu'ils soient plus représentatifs de la pluralité culturelle et ethnique des élèves. En ce qui concerne les pratiques informelles dans les écoles qui doivent également favoriser l'intégration des élèves issus de l'immigration, ces mêmes chercheuses soulignent qu'il est difficile de dresser un bilan clair des résultats. De leur côté, en se référant à Potvin et al. (2006), Magnan et Darchinian (2014) affirment qu'il est possible d'observer « des codes de vie et des initiatives scolaires visant à améliorer le vivre-ensemble et à mieux arrimer la relation école-communauté pluriethnique » (p.378).

Dans un sondage effectué auprès des directions d'école du Québec, plus de 25% des répondants ont affirmé avoir élaboré des initiatives d'adaptation afin de tenir compte de leur population étudiante multiethnique (Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, 2007). L'enquête cite en exemples plusieurs activités qui ont été organisées pour favoriser une approche interculturelle : rencontres intercycles entre les élèves francophones et les élèves allophones qui sont récemment venus s'installer au Québec, traduction du journal mensuel de l'école et du code de vie de l'école en plusieurs langues, jumelage entre parents francophones et parents récemment immigrés, présentation de capsules pédagogiques au personnel enseignant sur la culture des autochtones, etc.

Des programmes valorisant les activités interculturelles et antiracistes ont également vu le jour dans plusieurs écoles de l'île de Montréal, selon une étude effectuée par Potvin et al. (2006). Ces programmes, tels que *La caravane de la tolérance* au secondaire, *Vers le pacifique* au primaire, *La Semaine d'action contre le racisme* et plusieurs autres visent à favoriser des échanges harmonieux entre les élèves de différentes origines, tout en leur apprenant à identifier les situations de racisme et à résoudre les problèmes qui y sont liés.

Par ailleurs, comme le démontrent certaines études, il est possible d'observer une certaine indifférence ou résistance de la part d'intervenants scolaires à appliquer une approche interculturelle dans les pratiques pédagogiques ou parascolaires (Mc Andrew, 2010). Les enseignants reconnaissent implicitement les différences culturelles entre les élèves et adaptent leur enseignement en fonction de ces différences, mais apportent rarement de réelles modifications aux contenus de leur enseignement (Mc Andrew, 2010). En ce qui concerne la résolution de conflits

liés au racisme, « elles seraient essentiellement de l'ordre de la gestion de crise et de la résolution ponctuelle de conflits » (Mc Andrew, 2010, p. 201). Mc Andrew (2010) affirme également que certaines recherches révèlent la présence d'un discours chez certains enseignants « québécois francophones » où une frontière est dressée, de manière directe ou indirecte, entre « Nous » et « Eux », en faisant référence aux Canadiens français/Québécois et aux étrangers/immigrants. De plus, certains intervenants scolaires considèrent l'adaptation à la diversité comme « une menace à l'identité québécoise traditionnelle » (Mc Andrew, 2010, p.201) même s'ils prônent l'égalité des sexes ou la démocratie (Hohl et Normand 2000 ; Gérin-Lajoie, 2007).

Pouvons-nous affirmer que les efforts fournis par le gouvernement pour renforcer l'identité québécoise des *enfants de la loi 101* ont porté fruit? Il est difficile de trancher par rapport à une telle question, cependant, Mc Andrew (2010) affirme :

> L'absence de conflit marqué entre les jeunes Québécois francophones d'implantation ancienne et les jeunes d'origine immigrée à l'école ainsi que le jugement globalement positif que ces derniers portent sur leur scolarisation n'impliquent pas que le projet, implicite chez beaucoup de partisans de la loi 101, d'en faire des Québécois d'abord et avant tout ait été réalisé. Plusieurs études montrent, en effet, que l'identité québécoise demeure plus faible que l'identité canadienne chez une majorité des *enfants de la loi 10.* (Mc Andrew, 2010, p. 203)

En effet, bien que les *enfants de la loi 101* parlent français et qu'ils aient vécu au Québec, ils semblent développer une appartenance plus grande à l'identité canadienne, car cette dernière serait, selon certains, davantage associée à l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, que ne le serait l'identité québécoise (Mc Andrew, 2010). Le reportage intitulé *Les Québécois de la loi 101*[2], diffusé en 2017 sur RDI, va dans le même sens en suggérant que l'école de langue française a permis aux immigrants d'apprendre le français, sans développer chez eux un sentiment d'appartenance à la culture et à l'identité québécoise.

Plus récemment, en se basant sur la dynamique linguistique présente au Québec depuis une quinzaine d'années, Lacroix (2020) souligne que la Charte de la langue française n'est pas parvenue à atteindre son but qui consistait à rendre le Québec « maintenant et pour toujours français » (Lacroix, 2020, p.13). Selon lui, la Charte de la langue française « n'a pas réussi à redresser le statut du français suffisamment pour en faire une langue de convergence et

[2] Le reportage *Les Québécois de la loi 101* est diffusé sur RDI en 2017.

d'intégration, c'est-à-dire la langue première, d'une très nette majorité d'immigrants qui s'installent au Québec. Dans sa mouture actuelle, elle n'empêche pas non plus l'assimilation des francophones à Montréal » (Lacroix, 2020, p.14). Cet auteur souligne que cela est dû au prestige qu'acquiert l'anglais au Québec comparativement au français. Dans beaucoup de cas, le statut supérieur de l'anglais constitue la raison pour laquelle beaucoup d'allophones, mais aussi des francophones décident d'orienter leurs études postsecondaires vers un cégep anglophone (Lacroix, 2020). Or, il s'avère que les inscriptions à la hausse dans les cégeps anglophones ne constituent pas une réalité propre à Montréal, mais touchent également les cégeps anglophones hors de la métropole (Lacroix, 2020). La plupart de ces jeunes adultes ne s'inscrivent pas dans un cégep anglophone pour améliorer leurs compétences linguistiques en anglais, car beaucoup d'entre eux sont déjà bilingues, mais parce qu'ils considèrent que l'anglais possède une valeur qui surpasse la valeur du français (Lacroix, 2020).

Le gouvernement du Québec est conscient de l'état linguistique actuel au Québec, ce qui l'a amené à adopter en 2022 une réforme de la loi 101. Cette réforme, connue sous le nom de projet de loi 96 ou *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français,* vise à renforcer le statut du français comme langue officielle et partagée au Québec[3]. Parmi les mesures proposées pour améliorer l'état du français au Québec, le projet de loi 96 suggère, sur le plan de l'enseignement, de limiter le nombre de places disponibles dans les cégeps anglophones et d'exiger l'épreuve uniforme de français à tous, à l'exception de ceux qui sont considérés comme admissibles à l'enseignement anglophone. Il est important de noter que sur la scène politique et sociale, un débat concernant l'imposition de la loi 101 au niveau collégial perdure depuis un certain temps. Alors que certains sont en faveur d'une telle application de la loi 101, d'autres s'y opposent.

Examinons maintenant quelques facteurs qui façonnent la relation des personnes issues de l'immigration avec l'identité nationale québécoise, laquelle inclut la langue française et sa culture,

[3] *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*, LQ 2022, c 14 : […] En matière d'enseignement, la loi limite la durée et le renouvellement de l'exemption permettant à certains enfants de ne pas recevoir l'enseignement en français. Elle prévoit également diverses dispositions afin d'encadrer le développement des établissements d'enseignement collégial. Elle prévoit que l'obtention d'un diplôme d'études collégiales ou d'une attestation d'études collégiales est conditionnelle à la connaissance du français et, le cas échéant, à la réussite de cours de français ou de cours donnés en français. Elle apporte aussi des modifications aux dispositions relatives aux politiques des établissements d'enseignement collégial et universitaire relativement à l'emploi et à la qualité de la langue française […] ». (Consulté le 19 avril 2024 sur le site CanLII).

en explorant de plus près le contexte sociopolitique du Québec en lien avec les enjeux identitaires et migratoires.

1.1.2 Le contexte sociopolitique et les rapports ethniques au Québec

Nous croyons qu'il est essentiel de porter un regard sur les rapports ethniques entretenus dans la société québécoise, car ces derniers pourront apporter des éléments de réponses et entamer une réflexion par rapport à la scolarisation des élèves issus de l'immigration. Selon Armand (2005), « les questions soulevées par la scolarisation de ces élèves allophones issus de l'immigration au Québec ne sont pas dissociables, depuis les trente dernières années, de la redéfinition des rapports ethniques au sein de la société québécoise (Mc Andrew, 2003) » (p.142), et nous croyons qu'encore aujourd'hui, ces enjeux ne peuvent être séparés lorsqu'il s'agit d'étudier l'identité des élèves issus de l'immigration.

Rappelons que la Charte de la langue française a permis de promouvoir le statut de la langue française en faisant du français la langue commune de la société québécoise. Cette revalorisation du français a amené les francophones québécois à redéfinir leur identité collective, « s'affirmant peu à peu comme une majorité sociologique et linguistique, elle est ainsi devenue graduellement un pôle d'intégration relativement incontournable par les groupes immigrants » (Armand, 2005, p.142).

Notons que l'État québécois tente d'intégrer le plus de personnes à la société québécoise en valorisant la langue française. Or, « cet accent sur la culture française assure un très haut degré de cohésion nationale, mais exclut toutefois les anglophones, les immigrants et les peuples autochtones » (Déry, 2009, p.56). Les « Québécois francophones » font face à un dilemme : d'un côté, ils veulent assurer la survie de leur langue et de leur culture transmise par leurs ancêtres à travers une histoire de combat et de lutte et, d'un autre côté, ils veulent rendre l'identité nationale québécoise plus inclusive afin que tous développent une appartenance au Québec et se sentent chez eux (Beauchemin, 2002). Pour certains « Québécois francophones », l'immigration constituerait une menace pour la survie de leur langue et de leur culture (Marhraoui, 2005).

De leur côté, les groupes minoritaires auraient tendance à se méfier des politiques québécoises d'intégration, car elles seraient, selon eux, « des politiques d'assimilation, basées sur la Charte de la langue française et seraient renforcées par l'idée d'une nouvelle citoyenneté

québécoise, diminuant du même coup la diversité culturelle » (Déry, 2009, p. 58). Au Québec, la tension entre la majorité et les minorités

> serait attribuable pour Jacques Beauchemin à « l'inachèvement du destin québécois », dans lequel cohabite la volonté de créer une nation francophone, civique et cosmopolite en Amérique du Nord et le projet souverainiste québécois. (Beauchemin, 2002). Le problème réside dans le fait que la première veut établir la diversité identitaire, tandis que le second désire promouvoir une identité particulière à l'intérieur même de cette diversité. (Beauchemin, 2002, cité dans Déry, 2009, p.58)

Selon Breton (2015), la province de Québec est un cas intéressant à examiner dans la mesure où ses citoyens peuvent s'identifier à la fois au Québec et au Canada. Or, il s'avère que les débats concernant l'immigration ont davantage été alimentés au Québec que dans le reste du Canada (Breton, 2015). Alors que certains proclament l'indépendance du Québec, la plupart des membres des communautés culturelles préfèrent conserver un état fédéral bilingue, car ils estiment qu'un Québec indépendant ne favorisera que les « Québécois francophones » sans les considérer, eux, comme des Québécois à part entière (Helly et Van Schendel, 2001).

Des études montrent que les *enfants de la loi 101* développent davantage une appartenance à l'identité canadienne, plutôt qu'à l'identité québécoise (Mc Andrew, 2010 ; Chastenay et Pagé 2007, Meintel, 2018). Selon Meintel (2018), une étude qu'elle a effectuée en 1992 (Meintel, 1992) a démontré que l'identité québécoise des jeunes adultes issus de l'immigration « était conditionnée d'un côté par la valorisation de leurs antécédents ailleurs dans le monde et, d'un autre, par un sentiment de ne pas être acceptés comme « Québécois » par leurs pairs francophones nés au Québec. Ils tendaient à distinguer « nous les ethniques » et « les Québécois » » (Meintel, 2018, p.27). Or, à l'époque, l'auteure de la recherche se questionnait à savoir si la barrière entre les groupes allait se dissiper avec le temps. En se basant sur des études plus récentes (Magnan, et al., 2017; Potvin et al., 2007), elle affirme que cette frontière entre les jeunes francophones et les jeunes d'origine immigrée demeure présente (Meintel, 2018). En raison des disparités liées à la couleur de peau et à la religion, les jeunes issus de l'immigration ont de la difficulté à développer un sentiment d'appartenance au Québec (Meintel, 2018). Meintel souligne l'importance de contextualiser les remarques des jeunes immigrants nés au Québec et ayant reçu une éducation en français, qui ne manifestent pas une forte identification à leur identité québécoise « dans une trame historique où, jusqu'à tout récemment, les « référents imaginés » de cette catégorie ont été associés

aux francophones dits « de souche » ou « pure laine » » (Meintel, 2018, p.27). C'est dans cette optique que Meintel affirme :

> Cette francophonie ethnicisée était souvent évoquée dans les médias québécois lors des débats entourant la commission Bouchard-Taylor, où le « Nous » québécois référait très souvent à une « ethnicité fondationnelle». On pouvait constater la même tendance dans les discours publics au sujet de la « Charte de valeurs » en 2013-2014. Bref, la question des identifications des jeunes issus de l'immigration en cache une autre, soit celle de l'ethnicisation de l'identité québécoise, de la part des majoritaires comme des minoritaires. (Meintel, 2018, p.27)

Cette dynamique complexe met en évidence l'importance de comprendre comment l'identité québécoise est ethniquement perçue et vécue, aussi bien par la majorité que par les minorités, ce qui est crucial pour comprendre les défis auxquels les jeunes issus de l'immigration font face dans leur processus d'identification.

Bien que les attitudes envers l'immigration aient évolué positivement (Côté, 2012 ; Jedwab, 2008; Mc Adrew et Audet, 2021), il n'en demeure pas moins que des reculs ont été notés au Québec dans le cadre des débats sur l'adaptation au pluralisme, particulièrement en 2007 et 2008 avec les discussions sur les accommodements raisonnables, ainsi qu'en 2014 avec les propositions concernant la charte de la laïcité (Potvin, 2008, 2018; Mc Adrew et Audet, 2021). Ces discussions ont souvent exacerbé des tensions sociales et ethniques et ont fréquemment conduit à des dérives xénophobes ou intolérantes (Potvin, 2008 ; Potvin et al., 2008; Mc Adrew et Audet, 2021). Selon la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2019), alors que les Québécois semblent être relativement plus ouverts envers les immigrants d'origine européenne, il existe une réticence plus marquée envers les musulmans et les minorités visibles (Mc Adrew et Audet, 2021). Ils présenteraient également une ouverture plus restreinte que leurs compatriotes d'autres provinces canadiennes concernant la reconnaissance du pluralisme dans l'espace public et auraient certaines réserves quant à la contribution de l'immigration au maintien de la dimension française du Québec (IPSOS, 2018; Mc Adrew et Audet, 2021). Cela dit, au Québec, « la principale limite en matière de reconnaissance de la réalité pluraliste et de relations interculturelles réside dans le hiatus encore marqué entre Montréal et sa grande banlieue d'une part, et les régions plus homogènes d'autre part » (Mc Andrew et Audet, 2021, p.17). Dans cette optique, Mc Andrew et Audet (2021) soulignent l'importance majeure de l'école en tant qu'espace privilégié pour créer des ponts entre les élèves issus de l'immigration et ceux provenant de milieux plus homogènes, et pour

permettre à tous les élèves, qu'ils soient directement exposés à l'immigration ou non, de bénéficier d'une éducation interculturelle enrichissante.

Par ailleurs, nous ne pouvons faire fi de l'attachement qu'ont les personnes issues de l'immigration envers Montréal (Déry, 2009), ville où s'installe la majorité des immigrants (Communauté métropolitaine de Montréal, 2019). En effet, en 2016, 85 % de la population immigrante au Québec était installée à Montréal (Communauté métropolitaine de Montréal, 2019). En contexte scolaire, les écoles accueillent des élèves d'origines, de langues et de religions très diversifiés (Armand, 2005). En 2019, à Montréal, 67,3% des élèves dans le secteur public sont issus de l'immigration (CGTSIM, 2020). Montréal se distingue des autres grandes villes nord-américaines qui accueillent beaucoup d'immigrants par le fait qu'il y existe une dynamique linguistique particulière, contrairement aux autres villes qui, malgré la diversité linguistique qui les caractérise, possèdent une seule langue dominante qui ne fait pas l'objet de débats. En effet, à Montréal, dans le passé, l'anglais était la langue dominante. Comme la décrit Levine (1990), Montréal était une ville « well on its way to becoming a multicultural English-speaking city ». Les changements opérés plus tard à la suite de la Révolution tranquille ont changé la donne. Montréal est devenue « beaucoup plus francophone qu'elle ne l'était il y a trente ans. Les statistiques de recensement nous révèlent clairement un contexte où une connaissance du français est de plus en plus nécessaire pour participer à la vie sociale et économique » (Lamarre et al., 2004, p.23). Si le statut de la langue française connaît une évolution positive, le bilinguisme français/anglais est également valorisé et connaît une augmentation chez la population de manière générale, tant chez les francophones que chez les autres groupes linguistiques, peu importe leur langue maternelle (Lamarre et al., 2004).

Pour terminer cette partie, rappelons que le français est un marqueur fondamental de l'identité nationale québécoise et que la loi 101 a participé au renforcement de cet enjeu identitaire. De plus, l'instauration de la loi 101 a modifié la composition des classes dans les écoles qui accueillent désormais des élèves d'origines différentes et qui possèdent des langues et des cultures variées. Afin de s'adapter à cette diversité, le gouvernement du Québec a mis en place la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle afin de faciliter l'intégration des élèves issus de l'immigration, en considérant que cette intégration passe essentiellement par l'apprentissage du français. Par ailleurs, l'expérience des jeunes issus de l'immigration, souvent confrontés à une

identité québécoise complexe, révèle la présence de barrières ethniques entre les « Québécois francophones » et ceux issus de l'immigration (Meintel, 2018).

1.2 Le cégep : historique et mission

Au niveau collégial, l'immigration massive et l'implantation de la Charte de la langue française ne sont pas sans effet sur la population étudiante. Par ailleurs, avant d'examiner la question de manière plus approfondie, nous jugeons pertinent de discuter de l'avènement des cégeps au Québec et de leur rôle dans l'éducation des jeunes adultes. Le fait de connaître l'histoire des cégeps au Québec ainsi que leur mission nous amènera à comprendre les objectifs que poursuit cette institution au sein du système éducatif québécois et de reconnaître son impact sur le développement de l'identité des jeunes adultes. Cela nous amènera à aborder par la suite l'aspect éducatif interculturel lié aux cégeps et à l'immigration.

1.2.1 Un événement majeur dans l'éducation au Québec: la création des cégeps

Après la Seconde Guerre mondiale, la situation socio-économique difficile des Canadiens français préoccupe de nombreux hommes politiques et intellectuels qui aspirent à trouver des solutions pour améliorer la condition des Canadiens français et pour les affranchir sur les plans intellectuel, économique et politique (Dupuis, 2020). Les recommandations de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1961-1964) ont entraîné d'importantes transformations dans le système éducatif québécois. Elles ont conduit à la création du ministère de l'Éducation, des écoles polyvalentes, des cégeps et du réseau de l'Université du Québec.

Avant la création des cégeps, les collèges classiques, écoles de luxe, qui représentaient le seul moyen de rentrer à l'université, étaient réservés aux gens ayant une situation financière aisée et qui possédaient les moyens d'en payer les frais d'admission. Les enseignants, ainsi que la direction de ces collèges étaient membres du clergé catholique, c'est pourquoi le programme éducatif se basait principalement sur la religion et la littérature (Magnuson, 2006).

En 1960, parmi les « Québécois francophones », seulement 13% achèvent leur 11e année de scolarité et 4% poursuivent leurs études à l'université, comparativement à 11% chez les jeunes anglophones (Dupuis, 2020). Entre 1963 et 1966, la Commission Parent émettait, dans son rapport, des recommandations plus représentatives des valeurs du Québec. Ces recommandations visaient à réduire le retard scolaire des Canadiens français en facilitant leur accès à l'éducation (Dupuis, 2020). Elles permettaient également de diminuer les écarts de ressources et d'opportunités

éducatives entre les différentes régions du Québec en proposant des recommandations pour une répartition plus équitable des ressources éducatives (Dupuis, 2020). Cela dit, le gouvernement voulait rendre l'éducation accessible à tous en faisant de l'éducation un droit, et non un privilège.

Sous la supervision de Paul Gérin Lajoie, le ministre de l'Éducation de l'époque, les programmes scolaires sont uniformisés. Selon le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (1966, T. 3), connu sous le nom de rapport Parent, on comptait, en 1961-1962, 1714 commissions scolaires, et chacune d'entre elles contrôlait ses programmes. En 1966, les commissions scolaires passent de plus de 1500 commissions scolaires à 55 commissions catholiques et neuf commissions protestantes (Dupuis, 2020). Des écoles secondaires nommées « polyvalentes » sont créées et offrent des cours d'enseignement général. Les collèges classiques réservés autrefois aux riches disparaissent progressivement et laissent place, en 1967, à ce qu'on nomme aujourd'hui le cégep, c'est-à-dire le collège d'enseignement général et professionnel (Magnuson, 2006). Plusieurs écoles postsecondaires sont construites afin de faciliter l'accessibilité aux personnes vivant en région. Dans les années 1970, le système collégial est bien établi tant sur le plan de ses établissements que sur le plan de son fonctionnement, et il constitue un succès (Savard et Bouthaim, 2008). Ce succès est décrit par les analystes des politiques éducatives de l'Organisation de coopération et de développement économiques de la manière suivante :

> On reconnaît au Québec le mérite d'avoir accompli « les réalisations les plus importantes dans l'enseignement postsecondaire par la création des cégeps. Ceux-ci […] sont fondés sur les principes de l'égalité d'accès et de l'abolition de la « différenciation faite entre la valeur attachée à l'enseignement général et la valeur attachée à l'enseignement professionnel » par le maintien de la contiguïté des deux orientations. Les experts de l'O.C.D.E. estiment que le cégep constitue en conséquence « un modèle éducatif et sociopolitique de la plus grande importance, et ce, à l'échelle internationale. Abandonner une telle entreprise constituerait un échec dont les conséquences seraient graves pour le Canada et pour beaucoup d'autres pays. (OCDE,1976, p.52)

En effet, la création des cégeps faisait partie des réalisations les plus importantes dans le système éducatif québécois. Leur objectif était de favoriser chez la population du Québec l'accès à l'enseignement postsecondaire, tout en élevant son niveau d'éducation.

En tant qu'institutions scolaires transitoires entre le secondaire et l'université, les cégeps constituent une singularité en Amérique du Nord (Dupuis, 2020). Au moment de leur création en

1967, le Québec comptait 12 cégeps. Aujourd'hui, leur nombre a augmenté pour atteindre 48 cégeps répartis sur tout le territoire québécois. Parmi eux, 43 cégeps sont francophones et cinq sont anglophones. Le cégep offre deux parcours éducatifs distincts: la formation préuniversitaire qui prépare les étudiants aux études universitaires, et la formation technique dont le but est de les préparer à intégrer le marché du travail (Dupuis, 2020). Par ailleurs, même si les étudiants choisissent de poursuivre leurs études dans différents programmes et dans des disciplines variées, tous doivent obligatoirement suivre des cours communs tels les cours de littératures ou de philosophie. Cela vise à assurer chez les étudiants des différents programmes une certaine cohésion et unicité en ce qui a trait à l'éducation citoyenne (Leroux, cité dans Dupuis, 2020).

1.2.2 Les jeunes adultes au cégep et la construction identitaire

Dans cette section, afin de mieux saisir la perspective du gouvernement lors de l'élaboration de son plan d'action au niveau collégial, nous nous appuierons sur des textes gouvernementaux d'importance, dont ceux émis par le Conseil supérieur de l'éducation, lui aussi créé dans la foulée du Rapport Parent. Ces aspects seront davantage approfondis et appuyés par la littérature scientifique portant sur le sujet dans la section théorique de ce travail.

Le Conseil supérieur de l'éducation note qu'« au moment où ils arrivent au collégial, les jeunes vivent sans doute la période de leur vie où ils auront le plus grand nombre de choix à faire (Conseil supérieur de l'éducation, 2002, p.42). Ce moment de la vie est crucial quant au développement identitaire du jeune, car il passe de l'adolescence à l'âge adulte.

Pour plusieurs jeunes adultes, la première année au collégial a une forte influence sur leur développement (Conseil supérieur de l'éducation, 2002). Ils connaissent des changements sur les plans scolaire, social et personnel. L'estime de soi, le sentiment de compétence et l'autonomie sont des caractéristiques que le jeune adulte cherche à développer au cours de cette étape de la vie. Cela dit, la Fédération des cégeps est consciente des besoins des jeunes adultes et des difficultés auxquels ils font face durant cette période de leur vie. Pour répondre à leurs besoins, différentes activités sont mises en place par les collèges afin « de leur faire découvrir qui ils sont et ce qu'ils veulent, de les encourager à s'engager dans leurs études et à réussir » (Fédération des cégeps, 2003, p.49). Ainsi, d'un point de vue gouvernemental, le collège se veut être un lieu privilégié du développement de soi et de la construction identitaire.

Au moment de passer à l'âge adulte, les jeunes adultes sont amenés à effectuer des choix majeurs pour tracer leur parcours de vie future :

> Le passage à la vie adulte constitue en effet un moment clé pour analyser l'évolution des mentalités, les jeunes étant engagés dans une série de transitions plus ou moins longues et complexes, effectuées de façon non linéaire. Ils passent du milieu scolaire au milieu du travail, du domicile de leurs parents à la vie de couple et à la formation de leur propre famille, par exemple. En leur faisant ainsi expérimenter une grande pluralité de situations sociales, de statuts et de rôles, cette période transitoire constitue un temps fort de la construction identitaire et du développement des liens d'appartenance appelés ou non à se consolider par la suite. (Saint-Laurent, 2008, p.17)

En effet, les jeunes adultes de cette catégorie d'âge vivent des transitions importantes sur plusieurs plans. Ils sont amenés à prendre des décisions importantes et leur identité se construit. Par exemple, sur le plan scolaire, ils décident de poursuivre leurs études postsecondaires et universitaires en français ou en anglais, en fonction de leurs convictions et de leurs objectifs.

L'école érige l'identité de l'individu sur le plan linguistique et culturel (Landry, 1993). Dans le cadre de cette recherche, puisque nous accordons une attention particulière à la construction identitaire qui se forge au niveau collégial, c'est-à-dire dans les cégeps francophones et anglophones au Québec, nous jugeons pertinent de porter un regard sur le cégep en tant qu'institution et d'examiner sa mission, afin de comprendre de quelle manière il contribue à la construction identitaire chez les jeunes adultes en développant chez eux des savoir-faire et des savoir-être.

1.2.3 La mission du cégep

Observons maintenant de quelle manière le gouvernement élabore son plan d'action auprès des établissements collégiaux. En effet, le but du cégep n'est pas de contribuer uniquement à développer des savoirs disciplinaires chez le jeune adulte, il participe également à la construction de sa personnalité et de son identité (Fédération des cégeps, 2003). Le cégep en tant qu'institution élabore la formation collégiale autour de trois visées fondamentales qui sont associées à cinq compétences communes. Le tableau qui suit énonce les trois visées ainsi que leurs caractéristiques, d'après les recommandations gouvernementales (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p.2).

Tableau 1: Les trois visées de la formation collégiale (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p.2)

Former l'élève à vivre en société de façon responsable	Sur le plan personnel, l'élève s'engage en s'investissant dans son projet de formation. Il démontre de la rigueur et de la persévérance, et il fait preuve d'habiletés dans le domaine de l'analyse, de la synthèse et de la recherche. Sur le plan professionnel, il prend appui sur sa capacité à transférer ses savoirs et à s'adapter aux situations nouvelles. Sur le plan social, comme sur le plan de la vie démocratique, l'élève s'engage en exerçant son rôle de citoyen éclairé et responsable ainsi qu'en adoptant des attitudes et des comportements souhaitables. Dans ses relations avec les autres, il fait preuve d'ouverture d'esprit et exerce son sens communautaire.
Amener l'élève à intégrer les acquis de la culture	L'élève poursuit la mise en valeur de sa culture personnelle et il sait apprécier diverses formes d'expression culturelle. Ses apprentissages l'ont sensibilisé aux productions culturelles. Il peut en interpréter le sens, en considérer la valeur et prendre conscience du rôle qu'il exerce dans l'expression de la culture. Le développement de son sens critique et de sa conscience sociale ainsi que la consolidation de ses repères historiques l'ouvrent à un univers culturel élargi. Il saisit la diversité des réalités sociales et culturelles et sait apprécier les multiples richesses de la culture québécoise. Finalement, l'élève réinvestit ses acquis culturels en établissant des liens entre les divers phénomènes qui l'entourent et en s'engageant dans des activités à caractère culturel, artistique, sportif, technique ou scientifique.
Amener l'élève à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde	L'élève comprend et produit des discours complexes et variés dans différentes situations. Il démontre de l'autonomie et fait preuve d'habiletés avancées en lecture et en écriture. Sa maîtrise de la langue le rend autonome sur le plan de la réflexion; elle lui permet de se situer par rapport à divers discours et de s'exprimer de manière structurée, rationnelle et précise. Confronté à diverses situations de communication, l'élève exprime, dans une variété de situations, sa vision du monde et son identité. Cette maîtrise lui permet aussi de s'ouvrir à la diffusion des savoirs. De plus, elle le porte à échanger des points de vue et à parfaire sa communication dans la langue d'enseignement et dans la langue seconde.

Ces trois visées du cégep font de lui une institution dont le souci est de former un jeune adulte apte à fonctionner en société. Ainsi, le gouvernement considère le cégep comme un lieu où

l'étudiant est amené à consolider sa personnalité tant sur le plan personnel que professionnel et à s'adapter aux différentes situations qui se présentent à lui. Le jeune adulte met en pratique ses savoirs dans l'élaboration de projets et fait preuve d'autonomie et de créativité. Sur le plan culturel, il apprend à s'ouvrir sur le monde à travers les productions culturelles, tout en tenant compte des richesses qu'elles comportent. Il développe également son sens critique et une conscience sociale et une attitude d'ouverture face à la diversité qui l'entoure. Le jeune étudiant adulte est aussi amené à consolider ses compétences en communication, tant par l'écriture que par l'expression orale de sa pensée. Il apprend à exprimer ses convictions, sa vision du monde et son identité à travers les différentes interactions et situations qui se présentent à lui. En résumé, le cégep se donne comme but de former un jeune adulte responsable, et surtout, un citoyen qui sait faire des choix éclairés (Fédération des cégeps, 2003).

1.3 Immigration et éducation interculturelle au cégep

Dans la section précédente, nous avons examiné les circonstances entourant la création du cégep et sa mission telle que définie par le gouvernement. Dans la partie suivante, nous verrons, à travers une recension des écrits, comment l'immigration massive au Québec pendant les années 1980 ainsi que l'instauration de la Charte de la langue française ont eu un impact considérable sur la diversité de la population étudiante au cégep.

En 1968, le ministère de l'Immigration est créé au Québec, permettant dès lors à la province de négocier avec le fédéral des ententes[4] relatives à la sélection des immigrants, notamment en ce qui a trait à leur nombre et aux mesures mises en place pour faciliter leur intégration dans une société francophone (Lapierre et Loslier, 2003). Pendant les années 1980, alors que l'immigration prend davantage d'ampleur, un changement est constaté dans les cégeps quant au visage de sa population qui devient de plus en plus multiethnique (Lapierre et Loslier, 2003). La province québécoise, qui devient une société d'accueil, se donne comme responsabilité d'intégrer ces immigrants, ce qui crée un changement dans l'environnement social et démographique du Québec qui s'ouvre à la diversité (Lapierre et Loslier, 2003).

[4] Entente Cloutier-Lang (1971), Entente Cullen-Couture (1978)

1.3.1 Les effets de la Charte de la langue française sur la population étudiante au cégep

En outre, l'implantation de la Charte de la langue française en 1977 n'est pas sans effet sur la composition de la population étudiante dans les cégeps. En 1983, seulement 16,3% des élèves allophones choisissent de fréquenter les cégeps francophones (Savard et Bouthaim, 2008). Cette proportion passe, à la fin des années 1980, à environ 40% (Conseil supérieur de l'éducation, 1992), ce qui constitue un changement énorme au sein de la population du cégep francophone. En 2010, cette proportion atteignait 53 % (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011). C'était donc plus de la moitié des étudiants allophones qui choisissaient d'étudier dans un cégep francophone. Plus récemment, en 2021, selon les données de l'Office québécois de la langue française, ce sont 65,6%[5] des nouveaux inscrits dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais qui choisissent d'étudier dans un cégep francophone (Office québécois de la langue française, 2023). Cela représente une nette augmentation. Selon l'Office québécois de la langue française, la hausse de la proportion des nouveaux inscrits allophones qui fréquentent un cégep francophone pourrait être associée à l'augmentation de la proportion d'élèves allophones qui ont été scolarisés en français au préscolaire, au primaire et au secondaire au Québec (Office québécois de la langue française, 2023).

1.3.2 L'introduction d'une éducation interculturelle dans les cégeps

En ce qui a trait à l'introduction d'une éducation interculturelle dans les cégeps, elle est vue, au début des années 1980, comme une réponse à l'impact croissant de l'immigration à Montréal (Gaudet et al., 1998). À ce stade, elle était principalement considérée comme un moyen d'intégrer les immigrants (Gaudet et al., 1998). À la fin des années 1980, l'éducation interculturelle est vue sous un autre angle. À partir de ce moment, on pense qu'il est nécessaire que tous les étudiants du cégep soient exposés à l'éducation interculturelle afin de promouvoir une ouverture à la diversité ethnique et sur le monde (Gaudet et al., 1998). Pendant les années 1990, les intervenants au sein des cégeps, favorables à l'approche interculturelle, considéraient que tous les étudiants fréquentant le réseau collégial du Québec devaient, grâce aux cours dispensés, acquérir une conscience interculturelle et une ouverture à la diversité ethnique (Service interculturel collégial, 1998).

[5] Étudiantes et étudiants inscrits à la formation ordinaire au trimestre d'automne. Source : Ministère de l'Enseignement supérieur, PFSG, DGPS, DSIG, Portail informationnel, PDCFF11G_Inscriptions_effectif_collegial_221106.

Le désir de mettre de l'avant l'éducation interculturelle afin qu'elle touche l'ensemble des cégépiens s'est fait entendre. L'objectif était que le cégep devienne un lieu où les relations sociales reflètent la diversité des jeunes étudiants adultes, tous différents par leurs origines et leurs cultures. Au cours des années qui passent, on constatait en Occident que « la présence d'éléments culturels non familiers, tels que de nouveaux codes de politesse, de nouvelles conceptions de la famille, de nombreuses autres pratiques religieuses et un intérêt grandissant pour la mondialisation, ont fait ressortir l'importance des relations interculturelles » (Lapierre et Loslier, 2003, p.8). À partir d'initiatives personnelles, les enseignants ont peu à peu commencé à adapter leurs pratiques en tenant compte de cette diversité (Savard et Bouthaim, 2008).

Dans le réseau collégial québécois actuel, l'application d'une politique interculturelle est variable d'un cégep à un autre, et certains cégeps n'ont simplement pas établi de politique interculturelle au sein de leur établissement (Prioleau, 2021). Habib El-Haje, directeur de L'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI), affirme :

> L'inclusion commence au niveau macro, au niveau de la vision institutionnelle. Les actions concrètes qui en découlent sont la diversification des membres du personnel, l'accessibilité des milieux d'enseignement et l'adoption collective de moyens pédagogiques de type inclusifs. […] L'objectif est d'arriver au point où l'inclusion d'une majorité de personnes, peu importe leur différence, ira de soi. À ce moment-là, lorsque nous n'aurons plus à en parler, nous saurons que nous sommes dans une société inclusive. (Habib El-Haje, cité dans Prioleau, 2021)

Cela dit, l'inclusion repose sur l'adoption de politiques claires et de pratiques pédagogiques interculturelles favorisant l'intégration et la diversité au sein des cégeps. Par exemple, le cégep Édouard-Montpetit de Longueuil valorise cette éducation interculturelle. En 2010, il s'est doté d'une Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Parmi les activités qu'il a mises sur pied, nous retrouvons la *Boussole interculturelle* qui consiste en un centre de ressources pour les étudiants issus de l'immigration (Prioleau, 2021). Les étudiants peuvent avoir recours à ce centre pour échanger, faire part de leurs difficultés d'intégration et trouver de l'aide sur plusieurs plans, tant sur le plan social qu'éducatif. Des intervenants sont d'ailleurs disponibles pour les conseiller et les soutenir s'ils confrontés au racisme ou à de la discrimination (Prioleau, 2021). Les étudiants non immigrants sont également accueillis dans ce local pour en apprendre davantage sur le parcours migratoire (Jean-Luc Djigo, cité dans Prioleau, 2021). Le but de ce collège en matière d'interculturalité n'est pas uniquement de soutenir les étudiants issus de l'immigration, mais

également d'apporter un support au personnel afin de les aider à adopter une approche interculturelle dans leurs interventions.

1.3.2.1 Pratiques éducatives interculturelles au cégep

Une enquête a été menée (Gaudet, 2013) par le Service interculturel collégial auprès de 13 cégeps afin d'évaluer l'évolution de l'éducation interculturelle au sein des cégeps et la place qui lui a été accordée. Ont participé à l'étude sept cégeps francophones de Montréal, deux cégeps de la banlieue de Montréal, trois cégeps de régions et un cégep anglophone de Montréal. Nous avons relevé quelques constats qui sont ressortis de cette étude, ainsi que d'une étude effectuée par Landry et al. (2020). À cette étape, il convient de noter que, bien que certaines recherches aient été menées pour documenter les pratiques d'éducation interculturelle au niveau collégial, elles se concentrent souvent sur des études de cas spécifiques ou des initiatives isolées dans certains cégeps. Ces travaux, bien qu'essentiels, sont généralement réalisés à une échelle locale, sans nécessairement s'inscrire dans une analyse globale qui inclurait l'ensemble du réseau collégial québécois. Ainsi, il existe un manque de données consolidées et représentatives permettant de saisir de manière systématique l'état de l'éducation interculturelle dans les cégeps à travers la province. Une telle situation met en lumière l'importance d'effectuer des recherches plus étendues et coordonnées pour mieux comprendre les dynamiques interculturelles dans l'ensemble du réseau collégial québécois.

<u>Le portrait sociodémographique de la population étudiante issue de l'immigration</u>

En ce qui concerne le portrait sociodémographique de la population étudiante immigrante et issue de l'immigration, il est apparu que les outils permettant de connaître la population issue de l'immigration restent incomplets et non validés, ce qui empêche de dresser un portrait clair de cette population au sein des cégeps. Pour pallier ce manque, il faudrait créer des outils de collectes de données fiables et efficaces (Gaudet, 2013).

<u>La présence d'une politique interculturelle dans les cégeps</u>

En ce qui a trait à l'adaptation institutionnelle des cégeps à l'éducation interculturelle, la même étude (Gaudet, 2013) révèle qu'environ la moitié des collèges observés se sont dotées d'une politique interculturelle ou d'une déclaration d'intention en lien avec l'interculturalité. Les plans stratégiques de plusieurs cégeps incluent également une dimension interculturelle. Par ailleurs, « il

semble que ces politiques ne soient pas suffisamment connues dans le milieu » (Gaudet, 2013, p.53).

Les comités prenant en charge les aspects interculturels dans les cégeps

Pour ce qui est des comités prenant en charge les aspects interculturels dans les cégeps, ils sont de plus en plus nombreux. Leurs tâches consistent à mettre en place un plan d'action favorisant l'éducation interculturelle et la formation du personnel. Les cégeps se sont d'ailleurs dotés de politiques pour s'opposer à la discrimination grâce à des activités de sensibilisation qui sont pédagogiques et socioculturelles. Certains collèges ont même créé des services de médiation afin de régler les conflits interculturels (Gaudet, 2013).

Les mesures d'accueil, d'intégration et d'aide à la réussite

En ce qui concerne les mesures d'accueil, d'intégration et d'aide à la réussite, elles sont souvent dédiées à tous les étudiants, qu'ils soient issus de l'immigration ou non. Pour ceux issus de l'immigration, certains collèges organisent des activités de jumelage ou de tutorat par les pairs (Gaudet, 2013). De plus, afin de pallier les difficultés en français des étudiants allophones, les cégeps produisent du matériel pédagogique spécifique afin de répondre aux besoins de cette population étudiante. Notons également la présence de cours de mise à niveau pour allophones (Gaudet, 2013).

La formation interculturelle destinée aux enseignants

En ce qui a trait à la formation interculturelle destinée aux enseignants et au personnel, les collèges organisent des journées de formation et des activités de sensibilisation (Gaudet, 2013). Néanmoins, ces formations n'ont pas lieu de façon régulière. Et bien qu'on reconnaisse l'importance de la formation, « il y a peu de cégeps qui la valorisent dans la pratique en offrant des formations de façon récurrente » (Gaudet, 2013, p.55). Cependant, certains enseignants « semblent banaliser la diversité ethnoculturelle par souci d'égalité. Pour eux, il importe de traiter tout le monde également, ce qui les empêche de prendre en compte les différences culturelles. On attend trop souvent qu'un conflit interculturel surgisse pour réagir » (Gaudet, 2013, p.56). Par ailleurs, le Service interculturel collégial (SIC) organise annuellement des formations interculturelles portant sur la pédagogie interculturelle et les activités socioculturelles dans le cadre de ses activités régulières.

Landry et al. (2020) expliquent que, de manière générale, les professeurs de cégep n'ont pas reçu une réelle formation pour enseigner en contexte interculturel, contrairement aux enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire qui suivent des cours sur la pédagogie interculturelle pendant leurs études universitaires. De plus, les professeurs de cégep sont amenés à aborder, dans le cadre de leur enseignement, des sujets sensibles touchant à plusieurs domaines. C'est pourquoi il serait nécessaire de les former à l'interculturalité afin qu'ils puissent créer un environnement où les échanges interculturels sont possibles, que ce soit en contexte scolaire ou parascolaire.

Landry et al. (2020) suggèrent également qu'il faudrait envisager d'engager davantage de professeurs et d'employés aux origines variées, afin de mieux refléter la diversité multiculturelle au sein des établissements d'enseignement supérieur collégiaux.

Les compétences interculturelles dans les programmes au cégep

Une dizaine de programmes techniques incluent des compétences interculturelles dans leur grille de cours, car plusieurs de ces métiers requièrent une intervention auprès de personnes pluriethniques. Cependant, ces compétences interculturelles ne sont pas présentes dans les programmes préuniversitaires, bien que certains enseignants intègrent dans leurs cours l'aspect interculturel (Gaudet, 2013), notamment dans certains cours du programme des sciences humaines. Dans cette optique, il est primordial que tous les programmes collégiaux comprennent une dimension interculturelle afin que les étudiants soient initiés à l'interculturalité et qu'ils soient préparés à vivre dans une société pluraliste (Gaudet, 2013). À cet égard, soulignons que le cours de philosophie, qui est un cours faisant partie de la formation générale commune à tous les programmes d'études au collégial, constitue un lieu où les compétences civiques pourraient être développées chez les étudiants (Landry et al., 2020). Georges Leroux, qui a défendu l'enseignement général de la philosophie au cégep, affirme :

> Nous avons le devoir d'accueillir des jeunes dans une culture dont certains ne comprennent pas les principes – la délibération démocratique, la possibilité de critiquer l'autorité, la défense des droits et des libertés. Nous avons aussi le devoir d'être attentifs sur le terrain aux attitudes de fermeture à l'égard de ces principes. Il faut que les cours de philosophie donnent aux jeunes des outils de discussion rationnelle sur le pluralisme moral et culturel qui caractérise la société québécoise. (Leroux, cité dans Landry et al., 2020, p.70)

Or, les cours de philosophie ou tout autre cours qui traitent de la citoyenneté et des relations interculturelles sont essentiels pour préparer les étudiants à faire face aux défis sociaux qui traversent notre société actuelle. Ces cours leur permettent de s'outiller et d'apprendre à comprendre et à analyser « les prises de position et les discours de nos décideurs publics sur les questions touchant à la diversité ethnoculturelle. Il faut mettre l'accent sur la valeur et l'importance de l'argumentation rationnelle (en opposition aux arguments fondés sur l'expérience personnelle) » (Landry et al., 2020, p.70).

Les activités pédagogiques interculturelles

L'étude de Gaudet (2013) révèle que plusieurs activités pédagogiques interculturelles sont mises en place dans les cégeps. Parmi ces activités, nous retrouvons « les activités sur le terrain, les activités basées sur des exercices de simulation, jeux de rôles ou études de cas, et les activités synthèses » (Gaudet, 2013, p.56). De plus, de nombreuses recherches ont été effectuées sur la pédagogie interculturelle dans les cégeps et des outils pédagogiques ont été créés.

Les activités parascolaires représentent elles aussi un espace de rencontre à privilégier pour favoriser les échanges entre les différentes communautés. Que ce soit par l'entremise d'activités sportives ou artistiques ou d'engagements citoyens, il est primordial d'organiser de telles activités pour créer des occasions de rencontres, à un moment où les réseaux sociaux diffusent sans cesse des préjugés à l'égard de certains groupes (Landry et al., 2020).

Les cégeps où la diversité ethnoculturelle est moins présente

Les collèges dont la population est davantage monoethnique sont moins portés à établir une pédagogie interculturelle (Gaudet, 2013). Cette réalité pourrait s'expliquer en partie par l'absence d'une diversité culturelle significative, ce qui peut réduire la perception de la nécessité d'adopter une telle approche. Cependant, « ces derniers seront appelés dans l'avenir à composer avec une population étudiante plus diversifiée sur le plan ethnoculturel » (Gaudet, 2013, p.40). L'étude effectuée par Landry et al. (2020) et qui visait à examiner la manière dont les collégiens provenant de cégeps en région percevaient les personnes n'étant pas de la même origine ethnique qu'eux a démontré que ces jeunes font preuve d'ouverture face à la diversité, mais qu'ils maintiennent certains préjugés véhiculés par la société, parfois même sans s'en rendre compte. Ils affirment qu'ils sont plus ouverts que les générations précédentes puisqu'ils fréquentent davantage des personnes d'origines différentes, « mais utilisent sensiblement les mêmes réflexes cognitifs que

leurs aînés pour justifier leurs points de vue » (Landry et al., 2020, p.54). En effet, tout en se réclamant comme étant ouverts d'esprits, certains de ces étudiants étaient dérangés par le fait que les immigrants n'abandonnent pas certaines de leurs habitudes ou coutumes pour adopter celles du pays d'accueil, et affirment que s'ils allaient, eux, dans un autre pays, ils seraient obligés de le faire. Face à cette idée qui était récurrente dans les propos des étudiants, Landry et al. (2020) déclarent :

> L'idée voulant que « nous, quand on va chez eux, on doit suivre leurs règles, alors eux, quand ils viennent ici, ils doivent suivre nos règles » est extrêmement problématique. En effet, nous sommes ici au Canada. Or au Canada – et partout en Occident et ailleurs, à quelques exceptions près – les gens ont des libertés et des droits fondamentaux. L'une d'elles est la liberté de conscience et de religion, ce qui fait que les gens sont libres de porter ce qu'ils veulent (qu'il s'agisse d'un hijab ou d'une mini-jupe et de talons hauts). (Landry et al., 2020, p.58)

Les étudiants questionnés affirment qu'ils sont davantage confrontés dans leur vie à des questions interculturelles et à des questions en lien avec les pratiques religieuses qu'à des questions relatives à la problématique linguistique présente au Québec. En effet, l'étude montre qu'ils font preuve d'ouverture « face à la diversité linguistique ou, à tout le moins, qu'ils ne semblent pas s'inquiéter du recul de la langue française au Québec » (Landry et al., 2020, p. 60).

Pour terminer cette partie, rappelons que l'institution collégiale au Québec joue un rôle majeur dans la socialisation des jeunes adultes (Landry et al., 2020) et que l'arrivée au cégep constitue un moment crucial de la construction identitaire. En tant qu'institution, le cégep se donne comme mission d'aider ces étudiants à développer des compétences diverses et l'éducation interculturelle occupe une place de plus en plus importante dans l'éducation offerte à ces jeunes adultes, mais des efforts doivent continuer d'être fournis à plusieurs endroits, que ce soit sur le plan du contenu des cours offerts au cégep, sur le plan des activités parascolaires ou sur le plan de la formation interculturelle fournie aux enseignants (Gaudet, 2013). Gaudet (2013) souligne que bien que des recherches et expérimentations portant sur l'interculturalité soient effectuées en milieu collégial, peu d'entre elles sont réellement connues. C'est pourquoi elle insiste sur l'importance de la diffusion des ressources disponibles, que ce soit sur le plan de l'information, des formations ou des activités pédagogiques interculturelles (Gaudet, 2013).

Dans cette optique, il importe maintenant d'examiner plus en profondeur comment les rapports interethniques se manifestent concrètement dans l'espace collégial et comment ceux-ci influencent la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration

1.3.2.2 Les rapports ethniques au cégep

Dans cette partie, il s'agira de porter un regard la manière dont les jeunes issus de l'immigration définissent leur rapport à l'*Autre* (francophones québécois) et construisent leur identité grâce à la socialisation ayant lieu dans les institutions d'enseignement, et plus particulièrement au cégep. D'emblée, il est important de noter que, au sein du système éducatif et dans les relations sociales, diverses dynamiques et pratiques d'exclusion peuvent altérer la manière dont les enseignants et les élèves se perçoivent eux-mêmes et les autres (Potvin et Pilote, 2021; Giroux, 2011). Cette perception est modelée par des « catégories sociales », elles-mêmes influencées par des rapports de pouvoir inégaux qui peuvent déterminer la position sociale des individus (Potvin et Pilote, 2021; Giroux, 2011). Potvin et Pilote (2021, p.105) définissent la catégorisation comme « l'activation de schèmes cognitifs préétablis par lesquels les membres d'un groupe social décodent et se représentent les différences, réelles ou supposées, des membres d'un autre groupe. Elle survient dans la rencontre d'une personne ou d'un groupe perçu comme différent de soi ». Ces auteures (Potvin et Pilote 2021, p.105) rajoutent que « la catégorisation sociale conduit à désigner et à distinguer l'endogroupe (Nous) et l'exogroupe (Eux) à partir de différents « marqueurs » de différences — genre, religion…— placés en opposition (Bourhis et Gagnon, 1994) ».

Il ressort d'une étude effectuée par Magnan et al. (2016) une tendance de la part des élèves, pendant leurs études secondaires dans les écoles de langue française, à dresser une frontière entre le *Nous* (élèves issus de l'immigration) et le *Eux* (francophones québécois). Un rapport de distance s'établit entre les deux groupes menant à un manque de fréquentation entre eux. Les élèves issus de l'immigration ne voient pas la nécessité de se rapprocher des élèves « francophones québécois », car selon eux, ils ne partagent pas des valeurs communes. Magnan et al. (2016, p.109) formulent l'hypothèse selon laquelle « la concentration d'enfants d'immigrants dans les mêmes écoles pourrait ne pas favoriser la rencontre et le rapprochement intergroupe avec les « francophones québécois » ». De plus, pendant les études secondaires, ces jeunes issus de l'immigration s'identifient soit à leur pays d'origine, soit au Canada en considérant le Canada comme étant plus inclusif que le Québec (Magnan et al., 2016).

Par ailleurs, l'expérience de l'école de langue française opère un changement quant au rapport avec l'*Autre* au cours des études postsecondaires, et ce, en raison des diverses interactions qui unissent les jeunes issus de l'immigration aux « francophones québécois » pendant leur passage au cégep ou à l'université (Magnan et al., 2016). La majorité des jeunes interrogés (22 sur un total de 37 participants) dans l'étude affichent une plus grande ouverture à l'*Autre* et ont tendance à revoir et à déterminer de nouveau leur rapport au Québec et aux « francophones québécois ». La frontière qui limitait les interactions se transforme au fil du temps. Cette période d'études postsecondaires « semble être associée à un bricolage identitaire où la subjectivité de l'acteur social entre en scène et l'amène à contester cette identité pour autrui celle d'« étranger » ou d'« immigrant » qui lui était attribuée au secondaire » (Magnan et al., 2016, p.116). Certains chercheurs postulent que les frontières peuvent se briser en raison de l'acquisition d'une maturité chez les jeunes, alors que d'autres estiment que les jeunes adultes ont eu le temps de s'adapter à leur milieu social et de façonner leur identité qui devient plus stable à ce moment de la vie (Magnan et al., 2016). L'analyse de discours faite par ces chercheures démontre qu'en allant au cégep, les étudiants issus de l'immigration fréquentent une population étudiante différente de celle qu'ils avaient connue pendant leurs études secondaires, ce qui les amène à déconstruire certaines idées qu'ils avaient à l'égard de l'*Autre* et à remanier la relation qu'ils entretiennent avec les « francophones québécois ». Le climat social d'ouverture à l'*Autre* qui règne dans les établissements postsecondaires influence la construction identitaire de ces jeunes et leur permet de renégocier la frontière érigée auparavant.

Magnan et al. (2016) identifient quatre types de parcours identitaires chez les étudiants issus de l'immigration au postsecondaire, selon qu'ils fréquentent un établissement francophone ou anglophone. En ce qui concerne les étudiants qui poursuivent leur cheminement dans un établissement francophone, elles font le constat suivant :

> Pour les jeunes qui fréquentent le secteur francophone au postsecondaire, un processus de déconstruction de la frontière peut se produire alors que certains jeunes s'identifient à la fois à leur pays d'origine et à la société québécoise ou revendiquent leur inclusion dans le « Eux québécois » en s'impliquant activement dans la société québécoise (Magnan et al., 2016, p.117).

Cette déconstruction de la frontière se produit dans les cégeps et les universités francophones lorsque les deux groupes (les étudiants issus de l'immigration et les étudiants « francophones québécois ») rentrent en contact les uns avec les autres et forgent des relations plus solides entre

eux en apprenant à se connaître. En côtoyant de nouveau les « francophones québécois » et en les voyant sous un nouvel œil, les jeunes issus de l'immigration attendrissent la vision sévère qu'ils avaient de l'*Autre* au secondaire. Leur regard critique les amène à percevoir les identités comme étant « plurielles et non plus comme dichotomiques » (Magnan et al., 2016, p.117).

Par ailleurs, cette déconstruction des frontières entre les jeunes issus de l'immigration et les « francophones québécois » n'est pas tout à fait similaire du côté des élèves fréquentant le secteur anglophone au cégep et à l'université. Certains étudiants questionnés dans la recherche de Magnan et al. (2016) maintiennent une identité relative à leur pays d'origine, tout en proclamant également une identité canadienne ou montréalaise. D'autres étudiants se détachent d'une identité relative à un pays pour composer avec une identité professionnelle ou sans attaches. Cette absence d'identification au Québec pourrait résulter du fait qu'une majeure partie des étudiants inscrits au secteur anglophone proviennent d'autres pays et sont des étudiants internationaux (MERST, 2013). La valorisation de l'anglais dans un tel contexte amènerait les étudiants « soit à valoriser leur identité ethnoculturelle (stratégie de repli), soit à envisager leur identité dans un espace davantage mondialisé (identité sans attaches ou de type citoyen du monde) » (Magnan et al., 2016, p.117).

Finalement, cette étude (Magnan et al., 2016) a démontré que si la majorité des étudiants issus de l'immigration ayant participé à l'étude ont tendance à se dissocier de leurs pairs « francophones québécois » pendant la période d'études au secondaire, la période postsecondaire, et selon l'orientation linguistique choisie, a permis à ces étudiants de renégocier les frontières et d'adopter une vision plus critique quant à la manière d'envisager leur identité et celle des autres.

Une seconde étude effectuée par ces mêmes auteures sur 60 cégépiens issus de l'immigration porte « sur les catégories d'identification des jeunes issus de l'immigration de deuxième génération à travers la négociation des frontières entre groupe majoritaire et groupes minoritaires au Québec » (Magnan et al., 2017, p.33). Cette étude a fait ressortir trois types de rapport au groupe majoritaire : un rapport harmonieux, un rapport sous tension et un rapport se situant au-delà des frontières. En ce qui a trait à ceux qui vivent un rapport harmonieux (22 cas), ce sont des jeunes qui ne vivent pas de rapports conflictuels ou d'exclusion et qui développent des relations amicales avec le groupe majoritaire. Pour ce qui est des jeunes qui vivent un rapport sous tension (34 cas), ce sont des jeunes qui vivent des rapports conflictuels avec le groupe majoritaire ou des rapports de domination. Ils font part d'un sentiment de discrimination et ne nouent pas de fortes amitiés avec les « francophones québécois ». Quant à ceux qui développent un rapport « Au-

delà des frontières » (4 cas), ce sont des jeunes qui ne semblent pas vivre de rapports conflictuels ou de domination avec le groupe majoritaire et semblent vouloir se détacher de ces attaches. Ils s'identifient davantage à leur projet scolaire ou professionnel.

De plus, cette étude a révélé que, peu importe qu'ils aient développé un rapport harmonieux ou sous tension avec le groupe majoritaire, peu de jeunes qui ont participé à la recherche s'identifient aux « francophones québécois » (Magnan et al., 2017). Ils s'approprient davantage une identité canadienne.

Cette étude s'aligne avec d'autres études qui montrent que les *enfants de la loi 101* développent davantage une appartenance à l'identité canadienne, plutôt qu'à l'identité québécoise (Potvin, 2007 ; Mc Andrew, 2010 ; Chastenay et Pagé 2007, Meintel et Kahn, 2005 ; Meintel, 2018). Dans cette perspective, ils adoptent généralement des identités multiples, tout en s'identifiant davantage à leur pays d'origine et au Canada, plutôt qu'au Québec (Magnan, et al., 2017).

Selon des études, les jeunes issus de l'immigration se mêlent moins au groupe majoritaire en contexte scolaire (Magnan et Darchinian, 2014; Mc Andrew et al. 1999; Meintel, 1992) et affirment qu'ils créent davantage de liens avec des jeunes comme eux, issus de l'immigration (Magnan et al., 2017). Potvin, Magnan et Low (2021) affirment que, bien qu'ils puissent établir un lien positif avec leur école, ces jeunes issus de l'immigration éprouvent de la difficulté à s'identifier à la société québécoise, en raison du racisme auquel ils peuvent être confrontés. Cela les amène à maintenir une certaine distance vis-à-vis du groupe majoritaire (Potvin et al., 2021).

1.4 Question générale de recherche et objectifs de recherche

Comme nous l'avons vu dans les passages précédents, la Charte de la langue française a été instaurée dans le but de revaloriser le statut de la langue française et l'éducation en français. La Charte a eu comme effet de modifier la composition des écoles francophones qui ont commencé à accueillir des élèves de toutes les origines. Cela a poussé le gouvernement à mettre en place la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle afin d'aider les élèves immigrants à s'intégrer à l'école et à la société québécoise et pour développer chez eux un sentiment d'appartenance à la langue française et sa culture. Dans le même ordre d'idées, nous avons vu que le cégep a également connu un changement quant à sa population étudiante à la suite de l'adoption

de la loi 101 et que cette institution tente également d'instaurer une pédagogie interculturelle afin de favoriser le vivre-ensemble entre les différentes communautés. Finalement, nous avons exploré quelques études portant sur la manière dont les jeunes issus de l'immigration définissent leur rapport à l'*Autre* (francophones québécois) et construisent leur identité grâce à la socialisation ayant lieu en contexte collégial. C'est dans cette perspective que s'inscrit notre recherche, laquelle nous a conduite à formuler la question suivante.

1.4.1 Question générale de recherche

Comment les jeunes adultes québécois issus de l'immigration perçoivent-ils l'influence de leur expérience dans les cégeps francophones et anglophones du Québec sur leurs identifications linguistiques et culturelles, ainsi que sur leurs rapports interethniques? Dans cette étude, les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration renvoie à la manière dont ces jeunes adultes québécois issus de l'immigration s'identifient à la langue française ainsi qu'à la culture québécoise d'expression française à la suite de leur scolarisation collégiale au Québec.

1.4.2 Objectifs de recherche

Dans le cadre de cette étude, l'objectif général (OG) que nous poursuivons est d'**examiner la construction identitaire des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans les contextes familial, scolaire et collégial, afin de mieux comprendre les facteurs influençant leurs identifications linguistiques et culturelles, et de proposer des stratégies éducatives favorisant leur inclusion et leur intégration au sein du système éducatif collégial québécois.** De cet objectif général (OG) découlent trois objectifs spécifiques : OS1, OS2 et OS3.

Notre premier objectif spécifique (OS1) est d'**examiner les habitudes langagières et caractéristiques culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans un contexte de socialisation familial et scolaire.** Cela dit, nous considérons la construction identitaire comme un processus dépendant de diverses interactions et où la socialisation scolaire et familiale joue un rôle fondamental, comme il le sera démontré dans le cadre conceptuel.

Notre deuxième objectif spécifique (OS2) est d'**analyser les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration.** À cette étape, nous examinerons les facteurs influençant leurs identifications, tels que les expériences personnelles et

les interactions sociales, afin de mieux comprendre comment ces éléments façonnent leurs identifications linguistiques et culturelles au sein de la société québécoise.

Notre troisième objectif spécifique (OS3) est de **déterminer la manière dont les jeunes adultes québécois issus de l'immigration perçoivent leur expérience au cégep en lien avec leurs identifications linguistiques et culturelles, et de proposer des recommandations aux intervenants scolaires en ce qui a trait à l'intégration et à l'inclusion de ces jeunes adultes.**

1.5 Pertinence scientifique et sociale de la recherche

Plusieurs études effectuées jusque-là sur les étudiants issus de l'immigration concernent leur taux d'accès et de diplomation (Mc Andrew, Ledent et Ait-Said, 2008; Pinsonneault, McAndrew et Ledent, 2012; Kamanzi et al. 2016, Gaudreault et al. 2022). Si ces travaux offrent des données essentielles, ils ne permettent pas de saisir certains défis plus subtils qui marquent le vécu scolaire de ces jeunes, notamment sur le plan identitaire. Bien que des études qualitatives aient déjà exploré les dynamiques identitaires des jeunes issus de l'immigration (comme nous le verrons dans le cadre conceptuel), il demeure pertinent de mener une recherche ciblant les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration, particulièrement dans le contexte collégial québécois. Une telle démarche qualitative vise non seulement à approfondir la compréhension des facteurs influençant leurs identifications à la langue française et à la culture québécoise, mais également à fournir des pistes concrètes pour mieux intervenir auprès de ces étudiants, en vue de favoriser leur inclusion et leur intégration dans le système collégial québécois.

En effet, en raison de leur bagage culturel et scolaire différent, les étudiants issus de l'immigration font face à plus d'obstacles que les étudiants d'origine québécoise sur le plan scolaire pour obtenir, au final, les mêmes résultats qu'eux (Gaudet, 2013). D'après Gaudet (2015, p.13), il est nécessaire de « poursuivre et approfondir les études sur la réussite éducative des étudiants issus de l'immigration, car il en va de l'égalité des droits et des chances de réussite ». C'est pourquoi nous croyons qu'il est nécessaire de nous intéresser au vécu scolaire des jeunes adultes québécois issus de l'immigration qui ont fréquenté un cégep au Québec en portant une attention particulière à leur processus d'identification linguistique et culturelle pendant leur parcours collégial, et ce, afin de cerner leurs besoins. Ce faisant, il sera possible de développer des ressources adaptées pour les soutenir. En effet, bien que certaines études traitent de

l'interculturalité en milieu collégial, rares sont celles qui ont donné voix aux jeunes issus de l'immigration pour comprendre comment ils perçoivent leur expérience au cégep, en particulier en ce qui concerne leur identification à la langue française et à la culture québécoise.

Magnan et al. (2017) estiment qu'il serait pertinent d'effectuer de nouvelles études pour actualiser les recherches menées dans les années 1990 et 2000 qui ont fait ressortir la diversité des identités des jeunes scolarisés à Montréal, ainsi qu'un rapport de distance face à l'identité québécoise francophone. De nouvelles recherches permettraient de réexaminer le processus d'identification des jeunes adultes issus de l'immigration et de voir comment ils négocient les frontières avec l'identité « francophone québécoise ». Ces auteures soulignent que « dans un contexte d'intensification et de diversification de l'immigration, il convient de réinterroger des jeunes issus de la deuxième génération afin de vérifier si les mêmes tendances identitaires émergent et si le même rapport de distance ressort vis-à-vis de l'identité « francophone québécoise » (Magnan, et al., 2017, p.30).

À cette étape, il convient de préciser que les jeunes adultes québécois issus de l'immigration qui participent à cette recherche sont de jeunes adultes appartenant à la deuxième génération de l'immigration (en majorité) et à la génération 1,5[6]. Ils sont donc soit nés au Québec (deuxième génération), soit arrivés très jeunes dans leur enfance, et ont effectué toute leur scolarité au Québec (génération 1,5). Cette population nous intéresse dans la mesure où la deuxième génération issue de l'immigration se situe, « plus que tout autre groupe, au point de rencontre entre la diversité culturelle issue de l'immigration et la culture québécoise et canadienne » (Chastenay et Pagé, 2007, p. 240). Les jeunes de deuxième génération adoptent des stratégies identitaires (Camilleri, 1999) hybrides et multiples, qui témoignent à la fois de l'influence conjointe de l'héritage culturel transmis par leurs parents et de leur inscription dans l'espace national (Chastenay et Pagé, 2007). Cette double appartenance façonne leur manière d'interpréter les débats identitaires au Québec et au Canada, et les amène à se positionner de manière distincte par rapport aux francophones et anglophones natifs du Canada (Chastenay et Pagé, 2007).

[6] La génération 1,5 fait référence aux élèves qui sont nés dans un autre pays, mais qui ont effectué l'ensemble de leur scolarité dans le pays d'accueil (Mc Andrew et al., 2013).

De plus, les jeunes de deuxième génération issus de groupes racisés éprouvent un sentiment de domination au sein même de la société dans laquelle ils ont grandi :

> Plus que leurs parents, les jeunes de la "seconde génération" issus de groupes racisés se sentent dominés dans leur propre société, sans qu'un tel sentiment puisse pour autant être canalisé par un conflit central qui lui donne sens. Le vecteur de cette domination repose sur un racisme diffus, implicite, systémique mais fluide, qui pénètre les institutions sans toutefois laisser des traces suffisamment tangibles pour laisser deviner sa présence, ou du moins ses effets discriminatoires. (Potvin, Eid et Venel, 2007, p. 261)

En l'absence de conflits explicites ou de repères clairement identifiables pour nommer cette réalité, le malaise s'exprime à travers des expériences fragmentées et souvent banalisées, mais dont les effets cumulatifs sur leur sentiment d'appartenance s'avèrent significatifs — comme le mettra en lumière l'expérience de nos participants dans le cadre de cette recherche. En outre, une attention particulière est portée à la deuxième génération, car elle joue un rôle central dans les dynamiques de transmission culturelle : c'est à travers elle que peut se maintenir ou, au contraire, s'atténuer l'identité culturelle du groupe migratoire originel sur le long terme (Chastenay et Pagé, 2007).

Ainsi, il devient pertinent d'interroger les lieux où cette transmission, cette redéfinition ou ce repositionnement identitaire se jouent concrètement. Dans cette optique, au cégep, malgré les tensions interculturelles éventuelles, le cégep représente-t-il un lieu d'émancipation pour les jeunes adultes québécois issus de l'immigration? Alors que des frontières ethnoculturelles peuvent se dresser entre la majorité québécoise francophone et les minorités issues de l'immigration (Magnan et al., 2017), il s'avère crucial de se questionner sur le rapport et les enjeux qui régissent ces relations intergroupes en contexte scolaire collégial, dans la mesure où les interactions avec les individus et le rapport à l'*Autre* influencent la construction identitaire (Lapierre et Loslier, 2003; Dubar, 2010). Nous pensons qu'il est primordial que les jeunes adultes québécois issus de l'immigration se sentent inclus à l'intérieur de l'identité québécoise, que ce soit sur le plan linguistique ou culturel. Comme nous allons le montrer dans le cadre conceptuel, des études ont démontré que certains jeunes adultes issus de l'immigration conjuguent très bien leur langue et leur culture de provenance avec la langue et la culture de la société québécoise, alors que d'autres affichent davantage de difficultés à se mêler à l'*Autre* et à participer à la vie collective québécoise.

Dans cette perspective, notre recherche revêt un intérêt particulier, car elle se focalise non seulement sur l'expérience collégiale des jeunes adultes québécois issus de l'immigration, mais vise également à dresser un portrait de ces jeunes quant à leurs identifications linguistiques et

culturelles à la suite de leur scolarisation dans les écoles francophones du Québec. Certaines études effectuées se sont penchées sur la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration de deuxième génération (Meintel et Kahn, 2005; Lafortune, 2006; Potvin, 2007; Elmir, 2011; Larouche, 2016; Miljus et al., 2019), mais peu de recherches ont abordé cette question dans une perspective liée aux études postsecondaires.

Il convient de noter que certains cégeps s'investissent de plus en plus dans la mise en place d'activités interculturelles diverses afin de répondre aux besoins des étudiants issus de l'immigration et pour les aider à s'intégrer, tout en favorisant des mesures visant à contrer la discrimination et le racisme auxquels ils peuvent être confrontés. Il est néanmoins primordial de comprendre cette réalité vécue par les étudiants en leur accordant la parole afin qu'ils donnent un sens à leur expérience, selon leur propre vécu et leur point de vue. C'est en prenant en considération les difficultés auxquelles ils font face qu'il sera possible d'appréhender le problème afin de proposer des solutions. Il est donc nécessaire d'envisager le réseau collégial comme un milieu favorisant les rencontres et les interactions entre les différentes communautés et comme un lieu valorisant le développement du vivre-ensemble (Landry et al., 2020).

En conclusion, ce chapitre nous a permis de décrire le contexte sociopolitique et scolaire dans lequel s'inscrit notre question de recherche suivante : comment les jeunes adultes québécois issus de l'immigration perçoivent-ils l'influence de leur expérience dans les cégeps francophones et anglophones du Québec sur leurs identifications linguistiques et culturelles, ainsi que sur leurs rapports interethniques ? Nous avons tout d'abord exploré la question identitaire du point de vue linguistique et culturel au Québec, dans la mesure où le français constitue un élément central de l'identité nationale québécoise. Dans cette perspective, nous avons vu que l'établissement de la Charte de la langue française (1977) au Québec a renforcé l'identité québécoise autour d'une langue publique commune. L'éducation obligatoire en français a rendu les écoles beaucoup plus diversifiées sur le plan ethnique. De plus, la mise en place de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998) avait comme but de faciliter l'intégration des élèves issus de l'immigration et de favoriser un vivre-ensemble harmonieux au sein des institutions scolaires. Rajoutons que le projet de loi 96 adopté en 2022 semble s'inspirer de la loi 101, sans que pour le moment nous ne puissions en tirer un bilan et évaluer ses impacts, compte tenu de sa nouveauté.

Par ailleurs, nous avons vu que sur le plan social et politique, certaines tensions identitaires s'installent entre les différentes communautés. Bien qu'elles soient attachées au Québec, la plupart

des personnes issues de l'immigration s'identifient davantage à l'identité canadienne, plutôt que québécoise (Mc Andrew, 2010; Chastenay et Pagé 2007; Magnan et al., 2017).

Ensuite, nous avons vu que la loi 101 a eu des répercussions sur les cégeps qui accueillent une population étudiante de plus en plus diversifiée et que l'éducation interculturelle s'y fait plus présente, mais que des efforts sont encore nécessaires pour répondre aux besoins des jeunes adultes issus de l'immigration. Nous avons également vu que la période collégiale constitue un moment clé de la construction identitaire des jeunes adultes, moment au cours duquel le jeune adulte vit une transition importante entre l'adolescence et l'âge adulte.

Finalement, rappelons que l'objectif de la recherche est d'explorer les dynamiques identitaires linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans les contextes familial, scolaire et collégial, afin de mieux comprendre les facteurs influençant leur processus d'identification et de proposer des stratégies éducatives et institutionnelles favorisant leur inclusion et leur intégration dans le système éducatif collégial québécois.

Comme nous le verrons dans le prochain chapitre, la construction identitaire linguistique et culturelle est un processus complexe et dynamique qui mérite une attention particulière. À travers les interactions sociales, les expériences éducatives et les diverses influences environnementales, les étudiants au cégep façonnent leurs identifications linguistiques et culturelles de manière significative. Cependant, ce processus d'identification peut également être influencé par des défis tels que les tensions interculturelles, les barrières linguistiques et les pressions socioculturelles. Comprendre ces dynamiques et les façons dont les cégeps peuvent soutenir la construction d'une identité inclusive et épanouissante est essentiel pour promouvoir un environnement d'apprentissage enrichissant et diversifié. C'est dans cette perspective que s'inscrit le présent travail. Nous présentons, à la page suivante, un tableau de cohérence exposant les différents éléments de notre problématique.

Tableau 2: Tableau de cohérence : éléments de la problématique, question de recherche, objectif général et objectifs spécifiques

Éléments de la problématique	Question de recherche (QR)	Objectif général (OG)	Objectifs spécifiques (OS)
Contexte sociopolitique et scolaire au Québec en lien avec l'identité québécoise -La place centrale du français dans l'identité québécoise et dans le système scolaire -Le contexte sociopolitique et les rapports ethniques au Québec	Comment les jeunes adultes québécois issus de l'immigration perçoivent-ils l'influence de leur expérience dans les cégeps francophones et anglophones du Québec sur leurs identifications linguistiques et culturelles, ainsi que sur leurs rapports interethniques?	Examiner la construction identitaire des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans les contextes familial, scolaire et collégial, afin de mieux comprendre les facteurs influençant leurs identifications linguistiques et culturelles, et proposer des stratégies éducatives favorisant leur inclusion et leur intégration au sein du système éducatif collégial québécois	OS1: Examiner les habitudes langagières et les caractéristiques culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans un contexte de socialisation familial et scolaire OS2 : Analyser les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration OS3 : Déterminer la manière dont les jeunes adultes québécois issus de l'immigration perçoivent leur expérience au cégep en lien avec leurs identifications linguistiques et culturelles, et proposer des recommandations aux intervenants scolaires en ce qui a trait à l'intégration et à l'inclusion de ces jeunes adultes
Le cégep : historique, mission et éducation interculturelle -Un événement majeur au Québec: la création des cégeps -L'éducation interculturelle au cégep			

Chapitre 2 - Cadre conceptuel

Cette section servira à dresser les balises théoriques reliées au sujet de recherche. Nous envisageons cette étape de la démarche scientifique à la manière de Gohier (2011) qui conçoit le cadre théorique comme un espace où sont exposés trois éléments interreliés et qui correspondent aux « théories et modèles qui inspirent la recherche, les recherches semblables déjà effectuées et les concepts pivots qui servent de matrice de recherche » (Gohier, 2011, p.93). Rajoutons également que Gohier ne fait pas de distinction entre l'analyse conceptuelle et l'analyse théorique dans la mesure où ces deux éléments sont liés premièrement ; et deuxièmement, parce que « la théorie elle-même est constituée par un noyau de concepts qu'elle réseaute et qu'elle doit définir de manière précise » (Gohier, 2011, p.94).

Dans cette perspective, nous commencerons par effectuer un recensement d'études portant sur la construction identitaire linguistique et culturelle des cégépiens issus de l'immigration afin d'exposer les résultats émanant des recherches récentes sur le sujet. Rappelons que l'objectif général de cette recherche est d'examiner la construction identitaire des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans les contextes familial, scolaire et collégial, afin de mieux comprendre les facteurs influençant leurs identifications linguistiques et culturelles, et de proposer des stratégies éducatives favorisant leur inclusion et leur intégration au sein du système éducatif collégial québécois. Pour répondre à cet objectif, nous proposons d'étudier la construction identitaire des jeunes adultes en accordant une attention particulière à leurs identifications linguistiques et culturelles. Dans cette perspective, nous étudierons la notion d'identité en explorant ses liens avec la langue et la culture, ainsi qu'en analysant les concepts de bilinguisme et de biculturalisme, avec l'objectif de les éclairer du point de vue des personnes issues de l'immigration. Cette démarche nous permettra de nous questionner sur la manière dont se construisent les identifications au sein de deux composantes fondamentales : la famille et l'école, en mettant particulièrement l'accent sur le cégep. En effet, comme nous le verrons, la famille est intégrée comme un contexte clé de socialisation primaire, où s'opèrent les premières transmissions linguistiques et culturelles, jouant ainsi un rôle fondamental dans l'enracinement identitaire et le processus d'identification des jeunes adultes. En complément, l'école et le cégep, en tant que lieux de socialisation, influencent et transforment ces processus d'identification initiaux.

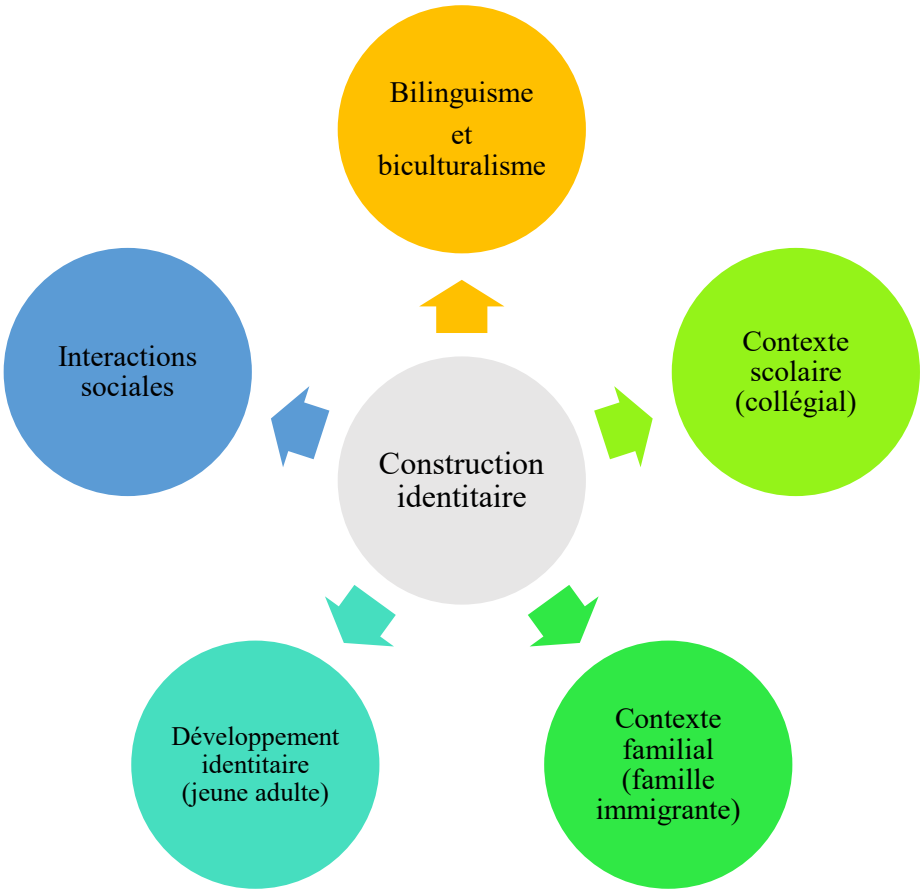
Il convient de noter que, dans cette thèse, le concept de construction identitaire est central pour analyser les dynamiques par lesquelles les participants naviguent entre leurs langues, cultures

et appartenances. Par ailleurs, pour mieux appréhender ce processus, nous mobilisons le concept d'identification, qui nous permet d'examiner les affiliations linguistiques et culturelles déclarées par les participants à des moments précis de leur parcours. En effet, dans notre travail, ces deux notions sont interreliées. L'identification est abordée non pas comme une notion isolée, mais comme une composante intrinsèque et révélatrice de la construction identitaire. Les actes d'identification alimentent et reflètent le processus plus large de construction identitaire. Ils permettent de mieux comprendre comment les jeunes naviguent entre leurs diverses appartenances.

2.1 Recension des écrits

Afin d'élaborer notre cadre conceptuel, différentes bases de données ont été consultées, nous permettant ainsi de sélectionner les textes scientifiques qui relèvent de notre sujet. Nous avons tout d'abord déterminé un concept important englobant notre sujet de recherche, à savoir la « construction identitaire ». Ce processus a permis de dégager plusieurs axes principaux liés à l'identification des jeunes adultes issus de l'immigration. Nous avons ensuite classé ces éléments en fonction des facteurs influençant cette construction identitaire ainsi que les identifications, à savoir le bilinguisme et le biculturalisme, les interactions sociales, le développement identitaire du jeune adulte, ainsi que l'influence de la famille et du système éducatif, notamment à travers le contexte collégial. Comme l'illustre la figure 1 que nous avons construite, le concept de « construction identitaire » est observé dans cette recherche à travers un prisme multidimensionnel qui inclut des variables culturelles, linguistiques, familiales, scolaires et sociales. C'est autour de ces dimensions que s'élabore notre cadre conceptuel, qui vise à mieux comprendre le processus d'identification linguistique et culturelle des jeunes adultes québécois issus de l'immigration.

Figure 1: Représentation graphique du concept de « construction identitaire » chez les jeunes adultes québécois issus de l'immigration et des facteurs influençant leur processus d'identification linguistique et culturel (Farhat, 2024)



Les premières recherches qui ont été effectuées nous ont permis de repérer la littérature scientifique portant sur la construction identitaire linguistique et culturelle. La lecture de ces textes nous a amenée à approfondir ce sujet, à nous familiariser avec sa terminologie et à voir la manière dont il est traité dans les textes scientifiques sur les plans conceptuel et méthodologique. Nous avons ensuite sélectionné directement les articles scientifiques, en consultant et en analysant les bibliographies qu'ils contenaient de manière complémentaire.

Les consultations sur Érudit et l'outil de recherche Sofia se sont avérés particulièrement efficaces pour identifier la littérature pertinente aux besoins de la recherche. Il importait en effet d'explorer la thématique (voir figure 1) sous toutes ses facettes, en nous basant sur différents types

de documents (pouvant inclure de la littérature grise également) et en nous assurant de la pertinence scientifique et sociographique (ex. : lois et politiques) des informations recueillies. Les revues *Éducation et francophonies*, *Diversité urbaine*, *La Revue canadienne d'enseignement supérieur, Ethnologie*, *Minorités linguistiques et société* se sont avérées prolifiques scientifiquement dans ce contexte. Nous avons également consulté les moteurs de recherche destinés à répertorier les thèses et mémoires qui examinent ce même sujet dans les universités québécoises pour approfondir la démarche de la recension des écrits.

2.1.1 Constats préliminaires

Plusieurs auteurs, dans leurs articles scientifiques, traitent de la question de la construction identitaire de manière large et générale (Dubet, 1994 ; Corcuff, 2007 ; Duquette, 2004). Par ailleurs, en précisant davantage la recherche, en y rajoutant la dimension linguistique et culturelle, et plus particulièrement lorsqu'il y est fait mention des cégépiens québécois issus de l'immigration, on constate que peu d'études ont été menées. À cet égard, la recension des écrits permet d'affirmer que peu de recherches sont répertoriées ou destinées à approfondir ces dimensions dans cet ordre d'enseignement. Nous renvoyons ici à la pertinence scientifique et sociale du sujet sur laquelle le chapitre 1 conclut.

La recension des écrits que nous avons menée sur notre sujet nous a amenée à examiner deux études antérieures réalisées par le Conseil de la langue française (2002) ainsi que par Beaulieu (2003). Ces recherches effectuées au début des années 2000 ont été importantes pour comprendre le contexte et les travaux antérieurs effectués en ce qui a trait au rapport qu'entretiennent les *enfants de la loi 101* avec la langue française au sein de la société québécoise. Comme nous l'avons constaté, mis à part ces deux études, peu d'analyses qualitatives ou quantitatives s'appuyant sur des entrevues avec les *enfants de la loi 101* ont été effectuées (Gagné, 2010) afin de comprendre leur rapport à la langue française. Les recherches sur les *enfants de la loi 101* issus de l'immigration se concentrent principalement sur leur réussite scolaire (Mc Andrew, 2015; Gaudreault, 2023), leur parcours migratoire et postmigratoire, ainsi que sur les difficultés rencontrées en milieu scolaire, notamment dans les cours de français (Potvin et al., 2014; Antoniadès et al., 2016). Elles abordent également les rapports interethniques qui régissent les relations entre la majorité francophone et les minorités issues de l'immigration (Magnan, Darchinian et Larouche, 2016; Magnan, Darchinian et Larouche, 2017, Darchinian et Kanouté, 2020). Peu de recherches ont porté spécifiquement sur le rapport des *enfants de la loi 101* à la langue française, en explorant la

dimension identitaire linguistique et culturelle en lien avec le projet gouvernemental de la Charte de la langue française. Gagné (2010) a examiné la construction identitaire des *enfants de la loi 101* en se basant sur une émission de Radio (Bazzo, 2003) et sur deux documentaires (Aloisio, 2007; Godbout, 2008) qui ont été produits à l'occasion du trentième anniversaire de la Charte de la langue française. En 2017, un troisième documentaire intitulé *Les Québécois de la loi 101* a été réalisé pour souligner le quarantième anniversaire de la Charte.

Il convient de noter que, dans le cadre de ce travail, nous avons consulté divers textes, recherches et rapports issus de la littérature grise. Cette documentation, principalement gouvernementale, s'est avérée essentielle dans la mesure où elle nous a permis de comprendre les objectifs poursuivis par le gouvernement dans l'application de certaines mesures. En effet, cette littérature aborde des questions relatives à l'identité québécoise et à l'instauration de la loi 101 dans un contexte éducatif et social influencé par l'immigration et par la promotion de la langue française et de l'éducation interculturelle au sein des institutions scolaires québécoises.

Pour ce qui est des travaux scientifiques qui ont nourri notre réflexion, une place a été réservée aux recherches de Magnan et de Darchinian qui se sont intéressées à l'expérience scolaire des étudiants issus de l'immigration au niveau postsecondaire. Ces études ont été très pertinentes : Magnan et Darchinian, 2014 ; Magnan, Darchinian et Larouche, 2016 et 2017 ; Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian, 2017 ; Darchinian, 2017. Grâce à ces recherches, nous avons documenté des questions relatives à la construction identitaire linguistique et culturelle des étudiants issus de l'immigration et au sentiment d'appartenance à la francophonie québécoise de ces étudiants. Ces études nous ont également renseignée sur les dynamiques interethniques entre le groupe majoritaire québécois francophone et le groupe minoritaire issu de l'immigration en contexte scolaire québécois. En ce qui concerne les concepts de bilinguisme et de biculturalisme, nous avons principalement fait référence à Grosjean (2015), dont l'approche globale de ces sujets a considérablement approfondi notre compréhension des dynamiques linguistiques et culturelles des personnes bilingues et biculturelles. Nous avons également exploré les travaux de Françoise Armand pour approfondir nos connaissances sur le bilinguisme des allophones en contexte scolaire québécois : Armand et al., 2008 ; Armand, 2012 ; Armand, 2015. Nous nous sommes référée à Cummins (2001) à cette étape pour traiter de l'interdépendance des langues. Finalement, les recherches rapportées dans Roy (2011) nous ont permis d'aborder la question de la construction identitaire des jeunes adultes au cours de leur passage au cégep.

2.1.2 Présentation synthétique de la littérature retenue pour le cadre conceptuel

Voici comment nous ferons état du cadre conceptuel qui servira d'architecture théorique à cette thèse. Nous commencerons par explorer le cas des *enfants de la loi 101* et leur rapport à la langue française, comme nous l'avons annoncé dans le chapitre 1. Ensuite, nous analyserons les notions de construction identitaire linguistique et culturelle, en portant une attention particulière aux rapports ethniques entre les groupes, ainsi qu'au processus d'identification. Nous examinerons par la suite les concepts de bilinguisme et de biculturalisme de notre population cible. Finalement, nous nous intéresserons aux lieux de la construction identitaire des jeunes adultes issus de l'immigration, qui sont principalement la famille et le réseau scolaire dont le cégep fait partie.

2.2 Les *enfants de la loi 101*

Comme mentionné précédemment, les expressions « enfants de la loi 101 » ou « la génération 101 » sont utilisées par Oakes et Warren (2009) pour désigner les enfants d'immigrants qui sont nés au Québec ou à l'étranger, <u>et</u> (souligné par nous) qui ont été éduqués en français à la suite de l'application de la Charte de la langue française en 1977. Ces deux expressions mettent l'accent sur la loi linguistique dont l'application a pour conséquence de permettre à cette génération de développer un sentiment d'appartenance à la langue française du fait d'une socialisation linguistique éducative en langue française dans leur parcours scolaire au primaire et au secondaire.

> L'expression « la génération 101 » a aussi comme effet, naturellement, de mettre l'accent sur les résultats de la législation linguistique québécoise, en identifiant les jeunes de cette génération particulière comme ceux qui ont le potentiel de se sentir tout à fait chez eux dans la langue française, étant donné que leur socialisation linguistique s'est faite à l'école, l'accent franco-québécois de ces derniers est, dans la plupart des cas, impossible à distinguer de celui des jeunes d'origine canadienne-française. (Oakes et Warren, 2009, p.179)

2.2.1 Les *enfants de la loi 101* et leur rapport à la langue française

Beaulieu (2003) a effectué une étude pour évaluer le niveau d'intégration sociale et linguistique ainsi que le degré de participation civique des *enfants de la loi 101*. Au cours de cette recherche, 1025 personnes âgées de 18 et 35 ans, qui sont soit nées à l'étranger, soit nées au Québec de parents nés, eux, à l'étranger ont été interrogées. Les participants devaient avoir fréquenté l'école française au primaire ou au secondaire, au Québec, pendant au moins deux années. Les

entrevues téléphoniques ont révélé que 92 % des personnes questionnées affirment être attachées à la langue française : « Les répondants ont une opinion très positive de la langue française (92 %) : ils sont fiers de parler le français et considèrent que c'est une richesse qu'il faut protéger » (Beaulieu, 2003, p.264). Lorsqu'ils ont été interrogés sur le choix linguistique de l'école où ils voudraient éduquer leurs enfants, 63 % des répondants ont déclaré que s'ils avaient le choix, ils enverraient leurs enfants dans une institution francophone, alors que 24 % choisiraient l'école anglophone. Pour ce qui est de la langue parlée avec les pairs, 54 % des participants déclarent utiliser le français. En milieu de travail, les résultats démontrent cependant l'effet moindre de la loi.

> L'impact de la loi 101 est moins concluant […]. Faire du français la langue de travail partout au Québec est pourtant un objectif prioritaire de la loi 101 qui légifère en matière de langue d'usage dans le domaine public et non pas dans la vie privée. (Beaulieu, 2003, p.264)

59 % des participants déclarent choisir le français comme langue de communication au travail, alors que 14 % préfèrent utiliser l'anglais, et 21 % utilisent le français et l'anglais. En ce qui a trait à la défense de la langue française, 84 % des participants voient la nécessité de la défendre afin de la préserver. Par ailleurs, 86 % d'entre eux jugent primordiale l'application de mesures supplémentaires pour aider les immigrants à mieux s'intégrer. Cette étude affiche, en général, un portrait positif de l'attachement des *enfants de la loi 101* à la langue française (Beaulieu, 2003).

Soulignons par ailleurs qu'une étude effectuée par le Conseil de la langue française (2002), durant cette même période du tournant des années 2000, affiche des résultats divergents à l'étude de Beaulieu (2003). La recherche a été effectuée auprès de 105 jeunes appartenant à la génération 101 (voir la définition plus haut). Elle poursuivait l'objectif d'« examiner la relation entre l'instruction en français et l'usage du français comme langue publique » (Oakes et Warren, 2009, p.181). Le Conseil de la langue française tire de l'étude le constat suivant :

> Les choix linguistiques que les enfants de la loi 101 font à l'égard des deux langues officielles sont d'ordre fonctionnel pour s'adapter à un environnement étranger. Ceux-ci s'adaptent à l'environnement pour s'ouvrir le plus de portes possible […]. Le français et l'anglais représentent donc deux langues secondes pour fonctionner dans une culture autre que leur culture initiale. (Conseil de la langue française, 2002, p.30)

Oakes et Warren (2009) commentent l'étude effectuée par le Conseil de la langue française (2002) et affirment que les enfants de la génération 101 adoptent une « attitude fonctionnelle envers l'utilisation de la langue » et que cela a « pour conséquence un manque d'engagement affectif envers le français et l'anglais » (p.181-182). Ces langues sont considérées dans leur aspect communicatif ou sont en effet vues comme des outils facilitant leur adaptation dans le pays d'accueil et dans divers contextes de communication (Conseil de la langue française, 2002), mais celles-ci ne reflètent pas un sentiment d'appartenance à la langue française.

Oakes et Warren affirment (2009, p.182) que cette divergence dans les résultats obtenus par le Conseil de la langue française (2002) et par Beaulieu (2003) pourrait être attribuée aux méthodes de collecte des données ou à « la répartition des participants de première et la deuxième génération ». Beaulieu se base sur un questionnaire téléphonique alors que le Conseil privilégie les groupes de discussion. Aussi, cette discordance « pourrait indiquer la variabilité considérable, entre les jeunes Québécois d'origine immigrante en termes de choix et d'attitudes langagières » (Oakes et Warren, 2009).

Finalement, les études sur les *enfants de la loi 101* révèlent des dynamiques complexes concernant leur rapport à la langue française. D'une part, la recherche de Beaulieu (2003) présente un portrait positif de leur attachement à la langue française, tandis que l'étude du Conseil de la langue française (2002) suggère, selon Oakes et Warren (2009), un usage plus fonctionnel de la langue, sans nécessairement développer un fort sentiment d'appartenance. Ces études mettent en lumière la diversité des expériences et des attitudes des jeunes issus de l'immigration envers la langue française.

2.3 La construction identitaire

Dans cette partie, il s'agira d'examiner la notion de « construction identitaire », tout en rattachant ce construit à l'approche interactionniste. Notons que, dans le cadre de ce travail, nous concevons la construction identitaire « comme un processus de négociation entre, d'une part, la socialisation linguistique familiale et scolaire et, d'autre part, les choix identitaires effectués par les individus en fonction de leur expérience » (Pilote et Joncas, 2016, p.144). L'approche interactionniste est particulièrement pertinente dans ce cadre, car elle met en lumière l'importance des interactions entre l'individu et son environnement dans le façonnement identitaire de l'individu. Selon Dubet (1994), la construction identitaire est un processus évoluant en

permanence et qui s'érige à partir de l'expérience sociale de l'individu. Cette construction n'est pas figée ; elle constitue plutôt une unité qui est assujettie aux changements selon les choix de l'acteur et la structure sociale dans laquelle il évolue (Dubet, 1994). L'individu participe donc activement à sa construction identitaire en étant encadré de normes sociétales qui sont déterminantes de son identité en construction (Corcuff, 2007). Ainsi, c'est grâce aux différentes interactions qui ont lieu au cours de sa vie que l'individu construit son identité (Dubar, 2010 ; Pilote et Magnan, 2012). Ce sera le cas alors des *enfants de la loi 101*, pour poursuivre la discussion à cet égard.

Selon Pilote (2006, p.42) citant Blumer (1969), l'interactionnisme (souligné par nous) est fondé sur trois principes : « 1) les êtres humains orientent leurs actions en fonction de la signification que les objets ont pour eux ; 2) la signification est produite à travers l'interaction avec d'autres individus ; et 3) la signification est soumise à l'interprétation de l'individu selon les situations qu'il rencontre ». Les diverses interactions de l'individu avec lui-même, avec les autres, ainsi que son rapport au monde, l'amènent à bâtir son identité qui, elle, connaît une évolution constante. Deux rapports principaux affectent l'identité de l'individu : les catégories d'appartenance collective et la subjectivité de l'individu (Pilote et Joncas, 2016). C'est principalement la socialisation au sein de la famille et de l'école qui contribue à la transmission des catégories d'appartenance collective (Pilote et al., 2010). C'est à l'intérieur de ces catégories d'appartenance collective que se construit le rapport antagoniste *nous*/*eux* entre les groupes (Pilote et Magnan, 2012). Bien que les interactions sociales influencent les choix identitaires de l'individu, il n'en demeure pas moins que l'individu peut, par ses propres choix, prendre de la distance quant à l'identité collective dans laquelle il a été socialisé (Pilote et Joncas, 2016). Si des frontières imaginaires peuvent de la sorte se tracer entre les groupes, après qu'il y a eu des interactions entre eux (Barth, 1969 ; Juteau, 1999), la subjectivité de l'individu joue également et néanmoins un rôle important dans la construction identitaire. L'identité en fait n'est pas figée, mais retravaillée et redéfinie constamment en fonction de l'expérience de vie sociale d'une personne (Dubet, 1994).

L'individu baigne conséquemment à l'intérieur d'une sphère identitaire à deux composantes : l'une est liée à son appartenance au sein d'une collectivité, et l'autre est liée à sa singularité en tant qu'individu (Bronckart, 2012). Cela signifie que d'un côté, chaque personne possède sa propre expérience, sa perception d'elle-même et son propre parcours de vie qui font d'elle une personne unique et différente des autres ; et que d'un autre côté, « […] chaque personne

est insérée dans des réseaux d'appartenance auxquels elle a puisé (et continuera de puiser) les ingrédients de ses représentations propres : la communauté politico-géographique, la ou les langue(s) parlée(s), la classe sociale, la culture, le métier, etc. » (Bronckart, 2012, p.22). Ces deux composantes font en sorte qu'une personne se conçoit comme étant singulière, mais appartenant également à un groupe ou à un réseau (Bronckart, 2012).

Nous en déduisons alors que les interactions qu'a l'individu avec le monde qui l'entoure et la signification qu'il accorde aux objets ou aux situations qu'il rencontre contribuent fortement à la construction de son identité. Dans cette perspective, le recours à l'interactionnisme dans notre étude s'avère essentiel pour analyser comment ces interactions, qu'elles soient sociales, institutionnelles ou familiales, façonnent non seulement les choix identitaires de l'individu, mais aussi les tensions entre son identité personnelle et ses appartenances collectives.

Dans ce contexte, il est également crucial de prendre en compte les frontières ethniques qui se forment entre les différents groupes, majoritaires et minoritaires. Comme nous le verrons dans la partie qui suit, ces frontières se construisent à travers des processus de catégorisation, de différenciation et de hiérarchisation. Ces dynamiques influencent profondément la construction identitaire des individus ainsi que leurs identifications, tant au niveau personnel que collectif, en façonnant la manière dont ils se perçoivent et sont perçus par les autres. Ainsi, nous allons explorer comment ces processus de catégorisation et de distinction participent à la construction des frontières ethniques, contribuant à séparer le « Nous » et le « Eux », et à modeler les identifications au sein de ces groupes.

2.3.1 Les rapports ethniques entre les groupes majoritaires et minoritaires

Qu'il s'agisse de groupes minoritaires ou majoritaires, tous ont recours à la catégorisation pour percevoir, définir et différencier les membres des autres groupes (Potvin et Pilote, 2021). Cette tendance à attribuer des traits généraux à l'*Autre* participe à la création d'une distinction, d'une frontière entre le « Nous » (groupe majoritaire) et le « Eux » (groupe minoritaire). Alors que le groupe majoritaire se perçoit comme étant la « norme », « la référence », les membres du groupe minoritaire sont considérés comme des « particularismes » (Potvin et Pilote, 2021). Ils sont souvent vus à travers le prisme de leur appartenance à un groupe particulier, ce qui limite la reconnaissance de leur singularité et la diversité des expériences qui existent au sein même de leur groupe. L'individu issu d'un groupe minoritaire se voit attribuer une « marque » souvent négative,

en raison d'une différence qui lui est associée, et cette différence tend à définir toute sa personne (Guillaumin, 1972). Dans cette perspective, Potvin et Pilote (2021, p.112) affirment :

> les membres de groupes minoritaires sont alors réduits à une différence essentialisée en raison de rapports de pouvoir inégaux qui les maintiennent dans une position inférieure dans la structure sociale. Il devient très difficile pour une personne de se défaire de cette « marque », puisque les processus de catégorisation se reproduisent au cours des interactions sociales, et cela bien souvent à l'insu des individus.

Le groupe majoritaire, dans un contexte social, a tendance à catégoriser les membres du groupe minoritaire en se basant sur des différences qu'il leur attribue. Ces différences sont souvent perçues comme « naturelles » et sont interprétées comme des caractéristiques essentielles qui définissent l'individu appartenant à ce groupe (Potvin et Pilote, 2021). On parle alors d'essentialisation. Ainsi, les caractéristiques attribuées aux membres du groupe minoritaires sont « essentialisées », présentées comme naturelles, et servent à légitimer différentes formes d'exclusion (Juteau, 2015; Potvin et Pilote, 2021). L'essentialisation et l'infériorisation peuvent entraîner le renforcement des frontières entre les groupes ou la perpétuation des inégalités (Juteau, 2015). Ce processus de « marquage » s'inscrit dans une logique visant à instaurer ou à préserver des rapports de domination et d'oppression au profit des groupes dominants (Potvin et Pilote, 2021).

2.3.1.1 Le racisme

Le racisme, qui représente une forme d'oppression, s'exprime à travers des mécanismes tels que la catégorisation sociale, les stéréotypes, les préjugés et la discrimination (Potvin et Pilote, 2021). Il s'inscrit dans des rapports de pouvoir inégaux et participe à la création et au maintien des frontières ethniques entre les groupes. Le racisme est défini comme « un processus de construction sociale de différences arbitraires, qui sont biologisées ou naturalisées (Guillaumin, 1972), voire diabolisées pour un groupe donné (Poliakov, 1971), et qui sert à justifier, à des degrés divers, le déni d'humanité à un groupe, son inégalité de traitement, sa négation, voire son génocide » (Potvin et Pilote, p.115). Potvin et Pilote (2021) décrivent le racisme de la manière suivante :

> Produit des rapports intergroupes inégalitaires, le racisme se manifeste de différentes façons. Il s'exprime par des images (stéréotypes), des idées, des pensées, des attitudes (préjugées), des discours sociaux, des idéologies politiques, des « rhétoriques » et des actes ou des comportements tels que le harcèlement, la

> discrimination directe, la propagande haineuse, les violences, les expulsions, les lois, les génocides… Ces manifestations prennent des formes soit subtiles, voire inconscientes et difficiles à identifier, soit plus dures, cristallisées et qui ont des effets sur les sociétés, les minorités et les individus (discrimination indirecte et systémique, estime de soi, traumas). (Potvin et Pilote, 2021, p.117)

Ces auteures rajoutent que le racisme s'est transformé au fil du temps et que la culture remplace désormais la notion de « race », dans la mesure où « les minoritaires ne sont plus construits comme biologiquement inférieurs, mais comme inassimilables, porteurs de différences pathologiques irréductibles ou naturelles, au même titre que l'étaient les présumées « races » d'hier (Potvin, 2017, 2016) » (Potvin et Pilote, 2021, p.115). Selon Guillaumin (1992, 2016), l'utilisation du terme ethnie serait aujourd'hui une substitution jugée plus socialement acceptable pour désigner la « race » (Potvin et Pilote, 2021).

Pour analyser un phénomène comme le racisme, il faut reconnaître la présence de deux dynamiques fondamentales sur lesquels il repose : la différenciation et l'infériorisation (Guillaumin, 1972; Potvin et Pilote, 2021). Dans cette perspective, une différence est choisie, qu'elle soit reliée à la religion, à la couleur de peau, à la classe sociale ou à tout autre critère, puis elle est présentée comme un indicateur d'infériorité sociale (Guillaumin, 1972). Cette distinction (différenciation) est utilisée pour assigner une valeur inférieure (infériorisation) à certains groupes, justifiant ainsi des traitements inégaux et des hiérarchies sociales.

Lorsque ceux qui détiennent le pouvoir perçoivent une menace à leurs privilèges, leur statut social, leurs biens, leur sécurité ou leur identité, cela suscite une dynamique de défense qui se traduit souvent par des comportements d'infériorisation et d'exclusion de l'*Autre* (Potvin et Pilote, 2021). Afin de protéger ce qu'ils considèrent comme leur droit ou leur légitimité, ces individus ou groupes dominants cherchent à minimiser ou à éliminer la menace qu'ils perçoivent en dévalorisant ceux qui la portent, que ce soit par des mécanismes de discrimination, de marginalisation ou d'isolement.

2.3.1.2 Le rôle du racisme dans la construction identitaire

La confrontation au racisme devient un cadre central à travers lequel les individus construisent, réinterprètent et donnent du sens à leurs identifications et appartenances. La « notion d'appartenance (nationale, civique, ethnicisée, racisée et autres) renvoie généralement à un sentiment d'identification et d'attachement à l'égard d'un ou de plusieurs lieux ou groupes

— nations, villes, provinces, genre, communautés ethniques, famille, écoles, etc. » (Potvin et al., 2021, p. 295). Ces appartenances évoluent en fonction des expériences vécues par les jeunes, selon qu'ils se sentent intégrés et valorisés, ou, à l'inverse, exclus (Potvin et al., 2021). La manière dont les jeunes perçoivent leur place dans la société, à travers le prisme de l'inclusion ou de l'exclusion, joue ainsi un rôle clé dans le développement de leur sentiment d'appartenance et influence également leur perception d'eux-mêmes, des autres, ainsi que la manière dont ils interagissent au quotidien, en fonction de leur place dans les rapports de pouvoir (Potvin et al., 2021; Potvin, 2002). Dans cette perspective, l'expérience du racisme amène les jeunes à redéfinir les frontières identitaires en réponse aux relations sociales qu'ils rencontrent, que ce soit à l'école, au travail, ou au sein de leur communauté d'origine (Potvin et al., 2021).

En contexte québécois, au cours des années précédentes, la scène médiatique, politique et sociale a été marquée par des débats polarisants autour des accommodements raisonnables, de la Charte des valeurs québécoises, du racisme et des discours sur les signes religieux. D'après certaines études, ces enjeux semblent « avoir une influence sur les identifications et les appartenances des jeunes » (Potvin et al., 2021, p. 300). Les jeunes issus des minorités racisées se trouvent dans une position particulière au sein de la société québécoise et canadienne, influencée par des mécanismes qui les intègrent ou, au contraire, les excluent (Potvin et al., 2021; Creese, 2015; Cui, 2012 ; Paragg, 2015).

Les débats sociaux et politiques mentionnés précédemment, ainsi que les dynamiques d'inclusion et d'exclusion qu'ils engendrent, offrent un cadre pertinent pour approfondir la question des identifications. Ces identifications, au cœur de cette thèse, ne peuvent être comprises sans examiner les frontières ethniques qui les structurent. Ces frontières constituent des repères essentiels pour analyser les processus par lesquels les jeunes issus des minorités racisées se positionnent dans une société marquée par des rapports de pouvoir inégaux.

2.3.1.3 Identifications et production des frontières intergroupes

Le concept d'identification, central dans cette thèse, s'appréhende comme « un processus qui se produit à partir des frontières ethniques (Juteau, 2015), interne et externe, qui créent les catégories Nous-Eux et auxquelles les individus attribuent des significations. Les relations entre groupes au pouvoir inégal génèrent des frontières identitaires, fluides ou étanches (Barth, 1995), qui participent à la construction des identifications » (Potvin et al., 2021, p. 296). Cela dit, dans le

cadre de ce travail, nous analyserons les identifications adoptées par les jeunes adultes québécois issus de l'immigration en les mettant en relation avec les frontières ethniques. Brubaker (2001) considère que les termes « identification » et « catégorisation » supposent « un rapport intrinsèque à la vie sociale, sans laquelle il est impossible d'étudier le phénomène, puisqu'il s'agit de l'étude du rapport de l'identification de soi-même (auto-identification), mais aussi d'une identification externe de soi par autrui (catégorisation) » (Magnan et al., 2017, p.34-35). Ainsi, les concepts d'« identification » et de « catégorisation » permettent de refléter la nature dynamique et contextuelle des processus par lesquels les individus se définissent eux-mêmes et sont définis par les autres, tout en se distançant des approches essentialistes associées au terme « identité » (Magnan et al., 2017). À l'instar de Magnan et al. (2017), nous partons du principe que l'« identité » n'est pas donnée, mais constitue un processus en évolution, que nous désignons par le terme « identification ».

Les identifications des jeunes peuvent être envisagées à travers les frontières qu'ils perçoivent, selon les significations qu'ils confèrent à certaines caractéristiques, réelles ou imaginaires (Potvin et al., 2021). Ces repères contribuent à définir les catégories « Nous » et « Eux ». Il convient de noter que les caractéristiques sur lesquelles reposent les processus d'identification ne sont pas des éléments fixes ou biologiquement déterminés, mais plutôt des constructions sociales qui deviennent des critères déterminants dans la manière dont les individus s'identifient et se positionnent par rapport aux autres, produisant ainsi des frontières sociales, culturelles ou ethniques (Potvin et al., 2021). Pour Barth (1995), la construction de l'ethnicité d'un groupe ne découle pas seulement d'une croyance partagée en une expérience commune (communalisation), mais s'élabore aussi à travers les interactions avec les autres groupes et les rapports de pouvoir qui en émergent (Potvin et Pilote, 2021). Dans cette perspective, l'ethnicité se construit à travers deux dimensions distinctes mais interconnectées : la face interne et la face externe (Juteau, 2015). La face interne fait référence à la manière dont les membres d'un groupe se définissent entre eux, à travers une socialisation qui valorise les éléments culturels et historiques (Potvin et al., 2021). C'est un processus de « communalisation ethnique » dans lequel les individus partagent un sentiment d'appartenance à une communauté (Potvin et al., 2021; Larouche, 2016). En revanche, la face externe de l'ethnicité est façonnée par les rapports de pouvoir et de domination entre les groupes majoritaires et minoritaires (Potvin et al., 2021). Cette face se construit dans la relation avec l'*Autre*, où se joue un rapport d'altérité structurant entre le « Nous » et le « Eux » (Larouche, 2016). À cet égard, il est primordial de noter que « c'est la face externe de la frontière

ethnique qui commande la construction d'une face interne spécifiquement ethnique et qui convertit la culture en ethnicité » (Juteau, 2015, p.175). C'est donc à travers les interactions sociales et les rapports de pouvoir entre groupes que sont définies les caractéristiques ou "marques" qui vont servir à établir les frontières ethniques (Larouche, 2016). Ces marqueurs, qu'ils soient linguistiques, religieux, reliés à la couleur de peau, à une région ou à un pays d'origine (Juteau, 2015), résultent donc des rapports sociaux inégaux (Larouche, 2016).

2.3.2 L'identité linguistique et culturelle

Dans le cadre de cette recherche portant sur les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration, il est essentiel d'aborder la notion d'identité linguistique et culturelle. Pour ce faire, nous commencerons par analyser l'identité individuelle, ainsi que l'identité sociale qui est liée à l'identité linguistique et culturelle. Dans cette perspective, notons que l'identité individuelle prend racine dans l'héritage familial et à partir des expériences que vit la personne (Duquette, 2004). C'est à travers l'image de soi et les compétences de l'individu qu'elle se manifeste (Duquette, 2004). L'identité individuelle concerne « les attributs, qualités et attitudes personnelles par lesquels l'individu se différencie d'autrui dans ce qu'il perçoit comme unique » alors que l'identité sociale « comprend des catégories par lesquelles le sujet exprime son appartenance à des groupes sociaux » (Taboadda-Leonneti, 1982, p. 206, cité dans Lafortune, 2006, p.20). L'identité individuelle constitue la base à laquelle se rattache l'identité sociale (Campeau, Sirois et al., 1998). L'identité sociale est « […] multidimensionnelle et se développe chez l'individu qui se compare aux divers groupes sociaux qui l'entourent et qui adopte un certain nombre de caractéristiques distinctives de ceux-ci » (Duquette, 2004, p.78).

Compte tenu de la diversité des identités sociales, Duchesne (2004, cité dans Duquette, 2004) suggère de les regrouper en trois catégories: les identités « territoriales », les identités « ethniques et ethnolinguistiques », et les identités « linguistiques et culturelles ». Ainsi, les identités « territoriales » réfèrent à un endroit précis, reconnu soit géographiquement, soit juridiquement, ou par les deux (Duquette, 2004). Cette catégorie inclut l'identité continentale, l'identité nationale et l'identité provinciale. Notons que l'identité nationale fait référence à toute identification à un pays, à une province ou à une région géographique qui rassemble des individus (Duquette, 2004). Pour ce qui est des identités « ethniques et ethnolinguistiques », elles désignent un groupe « ayant une lignée ancestrale plus ou moins établie (Autochtones, Canadiens français, Canadiens anglais, Franco-Ontariens, etc.) » (Duquette, 2004, p.78). Quant aux « identités

linguistiques et culturelles », qui constituent l'objet principal de notre étude, elles renvoient « aux comportements langagiers de l'individu et au sentiment d'appartenance à une ou plusieurs cultures que représentent les langues d'usage (francophone, anglophone, bilingue, biculturel, multilingue, multiculturel, etc.) » (Duquette, 2004, p.78). Le métissage culturel se manifeste à travers les identités linguistiques et culturelles dans la mesure où les individus peuvent s'identifier à une ou plusieurs langues et cultures (Duquette, 2004). Et c'est précisément cette identification qui retient notre attention lorsqu'on examine le cas des Québécois issus de l'immigration qui sont scolarisés dans les institutions collégiales francophones et anglophones du Québec.

En raison de la pluralité ethnique et culturelle au Canada, certains groupes d'individus, comme ceux issus de l'immigration par exemple, développent des catégories d'identités différentes, « parfois même présentées comme étant mutuellement exclusives ou en conflit » (Duquette, 2004, p.74), à cause notamment du choc culturel auquel ces groupes font face lorsqu'ils rentrent en contact avec d'autres cultures.

Lapierre et Loslier (2003) notent qu'en contexte d'immigration, l'immigrant fait face, dès son arrivée dans le pays d'accueil, à un nouveau code de valeurs et de culture qui le pousse à remettre en question ses perceptions de lui-même et des autres. Le regard que les *Autres* portent sur lui constitue un facteur primordial pour la redéfinition de son identité personnelle et culturelle et s'avère nécessaire pour forger cette identité (Lapierre et Loslier, 2003). Ces auteurs définissent le concept d'identité comme étant un prisme à plusieurs facettes qui interagissent les unes avec les autres. Lorsqu'une personne rentre en contact avec les autres, elle « ne se présente jamais exclusivement sous l'angle de sa seule identité ethnoculturelle ; celle-ci se conjugue, selon les contextes et les circonstances, avec les autres aspects identitaires de sa personnalité » (Lapierre et Loslier, 2003, p.47). En d'autres mots, l'individu possède une identité aux multiples facettes qu'il fait ressortir, selon le contexte, afin de s'adapter aux différentes situations.

Kottak (1990) décrit ce phénomène comme étant la « négociation situationnelle de l'identité sociale ». Et la négociation situationnelle s'avère être une méthode efficace pour trouver sa place socialement dans une nouvelle société et réussir son projet migratoire (Lapierre et Loslier, 2003). Ces constats rejoignent également ceux de Berry (1990, cité dans Elmir, 2011, p.98) pour qui la construction identitaire chez les immigrants se façonne à deux niveaux : « d'une part, le degré selon lequel une personne est prête à s'identifier à la culture du pays d'accueil et d'autre part, le degré selon lequel une personne souhaite maintenir sa culture d'origine ». Selon Berry, (1990,

cité dans Elmir, 2011), ces deux niveaux de construction identitaire peuvent évoluer indépendamment au fil du temps, sans être nécessairement en contradiction.

2.3.3 Rôle de la langue et identité culturelle

Par ailleurs, nous ne pouvons aborder le concept d'identité linguistique et culturelle sans exposer comment certains auteurs de renom traitent du lien existant entre la langue et l'identité culturelle. En effet, la construction identitaire linguistique et culturelle se fait à travers la socialisation linguistique qui est porteuse de culture. Nous pensons plus particulièrement ici à l'expérience des *enfants de la loi 101* au cégep et à leur parcours scolaire antérieur.

Différents auteurs tels Borisovna Segura (2008), Ling Lai (2011) et Hanson (2011) voient un rapport liant l'identité culturelle à l'apprentissage d'une langue (Tanguay, 2014). Legendre (2005) définit la langue comme étant un « système […] par le biais duquel les membres d'une communauté se représentent la réalité (physique, psychologique, sociale, conceptuelle, virtuelle, etc.), communiquent entre eux et s'identifient culturellement » (p.825). Legendre (2005) souligne le lien entre la langue et la culture en considérant la culture comme étant: « une manière globale d'être, de penser, de sentir; c'est un ensemble de mœurs et d'habitudes, c'est aussi une expérience commune; c'est enfin un dynamisme propre à un groupe qu'unit une même langue » (p.825). Selon Charaudeau (2005), la langue (maternelle, seconde ou étrangère) comporte une dimension culturelle qui lui est associée. Nous l'avons mentionné plus tôt, le gouvernement du Québec tente, par différentes initiatives, que ce soit par l'intermédiaire de la Charte de la langue française ou de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, de faire de l'apprentissage du français un moyen d'identification culturelle chez les élèves issus de l'immigration en la considérant comme un moyen favorisant leur intégration au sein de la société québécoise. Cela étant dit, nous considérons, à la manière de Dorais (2004), que l'identité culturelle « apparaît quand les porteurs d'une culture […] entrent en interaction avec des personnes dont la culture est différente de la leur, même de façon extrêmement subtile » (p.5).

La socialisation permet le tissage de liens avec d'autres cultures afin de construire l'identité, et cette correspondance entre les individus se fait grâce à la langue. Plusieurs auteurs se sont prononcés à ce sujet en stipulant que la langue érige l'identité de l'individu. Blanchet (2007), par exemple, considère que la langue est donc plus que le « véhicule » d'une identité : en permettant l'avènement du « soi » dans la sphère sociale, elle participe intimement de la construction identitaire du sujet individuel » (p.23). Tanguay (2014) souligne, en se référant à Byram (2006),

que les langues sont « des emblèmes identitaires ». Néanmoins, si la langue contribue à la construction identitaire culturelle d'un pays ou d'une communauté, comment est-il possible d'expliquer le fait que la culture française, québécoise, belge et suisse n'est pas similaire, en sachant que ces pays ont tous le français comme langue d'usage (Charaudeau, 2001) ? Pour répondre à cette question, il est important, à cette étape, d'apporter une nuance : ce ne sont pas les codifications linguistiques d'une langue qui font surgir les particularités culturelles, mais bien la manière dont cette langue est utilisée, c'est-à-dire la manière de discourir dans cette langue (Charaudeau, 2001). Charaudeau précise ainsi ce concept.

> Ce ne sont ni les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire. (Charaudeau, 2001, p.343)

C'est la manière de faire usage d'une langue qui contribue à une construction identitaire culturelle spécifique, et non la langue elle-même. Rajoutons que la langue, dans sa dimension morphosyntaxique, « joue un rôle de représentant d'une identité ethnique, sociale ou nationale. Cela se produit chaque fois qu'une communauté se sent menacée (comme au Québec) […] » (Charaudeau, 2001, p.343). Cela dit, dans le français québécois, à l'oral, il existerait, d'après « Cajolet-Laganière et Martel (1995) et Lepicq et Bourhis (1995), une norme québécoise qui n'est ni basée sur un français populaire québécois, ni sur la norme du français de France » (Bigot, 2008). Ces spécificités propres au langage québécois sont représentatives d'une identité culturelle québécoise.

Selon Abdallah-Pretceille (1991), ce n'est pas principalement la connaissance des codifications linguistiques d'une langue qui rend l'apprentissage d'une langue difficile, mais plutôt le fait qu'un individu ne possède pas la compétence interculturelle lui permettant de comprendre et d'assimiler la culture de l'autre afin qu'il s'adapte aux « usages sociaux liés aux différents parlers et discours » (Abdallah-Pretceille, 1991). Par ailleurs, soulignons que les actes de langage d'un individu dépendent, selon Boissonneault (1996), de la perception qu'a cet individu de sa propre communauté linguistique premièrement ; et deuxièmement, de la perception qu'il a de l'autre communauté linguistique, donc celle de la société d'accueil ; puis troisièmement, de la perception qu'il a de ses propres capacités à communiquer dans différentes circonstances (Tanguay, 2014).

2.4 Bilinguisme et biculturalisme

Dans le contexte de la recherche actuelle qui examine les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration ayant fréquenté un cégep au Québec, nous ne pouvons omettre de convoquer, dans le cadre de cette démonstration théorique, les notions de bilinguisme et de biculturalisme, lesquelles sont des caractéristiques importantes des débats au sein desquels baigne cette population cégépienne cible de cette thèse : elle qui navigue entre deux langues (ou plus) et deux cultures (ou plus). Opérons donc cette caractérisation propre à la situation qui prévaut au Québec et dans les institutions scolaires en distinguant le bilinguisme du biculturalisme tout d'abord.

Afin d'élaborer cette partie théorique, nous avons choisi de nous appuyer principalement sur François Grosjean, linguiste français et ancien directeur du laboratoire de traitement du langage et de la parole de l'Université de Neuchâtel en Suisse, en raison de l'expertise de cet auteur dans le domaine. Grosjean (2015) offre une analyse détaillée des concepts de bilinguisme et de biculturalisme, couvrant de manière approfondie des aspects essentiels de notre étude. Ces concepts qu'il développe sont pertinemment liés à notre recherche et constituent une base importante pour l'analyse que nous menons.

2.4.1 Le bilinguisme

Commençons par expliquer ce qu'est le bilinguisme. Certains chercheurs donnent une définition très restrictive de cette notion, en considérant le bilinguisme comme étant « la connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes les deux maternelles » (Bloomfield, 1970, p.57) ou en voulant qu'elle soit la caractéristique des « personnes qui ont reçu une éducation bilingue ou plurilingue et qui usent de plusieurs langues depuis leur enfance avec une égale aisance » (Lebrun, 1982, p.129).

Nous nous appuierons théoriquement sur les propos de Grosjean (2015) pour dire que ces définitions ne rejoignent pas tous les bilingues, puisque les personnes utilisant deux langues ne possèdent pas toujours des compétences égales dans ces langues (Grosjean, 2015). En outre, notons que ces définitions ne reflètent pas le contexte qui est celui des jeunes adultes québécois issus de l'immigration participant à notre recherche. C'est pourquoi nous préférons retenir une définition plus englobante du bilinguisme en le concevant, à la manière de Mackey (1968) et

Weinreich (1968), comme étant « l'utilisation alternée de deux ou de plusieurs langues » Grosjean, 2015, p.16). Grosjean définit ainsi le bilinguisme :

> Le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours. Cette définition, nettement moins restrictive, englobe des bilingues très différents les uns des autres : les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles, celles qui ne savent ni lire ni écrire l'une ou l'autre langue, celles qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, mais aussi, bien entendu, celles qui possèdent une très bonne maîtrise de deux (ou de plusieurs) langues. (Grosjean, 2015, p.16)

Il est important de mentionner que cette définition, que nous retenons dans le cadre de ce travail, ne rejoint pas uniquement ceux qui parlent deux langues, mais également ceux qui en parlent davantage et qui seraient plurilingues. Cette notion de bilinguisme nous est importante dans la mesure où elle permettra d'examiner les habitudes langagières de nos participants quant à leur utilisation de leur langue maternelle, du français et de l'anglais également.

Dans le passé, le bilinguisme était perçu de manière péjorative. On considérait que l'enfant qui apprenait deux langues avait des risques de voir sa croissance intellectuelle réduite (Grosjean, 2015). Édouard Pichon, pédiatre, psychanalyste et linguiste, s'exprimait ainsi dans les années 1960 :

> Le bilinguisme est une infériorité psychologique […]. Cette nocivité du bilinguisme est explicable ; car d'une part, l'effort demandé pour l'acquisition de la seconde langue semble diminuer la quantité disponible d'énergie intellectuelle pour l'acquisition d'autres connaissances […], d'autre part et surtout, l'enfant se trouve balloté entre des systèmes de pensée différents l'un de l'autre […], comme le dit fort bien M. Laurie, sa croissance intellectuelle n'est pas doublée, mais diminuée de moitié. (Pichon, 1965)

Aujourd'hui, même si les perceptions sont différentes quant à l'apprentissage de plusieurs langues, il n'en demeure pas moins que certains enseignants dans les écoles strictement monolingues considèrent le bilinguisme comme un « handicap » (Grosjean, 2015). Des psychologues et des psychiatres continuent à se questionner sur les risques de troubles de langage qui peuvent se développer chez le bilingue. De son côté, Grosjean (2015) déclare que « le bilinguisme ne crée ni retard ni trouble de langage » (p.142). Par ailleurs, le fait de dévaloriser les langues minoritaires et le « parler bilingue » (Grosjean, 2015) affecte la manière dont ces bilingues perçoivent l'utilisation

de leurs langues et intériorisent ce discours. Deprez (1994, p.20) ciblait déjà les impacts négatifs de ces prises de position et considérait qu'elles pouvaient mener à la minorisation chez le bilingue « de ses capacités langagières, qui va de la simple dévalorisation de ses compétences jusqu'au déni de sa langue ou même de son droit de parole. » Il est donc important de mentionner que beaucoup de recherches actuelles mettent en lumière les avantages du bilinguisme en le considérant comme un atout. Beaucoup d'ouvrages traitent de la manière d'apprendre aux enfants plusieurs langues (Grosjean, 2015). Nous verrons plus tard, de manière plus détaillée, que le bilinguisme a beaucoup de bénéfices à apporter, non seulement à la personne bilingue, mais également à la société dans laquelle elle vit.

La personne bilingue a la maîtrise de plusieurs langues, selon des degrés divers et en fonction des situations de communication qui sont exigées par la socialisation linguistique (ou langagière). Elle utilise soit l'une, soit l'autre, ou alterne entre deux langues ou plus. Grosjean (2015) fait de plus allusion au « parler bilingue » ou, en d'autres mots, aux mélanges de langues correspondant à une « langue de base à laquelle s'ajoutent des éléments d'une autre langue par alternances de codes et d'emprunts de mots ou d'expressions » (Grosjean, 2015, p.57). Soulignons également qu'il serait faux de concevoir la personne bilingue comme étant deux ou plusieurs monolingues à l'intérieur d'une seule personne. Le bilingue constitue une entité de communication à part entière, et non décomposable (Grosjean, 2015). Cela dit, « lorsque son bilinguisme est stable […], le bilingue présente la même compétence communicative que le monolingue, et communique aussi bien que ce dernier avec le monde environnant, mais de manière différente (Grosjean, 2015, p.33). Deprez (1994) partageait également cette conception quant à la compétence communicative du bilingue. Grosjean (2015) mentionne que selon cette compétence, le bilingue « dispose d'un répertoire de différents parlers qu'il utilise en fonction des circonstances qui président chacune de ses prises de parole » (Grosjean, 2015, p.34). Le fait d'utiliser une langue pour traiter d'un sujet particulier, puis de changer de langue pour aborder un sujet différent, fait partie de ce qu'on appelle le principe de complémentarité, et c'est un phénomène fréquent chez les bilingues. Comme l'affirme Grosjean :

> Quel bilingue n'a pas eu de mal à parler d'un sujet qu'il connaît dans une autre langue, à expliquer quelque chose dans la « mauvaise langue », ou à interpréter des phrases dans un domaine qu'il ne connaît que dans une seule langue ? Devant ses hésitations, la personne monolingue est souvent prompte à s'interroger : « Mais je croyais que vous étiez bilingue ? » Or ces situations montrent la force du principe

> de complémentarité : les bilingues apprennent et utilisent leurs langues dans des situations différentes, avec des personnes variées, pour des objectifs distincts. Les différentes facettes de la vie requièrent différentes langues. (Grosjean, 2015, p. 41-42)

En effet, certaines actions de parole telles que jurer, prier, calculer ou exprimer ses émotions sont souvent exprimées dans une seule langue. Il en est de même pour les numéros de téléphone et codes d'accès qui sont également mémorisés dans une langue, et il n'est pas toujours aisé, pour un bilingue, de passer d'une langue à l'autre dans ces domaines particuliers (Grosjean, 2015). Comme il est expliqué, les langues de la personne bilingue peuvent être acquises à différents degrés de compétences. Dans ce cas, la langue la plus fréquemment utilisée, dans un nombre plus grand de domaines, sera mieux assimilée que l'autre ou les autres langues. Notons également que la langue utilisée par le bilingue, dans les différentes circonstances de la vie, diffère en fonction de l'interlocuteur. Le bilingue, en fonction de facteurs psychosociaux et psycholinguistiques, et de manière subconsciente, choisira de parler une langue ou l'autre, selon que la personne à qui il s'adresse est bilingue ou non (Grosjean, 2015). Évidemment sera activée la langue qui sera comprise par son interlocuteur. Dans le cas où son interlocuteur serait également bilingue comme lui, il pourra faire usage du « parler bilingue » ou mélange des langues (Grosjean, 2015).

Le choix de la langue utilisée par le bilingue est influencé alors par la fonction de l'interaction. A-t-il l'intention de « se rapprocher de son interlocuteur ou, au contraire, garder une distance avec lui, exclure quelqu'un, accroître son propre statut, demander quelque chose, donner un ordre, etc. » (Grosjean, 2015, p. 68) ? Des raisons sociales et politiques peuvent avoir une incidence sur le choix de la langue utilisée pour converser. Par exemple, en France, certaines personnes issues de la migration choisissent, en public, de parler la langue de la majorité avec leurs proches, et ce, pour ne pas attirer les regards, même si au fond d'elles-mêmes, elles auraient préféré utiliser leur langue minoritaire (Grosjean, 2015). Finalement, il est important de noter que plusieurs de ces facteurs qui influencent le choix de la langue utilisée dans les différentes facettes de la vie sont constamment activés chez l'individu bilingue, et ce, sans qu'il s'en rende vraiment compte (Grosjean, 2015). Il faut savoir aussi que le bilinguisme d'une personne est en constante évolution au cours de sa vie, en fonction des événements auxquels il est exposé (Grosjean, 2015) : « la configuration linguistique du bilingue évoluera donc suite à des changements importants tels que l'entrée dans la vie active […], le début de la vie en couple, les déménagements et/ou les migrations, la perte d'un être cher avec qui on parlait une des langues, etc. » (Grosjean, 2015,

p.27). Une langue peut être dominante à certains moments de la vie, alors qu'une autre le sera à d'autres moments.

2.4.1.1 Les langues porteuses d'émotions

Selon Pavlenko (2005), il existe un lien entre les émotions et le multilinguisme. La linguiste Aneta Pavlenko a consacré un livre pour traiter du sujet. Elle évoque la question en considérant la « langue comme objet d'émotions » (MacNamee, 2008). D'après elle, les personnes bilingues ont tendance à exprimer leurs émotions dans leur langue maternelle qui est considérée comme étant « la langue de cœur », alors que les langues secondes, qui sont apprises en contexte scolaire, sont utilisées, en général, de manière plus mécanique (MacNamee, 2008). Cependant, Pavlenko (2005) suggère également une autre possibilité qui touche à la situation des personnes immigrantes. Elle explique incidemment que les personnes issues de l'immigration « resocialisent » dans une langue seconde, ce qui les amènerait à la considérer comme étant la « langue de cœur » ou à lui attribuer au moins le même statut que leur langue maternelle (MacNamee, 2008). Dans un tel contexte, il est possible que la langue seconde devienne graduellement la langue principale de la personne bilingue.

Les émotions ressenties face à une langue ont une influence sur l'apprentissage de cette langue. Le succès dans l'apprentissage d'une langue seconde dépend de la perception que nous avons de cette langue et de la signification affective qu'on lui attribue (MacNamee, 2008). Si nous aimons une langue, nous l'apprendrons mieux que si nous avions envers elle un rapport défavorable :

> Si on déteste cette langue ou ceux qui la parlent, tous les efforts de l'enseignant, de l'institution scolaire et enfin de l'étudiant seront vains. Si la langue apprise n'a que très peu de signification affective pour l'étudiant, si elle n'est qu'une « matière » comme une autre, le succès ne sera probablement pas fulgurant. Pensez à toutes ces langues étrangères que les jeunes apprennent au secondaire, et qu'ils oublient si facilement par la suite. (MacNamee, 2008)

Le rapport à la langue maternelle et à la langue seconde est un sujet capital lorsqu'il s'agit d'examiner le cas des personnes unilingues, bilingues ou plurilingues (selon les contextes) issues de l'immigration qui ont appris une langue seconde ou autre (ici le français québécois) afin de s'adapter au pays d'accueil. Le fait de conserver leur langue maternelle et de la transmettre à leurs enfants consiste en un défi pour les personnes immigrantes. D'après Pavlenko (2005), ces

personnes vivent une « resocialisation affective » qui les amènerait à considérer la nouvelle langue apprise comme étant la langue du cœur. Certains vont même développer une admiration envers cette langue, car elle constitue la langue de la réussite sociale et économique (MacNamee, 2008).

Bref, le bilinguisme apporte beaucoup de bénéfices tant à la personne en question, qu'à la société. Le bilinguisme permet de parler et de se faire comprendre dans la langue de l'autre et d'explorer de nouvelles cultures. Il permet également de régler des malentendus, « il sert de remède contre l'ethnocentrisme, il développe certaines capacités cognitives et métalinguistiques ; il permet de penser hors des chemins battus, et il facilite l'apprentissage de la lecture dans la première langue, ainsi que l'acquisition d'une troisième ou quatrième langue » (Grosjean, 2015). Ce qui vaut autant pour la personne immigrante que la personne de la société d'accueil.

Dans la section qui suit, qui traite de biculturalisme, nous verrons que le bilinguisme et le biculturalisme partagent certains points en commun, mais également que ces concepts ont des points de divergence.

2.4.2 Le biculturalisme

Il serait faux de croire qu'une personne bilingue est nécessairement biculturelle. Grosjean (2015) affirme qu'« une personne peut être à la fois bilingue et biculturelle, mais aussi bilingue et monoculturelle, monolingue et biculturelle, et enfin monolingue et monoculturelle » (Grosjean, 2015, p.164). La définition de la culture est un domaine encore débattu entre les chercheurs de l'ethnologie et de la psychologie sociale, comme c'est le cas de la langue et du langage en linguistique (Grosjean, 2015). Néanmoins, Grosjean (2015) déclare que font partie de la culture d'un groupe « tous les aspects de la vie d'un groupe […] : organisation sociale et politique, règles, comportements, attitudes, croyances, valeurs, habitudes, traditions, art, etc. » (Grosjean, 2015, p.166).

En suivant cette description de la culture, nous pouvons affirmer que toute personne est multiculturelle, car elle appartient à plusieurs réseaux culturels, que ce soit un pays, une région, un groupe d'âge, un groupe social, etc. (Grosjean, 2015). Pour Guy Rocher (2011), sociologue québécois ayant contribué dans la rédaction de la Charte de la langue française, la notion de culture inclut « la langue, les normes, les valeurs, les symboles, les croyances et les idéologies » (Rocher, 2011, cité dans Landry et al., 2020, p.14). De la culture découle la notion de sous-culture, laquelle

fait référence à un « modèle distinctif d'éléments culturels véhiculé par une minorité » (Denis et al., 2019). Dans cette recherche, nous dirons, à la manière de Grosjean (2015), qu'une personne est biculturelle lorsqu'elle appartient à deux cultures majeures, en prenant en considération que toute personne fait partie de plusieurs réseaux culturels. Nous retenons en outre la définition de Nguyen et Benet - Martínez (2007) quant au biculturalisme, telle que rapportée par Grosjean (2015) :

> Les biculturels ont été exposés à deux cultures qu'ils ont intériorisées ; le biculturalisme entraîne la synthèse des normes des deux cultures en un seul répertoire comportemental, ainsi que la capacité à passer de schémas et de comportements dans une culture à ceux de l'autre en réponse à certains signaux culturels. (Grosjean, 2015, p. 99)

Plus précisément, Grosjean (2015) caractérise la personne biculturelle selon trois traits différents :

> 1- Elle participe, au moins en partie, à la vie de deux ou de plusieurs cultures de manière régulière […].
>
> 2- Elle sait adapter, partiellement ou de façon plus étendue, son comportement, ses habitudes, son langage (s'il y a lieu) à un environnement culturel donné. Il y a ici un aspect dynamique où le biculturel choisit sa façon d'être selon la culture dans laquelle il se trouve à ce moment-là […].
>
> 3- Enfin, elle combine et synthétise des traits de chacune des cultures. Certains comportements, attitudes, croyances, valeurs, etc. proviennent de l'une ou l'autre culture (c'est la partie combinaison), d'autres n'appartiennent plus ni à l'une ni à l'autre mais en sont une synthèse ; c'est cette synthèse qui rend l'être biculturel unique et spécifique. (Grosjean, 2015, p. 168)

Nous observons chez la personne biculturelle deux aspects spécifiques en lien avec ses cultures. Elle possède un côté de sa culture qui est contrôlable, et un autre qui est difficilement maniable (Grosjean, 2015). En effet, même si une personne peut adapter son comportement à une situation donnée, il demeure néanmoins impossible pour elle de modifier d'autres aspects plus figés de sa culture qui peuvent transparaître à travers certains comportements, son style vestimentaire ou ses expressions corporelles par exemple (Grosjean, 2015).

Telle est une différence entre le bilinguisme et le biculturalisme. En effet, une personne bilingue peut choisir de s'affirmer dans une seule langue, mais une personne biculturelle ne pourra se dissocier totalement de la culture intégrée en elle, car certaines caractéristiques culturelles sont

ancrées en elle « sous forme de synthèse » (Grosjean, 2015). Notons également que, même si la composante bilingue et la composante biculturelle peuvent se développer de manière simultanée chez la personne qui est à la fois bilingue et biculturelle, cela ne sera pas toujours le cas (Grosjean, 2015). En effet, chaque composante peut se déployer à un moment différent de la vie. C'est le cas de l'enfant qui apprend deux langues dans la sphère familiale, ainsi qu'une seule culture, mais qui ne rentre en contact avec une autre culture que plus tard au cours de sa vie. Mais, tout comme le bilinguisme, le biculturalisme d'une personne est en évolution constante au cours de la vie, tout dépendamment des événements auxquels elle est exposée (Grosjean, 2015). Une culture peut prédominer à un certain moment de la vie, tandis qu'une autre peut devenir dominante à un autre moment.

Lorsque la personne biculturelle vit pleinement son biculturalisme en présence de personnes biculturelles comme elle, elle se sent apaisée, car elle peut être elle-même, sans s'imposer de contraintes et sans s'inquiéter des incompréhensions qui peuvent avoir lieu en raison des différences culturelles (Grosjean, 2015). Dans cette situation, où elle est entourée de personnes biculturelles, la personne bilingue « adopte un comportement de base — celui de l'une ou l'autre culture — […]. Ensuite, elle incorpore, selon le moment, la situation et le besoin, des aspects de l'autre culture ; elle fait en quelque sorte, des alternances de code et des emprunts au niveau des traits et comportements culturels » (Grosjean, 2015, p. 178).

Plusieurs facteurs font qu'une personne devient biculturelle. Cela dit, la personne peut, dès l'enfance, appartenir à une famille biculturelle et côtoyer deux cultures ou plus (Grosjean, 2015). Parfois, l'enfant dont les parents sont migrants, rentre tout d'abord en contact avec la culture de sa famille puis, ensuite, à sa rentrée à l'école, côtoie la culture du pays d'accueil. Les familles connaissent souvent des tensions en raison du désir du jeune de deuxième génération de s'intégrer à la société dans laquelle il vit, tandis que les parents souhaitent préserver les liens avec leur culture d'origine (Grosjean, 2015).

Le fait d'être biculturel comporte ses avantages. En effet, la personne biculturelle peut vivre à l'intérieur de deux ou plusieurs cultures, et éclairer les autres quant à ces différentes cultures. Elle s'avère être une intermédiaire efficace entre deux cultures (Grosjean, 2015). Comme le dit si bien Amin Maalouf : « Ceux parmi eux qui pourront assumer pleinement leur diversité serviront de « relais » entre les diverses communautés, les diverses cultures, et joueront en quelque

sorte le rôle de « ciment » au sein des sociétés où ils vivent » (Maalouf, 1998, p. 46). Néanmoins, nous vivons dans une société où la personne biculturelle ressent constamment le besoin de se catégoriser (Grosjean, 2015). Appartient-elle à la culture A ou à la culture B ? Une personne monoculturelle s'appuie principalement sur certains traits spécifiques de la personne biculturelle comme sa nationalité, sa langue, son lieu de naissance, ses caractéristiques physiques, son nom et son prénom pour la catégoriser et déterminer la manière d'interagir avec elle (Grosjean, 2015).

Selon Huston (1999), la nationalité constitue le trait majeur pour catégoriser les personnes biculturelles : « Cette information se cristallisera dans leur esprit, se figera, deviendra votre trait le plus saillant, *la qualité qui, entre toutes, vous définit et vous décrit*. Vous serez *la* Russe, *le* Néo-Zélandais, *le* Sénégalais, *la* Cambodgienne… » (Huston, 1999, p.34). Ce discours amène la personne biculturelle à vouloir se catégoriser et à déterminer son identité, et ce, en fonction « de la perception des membres des cultures A et B mais aussi son attitude vis-à-vis des deux cultures, son histoire personnelle, son statut social, sa parenté, ses besoins d'identité, son aspect physique » (Grosjean, 2015, p. 183). En prenant en compte ces différents facteurs, la personne biculturelle peut choisir de s'identifier à la culture A ou à la culture B, de rejeter les deux cultures, ou encore de s'identifier aux deux cultures « dans une perspective biculturelle » (Grosjean, 2015, p.183). Les trois premiers choix cités marquent négativement la personne qui peut vivre des déchirements sur les plans personnel, familial et social, en tentant de soustraire d'elle-même une de ses cultures, ou les deux (Grosjean, 2015). Ce dilemme est souvent vécu par les enfants nés au pays, de parents immigrants, qui sont perçus comme étant des étrangers non seulement par la société d'accueil, mais également par les personnes de leur pays d'origine. Certains utilisent des termes à sens péjoratifs pour décrire ces personnes biculturelles : « marginaux, déracinés, hybrides, écartelés, aliénés, ambivalents, sans patrie, expatriés, métissés, caméléons, et même traîtres » (Grosjean, 2015, p. 184). Ces termes « reflètent bien le phénomène de double exclusion dont souffrent souvent les biculturels » (Grosjean, 2015, p. 184) qui veulent être acceptés et qui cherchent à vivre pleinement leur identité propre. À ce sujet, Moro (2010) explique également combien la question est complexe :

> Pour tous ceux […] dont la culture originelle ne coïncide pas avec celle de la société où ils vivent, il faut qu'ils puissent assumer sans trop de déchirements cette double appartenance, maintenir leur adhésion à leur culture d'origine, ne pas se sentir obligés de la dissimuler comme une maladie honteuse, et s'ouvrir parallèlement à la culture du pays d'accueil. (Moro, 2010, p.183)

Pour terminer, rappelons que la personne biculturelle n'est pas une personne en marge de deux cultures, mais constitue une entité à part entière qui synthétise en elle deux ou plusieurs cultures. Selon Grosjean (2015), ces diverses cultures ne s'additionnent pas, ni ne se soustraient l'une à l'autre, mais se combinent pour former un tout qui correspond à cette personne biculturelle unique. Ce n'est qu'à partir du moment où « cette réalité sera comprise et acceptée que l'on pourra enfin découvrir et décrire cette personne et lui permettre d'assumer sa propre spécificité » (Grosjean, 2015, p. 172).

Dans ce travail, nous envisageons les dynamiques identitaires liées à la transmission culturelle à travers un cadre interactionniste, dans la mesure où l'individu n'est pas simplement façonné de manière unidirectionnelle par des contenus culturels préexistants qui lui sont transmis, mais agit comme un acteur engagé dans un processus de négociation permanente (Belkaïd et Guerraoui, 2003). Ainsi, à travers ses échanges avec son entourage, ses expériences personnelles, sa personnalité, son statut, ses représentations et ses croyances, chaque sujet réinterprète, adapte et enrichit les éléments culturels qu'il reçoit (Belkaïd et Guerraoui, 2003). Belkaïd et Guerraoui (2003, p. 125) soulignent que « la réflexion doit porter sur une culture-processus qui rendrait compte du jeu incessant entre production/reproduction, construction/ reconstruction (Camilleri et Vinsonneau, 1996). Ressource symbolique, la culture offre ainsi à chacun un ensemble de valeurs et de normes, productrices de sens qui nécessitent d'être constamment réévaluées ». Cela dit, le fait d'envisager la transmission culturelle comme une véritable « culture-processus » nous conduit à percevoir les identifications des individus non pas comme des acquis figés et stables, mais comme des constructions sans cesse révisées et négociées à travers les interactions.

2.4.3 La valorisation du bilinguisme et du biculturalisme en contexte éducatif québécois

Nous avons jusqu'à présent abordé la question du bilinguisme et du biculturalisme de manière générale en présentant quelques définitions et en nous intéressant aux caractéristiques des personnes bilingues et biculturelles, tout en énonçant les avantages d'être bilingue et biculturel. En effet, les jeunes adultes québécois issus de l'immigration qui sont interrogés dans le cadre de cette recherche sont tous de jeunes adultes bilingues et biculturels. Ce sont presque tous des allophones dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais, mais qui assimilent ces langues puisqu'ils ont été scolarisés au Québec. Dans le passage qui suit, nous nous intéressons au bilinguisme et biculturalisme en contexte scolaire québécois.

En 2019, dans le réseau scolaire public montréalais, au primaire et au secondaire, 43,1 % des élèves n'ont ni le français ni l'anglais comme langue maternelle. Cette proportion surpasse celle des élèves ayant le français comme langue maternelle (37,6 %) (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2020). Dans ce contexte où les élèves qui se côtoient parlent plusieurs langues et où certaines langues sont plus valorisées que d'autres dans les communautés, les contacts et les rapports entre les élèves peuvent parfois s'avérer complexes (Armand et al., 2008). Il est important de noter à ce sujet que les langues ne sont pas « des instruments de communication neutres », et qu'« il existe, chez les locuteurs, tout un ensemble de représentations, d'attitudes, de sentiments plus ou moins positifs face aux langues, aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent » (Armand et al., 2008, p.47). Le prestige qu'acquiert une langue ainsi que sa reconnaissance dépendent de facteurs démographique, économique, politique et idéologique. Le statut hiérarchisé des langues ainsi que leur « classement » apparaît comme étant « le résultat de rapports de forces sociaux permettant à un groupe, qui le plus souvent exerce une domination économique et culturelle, d'imposer son propre usage de la langue afin qu'elle devienne la langue légitimée » (Armand et al., 2008, p. 47). Cette langue fait souvent l'objet de valorisation de plusieurs institutions, dont les systèmes scolaires, afin qu'elle soit préservée « en tant que langue dite commune », bien que cela se fasse « au détriment d'autres langues et des communautés qui les parlent » (Armand et al., 2008, p. 47). À l'école, lorsque leur langue maternelle qui est différente de celle parlée à l'école n'est pas reconnue, certains enfants peuvent ressentir de la discrimination, une insécurité linguistique, et leur estime de soi peut en être affectée (Armand et al., 2008). À ce sujet, Cummins (2001) affirme :

> Quand le message donné à l'enfant à l'école, explicitement ou implicitement, est : « laisse ta langue et ta culture à la porte d'entrée de l'école » ; les enfants laissent aussi une partie importante d'eux-mêmes — leur identité — à la porte de l'école. Il est fortement improbable qu'ils puissent participer à l'enseignement activement et avec confiance en sentant ce rejet. (Cummins, 2001, p. 19)

Dans le cas contraire, lorsque l'école prend en considération le bagage linguistique et culturel des élèves et le valorise dans les différents apprentissages, elle s'éloigne du système de pensée provenant de l'extérieur de l'école voulant à tout prix ignorer et faire fi des différences (Cummins, 2001). Dans cette perspective, l'école permet à l'élève de voir qui il est et ce qu'il veut devenir dans la société. Il est primordial, selon Cummins (2001), que le système éducatif tienne compte du vécu linguistique et culturel familial des élèves et leur permette de construire des apprentissages

sur cette base, sans tenter de la détruire. Il propose de voir les différences linguistiques et culturelles des élèves comme une richesse pour notre société, et non comme « un problème à résoudre » et qu'il faudrait ouvrir les yeux sur « les ressources intellectuelles et culturelles que ces enfants apportent avec eux, dans nos écoles et dans notre société » (Cummins, 2001, p.20).

Par ailleurs, une des questions qu'il faudrait se poser en contexte plurilingue est la suivante : de quelle manière peut-on offrir un enseignement adéquat dans un milieu éducatif où les jeunes de différentes origines parlent plusieurs langues et possèdent des cultures variées ? Il faut savoir avant tout que la littérature scientifique a démontré que chez les enfants bilingues, la langue maternelle joue un rôle primordial dans leur développement général et éducationnel (Cummins, 2001 se référant à Baker, 2000 ; Cummins, 2000 ; Skutnabb-kangas, 2000). Sur le plan langagier, le bilinguisme apporte beaucoup de bénéfices. Lorsque les enfants, durant leurs premières années à l'école, apprennent plusieurs langues et renforcent leurs compétences langagières, ils sont amenés à mieux comprendre le fonctionnement de la langue et son utilisation (Cummins, 2001). Le fait de parler deux langues amène les enfants à les comparer et à confronter la manière dont elles présentent la réalité, et les compétences et les notions acquises dans une langue sont transférées à l'autre langue (Cummins, 2001). Les élèves transmettent ainsi leurs compétences langagières de la langue maternelle à la langue apprise à l'école. Le fait de mettre en valeur la langue maternelle à l'école permet à l'élève d'affermir sa connaissance de la langue maternelle, mais également de développer ses compétences dans la langue de l'école (Cummins, 2001).

Selon Armand (2015), les élèves allophones ne sont pas des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou de langage, sauf exception. Ils sont, au contraire, des élèves apprenant plusieurs langues. Le rôle des enseignants est donc d'aider l'élève à développer un bilinguisme équilibré en favorisant et valorisant l'apprentissage du français, langue commune de scolarisation, tout en reconnaissant et légitimant la langue maternelle des élèves (Armand et al., 2008). Armand (2012) affirme que « la langue maternelle de l'apprenant et les autres langues de son répertoire plurilingue sont des outils importants dans son apprentissage d'une nouvelle langue et de nouveaux savoirs. S'en priver serait synonyme d'un gaspillage cognitif » (p.48).

Comme il a été mentionné dans la problématique, le ministère de l'Éducation a mis en place, en 1998, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle afin de faciliter l'intégration des élèves issus de l'immigration et pour favoriser une éducation interculturelle au sein de la diversité étudiante. Elle met l'accent sur l'importance de valoriser l'apprentissage du

français dans la communauté éducative, car la langue constitue le point de rencontre entre les Québécois de toutes les origines et permet de participer à la vie collective (Ministère de l'Éducation, 1998). Par ailleurs, elle n'implique pas « le rejet de l'anglais, des langues autochtones ni des langues maternelles des élèves allophones » (Ministère de l'Éducation, 1998, p. 25)

La diversité linguistique devrait occuper une place centrale dans le développement des programmes interculturels. Selon Armand et al. (2008, p. 58), il est nécessaire « dans un monde multilingue, de faire de la (les) langue(s) une composante clé de l'éducation interculturelle ». Parmi les pratiques pédagogiques[7] qui ont été mises en place au Québec pour favoriser l'ouverture à la diversité linguistique, nous retrouvons : l'approche Éveil aux langues (projet Élodil) ; le projet Sac d'histoires « Une école montréalaise pour tous » ; la production de textes identitaires bilingues et plurilingues ; l'exploitation des livres bilingues ou plurilingues ; l'exploitation de livres évoquant les autres langues et cultures, la différence, l'altérité ; les clins d'œil plurilingues en salle de classe (Armand, 2012). Les enseignants ainsi que les intervenants scolaires se doivent d'adopter une attitude positive d'ouverture face aux langues maternelles des élèves allophones en laissant place aux pratiques éducatives innovantes, et ce, malgré la présence d'un « courant idéologique » qui « considère qu'il est nécessaire que les immigrants abandonnent ces langues pour s'intégrer à la société d'accueil » (Armand, 2012, p. 48). En effet, il faudrait encourager le développement d'un bilinguisme additif, celui où l'élève se sert de sa langue maternelle pour apprendre d'autres langues, sans que sa langue maternelle soit menacée (Hamers, 1991). Dans le cas, contraire, nous ferions face à un bilinguisme soustractif, celui où les deux langues n'ont pas la même valeur et où elles seraient en compétition (Hamers, 1982). L'acquisition de la langue seconde ou de la langue du pays d'accueil se ferait alors au détriment de la langue maternelle qui serait rejetée :

> Une situation de rapports de force confère au groupe ethnique majoritaire un statut supérieur et attribue des valeurs moins prestigieuses au groupe ethnique minoritaire. Les membres de ce dernier groupe peuvent alors dénigrer leur propre culture et leur langue au profit d'un apprentissage plus ou moins harmonieux de la langue du groupe ethnique majoritaire. (Landry, 1982, p. 226)

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la mise en valeur de la langue maternelle de l'élève comporte des avantages et l'aidera à apprendre la langue de l'école, en raison du transfert de compétences langagières d'une langue à l'autre. Dans le cas contraire, lorsqu'on tente de

[7] Pour savoir comment appliquer ces activités pédagogiques en classe, se référer à Armand (2012).

soustraire à l'élève sa langue maternelle, cela peut avoir de grandes répercussions sur lui (Cummins, 2001).

En se référant à Mc Andrew (2001), Armand et al. (2008, p.49) souligne que « le plurilinguisme des immigrants peut encore apparaître comme une menace au maintien et au développement du français, langue commune ». Cummins (2001) rajoute que le désir de « résoudre le problème » de la diversité est une tendance dominante dans les réseaux éducatifs des pays européens et ceux d'Amérique du Nord, et qu'elle ne peut avoir que des effets négatifs, notamment sur la relation entre les enfants et leurs familles, en rendant complexe la communication entre eux : « quand nous détruisons la langue de l'enfant et nous provoquons une rupture dans la relation avec les parents et les grands-parents, nous sommes en contradiction avec ce qui est l'essence même de l'enseignement » (Cummins, 2001, p.16). De plus, le fait de faire taire la langue maternelle et la culture d'une personne apporte des désavantages au pays d'accueil, dans la mesure où nous vivons à l'ère de la mondialisation, où les ressources linguistiques et culturelles ne peuvent apporter que des avantages dans la création de contacts sociaux et économiques entre les différents pays du monde (Cummins, 2001). Et il serait faux de croire que les identités sont fixes, surtout quand nous vivons dans un monde où les changements sont rapides au sein des sociétés et où les contacts interculturels ne cessent de prendre de l'ampleur mondialement (Cummins, 2001), à Montréal notamment.

2.4.3.1 Soutien linguistique aux étudiants allophones au cégep

Au cégep, le nombre d'étudiants allophones ne cesse d'augmenter, passant d'une proportion de 43 % en 1998 à 64 % en 2009 (Conseil Supérieur de la langue française, 2011). Selon Antoniadès et al. (2016) l'aide offerte pour pallier les difficultés des étudiants en français, que ce soit par l'intermédiaire des centres d'aide ou à l'intérieur des cours de français, s'adresse globalement à des étudiants francophones. Or, « L'apprentissage du français par les élèves allophones est différent de celui des francophones. Beaucoup d'entre eux n'ont pas pratiqué le français oral dans leur petite enfance » (Antoniadès et al., 2016, p. 2). Et peu de cégeps offrent un apprentissage du français oral s'adressant aux étudiants allophones.

Par ailleurs, une étude effectuée aux Collèges Marie-Victorin et de Bois-de-Boulogne par Antoniadès et al. (2016) nous a semblé pertinente à évoquer dans ce travail en raison des bénéfices

qu'elle a apportés aux participants et parce qu'elle montre comment la langue maternelle peut servir dans l'apprentissage d'une langue seconde.

26 étudiants de ces cégeps ont participé à cette expérimentation dont le but était d'offrir une aide en français écrit pour les élèves allophones de première et de deuxième génération. Les chercheurs ont mis en place une méthode d'enseignement s'adressant spécifiquement à ce type d'apprenants pour les aider à s'améliorer en français. Cette méthode est basée sur la théorie d'interdépendance des langues développée par Cummins. Comme nous l'avons précisé plus tôt, selon Cummins, la langue maternelle joue un rôle essentiel dans l'apprentissage de la langue seconde (Cummins, 2001). Au cours de la recherche, chaque étudiant devait comparer sa langue maternelle à la deuxième langue apprise (le français dans le contexte cité) afin d'en faire ressortir les analogies. Pour ce faire, les étudiants remplissaient un schéma inspiré de la théorie de Cummins qui, lui, s'inspire de la métaphore de l'iceberg afin de mettre en lumière l'interdépendance entre deux langues. L'étudiant pouvait ainsi constater la présence de pronoms, par exemple, dans sa langue maternelle, et en français également. De plus, en répondant à des questions présentes à la fin du schéma, l'étudiant était amené à remarquer les similitudes entre les langues et construisait ainsi par lui-même son apprentissage du français en se basant sur ses connaissances antérieures de sa langue maternelle. Le rôle de l'étudiant consistait donc à comparer les deux langues et à trouver les ressemblances et les divergences entre elles.

Les résultats de cette recherche sont très encourageants. En effet, tous les étudiants, sauf un, ont obtenu une note supérieure à leur rédaction finale, comparativement à leur première rédaction. 90 % des étudiants ont affirmé que le recours à la langue maternelle les a aidés à mieux assimiler des notions grammaticales et 75 % d'entre eux ont déclaré que leur motivation pour apprendre au collégial a augmenté après avoir expérimenté cette méthode. Ils considéraient dorénavant leur connaissance de leur langue maternelle comme un atout pour l'amélioration de leur français écrit. Les élèves ont également démontré un plus grand intérêt pour le français en ayant confiance qu'ils pourront s'améliorer. Rajoutons que les étudiants ont apprécié qu'on se soit intéressé à leurs besoins réels et qu'on leur ait offert un suivi personnalisé. Finalement, nous pouvons affirmer que cette méthode a l'avantage de rendre l'étudiant actif dans son apprentissage. En se servant de sa langue maternelle, l'étudiant est amené, en étant accompagné d'un enseignant, à développer ses habiletés en français, tout en valorisant sa langue maternelle. Ces facteurs sont importants pour favoriser une bonne intégration au cégep et une meilleure réussite scolaire :

> Nous croyons qu'en misant sur le riche bagage linguistique et culturel des étudiants et étudiantes allophones, nous avons réussi à réaliser avec eux, en plus d'une amélioration notable en écriture en français, le début d'une réflexion sur leurs propres processus d'apprentissage. Ainsi, la valorisation de la langue maternelle favorisera une réelle intégration au milieu collégial – premier pas vers la réussite scolaire, et tremplin de la réussite sociale. (Antoniadès et al., 2016, p. 6)

En effet, nous pensons que le fait de valoriser la langue maternelle et la culture des étudiants est une première étape cruciale pour favoriser leur intégration au cégep. Enfin, nous tenons à souligner que la mise en valeur positive des diverses langues et cultures est essentielle pour permettre aux étudiants de construire leur identité de manière harmonieuse et pour les aider à mieux s'intégrer dans le système scolaire québécois.

2.5 Lieux de la construction identitaire

Nous avons jusqu'à maintenant étudié le concept de construction identitaire linguistique et culturelle en expliquant ce qu'il signifie et ce qu'il implique sur le plan individuel et social. Dans cette perspective, nous avons montré que l'identité est en constante évolution tout au long de la vie et que les aspects linguistique et culturel qui s'y rattachent sont difficilement dissociables. Le fait de posséder plusieurs langues (être bilingue ou plurilingue) et plusieurs cultures (être biculturel ou pluriculturel) influence la manière dont un individu définit son rapport à lui-même et à la société qui l'entoure. Le sentiment d'appartenance à ces langues et à ces cultures diffère en fonction de son vécu. Nous jugeons qu'il est pertinent maintenant de réaborder la notion de construction identitaire, mais en nous intéressant cette fois aux lieux de construction de l'identité qui sont la famille, l'école et le cégep plus précisément puisque notre étude porte sur les jeunes adultes québécois issus de l'immigration ayant fréquenté un cégep francophone ou anglophone au Québec.

2.5.1 La construction identitaire au sein de la famille immigrante

La famille correspond au premier lieu de socialisation des individus (Elmir, 2011), et constitue, par le fait même, l'instance principale responsable de la transmission culturelle (Court et Henri-Panabière, 2012). La famille joue un rôle primordial dans la construction identitaire du jeune entre autres (De Villers, 2005). Elle lui transmet une langue, une culture, des valeurs et des traditions (Potvin, 1997). En contexte migratoire, De Villers (2005) suggère que le jeune peut, soit accepter la filiation avec sa famille (affiliation), soit rompre ou prendre de la distance par rapport

à l'héritage transmis par les parents (désaffiliation), soit prendre une distance critique par rapport à l'héritage familial, mais en s'appropriant tout de même quelques éléments (la réaffiliation).

Nombreux sont les parents qui partagent l'idée selon laquelle l'appartenance ethnique est transmise à leurs enfants de manière évidente, sans questionnements (Meintel et Kahn, 2005). Par ailleurs, Meintel et Kahn (2005, p. 131) mentionnent que dans le contexte de familles immigrantes, l'identité ethnique fait « plutôt l'objet de « projets » de la part des parents, qui mettent en place des stratégies concrètes visant à réaliser ces projets ». Ainsi, dans le cas des familles immigrantes, « l'appartenance ethnique de l'enfant n'est pas conçue comme allant de soi, comme donnée d'avance » (Meintel et Kahn, 2005, p. 131), et les parents se donnent comme responsabilité de transmettre à leurs enfants cette appartenance. Des recherches antérieures de Meintel (2002) ont fait ressortir le concept de « projet identitaire parental ». Ces recherches ont démontré que lorsque les parents possèdent une appartenance ethnique différente de celle du pays d'accueil, ces derniers se donnent comme devoir d'orienter les identifications de leurs enfants en développant des stratégies particulières quant à la socialisation de leur enfant, et ce, afin de bien réussir leurs « projets identitaires parentaux » (Meintel et Kahn, 2005). Selon Elmir (2011), les parents souhaitent que leurs enfants s'intègrent au pays d'accueil et qu'ils réussissent à l'école, mais espèrent également qu'ils hériteront de leurs valeurs familiales.

> Le but des parents n'est donc pas de reproduire leur histoire, mais plutôt, par diverses négociations avec les adolescents de la 2e génération, entre ce qui est transmis par la famille et ce qui est transmis par la société d'accueil, réussir à outiller leurs enfants pour qu'ils soient en mesure de se faire une place dans la société d'accueil (Vatz Laaroussi, 2007) sans sacrifier leur appartenance ethnoculturelle. (Elmir, 2011, p.56)

Les enfants, adolescents et jeunes issus de l'immigration peuvent être confrontés à plusieurs dilemmes lorsque les valeurs véhiculées par le pays d'accueil sont différentes des valeurs véhiculées par leurs parents, ce qui peut mener à des conflits résultant de la divergence de pensée entre les deux générations (Elmir, 2011).

Malweska-Peyre (1991) suggère, quant à elle, que les conflits entre les parents et leurs enfants sont plus importants chez les familles d'origine immigrante, comparativement aux familles originaires du pays d'accueil, et ce, en raison des différences que vivent les jeunes issus de l'immigration quand ils sont confrontés aux valeurs de leurs parents et aux valeurs de la société

d'accueil. Cette tension amène ces jeunes à construire une identité qui leur est propre, tout en déployant leurs propres stratégies identitaires (Shahrokni, 2007).

La mémoire familiale constitue une base de référence pour le jeune qui construit son identité, et cette mémoire s'avère essentielle pour lui permettre « de se repérer et d'évoluer » (Elmir, 2011, p.102). Elle lui permettra également de « créer une nouvelle identité qui n'est ni perte des origines, ni refus des appropriations nouvelles » (Lahlou, 2002 cité dans Vatz Laaroussi, 2003). L'insertion du jeune dans un réseau familial l'amène à s'intégrer dans la société et à développer une relation avec le monde qui l'entoure (Duquette, 2004) :

> Donc, l'individu s'insère dans une famille qui s'insère dans un réseau ethnique et ethnolinguistique qui, lui, s'insère dans un contexte provincial et national. Ce sont dans ces contextes que se vivent les réalités quotidiennes et que se forment les identités. (Duquette, 2004, p.79)

Le moment de transition vers l'âge adulte est un moment primordial de la construction identitaire du jeune adulte (Arnett, 2000) qui, à travers ses expériences, est amené à « vivre un détachement progressif vis-à-vis de la famille et du milieu d'origine, sans forcément marquer une rupture complète sur le plan de l'identité construite au cours de la socialisation antérieure » (Pilote et Joncas, 2016, p.152). Cela nous amène donc à dire que la construction identitaire chez les jeunes issus de l'immigration n'est pas statique, mais en constante évolution, et que ces jeunes construisent leur identité en la « bricolant » et en la « négociant » (Elmir, 2011).

2.5.2 La construction identitaire à l'école

Selon Guichard (2000), l'école joue un rôle essentiel dans la construction identitaire de l'individu, notamment en ce qui a trait à ses choix vocationnels (Conseil supérieur de l'éducation, 2002). Ce même auteur est d'avis que le système scolaire fait partie de ces lieux permettant à l'individu de façonner « le développement des schèmes de perception et d'action, lesquels guident à leur tour les représentations, les jugements et les choix ultérieurs des individus » (Conseil supérieur de l'éducation, 2002, p. 24). Dans le contexte où la population étudiante est de plus en plus diversifiée sur le plan de la langue et de la culture, l'école doit tenir compte d'une clientèle dont le rapport à l'identité est fragmenté (Gérin-Lajoie, 2006). L'école ne constitue pas le premier lieu où commence la construction identitaire, mais apparaît plutôt comme étant l'endroit à partir duquel « l'élève combine de manière nouvelle les éléments que cette construction identitaire induit ; c'est en tout cas en tant que telle que l'école est fondamentale » (Sauvage et Démougin,

2010, p.1). Il demeure essentiel, dans une société comportant un visage culturel et linguistique diversifié, de ne pas circonscrire la notion d'identité au domaine politique qui, souvent, l'aborde uniquement selon l'aspect de la nationalité (Sauvage et Démougin, 2010). Quand il est question de construction identitaire à l'école, il s'agit de développer l'idée selon laquelle le parcours scolaire, avec tout ce qu'il implique en termes d'apprentissage et d'enseignement au fil des années, conduit à la construction d'une personne (Sauvage et Démougin, 2010). Le contexte de socialisation présent à l'école est à l'image de la vie sociale qu'est amené le jeune à expérimenter en dehors des murs de l'école en faisant face à l'altérité. À ce sujet, ces auteurs soulignent que l'école est un lieu complexe

> [..]à la fois le lieu paradoxal où s'entremêlent le même et l'autre, la répétition et l'exception, le lieu de l'ouverture de la pensée qui prouve et éprouve la diversité des lieux et des contenus, le lieu à ne confondre ni avec une « origine », quelle qu'elle soit, source d'exclusion, ni avec un « milieu » dont on aurait difficulté à s'extraire, le lieu enfin où se conjoignent l'enracinement et l'errance. L'enfant, l'élève n'est ni une plante ni un animal. L'école est un lieu de transformation de soi, de début d'un long cheminement, celui-là même, dianoïa, dont les Grecs se servaient pour désigner la « pensée ». (Sauvage et Démougin, 2010, p.3)

Trois catégories d'objectifs développementaux peuvent être associées à l'école (Bronckart, 2012). Premièrement, les objectifs d'ordre épistémique ou cognitif font référence aux connaissances et aux différents savoirs transmis à l'intérieur des matières scolaires variées. Deuxièmement, les objectifs d'ordre praxéologique font référence aux apprentissages qui permettent de s'intégrer à l'intérieur de la sphère sociale, et ce, en étant en interaction avec les autres membres des groupes d'appartenance. Et troisièmement, les objectifs d'ordre psychosociologique font référence à « la mise en œuvre de démarches susceptibles de favoriser la construction de l'identité des élèves, en tenant compte des modèles de personnalité disponibles dans le monde subjectif » (Bronckart, 2012, p.23).

De là, nous pouvons identifier deux types d'identités que développe l'élève à l'école : l'identité synchronique et l'identité prospective (Bronckart, 2012). D'une part, l'identité synchronique pourrait être associée à ce que l'on nomme le « métier d'élève ». Elle renvoie à l'identité scolaire de l'élève, celle que l'école, en tant qu'entreprise, tente de façonner, en fonction du travail que l'élève doit effectuer pendant son parcours scolaire (Bronckart, 2012). Cette identité est présente uniquement pendant les années que dure la scolarité. D'autre part, l'identité

prospective est « l'image de soi telle que l'institution scolaire pense qu'elle devrait se développer chez les futurs adultes que sont les élèves, et sa construction semble fortement impliquée dans les démarches qualifiées d'« éducation à la citoyenneté » (cf. Audigier, 1999; Cremieux, 1998) » (Bronckart, 2012, p. 24). Le développement de l'identité prospective, tel que l'École la vise, amènerait la personne à participer de manière responsable et respectueuse à la vie sociale, et à faire preuve d'autonomie, de stabilité et de créativité au sein de la collectivité. Bronckart suggère de combiner ces deux identités en proposant une démarche spécifique :

> [..] mettre en œuvre des activités pédagogiques visant d'abord à ce que l'élève *apprenne à se voir et à s'accepter* dans une situation de travail réglée impliquant des échecs et des réussites, prenne conscience ce faisant des *conditions globales de son métier scolaire*, visant ensuite à lui donner des espaces de décision lui permettant de prendre conscience de son *statut potentiel d'acteur*, visant enfin à débattre des similitudes et différences entre la tension contrainte-liberté identifiable en situation de classe et la tension de même ordre caractérisant la vie adulte. (Bronckart, 2012, p.24)

L'école fait vivre à l'élève des expériences variées qui lui permettent de remettre en question ses valeurs et ses représentations de lui-même et du monde qui l'entoure, ce qui contribue au façonnement de son identité (Bégin et al., 2000).

Bref, tous les constats observés dans cette section mènent à la conclusion suivante : l'école est un lieu privilégié de construction identitaire et de socialisation où le jeune est amené à acquérir de nouveaux apprentissages et à développer un regard critique sur le monde et sur lui-même, afin qu'il puisse construire son identité.

2.5.3 La construction identitaire au cégep

Nous avons vu, dans la section précédente, que l'école contribue au développement identitaire de l'élève, dépassant ainsi sa mission de fournir uniquement un enseignement scolaire. Étant donné que notre recherche porte sur la construction identitaire des jeunes adultes québécois issus de l'immigration ayant fréquenté un cégep au Québec, nous considérons comme essentiel de porter un regard sur la construction identitaire qui a lieu au cégep plus particulièrement. À cet égard, Arnett (2000) considère que la période de vie du jeune adulte émergent qu'il situe entre 18 et 25 ans est une période où les questions identitaires prennent beaucoup d'ampleur. À son avis, « A key feature of emerging adulthood is that it is the period of life that offers the most opportunity for identity explorations in the areas of love, work, and worldviews» (Arnett, 2000) puisque le jeune adulte émergent vit, durant cette étape de sa vie, des transitions importantes.

Dans la problématique, nous avons vu comment le ministère de l'Éducation envisage l'apprentissage au cégep comme un espace de développement personnel et professionnel (Ministère de l'Éducation, 2017). Dans cette partie, il s'agira de porter un regard sur la construction identitaire des cégépiens, en nous référant à des études scientifiques publiées sur le sujet. Nous introduirons cette section avec une citation de Rivière et Jacques (2002) qui concerne le cégépien et son rapport à lui-même et au monde qui l'entoure :

> Le cégépien n'est pas une page blanche. Lorsqu'il arrive au cégep, ses motivations, ses diverses expériences scolaires antérieures, ses expériences de travail, sa trajectoire personnelle et familiale, ainsi que la conscience qu'il a de son genre participent à l'image qu'il a de lui-même, à son identité et globalement à son projet existentiel. (Rivière et Jacques, 2002, p.97)

Cette citation concorde avec le concept d'interactionnisme évoqué plus tôt (Blumer, 1969) qui stipule que l'identité de l'individu se construit progressivement lorsque ce dernier rentre en contact avec le monde qui l'entoure. Dans cette perspective, l'individu est influencé par son environnement et il effectue des choix qui contribueront à bâtir son identité tout au long de sa vie. Galand (2007) soutient l'idée que l'étude du concept d'identité chez les jeunes, selon une perspective sociologique, permettrait de mieux les comprendre à une période de leur vie qui est riche en expérimentation. Dans le cas des étudiants, il est important de mentionner que l'institution d'enseignement est un facteur parmi d'autres facteurs de socialisation qui affectent leur identité (Roy, 2011). Nous pensons entre autres aux réseaux d'amis, au travail ou emploi que peut occuper l'étudiant, qui constituent eux aussi des modes de socialisation auxquels l'étudiant est exposé. En parlant plus précisément du cégep, Roy (2011) affirme que « le cégep ne serait qu'un milieu parmi d'autres exerçant son influence sur l'étudiant en concurrence avec d'autres sources provenant de la société en général » (Roy, 2011, p. 3). L'identité de l'étudiant serait alors influencée par le cégep, car il constitue un lieu de socialisation, à l'instar des autres lieux de socialisations que fréquente l'étudiant. Il n'en demeure pas moins que son identité se déploiera en fonction de ses propres choix et des stratégies qu'il mettra en place pour la développer (Roy, 2011). Dans cette perspective, « l'étudiant peut alors être considéré comme un *acteur* tel que Touraine l'entendait, à savoir un acteur porteur de sens et qui prend des moyens pour donner une orientation à sa vie de cégépien » (Touraine, cité par Roy, 2011, p.4).

Roy (2011) énumère des contextes sociétaux particuliers pouvant aider à mieux comprendre certains aspects de la formation de l'identité des cégépiens, comme c'est le cas des

autres jeunes de leur âge. Ces contextes sociétaux sont représentatifs de la vie des cégépiens aujourd'hui et diffèrent des contextes sociétaux de la génération précédente, pouvant dès lors créer un fossé entre les deux générations. L'auteur évoque tout d'abord la mondialisation et la révolution numérique comme étant des contextes sociétaux représentatifs de la société actuelle, en considérant les technologies d'information et de communication (TIC) comme faisant partie intégrante de la vie de ces jeunes adultes qui y sont exposés dès leur naissance. Ce mode de vie où le numérique occupe une place importante influence la formation identitaire des étudiants. À cela, Roy (2011) rajoute le fait que nous vivons dans une société qui connaît des transformations rapides, ce qui amène les cégépiens à devoir mobiliser des stratégies d'adaptation face aux transitions qu'ils vivent dans leur vie personnelle. De plus, notre société est une société de consommation. Les cégépiens d'aujourd'hui (sept cégépiens sur dix) doivent concilier leurs études avec leur travail (Roy, 2011). Étudier et travailler en même temps est « même l'une des caractéristiques dominantes de l'évolution des jeunes au Québec depuis trois décennies » (Roy, 2011, p.6). Rajoutons à ces contextes sociétaux le phénomène de désynchronisation des temps sociaux. Les cégépiens d'aujourd'hui vivent à une époque où les frontières entre la vie personnelle, la vie familiale, les études et le travail ne sont pas fixes et ils doivent concilier ces différents domaines. Roy parle également de l'éclatement de l'*ethos* sur le plan des valeurs qui « accrédite la relativité de celles-ci dans l'esprit des cégépiens et influence leur rapport à toute forme d'autorité dont l'autorité professorale » (Roy, 2011, p.6). Alors que la valeur était précédemment accordée au statut d'autorité de la personne, elle est maintenant accordée à la valeur de l'argument. Selon Roy (2011), ce trait générationnel est renforcé grâce à la panoplie d'informations auxquelles donne accès Internet aujourd'hui. Tous ces contextes sociétaux ont une influence sur l'identité en construction du cégépien et conditionnent sa manière de se définir.

Pendant leurs études collégiales, les cégépiens vivent une transition importante et marquante sur le plan identitaire. Roy (2011) se réfère aux études de Larose et Roy (1994), d'Ainslie, Shaffer et Reynolds (1996), de Rivière *et al*. (1997) et de Tremblay *et al.* (2006) pour souligner que les étudiants ressentent une difficulté lors de cette transition, car ils cherchent à définir leur identité sur plusieurs plans, dont les plans social, spirituel, politique, amoureux, etc. Ces jeunes adultes cherchent à affirmer leur identité en la considérant comme étant déjà définie, alors qu'en réalité, elle est en évolution constante. Par rapport à cela, Lafond (2010) souligne :

> Le problème identitaire se trouve exacerbé par le fait que l'intéressé croit que son identité existe déjà et qu'il ne s'agit pour lui que de l'affirmer, au lieu de prendre

> en compte qu'il s'agit d'un processus en continuelle transformation, ce que les analystes appellent *processus de subjectivisation*. (Lafond, 2010, p.37)

Comme il a été mentionné plus tôt, le passage au cégep représente un moment important de la quête identitaire des étudiants en raison de leur âge et des transitions qu'ils vivent à ce moment de leur vie. La formation au cégep, du fait de sa spécificité, offre une multitude de cours et de programmes aux étudiants (Chenard et Fortier, 2004). Les étudiants sont donc amenés à faire des choix quant à leur parcours professionnel. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2002), plus du tiers des étudiants réviseront leur choix de programme et effectueront une modification à la suite de leur rentrée au cégep. Nous pouvons donc affirmer que le passage au cégep constitue un moment clé de la construction identitaire, puisque l'étudiant est amené à faire des choix sur les plans professionnel, personnel, social et familial.

2.5.3.1 Le volet parascolaire au cégep

Il existe également un volet de la vie collégiale dont nous jugeons pertinent de traiter, étant donné le rôle qu'il joue dans la construction identitaire. Ce volet est le secteur « parascolaire » qui comporte, au collégial, des activités sportives, culturelles et artistiques, entrepreneuriales, politiques, scientifiques, scolaires, sociales et communautaires. Plusieurs études effectuées ont démontré que la pratique d'activités parascolaires pendant les études influence le développement personnel de l'étudiant et la réalisation de soi (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2008 ; Roy, Bouchard et Turcotte, 2007). Le secteur parascolaire qui existe depuis fort longtemps au cégep est un lieu où l'étudiant a la possibilité de s'affirmer et de s'exprimer, ce qui contribue dès lors à développer son identité (Roy, 2011). Une recherche réalisée en 2010 (Roy, Bouchard et Turcotte, en collaboration avec Tremblay et Fournier) dans 27 collèges au Québec et impliquant 611 cégépiens choisis aléatoirement dont 101 participaient aux activités parascolaires a démontré que, de manière générale, les étudiants qui pratiquaient des activités parascolaires se sentaient mieux intégrés au cégep que les autres, et affirmaient que les activités parascolaires auxquelles ils participaient affectaient positivement leurs études. En ce qui concerne leur développement identitaire, ces étudiants étaient d'avis que les activités parascolaires leur permettaient de se réaliser sur le plan personnel et les aidaient à acquérir une meilleure estime de soi. Parallèlement à cette recherche, les mêmes auteurs ont effectué une

seconde enquête[8], mais qui portait plus particulièrement sur les étudiants qui participaient à des activités socioculturelles au cégep. Les activités socioculturelles auxquelles nous nous référons sont la danse, la musique, le cinéma, les arts plastiques et les ligues d'improvisation. L'étude impliquait 460 étudiants provenant de plusieurs cégeps au Québec. Les résultats de la recherche ont démontré qu'une proportion plus élevée d'étudiants, en comparaison avec l'étude précédente, estimait que les activités socioculturelles leur permettaient de mieux s'intégrer au cégep, de se réaliser sur le plan personnel et d'avoir une meilleure estime de soi. Par ailleurs, une distinction a été notée par rapport au degré de stress et de déprime ressentis par les étudiants qui pratiquaient des activités parascolaires et ceux qui participaient aux activités socioculturelles. Du côté parascolaire, les données ont démontré que les étudiants étaient moins stressés que l'ensemble des cégépiens, et que peu d'entre eux affirmaient se sentir déprimés. Du côté socioculturel, les étudiants qui pratiquaient ce type d'activités affichaient le même degré de stress que l'ensemble des cégépiens. Les résultats ont également montré que le nombre d'étudiants qui se sentaient « souvent » ou « très souvent » déprimés était supérieur chez les cégépiens pratiquant des activités socioculturelles, comparativement à l'ensemble des cégépiens. Sans pouvoir trancher quant aux causes de ces résultats, Roy (2011) se questionne à savoir si cela pourrait être dû à la nature des activités pratiquées dans le volet socioculturel, dans la mesure où ces activités touchent davantage la sensibilité des individus.

Selon Roy (2011), deux caractéristiques qualifient les étudiants au cégep. Ils sont pragmatiques et ils veulent être les « acteurs » de leur vie et de leurs apprentissages. D'un côté, les activités parascolaires constituent l'espace où les jeunes peuvent s'affirmer en réalisant des actions concrètes qui représentent leurs aspirations. Que ce soit par la musique, la danse, le théâtre ou le sport, les jeunes exécutent des actions pratiques qui leur permettent de se réaliser et d'apprécier les résultats de leur réussite. D'un autre côté, les activités parascolaires leur donnent l'occasion d'être les « acteurs » de leur vie. Ils deviennent actifs dans leurs apprentissages et sont à la source de leurs propres créations artistiques ou de leurs succès sportifs (Roy, 2011). Comme il a été mentionné précédemment, ces activités parascolaires influencent la construction identitaire des cégépiens en leur permettant de se réaliser personnellement et d'augmenter leur estime de soi (Roy, Bouchard et Turcotte, 2010). Roy (2011) et Rivière et Jacques (2002) s'entendent pour dire que le

[8] Cette recherche constitue le prolongement immédiat d'une enquête effectuée par Roy, Bouchard et Turcotte (2007) portant sur la pratique d'activités socioculturelles et la réussite scolaire. L'enquête plus récente ciblait une population cégépienne plus large.

cégep devrait s'intéresser à plusieurs dimensions touchant l'étudiant, et non seulement à la dimension scolaire, et qu'il est primordial « qu'il y ait réciprocité entre le projet de vie de l'étudiant et le projet éducatif du collège afin de favoriser la réussite » (Roy, 2011, p.66). Cette dernière citation retient très particulièrement notre attention dans un projet comme le nôtre dont l'objectif général est **d'examiner la construction identitaire des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans les contextes familial, scolaire et collégial, afin de mieux comprendre les facteurs influençant leurs identifications linguistiques et culturelles, et proposer des stratégies éducatives favorisant leur inclusion et leur intégration au sein du système éducatif collégial québécois.** Nous croyons qu'il est primordial d'étudier la construction identitaire de cette population très diversifiée sur le plans de la langue et de la culture, afin de pouvoir **proposer des recommandations aux intervenants scolaires en ce qui a trait à l'intégration et à l'inclusion de ces jeunes adultes,** comme le suggère notre troisième objectif spécifique.

Cela dit, il est pertinent de souligner que l'école constitue un lieu de socialisation, de dialogue, d'appartenance et où les interactions sociales peuvent être marquées par des situations conflictuelles ou d'exclusion (Potvin et al., 2021). Ainsi, la façon dont le jeune perçoit son expérience à l'école influence sa performance académique, son engagement dans l'apprentissage et sa vision de lui-même en tant que membre de la société (Potvin et al., 2021). Dans cette perspective, l'école joue un rôle déterminant dans la construction de l'identité des jeunes, en tant qu'espace de socialisation favorisant l'expression de leurs différentes appartenances.

Conclusion

Pour terminer, rappelons que le cadre conceptuel de cette recherche s'articule autour des notions de construction identitaire et d'identifications, tout en intégrant les rapports ethniques comme des éléments clés influençant ces dynamiques. Nous avons vu également que la langue et la culture font partie intégrante de l'identité et qu'elles sont, toutes deux, indissociables, car toute langue est porteuse de culture. L'exploration des concepts de bilinguisme et de biculturalisme de manière générale tout d'abord nous a amenée par la suite à étudier ces concepts en nous intéressant au cas spécifique du Québec, en portant une attention particulière à la manière dont le bilinguisme et le biculturalisme devraient être perçus et valorisés au sein du système éducatif québécois. La dernière partie de notre cadre conceptuel s'intéressait aux lieux de la construction identitaire qui sont la famille, l'école et le cégep plus précisément. À cette étape, nous avons vu comment le passage au cégep constitue un moment primordial de la construction identitaire des jeunes adultes.

Les différents éléments abordés dans ce chapitre mettent en lumière les concepts clés qui encadrent notre sujet de recherche et orientent l'élaboration de notre méthodologie. Notre cadre conceptuel constituera une base pour créer notre guide d'entretien et servira de référence pour comparer, confronter et analyser les données collectées par la suite. Ces données sont cruciales pour obtenir les résultats finaux de notre enquête sur les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration ayant fréquenté un cégep francophone ou anglophone au Québec.

Chapitre 3 - Méthodologie

Ce chapitre vise à éclairer les choix méthodologiques préconisés dans cette recherche. Nous exposerons en détail notre démarche en mettant en lumière les différents éléments qui nous ont permis d'établir un cadre solide pour la réalisation de notre recherche et qui, par le fait même, nous ont permis l'atteinte de notre objectif. Dans cette partie du travail, il s'agira tout d'abord de rappeler nos objectifs de recherche. Nous verrons quels sont les apports dont nous permet de bénéficier une recherche qualitative/interprétative dans le cadre de ce projet. Nous présenterons ensuite le portrait général des participants à la recherche tout en justifiant notre choix d'échantillonnage. Nous pourrons ensuite discuter de la manière de collecter les données ainsi que des instruments utilisés, avant de préciser la stratégie d'analyse des données recueillies. Nous évoquerons également les considérations éthiques et les critères méthodologiques assurant la validité scientifique de notre recherche. Nous conclurons cette partie en mentionnant les forces et les limites méthodologiques de la recherche.

3.1 Objectifs de la recherche

La démarche méthodologique explicitée dans ce chapitre permettra de répondre à notre objectif général qui est d'**examiner la construction identitaire des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans les contextes familial, scolaire et collégial, afin de mieux comprendre les facteurs influençant leurs identifications linguistiques et culturelles, et de proposer des stratégies éducatives favorisant leur inclusion et leur intégration au sein du système éducatif collégial québécois.** Cela dit, de cet objectif général découlent trois objectifs spécifiques :

1- Examiner les habitudes langagières et caractéristiques culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans un contexte de socialisation familial et scolaire.

2- Analyser les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration.
3- Déterminer la manière dont les jeunes adultes québécois issus de l'immigration perçoivent leur expérience au cégep en lien avec leurs identifications linguistiques et culturelles, et proposer des recommandations aux intervenants scolaires en ce qui a trait à l'intégration et à l'inclusion de ces jeunes adultes.

Nous proposons, dans ce chapitre, une démarche méthodologique qui puisse répondre à nos objectifs spécifiques en mobilisant des méthodes scientifiques concordant avec nos buts. Pour ce faire, nous suggérons d'entamer une recherche exploratoire de type qualitative, comme nous le verrons dans le paragraphe qui suit.

3.2 Une recherche qualitative à l'épistémologie interprétative

Une recherche de type qualitative s'arrime bien avec nos objectifs de recherche. Étant donné que nous cherchons à analyser les identifications linguistiques et culturelles de nos participants, nous croyons que le fait de déployer des techniques de collecte d'informations et d'analyse de données propres à la recherche qualitative permettra de décrire ce phénomène social particulier pour comprendre quel sens lui attribuent les participants à la recherche. Dans ce contexte, la recherche qualitative nous permettra de porter une attention particulière à un problème social qui nécessite d'être compris, en mobilisant des méthodes qui s'éloignent de l'analyse statistique (Anadon, 2006). En reprenant les paroles de Van der Maren (1990), Anadon et Guilemmette (2007) affirment que les « méthodes qualitatives » désignent « différentes techniques d'interprétation qui peuvent servir à décrire ou traduire les phénomènes sociaux et qui permettent de porter attention à la signification des phénomènes » (Anadon et Guillemette, 2007, p.27). La recherche qualitative permet de rendre compte des perceptions des participants en se basant sur leurs propres expériences sociales (Anadon et Guillemette, 2007). Par ailleurs, ces mêmes auteurs évoquent trois conditions qui s'avèrent nécessaires pour produire une connaissance en recherche qualitative. Il est tout d'abord primordial que le chercheur porte son attention à la subjectivité des individus en question afin de voir comment ils donnent sens à leur propre réalité. Le chercheur doit également accorder une importance à leurs expériences quotidiennes pour comprendre le monde dans lequel ils évoluent. Finalement, une compréhension mutuelle entre les participants et le chercheur est de mise afin d'assurer une compréhension approfondie et fiable du phénomène étudié selon la perspective des personnes étudiées (Anadon et Guillemette, 2007). Cela dit, dans

cette recherche à l'épistémologie interprétative, nous tentons de comprendre comment nos participants donnent sens à leur expérience sociale vécue en lien avec le problème étudié. Nous adoptons la méthode des récits de vie comme approche nous permettant non seulement de connaître l'expérience vécue par le participant grâce à son récit, mais de découvrir également le sens qu'il accorde à cette expérience.

3.2.1 Le récit de vie

Dans cette recherche, nous concevons le récit de vie à la manière de Bertaux (2016) qui suggère « qu'il y a du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à quelqu'un d'autre, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue. Le verbe « raconter » (faire le récit de) est ici essentiel : il signifie que la production discursive du sujet a pris la forme narrative » (Bertaux, 2016, p.39). Néanmoins, la forme narrative ne rejette pas les autres formes du discours, soit les formes descriptive, explicative et argumentative qui lui confèrent une certaine complémentarité lorsqu'on évoque les récits de vie. Ces derniers ne sont pas dépourvus de description, d'explication et d'argumentation, bien au contraire, ils font partie de la narration et sont nécessaires à la construction de sens dans le récit de vie (Bertaux, 2016). Le récit de vie s'apparente à une histoire racontée par un individu et constituée d'une série d'idées qui s'enchainent les unes aux autres pour décrire une partie de son vécu, expliquer des phénomènes et justifier ses choix (Bertaux, 2016). Il représente une « méthode qualitative congruente pour appréhender le sens des phénomènes humains à travers leurs temporalités, tels la construction identitaire individuelle, les trajectoires sociales, les changements culturels, etc. » (Burrick, 2010, p.7). Le sujet questionné narre oralement ou par écrit un épisode ou un moment de sa vie au chercheur dont l'intention est d'en faire immerger une connaissance scientifique (Bertaux, 2016).

3.2.1.1 Les fonctions du récit de vie

Selon Bertaux (2016), le récit de vie remplit trois fonctions : la fonction exploratoire, la fonction analytique et la fonction expressive. La fonction exploratoire du récit de vie permet la découverte initiale des caractéristiques du terrain étudié ainsi que du phénomène social examiné (Bertaux, 2016). Grâce aux premiers entretiens, le chercheur s'informe du terrain à l'étude et établit son contact premier avec l'objet d'étude. À ce stade, il apprend, explore et en découvre davantage sur le sujet qu'il étudie, mais il désapprend également en mettant en doute certains de ses présupposés (Bertaux, 2016).

La fonction analytique du récit de vie permet au chercheur de créer et de développer « une représentation, d'un modèle mental *de ce qui se passe* au sein de l'objet social étudié » (Bertaux, 2016, p.53). Cette représentation mentale qui concerne le phénomène étudié est par la suite enrichie grâce au travail de chercheur qui analyse, retranscrit, réécoute et confronte les idées et les informations recueillies (Bertaux, 2016). Le chercheur accumule les observations sur le terrain, teste les hypothèses, observe les récurrences, il cherche et trouve des pistes tout en réfléchissant aux indices dissimulés dans les récits des individus interrogés (Bertaux, 2016). Ce processus d'analyse lui permettra de construire un modèle mental touchant son sujet d'étude (Bertaux, 2016).

Finalement, la fonction expressive des récits de vie permet aux individus de s'exprimer, de mettre des mots sur leur vécu, sur leurs émotions, afin qu'ils soient partagés avec les autres. Selon Bertaux (2016), « faire entendre dans l'espace public les voix de personnes relevant de catégories qui n'ont jamais la possibilité de s'y exprimer est une tâche noble, une tâche de « passeur » qui contribue à la démocratisation de l'espace public (Bertaux, 1999) et à l'approfondissement de la *réflexivité* d'une société sur elle-même » (Bertaux, 2016, p.121). Dans cette même perspective, Frégeau (2019) affirme :

> Pineau (1986) souligne, en référence à cette fonction expressive du récit, qu'une vie pleine et entière est une vie partagée qui « doit être connue et reconnue au moins par un autre » (Pineau, 1986, p.141). Le récit représente alors non seulement un espace pour la connaissance de soi mais aussi un accès à la reconnaissance sociale. (Frégeau, 2019, p.35)

Cette fonction de nature communicative a donc comme but de transmettre sur la sphère publique le témoignage des personnes interrogées (Bertaux, 2016) afin de faire connaître leur histoire. Dans le cadre de notre recherche, nous nous engageons à donner voix à un groupe rarement entendu : les jeunes adultes québécois issus de l'immigration. En recueillant leurs récits, nous cherchons à mettre en lumière leurs expériences distinctives et à enrichir la compréhension des dynamiques identitaires dans un contexte multiculturel.

3.2.1.2 La validité scientifique du récit de vie

Une question s'impose lorsqu'on évoque les récits de vie comme méthode servant à faire immerger des données valables scientifiquement. Le récit de vie n'est-il pas une construction subjective propre à la personne qui la raconte? Comment peut-on en souscrire des vérités et distinguer ce qui est vrai dans la narration, de ce qui est faux, si, à l'origine, le récit de vie renferme

une grande part de subjectivité? En effet, « Le récit résulte d'un travail d'interprétation, de mise en ordre et d'imputation de sens que le locuteur opère sur la mémoire de sa vie. (...) Il raconte en sélectionnant, donc en taisant ; il ordonne, valorise, hiérarchise donc élague, écarte, dévalorise » (Lalive d'Épinay, 1983, p.246, dans Juan, 1999, p.119). Par ailleurs, bien que « les perceptions erronées, les failles de la mémoire, le désir de produire une bonne image de soi et de dissimuler ses propres faiblesses » (Bertaux, 2016, p.43) aient une influence sur l'histoire racontée, et qu'il serait possible de croire que tout ce qui est raconté est faussé par la subjectivité de l'interviewé, il n'en demeure pas moins que les événements racontés sont bel et bien réels (Bertaux, 2016). Il est vrai que bon nombre de médiations peuvent s'interférer entre l'expérience réelle vécue par l'individu et son expression sous forme de récit. Par ailleurs, même si ces médiations influencent la narration du récit et les évènements relatés, elles n'ont cependant aucune incidence sur « la *succession*, la *structure diachronique des situations*, *événements et actions* qui ont jalonné son parcours » (Bertaux, 2016, p.44). Pour clarifier cette notion, Bertaux utilise l'analogie de l'aquarelle figurative :

> son *dessin* est bien restitué ; en revanche la remémoration peut rétrospectivement *colorer* différemment, modifier le *sens* des événements, rencontres, actes, cours d'action… tels que vécus et agis à l'époque. De l'aquarelle représentant le passé les *couleurs et teintes* du vécu peuvent avoir bougé ; mais l'esquisse est en général fidèle à l'original. (Bertaux, 2016, p.44)

Le sujet peut donc donner différentes interprétations à un événement passé, il peut les justifier et fournir des explications qui appuieraient son point de vue, mais l'évènement survenu ou l'expérience vécue demeureraient inchangés (Burick, 2019). L'histoire d'un individu existe bel et bien, et ce, avant la mise en récit de cette histoire (Bourdieu, 1986; Burick, 2019). Il revient au travail de chercheur d'apporter les nuances grâce à son travail d'analyse. D'autant plus qu'en ayant recours au récit de vie comme méthode de recherche, le chercheur n'a pas pour intention de créer une narration de vie totalement objective de l'individu qui raconte son histoire (Bertaux, 2003; Burick, 2019). Son but consiste plutôt à établir des liens entre les phénomènes et à mettre en évidence les différentes interactions significatives qui composent le récit de vie (Bertaux, 2003; Burick, 2019).

Afin d'assurer la rigueur scientifique de l'analyse des récits de vie, Bertaux (2016) évoque deux moyens : le croisement des données et le processus de saturation empirique. Ces deux démarches « permettent dès lors d'éviter l'écueil subjectif et de tendre vers l'objectivité » (Burick,

2010, p.20). Pour ce faire, Bertaux suggère d'établir une distinction entre la véritable histoire d'une vie et le compte rendu narratif qui en découle au travers du narrateur du récit. Afin de faire cette distinction entre l'événement et son récit, il demeure primordial de posséder plusieurs récits de vie et d'interroger différentes personnes aux différentes caractéristiques, car c'est la comparaison de ces multiples témoignages qui permettra au chercheur d'en faire ressortir un noyau central et d'éloigner les éléments qui colorent le récit (Bertaux, 2016). Ce « noyau dur » (Bertaux, 2016, p.40) reflète une réalité sociale partagée par les individus et que le chercheur tentera d'examiner et de comprendre. C'est donc en portant un regard sur « des *faits*, des pratiques, des *rapports sociostructurels* et des règles et normes organisant les activités d'un monde social » (Bertaux, 2016, p.40) que nous pourrons trouver le noyau central qui servira de fondement à notre analyse.

Pour conclure, rappelons que le recours au récit de vie comme méthode de recherche nous permet de répondre à notre objectif général qui est d'**examiner la construction identitaire des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans les contextes familial, scolaire et collégial, afin de mieux comprendre les facteurs influençant leurs identifications linguistiques et culturelles, et de proposer des stratégies éducatives favorisant leur inclusion et leur intégration au sein du système éducatif collégial québécois.** En effet, le récit de vie s'avère être une méthode efficace pour comprendre comment nos participants donnent sens à leur expérience sociale vécue en lien avec le phénomène social étudié. En écoutant l'histoire des participants et en les interrogeant, nous serons amenée à explorer notre champ d'études (fonction exploratoire), à l'analyser (fonction analytique) et à rendre publique la voix de nos participants (fonction expressive). Néanmoins, il demeure primordial de tenir compte de certaines médiations pouvant influencer la narration du récit de vie, tel le biais de désirabilité sociale, afin d'écarter les « colorations du récit » et de ne conserver que les éléments essentiels à la compréhension de notre phénomène social.

Finalement, c'est en réalisant plusieurs entretiens et en tenant compte de la variété des profils des participants qu'il sera possible de répondre au critère de saturation empirique (Pires, 1997). Et c'est en croisant les données de divers récits de vie portant sur un phénomène social particulier qu'il sera possible de « dépasser leurs singularités pour atteindre, par construction progressive, une représentation sociologique des composantes sociales (collectives) de cette situation sociale » (Bertaux, 2016, p.40). Comme nous le verrons dans les passages qui suivent, le

choix des participants ainsi que les instruments utilisés pour la collecte de données ont été choisis de manière bien réfléchie afin de pouvoir répondre aux critères de validité scientifiques.

3.3 Les participants

Les participants à la recherche sont des jeunes adultes québécois issus de l'immigration qui ont fréquenté un cégep francophone ou anglophone au Québec et qui en ont gradué entre les années 2009 et 2019. Il est important de noter que les entrevues qui ont été effectuées dans le cadre de cette recherche portent sur des Québécois issus de l'immigration qui ont effectué toute leur scolarité au Québec et non sur des jeunes adultes immigrants de première génération qui se sont installés au Québec à un âge avancé de leur vie. De notre avis, comme celui d'autres chercheurs, « lorsque cela est possible, il est préférable de faire les distinctions pertinentes entre la première et la deuxième génération et même avec la génération 1,5, soit les élèves qui sont nés à l'étranger, mais qui ont été scolarisés entièrement dans le pays d'accueil » (Mc Andrew et al., 2013, p.4). Bien que ces deux groupes issus de l'immigration aient des caractéristiques communes et qu'ils sont souvent confondus dans les recherches, nous croyons qu'il est important de les distinguer quand il s'agit d'étudier les questions identitaires. En effet, dans la présente recherche, les élèves québécois issus de l'immigration qui ont été questionnés appartiennent à la deuxième génération et quelques-uns, à la génération1,5. Ils sont donc soit nés au Québec, soit nés dans leur pays d'origine, mais ont immigré tôt pendant leur enfance et ont effectué tout leur parcours scolaire au Québec. Les participants à cette recherche possèdent donc un bagage linguistique et culturel qui se distingue de celui des autres immigrants qui sont nés à l'étranger et qui y ont passé une partie de leur vie, possédant ainsi un bagage linguistique et culturel reflétant un parcours scolaire de leur pays d'origine. De plus, les participants sélectionnés ont tous fréquenté un cégep à Montréal. En effet, la majorité des personnes issues de l'immigration s'installent dans la région métropolitaine (CMM, 2019). En 2016, 85 % de la population immigrante au Québec était installée à Montréal (CMM, 2019).

Pour participer à la recherche, les participants devaient être âgés de 22 à 34 ans. Par rapport à cela, il convient de noter que notre intention première était de recruter des cégépiens en train de finaliser leurs études collégiales ou qui venaient de les finaliser. Nous voulions constituer notre échantillon à partir d'affichages ou de dépliants distribués dans une institution scolaire postsecondaire, après avoir obtenu son consentement. Par ailleurs, deux raisons ont modifié ce choix. Premièrement, nous croyions qu'il serait favorable de prévoir un délai entre la fin des études

collégiales des participants et le moment de réalisation de la recherche afin qu'ils puissent prendre du recul et faire une rétrospection sur leur développement identitaire qui a eu lieu pendant cette période d'études. Deuxièmement, il est important de mentionner que cette recherche a eu lieu au moment de la pandémie mondiale. En effet, les étudiants de la cohorte 2020-2021 et ceux de l'année qui a précédé (cohorte 2019-2020) ont été désavantagés en raison de l'enseignement qui a eu lieu entièrement à distance et où les contacts sociaux étaient limités. Le fait de questionner ces cohortes ne nous permettait pas de récolter des données représentatives de l'éducation habituelle ayant lieu au cégep en temps normal. C'est pourquoi nous avons choisi d'interroger des jeunes adultes ayant gradué avant le confinement général qui a suivi le début de la pandémie.

3.4 Recrutement et échantillonnage

Après avoir obtenu le certificat d'approbation éthique émis par le comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP), nous pouvions commencer notre démarche de recrutement. Le type d'échantillonnage choisi pour mener l'enquête est l'échantillonnage de volontaires. Ce type d'échantillonnage « est constitué de personnes volontaires suite à une sollicitation ou une invitation de la part du chercheur » (Gumuchian et Marois, 2000). Nous avons donc décidé de recruter les participants par l'intermédiaire des réseaux sociaux, via Facebook principalement, en diffusant une affiche de recrutement en guise de lettre de sollicitation. À l'origine, nous étions à la recherche de dix personnes aux caractéristiques diversifiées en ce qui a trait au sexe, à l'âge et à l'origine ethnique. Par ailleurs, après avoir finalisé ces entrevues, nous avons décidé de poursuivre et d'augmenter le nombre d'entrevues, et ce, jusqu'à atteindre la saturation empirique. Nous avons donc, au total, effectué 14 entrevues. La diversification dans la sélection des participants nous permettait d'avoir une vision plus globale du phénomène étudié (Pires, 1997) et d'atteindre la saturation empirique. Les individus recrutés devaient répondre aux critères suivants : avoir au moins un parent issu de l'immigration; être soit né au Québec, soit avoir immigré au Québec tôt durant l'enfance; avoir effectué les études primaires, secondaires et collégiales au Québec; avoir fréquenté un cégep francophone ou anglophone au Québec et avoir gradué entre 2009 et 2019. Après avoir diffusé l'affiche de recrutement sur Facebook et en la rendant publique, quatre personnes ont répondu à l'appel. D'autres personnes ont partagé l'affiche dans leurs réseaux de connaissances, sur l'application Instagram et sur WhatsApp également. Cela nous a permis de recruter tous nos participants. Les personnes qui répondaient à l'appel après avoir vu l'affiche de recrutement ont été sélectionnées afin de participer à la recherche et nous leur avons

acheminé par courriel le formulaire d'information et de consentement afin qu'ils en prennent connaissance. Ce processus de recrutement a duré plusieurs mois. Nous avions commencé les entrevues avec les premières personnes sélectionnées, et au même moment, nous étions en train d'en recruter d'autres. Cela nous permettait d'économiser du temps afin de ne pas trop retarder le moment de réalisation des entrevues. Dans la partie qui suit, nous verrons de quelle manière s'est déroulée la collecte de données.

3.5 Collecte de données et instruments

Dans cette section, nous présenterons les modalités de réalisation de l'enquête ainsi que les outils employés pour collecter les données et recueillir les récits de vie des participants. Les méthodes utilisées pour recueillir les données, dont l'usage sera justifié, comprennent : la fiche de renseignements personnels (voir Annexe 3 : Fiche de renseignements personnels sur le répondant, le questionnaire sur le bilinguisme et les émotions (voir Annexe 4 Questionnaire : le bilinguisme et les émotions), l'entretien semi-dirigé permettant de recueillir les récits de vie (voir Annexe 6 : Guide d'entretien), ainsi que le journal de bord.

3.5.1 Modalités de réalisation de l'enquête

Après avoir lu et signé le formulaire d'information et de consentement, le participant nous communiquait ses disponibilités afin de fixer une date pour l'entretien. Il n'était pas toujours évident de trouver un moment où le participant était disponible pour effectuer l'entrevue. En effet, la plupart des participants travaillaient pendant le jour et étaient occupés avec leurs enfants le soir. Parfois, des imprévus nous poussaient à reporter l'entretien. Nous espérions effectuer toutes les entrevues via l'application Zoom grâce à des appels vidéo, car ce moyen de collecte de données offrait plusieurs avantages. Le format vidéo permettait de capter des indices non verbaux, comme les expressions faciales ou le langage corporel. De plus, il favorisait une connexion plus personnelle entre nous et le participant, recréant une interaction semblable à une entrevue en présentiel. Deux entrevues ont été effectuées via l'application Zoom.

Douze participants ont préféré réaliser l'entrevue par téléphone, invoquant des contraintes pratiques, comme la possibilité de nous parler pendant leur pause au travail ou en voiture sur le chemin du retour. Ce format téléphonique présentait des avantages spécifiques, notamment une plus grande accessibilité pour les participants ayant des emplois du temps chargés. Bien qu'il se

concentre principalement sur la communication verbale, cela n'a pas empêché les participants de partager des récits détaillés et authentiques.

La collecte de données a eu lieu en deux temps. Tout d'abord, nous envoyions par courriel aux participants la fiche de renseignements personnels qu'ils devaient remplir avant l'entrevue ainsi que le questionnaire normé et validé de Dewaele et Pavlenko (2001-2003) intitulé *Web questionnaire Bilingualism and Emotions* traduit en français. Pour obtenir l'autorisation de traduire ce questionnaire, nous avons contacté un de ses auteurs, le professeur Dewaele, qui nous a accordé son consentement.

La fiche de renseignements personnels est un document d'une page que le participant complète en utilisant Microsoft Word. Elle comporte des questions concernant l'âge du participant, son pays d'origine, sa langue maternelle et ses langues d'usage, ses études et son emploi actuel. Cette fiche nous fournissait des informations importantes sur le participant avant le début de l'entretien, nous permettant ainsi de mieux le connaître. À cet égard, il convient de noter que bien qu'il ne s'agisse pas d'un outil de collecte de données qualitatives au sens traditionnel, comme le serait un entretien ou un questionnaire détaillé, la fiche de renseignements personnels est, dans le cadre de ce travail, un outil qui nous a permis de recueillir des informations factuelles de base sur les participants à l'étude, telles que données sociodémographiques (âge, sexe, niveau d'éducation) ou des informations sur leur parcours (des détails sur la formation scolaire, l'origine ethnique, les langues parlées, etc.). Cet outil nous fournissait des informations contextuelles pour mieux comprendre nos participants. Ainsi, nous considérons la fiche de renseignements personnels comme un outil de collecte de données préliminaire ou complémentaire qui aide à situer les récits de vie dans un cadre socio-démographique spécifique, sans fournir des informations profondes ou détaillées sur les expériences subjectives des participants.

En ce qui a trait au questionnaire sur le bilinguisme et les émotions intitulé *Web questionnaire Bilingualism and Emotions*, il comprend à la fois des questions ouvertes et des questions fermées, nous permettant d'explorer les habitudes langagières des participants ainsi que leur manière de concevoir et de se représenter chacune de leurs langues. Les questions abordent des aspects variés de l'usage des langues, tels que la langue employée pour exprimer des émotions, pour jurer, pour s'adresser à son partenaire, à ses amis ou encore dans le monologue intérieur. Ce questionnaire permet ainsi de porter un regard sur les pratiques langagières des participants et sur

les émotions ressenties dans l'usage de leurs différentes langues. Cette démarche s'inscrit dans le cadre théorique que nous avons développé, notamment en nous appuyant sur les travaux de Grosjean, qui souligne que les personnes bilingues adaptent l'utilisation de leurs langues en fonction du contexte et des circonstances. Par ailleurs, certaines questions du questionnaire original de Dewaele et Pavlenko (2001-2003) ont été retirées du document envoyé à nos participants afin d'en réduire la longueur et parce qu'elles ont été jugées comme moins pertinentes pour l'atteinte des objectifs spécifiques de notre recherche. Cependant, malgré son utilité pour recueillir des informations générales sur les pratiques langagières et les émotions associées, ce questionnaire ne permettait pas de saisir en profondeur les raisons qui motivent les choix langagiers des participants ni d'explorer les significations subjectives qu'ils attribuent à leurs expériences. Cette limite justifiait le recours à d'autres outils de collecte de données, tels que l'entretien semi-dirigé, afin d'obtenir une compréhension plus nuancée et contextualisée.

Il est important de souligner que les informations recueillies à partir de la fiche de renseignements personnels et du questionnaire sur le bilinguisme et les émotions nous offraient un aperçu du profil de chaque participant. Elles nous permettaient de mieux connaître nos participants sur le plan sociodémographique, de voir comment ils utilisent leurs différentes langues et de porter une attention à leurs perceptions et émotions associées à chacune d'elles. Ces deux instruments se sont avérés fort utiles et s'arrimaient à notre premier objectif spécifique dont le but est d'**examiner les habitudes langagières et caractéristiques culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans un contexte de socialisation familial et scolaire**, dans la mesure où ils fournissaient de l'information générale sur le participant (fiche de renseignements personnels) et couvraient des aspects reliés à ses habitudes langagières (questionnaire)[9].

Une fois que le questionnaire et la fiche de renseignements personnels étaient remplis, le participant pouvait nous les acheminer par courriel et nous pouvions procéder à l'entrevue au moment convenu.

Lors de notre première rencontre qui avait lieu à distance, soit par Zoom, soit par appel téléphonique, nous tentions d'établir un premier contact positif avec le participant afin de le rassurer et de le mettre à l'aise. Nous nous présentions en parlant des études et du projet et cela

[9] Comme nous le verrons plus tard, les informations concernant les caractéristiques culturelles liées à cet objectif spécifique seront recueillies grâce au guide d'entretien.

conduisait souvent à une discussion naturelle où le participant parlait de lui-même. Ensuite, nous rappelions les modalités de réalisation de l'entrevue et prenions le consentement oral avant de débuter l'entretien : enregistrement vidéo, droit de se retirer à tout moment ou de ne pas répondre à certaines questions, confidentialité, etc. Nous demandions au participant s'il avait des questions tout en lui mentionnant qu'il pouvait nous interrompre à tout moment s'il avait besoin d'éclaircissements. Sur ce, nous pouvions commencer l'entrevue.

3.5.2 L'entretien individuel semi-dirigé

Jusqu'à présent, nous avons discuté de deux instruments utilisés pour la collecte de données : la fiche de renseignements personnels et le questionnaire sur le bilinguisme et les émotions. Toutefois, ces outils, à eux seuls, ne suffisaient pas pour atteindre notre objectif général de recherche. C'est pourquoi nous avons opté pour l'entretien individuel semi-dirigé (Baribeau et Royer, 2012) comme méthode principale de collecte de données. Cette méthode nous permettait d'explorer en profondeur les expériences de vie et les histoires personnelles des participants, offrant un aperçu riche et nuancé de leur parcours identitaire linguistique et culturelle.

Le guide d'entretien élaboré pour l'entrevue a été structuré en trois parties, chacune visant à répondre à un objectif spécifique de la recherche. En utilisant le récit de vie comme fil conducteur, ces entretiens nous ont permis de comprendre comment les participants naviguent entre leurs différentes langues et cultures et d'analyser le processus d'identification linguistique et culturelle des jeunes adultes québécois issus de l'immigration qui ont fréquenté un cégep francophone ou anglophone au Québec.

Dans les paragraphes qui suivent, nous détaillerons les raisons pour lesquelles l'entretien individuel semi-dirigé, combiné avec l'approche du récit de vie, a été choisi comme méthode de collecte de données pour répondre à notre question de recherche et atteindre nos objectifs. En effet, pour recueillir les récits de vie des participants, nous avons utilisé un guide d'entretien structuré pour orienter les participants tout en leur laissant la liberté d'explorer leurs expériences personnelles en profondeur. Ce guide d'entretien, conçu autour de thématiques spécifiques, avait pour objectif de faciliter la narration des récits de vie, tout en garantissant que les thématiques centrales de la recherche étaient abordées de manière cohérente.

L'entretien individuel semi-dirigé apparaît dans cette recherche comme un moyen privilégié de collecte de données nous permettant de rendre compte d'une situation telle que vécue, comprise et représentée par un sujet particulier (Baribeau et Royer, 2012). La définition de l'entretien qui est retenue dans ce travail est la suivante :

> D'une manière générale, l'entretien peut être tenu comme une méthode de collecte d'informations (Boutin, 2006 ; Mucchielli, 2009) qui se situe dans une interaction entre un intervieweur et un interviewé (Boutin, 2006 ; Poupart, 1997 ; Savoie-Zajc, 2009) en vue de partager un savoir expert et de dégager une compréhension d'un phénomène (Savoie-Zajc, 2009). (Baribeau et Royer, 2012, p.25)

Cette méthode qui consiste à interagir directement avec le sujet en question offre l'avantage d'accorder une attention particulière à son vécu, tout en portant un regard profond sur sa propre vision du monde (Baribeau et Royer, 2012). Le recours à l'entretien comme méthode de recensement des données permet d'apporter des éclaircissements quant aux conduites des personnes interviewées « dans la mesure où ces conduites ne peuvent s'interpréter qu'en considération de la perspective même des acteurs » (Poupart, 1997, p.175) selon le sens qu'ils attribuent eux-mêmes à ces comportements (Poupart, 1997).

Rajoutons que, dans une recherche qui traite d'un sujet tel l'identité et où les participants sont des jeunes adultes issus de l'immigration, l'entretien s'avère être une méthode privilégiée de collecte de l'information puisqu'elle permet à certains groupes de personnes perçus comme « différents » ou qui font partie des minorités ethniques de « dénoncer, de l'intérieur, les préjugés sociaux, les pratiques discriminatoires ou d'exclusion et les iniquités » (Poupart, 1997).

Il est important, durant l'entretien, que l'intervieweur inspire confiance à l'interviewé (Combessie, 2007) puisque l'entretien semi-dirigé a comme but de faire ressortir de la part du répondant ce qu'il pense et ce qu'il ressent (Gauthier, 2007). Le guide d'entretien, qui a dirigé nos questions, comprenait des questions ouvertes ainsi que des questions fermées afin de donner au répondant une certaine liberté de parole tout en le recadrant s'il s'écarte du but de la recherche. Donc, sans trop nous imposer, il nous était possible de relancer l'interlocuteur pour qu'il clarifie sa réflexion ou pour qu'il l'enrichisse (Combessie, 2007). Nous nous permettions de ne pas respecter l'ordre des questions établies, en nous « laissant guider par la dynamique de l'entretien » (Combessie, 2007, p.25). Comme le mentionne Combessie (2007), apprendre à faire des relances est une pratique qui s'apprend au fil des entretiens semi-dirigés et qui consiste en un art. Combessie

(2007) souligne l'importance de la relance et la définit comme étant « la répétition par l'enquêteur d'une partie (un mot, un élément de phrase, une phrase) de ce qui vient d'être dit » (Combessie, 2007, p.25). La relance est une pratique utilisée par l'enquêteur pour encourager l'interviewé à fournir des informations supplémentaires et des précisions, tout en lui montrant l'intérêt porté à son expérience (Combessie, 2007).

Nous considérons que l'entretien individuel semi-dirigé est la méthode la plus adaptée à notre recherche puisqu'elle nous permettait de développer et de questionner les participants sur les thèmes que l'on considérait comme primordiaux pour l'avancement de la recherche, et ce, en laissant au répondant une liberté d'expression de sa pensée (Michelat, 1975). Ainsi, le guide d'entretien a été conçu de manière à permettre à l'interviewé d'exposer et d'expliciter sa version des faits. Nous portions une attention particulière à sa manière de concevoir ses interactions familiales et scolaires, ses expériences sociales, et son processus d'identification linguistique et culturel. En ce sens, l'entretien est une méthode de collecte de données structurée, qui fournit un cadre où le chercheur pose des questions pour orienter la discussion et aborder des thématiques précises. En revanche, le récit de vie, tel que défini par Bertaux (2016) et appliqué dans ce travail, correspond au contenu narratif produit par le participant dans ce cadre, où il partage librement ses expériences, son vécu et le sens qu'il attribue à ces événements.

3.5.3 Le guide d'entretien

Le guide d'entretien[10] que nous avons construit consiste en un document imprimé s'articulant autour de trois volets différents conçus de manière à pouvoir nous apporter des éléments de réponses quant à nos trois objectifs spécifiques de recherche, tout en renvoyant à notre cadre conceptuel :

Volet 1 : Les habitudes langagières des participants

Volet 2 : Les identifications linguistiques et culturelles des participants

Volet 3 : L'expérience collégiale en lien avec les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration

[10] Disponible en annexe

Nous avons construit notre guide d'entretien en nous appuyant sur les concepts élaborés dans notre cadre conceptuel.

Le volet 1 du guide d'entretien, ainsi que les réponses recueillies dans le questionnaire, nous ont permis de couvrir l'aspect langagier évoqué dans notre premier objectif spécifique, soit d'**examiner les habitudes langagières et caractéristiques culturelles[11] des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans un contexte de socialisation familial et scolaire.** Les questions posées concernaient la langue maternelle et les langues d'usage dans la vie quotidienne en contextes scolaire et familial et lors des interactions avec les pairs. Nous avons également porté attention au rôle des parents dans l'inculcation des langues, que ce soit leur langue maternelle ou le français, langue de scolarisation. Ce volet nous a permis de mieux connaître les contextes d'utilisation de leurs différentes langues dans un contexte de socialisation bilingue. C'est donc principalement le concept de bilinguisme qui a guidé nos choix de questions.

Le volet 2 du guide d'entretien nous a permis de répondre au deuxième objectif spécifique, soit d'**analyser les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration.** Les questions posées portaient sur la construction identitaire des participants et leur rapport à la langue française et à la culture québécoise de manière générale. Cela nous a amenée à recueillir des informations pertinentes qui éclairaient également l'aspect culturel de notre premier objectif spécifique. Les concepts ayant inspiré le choix de nos questions dans ce deuxième volet de notre guide d'entretien sont les suivants : les identifications linguistiques et culturelles, le bilinguisme, le mélange des langues et le principe de complémentarité, le biculturalisme, le développement identitaire, le racisme. Notre problématique de recherche a également inspiré quelques questions relatives à l'avenir de la langue française au Québec, à la Charte de la langue française et au rôle du gouvernement québécois dans l'intégration des personnes issues de l'immigration.

Le volet 3 du guide d'entretien nous a permis de répondre au troisième objectif spécifique, soit de **déterminer la manière dont les jeunes adultes québécois issus de l'immigration perçoivent leur expérience au cégep en lien avec leurs identifications linguistiques et culturelles, et de proposer des recommandations aux intervenants scolaires en ce qui a trait à l'intégration et à l'inclusion de ces jeunes adultes.** Les questions de ce troisième volet étaient

[11] L'aspect culturel du premier objectif spécifique sera examiné grâce au deuxième volet du guide d'entretien, comme nous le verrons.

conçues pour explorer tout d'abord l'expérience collégiale globale de nos participants. Nous nous sommes intéressé à leur parcours académique, aux difficultés auxquelles ils ont été confrontés au cégep et aux raisons ayant influencé leur choix d'institution collégiale. Cela nous paraissait essentiel pour comprendre comment le programme et le milieu éducatif peuvent influencer la construction identitaire et nous permettait d'explorer les facteurs décisionnels, y compris les influences culturelles et linguistiques qui peuvent indiquer des motivations identitaires et des attentes en matière d'intégration. De plus, nos questions nous permettaient d'examiner la nature de leurs interactions avec leurs camarades de classe et les enseignants. Par la suite, nous avons questionné les participants sur leur sentiment d'inclusion au cégep, leur participation aux activités culturelles, la valorisation de la diversité multiculturelle au sein de leur cégep, leur développement identitaire pendant la période collégiale et l'apport des cours de littératures françaises et des autres cours en général sur leurs identifications linguistiques et culturelles. Finalement, nous les avons interrogés quant à leurs besoins en matière d'inclusion et d'intégration au sein du cégep et sur leurs suggestions pour favoriser chez les cégépiens issus de l'immigration un sentiment d'appartenance à la langue française et à la culture québécoise. En interrogeant les participants sur ces points spécifiques, nous cherchions à obtenir une vision holistique de leur expérience au cégep. Chaque aspect abordé nous a permis de comprendre comment le cadre éducatif collégial a influencé leur sentiment d'inclusion, leur développement identitaire, et leur attachement à la langue française et à la culture québécoise. Cette approche multidimensionnelle basée sur l'interactionnisme entre divers facteurs est cruciale pour formuler des recommandations qui favorisent l'inclusion et l'intégration des jeunes adultes issus de l'immigration dans le contexte éducatif collégial québécois.

Lors de l'élaboration de notre guide d'entretien, nous avons intégré les concepts clés issus de notre cadre conceptuel. Ces concepts ont servi de fondation et de point de référence pour concevoir notre guide. Cela dit, nous avons tout d'abord identifié les concepts fondamentaux de notre cadre conceptuel en nous assurant qu'ils couvrent les aspects cruciaux de notre sujet de recherche. Ensuite, nous avons veillé à ce que chaque question du guide d'entretien soit conçue pour explorer un concept, ou un thème ou une idée relative à ce concept. Nous nous sommes également inspiré de notre problématique afin d'inclure des questions qui nous semblaient pertinentes à examiner. Puis, nous avons passé en revue notre guide d'entretien, en nous assurant que tous les concepts importants sont adéquatement couverts et que les questions sont formulées de manière à permettre une exploration approfondie de ces concepts. Finalement, nous avons adapté notre guide d'entretien afin qu'il soit compréhensible pour notre population cible.

Notons qu'un « pré-test » du questionnaire a été effectué auprès de deux personnes présentant les mêmes caractéristiques que la population qui devait être interviewée. Avant de commencer officiellement les entrevues, nous avons demandé à ces personnes de répondre aux questions du guide d'entretien. Nous avons donc effectué une sorte de simulation d'entrevues. Ce « pré-test » avait comme but d'évaluer la manière dont le questionnaire serait reçu par l'interviewé et nous permettait « de vérifier sa maniabilité, sa recevabilité par l'enquête, la durée de l'interview, etc. Elle doit faire l'objet d'un soin particulier sauf à courir le risque de disposer en fin de compte d'un outil médiocre et inutilisable » (Freyssinet-Dominjon, 1997, p.76). Le « pré-test » du questionnaire que nous avons effectué a montré que les personnes questionnées recevaient bien les questions posées et étaient en mesure d'y répondre facilement. Certaines questions plus spécifiques demandaient aux participants un temps de réflexion supplémentaire, car ils ne s'étaient parfois jamais interrogés sur ces aspects. Quelques questions ont d'ailleurs été ajustées pour améliorer leur clarté.

Il est important de noter que le guide d'entretien, tel que conçu dans ce travail, est, somme toute, un questionnaire auquel les participants devaient répondre oralement en faisant part de leur opinion sur un sujet donné. De manière générale, le questionnaire d'enquête consiste en un genre de *test* auquel se soumettent les participants (Freyssinet-Dominjon, 1997). Nous croyons que le *caractère rigide de la technique* qu'impose le questionnaire peut avoir des « effets parfois négatifs sur la *validité* des réponses obtenues par imposition d'un cadre de référence artificiel aux yeux des répondants » (Freyssinet-Dominjon, 1997, p.62). En effet, « le risque encouru est que ces derniers se prononcent sur une question qu'ils ne se sont jamais posée eux-mêmes par seul souci de bien faire et de ne pas se déclarer « sans opinion » » (Freyssinet-Dominjon, 1997, p.62). Nous sommes consciente que certaines questions nécessitent une certaine réflexion individuelle et nous voulions éviter que les participants ne donnent des réponses rapides non réfléchies, dans le seul but de ne pas paraître « sans opinion » (Freyssinet-Dominjon, 1997). C'est pourquoi il était essentiel, avant le jour de l'entrevue, de bien informer le participant sur le sujet de la recherche et les types de questions qui pourraient être posées, afin qu'il puisse avoir une idée claire du thème abordé. De plus, avant l'entrevue, nous lui rappelions qu'il pouvait prendre le temps nécessaire pour réfléchir à une question s'il n'avait pas de réponse immédiate, et qu'il n'était pas contraint d'y répondre s'il n'avait rien à partager sur le sujet. Nous précisions également au participant qu'il n'y avait pas de réponses correctes ou incorrectes aux questions, afin de limiter le biais de désirabilité sociale.

3.5.4 Le journal de bord

Le journal de bord a également été un instrument essentiel pour la collecte de données. Le journal de bord, tel que nous l'avons conçu, consiste en un outil personnalisé dans lequel nous avons laissé des traces et des notes de travail, traces qui se sont avérées importantes au moment de l'analyse des données et de leur interprétation. Selon Savoie-Zajc (2011), le journal de bord est un instrument dans lequel le chercheur inscrit des informations concernant ses impressions, ses sentiments ainsi que des événements qu'il juge pertinents pour entamer son analyse ou la rédaction d'un rapport à un moment ultérieur. Savoie-Zajc (2011) évoque quatre types de notes pouvant être consignés dans le journal de bord : les notes de sites, les notes théoriques, les notes méthodologiques et les notes personnelles. Dans le cadre de notre recherche, nous avons établi un journal de bord en nous basant sur ces quatre catégories de notes. Nous l'avons donc divisé en quatre parties en fonctions du type d'informations recueillies.

Nous avons utilisé le journal de bord en tant qu'outil « aide-mémoire » servant à consigner des informations importantes dont nous aurions besoin à un moment ultérieur de la recherche et qui risquaient d'être oubliées. Dans la première section du journal, nous avons inscrit des notes théoriques. Dès le début de notre parcours doctoral, nous avions toujours notre journal à portée de main, y inscrivant des informations théoriques issues des divers cours que nous avons suivis, et qui étaient plus ou moins liées à notre sujet de recherche. Par exemple, pendant nos cours théoriques, nous prenions en note dans notre journal les noms d'auteurs ayant développé des concepts ou des théories en lien avec notre sujet de recherche. Nous notions également les titres d'articles qui nous paraissaient pertinents et que nous voulions conserver. Nous avons également inscrit dans notre journal de bord des informations provenant du cours de méthodes qualitatives. Il s'agissait de notes méthodologiques. Nous commencions à ce moment-là à élaborer lentement une idée de la méthodologie à entreprendre, et des idées nouvelles qui traversaient notre esprit à la suite de chaque cours. Cette partie méthodologique s'élargissait au fur et à mesure que notre travail progressait. On y indiquait des mots et des phrases clés, les changements apportés au processus méthodologique ainsi que les réflexions qui nous ont accompagnées. De plus, nous avons répertorié dans notre journal des notes de sites. Ces notes ont été prises pendant le processus de recrutement des participants, lors des échanges avec eux, pendant l'entrevue, et lors de la retranscription des enregistrements en verbatim. Par exemple, lors des entrevues, nous notions dans notre journal lorsque les participants faisaient référence à des concepts longuement élaborés

dans notre cadre conceptuel. Nous prenions également en note les questions qui suscitaient une hésitation chez les participants, pour voir, plus tard, si cette hésitation était présente chez les autres participants lorsque l'on évoquait ces mêmes questions. Ensuite, lors de la retranscription des verbatims, nous indiquions dans le journal des propos de participants qui nous rappelaient les propos d'autres participants ayant été interviewés plus tôt. Cela nous permettait, bien avant de commencer l'analyse des verbatims, d'avoir des pistes de départ pour construire notre analyse plus tard. Nous faisions mention aussi des questionnements qui surgissaient en nous lorsque nous faisions un parallèle entre différents propos. Dans notre recherche, les notes de site consistaient donc en une sorte de base comportant des mots clés destinés à être utilisés ultérieurement, dans la phase analytique du travail. Ils ont servi à créer les premiers enchaînements d'idées qui ont traversé notre esprit et qui méritaient d'être examinées de manière approfondie. Nous avions également sectionné dans le journal une partie où nous consignions les notes personnelles. Dans cette section, nous avons tout d'abord noté nos conceptions de départ concernant le sujet de recherche afin de pouvoir les confronter plus tard aux données recueillies. Cela nous permettait de prendre conscience de nos présupposés. Par la suite, nous indiquions ce qui nous choquait, nous dérangeait ou qui s'opposait à nos idées préconçues. Cela nous paraissait utile dans la mesure où nous pourrions aboutir plus tard dans la recherche « à un basculement d'hypothèses, à un renversement de perspective qui s'apparente à la fameuse "rupture avec le sens commun" » (Bertaux, 2016, p.55). De plus, nous marquions les détails concernant notre rencontre virtuelle avec les participants, leur motivation, les incidents critiques, ainsi que les détails subtils qui nous semblaient utiles pour l'analyse. À titre d'exemple, nous avons inscrit dans le journal l'information suivante que nous avons jugée pertinente, bien qu'elle ne fasse pas partie de l'entrevue :

> Certains participants, avant l'entrevue, affichaient un grand enthousiasme à l'idée de participer à la recherche afin qu'ils puissent faire entendre leur voix sur un sujet qui les touche particulièrement. Ce désir de se faire entendre nous rappelle la fonction expressive du récit de vie évoquée par Bertaux (2016) dans son livre *Le récit de vie* (2016).

Finalement, dans le cadre de cette recherche, le journal de bord a servi à documenter le processus de recherche en commençant par la conception de l'étude jusqu'à la communication des résultats (Savoie-Zajc, 2011). Nous verrons plus tard comment il a contribué à renforcer la validité scientifique de notre recherche.

3.6 Stratégies d'analyse de données

Après avoir collecté les données, elles ont été retranscrites afin de faire l'objet d'une analyse de contenu thématique. L'analyse de contenu thématique est une méthode d'analyse qui consiste à identifier les différents thèmes qui traversent les verbatims. Dans ce travail, nous concevons l'analyse thématique à la manière de Paillé et Mucchielli (2012) qui considèrent l'analyse thématique comme une procédure d'analyse où l'action principale de l'enquêteur consiste à relever du corpus les thèmes qui en ressortent, tout en s'alignant avec la problématique de recherche. Le chercheur est donc amené tout d'abord à repérer les thèmes et à les regrouper, pour les examiner ensuite de manière plus approfondie (Paillé et Mucchielli, 2012).

L'analyse thématique possède donc deux grandes fonctions qui nous permettront de relever les éléments importants des verbatims. La première fonction est la fonction de repérage. À cette étape, nous ferons ressortir du corpus analysé les différents thèmes liés à nos objectifs spécifiques de recherche (Paillé et Mucchielli, 2012). La deuxième fonction est la fonction de documentation. Cette fonction, qui dépasse l'activité de repérage de thèmes, consiste à construire un portrait global des thèmes trouvés, et ce, en trouvant les ressemblances et les divergences qui ressortent d'un verbatim à un autre et en les comparant (Paillé et Mucchielli, 2012). Dans le cadre de notre recherche, nous avons effectué une démarche de thématisation continue, c'est-à-dire, que nous avons fait émerger les thèmes du corpus au fur et à mesure que notre lecture progressait (Paillé et Mucchielli, 2012). Le regroupement de thèmes à cette étape nous a amenée à construire notre arbre thématique.

L'analyse s'est faite par induction ; il s'agissait d'aller du particulier au général. C'est donc à partir des données brutes que nous avons formé des thèmes et des catégories. Blais et Martineau (2006, p.5) définissent l'induction comme étant « un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général ; cela signifie qu'à partir des faits rapportés ou observés […], le chercheur aboutit à une idée par généralisation ».

Voici les différentes étapes qui ont mené à la construction de notre arbre thématique :

1- **Retranscription des données**

Toutes les données verbales ont été soigneusement retranscrites dans Microsoft Word pour garantir l'exactitude et la fidélité des informations recueillies. Nous avons par la suite imprimé tous les documents des participants nécessaires à l'analyse des données : les fiches de renseignements

personnels, les questionnaires sur le bilinguisme et les verbatims. Les documents de chaque participant ont été compilés dans un portfolio. Nous avions donc au total 14 portfolios. L'analyse et l'organisation des données ont été faites manuellement, sans recours à un logiciel particulier.

2- Lecture des verbatims et des données

Lecture initiale : une première lecture des verbatims et des autres documents (fiche de renseignements personnels et questionnaire sur le bilinguisme et les émotions) a été réalisée pour nous familiariser avec le contenu et identifier les idées principales.

Lecture approfondie : nous avons effectué une seconde lecture plus approfondie en soulignant les mots clés et en identifiant les expressions et idées récurrentes et les idées centrales. Chaque réponse obtenue par le participant a été titrée afin d'en résumer les propos.

3- Identification des thèmes

Repérage initial des thèmes et des sous-thèmes : nous avons extrait et découpé les réponses des participants en les organisant par sous-thèmes et nous les avons ensuite regroupés sous des thèmes plus larges et représentatifs. En d'autres mots, tous les extraits et réponses des participants comportant des idées similaires ont été étiquetés par des sous-thèmes, puis ont été rassemblés dans un document, sur lequel nous avons indiqué le titre du thème choisi en fonction de l'idée commune des sous-thèmes. Nous avons marqué le pseudonyme de chaque participant sous chaque extrait afin de les identifier. Les différents documents, chacun titré d'un thème particulier, ont ensuite été regroupés selon une catégorie particulière.

Préparation des données : les données ont donc été organisées de manière à faciliter l'analyse, en les segmentant par thèmes abordés par les participants.

4- Fonctions de l'analyse thématique

Fonction de repérage : nous avons extrait les éléments clés des verbatims et avons examiné les thèmes relevés en fonction des objectifs de recherche.

Fonction de documentation : nous avons comparé et documenté les thèmes identifiés, en mettant en évidence les ressemblances et les divergences entre les verbatims, grâce à la codification des sous-thèmes.

5- Formation des catégories

Formation des catégories : à partir des données brutes, les thèmes ont été regroupés pour former des catégories plus larges. Chaque catégorie représente une dimension importante de l'analyse et nous permet d'organiser l'information afin de répondre à nos objectifs spécifiques. Nous avons ainsi formé quatre catégories. Comme nous le verrons dans les sections suivantes, la première catégorie englobe les thèmes répondant à notre premier objectif spécifique. Les deuxième et troisième catégories apportent des éléments de réponse à notre deuxième objectif spécifique, tandis que la quatrième catégorie permet de répondre à notre troisième objectif spécifique.

6- Construction de l'arbre thématique

Construction de l'arbre thématique : nous avons donc été amenée à construire un arbre thématique (que nous présentons sous forme de tableaux) s'articulant autour de quatre catégories principales incluant des thèmes et des sous-thèmes.

Figure 2: Figure des quatre catégories s'articulant autour de la construction identitaire linguistique et culturelle des jeunes adultes québécois issus de l'immigration ayant fréquenté un cégep francophone ou anglophone au Québec (Farhat, 2024)

- <u>Catégorie 1-Portait linguistique et culturel des jeunes adultes québécois issus de l'immigration</u>

Cette catégorie renferme des données et des renseignements liés aux habitudes langagières et caractéristiques culturelles des participants. Elle permet de répondre au premier objectif spécifique : **examiner les habitudes langagières et les caractéristiques culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans un contexte de socialisation familial et scolaire.**

- Catégorie 2- Identifications linguistiques

Cette catégorie comporte des données sur les identifications linguistiques des jeunes adultes québécois issus de l'immigration, telles qu'elles sont exprimées lors de l'entrevue. Elle met en lumière leur rapport global à leurs différentes langues dans différentes sphères de leur vie. Elle apporte des éléments de réponse quant à l'aspect langagier de notre deuxième objectif spécifique : **analyser les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration**.

- Catégorie 3-Identifications culturelles

Cette catégorie présente des données concernant les identifications culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration, telles qu'elles sont exprimées lors de l'entrevue. Elle met en lumière leur rapport global à leurs différentes cultures dans différentes sphères de leur vie. Elle apporte des éléments de réponses quant à l'aspect culturel de notre deuxième objectif spécifique : **analyser les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration**.

- Catégorie 4- Développement identitaire et identifications linguistiques et culturelles au cégep

Cette catégorie concerne le développement identitaire linguistique et culturelle des jeunes adultes québécois issus de l'immigration pendant leur parcours collégial spécifiquement. Elle permet de répondre au troisième objectif spécifique : **déterminer la manière dont les jeunes adultes québécois issus de l'immigration perçoivent leur expérience au cégep en lien avec leurs identifications linguistiques et culturelles, et proposer des recommandations aux intervenants scolaires en ce qui a trait à l'intégration et à l'inclusion de ces jeunes adultes.**

Voyons maintenant, dans les tableaux qui suivent, comment nous avons effectué la codification de nos données à partir des catégories, des thèmes et des sous-thèmes qui ont été classés et organisés.

Tableau 3: Catégorie 1- Portrait linguistique et culturel des jeunes adultes québécois issus de l'immigration

Catégorie 1 : Portrait linguistique et culturel des jeunes adultes québécois issus de l'immigration		
Thèmes	**Sous-thèmes**	**Contenu de l'extrait, réponse du participant**
Habitudes langagières	Langue(s) maternelle(s)	• Langue maternelle • Français • Anglais • Mélange des langues
	Langue(s) parlée(s)	
	Langue la mieux maîtrisée	
	Langue(s) avec les parents, fratrie, amis, école	
	Langue(s) au travail	
	Langue(s) de la musique écoutée	
	Langue(s) de lecture de textes	
	Langue(s) monologue intérieur	
	Langue(s) pour dire des jurons	
	Langue(s) pour dire des mots doux	
	Lieu d'apprentissage des langues	• Maison, famille, fratrie • Écoles de langue • École française
Caractéristiques culturelles	Culture transmise par les parents	• Culture d'origine • Culture québécoise
	Aspects acquis de la culture d'origine	• Religion • Langue • Systèmes sociaux • Cuisine • Histoire • Croyances • Arts
	Contextes d'exposition à la culture québécoise	• Maison • Famille • École • Amis

		• Activités parascolaires • Environnement social
	Aspects acquis de la culture québécoise	• Religion • Langue • Systèmes sociaux • Cuisine • Histoire • Croyances • Arts

Tableau 4: Catégorie 2-Identifications linguistiques

Catégorie 2: Identifications linguistiques		
Thèmes	**Sous-thèmes**	**Contenu de l'extrait, réponse du participant**
Bilinguisme	Préoccupation pour la préservation de la langue maternelle et l'apprentissage du français	• Préoccupé • Non préoccupé
	Mélange des langues	• Mélange les langues • Ne mélange pas les langues
	Anxiété langagière	• Langue maternelle • Langue française • Langue maternelle et langue française
	Identification et attachement à la langue française	• Identification et attachement • Identification avec peu ou pas d'attachement • Pas d'identification ni d'attachement
Langue(s) menacée(s)	Protection de la langue française	• Peu préoccupé • Modification des mesures linguistiques gouvernementales

	Discrimination linguistique	• Commentaires sur la langue, l'accent • « Faux compliments »

Tableau 5: Catégorie 3- Identifications culturelles

Catégorie 3 : Identifications culturelles		
Thèmes	**Sous-thèmes**	**Contenu de l'extrait, réponse du participant**
Biculturalisme	Développement identitaire	• Crise identitaire • Conciliation identitaire
	Pays /province/ville et cultures d'identification	• Identification Canada /Québec /Montréal /pays d'origine • Identification culture d'origine/Québec
Hiérarchie sociale	Obstacles d'identification à l'identité québécoise	• Intolérance • Racisme • Mesures gouvernementales
	Le besoin de prouver ses compétences et sa valeur	• Efforts supplémentaires au travail • Justification des actions par peur du jugement
	Le rôle des médias	• L'image stéréotypée véhiculée par les médias à l'égard de certains groupes

Tableau 6: Catégorie 4- Développement identitaire et identifications linguistiques et culturelles au cégep

Catégorie 4 : Développement identitaire et identifications linguistiques et culturelles au cégep		
Thèmes	**Sous-thèmes**	**Contenu de l'extrait, réponse du participant**
Expérience collégiale	Choix du CEGEP	• Proximité • Langue du cégep : cégep francophone, cégep anglophone • Réputation du cégep • Inspirations futures
	Cours et leçons	• Difficultés • Cours magistraux • Richesse de l'information
	Relation avec les enseignants	• Manque de proximité • Enseignants inspirants
	Population étudiante hétérogène	• Mélange des communautés • Connaissance de *l'Autre*
Construction identitaire	Développement identitaire	• Autonomie • Amour • Liberté • Pensée critique • Liberté • Esprit de compétition
	Identification linguistique	• Développement des connaissances théoriques sur les œuvres et les auteurs. • Analyse de texte • Cours sur les origines des expressions françaises • Œuvres anciennes
	Identification culturelle	• Activités parascolaires/improvisation

		• Exposition spectacle groupe de musique québécois • Sorties et mélange des communautés • Amitiés nouvelles
Cours au cégep	Enjeux culturels et interculturels	• Peu de cours sur la diversité culturelle québécoise • Enseignants et construction de stéréotypes • Enseignants et déconstruction des stéréotypes
Activités visant à favoriser l'inclusion	Solutions/besoins des étudiants issus de l'immigration	• Actualité, infos, sorties, spectacles, concours, recrutement d'enseignants de diverses origines, vente de livres québécois, accueil d'auteurs québécois, pièces de théâtre, volet interculturel, origines de la langue et des expressions, infolettre et réseaux sociaux.

En ayant recours à l'analyse de contenu thématique par induction, il nous a été possible de réduire les données pour « extraire le sens derrière ces données » (Blais et Martineau, p.15), comme nous le verrons plus tard lors de l'analyse des données et de leur interprétation dans les prochains chapitres.

3.7 Considérations éthiques

En recherche, l'éthique est considérée comme étant « un champ de réflexion et d'action visant la protection des êtres humains prenant part à la recherche scientifique » (Hobeila, 2011, p.37). Elle amorce un champ de réflexion en cherchant à équilibrer les exigences méthodologiques de la recherche avec le maintien de l'intégrité de toute personne qui participe à la recherche (Hobeila, 2011). En termes d'actions concrètes, l'éthique établit des lignes directrices et un cadre

bien défini pour mener des activités de recherche impliquant la participation de personnes, tout en soumettant la recherche à l'évaluation par un comité d'éthique de la recherche (Hobeila, 2011).

La présente recherche a eu lieu en conformité avec les directives énoncées par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal en ce qui a trait à la protection des membres participant à la recherche. Une fois que notre projet a été évalué par le comité, nous avons reçu la certification d'approbation éthique et avons pu entamer notre travail sur le terrain. Nous avons appliqué les principes de l'EPTC (*l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*) cités dans Hobeila (2011) pour nous assurer que notre travail sur le terrain respecte les recommandations en matière d'éthique. Nous avons suivi les principes suivants : **le respect des personnes**, **la préoccupation pour le bien-être** et **la justice**.

Premièrement, en ce qui concerne **le respect des personnes**, nous avons veillé à obtenir le consentement libre et éclairé de tous les participants. Lorsqu'une personne nous contactait (après avoir vu l'affiche de recrutement) et nous faisait part de son désir de participer à la recherche, nous lui envoyions directement le formulaire d'information et de consentement afin qu'elle soit bien informée de la nature de sa participation à la recherche et des objectifs poursuivis par ce projet. Figuraient également sur le formulaire nos coordonnés et notre nom ainsi que celui de notre direction. Il était important que le participant lise le formulaire et le signe. En outre, nous ne nous limitions pas au consentement écrit. En effet, avant de commencer l'entrevue, nous prenions le consentement oral de l'individu. Nous mentionnions à nouveau les objectifs de la recherche et insistions également sur les points suivants : la participation volontaire, le droit de poser des questions à tout moment, le droit d'interrompre l'entrevue ou de se retirer à tout moment. Nous rappelions également au participant que l'entrevue est enregistrée, mais qu'il pouvait refuser l'enregistrement.

Ensuite, en ce qui a trait à **la préoccupation pour le bien-être** de la personne, nous nous sommes assuré qu'il n'y avait pas de risques réels à participer à la recherche outre le fait que certaines questions pourraient faire surgir chez le participant des réflexions ou des souvenirs dérangeants. Le participant pouvait, comme nous lui avons indiqué, refuser de répondre à une question ou interrompre l'entrevue à tout moment. En cas de fatigue, lors de l'entretien, le participant pouvait demander une pause ou reporter l'entrevue. Nous avons également noté dans le formulaire d'information et de consentement des organismes ressources vers qui le participant

pouvait se tourner au besoin. Pour ce qui est des avantages à participer à la recherche, nous l'informions que les bénéfices étaient surtout liés aux connaissances et avancements scientifiques dans les domaines des sciences éducatives et sociales.

Il était essentiel pour nous de préserver la vie privée et la confidentialité de chaque participant. C'est pourquoi nous les informions que seulement nous et notre direction aurions accès aux documents originaux et aux identités des participants, lesquels seraient conservés dans un dossier sécurisé. Chaque participant s'est vu assigner un pseudonyme afin que son identité ne soit pas révélée ou reconnue. Nous avons, à quelques reprises, à la suite des entrevues, recontacté certains participants. Nous voulions nous assurer que la manière utilisée pour camoufler leur identité les satisfaisait, dans la mesure où ces personnes pouvaient facilement être reconnues sur la scène publique québécoise, dans leurs communautés ou ailleurs, en raison de certains traits distinctifs ou de leur métier. Certains participants occupent des emplois gouvernementaux où la confidentialité est de mise. C'est pourquoi nous avons veillé à ce que les informations fournies ne permettent pas de les identifier.

Finalement nous considérons que le principe de **justice** a bien été respecté. Toutes les personnes qui respectaient les conditions de participation à la recherche et qui désiraient, par leur volonté propre, participer à la recherche ont été retenues. Nous jugeons qu'aucune personne n'a été exclue, discriminée ou désavantagée.

Étant donné que nous avions indiqué sur l'affiche de recrutement et dans le formulaire d'information et de consentement qu'une compensation monétaire symbolique de 20$ serait attribuée aux participants en guise de remerciement, nous nous sommes assuré de transférer le montant par virement Interac directement après avoir finalisé l'entrevue.

3.8 Critères méthodologiques et validité scientifique.

Afin de garantir la validité scientifique de toute recherche, il est impératif de respecter des critères méthodologiques spécifiques. Dans cette section, nous allons voir comment notre recherche satisfait aux critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation, tels qu'ils sont évoqués par Savoie-Zajc (2011). Tout d'abord, le critère de crédibilité « consiste à vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2011, p.140). Ce critère peut être respecté en recourant à diverses techniques de triangulation ou par la présence prolongée du chercheur sur le terrain (Bourgeois, 2016 ; Savoie-Zajc, 2011). Ensuite, le critère de

transférabilité est axé sur la capacité de transférer les résultats à d'autres contextes (Gohier, 2004, Bourgeois, 2016, Savoie-Zajc, 2011). C'est pourquoi il importe que le chercheur expose de manière minutieuse les détails de réalisation de sa recherche, les caractéristiques de son échantillon ainsi que du milieu étudié. Concernant le critère de fiabilité, Savoie-Zajc (2011) le définit comme étant la présence de cohérence entre « les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche » (p.141). Ce critère peut être atteint en ayant recours au journal de bord ou à la triangulation du chercheur. Finalement, le critère de confirmation fait référence « au processus d'objectivation mis en œuvre pendant et après la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p.141). Pour atteindre ce critère, le chercheur est amené à justifier ses choix et les décisions qui en découlent de manière éclairée, notamment en ce qui a trait aux instruments de collecte et d'analyse de données (Savoie-Zajc, 2011).

Plus concrètement, voici quelques stratégies employées dans le cadre de cette recherche afin de répondre à ces différents critères : techniques de triangulation, présence prolongée du chercheur dans le milieu étudié, le journal de bord, description détaillée du processus de réalisation de la recherche et justification de nos choix méthodologiques. Voyons maintenant comment chacune d'entre elles a été mise à profit dans la recherche.

Plusieurs types de triangulation ont été employés dans le cadre de cette recherche. La triangulation consiste à recourir à diverses stratégies pour examiner un phénomène donné (Denzin, 1978). Un de ses objectifs est de « permettre au chercheur d'explorer le plus de facettes possible du problème étudié en recueillant des données qui feront ressortir des perspectives diverses » (Savoie-Zajc, 2011, p.143). En effet, le recours à plusieurs instruments de collectes de données (**triangulation des méthodes**) nous a permis de combiner les différentes informations recueillies à travers diverses méthodes de collecte de données. Les instruments de collectes de données que nous avons privilégiés sont les suivants : l'entretien semi-dirigé, la fiche de renseignements personnels, le questionnaire *Web questionnaire Bilingualism and Emotions* adapté et traduit en français, et le journal de bord. Alors que l'entrevue semi-dirigée permettait d'avoir des réponses longues à des questions qui nécessitaient un développement, la fiche de renseignements personnels et le questionnaire sur le bilinguisme et les émotions exigeaient des réponses courtes ou des réponses à cocher. Les questions de tous ces instruments étaient liées les unes aux autres et certaines d'entre elles se répétaient parfois de manières différentes selon l'instrument utilisé afin que la même idée puisse être examinée selon différentes perspectives ou pour confirmer la réponse

du participant d'un instrument à l'autre. L'entretien semi-dirigé nous permettait de revenir sur certaines questions dont les réponses étaient plus ou moins précises dans le questionnaire sur le bilinguisme et les émotions, et ce, dans le but d'avoir une explication plus exacte selon la conception du participant. De plus, la collecte de données à l'aide de la fiche de renseignements personnels et du questionnaire sur le bilinguisme et les émotions nous a permis de recueillir un grand volume de réponses à de nombreuses questions dans un laps de temps très court (10 à 15 minutes), ce qui représente une nette différence par rapport à l'entretien semi-dirigé, qui pouvait s'étendre sur une durée allant d'une à trois heure(s). Cela dit, les réponses de la fiche de renseignements personnels et du questionnaire nous permettaient d'avoir beaucoup de réponses objectives qui concernant le participant, notamment en ce qui a trait à sa vie personnelle, à ses habitudes ou des informations sur ses parents. Ces deux instruments complétaient l'entrevue semi-dirigée dans la mesure où ils offraient un portrait général de faits objectifs, mais subjectifs également qui touchaient le participant. De plus, grâce à l'entretien, des clarifications pouvaient être apportées.

En ce qui concerne le journal de bord, il nous a permis de peaufiner notre analyse des données recueillies en portant notre attention sur des détails subtils, mais pertinents qui ressortaient et que nous avions notés lors de la collecte de données et de l'entrevue. Dans cette perspective de croisement des données, « la triangulation, en combinant les données issues de plusieurs instruments, compense les biais propres à chacun (Savoie-Zajc, 1996) et permet d'assurer la validité (justesse et stabilité), par ricochet, des analyses effectuées » (Pegdwende Sawadogo, 2021, p.36).

La **triangulation du chercheur** suppose que ce dernier examine son approche de manière critique et discute avec une tierce personne chargée de l'interroger sur les choix effectués pendant le processus de recherche (Savoie-Zajc, 2011). Dans cette optique, le chercheur engage des discussions avec d'autres chercheurs en vue de comparer les différents points de vue. Dans l'étude actuelle, nous avons sollicité l'avis de plusieurs personnes lors de la recherche. Tout d'abord, lors de l'élaboration de la problématique, du cadre conceptuel, ainsi que dans l'analyse et l'interprétation des résultats, nos collègues d'études ont grandement enrichi nos connaissances grâce à de nombreuses discussions et échanges portant sur nos recherches. En ce qui concerne la méthodologie de collecte de données, il était essentiel pour nous de veiller à ce que les questions du guide d'entretien et du questionnaire soient comprises pour tous les participants. C'est pourquoi,

comme nous l'avions déjà mentionné, nous avons procédé à un « pré-test » et à une simulation d'entretien auprès de personnes partageant les mêmes caractéristiques que nos participants. Ces personnes nous ont aidée à vulgariser certaines questions afin qu'elles soient plus accessibles et compréhensibles aux yeux des participants. De plus, nous avons discuté de l'ensemble des dimensions de la recherche avec notre directrice de recherche dans toutes les étapes de son déroulement.

Quant à **la triangulation indéfinie**, elle consiste « à objectiver la démarche de coconstruction de savoirs » (Savoie- Zajc, 2011, p.144) en faisant un retour auprès du participant. Ces échanges entre le chercheur et le participant visent d'un côté, à assurer l'exactitude des données reproduites par le chercheur et qui touchent le participant et, d'un autre côté, à discuter des constructions de sens qui ressortent de l'analyse de données (Savoie- Zajc, 2011). Ce retour au participant permet au chercheur de clarifier le sens que donne le participant à un phénomène particulier ou à l'enrichir grâce aux précisions qu'il apporte. Dans notre étude, nous avons, à quelques reprises, à la suite des entrevues, recontacté certains participants. Nous les avons recontactés pour nous assurer que certaines informations qui les concernaient étaient reproduites adéquatement et qu'elles étaient bien représentatives de leur situation. Nous avons aussi repris contact avec les participants au cours de l'analyse des données lorsque des idées ou des interprétations émergentes nécessitaient un approfondissement, car elles offraient des données intéressantes à explorer ou apportaient une information nouvelle. De cette manière, nous avons mieux pu cerner le phénomène étudié et avons réussi à bien le comprendre en fonction du sens que lui attribue le participant. Cela constituait pour nous une manière de valider les données interprétées et d'en rajouter des nouvelles si elles se présentaient.

De plus, il est pertinent de souligner que l'interprétation des résultats a également été enrichie par une méthodologie de **triangulation théorique** (Sawadogo, 2021). En effet, notre cadre conceptuel et théorique a servi de référence pour donner sens aux données recueillies et approfondir leur interprétation. Cette approche nous a permis de croiser plusieurs perspectives théoriques pour examiner les données sous différents angles, assurant ainsi une analyse plus robuste et nuancée. En effet, notre cadre conceptuel et théorique, construit à partir de travaux reconnus dans le domaine, a servi non seulement de fil conducteur pour l'analyse, mais aussi de prisme à travers lequel les données ont été interprétées. Ainsi, en confrontant les données

empiriques à des théories établies, nous avons pu enrichir notre compréhension du phénomène étudié.

Outre le croisement des données par triangulation, nous considérons la présence du chercheur sur le terrain comme un point fort de notre recherche qui contribue à renforcer sa validité scientifique (Savoie-Zajc, 2011). En effet, nous connaissons bien le terrain, le milieu où évoluent les participants, car nous présentons des caractéristiques sociales très analogues aux leurs. Nous avons donc, à priori, une certaine connaissance de ce groupe social et de leurs préoccupations, de manière générale bien évidemment. Sachant que cette posture pouvait générer des présupposés quant aux phénomènes étudiés, nous avons, dans un souci d'objectivation des données, consigné toutes nos idées préconçues dans notre journal de bord. Ce procédé nous a permis de prendre du recul par rapport à de potentiels biais et de veiller à ce que chaque hypothèse soit vérifiée. Par ailleurs, notre appartenance au même groupe social que les participants a constitué un avantage pour la recherche, car, comme certains l'ont mentionné avant ou après l'entrevue, ils se sentaient à l'aise de s'exprimer « sans filtrer » leur discours et sans crainte d'être jugés ou incompris. Dans cette perspective, nous pensons qu'« une relation étroite avec le phénomène étudié est essentielle à une compréhension profonde de celui-ci (Googley, 1999) » (Girard et al., 2015, p.10).

De plus, afin d'assurer la fiabilité de la recherche, nous avons explicitement décrit notre démarche de recherche en justifiant nos méthodes, nos choix, les changements apportés (Savoie-Zajc, 2011). Nous avons clairement énoncé nos objectifs de recherche ainsi que le processus et les instruments qui ont permis la collecte et l'analyse de données. Nous avons effectué une description approfondie de notre échantillon, en mettant en évidence les caractéristiques distinctes des participants. Le journal de bord a également été un outil essentiel pour documenter l'intégralité de la recherche, depuis ses débuts jusqu'à l'analyse et l'interprétation des résultats (Savoie-Zajc, 2011).

3.9 Les forces et les limites de la recherche

Les conditions d'élaboration de la recherche font ressortir un certain nombre de forces et de limites méthodologiques. En effet, bien que le nombre de participants soit restreint à 14 participants, il n'en demeure pas moins que cette limite de personnes constitue une force pour notre analyse thématique dont le but est de construire un panorama des thèmes explorés dans les corpus étudiés (Paillé et Mucchielli, 2012). Combinée avec la technique du récit de vie (Bertaux,

2016), cette analyse permet de faire la lumière sur une thématique, peu étudiée en sciences de l'éducation. Dans le cas d'un échantillon trop grand, « l'examen de tous les cas de figure devient alors impraticable » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.233). Étant donné le nombre limité de participants, il était possible d'effectuer une analyse approfondie des données recueillies. Comme le mentionne Saint-André et al. (2010, p.167), « le nombre de participants est souvent fonction de la profondeur de l'analyse du cas prévu ». En outre, en choisissant des individus aux caractéristiques variées et en menant des entrevues jusqu'à ce que les données n'apportent plus de nouvelles informations, nous avons pu atteindre la saturation empirique (Pires, 1997). Initialement, nous avions prévu de réaliser dix entrevues, mais nous en avions rajouté quatre au fur et à mesure que la recherche progressait afin de recueillir des données supplémentaires.

De plus, il convient de noter que le recours à l'entretien semi-dirigé comme méthode de collecte de données constitue une piste privilégiée à explorer dans notre étude, car cet instrument permet d'obtenir des réponses individualisées aux questions ouvertes qui le composent (Blais et Durand, 2003). Ces réponses personnalisées sont au cœur de notre recherche puisque nous cherchions à comprendre un phénomène social selon le point de vue de l'acteur qui l'expérimente. De plus, l'entretien en face-à-face permet au participant de poser des questions en cas d'incompréhension, ce qui donne la chance à l'intervieweur d'apporter des éclaircissements au besoin (Charron, 2004). En revanche, le phénomène de « désirabilité sociale » constitue une limite de l'entretien (Allaire, 1988) qui s'avère difficile à contrer lorsque l'interviewé fournit les réponses qu'il croit « bonnes » afin de créer chez le chercheur une image favorable de lui-même (Saint-André et al., 2010). Toutefois, plusieurs méthodes mises en place dans la recherche et dont nous avons discuté plus tôt permettent de réduire les effets du biais de désirabilité sociale : l'utilisation de diverses méthodes de collecte de données, telles que la triangulation pour valider les informations; l'établissement d'une relation de confiance solide avec les participants; la garantie de la confidentialité et de l'anonymat des réponses fournies; la sollicitation de précisions ou d'exemples concrets pour étayer les réponses des participants. Toutes ces méthodes permettent d'atténuer le biais de désirabilité sociale afin d'obtenir des données plus authentiques.

Parmi les limites de l'étude, il convient de souligner la difficulté rencontrée dans le recrutement de participants ayant fréquenté des cégeps anglophones. Sur un total de 14 participants, seulement deux provenaient de ces établissements. Il aurait été bénéfique d'inclure un nombre plus substantiel de participants de ces cégeps pour obtenir une compréhension plus

approfondie et représentative de leur situation. Par ailleurs, bien qu'il soit difficile de tirer des conclusions spécifiques les concernant, étant donné leur nombre restreint, leur participation à la recherche a tout de même initié une piste de réflexion intéressante à examiner.

Pour conclure, nous avons vu que nos choix méthodologiques comportent leurs forces et leurs limites. Cependant, nous jugeons qu'ils sont les plus adaptés pour répondre aux exigences de notre recherche. Comme nous l'avons précédemment souligné, nous avons mis en place plusieurs méthodes pour atténuer les limitations, en opérant des choix équilibrés qui correspondent à nos objectifs de recherche. Enfin, dans la page suivante, nous présentons un tableau visuel récapitulant les éléments clés examinés dans chaque section de ce travail.

Tableau 7: Tableau récapitulatif des éléments clés examinés dans les chapitres précédents

Problématique	Le contexte sociopolitique et scolaire au Québec en lien avec l'identité québécoise - La place centrale du français dans l'identité québécoise et dans le système scolaire - Le contexte sociopolitique et les rapports ethniques au Québec - Le cégep : historique, mission et éducation interculturelle - Un événement majeur dans l'éducation au Québec : la création des cégeps - L'éducation interculturelle au cégep
Question de recherche	QR : Comment les jeunes adultes québécois issus de l'immigration perçoivent-ils l'influence de leur expérience dans les cégeps francophones et anglophones du Québec sur leurs identifications linguistiques et culturelles, ainsi que sur leurs rapports interethniques?
Objectif général	OG : Examiner la construction identitaire des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans les contextes familial, scolaire et collégial, afin de mieux comprendre les facteurs influençant leurs identifications linguistiques et culturelles, et proposer des stratégies éducatives favorisant leur inclusion et leur intégration au sein du système éducatif collégial québécois
Objectifs spécifiques	OS1 : Examiner les habitudes langagières et les caractéristiques culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans un contexte de socialisation linguistique familial et scolaire. OS2 : Analyser les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration. OS3 : Déterminer la manière dont les jeunes adultes québécois issus de l'immigration perçoivent leur expérience au cégep en lien avec leurs identifications linguistiques et culturelles, et proposer des recommandations aux intervenants scolaires en ce qui a trait à l'intégration et à l'inclusion de ces jeunes adultes.
Cadre conceptuel	- Recension des écrits - Les *enfants de la loi 101* - La construction identitaire, identifications : rapports ethniques, racisme, identité linguistique et culturelle - Bilinguisme et biculturalisme - Les lieux de la construction identitaire : famille, école, cégep
Méthodologie	- Recherche qualitative à l'épistémologie interprétative - Participants : jeunes adultes québécois issus de l'immigration âgés de 22 à 34 ans qui ont fréquenté un cégep francophone ou anglophone au Québec - Collecte de données et instruments: fiche de renseignements personnels, questionnaire sur le bilinguisme et les émotions, guide d'entretien, journal de bord - Analyse de données : analyse de contenu thématique - Considérations éthiques - Critères méthodologiques et validité scientifique - Forces et limites de la recherche

Chapitre 4 - Présentation des résultats et analyse

Dans ce chapitre, nous présenterons de façon détaillée les résultats issus de notre approche méthodologique. Rappelons que notre objectif général est d'**examiner la construction identitaire des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans les contextes familial, scolaire et collégial, afin de mieux comprendre les facteurs influençant leurs identifications linguistiques et culturelles, et de proposer des stratégies éducatives favorisant leur inclusion et leur intégration au sein du système éducatif collégial québécois** Ce chapitre est structuré en plusieurs parties afin de fournir des éléments de réponse aux objectifs spécifiques, en vue d'établir ultérieurement des liens entre ces éléments et de répondre à l'objectif général de ce projet.

Tout d'abord, conformément au premier objectif spécifique de recherche, il s'agira d'**examiner les habitudes langagières et les caractéristiques culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans un contexte de socialisation familial et scolaire.**

Ensuite, afin de répondre au deuxième objectif spécifique, nous allons **analyser les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration.**

Finalement, nous apporterons des éléments de réponses à notre troisième objectif spécifique qui consiste à **déterminer la manière dont les jeunes adultes québécois issus de l'immigration perçoivent leur expérience au cégep en lien avec leurs identifications linguistiques et culturelles, et à proposer des recommandations aux intervenants scolaires en ce qui a trait à l'intégration et à l'inclusion de ces jeunes adultes.**

4.1 Les habitudes langagières des participants et leurs caractéristiques culturelles

Dans cette section, il s'agira d'**examiner les habitudes langagières et les caractéristiques culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans un contexte de socialisation familial et scolaire (OS1)**. Étant donné que « l'approche qualitative est ainsi une démarche qui vise la compréhension d'un phénomène en tenant compte du contexte et de l'environnement culturel vécu par les individus concernés par l'étude » (Sawadogo, 2021, p.29), nous présenterons dans les lignes qui suivent les contextes d'acquisition des langues et des cultures des 14 participants en tenant compte de l'environnement familial et scolaire dans lequel ils ont

grandi, répondant ainsi à notre premier objectif spécifique. Ces informations nous permettront de mieux appréhender les données collectées et de prendre connaissance du contexte dans lequel sont enracinés les témoignages (Darchinian, 2018).

Cette première section du chapitre se veut davantage descriptive. En fournissant un tableau détaillé des informations sociodémographiques et scolaires des jeunes adultes québécois issus de l'immigration, ainsi qu'une description approfondie de chaque participant en ce qui a trait à ses habitudes langagières et caractéristiques culturelles, nous répondons à l'essence même de notre premier objectif spécifique qui consiste à **examiner les habitudes langagières et les caractéristiques culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans un contexte de socialisation familial et scolaire**. À cette étape, il importe de souligner que, même si nous avons évoqué les contextes, ainsi que les habitudes langagières et caractéristiques culturelles acquises par nos participants au fil de leurs expériences, il ne s'agit pas de figer ces éléments dans une origine unique ou dans une culture stable. Ces indications doivent être comprises comme des repères indicatifs, utiles pour décrire des parcours. Les cultures ne se transmettent ni ne se vivent comme des blocs fermés ; elles se réinventent, se croisent et se redéfinissent au fil des expériences et des interactions (Belkaïd et Guerraoui, 2003). C'est donc dans cette perspective que ces profils doivent être lus : non comme des portraits définitifs, mais comme des instantanés situés, traversés par des dynamiques d'appropriation, de déplacement et de transformation. Cette démarche permettra de faire émerger certaines convergences ou résonances dans les récits, qui pourraient éclairer des aspects communs de l'expérience vécue par des personnes issues de la deuxième génération de l'immigration. Ainsi, le tableau récapitulatif que nous proposerons en conclusion de cette première section synthétisera les informations recueillies en pointant les éléments saillants concernant les habitudes langagières et caractéristiques culturelles de nos participants.

Les sections qui suivront ainsi que le cinquième chapitre de ce travail se distingueront par une démarche analytique interprétative approfondie où nous mettrons en relation les données collectées avec les théories et concepts relatifs à la construction identitaire et aux identifications linguistiques et culturelles. Nous nous attacherons à décortiquer les témoignages des participants, en cherchant à dégager des tendances, des divergences, mais aussi des particularités individuelles qui pourraient échapper à une simple description. Cette articulation entre description et interprétation reflète une volonté méthodologique de progresser du concret vers l'abstrait, de l'individuel vers le collectif, afin de parvenir à une compréhension plus holistique du phénomène

étudié. En somme, elle vise à garantir que notre analyse soit non seulement rigoureuse, mais aussi ancrée dans la réalité vécue des participants.

4.1.1 Profil individuel des participants à l'étude

Le tableau suivant fait état des renseignements sociodémographiques et scolaires des participants. Il comporte des informations concernant l'âge des participants, leur sexe, leur pays de naissance, leur pays d'origine, le cégep et l'université fréquentés, ainsi que leur métier.

Tableau 8: Informations sociodémographiques et scolaires des jeunes adultes québécois issus de l'immigration

Jeunes adultes	Sexe	Pays de naissance	Pays d'origine	Cégep(s), programme collégial	Université, programme universitaire	Métier
Marie, 30 ans	Femme	Canada	Haïti	Francophone, Cégep Marie-Victorin Sciences humaines	UdeM, Baccalauréat en services sociaux	Travailleuse sociale
Jamila, 30 ans	Femme	Canada	Liban	Francophone, Collège Ahuntsic Sciences humaines	UQAM, Baccalauréat en enseignement du français langue seconde	Enseignante au primaire
Dina, 25 ans	Femme	Canada	Syrie	Francophones, Collège Ahuntsic, Cégep Marie-Victorin Sciences humaines	UdeM Maîtrise en psychologie	Assistante de recherche
Sarah, 30 ans	Femme	Canada	Liban	Francophone, Cégep Marie-Victorin Sciences humaines	UdeM, maîtrise en sociologie	Agente de recherche

Selma, 27 ans	Femme	Tunisie	Tunisie	Francophone, Collège de Maisonneuve : sciences humaines	UQAM, Baccalauréat en enseignement du français langue seconde	Enseignante au primaire
Malak, 28 ans	Femme	Canada	Liban	Francophone, Collège de Rosemont Sciences humaines	UdeM, Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire	Enseignante au primaire
Karim, 28 ans	Homme	Canada	Égypte	Francophone, Cégep Marie-Victorin Sciences humaines	UQAM, Baccalauréat en communication	Professionnel des communications
Mona, 34 ans	Femme	Liban	Liban	Francophone, Collège de Maisonneuve Sciences humaines Anglophone, Cégep Vanier Sciences humaines	Concordia, Baccalauréat en finance	Secteur bancaire
Rosa, 31 ans	Femme	Canada	Salvador	Anglophone, Collège Dawson Sciences humaines	Concordia, Baccalauréat en administration	Conseillère stratégique
Leila, 29 ans	Femme	Canada	Syrie	Francophone, Collège Ahuntsic Sciences humaines	UdeM, Baccalauréat en enseignement du français au secondaire	Enseignante de français au secondaire

Lyna, 29 ans	Femme	Canada	Liban	Francophone, Collège de Maisonneuve Sciences de la nature	UdeM, Maîtrise en développement du médicament	Compagnie pharmaceutique
Assia, 29 ans	Femme	Algérie	Algérie	Francophone, Cégep Marie-Victorin Sciences humaines	UdeM, Baccalauréat en enseignement de l'éthique et de la culture religieuse au secondaire	Enseignante de français au secondaire
Fadi, 28 ans	Homme	Canada	Liban	Francophone, Collège Ahuntsic Sciences de la nature	UdeM, Doctorat en médecine	Médecin
Amira, 29 ans	Femme	Canada	Liban	Francophone Collège de Maisonneuve Sciences de la nature	UQAM, Baccalauréat en enseignement secondaire	Coordinatrice dans une entreprise

Le tableau ci-dessus montre que les individus qui ont participé à la recherche sont âgés de 25 à 34 ans. 12 participants à l'étude sont des femmes et deux sont des hommes. 11 participants à la recherche sont nés au Canada alors que trois autres sont nés dans leurs pays d'origine[12]. 12 participants proviennent de cégeps francophones, une participante provient d'un cégep anglophone et une autre a fréquenté successivement un cégep francophone et un cégep anglophone. Les cégeps fréquentés par les participants sont : le cégep Marie-Victorin (5 participants), le Collège Ahuntsic (4 participants), le Collège de Maisonneuve (4 participants), le Collège Rosemont (1 participant), le Cégep de Saint-Laurent (1 participant), le Cégep Vanier (1 participant) et le cégep Dawson (1 participant). 11 participants ont étudié dans le programme de sciences humaines et les trois autres étaient inscrits dans le programme de sciences de la nature. Parmi les participants, huit ont poursuivi leurs études à l'Université de Montréal, quatre ont gradué de l'Université du Québec à Montréal et deux de l'Université Concordia.

Dans les prochains paragraphes, nous présenterons chaque participant en portant une attention particulière à ses habitudes langagières et caractéristiques culturelles. Nous n'avons pas inclus de manière explicite des informations concernant la religion ou les traits d'apparence physique des participants dans la description de leurs profils. Cependant, ces éléments ont émergé naturellement à travers leurs discours et leurs expériences vécues, comme nous le verrons lors de la présentation des résultats. En adoptant cette approche, l'objectif était de laisser apparaître ces dimensions identitaires de façon plus naturelle, en tenant compte de la manière dont les participants eux-mêmes articulent leur expérience. Ces éléments ont été précisés dans les résultats lorsqu'ils apportaient une contribution significative à la compréhension des identifications linguistiques et culturelles des participants ou qu'ils éclairaient des aspects clés de leur expérience.

[12] Ces trois participantes sont arrivées au Canada avant ou au début de leurs études primaires.

Marie

Marie est une jeune femme québécoise issue de l'immigration âgée de 30 ans. Elle est née au Québec de parents haïtiens. Après avoir obtenu son diplôme d'études collégiales en sciences humaines du cégep Marie Victorin, elle a poursuivi ses études à l'Université de Montréal, où elle a décroché un baccalauréat en travail social. Actuellement, Marie exerce en tant que travailleuse sociale au sein d'un CIUSSS.

Les parents de Marie parlent principalement le créole, mais maîtrisent également la langue française. Sa mère a appris le français en Haïti en fréquentant une école qui enseignait cette langue, alors que son père a suivi des cours de français au Québec. Après la naissance de Marie, ils ont adopté le français comme langue de communication avec elle, car ils souhaitaient qu'elle puisse parler la langue du pays d'accueil et bénéficier des meilleures opportunités au Québec. Aujourd'hui, Marie considère le français comme sa langue maternelle, car c'est la première langue qu'elle a apprise à la maison. Auparavant, si quelqu'un s'adressait à Marie en créole, c'est en français qu'elle répondait. Bien qu'elle ait une certaine maîtrise du créole qu'elle a appris en écoutant les autres parler ou en écoutant de la musique, le français demeure la langue dans laquelle elle s'exprime le mieux. C'est cette langue qu'elle utilise quotidiennement avec ses parents, ses amis et ses collègues de travail.

Lorsqu'elle va en Haïti, Marie ressent une anxiété langagière en parlant le créole. Les mots ne lui viennent pas aussi naturellement que lorsqu'elle s'exprime en français. Les autres remarquent également qu'elle possède un accent français lorsqu'elle parle en créole. Selon elle, il est essentiel de préserver sa connaissance du créole afin de pouvoir transmettre cet héritage linguistique à ses enfants. Pour elle, la langue créole est une composante essentielle de sa culture, et sans cette langue, une part importante de sa culture serait perdue.

Durant ses passe-temps, Marie écoute principalement de la musique en créole et en anglais, et parfois en français. Mais c'est principalement en français qu'elle effectue ses lectures. Bien qu'elle écoute parfois des émissions québécoises, elle se tourne davantage vers les émissions américaines où elle se sent mieux représentée.

Les parents de Marie tenaient à lui transmettre sa culture d'origine. Ils lui ont transmis la religion, la langue, les systèmes sociaux[13], la cuisine, l'art et l'histoire de son pays. C'est à l'école et dans son environnement social en général que Marie a acquis des aspects liés à la culture québécoise comme la langue, certaines expressions et l'ouverture d'esprit.

Tableau 9: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et caractéristiques culturelles de Marie

Langue(s) maternelle(s)	Français
Langue(s) parlée(s)	Français, créole et anglais
Lieu d'apprentissage de la langue maternelle	À la maison
Lieu d'apprentissage du français	À la maison
Langue la mieux maîtrisée[14]	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les parents	Français
Langue(s) utilisée(s) avec la fratrie	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les amis	Français
Langue(s) utilisée(s) au travail	Français
Langue(s) de la musique écoutée	Créole et anglais
Langue(s) de lecture	Français
Langue(s) de discours intérieur	Français
Langue(s) utilisée(s) pour dire des jurons ou de gros mots	Français et créole
Langue(s) préférée(s) pour exprimer des mots doux	Français
Culture principale transmise par les parents	Culture d'origine
Aspects acquis de la culture d'origine	Religion, langue, systèmes sociaux, cuisine, Histoire, croyances
Contextes d'exposition à la culture québécoise	École et environnement social
Aspects acquis de la culture québécoise	Langue, cuisine, expressions, ouverture d'esprit

[13] Cela inclut la structure familiale, les relations interpersonnelles, les rôles de genre, l'éducation, et d'autres aspects de la vie sociale.
[14] La langue la mieux maîtrisée fait référence à la langue dans laquelle les participants ont avoué se sentir plus compétents de manière générale.

Jamila

Jamila est une jeune femme québécoise issue de l'immigration âgée de 30 ans. Elle est née au Québec et ses origines sont libanaises. Pendant ses études collégiales, Jamila était inscrite dans le programme de sciences humaines au Collège Ahuntsic. Elle a ensuite entrepris des études universitaires en enseignement du français langue seconde à l'Université de Montréal. Présentement, elle enseigne dans une école primaire à Montréal.

La première langue apprise par Jamila à la maison est l'arabe. Sa mère ne parle que cette langue, tandis que son père maîtrise l'arabe et le français. À son arrivée au Québec, son père a poursuivi des études universitaires en comptabilité, domaine dans lequel il travaille encore à ce jour. Jamila a commencé à apprendre le français à la garderie, puis à l'école. Ses parents l'ont également inscrite à des cours d'arabe pour qu'elle apprenne à lire et à écrire dans sa langue maternelle. Par ailleurs, l'éducation et l'apprentissage du français étaient des priorités pour ses parents, qui veillaient attentivement à ce que leurs enfants obtiennent de bonnes notes. Le père de Jamila se chargeait d'aider ses enfants dans les devoirs, notamment dans la préparation hebdomadaire de la dictée. Jamila se souvient que durant son enfance, ses parents lui faisaient écouter des émissions québécoises à la télévision, telles que Passe-Partout, Caillou ou Cornemuse. Elle était également une admiratrice de Carmen Campagne.

L'arabe et le français sont les langues dominantes de Jamila, mais elle considère le français comme étant la langue dans laquelle elle est le plus à l'aise de parler. Lorsqu'elle parle avec son père, ses frères et sœurs, elle mélange les deux langues, utilisant à la fois l'arabe et le français. Elle privilégie ce mélange de langues lorsqu'elle communique avec des personnes qui les maîtrisent, comme lorsqu'elle communique avec ses amis par exemple. Dans son milieu de travail, Jamila parle uniquement en français. Bien qu'elle aime parler français, elle apprécie moins les règles grammaticales qui constituent un défi pour elle. Lorsqu'elle était à l'université et qu'elle s'adressait à certains professeurs, en particulier aux experts de la langue française, elle ressentait parfois une anxiété langagière. Elle craignait de mal paraître aux yeux de ces enseignants dont le vocabulaire était très soutenu. Elle avoue qu'elle prenait le temps de bien réfléchir aux mots qu'elle allait employer avant de leur parler. En revanche, Jamila ne ressent pas cette anxiété langagière lorsqu'elle communique avec ses amis qui ont un niveau de français similaire au sien. Jamila

mentionne que même s'il lui arrive de chercher ses mots dans ses deux langues dominantes, soit en arabe et en français, il s'avère qu'elle ne ressent jamais une anxiété langagière en arabe. Pour elle, le fait d'avoir grandi au Québec justifie son manque de connaissance de l'arabe. Lorsqu'on lui fait remarquer que son arabe n'est pas parfait, elle explique, sans embarras, qu'elle n'a pas réellement vécu au Liban, c'est donc normal qu'elle ne soit pas totalement arabophone. Il n'en demeure pas moins que Jamila valorise énormément sa langue maternelle et qu'elle compte préserver cette langue en l'apprenant à ses enfants plus tard.

Durant ses passe-temps, Jamila aime lire des romans québécois. En ce qui concerne la musique, elle préfère l'écouter en anglais, même si elle ne maîtrise pas parfaitement cette langue. Pour Jamila, son bilinguisme est une véritable richesse qui lui offre l'opportunité d'explorer différentes cultures.

Les parents de Jamila ont veillé à lui transmettre leur culture d'origine. La langue, la religion, l'art, l'Histoire de son pays, la cuisine et les systèmes sociaux sont tous des éléments que Jamila a hérités de sa culture d'origine. En ce qui a trait à la culture québécoise, Jamila en a acquis certains aspects comme la langue et l'Histoire du pays. C'est au sein de sa famille, à l'école, et dans son environnement social que Jamila a été exposée à la culture québécoise.

Tableau 10: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Jamila

Langue(s) maternelle(s)	Arabe
Langue(s) parlée(s)	Arabe et français
Lieu d'apprentissage de la langue maternelle	À la maison
Lieu d'apprentissage du français	À la garderie
Langue la mieux maîtrisée	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les parents	Mélange des langues : arabe et français
Langue(s) utilisée(s) avec la fratrie	Mélange des langues : arabe et français
Langue(s) utilisée(s) avec les amis	Tout dépend de la langue de son interlocuteur Mélange des langues : arabe et français
Langue(s) utilisée(s) au travail	Français
Langue(s) de la musique écoutée	Anglais
Langue(s) de lecture	Français

Langue(s) de discours intérieur	Arabe et français
Langue(s) utilisée(s) pour dire des jurons ou de gros mots	Arabe et français
Langue(s) préférée(s) pour exprimer des mots doux	Arabe et français
Culture principale transmise par les parents	Culture d'origine
Aspects acquis de la culture d'origine	Religion, langue, systèmes sociaux, cuisine, arts, Histoire de son pays
Contextes d'exposition à la culture québécoise	Famille, école, environnement social
Aspects acquis de la culture québécoise	Langue, cuisine

Dina

Dina est une jeune femme québécoise issue de l'immigration âgée de 25 ans. Elle est née au Québec et ses racines sont syriennes. Elle a fréquenté successivement le Collège Ahuntsic et le Cégep Marie-Victorin avant de compléter une maîtrise en psychologie à l'Université de Montréal. Aujourd'hui, elle occupe un poste d'assistante de recherche dans un centre de recherche.

La langue maternelle de Dina est l'arabe. Elle a appris cette langue à la maison dès son plus jeune âge. Ses parents étaient préoccupés par le besoin de lui transmettre l'arabe, car cette langue représentait pour eux leurs racines. Ils ont d'ailleurs inscrit Dina à des cours d'arabe afin qu'elle apprenne cette langue.

En arrivant au Québec, bien avant la naissance de Dina, ses parents s'étaient inscrits à des cours pour apprendre le français. Sa mère maîtrisait quelque peu cette langue, mais pas suffisamment. L'apprentissage du français constituait une priorité pour eux et ils tenaient absolument à ce que leurs enfants apprennent cette langue afin qu'ils puissent s'épanouir au Québec tant sur le plan social que sur les plans scolaire et professionnel. Dina a appris le français à l'école primaire. Pendant son enfance, ses parents lui faisaient écouter de la musique en français ainsi que des émissions québécoises à la télévision. Ils accordaient également une attention particulière à la réussite scolaire de Dina et de ses frères et sœurs. Sa mère prenait le temps de leur apprendre les verbes et le vocabulaire au meilleur de ses connaissances. Ses parents étaient stricts quand il s'agissait des devoirs et des notes scolaires, et l'éducation constituait une valeur

primordiale à leurs yeux. Les frères et sœurs de Dina ont tous obtenu un diplôme universitaire d'études supérieures.

Les langues dominantes de Dina sont le français et l'arabe, mais le français demeure la langue de communication qui lui procure davantage d'assurance. Elle a plus d'aisance lorsqu'elle fait valoir ses idées en français. Quant à l'anglais, c'est une langue que Dina a apprise à l'école, en tant que langue seconde, mais qu'elle utilise aujourd'hui quotidiennement en raison de son milieu de travail où l'anglais prédomine. Dina a davantage confiance en elle lorsqu'elle parle en français ou en arabe, car l'anglais demeure la langue qu'elle maîtrise le moins comparativement aux deux autres.

Il arrive très souvent que Dina mélange ses langues en parlant. Elle priorise l'interaction en arabe avec ses parents. Avec ses frères, sœurs et amis de la communauté, Dina a tendance à mélanger ses langues en parlant. Elle s'adapte selon les langues que connaît son interlocuteur. Au travail, bien que l'anglais constitue la langue de communication dominante, Dina discute avec ses collègues québécois en français, et cela crée entre eux un sentiment d'appartenance.

En général, durant ses passe-temps, Dina écoute de la musique dans ses trois langues, mais préfère lire des textes en français et en anglais. Elle considère son bilinguisme comme une richesse qui lui permet de rentrer en contact avec différentes personnes issues de différents milieux.

Dina a grandi au sein d'une famille qui valorise sa culture d'origine. La religion, la langue, la cuisine, les systèmes sociaux et ses croyances sont tous des éléments qu'elle a hérités de ses parents. Elle a également acquis des aspects de la culture québécoise comme la langue, la cuisine, les systèmes sociaux, certaines valeurs, et ce, à travers ses interactions à l'école, avec la famille et ses amis, pendant les activités parascolaires et dans son environnement social. Ses parents ne cherchaient pas à l'éloigner de la culture québécoise, mais désiraient que Dina préserve sa culture d'origine. En outre, puisqu'ils étaient loin de leur pays d'origine, ses parents sentaient qu'ils devaient multiplier leurs efforts pour pouvoir transmettre cette culture aux enfants.

Tableau 11 : Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Dina

Langue(s) maternelle(s)	Arabe
Langue(s) parlée(s)	Arabe, français et anglais
Lieu d'apprentissage de la langue maternelle	À la maison
Lieu d'apprentissage du français	À l'école
Langue la mieux maîtrisée	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les parents	Arabe
Langue(s) utilisée(s) avec la fratrie	Mélange des langues : arabe, français et anglais
Langue(s) utilisée(s) avec les amis	Tout dépend de la langue de son interlocuteur. Mélange des langues : arabe, français et anglais
Langue(s) utilisée(s) au travail	Anglais et français
Langue(s) de la musique écoutée	Arabe, français et anglais
Langue(s) de lecture	Français et anglais
Langue(s) de discours intérieur	Arabe et français
Langue(s) utilisée(s) pour dire des jurons ou de gros mots	Arabe et français
Langue(s) préférée(s) pour exprimer des mots doux	Anglais
Culture principale transmise par les parents	Culture d'origine
Aspects acquis de la culture d'origine	Religion, langue, systèmes sociaux, cuisine, croyances
Contextes d'exposition à la culture québécoise	Famille, école, amis, activités parascolaires et environnement social
Aspects acquis de la culture québécoise	Langue, cuisine, systèmes sociaux, ouverture d'esprit

Sarah

Sarah est une jeune femme de 30 ans qui est née au Québec de parents syriens. Elle a entamé des études collégiales au Cégep Marie-Victorin dans le programme de sciences humaines avant de compléter une maîtrise en sociologie à l'Université de Montréal. Actuellement, elle travaille en tant qu'agente de recherche.

Sarah a grandi en ayant l'arabe comme langue maternelle. Cependant, elle a été exposée très tôt au français grâce à ses frères et sœurs plus âgés, qui l'utilisaient couramment à la maison avant même qu'elle n'entre à l'école. Alors que sa mère maîtrise l'arabe et le français, son père, de son côté, parle l'arabe et l'anglais. Par ailleurs, c'étaient l'arabe et le français qui primaient à la maison. C'est vers l'âge de 13 ans que Sarah a commencé son apprentissage de l'anglais à l'école. Aujourd'hui, elle parle les trois langues avec ses parents, et communique en français avec ses frères et sœurs ainsi qu'avec ses amis. Il lui arrive souvent de mélanger ses trois langues en parlant, et ce, en fonction des langues connues par son interlocuteur. Ses parents l'ont inscrite à des cours d'arabe, car il leur importait de préserver leur langue maternelle. En parallèle, ils attachaient une grande importance à la réussite scolaire de leurs enfants au sein du système éducatif français, souhaitant qu'ils obtiennent de bonnes notes.

Sarah maîtrise bien l'arabe, bien qu'elle puisse occasionnellement chercher des mots sur Google Translate lorsqu'elle en oublie certains. Auparavant, elle était préoccupée par l'opinion des autres personnes concernant ses compétences en arabe. Cependant, elle a surmonté cette inquiétude et ne se soucie plus de l'avis d'autrui désormais. Sarah considère le français comme sa langue dominante. C'est dans cette langue qu'elle est capable de développer ses idées de manière approfondie. Toutefois, par moments, elle peut chercher ses mots en français, ce qui crée chez elle une anxiété langagière, surtout lorsqu'elle doit communiquer avec ses supérieurs dans le cadre de son travail, ce qui la rend mal à l'aise, car elle a l'impression de paraître incompétente en français, alors que ce n'est pas du tout le cas. Elle se sent également déçue lorsqu'elle veut exprimer une idée particulière à ses collèges, mais qu'elle se retient, car elle ne trouve pas les mots exacts.

Sarah considère son bilinguisme comme une source de richesse, car il lui permet de communiquer avec des personnes de diverses origines. Cependant, elle estime que le fait de parler plusieurs langues signifie qu'elle peut avoir des lacunes dans chacune d'entre elles et qu'elle doit

parfois chercher ses mots pour traduire une idée. Mais, en dépit de cela, Sarah est très satisfaite de son bilinguisme. Elle écoute de la musique dans ses trois langues et lit des textes en français et en anglais. En outre, elle prend plaisir à lire des romans québécois.

Sur le plan de la culture, Sarah a grandi dans une ambiance familiale arabe. Ses parents lui ont transmis la religion, la langue, les systèmes sociaux, la cuisine, l'Histoire de son pays. Par ailleurs, ils l'ont soutenue dans ses intérêts pour les aspects artistiques de la culture québécoise. Ils ont aussi respecté certaines visions politiques qu'elle a développées en grandissant dans la culture québécoise. C'est donc à l'école et au sein de sa famille qu'elle a acquis dans sa personnalité des aspects de la culture québécoise.

Tableau 12: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Sarah

Langue(s) maternelle(s)	Arabe
Langue(s) parlée(s)	Arabe, français et anglais
Lieu d'apprentissage de la langue maternelle	À la maison
Lieu d'apprentissage du français	À la maison
Langue la mieux maîtrisée	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les parents	Arabe, français et anglais
Langue(s) utilisée(s) avec la fratrie	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les amis	Français Mélange des langues : arabe, français et anglais
Langue(s) utilisée(s) au travail	Français
Langue(s) de la musique écoutée	Arabe, français et anglais
Langue(s) de lecture	Français et anglais
Langue(s) de discours intérieur	Français
Langue(s) utilisée(s) pour dire des jurons ou de gros mots	Arabe et français
Langue(s) préférée(s) pour exprimer des mots doux	Arabe
Culture principale transmise par les parents	Culture d'origine
Aspects acquis de la culture d'origine	Religion langue, systèmes sociaux, cuisine, Histoire de son pays
Contextes d'exposition à la culture québécoise	École, famille
Aspects acquis de la culture québécoise	Langue, arts, vision politique

Selma

Selma est une jeune femme âgée de 27 ans née en Tunisie, mais qui vit au Québec depuis son enfance. Elle était âgée de 6 ans lorsque ses parents ont quitté la Tunisie pour s'installer au Québec. Elle a commencé sa première année scolaire en classe d'accueil avant de rejoindre les classes ordinaires. Tout son parcours scolaire a été effectué au Québec. Au cégep, Selma était inscrite dans le programme de sciences humaines au Collège de Maisonneuve. Par la suite, elle a obtenu son baccalauréat en enseignement du français langue seconde à l'Université du Québec à Montréal. Elle occupe actuellement un poste d'enseignante dans une école montréalaise.

La langue maternelle de Selma est l'arabe. Elle a appris cette langue à la maison, dès son plus jeune âge, avant de commencer son apprentissage du français à 6 ans, en milieu scolaire. Selma parle français avec sa mère et arabe avec son père. La mère de Selma a vécu quelques années en France durant son enfance, ce qui a créé chez elle un attachement particulier à la langue et à la culture française. Étant enseignante de français, la mère de Selma lui a transmis cet amour de la langue. Selma est donc également devenue professeure de français. En plus de parler français avec sa mère, Selma s'exprime dans cette langue avec son frère et ses amis.

Selma a appris l'arabe en Tunisie, avant d'émigrer au Québec, ce qui lui a permis d'apprendre les bases de la communication en arabe. Pour ses parents, il était essentiel que leurs enfants conservent leur langue maternelle. Cependant, son petit frère n'a pas eu la chance de vivre en Tunisie et, par conséquent, il ne maîtrise pas suffisamment cette langue. Ce constat a été fait lors des visites en Tunisie, lorsque les parents de Selma ont remarqué que son frère ne comprenait pas ses interlocuteurs lorsqu'ils s'adressaient à lui en arabe. Face à cette réalité, ses parents ont pris des mesures à la maison et ont commencé à communiquer en arabe avec leur fils, afin de l'aider à apprendre cette langue.

Le français est la langue dominante de Selma. Bien qu'elle puisse parfois commettre des erreurs en utilisant certains termes en arabe, ces occurrences sont rares en français. Elle préfère lire des textes en français et écouter de la musique en anglais. Selma considère son bilinguisme comme une véritable richesse qu'elle aimerait transmettre à ses enfants plus tard.

L'ambiance familiale chez Selma reflète sa culture d'origine. Elle a acquis de ses parents la religion, la langue, la cuisine, l'art, l'Histoire de son pays d'origine et ses croyances. C'est à

l'école et à travers ses interactions dans son environnement social que Selma a été exposée à la culture québécoise.

Tableau 13: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Selma

Langue(s) maternelle(s)	Arabe
Langue(s) parlée(s)	Arabe, français et anglais
Lieu d'apprentissage de la langue maternelle	À la maison
Lieu d'apprentissage du français	À l'école
Langue la mieux maîtrisée	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les parents	Français et arabe
Langue(s) utilisée(s) avec la fratrie	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les amis	Français
Langue(s) utilisée(s) au travail	Français
Langue(s) de la musique écoutée	Anglais
Langue(s) de lecture	Français
Langue(s) de discours intérieur	Arabe et français
Langues utilisée(s) pour dire des jurons ou de gros mots	Arabe et français
Langue(s) préférée(s) pour exprimer des mots doux	Arabe
Culture principale transmise par les parents	Culture d'origine
Aspects acquis de la culture d'origine	Religion, langue, art, cuisine, Histoire de son pays, croyances
Contextes d'exposition à la culture québécoise	École et environnement social
Aspects acquis de la culture québécoise	Langue, art, systèmes sociaux, ouverture d'esprit

Malak

Malak est une jeune femme québécoise issue de l'immigration âgée de 30 ans. Elle est née au Québec et ses origines sont libanaises. Elle était inscrite en sciences humaines au Collège de Rosemont avant de compléter un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'Université de Montréal. Actuellement, elle enseigne dans une école primaire à Montréal.

L'arabe constitue la langue maternelle de Malak. Ses parents ne maîtrisent pas le français, c'est donc l'arabe qu'ils lui ont transmis durant son enfance. Ce n'est qu'à son entrée à l'école primaire que Malak a été exposée à la langue française. Pour ses parents, il était essentiel de maintenir une dynamique arabe à la maison. Étant donné que ses parents ne parlaient que cette langue, Malak et ses frères n'avaient pas d'autre choix que de leur parler en arabe. Leurs parents les avaient inscrits à des cours d'arabe afin qu'ils améliorent leurs compétences dans cette langue. Par ailleurs, entre eux, Malak et ses frères parlent un mélange d'arabe et de français. Les parents de Malak n'étaient pas particulièrement préoccupés par le besoin de transmettre la langue française à leurs enfants, car pour eux, cette langue serait acquise naturellement en contexte scolaire.

Bien qu'elle ait été éduquée en français durant tout son parcours scolaire et qu'elle maîtrise très bien cette langue, l'arabe demeure la langue de communication que Malak préfère. En début d'entrevue, Malak a demandé s'il était possible de parler en arabe lorsqu'elle en ressentait le besoin, car pour elle, certaines idées étaient plus faciles à traduire dans cette langue. Cependant, lorsqu'il s'agit de lire et d'analyser des textes, Malak se sent plus compétente en français. D'ailleurs, Malak considère que le français constitue sa langue dominante puisqu'elle maîtrise cette langue tant à l'oral qu'à l'écrit, alors qu'en arabe, elle possède uniquement des compétences à l'oral. Malak aime le français et c'est dans cette langue qu'elle interagit en milieu de travail. Cependant, puisqu'elle évolue dans le milieu de l'éducation, elle craint de commettre des erreurs à l'oral et d'être mal vue par ses collègues de travail, car dans un domaine où on enseigne le français aux enfants, il serait, selon elle, mal approprié de commettre des erreurs de langue. Parfois, elle ne trouve pas le mot exact en discutant avec ses collègues. Il lui est déjà arrivé de commettre une erreur à l'oral et elle a ressenti une grande honte face à la situation au cours de laquelle son collègue l'a corrigée, puis elle a commis une seconde fois la même erreur.

Malak se sent le plus à l'aise lorsqu'elle parle avec ses amis un mélange d'arabe et de français. Dans ces circonstances, puisque l'erreur est acceptée et qu'elle ne risque pas de se faire corriger, Malak se sent plus confiante. C'est surtout en contexte scolaire et professionnel dans lequel il est possible que sa langue soit évaluée que Malak ressent une certaine anxiété langagière.

Ses parents étaient très préoccupés par le besoin de lui transmettre sa culture d'origine. Ils accordaient une importance à sa culture d'origine dans toutes les sphères: religion, langue, cuisine, systèmes sociaux, arts, Histoire de son pays. C'est notamment grâce à l'école et à ses amis qu'elle a été exposée à la culture québécoise.

Tableau 14: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Malak

Langue(s) maternelle(s)	Arabe
Langue(s) parlée(s)	Arabe et français
Lieu d'apprentissage de la langue maternelle	À la maison
Lieu d'apprentissage du français	À l'école
Langue la mieux maîtrisée	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les parents	Arabe
Langue(s) utilisée(s) avec la fratrie	Mélange des langues : arabe et français
Langue(s) utilisée(s) avec les amis	Tout dépend de la langue de son interlocuteur Mélange des langues : arabe et français
Langue(s) utilisée(s) au travail	Français
Langue(s) de la musique écoutée	Arabe
Langue(s) de lecture	Français
Langue(s) de discours intérieur	Arabe et français
Langues utilisée(s) pour dire des jurons ou de gros mots	Arabe et français
Langues préférée(s) pour exprimer des mots doux	Arabe
Culture principale transmise par les parents	Culture d'origine
Aspects acquis de la culture d'origine	Religion, langue, systèmes sociaux, cuisine, art, Histoire de son pays, croyances
Contextes d'exposition à la culture québécoise	École et amis
Aspects acquis de la culture québécoise	Aucun

Karim

Karim est un jeune homme québécois issu de l'immigration âgé de 28 ans. Il est né au Québec de parents égyptiens. Ses études collégiales en sciences humaines au Collège Marie-Victorin l'ont mené à compléter un baccalauréat en communication à l'Université du Québec à Montréal avant d'occuper un poste de professionnel des communications.

Dès son plus jeune âge, Karim a appris sa langue maternelle, l'arabe, à la maison, et il l'utilise pour communiquer avec ses parents. Malgré certaines difficultés financières, ses parents ont tenu à l'inscrire à des cours d'arabe pour qu'il puisse acquérir les bases de cette langue. Il a suivi ces cours pendant un certain temps, mais a fini par les abandonner par la suite, car il trouvait que les enseignants manquaient de pédagogie. C'était donc difficile pour lui d'en tirer des bénéfices. Aujourd'hui, bien qu'il parle l'arabe, ses compétences en lecture et en rédaction demeurent basiques. Cette situation le désole un peu, car il aurait souhaité maîtriser davantage sa langue maternelle.

Par ailleurs, Karim a commencé à apprendre le français assez tôt durant son enfance, car ses frères et sœurs plus âgés qui avaient appris cette langue à l'école l'utilisaient pour discuter entre eux. Sa sœur aînée les familiarisait avec la langue française en regardant des émissions télévisées dans cette langue. Ses parents tenaient à ce que leurs enfants réussissent bien à l'école et sa mère consacrait beaucoup de temps à leur apprendre le vocabulaire, les temps de verbes et la conjugaison.

Actuellement, le français constitue la langue dominante de Karim. Lorsqu'il s'exprime en français, il ne mélange presque jamais ses langues, sauf lorsque son interlocuteur ne maîtrise pas suffisamment la langue française. En arabe, il se sent parfois impuissant ou limité. Il ne parvient pas à exprimer toutes les nuances, comme il le ferait en français. Il sent qu'il a plus d'humour en français, qu'il est plus pertinent et qu'il a davantage la capacité de convaincre quelqu'un, alors qu'en arabe, il se sent plus fragile.

Au sein de son environnement professionnel, Karim communique principalement en français. Il éprouve un grand amour pour la langue de Molière. Durant ses passe-temps, il écoute de la musique et des films québécois et lit également des revues québécoises. Pour Karim, parler

plusieurs langues est une richesse, car cela le rapproche à la fois de sa culture d'origine et de la culture québécoise.

Les parents de Karim tenaient à lui transmettre leur culture d'origine. La religion, la langue et les croyances sont des éléments qu'il a hérités de sa culture d'origine. En ce qui a trait à la culture québécoise, il y a été exposé dans différents contextes : à l'école, dans son environnement social, pendant les activités parascolaires, en fréquentant des amis québécois et en participant à des activités communautaires.

Tableau 15: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Karim

Langue(s) maternelle(s)	Arabe
Langue(s) parlée(s)	Arabe, français et anglais
Lieu d'apprentissage de la langue maternelle	À la maison
Lieu d'apprentissage du français	À la maison
Langue la mieux maîtrisée	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les parents	Arabe
Langue(s) utilisée(s) avec la fratrie	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les amis	Français Mélange des langues : arabe et français
Langue(s) utilisée(s) au travail	Français
Langue(s) de la musique écoutée	Français
Langue(s) de lecture	Français
Langue(s) de discours intérieur	Français
Langues utilisée(s) pour dire des jurons ou de gros mots	Français
Langues préférée(s) pour exprimer des mots doux	Français
Culture principale transmise par les parents	Culture d'origine
Aspects acquis de la culture d'origine	Religion, langue, croyances
Contextes d'exposition à la culture québécoise	École, amis, activités parascolaires, environnement social, activités communautaires
Aspects acquis de la culture québécoise	Langue, arts, systèmes sociaux, ouverture d'esprit

Mona

Mona est une jeune femme issue de l'immigration âgée de 34 ans. Elle est née au Liban, mais ses parents ont émigré au Québec alors qu'elle était très jeune. Elle a donc effectué ses études primaires au Québec en intégrant tout d'abord une classe d'accueil avant de rejoindre les classes régulières. En ce qui a trait à ses études collégiales, Mona s'est tout d'abord inscrite au Collège de Maisonneuve dans le programme de sciences humaines, mais a décidé de changer de collège ultérieurement, avant de terminer ses études, afin de compléter son DEC dans un cégep anglophone, le Collège Vanier. Elle a par la suite poursuivi ses études à l'Université Concordia en finances. À présent, Mona travaille dans le secteur bancaire.

Mona a grandi en parlant l'arabe, sa langue maternelle, à la maison. L'apprentissage du français a eu lieu à l'école. Ses parents accordaient une grande importance à la connaissance de leur langue maternelle, c'est pourquoi ils ont inscrit leurs enfants à des cours d'arabe. Les enfants devaient parler en arabe à la maison, sinon, ils se faisaient réprimander. Ils écoutaient la télévision en arabe afin de renforcer leur connaissance de la langue. La mère de Mona ne maîtrise pas le français, c'est pourquoi, même aujourd'hui, elle demande à ses enfants de s'adresser à elle en arabe. Quotidiennement, Mona navigue entre trois langues : l'arabe, le français et l'anglais. Avec ses frères et sœurs, elle mélange les langues en parlant à la fois en français et en arabe. Avec ses enfants, elle parle arabe, car elle désire préserver cette langue. Au travail, elle communique avec ses collègues en français et en anglais. Par ailleurs, bien qu'elle utilise l'arabe et l'anglais fréquemment, Mona considère que sa langue dominante demeure le français.

Mona éprouve par moments une certaine anxiété langagière lorsqu'elle s'exprime en arabe et qu'elle ne trouve pas le mot exact recherché. Elle ressent cela en français également, mais très rarement. Cependant, elle constate que le fait de s'exprimer constamment en anglais au travail a pour conséquence de lui faire oublier certains mots en français.

Pendant ses moments de loisir, Mona écoute de la musique en arabe, mais préfère lire en français. Elle voit son bilinguisme comme une véritable richesse. Bien qu'elle puisse parfois chercher ses mots dans chacune de ses langues, Mona ne considère pas cela comme un inconvénient, car elle se sent privilégiée d'avoir trois langues à sa disposition.

Les parents de Mona étaient préoccupés par le besoin de lui transmettre sa culture d'origine. Ils lui ont transmis la religion, la langue, les valeurs, la cuisine, l'art, l'Histoire de son pays. C'est principalement à l'école que Mona a été exposée à la culture québécoise et a assimilé certains de ses aspects comme la langue et l'ouverture d'esprit.

Tableau 16: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Mona

Langue(s) maternelle(s)	Arabe
Langue(s) parlée(s)	Arabe, français et anglais
Lieu d'apprentissage de la langue maternelle	À la maison
Lieu d'apprentissage du français	À l'école
Langue la mieux maîtrisée	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les parents	Arabe
Langue(s) utilisée(s) avec la fratrie	Mélange des langues : arabe et français
Langue(s) utilisée(s) avec les amis	Arabe et anglais
Langue(s) utilisée(s) au travail	Français et anglais
Langue(s) de la musique écoutée	Arabe
Langue(s) de lecture	Français
Langue(s) de discours intérieur	Français et anglais
Langue(s) utilisée(s) pour dire des jurons ou de gros mots	Français et anglais
Langue(s) préférée(s) pour exprimer des mots doux	Arabe et français
Culture principale transmise par les parents	Culture d'origine
Aspects acquis de la culture d'origine	Religion, langue, arts, systèmes sociaux, croyances, cuisine, Histoire de son pays
Contextes d'exposition à la culture québécoise	École
Aspects acquis de la culture québécoise	Langue, accent, ouverture d'esprit, cuisine

Rosa

Rosa est une jeune femme issue de l'immigration âgée de 31 ans. Elle est née au Québec de parents salvadoriens. Rosa a effectué ses études postsecondaires au Collège Dawson, un cégep anglophone. Elle a obtenu un diplôme d'études collégiales en sciences humaines avant de s'inscrire à l'Université Concordia pour compléter un baccalauréat en administration. À l'heure actuelle, Rosa travaille en tant que conseillère stratégique.

Rosa a grandi en ayant l'espagnol comme langue maternelle. Elle a d'abord appris cette langue à la maison avant de commencer à étudier le français à l'école primaire. Rosa utilise l'espagnol pour communiquer avec ses parents qui accordent une grande valeur à sa maîtrise de sa langue maternelle. Elle a d'ailleurs suivi des cours d'espagnol à l'université. Cependant, Rosa parle principalement en français avec son frère, tout en utilisant l'espagnol quelques fois. Au sein de sa famille, une dynamique espagnole règne naturellement à la maison. La mère de Rosa tenait également à ce que ses enfants apprennent l'anglais. Rosa se rappelle que durant son enfance, elle écoutait surtout des émissions pour enfants en anglais. Pour sa mère, le français allait être acquis naturellement en contexte scolaire, elle ne s'inquiétait donc pas sur ce plan.

Rosa considère l'espagnol, le français et l'anglais comme étant toutes les trois ses langues dominantes, mais elle avoue que le français demeure la langue dans laquelle elle se sent le plus compétente. D'ailleurs, malgré sa bonne connaissance de l'espagnol, Rosa ressent parfois une anxiété langagière lorsqu'elle va au Salvador et qu'elle doit parler uniquement en espagnol avec ses interlocuteurs. Elle ne ressent pas cette anxiété langagière en étant ici au Québec, car si un mot vient à lui manquer en espagnol, il lui suffit de le dire en français pour se faire comprendre, alors qu'au Salvador, elle ne peut utiliser que l'espagnol. Rosa souligne également qu'elle a de la difficulté à exprimer de manière précise et approfondie ses émotions en espagnol et que cela constituait parfois une barrière lorsqu'elle avait des rencontres sentimentales avec des hommes qui parlaient espagnol uniquement. Bien qu'elle puisse communiquer ses émotions en espagnol, elle sent qu'elle serait mieux comprise si elle les exprimait en français. Rosa ne mélange pas ses trois langues en parlant. Cependant, s'il lui arrive de ne pas trouver un mot en particulier dans une langue précise, elle dira uniquement ce mot dans une autre langue qu'elle et son interlocuteur comprendront, mais poursuivra la conversation dans la langue utilisée initialement.

Rosa écoute de la musique en espagnol, mais lit des textes et des livres en français et en anglais. Rosa considère son bilinguisme comme une richesse, car il lui donne l'opportunité de travailler dans différents milieux, qu'ils soient francophones, anglophones ou hispanophones.

Sur le plan culturel, les parents de Rosa ont veillé à lui transmettre sa culture d'origine à travers la religion, la langue, la cuisine, l'art et l'Histoire de son pays. C'est surtout à l'école et au sein de son environnement social que Rosa a été exposée à la culture québécoise. Rosa sentait que ses parents comptaient sur l'école pour lui montrer les aspects de la culture québécoise et qu'il était de leur responsabilité de conserver sa culture d'origine à la maison.

Tableau 17: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Rosa

Langue(s) maternelle(s)	Espagnol
Langue(s) parlée(s)	Espagnol, français et anglais
Lieu d'apprentissage de la langue maternelle	À la maison
Lieu d'apprentissage du français	À l'école
Langue la mieux maîtrisée	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les parents	Espagnol
Langue(s) utilisée(s) avec la fratrie	Français et espagnol
Langue(s) utilisée(s) avec les amis	Français, anglais et espagnol
Langue(s) utilisée(s) au travail	Français
Langue(s) de la musique écoutée	Espagnol
Langue(s) de lecture de textes	Français et anglais
Langue(s) de discours intérieur	Français et espagnol
Langue(s) utilisée(s) pour dire des jurons ou de gros mots	Français et anglais
Langue(s) préférée(s) pour exprimer des mots doux	Espagnol et anglais
Culture principale transmise par les parents	Culture d'origine
Aspects acquis de la culture d'origine	Religion, langue, cuisine, arts et Histoire de son pays
Contextes d'exposition à la culture québécoise	École et environnement social
Aspects acquis de la culture québécoise	Langue, ouverture d'esprit

Leila

Leila est une jeune femme québécoise issue de l'immigration âgée de 29 ans. Elle est née au Québec de parents syriens. Leila a étudié au Collège Ahuntsic dans le programme de sciences humaines avant de poursuivre des études universitaires en enseignement du français au secondaire à l'Université de Montréal. Aujourd'hui, elle occupe un poste d'enseignante de français dans une école secondaire à Montréal.

Au cours de son enfance, Leila a appris l'arabe, sa langue maternelle, à la maison. Quand ses parents sont arrivés au Québec, bien avant sa naissance, ils ont suivi des cours de français, mais sans perfectionner leur connaissance de cette langue. Ainsi, pendant longtemps, l'arabe est restée la principale langue parlée par toute la famille à la maison, et ce, jusqu'à ce que Leila et ses frères apprennent le français à l'école. À ce moment-là, ils ont commencé à parler un mélange d'arabe et de français. Les parents de Leila encourageaient leurs enfants à parler en arabe à la maison pour qu'ils maîtrisent cette langue, mais les enfants avaient pris l'habitude de mélanger les deux langues. Bien que cela ne dérangeait pas particulièrement leurs parents, ces derniers accordaient une grande importance à l'apprentissage de l'arabe. En plus d'inscrire leurs enfants à des cours d'arabe, la mère de Leila enseignait elle-même cette langue à ses enfants pendant les vacances d'été.

De la même manière qu'elle priorisait l'apprentissage de l'arabe, la mère de Leila accordait une grande importance à l'apprentissage du français ainsi qu'à l'éducation scolaire de manière générale. Étant donné que le père de Leila était très occupé au travail, sa mère prenait en charge tous les aspects liés à l'éducation scolaire des enfants. Elle tenait à ce que ses enfants obtiennent de bonnes notes à l'école. Leila a rapidement développé, durant son enfance, un grand amour pour la lecture. La bibliothèque municipale constituait son lieu de visite préféré et elle y passait de nombreuses heures. Recevoir des livres en cadeau constituait pour elle un grand plaisir.

Aujourd'hui, Leila considère l'arabe et le français comme ses deux langues dominantes, mais elle se sent plus compétente en français, car c'est la langue qu'elle a apprise tout au long de son parcours scolaire. Par ailleurs, c'est vraiment en parlant un mélange d'arabe et de français qu'elle se sent le plus à l'aise. Ce mélange de langues est celui qu'elle utilise lorsqu'elle parle avec ses amis de la même communauté qu'elle.

En milieu professionnel, Leila considère qu'elle réussit bien dans son domaine. Cependant, elle avoue qu'elle ressent parfois une anxiété langagière. Il arrive que certains termes de vocabulaire qu'elle utilise couramment en arabe ne lui viennent pas à l'esprit immédiatement en français, ce qui engendre chez elle un malaise et un sentiment d'incompétence. Cette pression pèse sur elle, car elle œuvre dans le milieu de l'enseignement du français. Bien qu'elle excelle en français et qu'elle ait toujours eu de très bonnes notes tout au long de son parcours scolaire, ce malaise subsiste dans les contextes où son niveau de français peut être jugé.

Par ailleurs, Leila est fière de son bilinguisme. Elle s'estime heureuse de pouvoir communiquer en arabe, en français et en anglais. Cela crée des connexions et des familiarités entre elle et ceux qui partagent ces langues.

Pendant ses loisirs, bien qu'il lui arrive de lire des livres en arabe et en anglais, Leila privilégie la lecture en français. En matière de musique, elle préfère écouter des chansons en arabe et en anglais, et écoute moins souvent de la musique en français, car elle y est moins habituée. Cependant, pour encourager ses enfants à maîtriser le français, elle leur fait écouter des chansons pour enfants en français.

Les parents de Leila se sont assurés de créer une ambiance familiale imprégnée de la culture arabe. Ils se mêlaient beaucoup à la communauté arabe afin de préserver leur culture d'origine. La religion, la langue, les systèmes sociaux, l'Histoire de son pays d'origine, la cuisine arabe et l'art sont tous des éléments qu'elle a acquis au sein de la sphère familiale. Ses parents lui ont également transmis des éléments de la culture québécoise, notamment en ce qui a trait aux systèmes sociaux. Leila a également acquis des aspects de la culture québécoise comme l'art et certaines valeurs, et ce, à travers son parcours scolaire, avec ses amis, et dans son environnement social en général.

Tableau 18: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Leila

Langue(s) maternelle(s)	Arabe
Langue(s) parlée(s)	Arabe, français et anglais
Lieu d'apprentissage de la langue maternelle	À la maison
Lieu d'apprentissage du français	À l'école
Langue la mieux maîtrisée	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les parents	Arabe
Langue(s) utilisée(s) avec la fratrie	Mélange des langues : arabe et français
Langue(s) utilisée(s) avec les amis	Tout dépend de la langue de son interlocuteur Mélange des langues : arabe et français
Langue(s) utilisée(s) au travail	Arabe et français
Langue(s) de la musique écoutée	Arabe et anglais
Langue(s) de lecture	Français, arabe et anglais
Langue(s) de discours intérieur	Arabe et français
Langue(s) utilisée(s) pour dire des jurons ou de gros mots	Arabe et français
Langue(s) préférée(s) pour exprimer des mots doux	Arabe et français
Culture transmise par les parents	Culture d'origine
Aspects acquis de la culture d'origine	Religion, langue, systèmes sociaux, Histoire de son pays, cuisine, arts
Contextes d'exposition à la culture québécoise	École, amis, environnement social
Aspects acquis de la culture québécoise	Langue, systèmes sociaux, ouverture d'esprit, arts

Lyna

Lyna est une jeune femme québécoise issue de l'immigration qui est née à Montréal et dont les origines sont libanaises. Lyna est âgée de 29 ans. Elle a étudié au Collège de Maisonneuve dans le programme de sciences de la nature avant de compléter un baccalauréat en biochimie et médecine moléculaire ainsi qu'une maîtrise en développement du médicament. Au moment actuel, elle travaille dans une compagnie pharmaceutique.

La langue maternelle de Lyna est l'arabe. C'est cette langue qu'elle a apprise durant son enfance, avant d'apprendre le français à l'école à l'âge de 5 ans. Ses parents ont appris le français à leur arrivée au Québec et ont étudié dans des universités québécoises. L'éducation scolaire constituait pour eux une valeur importante, c'est pourquoi ils veillèrent à transmettre cette valeur à leurs enfants. Les membres de la famille s'entraidaient tous quand venait la période des devoirs le soir. En ce qui concerne l'apprentissage du français, les parents n'étaient pas particulièrement préoccupés quant à son acquisition par leurs enfants, dans la mesure où, pour eux, cette langue serait apprise naturellement en milieu scolaire. Par ailleurs, ils tenaient à ce que leurs enfants maîtrisent la langue arabe et entretiennent un contact profond avec elle. Ils les ont donc inscrits à des cours d'arabe ainsi qu'à des activités auxquelles participait la communauté arabe.

La langue dominante de Lyna est le français, car c'est la langue qu'elle maîtrise le mieux tant à l'oral qu'à l'écrit. Par ailleurs, cela ne l'a pas empêchée de rencontrer des difficultés en français durant son parcours scolaire. Lyna affirme ne pas avoir aimé les cours de français à cause notamment de certaines lacunes en écriture et en grammaire.

Lorsqu'elle parle avec ses frères, sœurs ou amis, Lyna mélange ses langues. Au travail, elle parle principalement en anglais. À son avis, le fait de mélanger les langues en parlant est une caractéristique de la culture montréalaise. Cependant, lorsqu'elle s'adresse à ses deux garçons, Lyna veille à ne parler qu'en arabe. Elle attache une grande importance à ce qu'ils maîtrisent cette langue qui représente ses origines et ses racines culturelles.

Parfois, Lyna ressent une certaine anxiété langagière lorsqu'elle doit parler exclusivement en arabe avec une personne monolingue. Ce sentiment est particulièrement présent lors de ses voyages au Liban, où elle ne peut pas mélanger ses langues comme elle le fait habituellement. Il lui arrive à certains moments de ne pas trouver certains mots en arabe. Parfois, on lui fait remarquer

que son arabe est « cassé »[15]. Cependant, cela ne la préoccupe pas du tout dans la mesure où elle ne considère pas comme prioritaire le fait de parler parfaitement arabe. Pour elle, la richesse de son bilinguisme prime avant tout.

Lyna trouve que la langue a un impact sur la personnalité des gens. Elle se sent différente quand elle parle une langue plutôt qu'une autre. Pour elle, le ton de voix change en fonction de la langue parlée et l'impression qu'on donne aux autres diffère selon la langue utilisée.

Pour ce qui est de ses passe-temps, Lyna écoute de la musique en arabe. Elle a tendance à écouter des émissions québécoises et ses lectures se font généralement en français. Lyna considère que le fait de parler plusieurs langues est un avantage et que plusieurs personnes espèrent avoir ce privilège.

En ce qui concerne sa culture, ses parents désiraient conserver une ambiance familiale arabe. De sa culture d'origine, ils lui ont transmis la religion, la langue, les systèmes sociaux. Ses parents craignaient qu'elle s'intègre trop à la culture québécoise au point de s'éloigner de sa culture d'origine. C'est à l'école et avec les amis que Lyna a été exposée à la culture québécoise.

Tableau 19: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Lyna

Langue(s) maternelle(s)	Arabe
Langue(s) parlée(s)	Arabe, français et anglais
Lieu d'apprentissage de la langue maternelle	À la maison
Lieu d'apprentissage du français	À l'école
Langue la mieux maîtrisée	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les parents	Arabe
Langue(s) utilisée(s) avec la fratrie	Mélange des langues : arabe et français
Langue(s) utilisée(s) avec les amis	Tout dépend de la langue de son interlocuteur Mélange des langues : arabe et français
Langue(s) utilisée(s) au travail	Anglais et français
Langue(s) de la musique écoutée	Arabe
Langue(s) de lecture	Français
Langue(s) de discours intérieur	Arabe et français

[15] Mot traduit de l'arabe, signifiant que son arabe est imparfait.

Langue(s) utilisée(s) pour dire des jurons ou de gros mots	Arabe et français
Langue(s) préférée(s) pour exprimer des mots doux	Arabe
Culture transmise par les parents	Culture d'origine
Aspects acquis de la culture d'origine	Religion, langue et systèmes sociaux
Contextes d'exposition à la culture québécoise	École, Amis
Aspects acquis de la culture québécoise	Aucun

Assia

Assia est une jeune femme de 29 ans issue de l'immigration. Elle est née en Algérie, mais ses parents ont émigré au Québec quelque temps après sa naissance. Elle a donc grandi au Québec et y a effectué tout son parcours scolaire. C'est au Cégep Marie-Victorin qu'Assia a entrepris ses études collégiales en sciences humaines avant de poursuivre des études universitaires en enseignement de l'éthique et de la culture religieuse au secondaire à l'Université de Montréal. Actuellement, elle occupe un poste d'enseignante de français dans une école secondaire à Montréal.

La première langue apprise par Assia à la maison est l'arabe. Cependant, elle a été très rapidement exposée à la langue française bien avant sa rentrée scolaire. C'est pourquoi Assia considère qu'elle possède deux langues maternelles, soient l'arabe et le français. Les parents d'Assia s'expriment très bien en français en raison de la forte présence du français en Algérie. Le français est donc une langue qu'ils maîtrisaient naturellement bien avant leur arrivée au Québec.

À la suite de leur immigration, les parents d'Assia ont jugé qu'il était primordial que leurs enfants apprennent le français avant tout, afin de leur assurer une bonne intégration au Québec. Comme le souligne Assia, cela les a amenés à écraser la langue arabe au profit du français. Le français devenait donc la langue principale utilisée à la maison entre les membres de la famille. Aujourd'hui, Assia possède un excellent français et c'est dans cette langue qu'elle s'exprime la majeure partie de son temps. La langue arabe est très rarement exploitée dans son cas, sauf lorsqu'il s'agit de communiquer avec ses proches en Algérie. Le français constitue sa langue dominante et c'est cette langue qu'elle utilise pour s'adresser à son entourage, ses parents, ses collègues de travail et ses amis. Par ailleurs, les parents d'Assia ont commencé à ressentir un peu plus tard du

regret face au fait qu'ils n'avaient pas appris cette langue à leurs enfants. C'est pourquoi ils ont progressivement intégré l'arabe à leurs communications quotidiennes. Et, bien plus tard, Assia s'est inscrite à un cours d'arabe à l'université afin d'améliorer ses compétences dans cette langue.

Assia mélange peu ses langues en parlant. Elle avoue qu'elle préfère parler un « bon français » tout simplement. Cependant, elle considère que son bilinguisme est une richesse à conserver. Avec son fils, elle parle uniquement en français, alors que son mari s'adresse à lui en arabe. Ce qui compte surtout pour elle, c'est que son fils comprenne l'arabe, même s'il ne le parle pas parfaitement.

Dans ses moments libres, Assia écoute de la musique en français et en anglais. C'est également dans ces deux langues qu'elle effectue ses lectures. Par ailleurs, ce qu'elle préfère lire, ce sont surtout des livres d'auteurs français issus de l'immigration. Elle lit également des romans québécois, mais ses lectures se limitent au contexte d'apprentissage scolaire.

En ce qui concerne la culture, les parents d'Assia ont veillé à lui transmettre leur culture d'origine. La religion, la langue et les systèmes sociaux sont des aspects culturels qu'elle a hérités de ses parents. C'est plus particulièrement à l'école et avec les amis qu'Assia a été exposée aux valeurs culturelles québécoises.

Tableau 20: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles d'Assia

Langue(s) maternelle(s)	Arabe et français
Langue(s) parlée(s)	Arabe, français et anglais
Lieu d'apprentissage de la langue maternelle	À la maison
Lieu d'apprentissage du français	À la maison
Langue la mieux maîtrisée	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les parents	Français
Langue(s) utilisée(s) avec la fratrie	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les amis	Français
Langue(s) utilisée(s) au travail	Français
Langue(s) de la musique écoutée	Français et Anglais
Langue(s) de lecture	Français et anglais
Langue(s) de discours intérieur	Français

Langue(s) utilisée(s) pour dire des jurons ou de gros mots	Arabe et français
Langue(s) préférée(s) pour exprimer des mots doux	Français
Culture principale transmise par les parents	Culture d'origine
Aspects acquis de la culture d'origine	Religion, langue et systèmes sociaux
Contextes d'exposition à la culture québécoise	École
Aspects acquis de la culture québécoise	Ouverture d'esprit

Fadi

Fadi est un jeune adulte québécois issu de l'immigration âgé de 28 ans. Il est né au Québec de parents libanais. Après avoir terminé ses études collégiales au Cégep Ahuntsic en sciences de la nature, il a décidé de poursuivre ses études universitaires en médecine. Actuellement, il exerce en tant que médecin dans une clinique médicale.

L'arabe est la langue première que Fadi a apprise à la maison en communiquant avec ses parents. Il a ensuite appris le français en échangeant avec ses frères et en fréquentant l'école du quartier. Malgré leur maîtrise du français, les parents de Fadi continuent de communiquer avec lui en arabe. Pour eux, tout comme pour Fadi, il est essentiel de bien maîtriser l'arabe, ne serait-ce qu'à l'oral, car ils accordent une grande importance à la préservation de leur langue maternelle. Ils ont d'ailleurs inscrit Fadi à des cours d'arabe lorsqu'il était jeune, afin qu'il apprenne les bases de cette langue. Fadi souligne qu'il s'exprime bien en arabe, mais qu'il rencontre des difficultés en lecture et en écriture. Il éprouve parfois de l'embarras lorsqu'il parle cette langue, car il ne parvient pas toujours à trouver les mots justes. En ce qui concerne l'apprentissage du français, ses parents ne se faisaient pas trop de soucis, car, selon eux, cette langue serait acquise automatiquement à l'école.

Aujourd'hui, Fadi considère le français comme sa langue dominante et c'est la langue qu'il affectionne le plus. Bien qu'il connaisse quatre langues, le français demeure la langue dans laquelle il se sent le plus à l'aise de communiquer. Elle constitue également sa langue principale de travail. Pour lui, le français est la langue dans laquelle il exprime le plus aisément ses émotions. Il lui arrive de mélanger ses langues lorsqu'il parle, surtout en contexte familial ou avec ses amis. Par ailleurs, Fadi a régulièrement recours à l'anglais en contexte professionnel.

Fadi est fier de sa capacité à parler plusieurs langues. Selon lui, il est indispensable de prendre en compte la mondialisation actuelle. Il éprouve des regrets de ne pas avoir appris l'anglais plus tôt dans sa jeunesse. Fadi pense qu'il est essentiel que tout le monde sache parler anglais, surtout dans un pays comme le Canada. À ses yeux, la maîtrise de l'anglais ouvre de nombreuses opportunités, car de nombreux postes importants requièrent une bonne connaissance de cette langue.

Durant ses passe-temps, Fadi écoute de la musique en anglais. En revanche, c'est en français qu'il effectue principalement ses lectures.

La famille de Fadi était très soucieuse de lui transmettre les éléments de sa culture d'origine, notamment en ce qui a trait à la religion, à la langue et aux systèmes sociaux. L'ambiance familiale à la maison est imprégnée de sa culture d'origine. Par ailleurs, ses parents ne cherchaient pas à l'éloigner de la culture québécoise, ils lui ont d'ailleurs inculqué des normes et valeurs sociales associées à la culture québécoise. Leur but était d'offrir à leur fils le meilleur des deux mondes. C'est surtout à l'école, avec ses amis, pendant les activités parascolaires et au sein de son environnement social en général que Fadi a acquis des aspects de la culture québécoise comme les systèmes sociaux et certaines valeurs comme l'ouverture d'esprit.

Tableau 21: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles de Fadi

Langue(s) maternelle(s)	Arabe
Langue(s) parlée(s)	Arabe, français, anglais et espagnole
Lieu d'apprentissage de la langue maternelle	À la maison
Lieu d'apprentissage du français	À la maison et à l'école
Langue la mieux maîtrisée	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les parents	Arabe
Langue(s) utilisée(s) avec la fratrie	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les amis	Arabe, français, anglais Mélange des langues : arabe, français et anglais
Langue(s) utilisée(s) au travail	Français
Langue(s) de la musique écoutée	Anglais
Langue(s) de lecture	Français et anglais
Langue(s) de discours intérieur	Français

Langue(s) utilisée(s) pour dire des jurons ou de gros mots	Arabe et français
Langue(s) préférée(s) pour exprimer des mots doux	Français
Culture principale transmise par les parents	Culture d'origine
Aspects acquis de la culture d'origine	Religion, langue et systèmes sociaux
Contextes d'exposition à la culture québécoise	École, amis, activités parascolaires, environnement social
Aspects acquis de la culture québécoise	Systèmes sociaux et ouverture d'esprit

Amira

Amira est une jeune femme issue de l'immigration âgée de 29 ans. Elle est née au Québec de parents libanais. Elle a effectué des études collégiales en sciences de la nature au Cégep de Maisonneuve. À l'Université du Québec à Montréal, Amira a complété un baccalauréat en enseignement secondaire. Étant musulmane et portant le hijab, Amira s'est retrouvée dans l'incapacité de travailler dans son domaine d'études, car elle a obtenu son diplôme une année après l'adoption du projet de loi 21, la *Loi sur la laïcité de l'État.* Cette loi interdit le port de signes religieux à certaines personnes en position d'autorité, y compris les enseignantes et les enseignants. Actuellement, elle travaille en tant que coordinatrice dans une entreprise.

La langue maternelle d'Amira est l'arabe. Elle a d'abord appris cette langue à la maison avant de commencer à apprendre le français à la garderie dès l'âge de deux ans. Ses parents étaient stricts quant à la langue utilisée à la maison et insistaient pour que leurs enfants parlent arabe. Chaque fois qu'ils se parlaient en français, son père leur demandait de s'exprimer en arabe. Lorsque les enfants s'adressaient aux parents en français, ces derniers faisaient semblant de ne pas comprendre jusqu'à ce que les phrases soient reformulées en arabe. Parfois, cela créait des malentendus, car Amira éprouvait parfois de la difficulté à formuler une idée entièrement dans une seule langue. Amira et ses frères et sœurs ont également été inscrits pendant longtemps à des cours d'arabe dispensés le samedi. Aujourd'hui, Amira possède un excellent niveau d'arabe. Elle parle, lit et écrit très bien dans cette langue.

L'apprentissage du français constituait également une priorité pour les parents d'Amira qui accordaient une grande importance à sa réussite scolaire. Sa mère l'aidait dans ses devoirs jusqu'à

un certain âge, mais comme elle ne maîtrisait pas parfaitement le français, Amira a appris à étudier seule et à compter sur elle-même.

Aujourd'hui, Amira éprouve une réelle passion pour la langue française. C'est la langue dans laquelle elle se sent le plus en confiance. Elle affirme être très douée en français et en est fière. Pour elle, l'arabe représente une langue « maison », émotionnelle et très poétique, tandis que le français est une langue qu'elle utilise davantage en contexte scolaire et professionnel.

Amira a tendance à mélanger ses langues lorsqu'elle parle avec des interlocuteurs qui connaissent plusieurs langues, notamment avec ses frères et sœurs ainsi qu'avec ses amis bilingues. Elle trouve parfois difficile d'engager une conversation prolongée dans une seule langue. Elle ressent cette difficulté davantage en arabe qu'en français. Pour elle, certaines idées s'expriment plus facilement en français tandis que d'autres le sont mieux en arabe. Elle a besoin des deux langues pour pouvoir formuler ses phrases plus aisément. Selon elle, les personnes monolingues ne rencontrent pas autant cette difficulté, car elles n'utilisent qu'une seule langue, contrairement à une personne bilingue dont les langues ne se développent pas de manière égalitaire et uniforme et où l'une peut se développer plus que l'autre en fonction de la fréquence de son utilisation. Amira pense qu'il est difficile d'avoir la même rigueur dans les trois langues, mais cela ne l'empêche pas de concevoir son bilinguisme comme une très grande richesse.

Bien qu'Amira ne ressente pas d'anxiété langagière en français, elle reconnaît que certaines personnes peuvent en ressentir, car c'est une langue où les gens sont plus sévères face aux fautes linguistiques, comparativement aux autres langues comme l'arabe ou l'anglais.

Sur le plan de la culture, ses parents étaient très préoccupés par le besoin de lui transmettre sa culture d'origine, notamment en ce qui a trait à la religion, à la langue, aux systèmes sociaux, à l'Histoire de son pays, à l'implication sociale et à l'engagement envers sa communauté. Pour ce qui est de la culture québécoise, ils lui ont surtout transmis l'amour pour l'art. Amira a acquis des aspects de la culture québécoise à l'école, avec les amis, et en participant à des activités communautaires.

Tableau 22: Tableau récapitulatif des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles d'Amira

Langue(s) maternelle(s)	Arabe
Langue(s) parlée(s)	Arabe, français et anglais
Lieu d'apprentissage de la langue maternelle	À la maison
Lieu d'apprentissage du français	À la garderie et à l'école
Langue la mieux maîtrisée	Français
Langue(s) utilisée(s) avec les parents	Arabe
Langue(s) utilisée(s) avec la fratrie	Mélange des langues : arabe et français
Langue(s) utilisée(s) avec les amis	Tout dépend de la langue de son interlocuteur. Mélange des langues : arabe et français
Langue(s) utilisée(s) au travail	Français
Langue(s) de la musique écoutée	Arabe
Langue(s) de lecture	Arabe et français
Langue(s) de discours intérieur	Arabe et français
Langue(s) utilisée(s) pour dire des jurons ou de gros mots	Arabe et français
Langue(s) préférée(s) pour exprimer des mots doux	Arabe
Culture transmise par les parents	Culture d'origine
Aspects acquis de la culture d'origine	Religion, langue, systèmes sociaux, Histoire de son pays, implication sociale et engagement envers sa communauté
Contextes d'exposition à la culture québécoise	École, amis, activités communautaires
Aspects acquis de la culture québécoise	Langue, franc-parler, arts

4.1.2 Présentation de la synthèse des habitudes langagières et caractéristiques culturelles des participants

Après avoir examiné chaque participant dans son individualité, nous avons élaboré un tableau regroupant l'ensemble des caractéristiques langagières et culturelles qui ont été répertoriées chez nos participants afin d'en faire ressortir les traits marquants, distinctifs et récurrents. Le tableau ci-dessous présente un aperçu global des habitudes langagières et caractéristiques culturelles de tous les participants, dans une vue d'ensemble.

Tableau 23: Tableau récapitulatif de l'ensemble des habitudes langagières et caractéristiques culturelles de tous les participants

Langue(s) maternelle(s)	• 12 participants possèdent la langue maternelle de leur pays d'origine. • 1 participante (Marie) possède le français comme langue maternelle et non la langue de son pays d'origine (Haïti). • 1 participante (Assia) possède l'arabe et le français comme langues maternelles.
Langue(s) parlée(s)	• Tous les participants parlent le français, l'anglais et leur langue maternelle.
Lieu d'apprentissage de la langue maternelle	• Les participants ont appris leur langue maternelle à la maison, au sein de leur famille, et plusieurs ont été inscrits à des cours de langue par leurs parents, alors qu'ils étaient enfants.
Lieu d'apprentissage du français	• 9 participants ont appris le français à l'école. • 5 participants ont appris le français à la maison.
Langue la mieux maîtrisée (nous faisons référence à la langue dans laquelle les participants ont avoué se sentir plus compétents de manière générale).	• Le français constitue la langue la mieux maîtrisée chez tous les participants.
Langue(s) utilisée(s) avec les parents	• 9 participants utilisent uniquement leur langue maternelle. • 3 participants ont recours à leur langue maternelle et au français. • 2 participants utilisent le français uniquement (car c'est leur langue maternelle).

Langue(s) utilisée(s) avec la fratrie	• 6 participants parlent uniquement français. • 8 participants parlent français ainsi que leur langue maternelle.
Langue(s) utilisée(s) avec les amis	• 11 participants mettent à profit toutes leurs langues, en fonction des langues connues par leur interlocuteur. • 3 participants utilisent le français uniquement (celles pour qui le français constitue la langue maternelle).
Langue(s) utilisée(s) au travail	• 11 utilisent essentiellement le français au travail • 3 utilisent le français et l'anglais, car ils fréquentent des personnes issues de différents milieux.
Langue(s) de la musique écoutée	• Langue maternelle : 5 participants • Français : 1 participant • Anglais : 3 participants • Langue maternelle, français et anglais : 2 participants • Anglais et langue maternelle ou langue du pays d'origine : 2 participants
Mélange de différentes langues en parlant	• 10 participants mélangent leurs différentes langues en parlant.
Langue(s) de lecture	• Français : 7 participants • Français et anglais : 5 participants • Français et langue maternelle: 1 participant • Français, anglais et langue maternelle : 1 participant
Langue(s) de discours intérieur	• Français et langue maternelle : 8 participants • Français : 5 participants • Français et anglais : 1 participant
Langue(s) utilisée(s) pour dire des jurons ou de gros mots	• Langue maternelle (ou langue du pays d'origine) et français : 10 participants • Français : 2 participants • Français et anglais : 2 participantes
Langue(s) préférée(s) pour exprimer des mots doux	• Langue maternelle : 5 participants • Langue maternelle et français : 3 participants • Français : 4 participants • Langue maternelle et anglais : 1 participante

	• Anglais : 1 participante
Culture principale transmise par les parents	• La culture principale transmise par les parents des 14 participants est la culture d'origine.
Aspects acquis de la culture d'origine	• Religion : 14 participants • Langue : 14 participants • Systèmes sociaux : 11 participants • Cuisine : 8 participants • Histoire du pays d'origine : 9 participants • Croyances : 10 participants • Arts : 7 participants
Aspects acquis de la culture québécoise	• Langue : 14 participants • Cuisine : 4 participants • Systèmes sociaux : 5 participants • Arts : 5 participants • Ouverture d'esprit : 9 participants • Histoire du Québec : 1 participant
Contextes d'exposition à la culture québécoise	• École : 14 participants • Famille : 3 participants • Amis : 7 participants • Activités parascolaires : 3 participants • Environnement social : 8 participants

Voici quelques faits saillants que l'on peut tirer du tableau récapitulatif concernant les jeunes adultes québécois issus de l'immigration qui ont participé à la recherche :

1- La majorité des participants ont conservé la langue maternelle de leur pays d'origine, ce qui témoigne d'une forte transmission linguistique familiale.
2- Le français a été appris à l'école par la majorité des participants.
3- Tous les participants maîtrisent et utilisent trois langues principales : le français, l'anglais, et leur langue maternelle. De plus, la majorité d'entre eux mélangent leurs différentes langues en parlant.

4- Malgré leur plurilinguisme, le français est unanimement considéré comme la langue la mieux maîtrisée, ce qui reflète leur intégration dans le contexte québécois. En outre, bien qu'ils lisent dans diverses langues, le français demeure la langue privilégiée par tous pour effectuer des lectures. Pour la majorité des participants, c'est également la langue de leur monologue intérieur, généralement en combinaison avec leur langue maternelle, et parfois utilisée seule.
5- Les langues utilisées varient significativement en fonction du contexte social. Par exemple, le français est souvent la langue de communication avec la fratrie, les amis, et au travail, tandis que la langue maternelle domine dans les interactions avec les parents.
6- La majorité des participants disent de gros mots dans leur langue maternelle ainsi qu'en français. En ce qui concerne l'expression de mots doux, la langue maternelle est la plus couramment employée, seule ou en combinaison avec une autre langue.
7- La culture d'origine des parents est largement transmise aux participants, notamment à travers la religion, la langue, les systèmes sociaux, l'Histoire, l'art, les croyances. Cette transmission démontre l'importance de la culture familiale dans la construction identitaire des jeunes adultes.
8- Tous les participants ont acquis certains aspects de la culture québécoise, surtout en ce qui concerne la langue et l'ouverture d'esprit. Selon eux, cette culture leur a été transmise principalement par l'école, ce qui souligne le rôle central du système éducatif dans leur socialisation culturelle.

Il convient de préciser que les référents culturels et les contextes de socialisation mentionnés ne doivent pas être considérés comme fixes ou cloisonnés. Ils sont multiples, changeants, et font l'objet d'appropriations diverses selon les expériences individuelles. Les apprentissages culturels et langagiers ne s'enracinent pas exclusivement dans un seul milieu (famille, école, société), mais circulent entre ces milieux de façon fluide et parfois contradictoire. En réalité, les discours recueillis montrent que ces apprentissages sont le fruit de circulations, de négociations et de réinterprétations constantes entre différents contextes. Par ailleurs, cette exploration des habitudes langagières et des caractéristiques culturelles a permis de faire ressortir des récurrences marquantes chez nos participants — tous Québécois issus de la deuxième

génération de l'immigration ou de la génération 1,5 — révélant des points communs dans leurs processus d'appropriation linguistique et culturel.

Dans la partie qui suit, il s'agira d'explorer en profondeur les données de de recherche collectées en adoptant une posture interprétative et en faisant ressortir certaines particularités relatives à l'échantillon étudié.

Nous verrons tout d'abord comment les jeunes adultes québécois issus de l'immigration perçoivent leur propre expérience de socialisation linguistique et culturelle au Québec. Comme nous l'avons démontré dans notre cadre conceptuel, la construction identitaire n'a pas uniquement lieu au sein d'une institution scolaire, mais dépend de multiples facteurs qui interagissent pour construire cette identité qui demeure en constante évolution. C'est pourquoi nous avons jugé pertinent d'examiner les identifications linguistiques et culturelles des participants en nous intéressant à la manière dont ils s'identifient à leurs différentes langues et cultures de manière générale, dans divers contextes, avant d'analyser la construction identitaire ayant eu lieu au cégep précisément. Nous tenons à préciser que nous avons délibérément choisi de préserver dans les témoignages l'accent québécois des participants, car il nous semblait pertinent de montrer comment ces jeunes adultes de deuxième génération issus de l'immigration s'expriment avec un langage qui, sans être entièrement québécois, intègre des éléments caractéristiques de la culture québécoise, reflétant ainsi leur identité spécifique.

4.2 Les identifications linguistiques des participants

Dans les prochains passages, il s'agira d'examiner les données relatives à l'identification linguistique des jeunes adultes québécois issus de l'immigration qui ont participé à la recherche, afin de répondre à notre deuxième objectif spécifique, en mettant particulièrement l'accent sur son volet linguistique. Pour ce faire, nous avons divisé notre présentation en six sous-points qui traitent des thématiques suivantes, issues des sous-thèmes identifiés à partir de nos données d'analyse :

1- Les préoccupations quant à la préservation de la langue maternelle et à l'apprentissage du français
2- Le mélange des langues et le principe de complémentarité
3- L'anxiété langagière
4- L'identification linguistique et l'attachement à la langue française

5- Les mesures gouvernementales linguistiques et la protection de la langue française
6- La discrimination linguistique

4.2.1 Les préoccupations quant à la préservation de la langue maternelle et à l'apprentissage du français

Le bilinguisme est une caractéristique importante des participants à l'étude qui sont de jeunes adultes québécois issus de l'immigration. Les participants maîtrisent tous le français, l'anglais, leur langue maternelle ou la langue de leur pays d'origine, et dans un cas, une quatrième langue également. En arrivant au pays d'accueil, les parents des participants partageaient presque tous le souci de préserver leur langue maternelle, c'est pourquoi, ils tendaient à la transmettre à leurs enfants en la leur parlant à la maison et en les inscrivant parfois à des cours de langue. Bien qu'il fût primordial pour eux de préserver leur langue maternelle, la majorité des parents ne s'opposaient pas au fait que leurs enfants parlent plusieurs langues à la maison. Néanmoins, une minorité de parents instauraient des règles et tenaient absolument à ce que leurs enfants parlent leur langue maternelle à la maison. Amira se souvient que, parfois, en parlant à ses frères et sœurs en français, elle utilisait des expressions utilisées couramment au Québec, mais que traduites à l'arabe, ces expressions étaient connotées négativement. Ses parents n'étaient donc pas d'accord pour qu'elle utilise ces expressions. Ils lui rappelaient sans cesse l'importance de parler en arabe à la maison pour préserver cet héritage familial et pour qu'elle puisse bien l'acquérir. D'autres parents, comme ceux de Mona et de Malak, ne maîtrisent pas le français, c'est pourquoi ils demandaient toujours à leurs enfants de parler leur langue maternelle à la maison afin qu'ils puissent être compris, mais également pour que la langue maternelle soit préservée. Les parents craignaient que leur langue soit oubliée si les enfants parlaient continuellement en français à l'école et à la maison, sans recourir du tout à l'utilisation de leur langue maternelle dans leur quotidien.

Par ailleurs, il est primordial de noter que le souci de préserver la langue maternelle n'empêchait pas ces parents d'accorder une grande importance à l'acquisition du français. En effet, les participants ont indiqué que leurs parents tenaient à ce qu'ils apprennent le français, mais sans que cela constitue un grand souci pour eux, dans la mesure où ils savaient que leurs enfants allaient apprendre cette langue à l'école.

Néanmoins, certains parents de participants qui maîtrisaient déjà très bien le français en arrivant au Québec ont décidé de transmettre le français à leurs enfants et non la langue de leur pays d'origine afin de faciliter leur adaptation au Québec, faisant ainsi du français la langue maternelle de leurs enfants :

> Mes parents voulaient tellement qu'on maîtrise le français, qu'ils ont écrasé l'arabe. Vers 8-9 ans, ils ont commencé à nous parler un peu en arabe. C'est donc plus tardivement qu'ils ont été préoccupés par le besoin de nous transmettre l'arabe. (Assia, parents nés en Algérie)

Cette préoccupation de maîtrise de la langue maternelle est également apparue un peu plus tard chez les parents de Selma qui ont regretté de ne pas avoir appris l'arabe au frère de Selma plus tôt. Étant donné que Selma a vécu en Tunisie jusqu'à l'âge de 6 ans, elle a quelque peu appris sa langue maternelle, alors que son petit frère n'a pas eu l'occasion d'acquérir les bases de cette langue. Ses parents ont tardivement recommencé à lui parler en arabe, car il avait de la difficulté à communiquer avec les personnes monolingues arabes, surtout lorsqu'il visitait son pays d'origine.

Tous les participants ont affirmé avoir un attachement à la langue de leur pays d'origine. Pour Dina, la langue, c'est l'identité, c'est pourquoi il est nécessaire de la préserver. Cette pensée est exprimée par tous les participants, même par ceux qui ne maîtrisent pas assez bien leur langue maternelle ou qui ont le français comme langue maternelle. Pour Assia, il est très important de transmettre l'arabe à son enfant. Même si elle ne parle pas l'arabe avec son fils, car elle ne le maîtrise pas parfaitement, son mari se charge de le faire. Assia tient à ce que son fils apprenne l'arabe, ne serait-ce au moins que de le comprendre. De son côté, Marie, dont la langue maternelle est le français, souhaite également préserver le créole en le transmettant à ses enfants, même si cela semble de plus en plus difficile avec la nouvelle génération :

> J'ai pas senti que mes parents voulaient absolument que j'apprenne le créole, mais pour moi, c'était important, car sinon je sentais que je perdais une partie importante de ma culture. C'est bien beau la musique, la nourriture, mais sans la langue on dirait qu'il y a quelque chose qui me manque. Déjà quand on va en Haïti, ils remarquent que notre créole est avec un accent français. Pour moi, j'aimerais que mes enfants apprennent le créole, mais pour ça, il faudrait que je perfectionne le mien, sinon je ne vois pas comment je vais le leur transmettre. Avec ma sœur de 14 ans, je vois la différence. Elle parle français et elle est capable de très bien parler

> le joual[16]. Avec la nouvelle génération, c'est encore plus dur de maintenir ce lien avec le pays d'origine. (Marie, parents nés en Haïti)

Bien que la langue maternelle ait été la langue la plus exploitée chez la majorité des participants pendant leur enfance, avant leur rentrée scolaire, il n'en demeure pas moins que le français constitue aujourd'hui pour eux tous, sans exception, la langue qu'ils maîtrisent le mieux tant à l'oral qu'à l'écrit. Même si la plupart d'entre eux maîtrisent leur langue maternelle à l'oral (certains ont un niveau plus avancé que d'autres), cette maîtrise ne dépasse pas leur maîtrise de la langue française. Ceux qui ont appris leur langue maternelle savent la parler, mais peu d'entre eux savent bien la lire ou l'écrire. Seulement deux participantes (Amira et Leila) ont indiqué très bien lire et écrire dans leur langue maternelle, mais sans que cela ne surpasse pour autant leur maîtrise de la langue française. Certains participants ayant suivi des cours de leur langue maternelle durant leur enfance affirment que leurs connaissances de cette langue en lecture et en écriture sont très basiques et qu'ils lisent et écrivent très peu dans cette langue actuellement, ils n'ont donc pas pu la développer comme c'est le cas avec la langue française qu'ils ont utilisée tout au long de leur parcours scolaire. Pour les jeunes adultes québécois issus de l'immigration, la langue maternelle représente un marqueur identitaire significatif référant à leurs origines et racines, même lorsque leur maîtrise de cette langue est limitée.

À l'exception d'Assia et de Marie qui ont appris le français à la maison dès la naissance, grâce à leurs parents, tous les participants ont appris le français soit en rentrant à l'école, soit en côtoyant la fratrie plus âgée qui avait commencé l'école plus tôt qu'eux. C'est donc principalement à l'école que s'est déroulé le véritable processus d'acquisition du français pour nos participants.

Comme il est indiqué dans la problématique de ce travail, un des objectifs de la loi 101 était de promouvoir l'apprentissage du français chez les personnes issues de l'immigration afin de faciliter leur intégration au Québec. Nous verrons plus tard, en examinant en profondeur les identifications linguistiques de nos participants, si cette maîtrise du français est accompagnée d'un sentiment d'appartenance à la langue française à la manière dont le projetait le gouvernement québécois en instaurant la loi 101, dans la mesure où le gouvernement considère l'éducation en français comme un élément clé pour façonner l'identité francophone québécoise des personnes issues de l'immigration (Oakes et Warren, 2009).

[16] Selon le Larousse, le mot « joual » se définit comme suit : Parler québécois de certains milieux populaires.

4.2.2 Le mélange des langues et le principe de complémentarité

Malgré leur capacité à s'exprimer en français, en anglais ou dans leur langue maternelle, 10 participants déclarent avoir recours au mélange de leurs langues en communiquant avec des interlocuteurs connaissant les mêmes langues qu'eux. Bien que la majorité des participants s'adressent à leurs parents en utilisant leur langue maternelle, la dynamique diffère lorsqu'ils interagissent avec leurs frères et sœurs ou leurs amis. Avec ces derniers, ils parlent en alternant librement entre les langues au cours de leurs discussions. Ce phénomène fait référence au « parler bilingue[17] » évoqué par Grosjean (2015) et reflète le principe de complémentarité que nous avons abordé dans le cadre conceptuel. Rappelons que ce principe implique le passage d'une langue à une autre au cours d'une discussion pour traiter de divers sujets. En questionnant les participants quant à la langue dans laquelle ils sont le plus à l'aise de communiquer, certains participants avaient de la difficulté à trancher, même s'ils considéraient que leurs compétences en français étaient supérieures par rapport aux autres langues qu'ils connaissent.

Pour ces participants bilingues, certains sujets sont plus faciles à exprimer dans une langue plutôt que dans une autre. Cela s'explique par le fait que leur vocabulaire peut être plus riche dans une langue lorsqu'ils abordent un domaine spécifique, et peut être plus développé dans leur deuxième ou troisième langue lorsqu'ils traitent d'un autre domaine. Cette idée selon laquelle les personnes bilingues ont besoin de toutes leurs langues pour s'exprimer aisément et qui renvoie au principe de complémentarité est revenue à plusieurs reprises dans les entrevues.

> Aussi, on dirait que des fois, tu veux développer une idée dans une seule langue, mais t'arrives pas. Tu as besoin des deux langues pour pouvoir développer toute ta phrase. Quelqu'un qui est juste arabe, juste français, juste anglais, peut parler une grosse longue conversation profonde. Cette difficulté, je l'ai plus en arabe qu'en français. Souvent, une langue va se développer au profit de l'autre, on peut pas avoir la même rigueur dans les trois langues. (Amira, parents nés au Liban)

De son côté, Sarah affirme :

> Quand je parle à une personne arabe, il m'arrive de glisser des mots en français quand je sais que cette personne sait parler français. Lorsque je dois m'adresser à une personne qui parle juste français, ça m'arrive de chercher mes mots. Il y a des

[17] Le « parler bilingue » signifie le mélange des langues de la personne bilingue.

> mots que je connais en arabe, mais pas en français, et des mots que je connais en français, mais pas en arabe. (Sarah, parents nés au Liban)

Certains participants estiment que le fait d'être bilingue et de baigner parfois dans un environnement francophone (à l'école par exemple) et parfois dans un milieu où l'on parle la langue du pays d'origine (à la maison) fait en sorte qu'une langue va se développer plus qu'une autre. Selon eux, chaque langue se développe et s'enrichit en fonction du temps d'exposition à cette langue.

> C'est un fait : si je passe six mois dans mon pays d'origine, je vais revenir meilleure dans ma langue maternelle et je vais avoir perdu un peu du français et je vais chercher mes mots. Je maîtrise parfaitement le français. Mon niveau de français est très élevé, mais à force de parler anglais en milieu de travail, ça fait en sorte que j'oublie parfois mon français, je cherche mes mots pour m'exprimer. (Mona, parents nés au Liban)

> Si je parle pas bien arabe, c'est parce que mon cercle social est moins arabe. Je suis donc moins exposé à l'arabe en dehors de la maison. Quand tu baignes dans une langue tous les jours, tu la maîtrises mieux. T'sais[18], moi je perds de l'arabe. Pour de vrai, c'est fou, je perds tellement mon arabe. Des fois, je parle avec mes amis en arabe pendant une semaine, je découvre des expressions et je les dis à ma mère, et ma mère est surprise que je reconnaisse des mots en arabe. (Karim, parents nés en Égypte)

Ces participants attribuent leurs forces ou leurs limites dans chacune de leurs langues au temps d'exposition à une des langues plutôt qu'à une autre. Ils considèrent également que leurs aptitudes linguistiques sont sujettes à changement selon les circonstances et l'environnement dans lesquels ils évoluent. Ces affirmations des participants concordent avec les propos de Grosjean (2015) selon lesquels les compétences d'une personne bilingue peuvent varier d'une langue à l'autre. En effet, la langue la plus fréquemment utilisée dans un plus grand nombre de contextes sera généralement mieux assimilée que les autres langues (Grosjean, 2015). Le bilinguisme d'un individu évolue constamment en fonction des situations et événements auxquels il fait face et en fonction des langues auxquelles il a recours le plus ou le moins souvent (Grosjean, 2015). Il est possible qu'une langue soit dominante à un certain moment de la vie, mais qu'une autre prédomine à un autre

[18] Le terme **« t'sais »** est principalement associé au langage québécois. Il s'agit d'une contraction familière de **« tu sais »** couramment utilisée à l'oral dans des phrases informelles.

moment. Néanmoins, il est très important de mentionner que, bien qu'ils aient recours au « parler bilingue » lorsque la situation le permet, nos participants, ainsi que les personnes bilingues en général, « sauront s'exprimer dans une seule langue lorsque l'exigent la situation ou les personnes à qui elles s'adressent » (Armand, 2021, p.227). D'autant plus qu'il serait faux, selon Armand et Maraillet (2013), de percevoir ce mélange des langues comme un signe de confusion chez les personnes bilingues, comme l'entendent certains. Nos participants possèderaient, ce que le Cadre européen commun de référence pour les langues qualifie de compétence plurilingue et pluriculturelle qui correspond à la « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, 2001, p.129, cité dans Armand, 2021).

Tous les participants conçoivent leur bilinguisme comme une richesse. Deux raisons à cela sont évoquées. Premièrement, leur bilinguisme leur offre des opportunités de travail plus vastes au Canada et ailleurs dans le monde. Deuxièmement, leur bilinguisme leur permet de s'ouvrir à des personnes issues de milieux différents et de se familiariser avec d'autres cultures.

4.2.3 L'anxiété langagière

Certains participants ressentent de l'anxiété langagière dans des situations précises. Ce qui est intéressant dans la population étudiée, d'après les entretiens, c'est que, à l'exception de deux participantes, le français n'est pas la langue maternelle des individus, mais c'est néanmoins la langue qu'ils maîtrisent le mieux. En d'autres mots, indépendamment de leur langue maternelle, les participants excellent généralement le plus en français. Ils possèdent donc un rapport assez particulier à leurs langues. Il est important de noter que, même si le français constitue une langue seconde pour nos participants, elle ne peut être envisagée de la même manière qu'elle le serait pour un immigrant de première génération qui s'installerait au Québec et qui apprendrait la langue du pays d'accueil. Pour nos participants, bien que le français soit une langue seconde, il constitue pour eux une langue dominante, avec ou sans leur langue maternelle. D'ailleurs, nous avons noté chez quelques participants un accent québécois qui serait difficilement identifiable de l'accent d'un Québécois francophone.

Cela dit, avant d'effectuer les entrevues, nous ne nous doutions pas que l'anxiété langagière était un défi auquel faisaient face nos participants dans leurs différentes langues. Nous avions inclus dans notre guide d'entretien une question en lien avec l'anxiété langagière, en pensant au principe de complémentarité, dans la mesure où les personnes bilingues connaîtraient des mots dans une de leurs langues, mais pas dans l'autre, et que cela pourrait générer une certaine anxiété langagière dans certaines circonstances. Par ailleurs, nous ne pensions pas que cet aspect serait relevé autant de fois, et qu'il se présenterait parfois de manière prononcée chez certains participants. Or, il s'est avéré que l'anxiété langagière a été observée plusieurs fois dans nos données. Ce qui a d'abord attiré notre attention, ce sont les « symptômes » liés à la peur de s'exprimer des participants dans des situations bien précises. Selon MacIntyre (1999, p.27), l'anxiété langagière fait référence à " the worry and negative emotional reaction aroused when learning or using a second language"(« L'inquiétude et la réaction émotionnelle négative déclenchée lors de l'apprentissage ou l'usage d'une langue seconde ») (Traduction de Dewaele et Sevinç, 2017, p.27). En effet, nous avons noté que cette anxiété langagière se manifestait chez nos participants par un stress ressenti au moment de la discussion, par des hésitations au moment de prendre la parole, par un manque de confiance en eux et en leurs compétences langagières, par le silence, par la peur du jugement de l'autre, par la recherche de mots dans une langue ou dans une autre pour exprimer leurs idées. Or, dans notre recherche, ainsi que dans d'autres (Sevinç, 2016 ; Sevinç et Dewaele, 2016 ; Sevinç et Backus, 2017), il s'est avéré que cette anxiété est ressentie par certains participants à la fois en français et dans leur langue maternelle.

4.2.3.1 L'anxiété langagière dans la langue maternelle

L'anxiété langagière dans la langue maternelle est principalement ressentie lorsque nos participants visitent leur pays d'origine ou lorsqu'ils doivent s'adresser à une personne monolingue maîtrisant uniquement la langue d'origine. Dans de telles situations, les participants ne peuvent se faire comprendre qu'en ayant recours à une seule de leurs langues, soit leur langue maternelle, qui n'est pas toujours parfaitement assimilée. Rosa affirme :

> Au Salvador, je le sens oui [l'anxiété langagière dans sa langue maternelle]. Ici, si je parle avec quelqu'un en espagnol, et s'il y a un mot que je ne trouve pas, je peux le dire en français et ça passe. Alors qu'au Salvador, si je parle en français, ils comprendront rien. (Rosa, parents nés au Salvador)

Cela représente également la situation de Selma, d'Assia, d'Amira, de Sarah, de Karim, de Mona, de Fadi et de Marie qui éprouvent une anxiété langagière lorsqu'ils doivent utiliser la langue de leur pays d'origine. Cette anxiété se traduit chez les participants par un manque de confiance et peut créer un stress chez eux. Fadi déclare :

> J'ai peur de me faire juger parce que mon arabe, c'est pas le plus fort. Je ressens un peu de stress. (Fadi, parents nés au Liban)

Karim affirme :

> En arabe, je suis vulnérable, fragile, j'ai pas confiance en moi. En français, j'ai plus d'humour, je suis plus pertinent et je suis plus capable de convaincre quelqu'un. J'ai plus de pouvoir en français. (Karim, parents nés en Égypte)

Quant à Assia, elle souligne : « En arabe, j'ai pas confiance en moi » (Assia, parents nés en Algérie). Il en est de même pour Selma : « En Tunisie, je ressens un peu de difficulté » (Selma, parents nés en Tunisie).

De leur côté, bien qu'elles ne maîtrisent pas parfaitement leur langue maternelle, Dina, Jamila et Sarah ressentent moins cette anxiété langagière, même si on leur fait remarquer que leur arabe est imparfait. Au contraire, nous constatons une certaine confiance dans leurs propos. Sarah affirme :

> Quand j'étais petite, je ressentais une anxiété quand je devais parler uniquement dans ma langue maternelle. Maintenant, je suis pas stressée par rapport à ça. Je me dis que si la personne n'apprécie pas mon langage, c'est pas de ma faute. (Sarah, parents nés au Liban)

En ce qui concerne Jamila, elle déclare :

> Même si je me trompe en parlant arabe, je peux toujours dire que je ne suis pas une professionnelle de la langue arabe. Faire des erreurs, ça me dérange pas. L'arabe ne me procure pas d'insécurité. Non pas parce que je maîtrise bien cette langue, mais parce que si je me mélange, j'ai toujours une excuse : je ne suis pas arabophone à 100%.(Jamila, parents nés au Liban)

Chez ces participantes, la reconnaissance de leurs limites dans leur langue maternelle se traduit par une assurance perceptible. Cependant, cette assurance diffère notablement lorsqu'ils vivent de l'anxiété langagière en français et lorsqu'elles sont dans des contextes plus formels.

4.2.3.2 L'anxiété langagière en français

En ce qui a trait à l'anxiété langagière ressentie en français, elle a été observée chez près de la moitié des participants. Nous avons pu observer que c'est en contexte professionnel, à l'université ou au travail, que certains participants ressentent cette anxiété, c'est-à-dire, dans les situations plus formelles où la langue française acquiert une valeur importante et qu'elle est soumise au jugement des autres. Jamila, Sarah, Malak, Dina et Leila avouent qu'elles ont éprouvé cette anxiété langagière soit en s'adressant à des enseignants à l'université, soit en milieu de travail où elles risquaient de se faire juger par leurs collègues de travail. En effet, le jugement des autres quant à leurs compétences linguistiques peut causer cette angoisse langagière chez certains participants. Malak affirme :

> Parfois quand je suis avec des gens qui vont surveiller ma langue et ils veulent savoir d'où je viens, j'ai l'impression que je n'arrive plus à parler, et ça m'arrive surtout en milieu de travail avec des adultes. J'ai peur de faire une erreur à l'oral. Ça me gêne quand on me corrige. (Malak, parents nés au Liban)

De son côté, Leila déclare :

> Il m'est arrivée de stresser dans les circonstances où je devais parler à des enseignants à l'université. Il m'arrivait de ne pas trouver les mots exacts et j'avais peur de mal paraître devant mes profs. (Leila, parents nés en Syrie)

Dina avance :

> Si je sais que mon collègue est très « judgmental » par rapport au français, je vais sentir de l'anxiété. Je voudrais pas que mon collègue pense que je ne suis pas bonne en français, vu le type de notre travail. (Dina, parents nés en Syrie)

Cette anxiété langagière peut parfois conduire à une sorte de mutisme où la personne évite de s'exprimer dans certaines circonstances, comme en témoigne Sarah :

> Ça me dérange des fois quand j'essaye de trouver un mot précis et que j'essaye de leur faire deviner c'est quoi. J'aime pas ça parce que je sens que je passe pour une incompétente en français, alors que je ne le suis pas. Ça m'est souvent arrivé. Au travail, quand je parle à un supérieur, il m'arrive de ne pas dire certaines choses que j'aurais pu dire parce que je trouve pas le bon mot. (Sarah, parents nés au Liban)

Dans ce dernier témoignage de Sarah, nous voyons comment l'anxiété langagière peut parfois conduire au mutisme.

Malak, Leila, Jamila, Sarah et Dina œuvrent toutes dans des domaines où on accorde une valeur importante au français et où leur langue ou langage sont soumis au jugement de leurs collègues. Malak, Leila, Jamila travaillent toutes les trois en milieu éducatif tandis que Sarah et Dina travaillent dans le milieu de la recherche. Mona affirme également qu'il lui arrive de ressentir une anxiété langagière en français. Cela dit, la peur de se faire juger et de paraître incompétentes aux yeux de leurs collègues ou de leurs enseignants à l'université crée un malaise chez ces participantes qui ressentent une anxiété langagière lorsqu'elles sont amenées à s'exprimer en contexte professionnel, alors que ce n'est pas le cas lorsqu'elles sont dans des contextes plus familiers, avec leur famille ou leurs amis. Il est important de noter que l'anxiété langagière ne se présente pas de la même manière et avec la même intensité dans les deux langues de la personne bilingue et qu'elle connaît des variations selon les contextes et selon les interlocuteurs (Sevinç et Dewaele, 2016).

De son côté, Amira, qui a également étudié en enseignement, pense cette que cette anxiété est due au fait qu'on ne se gêne pas pour corriger constamment les personnes qui commettent des fautes en français, alors que ce n'est pas le cas en anglais par exemple. Elle estime qu'il est primordial de prendre en considération le fait que le français n'est pas la langue première de tout le monde. Dans le même ordre d'idées, Sarah affirme qu'au travail, les Français sont toujours en train de corriger, même lorsqu'ils abordent des sujets importants, et cela l'exaspère. Malak ressent également un embarras lorsqu'on la corrige à l'oral au travail. Selon Sevinç et Dewaele (2017), un commentaire négatif provenant d'un interlocuteur peut susciter chez la personne bilingue une anxiété langagière. Dans le même ordre d'idées, Deprez (1994) stipule que le fait de dévaloriser les manières de parler des personnes bilingues amène ces derniers à remettre en doutes leurs compétences langagières et à dénier leur langue ou leur droit de parole dans certains cas.

Ces faits nous amènent donc à penser que les participants à cette recherche ressentent une anxiété langagière en français lorsqu'ils sont en contexte professionnel, et plus particulièrement dans des milieux de travail où leur français risque d'être critiqué et jugé.

D'autant plus que, chez certains de nos participants, l'anxiété langagière influence leur attachement à la langue française, comme il le sera démontré plus tard dans ce travail. Dans la prochaine section, nous verrons de quelle manière nos participants s'identifient à la langue française et quel est leur rapport à cette langue qui, sans toujours être leur langue maternelle, demeure la langue qu'ils maîtrisent le mieux.

4.2.4 L'identification linguistique et l'attachement à la langue française

Dans cette partie, il s'agira de comprendre comment nos participants, les jeunes adultes québécois issus de l'immigration qui ont effectué tout leur parcours scolaire en français, s'identifient à la langue française. L'exposition à la langue française grâce à la loi 101 a-t-elle nourri chez eux un sentiment d'appartenance à la langue française, à la manière dont le concevait le gouvernement du Québec en sollicitant de leur part « un certain engagement affectif envers la langue » (Oakes et Warren, 2009, p.162)? L'examen approfondi de nos données nous a permis d'identifier chez nos participants différentes perspectives en ce qui concerne leur rapport et leur identification à la langue française.

À partir de ces données, nous avons formé trois catégories représentant leur manière de concevoir leur rapport à la langue française. La première catégorie que nous avons nommée « identification et attachement à la langue française » regroupe les personnes qui affectionnent et qui intériorisent en eux la langue française comme faisant partie intégrante de leur identité. Les participants appartenant à cette catégorie sont attachés à la langue française. Certains parmi eux évoquent des enjeux sociaux, culturels, scolaires ou professionnels quant à leur lien à cette langue, mais cela ne les empêche pas de s'identifier pleinement à la langue française et d'y éprouver un attachement. Il est essentiel de noter que malgré l'identification de tous les individus de cette catégorie à la langue française, chacun entretient envers elle un lien unique, comme nous le verrons à travers les témoignages. La deuxième catégorie « identification à la langue française, avec peu ou pas d'attachement » concerne les participants qui s'identifient à la langue française, car c'est la langue qu'ils connaissent le mieux et dans laquelle ils ont grandi et effectué toute leur scolarité puisqu'ils vivent au Québec, mais sans qu'ils aient un grand lien affectif envers cette langue. La troisième catégorie que nous avons intitulée « absence d'identification et d'attachement à la langue française » regroupe les participants qui ne s'identifient pas à la langue française et pour qui la langue française représente simplement un outil de communication comme toutes les autres langues. Voici à la page suivante un tableau représentant les trois catégories d'identification et d'attachement à la langue française des jeunes adultes québécois issus de l'immigration.

Tableau 24: Tableau représentant les trois catégories d'identification et d'attachement à la langue française des jeunes adultes québécois issus de l'immigration

Identification et attachement à la langue française	Identification à la langue française, avec peu ou pas d'attachement	Absence d'identification et d'attachement à la langue française
Karim **Selma** **Dina** **Fadi** **Jamila** **Assia** **Leila** **Malak** **Amira** **Mona**	**Lyna** **Marie** **Sarah**	**Rosa**

Ces observations nous amènent à affirmer que la majorité des participants (10 participants) ont développé un sentiment d'appartenance à la langue française. Ils s'identifient à la langue française et s'y attachent à différents degrés. Trois participantes s'identifient à la langue française, dans la mesure où cette langue constitue leur langue dominante, mais éprouvent peu ou pas d'attachement à la langue française. Une seule autre participante ne s'identifie pas à la langue française et n'a aucun attachement à cette langue.

4.2.4.1 Identification et attachement à la langue française

Voyons maintenant comment s'est traduit cet attachement à la langue française des participants qui ont souligné s'identifier à la langue française en éprouvant également un attachement à cette langue, bien qu'à des degrés différents.

Karim perçoit la splendeur et la beauté de la langue française et prend plaisir à l'explorer davantage à travers son travail. Il démontre une habileté particulière à manier les mots dans cette langue, bien plus qu'en anglais ou dans sa langue maternelle.

> J'éprouve un grand attachement, un amour. Mon travail me force à devoir aimer la langue française, la savourer et la découvrir sans arrêt. Des fois, je cherche de nouveaux mots, des fois je découvre de nouveaux mots. Pour moi, je vois le français comme une œuvre d'art. il y a plus de poésie en français qu'en anglais. Je peux jouer avec le français, comme je peux pas jouer avec l'anglais ou l'arabe. Fait que j'y tiens beaucoup. (Karim, parents nés en Égypte)

De son côté, Fadi perçoit la langue française comme une langue maison. C'est la langue dans laquelle il s'exprime le mieux, au niveau des émotions notamment. Tout comme Karim, son amour pour le français surpasse son amour pour l'anglais. Plusieurs participants ont affirmé éprouver pour le français un attachement qui n'est pas ressenti pour l'anglais :

> J'ai un attachement pour le français, le français ça me fait sentir à la maison. C'est la culture dans laquelle j'ai grandi. Je le vois pas simplement comme un outil de communication, comme c'est le cas avec l'anglais. J'ai pas de sentiment d'appartenance à l'anglais. Le français, c'est la langue que j'aime le plus, c'est elle que je comprends le mieux, c'est dans cette langue que je suis le plus naturel, moi-même. Au niveau des émotions, c'est comme ça que je m'exprime le mieux. (Fadi, parents nés au Liban)

D'autres participants évoquent directement leur identité ou leur personnalité en abordant la question de la langue française, comme c'est le cas de Selma, Dina et Leila.

> Le français, c'est une langue que j'aime, elle fait partie de mon identité. Ma scolarisation était en français. Mon enfance, jeunesse, en français. J'ai une attache très particulière. Tous mes souvenirs sont en français. (Selma, parents nés en Tunisie)

> Ça fait partie de ma personne, le français. J'ai un grand attachement. J'imagine pas ma personnalité sans le français. (Dina, parents nés en Syrie)

> J'y suis très attachée [à la langue française]. Elle fait partie de mon identité, tout comme l'arabe. J'aime lire et écrire en français. J'aime découvrir des œuvres dans cette langue. C'est la langue que je maîtrise le plus. Elle fait partie de moi. (Leila, parents nés en Syrie)

Ces participantes font part de leur attachement à la langue française en la considérant comme un bien précieux duquel ils ne peuvent se détacher. Pour eux, le français est associé à leur personne.

D'autres participants expriment leur profond attachement à la langue française, tout en introduisant quelques nuances du point de vue social, culturel, scolaire ou professionnel. Sur le plan social, Amira décrit son affection pour le français tout en établissant une distinction entre son français et la nation québécoise, considérant les deux comme deux entités distinctes. Pour elle, son français multiculturel n'est pas à l'image du Québec en tant que nation :

> J'adore le français, je m'exprime très bien en français et je suis bonne. Je suis fière de moi. Pour moi, le Québec, en tant que nation, et le français, c'est pas la même chose. J'aime le français. Mon français, c'est un mélange de français immigrant avec du français québécois avec un peu de France. (Amira, parents nés au Liban)

Plusieurs participants ont avoué s'identifier à un français ouvert à la diversité linguistique comportant un accent immigrant, un accent québécois ainsi qu'un accent français (de France). Ces participants ne rejettent pas le français québécois puisqu'il fait nécessairement partie de leur langage, mais le rajoutent à leur répertoire linguistique en valorisant un français ouvert à la diversité linguistique francophone québécoise.

Quant à Mona, son attachement au français se manifeste par son intérêt pour la culture transmise à travers cette langue. Elle prend plaisir à explorer les expressions françaises et leur origine.

> Le français fait partie de mon identité. La manière dont je suis attachée au français, c'est plus par les références culturelles. Quand j'étais jeune, je lisais les pages roses du dictionnaire, pour les expressions. Moi je suis bonne dans les proverbes et dans les expressions. Parfois, même si je peux dire une phrase en arabe ou en anglais, ça va plus me venir en français, à cause des références culturelles que j'ai. Par exemple l'expression : « le boss des bécosses ». Cette expression a une histoire, une origine. Il y a pas une manière de la dire en arabe ou en anglais. C'est donc de là que me vient l'identité québécoise liée à la langue française. (Mona, parents nés au Liban)

Sur les plans scolaire et professionnel, l'anxiété langagière a un impact sur l'attachement de certains participants à la langue française. Quelques participantes pour qui le français fait partie intégrante de leur identité ont avoué ressentir de l'anxiété langagière. Cette anxiété langagière représente un poids pour elles et les affecte. Elles font référence à leur amour pour le français, tout

en associant cette langue à certaines difficultés auxquelles elles sont confrontées en milieu scolaire et professionnel.

> J'aime la langue française, c'est une belle langue, je suis contente de l'avoir apprise. Parce que justement c'est riche, il y a plein de mots. Quand tu la découvres, tu vois à quel point elle est complexe. Tu peux l'enrichir. J'aime cette langue, mais en même temps, c'est juste que personne ne doit m'évaluer et voir mes erreurs. J'aime la langue française. Mais t'sais, quand quelqu'un doit te corriger, tu ressens de l'anxiété par rapport à cette langue. Mais en général, j'adore la langue française et je l'aime plus que la langue anglaise. Elle est belle. C'est une langue complexe, mais c'est ça qui la rend belle. (Malak, parents nés au Liban)

> J'aime beaucoup la langue française, elle fait partie de moi, mais je ressens parfois une insécurité dans certains contextes comme lorsque j'étais à l'université ou au travail actuellement. Même si je parle bien français et que j'ai toujours eu de bonnes notes au cours de mon parcours scolaire. J'ai souvent peur de me tromper devant un collègue ou qu'il pense que je ne suis pas assez bonne pour enseigner et que je ne mérite pas d'être à ma place actuelle. Par contre, j'ai un grand amour pour cette langue et je l'aime depuis toujours. (Leila, parents nés en Syrie)

Ces participantes apprécient la langue française, d'autant plus qu'elles l'enseignent. Toutefois, le fait d'évoluer en contexte où elles sentent que leur français est constamment « surveillé » perturbe leur rapport à la langue française, mais sans que cela n'ait d'impact sur leur identification au français puisque ces participantes s'y identifient fièrement. C'est plutôt leur lien et leur attachement à la langue qui sont affectés. Les deux participantes expriment cet attachement en utilisant une tournure de phrase qui suggère une opposition : « **j'aime** cette langue, **mais**... ». Cet amour qu'elles éprouvent pour le français est perturbé par l'anxiété langagière qu'elles ressentent en raison du jugement que portent les autres sur leur langue.

4.2.4.2 Identification à la langue française, avec peu ou pas d'attachement

Alors que la majorité des participants ont affirmé qu'ils s'identifient à la langue française et qu'ils ont développé un attachement envers cette langue au fil des ans, Lyna et Marie s'identifient à la langue française, sans pour autant développer un grand amour envers cette langue. Elles s'identifient au français dans la mesure où c'est la langue dans laquelle elles ont grandi :

> Qu'on le veuille ou non, je suis née au Québec. J'ai pas le choix d'apprendre le français, donc ça fait partie de qui je suis. Mais j'ai pas d'attachement à la langue française. Je suis fière de parler français, car c'est pas une langue facile à apprendre, mais ça se limite à ça. J'ai pas de réflexion plus que ça par rapport au français. Le français ça touche pas mon cœur. L'arabe touche mon cœur, c'est une langue profonde avec ses expressions. (Lyna, parents nés au Liban)

> Je considère que la langue française fait partie de mon identité parce que c'est la première langue que j'ai apprise et que j'utilise au quotidien. Côté attachement, elle représente pour moi une langue de communication, ça me permet de communiquer ici. C'est une belle langue, j'aime la lire, lire des poèmes et écrire. Mais, t'sais les gens qui crient pour protéger la langue française, je suis pas là-dedans. Je voudrais pas que Montréal devienne entièrement anglophone non plus, car je trouve que c'est avantageux de parler plusieurs langues, mais de là à interdire l'anglais, je suis pas d'accord avec ça. C'est contradictoire, parce qu'on veut juste le français, mais quand on cherche un emploi, on nous demande toujours si on est bilingue. Donc oui, je vais communiquer, c'est une belle langue, j'aime la lire, mais pas un attachement sentimental au point d'aller militer. (Marie, parents nés en Haïti)

Pour Lyna et Marie, l'identification à la langue française s'est développée naturellement au fur et à mesure de leur apprentissage de la langue française et de son adoption comme langue dominante. Cependant, cette identification à la langue française n'a pas été accompagnée d'un grand attachement à cette langue. Lyna explique que ce manque d'attachement à la langue française serait lié au fait qu'elle ne s'est jamais sentie entièrement acceptée au Québec :

> On est toujours considérés différents des autres, comme des immigrants, comme des minorités visibles. Tu te sens pas accepté comme un vrai Québécois. Oui on parle français, parce qu'on a été éduqué ici, mais moi je suis pas attachée à l'identité québécoise. Juste dans notre manière de parler français, notre accent, ça montre qu'on est pas des Québécois francophones, et ils nous font sentir qu'on est différents. On se sent toujours différents, pas à notre place. Même si je parle français plus qu'arabe, je considère pas que j'ai un attachement envers le français. (Lyna, parents nés au Liban)

Ce détachement découle notamment du fait qu'elle ne s'est jamais sentie pleinement acceptée ni reconnue comme étant une Québécoise à part entière. Ce sentiment d'être constamment perçue comme différente, voire étrangère, a contribué à son rapport distancié avec la langue française

Sarah, de son côté, affirme que la langue française fait partie de son identité et qu'elle y est attachée, mais pas à un point où elle en est amoureuse comme le sont certains. Elle y est attachée dans la mesure où la culture québécoise comporte de beaux aspects, et que sans le français, le Québec perdrait une bonne partie de sa culture :

> Le français fait partie de mon identité, et j'y suis attachée, mais pas à un point où j'en suis amoureuse comme certains. J'y suis attachée simplement parce que je trouve que le français contient beaucoup de culture, c'est ça que j'aime du français. Si le Québec devenait plus anglophone, ça m'inquiéterait, car tout l'aspect culturel du Québec tendrait à diminuer. Quand j'étais à Toronto, Ontario, j'ai eu l'impression que la culture n'était pas présente. C'est très américain, on dirait qu'ils n'ont pas de culture. Tout ce qui est historique, on dirait que c'était pas important. Au Québec, quand ça s'anglicise, on a l'impression que ça devient plus américain. Comme quand on va au *West Island*, on dirait que même l'infrastructure des rues est différente. (Sarah, parents nés au Liban)

L'attachement de Sarah à la langue française touche donc davantage l'aspect culturel que nous transmet la langue française et la richesse qu'elle apporte au Québec.

4.2.4.3 Absence d'identification et d'attachement à la langue française

Finalement, une seule participante, Rosa, a avoué ne pas s'identifier à la langue française et ne pas avoir développé un lien affectif envers cette langue. Rosa a effectué ses études primaires et secondaires en français, puis a poursuivi ses études collégiales dans un cégep anglophone. Elle considère le français comme un outil de communication seulement :

> Si je devais choisir entre mes langues, je préfère l'espagnol ou l'anglais, sauf que le français, c'est la langue que j'utilise le plus dans ma vie de tous les jours. Je vois des gens qui ont un amour pour la langue française et ils parlent de sa beauté. Ce serait un mensonge que je te dise que je ressens cet attachement. Pour moi, le français c'est juste une langue de communication. (Rosa, parents nés au Salvador)

Comme les autres participants, Rosa maîtrise le français mieux que ses autres langues. Cependant, elle y est le moins attachée sur le plan affectif. Selon elle, ce manque d'attachement s'explique par le fait qu'elle ne s'identifie pas comme québécoise. Pour Rosa, le français est avant tout une langue fonctionnelle, un outil qui lui permet de « fonctionner » dans la société québécoise, tandis que l'espagnol et l'anglais occupent une place plus proche de son identité.

Par ailleurs, comme nous le verrons dans la partie suivante, Rosa considère que le gouvernement ne déploie pas les bons moyens pour susciter chez les Québécois un amour envers la langue française. Les autres participants, même ceux qui s'identifient et sont attachés à la langue française, partagent également cette même réflexion et l'ont clairement exprimée en abordant la question de la protection de la langue française.

4.2.5 Les mesures gouvernementales linguistiques et la protection de la langue française au Québec

La question de la protection de la langue française a fréquemment été soulevée chez les participants. La plupart d'entre eux estiment qu'il n'y a pas lieu de s'inquiéter quant à l'avenir du français au Québec. Selon eux, même si l'anglais ou d'autres langues gagnaient en importance, cela ne sous-entendrait pas forcément que le français tendra à disparaitre. Par rapport à cela, Amira affirme :

> Je pense qu'ils ont de fausses peurs avec leur français qui va disparaitre. Tout le monde parle français et c'est pas parce qu'on parle une autre langue à la maison qu'on va pas parler français dehors. Pour eux, c'est une statistique, si on parle pas français à la maison, on est mal parti. Mais qui t'as dit que je parle pas un français impeccable dehors, même si je parle arabe à la maison. Par contre, si on me disait qu'on ne va plus parler français au Québec, je serais préoccupée, car le Québec est une société distincte par son français pour moi. C'est important de garder cette richesse. De la même manière, je me préoccupe de garder ma langue maternelle, car c'est une minorité ici, je me préoccupe du français, car c'est une minorité au Canada. (Amira, parents nés au Liban)

De son côté, Jamila pense que :

> L'anglais prend déjà beaucoup de place à Montréal. Mais je trouve que les gens capotent ici. Ils exagèrent. L'anglais prend plus de place non seulement au Québec, mais partout dans le monde. Le Québec veut toujours se trouver un ennemi. Là, ils mettent des lois partout pour protéger la langue française. Mais au lieu de mettre tout ton temps et ton argent à faire des lois, pourquoi tu prends pas ce temps et cet argent pour faire aimer davantage la langue française aux Québécois ? Leur façon de protéger la langue française, elle est mal faite. Certains immigrants veulent déjà partir après six mois. Ils arrivent avec beaucoup de problèmes, et là tu leur mets la pression de la langue (Jamila, parents nés au Liban).

Jamila pense que le projet de loi 96 instauré par le gouvernement et qui exige des immigrants d'apprendre la langue française dans un délai de six mois après leur arrivée au Québec n'est pas raisonnable, compte tenu des difficultés d'adaptation que vivent les immigrants à leur arrivée. Cette idée évoquée par Jamila selon laquelle le gouvernement devrait changer ses moyens de protéger la langue française s'est répétée au fil des entrevues. Fadi, Rosa et Dina pensent également que les méthodes déployées par le gouvernement pour préserver la langue française ne devraient pas reposer sur le rejet de ceux qui ne parlent pas bien français ou sur le rejet de l'anglais.

> L'avenir de la langue française, ça me préoccupe pas, dans la mesure où les deux langues sont une richesse. Mais il doit quand même y avoir une réglementation autour du français. Parce que le français est important et on voit qu'il y a un certain relâchement au niveau du français au Québec. Oui, le français a perdu de la place, mais est-ce que le Québec va devenir anglais au complet un jour? Non, jamais. Mais il y a du travail à faire au niveau du gouvernement pour le français. C'est pas en mettant l'anglais de côté ou en excluant les gens qui parlent anglais et en les plaçant dans la catégorie « Démon » qu'on pourra protéger le français. (Fadi, parents nés au Liban)

Rosa croit également que le gouvernement devrait, pour favoriser un attachement à la langue française au Québec, trouver d'autres solutions que celles qui reposent sur l'imposition de la langue de façon arbitraire.

> Je suis pas sûre que l'approche qu'ils utilisent pour protéger le français est la bonne. T'sais, on nous impose la langue française. Des fois, en regardant *Tout le monde en parle*, quand des invités abordent la question de l'attachement à la langue française, parfois je me dis qu'ils font vraiment rien de réellement concret pour que moi, en tant que personne qui n'a pas un très grand attachement à la langue française, pour que j'aie plus envie d'avoir cet attachement-là. Je sens juste qu'on veut m'imposer quelque chose. (Rosa, parents nés au Salvador)

Dans le même ordre d'idées, Dina affirme :

> Il faut avoir des mesures pour protéger la langue, mais il faut pas exagérer non plus en interdisant l'anglais. Je trouve que ça s'oppose à la liberté de langue. Je trouve qu'il faut protéger le français, mais trouver un équilibre aussi. (Dina, parents nés en Syrie)

Pour nos participants, le gouvernement tente de protéger le français en s'attaquant à l'anglais ou aux autres langues maternelles et en faisant d'elles des menaces, alors qu'en vérité, il devrait fournir des efforts pour valoriser la langue française pour ce qu'elle est réellement. Malak affirme que pour aimer une langue, elle doit être liée à quelque chose que l'on aime :

> Si j'aime la lecture, les romans, je vais aimer la langue des romans que je lis. C'est pareil pour les films. Mais s'il n'y a rien qui me rattache à cette langue à part la communication, tu t'en fous alors. Si on découvre d'où vient le français, comment il a été créé, qui sont nos ancêtres, ça va nous aider à vouloir préserver cette langue et à la parler correctement. (Malak, parents nés au Liban)

Selon Malak, c'est en découvrant une langue, son origine, et en l'explorant que l'on pourra créer des attaches à cette langue et qu'on pourra l'aimer, et non pas, comme le pensent nos participants, en présentant les autres langues comme des menaces. Cela pourrait, au contraire, alimenter une sorte de discrimination linguistique comme l'indiquent Amira et Assia.

4.2.6 La discrimination linguistique

La discrimination linguistique est un aspect qui est ressorti de nos données à quelques reprises. Amira affirme qu'il y a souvent quelqu'un qui la regarde avec une hostilité perceptible quand elle parle en arabe dans l'autobus. De son côté, Assia souligne qu'elle a déjà dû faire face à des propos racistes en raison de son accent français :

> J'ai souvent eu des commentaires racistes. Mon accent, il est pas québécois, il est français. Mais pour eux, c'est pas le français qu'ils attendent. (Assia, parents nés en Algérie)

La discrimination linguistique est un défi auquel peuvent être confrontées les personnes issues de l'immigration en raison des différences linguistiques ou de leur accent (Magnan et al., 2022). Un autre type de commentaire sur la langue que nos participants entendent souvent concerne la qualité de leur français, comme en témoigne Marie :

> Pendant mon travail, je devais aller voir une patiente pour voir si elle allait bien à la maison afin qu'on puisse lui offrir le service à domicile. Pis[19], à la fin de

[19] Le terme **« pis »** est principalement associé au langage québécois. Il s'agit d'une contraction familière de **« puis »** couramment utilisée à l'oral dans des phrases informelles. Il peut signifier « et », « ensuite » ou « alors », selon le contexte.

> l'entretien, elle me dit : toi tu parles bien en français, là j'étais comme: hmm oui. Là elle me dit : tu viens d'où? Là je lui dis que je suis née ici. Alors elle me demande si j'ai été adoptée. Je lui dis que non. Pour eux, c'est bizarre que je parle bien français, et si je parle bien, c'est certain qu'il y a un Québécois là-dedans. (Marie, parents nés en Haïti)

Selon Rosa, cet étonnement devant la qualité du français est déstabilisant, surtout quand on lui dit : « Ah, mais tu parles bien français, comment ça? » (Rosa, parents nés au Salvador). En réalité, ce qui dérange ces participantes, ce n'est pas le compliment qu'elles reçoivent par rapport à leur français, mais l'étonnement qui joint le commentaire, comme si les personnes issues de l'immigration ne devaient pas maîtriser le français, et que si elles le maîtrisaient bien, c'est quelque chose d'étonnant. Leila appuie également cette idée. Lorsqu'on complimente son français et qu'on lui dit qu'elle est douée en français, dans la même mesure qu'on dirait à une personne qu'elle est douée dans un domaine particulier, elle est heureuse et se sent compétente et valorisée. Mais quand on s'étonne de la qualité de son français en lui disant : « comment ça tu parles aussi bien français? », comme si les personnes issues de l'immigration ne pouvaient pas parler français adéquatement.

En résumé, dans cette partie, nous avons examiné la manière dont les jeunes adultes québécois issus de l'immigration interviewés dans cette recherche s'identifient à la langue française. Nous avons constaté que la majorité des participants s'identifient à la langue française, bien que leur degré d'attachement varie, allant d'un fort attachement à un attachement faible ou inexistant. Nous avons vu également que plusieurs participants s'identifient à un français ouvert à la diversité linguistique, constitué de plusieurs accents, renvoyant ainsi à la diversité linguistique francophone québécoise. Cela dit, nous avons apporté des éléments de réponses quant à l'aspect linguistique de notre deuxième objectif spécifique : analyser les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration.

Dans la section suivante, afin d'aborder l'aspect culturel de notre deuxième objectif spécifique, nous examinerons les identifications culturelles de nos participants.

4.3 Les identifications culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration

Étant donné que la majorité des participants sont nés et ont grandi au Québec en fréquentant l'école québécoise francophone, tout en étant également exposés à d'autres références culturelles dans leur quotidien familial et social, nous avons cherché à comprendre comment se construisent

leurs identifications culturelles dans l'entrecroisement de leurs expériences. Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre conceptuel, nous abordons ces dimensions culturelles sans les concevoir comme des blocs homogènes ou mutuellement exclusifs. Conscients du caractère hybride et mouvant des cultures, nous ne cherchons pas à catégoriser les appartenances des participants, mais plutôt à comprendre comment elles sont vécues, exprimées et négociées dans divers contextes.

4.3.1 Développement identitaire biculturel

Avant de rentrer dans le vif du sujet, voyons comment nos participants vivent leur biculturalisme et comment le fait de vivre à l'intérieur de diverses cultures a affecté leur développement identitaire sur les plans familial et social.

Cela dit, plusieurs participants ont simplement vécu à l'intérieur de plusieurs cultures sans trop se poser de questions, alors que d'autres ont vécu des moments de remise en question quant à leurs différentes appartenances, comme nous allons l'observer dans les prochains passages.

Fadi affirme qu'il ne s'est jamais posé de questions, car il appartient tout simplement à ses deux cultures. De la même manière, Dina n'a jamais associé son identité à une de ses cultures, mais bien aux deux. Si parfois elle ne se sentait pas acceptée dans une culture, elle avait tendance à se replier dans l'autre, tout comme Amira :

> J'ai accepté intensément mes deux cultures. J'adore avoir deux cultures, car l'une me permet de m'échapper dans l'autre. Je peux aller dans l'une ou dans l'autre, selon le moment. Y a des choses que la culture d'ici ne va pas comprendre, mais ma culture d'origine, oui. (Amira, parents nés au Liban)

Le fait de naviguer à l'intérieur de plusieurs cultures pouvait amener des discussions entre nos participants et leurs parents sur différents sujets ou habitudes auxquels les parents tenaient, mais qui étaient perçus de manière différente par nos participants qui ont grandi dans la société québécoise :

> Juste le fait que j'ai acheté une maison sans être mariée. Ma mère me l'a dit : moi je croyais que tu partirais de la maison quand tu vas te marier. Et c'est pareil pour mon frère qui est parti avant de se marier. Pour mes parents, c'était un choc. Pour mes parents, c'était difficile au début d'accepter cela. Je sais que j'ai eu cette chance-là parce que j'habite ici. Moi quand j'ai pris la décision, c'était pas pour affronter mes parents, dans le sens que mon père m'a aidée dans le processus

> d’achat de la maison. Ma mère elle comprenait pas ça. Mais moi quand j’ai vu que mon père allait me supporter, ça m’a rassurée. (Rosa, parents nés au Salvador)

Quant à Dina, elle mentionne que son père était strict par rapport aux voyages. Il s’inquiétait pour elle, et chaque fois qu’elle voulait voyager, elle devait le convaincre. En ce qui concerne Fadi, ses parents lui disaient de rester avec les amis qui ne boivent pas. Marie affirme également que ses parents s’inquiétaient pour elle et que les sorties étaient réglementées :

> Les Québécoises allaient dormir chez leurs amis, sortaient et allaient au centre d’achat, et moi, quand le soleil allait se coucher, je devais être à la maison. La première fois que j’ai fait une activité avec mes amies à l’école, c’était en secondaire 3, on est allées au cinéma. Il fallait tout le temps que j’appelle mes parents. Mes collègues québécois n’ont pas ce genre de problème. La première fois que j’ai dormi chez mon amie, c’était à 19 ans, et c’est parce que mes parents avaient rencontré ses parents. (Marie, parents nés en Haïti)

Or, en contexte familial, les parents pouvaient quelquefois désapprouver certaines manières de faire que leurs enfants avaient adoptées en grandissant dans la société québécoise.

De plus, en contexte social, nos participants ont parfois été confrontés à des interrogations de la part de leurs amis « québécois francophones » concernant certaines de leurs habitudes culturelles. Ces situations les amenaient à sentir le besoin de justifier leurs actions afin d'éviter d'être jugés et pour être acceptés parmi eux. La nécessité constante de se justifier épuise nos participants.

> Je sais qu'il y a des trucs que je pourrais pas raconter à mes amis québécois, mais que je pourrais raconter à mes amis issus de l’immigration. Par exemple, si je dis à mes amis québécois, moi mes parents ne m’ont jamais laissée aller dormir chez une amie. Mes amies, je leur dis ça, elles comprennent toutes. Mes amis québécois, ils comprennent pas ce point. Je me rappelle la fois où j’ai fait l’erreur de dire ça à une amie québécoise, elle me disait : mais comment ça, mais pourquoi, je comprends pas, et ça devient presque énergivore de devoir se justifier sans cesse. (Rosa, parents nés au Salvador)

Par rapport au fait de devoir sans cesse expliquer et justifier ses actions, Amira affirme :

> Certaines choses sont de simples débats pour certaines personnes, mais pour une autre personne ça peut refléter un sujet extrêmement sensible. Comme le voile, moi ça va venir me chercher émotionnellement quand on parle négativement du voile,

> ça va me fatiguer de tout le temps devoir me justifier, alors que pour l'autre personne c'est un sujet tout à fait normal. (Amira, parents nés au Liban)

Dans le même ordre d'idées, Marie affirme :

> Toi tu vas devoir te justifier davantage pour défendre une idée particulière, sinon ce serait mal perçu. Des fois, ça te tente pas de devoir justifier tout le temps quand tu t'es déjà expliqué tant de fois. Après ça, il y a aussi une manière de demander les choses quand t'es curieux, tu peux aussi aller chercher des informations sur Internet. C'est pas les informations qui manquent. (Marie, parents nés en Haïti)

En évoluant à l'intérieur de plusieurs cultures différentes, nos participants sont souvent amenés à justifier leurs actions pour éviter d'être jugés quant à leurs pratiques, habitudes, manières de faire ou de penser.

Plusieurs participants ont déclaré qu'ils s'étaient déjà posé des questions relatives à leur identité, avant de se réconcilier avec leur double identité. Selon certains participants, au Québec, les « Québécois francophones » ne les considèrent pas comme suffisamment Québécois, et parallèlement, dans leur pays d'origine, ils sont également perçus comme des étrangers:

> Je t'avoue que je me suis déjà demandé… T'sais, quand je vais en Haïti, moi qui arrive comme je suis, avec la façon dont je parle et les valeurs d'ici, clairement je suis pas haïtienne pour eux ou assez haïtienne pour eux. Ici, juste on me voit, et on ne m'associe aucunement à une Québécoise. Je me disais, finalement j'appartiens à aucune patrie? Je suis comme au milieu. Là-bas, je suis pas assez acceptée, et ici non plus. (Marie, parents nés en Haïti)

Quant à Rosa, elle avance :

> Je participais à une entrevue sur les immigrants de première et autres générations, et c'est vraiment à ce moment-là que je me suis posé des questions sur je suis qui. En fait, j'avais ma propre vision de j'étais qui, et ça m'a amenée à me poser des questions sur c'est quoi vraiment être salvadorienne, c'est quoi être québécois. Ce qui est difficile parfois, oui je vais m'identifier à la culture salvadorienne et à la culture latino-américaine, mais j'ai été avec des jeunes qui viennent du Salvador, et ils m'ont dit : t'es pas une vraie Latina. Oui, je parle espagnol, j'écoute de la musique salvadorienne, mais à la fin de la journée, eux sont capables de voir certaines petites choses que j'ai sûrement, car je suis née ici, mais que moi je remarque pas, car je suis née ici. Quelqu'un m'a déjà dit : t'es même pas d'ici et t'es même pas de là-bas. Tu crées des biais face à ça pour différents aspects de ta vie. (Rosa, parents nés au Salvador)

Karim a également fait face à des commentaires et des jugements concernant son identité. On lui a déjà reproché d'être trop québécois, et pas assez arabe :

> Souvent, je me suis posé des questions sur mon identité, ça a été une montagne russe. À certains moments, je me sentais plus québécois, à certains épisodes, comme la Charte des valeurs, je me sentais plus canadien. J'ai voulu me sentir plus arabe, quand je rencontrais des filles arabes qui m'intéressaient. Quand je rencontrais une Québécoise, j'avais tendance à vouloir être plus francophone. C'est jamais linéaire. Mes remises en question, c'était surtout autour de la vingtaine. Là, maintenant, ça arrive vraiment moins souvent. Quand j'étais jeune et qu'on me disait que j'étais pas assez arabe, que j'étais trop québécois, ça me blessait. Une personne m'avait dit : j'aurais jamais imaginé un Arabe avec un accent aussi québécois. Je me rappelle, moi à l'époque ça m'avait détruit. En fait, je sais que les gens le disent pas en étant méchants. Ils sont simplement étonnés, curieux de voir un arabe qui a un accent très québécois. Puis en vieillissant, ça me blesse plus. (Karim, parents nés en Égypte)

Quant à Leila, elle affirme :

> À un certain moment de ma vie, surtout vers 15-20 ans, je me posais beaucoup de questions sur mon identité, mon appartenance. En Syrie, je me sentais pas assez chez moi, car c'est pas là-bas mon chez-moi et ma vie est au Québec. Et au Québec, en raison de la discrimination, je me sentais pas assez chez moi non plus, même si je le voulais. Donc je me posais des questions sur ma nationalité, ma patrie et j'ai fini par accepter et apprécier le fait que j'étais un mélange des deux et consciemment, je prenais de chaque culture ce qui me représentait le mieux. Ça n'a pas été une crise identitaire, mais une recherche de soi. (Leila, parents nés en Syrie)

Les participants témoignent donc avoir vécu un moment de questionnement, qui n'est pas achevé, car la construction identitaire est un processus en constante évolution. Que ce soit dans leur pays d'origine ou au Québec, les participants reçoivent des commentaires supposant qu'ils ne proviennent ni d'ici ni de là-bas, ce qui engendre chez eux des questionnements identitaires liés à leurs appartenances multiples.

Sur le plan amoureux, le fait d'évoluer à l'intérieur de plusieurs cultures a engendré des problèmes de couple chez deux participants. Bien que ces deux participants aient eu des partenaires de la même origine qu'eux, l'un des partenaires était toujours « plus québécois » que l'autre, alors

que l'autre se référait davantage à sa culture d'origine dans ses habitudes de vie, ce qui générait des conflits dans ces couples.

Bref, le fait de naviguer à l'intérieur de plusieurs cultures amène nos participants à se questionner sur leurs identifications. En acquérant certains aspects de la culture québécoise, les participants ont parfois des discussions et des malentendus avec leurs parents, qui ne partagent pas le même point de vue qu'eux. En parallèle, lorsqu'ils sont dans un environnement « plus québécois », nos participants sont constamment amenés à justifier leurs habitudes, croyances ou manières de faire certaines choses. Certains participants ont avoué qu'ils ne se sentent à leur place ni dans leur pays d'origine ni au Québec. Leurs différences font en sorte qu'ils reçoivent des commentaires de rejet provenant des personnes qui les entourent, que ce soit de personnes issues de leur milieu d'origine ou de personnes québécoises. On essaye à tort de les catégoriser à l'intérieur de l'une de leurs cultures, alors qu'en vérité, ils combinent en eux plusieurs cultures qui n'en forment qu'une seule au final, et c'est dans cette perspective qu'il faut envisager la spécificité des personnes biculturelles (Grosjean, 2015). Avec le temps, certains participants se sont réconciliés avec leur identité alors que d'autres se posent encore des questions dans une société qui ne les accepte pas tels qu'ils sont et qui appose sans cesse des étiquettes culturelles sur eux.

4.3.2 Les identifications nationales et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration

Afin de mieux comprendre comment se construisent les identifications de nos participants, nous les avons questionnés quant à leurs pays, province(s), ville(s) et culture(s) d'identification, tout en reconnaissant le caractère fluide, pluriel et évolutif de ces appartenances. Notons que le but n'est pas de les catégoriser quant à leurs identifications, mais bien de comprendre pourquoi ils s'attachent ou se détachent de certaines cultures ou identifications. Les réponses mettent en évidence la manière dont ils se perçoivent eux-mêmes. Nous comprenons l'importance de ne pas leur imposer une identité fixe, car nous reconnaissons la valeur de respecter leurs multiples appartenances (Lafortune, 2023b). Voici, dans le tableau qui suit, les réponses obtenues par les participants :

Tableau 25: Pays, province, ville d'identification et culture d'identification des jeunes adultes québécois issus de l'immigration

Participant	Pays, province, ville d'identification	Culture(s) d'identification
Marie	Canadienne d'origine haïtienne	Culture d'origine
Jamila	Canadienne d'origine libanaise	Culture montréalaise et culture d'origine
Dina	Canadienne d'origine syrienne	Culture montréalaise et culture d'origine
Sarah	Québécoise d'origine libanaise	Culture québécoise et culture d'origine
Selma	Tunisienne	Culture d'origine
Malak	Libanaise	Culture d'origine
Karim	Québécois d'origine égyptienne	Culture québécoise et culture d'origine
Mona	Montréalaise d'origine libanaise	Culture d'origine
Rosa	Salvadorienne née au Canada	Culture d'origine
Leila	Canadienne d'origine syrienne	Culture d'origine
Lyna	Canadienne d'origine libanaise	Culture d'origine
Assia	Algérienne	Culture d'origine
Fadi	Canadien québécois d'origine libanaise	Culture québécoise et culture d'origine
Amira	Canadienne d'origine libanaise	Culture canadienne et culture d'origine

Ce tableau montre que six participants se proclament Canadiens d'origine autre (leur pays d'origine). Deux participants se disent Québécois d'origine autre (leur pays d'origine). Trois participants s'identifient à leur pays d'origine uniquement. Un participant se considère comme

Canadien québécois d'origine autre (son pays d'origine). Une participante se dit Montréalaise d'origine autre (son pays d'origine) et une autre participante s'identifie à son pays d'origine tout en précisant qu'elle est née au Canada. Nos participants s'attachent davantage à une identité canadienne plutôt que québécoise, ou à leur pays d'origine. Ces données s'alignent avec les affirmations de Mc Andrew (2010) qui stipule que la majorité des *enfants de la loi 101* semblent développer une affiliation plus forte à l'identité canadienne que québécoise. Nos participants perçoivent le Canada comme étant plus ouvert à la diversité linguistique et culturelle, ce qui les conduit à s'identifier au Canada plutôt qu'au Québec. En outre, plusieurs participants ont démontré un grand attachement à Montréal, comme nous le verrons. Pour eux, Montréal se distingue du reste du Québec et c'est dans cette ville qu'ils se sentent réellement chez eux.

Les participants à l'étude ont tous grandi en étant exposé à plusieurs cultures. Bien qu'ils aient presque tous acquis certains éléments de la culture québécoise, comme nous l'avons démontré précédemment, huit participants ont indiqué s'identifier uniquement à leur culture d'origine, trois s'identifient à la fois à leur culture d'origine et à la culture québécoise, deux s'identifient à la culture montréalaise et à leur culture d'origine, et une participante s'identifie à la culture canadienne et à sa culture d'origine. Voyons maintenant de quelle manière se construit cette identification à la culture chez nos participants.

Fadi est fier d'appartenir à deux origines et deux cultures. Il s'identifie à sa culture d'origine et à la culture québécoise :

> Moi je suis canadien québécois d'origine libanaise. Je suis fier d'avoir deux origines, deux cultures. J'ai l'ouverture d'esprit d'un Québécois et la chaleur d'un Libanais. Le meilleur des deux mondes. Un beau mélange dont je suis fier. (Fadi, parents nés au Liban)

De son côté, Amira s'identifie également à deux cultures, mais se distancie de la culture québécoise pour s'identifier à la culture canadienne :

> Je suis un mélange de culture canadienne et libanaise. Je prends des deux. Canadienne dans ma façon d'être accueillante, chaleureuse, ouverte. J'attribue pas ces qualités au Québec ces derniers temps. C'est plus attribué au Canada anglais. (Amira, parents nés au Liban)

Dina prend également une distance face à la culture québécoise et s'identifie à la culture montréalaise et à sa culture d'origine : « Je m'identifie à la culture montréalaise, il y a une distance

par rapport à la culture hors Montréal ». Marie, de son côté, s'identifie à la culture haïtienne et a beaucoup de difficulté à se reconnaître dans l'identité québécoise, bien qu'elle soit née au Québec et qu'elle y a grandi :

> Je vais toujours dire que je suis Haïtienne. Je ne m'approprie absolument pas l'identité québécoise. Je sais que quand on me voit, on m'associera jamais à une Québécoise. Ce sera toujours : tu viens d'où? Ce sera toujours, tu es noire, c'est donc sûr que tu ne peux pas venir d'ici. Je sens pas que je fais partie du collectif. Quand ils fêtent la St-Jean, je ne me sens pas concernée. Pour moi, c'est une fête comme une autre. Je sens pas un sentiment d'appartenance au Québec. Peut-être que je devrais, mais je le sens pas. J'ai de la misère à m'identifier comme étant québécoise, on dirait que si je le dis, je suis en train de me mentir. Par contre, je pourrais dire que je suis Canadienne d'origine haïtienne. Mais pour le Québec, eh bien non. Pourtant je suis née ici et j'ai vécu à Montréal. Mais y a quelque chose, j'arrive pas. Les Québécois ont beau être accueillants et tout, mais on dirait que j'arrive pas. Il y a quelque chose qui fait en sorte que quand je pense à « Québécoise », c'est pas mon visage que je vois, et je suis sûre que quand eux ils pensent à « Québécoise », ils voient pas mon visage non plus. Quand François Legault parle des Québécois, c'est sûrement pas de moi qu'il parle, mais tu sais quoi, c'est réciproque (rires). Ma relation avec le Canada c'est différent. Je vais aller en Ontario, je vais me sentir bien. Il y a une ouverture différente. (Marie, parents nés en Haïti)

Bien que Marie termine sa réponse en riant, ses propos font ressortir une certaine déception en raison du manque d'inclusion dans le discours gouvernemental collectif. Elle tente de développer une appartenance au Québec, mais n'y arrive pas. Comme nous le verrons par la suite, Marie a fait face à plusieurs situations de discrimination qui font naître chez elle un sentiment d'exclusion, l'empêchant de s'approprier son identité québécoise. Elle affirme : « je suis née au Québec, alors en théorie, je suis supposée être Québécoise, cependant je ne sens pas vraiment de sentiment d'appartenance à la culture québécoise ».

Certains participants avouent que durant longtemps, ils craignaient de s'affirmer en tant que Québécois :

> Il y a plusieurs années, j'aurais pas été capable de te répondre que je suis Québécois, mais aujourd'hui j'ai appris à répondre Québécois. J'ai fini par accepter cela. Avant j'avais une crainte de la perception des autres. Maintenant, je dis Québécois, avant d'être Canadien, puis, Montréalais. (Karim, parents nés en Égypte)

De son côté, Jamila déclare :

> Pour moi, la culture québécoise, c'est Montréal. Avant, j'aurais jamais dit que je suis Québécoise. Maintenant, je peux le dire, je suis née au Québec, à Montréal, sur un territoire qui a été volé aux autochtones. Avec le temps, je le dis. Je suis née ici. Mes parents ont tellement travaillé fort pour faire rouler l'économie du Québec, du Canada, pourquoi j'aurais pas le droit de dire que je suis Québécoise. C'est vrai que la loi 21 m'énerve, mais malgré tout se ce qui se passe, j'aime le Québec. Montréal, on a la plus belle ville au monde. J'adore Montréal. (Jamila, parents nés au Liban)

Jamila évoque son droit et son désir de s'affirmer en tant que Québécoise, car elle est une citoyenne à part entière, tout comme les autres Québécois. Elle veut s'affirmer en tant que Québécoise, même si elle sent une exclusion, en raison du projet de loi 21. Le projet de loi 21 (Gouvernement du Québec, 2019), connu sous le nom de *Loi sur la laïcité de l'État*[20], vise à établir des règles sur la neutralité religieuse de l'État. Il s'appuie sur quatre grands principes : la séparation de l'État et des religions; la neutralité religieuse de l'État; l'égalité de tous les citoyens et citoyennes; la liberté de conscience et la liberté de religion. La loi interdit aux employés de l'État, en position d'autorité, de porter des signes religieux visibles dans l'exercice de leurs fonctions. Cela inclut les enseignants dans les écoles publiques, les policiers, les juges, et les procureurs, entre autres. À cet égard, la loi stipule que les personnes déjà en poste avant l'adoption de la loi en mars 2019 sont autorisées à continuer de porter un signe religieux dans le cadre de leurs fonctions, tant qu'elles occupent le même poste au sein de la même organisation (Gouvernement du Québec, 2019). Toutefois, lorsqu'ils changent de poste ou reçoivent une promotion, ils doivent se conformer à la nouvelle règle. En tant qu'enseignante dans une école publique à Montréal, Jamila ressent particulièrement l'impact de cette loi, qui, bien qu'elle permette aux personnes en poste avant l'adoption de la loi de continuer à porter des signes religieux, impose des restrictions aux nouvelles recrues et lors des promotions. Pour elle, cette loi représente une barrière supplémentaire à son intégration et à sa reconnaissance en tant que membre à part entière de la société québécoise.

[20] *Loi sur la laïcité de l'État*, LQ 2019, c 12. (Consulté le 22 août 2024 sur le site CanLII : https://www.canlii.org/fr/qc/legis/loisa/lq-2019-c-12/148538/lq-2019-c-12.html).

Quant à Rosa, bien qu'elle ne s'identifie pas comme Québécoise, elle admet qu'elle aimerait pouvoir s'y identifier:

> Parfois, j'aimerais être perçue comme étant québécoise. Au travail, il y a beaucoup plus de Québécois que de minorités visibles dans la fonction publique. Parfois, si les personnes viennent pas de Montréal, je sens qu'ils me voient pas comme un individu, ils me voient vite comme une différence. (Rosa, parents nés au Salvador)

À son tour, Dina affirme qu'elle aimerait être plus incluse, mais elle sent qu'eux, les « Québécois francophones », veulent qu'elle garde une distance.

Nous constatons que la plupart des participants désirent s'identifier à la culture québécoise, mais le regard des autres sur eux les en empêche. La majorité des participants, même ceux qui ne s'identifient pas à la culture québécoise, car ils se sentent exclus du « Nous » collectif, affirment qu'ils ont hérité des éléments de la culture québécoise, puisqu'ils sont nés et ont grandi au Québec : « veut veut pas, la culture québécoise fait partie de moi, consciemment ou inconsciemment, mais est-ce que je m'y attache? Non, non » (Amira, parents nés au Liban). De la même manière, Mona déclare : « C'est sûr que j'ai pris quelque chose de québécois. Mais entre moi et moi-même, je m'identifie pas Québécoise » (Mona, parents nés au Liban).

Qu'ils soient attachés ou non à la culture québécoise, les participants ont évoqué plusieurs éléments de la culture québécoise qu'ils ont acquis en grandissant au Québec. Voici quelques éléments récurrents que les participants ont mentionnés au fil des entrevues : l'ouverture d'esprit, le franc-parler, les valeurs humaines, l'ouverture à l'homosexualité, l'accent québécois, la poutine, la ponctualité, la lecture, l'attitude chaleureuse et accueillante. Les participants sont fiers de s'approprier ces qualités.

Néanmoins, les participants justifient leur appropriation d'une identité canadienne, montréalaise ou d'une identité relative à leur pays d'origine plutôt que d'une identité québécoise en invoquant l'intolérance à laquelle ils sont confrontés au Québec. Pour Assia, il y a un manque de tolérance :

> Le jour où on sera plus tolérant, je remettrai en doute mon identité québécoise. Mais pour l'instant, je peux pas dire que je suis Québécoise. On se sent de trop. On est pointés du doigt. Il y a une exclusion. Il y a une stigmatisation. On a pas besoin de

> voir, moi, comment je me sens, mais tout simplement de voir le Québec comment il se présente. (Assia, parents nés en Algérie)

Ces propos nous rappellent ceux de Marie concernant le discours de François Legault lorsqu'il parle au nom des Québécois : « Quand François Legault parle des Québécois, c'est sûrement pas de moi qu'il parle ». Amira affirme également qu'elle ne se sent pas incluse quand ils disent « Nous, les Québécois ». Elle sent davantage « qu'ils parlent d'eux-mêmes, les blancs ». Elle sent qu'elle est la personne qu'on ne veut pas, mais qu'on tolère uniquement parce qu'on ne peut pas la renvoyer. De son côté, Dina affirme : « Ils me font sentir comme si je prenais leurs terres, comme si je colonisais leurs terres, alors qu'en vérité, je suis née ici ».

Le discours politique au Québec est à la source du malaise et de l'exclusion que ressentent ces Québécois issus de l'immigration. Sarah déclare que pendant longtemps, elle se sentait bien au Québec. C'est surtout avec les discours actuels qu'elle se sent moins à sa place : « C'est récent. Ça l'a commencé avec les accommodements raisonnables, puis la Charte des valeurs, et maintenant, la loi 21 ». Dina trouve également que les mesures prises par le gouvernement sont discriminatoires. Elle fait référence à la loi 21 en affirmant :

> Ça motive à exclure les gens. Ça aide pas. Il faut qu'ils mettent les Québécois sur le même pied d'égalité. Le fait d'avoir utilisé la dérogatoire pour faire passer cette loi montre qu'ils ont fait un mauvais choix qui va à l'encontre des droits et des libertés. Ils devraient accepter chaque Québécois comme il est. (Dina, parents nés en Syrie)

Malak, qui porte le hijab et qui enseigne au primaire, a occupé son poste d'enseignante avant l'adoption du projet de loi 21. Elle a donc conservé son poste grâce à la clause grand-père. Cependant, comme toutes les autres enseignantes musulmanes portant le hijab qui ont participé à la recherche, elle devra conserver la même fonction et le même poste tout au long de sa carrière si elle désire continuer à enseigner en portant le hijab, sans possibilité de hausser sa position. Malak nous raconte comment elle s'est sentie au lendemain de l'adoption de cette loi :

> Avec la loi 21, j'étais tellement frustrée. En allant le lendemain à l'école, je regardais les autres et je me disais, vous êtes tous hypocrites : vous parlez au nom de la liberté, au nom de l'humain, et cette loi est tout à fait le contraire. J'étais vraiment frustrée. Mais avec le temps, je me suis rendu compte que c'est pas la faute de ma collègue, c'est vraiment le gouvernement. Beaucoup de Québécois sont

> venus me dire qu'ils ne sont pas d'accord avec ça, et que ça ne les représente pas. D'autres ne sont ni pour ni contre, mais se demandent pourquoi je porte le hijab. Ils disent : pourquoi tu l'enlèves pas, ça va changer quoi? Ils voient pas l'intérêt de le porter, car ils n'ont pas la même croyance. Ils savent pas tout ce que ça représente pour moi sur le plan spirituel et personnel et que ça fait partie de mon identité. (Malak, parents nés au Liban)

Jamila, tout comme les autres participants, accuse le gouvernement de créer cette division entre les Québécois de toutes les origines :

> Le Québec est tellement magnifique. Il y a tellement de belles personnes, de belles choses, mais on est constamment en train de concentrer nos efforts sur ce qui nous divise. Le gouvernement nous amène à concentrer nos efforts sur les différences. J'aime beaucoup le Québec, et le Canada, je voudrais vivre nulle part ailleurs, mais je trouve ça poche qu'il y ait des lois discriminatoires comme la loi 21. (Jamila, parents nés au Liban)

Pour Jamila, le gouvernement devrait concentrer ses efforts sur les points qui nous unissent et non sur ceux qui nous séparent.

Malgré cette intolérance ressentie par les participants, ces derniers décrivent Montréal comme une ville inclusive et multiculturelle à laquelle ils s'identifient avec fierté. Comme nous l'avons déjà mentionné, les participants font une distinction claire entre Montréal et le reste du Québec. Montréal est décrite comme leur véritable chez eux, et c'est la ville envers laquelle ils vouent un grand amour :

> Moi j'adore Montréal. Ce que j'aime à Montréal, c'est que c'est multiculturel. Je me sens à ma place à Montréal. C'est aussi pour cette raison que je ne m'associe pas au Liban. J'ai envie de partir à cause de la loi 21, mais ce qui me retient, c'est Montréal, c'est ma famille. (Jamila, parents nés au Liban)

Quant à Rosa, elle affirme ne pas ressentir un sentiment d'exclusion lorsqu'elle est à Montréal :

> Lorsque je suis à Montréal, je ressens pas ce sentiment. À Montréal, je me sens incluse. Mais dès que je sors de Montréal, je me sens exclue. Je vois une différence. Juste le scandale qu'on a eu en été pendant les élections, certaines personnes propagent des messages sur la diversité dans les régions. Tu vois ça passer, et tu te dis, ah, mais c'est ça leur vision de nous. Et dès ce moment-là, on se sent exclus. (Rosa, parents nés au Salvador)

Les participants se sentent bien à Montréal en raison de la diversité ethnoculturelle qui caractérise cette ville. Amira affirme qu'elle se sent bien à Montréal dans sa communauté où elle est entourée de personnes issues de l'immigration. Malak déclare qu'à Montréal, elle ne se sent pas seule « car, ici à Montréal, je suis bien entourée de personnes issues de l'immigration. Je me sens intégrée. Les Libanais font leur part. Les autres aiment notre nourriture, vêtements, etc. ». Les participants sentent qu'à Montréal, ils sont appréciés à leur juste valeur. Ils sont entourés de personnes issues de l'immigration et ressentent moins un sentiment d'exclusion.

Pour nos participants, les « Québécois francophones » vivant à Montréal sont plus ouverts à la diversité multiculturelle et leur ressemblent davantage que les « Québécois francophones » vivant en région qui n'ont pas souvent côtoyé des personnes issues de l'immigration et qui connaissent des immigrants que ce que les médias transmettent d'eux. En parlant des « Québécois francophones » ouverts à la diversité et vivant à Montréal, Rosa affirme : « À Montréal, tu identifies un Québécois, et pour toi c'est pas nécessairement une personne blanche » (Rosa, parents nés au Salvador).

Karim de son côté, se sent très inclus dans la société québécoise, que ce soit à Montréal ou à Québec. Il a développé de très bonnes relations avec les « Québécois francophones » :

> Je me sens très inclus. Parce que les familles québécoises que j'ai côtoyées m'ont bien accueilli. La société québécoise m'a fait beaucoup de place. Quand je suis allé travailler à Québec, dans une ville où il y avait beaucoup de « Québécois francophones », j'ai pas été victime de racisme ou de commentaires haineux. Au travail, j'ai déjà eu des commentaires bizarres de certains collègues, mais c'est pas raciste. (Karim, parents nés en Égypte)

Karim a côtoyé beaucoup de « Québécois francophones » tout au long de son parcours scolaire et professionnel tout en nouant des amitiés avec eux. Il affirme qu'il se sent inclus dans la société québécoise, et que s'il arrivait qu'il se sente moins inclus, il travaille pour qu'on l'inclue davantage. Il rajoute également qu'il y aura toujours chez lui un effort d'intégration. D'ailleurs, Karim possède un accent québécois qui, selon lui, l'aide à créer une proximité entre lui et les « Québécois francophones » : « Quand tes collègues sont Québécois et que ton accent est québécois, ça crée de la proximité. À cause de mon accent québécois, mes collègues oublient que je suis arabe ». D'après Karim, son accent québécois joue un rôle significatif dans ses échanges

avec les « Québécois francophones », contribuant à forger des liens solides avec eux et à atténuer les différences.

4.3.3 Le racisme tel que vécu par les participants

Plusieurs participants possèdent des caractéristiques individuelles ou des traits physiques référant à leur pays ou culture d'origine. En raison de leur couleur de peau, leurs cheveux, leur accent, leur nom ou un signe religieux qu'ils portent, ces personnes sont confrontées au racisme, surtout en milieu professionnel, mais également dans d'autres contextes. Voici quelques témoignages de nos participants qui ont vécu des incidents racistes en contexte professionnel. Les incidents rapportés dans les prochains passages sont marqués de préjugés, de stéréotypes, de micro-agressions, de discriminations et de comportements hostiles que nos participants ont vécu en raison de caractéristiques biologiques ou ethniques.

Tout d'abord, Rosa a vécu du racisme à cause de son nom de famille :

> Chez mon premier employeur. Quand j'étais devenue professionnelle, je travaillais en ressources humaines. Quand il y avait grève, il fallait que j'appelle à la centrale. La centrale est à la ville de Québec. J'appelle la centrale pour m'assurer que les personnes qu'on va appeler ce sont les bonnes, pour pas créer de froid. La personne doit prendre mes coordonnées pour pouvoir me rappeler au besoin. Et là, elle me demande mon nom, je lui dis : Rosa Hernandez. Elle me dit : quoi? Je lui répète Rosa Hernandez, et je l'épelle. Et là, elle me dit : ça, ça vient d'où? (Attends, ça c'est juste le début) Je lui dis : ça vient du Salvador. Elle me dit : mais c'est où ça le Salvador? C'est au Mexique? Je lui dis non le Mexique c'est un autre pays. C'est l'Amérique centrale. Elle me répond: ah, moi je connais juste le Mexique. Là elle me dit, t'sais, moi d'où que je viens, les noms c'est plus facile, c'est des Tremblay. Donc je vais vous appeler Madame Tremblay, ça va être ben plus simple. Puis là, je me rappelle, j'étais jeune, j'avais 22 ans, je venais de commencer un emploi professionnel et je voulais pas créer de froid, t'sais je raccroche. Et là ma collègue à côté de moi, qui écoutait la conversation et qui entendait juste ce que moi je répondais dans le fond, elle se lève et me dit : mais qu'est-ce qui vient de se passer? Et là je lui raconte. Et là elle me dit : mais ça a pas de bon sens. Je me rappelle que j'avais vécu quelque chose à l'intérieur de moi, pis quand ma collègue m'a dit ça, j'étais comme OK, je suis pas folle. (Rosa, parents nés au Salvador)

Dans ce passage, on observe plusieurs manifestations de racisme. Tout d'abord, la personne qui répond au téléphone exprime un manque de respect envers Rosa Hernandez lorsqu'elle lui demande

d'où vient son nom, puis lui propose de changer son nom en Madame Tremblay pour sa propre commodité. Cette attitude reflète un préjugé selon lequel les noms issus de cultures non occidentales sont difficiles à prononcer ou à retenir, et donc moins dignes d'attention. De plus, le fait que la personne réponde de manière condescendante en affirmant que les noms d'où elle vient sont plus faciles à retenir sous-entend une supériorité de sa propre culture par rapport à celle de Rosa. En outre, la personne demande « c'est où ça le Salvador? », avec un ton qui a dérangé Rosa, comme si le Salvador était un pays méconnu. Enfin, le passage met en évidence le sentiment d'inconfort et de marginalisation ressenti par Rosa en raison de cette interaction raciste. Le fait de raccrocher et d'éviter de montrer son malaise montre le poids émotionnel vécu par Rosa lors de cet incident.

Dans un autre contexte à Québec, Rosa a entendu des propos racistes concernant les éducatrices immigrantes. Même si les propos ne lui étaient pas destinés directement, Rosa a ressenti un inconfort face à ce commentaire qui touchait les femmes immigrantes en général:

> Chez un autre employeur, à Québec, on était en rencontre avec des partenaires. On parlait du métier d'éducatrice comme quoi il fallait trouver des stratégies pour aller chercher du monde. J'étais la seule minorité autour de la table et les autres étaient tous plus vieux que moi. Et là y a une dame qui dit : ben vous savez, c'est juste des immigrantes qui veulent faire ce métier, et on s'entend, elles choisissent ce métier juste parce qu'elles sont paresseuses. Je me rappelle, j'ai rien dit, pis tous eux, riaient. J'ai rien dit parce que si je dis quelque chose, je me mets à dos des gens avec qui je dois travailler les prochains mois. Ils savent pas l'impact de leurs mots. C'est clairement que t'as jamais eu à comprendre ce que vit une minorité visible pour que ce soit aussi facile pour toi de sortir un commentaire comme ça. (Rosa, parents nés au Salvador)

Dans cette situation, une employée présente à la réunion stigmatise les immigrantes en les décrivant comme paresseuses, suggérant ainsi que leur choix de devenir éducatrices n'est pas motivé par un véritable intérêt pour le métier, mais plutôt parce qu'elles n'ont pas envie de travailler. Cette déclaration généralise et dévalorise l'ensemble des femmes immigrantes. De plus, le fait que cette remarque soit faite en présence de la seule personne de minorité visible autour de la table, et que les autres participants rient, indique un manque de sensibilité et de respect envers cette personne. Cette situation crée un environnement hostile et aliénant pour la personne de minorité visible, renforçant ainsi un sentiment d'exclusion. Enfin, la réticence de Rosa à répondre

à cette remarque raciste par peur de représailles ou de marginalisation professionnelle met en lumière les obstacles supplémentaires auxquels les personnes racisées sont confrontées lorsqu'elles font face au racisme en milieu professionnel. Nous verrons avec les autres témoignages que les participants choisissent souvent de ne pas reporter l'incident à leur supérieur par peur qu'on s'allie à la personne raciste ou qu'on minimise la situation.

La réaction de Rosa dans les deux situations montre à la fois son malaise et son désir de ne pas créer de conflit dans le cadre professionnel. Ces situations sont survenues à un moment où Rosa ne s'y attendait pas, elle était donc prise par surprise. Dans la première situation, Rosa était confuse devant ce que son interlocutrice lui disait, mais sa collègue de travail a validé ses émotions et a reconnu que l'employée avait réagi de manière inadéquate en avançant des propos racistes. Dans la deuxième situation, tous les employés ont ri face au commentaire raciste, ce qui a troublé Rosa.

De son côté, Marie a vécu des situations racistes en raison de sa couleur de peau et de ses cheveux. Elle a été confrontée à des commentaires qui, en apparence, semblent inoffensifs, mais qui reflètent un profond racisme. Par exemple, on lui fait remarquer : « T'es belle pour une Noire », en s'étonnant de voir la beauté d'une femme noire. Et, pour ses cheveux, on lui a déjà dit : « T'as encore changé tes cheveux? Oh wow t'as changé tes cheveux! ». Marie rajoute :

> Et, sans ma permission, elle a mis sa main dans mes cheveux pour voir si c'étaient mes cheveux ou si y avait quelque chose en dessous. Elle a mis comme ça sa main directement, j'ai senti comme si j'étais un animal et que quelqu'un venait me flatter. (Marie, parents nés en Haïti)

Ce passage met en lumière l'expérience de Marie en matière de racisme et de microagressions liées à son apparence physique. Malgré la nature souvent anodine ou superficielle de ces commentaires, ils révèlent en réalité une profonde ignorance et discrimination raciale. Par exemple, le commentaire « T'es belle pour une Noire » démontre une attitude raciste qui sous-entend que les personnes noires ne sont généralement pas considérées comme belles. De même, la réaction vis-à-vis de ses cheveux : « T'as encore changé tes cheveux? » et des gestes intrusifs comme toucher ses cheveux sans sa permission créent chez Marie un sentiment de déshumanisation qu'elle éprouve en raison de telles actions.

Marie relate également des expériences où, dans le cadre de son travail, elle devait rendre visite à des clients. Avant de se présenter chez eux, elle prenait rendez-vous en les appelant. À son

arrivée, ils pensaient parfois qu'elle était la femme de ménage ou la préposée aux bénéficiaires. Et là, elle les corrigeait, en leur indiquant qu'elle était la travailleuse sociale. Cela dit, le fait que ses clients supposent qu'elle est la femme de ménage ou la préposée aux bénéficiaires, plutôt que la travailleuse sociale qu'elle est, suggère des préjugés basés sur la couleur de peau. Cela montre également comment les stéréotypes basés sur la couleur de peau peuvent influencer la façon dont les individus sont perçus dans leur domaine professionnel.

En outre, dans le cadre de son travail, Marie effectue de nombreux appels téléphoniques et elle est souvent confrontée à des commentaires négatifs sur les immigrants :

> Maintenant, dans mon nouveau travail, je fais beaucoup d'appels téléphoniques, sans nécessairement voir les gens. Puis des fois dans ma voix, ils savent pas que je suis haïtienne. Certains se permettent de passer des commentaires sur les immigrants, par exemple ils disent que le gouvernement va donner de l'argent aux personnes âgées, puis le gouvernement veut faire entrer les immigrants. Ah y en a plein d'immigrants! Et là je me dis, et si tu savais simplement à qui tu parles. Aussi ça dépend de la personne. Certains sont plus âgés et sont plus fermés d'esprit, comme y a des jeunes qui peuvent aussi être fermés d'esprit. Ça dépend aussi d'où tu viens. Les personnes qui sont nées à Montréal, y en a un peu plus qui sont ouverts, versus ceux qui sont en région. Et ça je l'ai vu dans mon travail, des microagressions que j'ai vécues. Pis je comprenais pas ce que c'était, car justement j'étais tellement dans ma naïveté de mon école secondaire[21]. Et c'est avec le temps, au travers de sept années, que je me suis dit c'est pas normal que je vive ce sentiment-là quand quelqu'un me dit tel commentaire. Et c'est pas normal qu'on me pose telle question ou tel genre de regard. Oui, il y a de l'ouverture, mais je vais pas à être à l'aise à cent pour cent. On dirait que je vais toujours être sur mes gardes. (Marie, parents nés en Haïti)

Tout comme Rosa, Marie explique qu'elle se remettait en doute lorsqu'elle entendait de tels commentaires, ne sachant pas trop quoi penser de la situation. Auparavant, elle n'était pas habituée à ce genre de situations. À présent, elle reste constamment vigilante :

> Le plus dur, c'est que tu t'y attends pas quand ça arrive. Toutes tes gardes sont baissées, t'as une conversation normale. Et puis là, tout d'un coup, là t'es pas préparée à recevoir ça, et tu sais pas comment répondre, et t'es comme oh mon dieu, là tu veux pas causer de malaise, en même temps, la personne, elle t'a mise dans une situation malaisante, donc tu dis rien. Mais c'est là, qu'avec le temps, j'ai appris

[21] Marie était entourée de personnes issues de l'immigration dans son école secondaire à Montréal, elle n'avait pas l'habitude d'entendre des propos racistes.

> à reprendre la situation avec toi et je vais essayer de pas causer de malaise, mais je vais te faire savoir que ce que tu dis n'est pas correct. (Marie, parents nés en Haïti)

Les participantes ayant été confrontées au racisme partagent des expériences similaires et avouent que, auparavant, avant de rejoindre le marché du travail, elles étaient surprises d'entendre des commentaires racistes et ne savaient pas comment réagir. Cependant, avec le temps et l'exposition répétée à ces situations, elles ont appris à répondre et à indiquer à la personne concernée que ses propos étaient inappropriés.

De nombreuses situations racistes se manifestent à travers des commentaires qui, en apparence, semblent insignifiants. Pour celui qui émet le commentaire, il peut s'agir d'une simple plaisanterie, mais pour celui qui le reçoit, cela peut avoir un effet profond sur sa personne et son identité. Leila se souvient d'une expérience au secondaire, lors d'une journée où les élèves étaient autorisés à ne pas porter l'uniforme scolaire et pouvaient s'habiller comme ils le souhaitaient. Étant dans une école où l'uniforme était obligatoire toute l'année, sauf pour cette journée spéciale, les élèves avaient tendance à choisir de beaux vêtements. Leila avait alors choisi de porter des vêtements de couleur rose, dont le style représentait sa culture d'origine. Et là, alors qu'elle passait dans les couloirs de l'école, un professeur lui a lancé « Oh, mais t'es déguisée pour l'Halloween? », en rajoutant plus tard : « Ah, mais c'est une blague! ». Leila ne savait pas quoi répondre devant un tel commentaire, d'autant plus que le professeur riait. Aujourd'hui, en tant qu'adulte, Leila ne se laisse pas décourager par de tels propos et a appris à reprendre la personne poliment. Tout comme Marie, elle demeure sur ses gardes. Leila explique qu'elle a été perturbée par le commentaire de l'enseignant non pas à cause de son opinion sur ses vêtements, car de toute façon, elle n'était guère préoccupée par son avis, mais plutôt parce que le professeur a osé faire une blague sans gêne sur ses vêtements qui reflétaient sa culture d'origine. Pour elle, cela représentait un manque de respect.

Jamila, qui porte le hijab et enseigne dans une école primaire, relate une expérience où un enseignant a comparé son hijab à un sac poubelle dans le but de plaisanter. Alors qu'elle attendait devant le bureau de la directrice pour la rencontrer, des photos des élèves de l'école défilaient sur un écran près du bureau. Une photo est apparue montrant une enseignante portant un grand sac de poubelle noir sur la tête et sur le haut de son corps, tel un imperméable, avec un trou au niveau du visage, afin de se protéger de la pluie. L'enseignant qui se tenait près de Jamila a alors pointé la photo de l'enseignante qui avait le sac noir sur la tête et a fait un signe vers Jamila pour lui dire : « elle est comme toi » dans la mesure où le sac sur la tête de l'enseignante, c'est comme le hijab

sur la tête à Jamila. Incertaine de comprendre ce qu'il signifiait lorsqu'il a fait le signe de la main, Jamila lui a dit : « hmm? », et il a refait le signe la deuxième fois. Jamila a compris ce qu'il insinuait, mais lui a redit « hmm? » une deuxième et troisième fois, en se disant qu'il va se reprendre ou tout simplement ne plus insister. Cependant, il a refait le signe pour lui dire : « elle est comme toi ». Jamila lui a dit : « Ta joke, elle est pas bonne » et lui a clairement montré que son commentaire est inapproprié. L'enseignant ne savait plus quoi dire et la conversation a pris fin. Jamila est ensuite rentrée voir la directrice pour faire sa demande, puis est retournée dans sa classe. Pour elle, l'incident était clos. Elle avait clairement indiqué à l'enseignant qu'elle n'avait pas apprécié sa blague. Elle est donc retournée dans sa classe avant la fin de la récréation. Deux minutes plus tard, la directrice et la secrétaire sont arrivées dans la classe à Jamila et semblaient contrariées. La secrétaire a donné un câlin à Jamila tandis que la directrice exprimait sa colère envers l'enseignant. Jamila était perplexe quant à leur présence et ne comprenait pas pourquoi elles étaient là. La secrétaire l'a alors informée que leur présence concernait les paroles de l'enseignant. La secrétaire avait entendu la conversation entre Jamila et l'enseignant et l'avait rapportée à la directrice. L'enseignant a ensuite été convoqué chez la directrice et le code de vie de l'école lui a été rappelé. Il s'est ensuite excusé auprès de Jamila. Quelques jours plus tard, lors d'une autre réunion avec la direction, la directrice a souligné à Jamila l'importance de signaler de telles situations pour éviter qu'elles ne se reproduisent. Jamila l'a remerciée et lui a expliqué pourquoi elle n'avait pas immédiatement informé de l'incident :

> Vous et Madame la directrice adjointe êtes des personnes exceptionnelles. Je sais que quoi qu'il arrive avec moi, vous êtes là pour moi. Mais c'est pas le cas de toutes les directions et on le sait très bien. Et moi j'ai appris à me défendre. Je me défends et c'est tout. C'est dommage, mais de peur que la direction soit raciste, je n'informe pas. Là, ça a adonné que la secrétaire avait tout entendu, vous avez donc été mise au courant, et ensuite vous avez été là pour expliquer à Monsieur que ce qu'il a dit, c'était pas bien. J'ai appris à compter sur moi. C'est pour ça que je suis pas venue vous voir, de peur que la direction se positionne avec l'autre personne. Je sais que c'est pas votre cas. C'est comme un mécanisme de défense, je suis habituée. Nous, les femmes qui portent le hijab, on est souvent vues comme des p'tites soumises. L'enseignant s'attendait à ce que je rie avec lui et que je trouve ça drôle. Mais lui, il sait pas je suis qui. J'ai pas été élevée à me taire et à me faire piler sur les pieds. On nous prend souvent pour un bloc, nous les femmes qui portons le hijab, on pense qu'on est des femmes soumises et qu'on sait pas dire deux mots. C'est pas vrai, je suis une femme éduquée, j'ai trois diplômes. Je mérite d'être là, je mérite d'être acceptée. Très souvent, on pense de nous qu'on est des personnes qui méritent pas

> le respect, qu'on est toutes pareilles, qu'à la maison on est toutes des femmes battues. Mais en réalité, personne sait rien de ma vie. Ma mère, elle porte pas le hijab. Elle le met de temps en temps et l'enlève de temps en temps, à sa guise. Mon père, il est même pas croyant. J'étais comme lui jusqu'à l'âge de 18 ans. Chez nous à la maison je suis la seule qui porte le hijab, mes sœurs ne le portent pas [...]. (Jamila, parents nés au Liban)

Dans ce passage, Jamila exprime tout d'abord sa gratitude envers ses directrices. Elle souligne que les deux femmes, qui sont d'origines québécoises, ont fait preuve d'une grande compréhension face à la situation. Elle se considérait chanceuse d'avoir des directrices aussi empathiques, mais affirmait que toutes les directions ne réagissent pas de la sorte devant des incidents similaires. Cependant, tout comme les autres participantes, Jamila est toujours sur ses gardes et a appris à répondre aux commentaires inappropriés ou racistes.

Dans le témoignage de Jamila, il ressort que ce qui la perturbe le plus, c'est le regard des « Autres » sur les femmes musulmanes portant le hijab et les stéréotypes généraux qui leur sont associés. Elle est particulièrement dérangée par les étiquettes que la société colle sur elles, les présentant comme des femmes soumises, battues et non éduquées. À travers ses propos, Jamila désire montrer à sa directrice que cette image qu'on diffuse sur les femmes portant le hijab est faussée. Comme nous le verrons plus tard, les participants ressentent constamment le besoin de se justifier face au regard de l'*Autre*.

D'autres situations racistes surviennent avec les participants quotidiennement, que ce soit dans la rue ou dans les magasins. Lyna a été confrontée à une situation qui l'a choquée lorsqu'elle faisait ses achats en magasin. Une mère, en train de réprimander son enfant qu'elle n'arrivait pas à contrôler, a crié à voix haute : « Ne sois pas mal élevé comme les Arabes ». Lyna a été frustrée d'entendre de tels propos exprimés en public, sans aucune retenue. Selon Lyna, cette expérience illustre comment le racisme peut être transmis de génération en génération. Elle est d'avis que le racisme se transmet au travers des anecdotes que les parents racontent à leurs enfants. Lorsque la situation est survenue, Lyna affirme qu'elle a fait comprendre à la dame que ses propos n'étaient pas corrects. Sarah pense également que le racisme peut se transmettre de parents à enfants : « C'est un héritage, ça vient des parents qui avaient certaines peurs et ils les ont transmises à leurs enfants, car à la base, un enfant n'est pas raciste, on ne naît pas raciste » (Sarah, parents nés au Liban).

De son côté, Dina, qui porte le hijab, a déjà été victime de harcèlement verbal de la part d'un homme qui proférait des insultes à l'encontre des musulmans alors qu'il la suivait en voiture. Cela est également arrivé avec Lyna, alors qu'elle portait le hijab pour aller à la mosquée (Lyna est musulmane, mais ne porte pas le hijab habituellement).

Ces témoignages mettent en évidence les réalités du racisme et des préjugés auxquelles les personnes racisées sont confrontées dans leur vie quotidienne. Les incidents rapportés se sont principalement produits en contexte professionnel, mais dans la rue également. La majorité des participants soulignent qu'ils demeurent vigilants et ont appris, au fil du temps, à corriger la personne qui divulgue des propos racistes. Certaines personnes propagent des idées racistes en toute méchanceté, sans retenue, alors que d'autres le font de façon inconsciente, sans même se rendre compte du mal qu'ils divulguent et sans prendre en considération que leur blague peut être blessante et raciste. Leila affirme que certaines personnes tentent de justifier la propagation de ces commentaires, qui sortent sous forme de blagues, en affirmant qu'elles sont dites pour plaisanter uniquement et que ça ne vaut pas la peine de s'y attarder (c'était le cas de l'enseignant dans l'incident qu'a relaté Jamila. Il s'est excusé, mais a tenté plus tard de justifier son acte à plusieurs reprises).

Cependant, Leila souligne que, de manière générale, aucune raison n'est bonne pour passer des commentaires désobligeants ou pour se moquer de l'apparence physique ou des vêtements d'une personne, que cette personne fasse partie d'un groupe ethnique particulier ou non. Pour elle, « ça prend pas deux personnes pour savoir que le fait de commenter ou de se moquer d'une caractéristique physique ou d'un vêtement portant une signification symbolique liée à une culture ou une religion spécifique peut être blessant et irrespectueux envers cette personne ».

4.3.4 Le besoin de se prouver et de se justifier face au regard de l'*Autre*

Les participants véhiculent l'idée selon laquelle ils sentent la présence d'une sorte de hiérarchie sociale entre eux et les « Québécois francophones » dans la mesure où ils ont l'impression qu'ils doivent sans cesse prouver qu'ils sont aussi compétents qu'eux afin que leurs efforts soient reconnus :

> Avant, je le voyais pas, mais maintenant, j'ai souvent le sentiment qu'il faut me prouver. Jusqu'à la fin dans mon ancienne job, j'étais tout le temps dans ce stress que je dois me prouver. En quittant, j'ai reçu beaucoup de messages des autres qui

> me remerciaient et qui me disaient que j'en faisais beaucoup et qu'ils étaient vraiment reconnaissants. À la fin de la journée, c'est vraiment triste, car j'étais là, c'est vraiment moi-même que j'ai pas pris soin de moi. Je sais que je dois travailler cet aspect de moi-même. Parfois je creuse pour savoir pourquoi j'essaye tant de me prouver et j'ai toujours l'impression que c'est lié au fait que je me sens différente, il faut tout le temps que je prouve que je suis assez bonne. (Rosa, parents nés au Salvador)

À son tour, Marie affirme :

> Au travail, je sens que je dois en faire plus. C'est drôle, car dans mon ancien travail, j'ai une coordinatrice comme ça, elle me disait : je sais que y a certains dossiers, si je vous les donne (dans mon équipe y avait quand même plusieurs Haïtiennes), je sais que vous allez vraiment travailler fort. Et là je lui disais : mais tu sais qu'on va travailler fort et qu'on en a déjà beaucoup. Et elle, elle disait; je sais que vous êtes très travaillantes. Dans le fond, elle reconnaît que je travaille fort, mais en même temps, tu me dis que tu vas me donner ça, tu sais que je vais travailler plus fort qu'un autre, alors pourquoi tu le donnes pas à l'autre? Je sens qu'au lieu de devoir faire deux fois mieux, je dois faire trois fois mieux pour que mes efforts soient reconnus. (Marie, parents nés en Haïti)

Les participants ressentent le besoin constant de fournir un effort supplémentaire au travail, allant même jusqu'à dépasser leurs propres limites et à faire plus que leurs collègues. Il est important de noter que ce sentiment de devoir donner plus pour prouver qu'ils sont compétents ne découle pas forcément d'un incident spécifique vécu, mais plutôt des préjugés sociaux et des biais circulant dans la société à l'égard de ces groupes de personnes. Cela fait en sorte qu'ils ont toujours l'impression qu'ils doivent montrer qu'ils sont différents de l'image qu'on transmet d'eux et qu'ils ont autant de talent que les « Québécois francophones ». Dina affirme : « Tu dois tout le temps prouver que t'es comme eux, que tu as autant de talents. Alors qu'eux n'ont rien à prouver. Parfois, ils ont des stéréotypes inconscients » (Dina, parents nés en Syrie). Dans le même ordre d'idée, Leila déclare :

> En présence d'un Québécois, j'essaye de montrer que je suis une personne assez intelligente, et que je n'obéis pas aux stéréotypes qu'on attribue aux musulmans de manière générale, comme lorsqu'on dit que les femmes voilées sont soumises, ou qu'on parle d'elles comme si elles étaient pas assez intelligentes, car si elles l'étaient vraiment, elles ne porteraient pas le voile, car le voile est, selon eux, un signe d'arriération ou de soumission. J'essaye de travailler plus pour me réaliser professionnellement, mais aussi pour prouver qu'on a autant de talents qu'eux.

> J'essaye de contrer les stéréotypes négatifs sociaux qu'on attribue aux personnes musulmanes et aux femmes voilées en particulier. (Leila, parents nés en Syrie)

Amira a également l'impression qu'elle doit fournir plus d'efforts pour prouver aux autres qu'elle est talentueuse. Elle se sent comme une citoyenne de seconde classe qui ne possède pas tous les droits que possèderaient « les autres Québécois ». Portant elle-même le hijab, elle essaye, tout comme Leila, de contrer les stéréotypes qu'on attribue aux femmes portant le hijab :

> Dans beaucoup de circonstances, je me sens comme une citoyenne de seconde classe. Je sens qu'au nom de la laïcité, je peux perdre mon travail, mes quatre ans d'université sont rendus inutiles[22], je fais juste payer ma dette étudiante. Et eux, ce qu'ils disent : elle a juste à changer de domaine, c'est pas notre problème. Vous n'avez qu'à partir du Québec. Je me sens pas acceptée dans ce pays. Veut veut pas, j'ai beau dire que j'ai pas à me justifier, inconsciemment je sens que j'ai toujours le double ou triple de travail pour avoir la même reconnaissance ou valeur qu'une personne blanche. Ah! parce que, elle, elle est voilée, ils vont toujours être plus sceptiques à mon endroit, m'infantiliser, dire que Ah! elle va pas être capable, elle est soumise, elle est ci elle est ça. Mais moi, le fait que je parle bien français, je travaille bien et tout ça, je dois le démontrer, être sévère envers moi-même pour bien paraître. (Amira, parents nés au Liban)

Cette idée selon laquelle la femme portant le hijab serait une femme soumise et moins intelligente a été évoquée précédemment lorsque Jamila disait à sa directrice qu'on pense que les femmes voilées ne savent pas dire deux mots et qu'elles sont soumises. Sarah partage également le même avis :

> Je sens qu'il faut faire plus d'efforts, parce que souvent ils ont des idées préconçues sur nous. Il faut comme leur prouver le contraire. Par exemple, quand tu portes le voile, ils pensent toujours que t'es homophobe, qu'ils peuvent pas tout dire devant toi ou parler de leur vie personnelle. Ils pensent que tu vas les juger, que t'es comme une sœur religieuse. Certains pensent que les femmes voilées sont analphabètes. Ils sont étonnés quand ils voient nos capacités, comme ma boss. Elle me dit tout le temps que je suis bonne, mais je sens qu'elle est impressionnée, et qu'elle s'attend pas à ce que je sois comme je suis. Pour eux, les personnes issues de l'immigration sont pas aussi compétentes. T'sais, les immigrants ici ils font de bonnes choses, mais pour eux, c'est pas des immigrants qui font ces choses. Pour eux, tout ce qui a été inventé de bon, ça vient de l'occident, et non de quelqu'un qui est venu d'ailleurs. Il y a des Iraniennes voilées à l'Université de Montréal qui ont inventé

[22] Puisqu'elle porte le hijab, Amira n'a pas pu travailler en enseignement en raison de l'adoption du projet de loi 21.

> quelque chose en lien avec la Covid, mais les gens ont toujours l'idée que non, ces femmes-là, elles font rien de bon. Elles contribuent pas à la société. Dans mon travail, je m'occupe de données importantes. S'ils savaient par exemple qu'il y a une voilée au centre de recherche où que je travaille qui s'occupe de leurs données, il y en a que ça surprendrait, parce que dans leur tête, c'est bizarre qu'une femme voilée travaille sur des choses aussi importantes. Pour eux, on ne devrait pas être dans des postes importants. Dans leur tête, le fait que je porte un voile, ça va influencer la manière que je travaille. (Sarah, parents nés au Liban)

Le fait de vouloir prouver ses compétences et fournir des efforts dans son travail pour être reconnu est une chose positive. Cependant, chez nos participants, il s'avère qu'ils veulent se prouver, d'un côté, pour s'accomplir et se réaliser professionnellement, mais d'un autre côté, ils ressentent le besoin de montrer aux « Québécois francophones » qu'ils sont leur égal et qu'ils ont autant de potentiel qu'eux, et qu'ils ne sont pas à l'image que les médias et les discours sociaux transmettent d'eux.

Selma pense qu'il y a une sorte de racisme inconscient. Selon elle, certaines actions qu'elle pourrait faire n'auraient pas le même impact si elles étaient faites ou dites par un « Québécois francophone »:

> Par exemple, dans des choses simples, dans une prise de parole pour défendre quelque chose, ben ça peut être mal pris quand c'est une personne issue de l'immigration qui donne son opinion. L'autre personne va dire : « oh, mais elle, elle est pas d'accord avec nous », alors que ça aurait pu être pris d'une autre manière plus positive quand un Québécois le dit. (Selma, parents nés en Tunisie)

Sarah pense également « qu'il faut faire attention quand on veut donner notre avis, car on n'est pas acceptés à cent pour cent ». Quant à Lyna, elle pense qu'un « Québécois francophone» se sentirait plus libre de s'affirmer et demander ses droits au travail que ne le serait une personne issue de l'immigration :

> Si c'était un Québécois, lui il va davantage demander ses droits, il va oser demander. Nous, les Arabes, on ose pas, car on a peur d'être rejeté. On ose pas demander plus. Nous, on reste silencieux en se disant : j'ai déjà la chance d'être dans cette position et je veux y rester. J'ai peur de perdre ma place, je vais donc me contenter de ce que j'ai sans en demander plus. (Lyna, parents nés au Liban)

Marie partage également cette idée :

> L'autre il a le droit à l'erreur, moi j'ai pas le droit à l'erreur. L'autre, il a le droit de rentrer super tard, de faire des notes à moitié complétées. Il y a certaines choses que l'autre personne aura un peu plus de jeu, que moi je ne peux pas me permettre, car je sais que hop, dès que je suis sur la ligne où que ça commence à être dangereux ou que mon travail est pas à cent pour cent, j'aurais plus de chances de me faire rencontrer. Ça, c'est ce que je sens. Est-ce que c'est comme ça en réalité? Ça dépend, j'imagine, des endroits. Mais moi je me suis toujours sentie comme s'il fallait que je donne mon meilleur tout le temps. (Marie, parents nés en Haïti)

Selon Sarah, les biais des gens sur certaines personnes influencent leurs décisions et cela peut être dangereux dans certains cas :

> Par exemple, une travailleuse sociale de Saint-Jérôme pourrait juger de maltraitance une situation qui est normale chez certaines communautés. Comme le fait de dormir par terre par exemple. Cela pourrait être perçu pour elle comme étant de la négligence, alors que dans ces communautés, c'est normal. (Sarah, parents nés au Liban)

Cela dit, nos participants sentent qu'il y a un regard qui pèse lourd sur eux et qu'il y a beaucoup d'idées et de préjugés qui circulent dans la société québécoise à leur égard. C'est pourquoi ils ressentent le besoin constant de se prouver face au regard des autres, et parfois ils évitent de se prononcer pour qu'ils ne soient pas mal compris ou jugés.

Sarah, bien qu'elle s'identifie à la culture québécoise, exprime sa déception face à l'attitude de certains Québécois qui tendent à se considérer comme supérieurs et à dévaloriser les autres.

> Dans la culture québécoise, ils s'aiment trop. Ils pensent toujours qu'ils sont les meilleurs : « Nous, au Québec, on est accueillants, on est spécial, parmi les peuples du monde entier, on est une société distincte ». J'aime pas ça, car quand ils disent ça, on dirait que c'est pour rabaisser les personnes issues de l'immigration. Je peux pas continuer à aimer le Québec quand on est tout le temps en train de me dire que je suis pas l'image du Québec qu'ils veulent avoir. (Sarah, parents nés au Liban)

Comme nous l'avons déjà observé à travers les différents témoignages, le désir de nos participants de démontrer à la société qu'ils ne correspondent pas à l'image véhiculée par les médias et les discours politiques les pousse à constamment vouloir « faire leurs preuves » face au regard de l'*Autre* . Ils cherchent ainsi à contredire l'image médiatique et sociale qui leur est attribuée. Ils s'efforcent donc de prouver qu'ils méritent d'être reconnus au même titre que tous les Québécois, et qu'ils ne sont pas inférieurs, mais bien leurs égaux.

4.3.5 Les stéréotypes véhiculées dans l'espace médiatique et artistique

En effet, le monde médiatique et artistique joue un rôle important dans la diffusion d'informations et de stéréotypes sur les personnes issues de l'immigration. Peu de participants sont intéressés par la télévision québécoise, car ils ne parviennent pas à s'y identifier. Marie affirme :

> J'écoute deux émissions québécoises, dont *Tout le monde en parle*. Mais des téléromans, non. J'écoute des émissions en anglais. La télé québécoise, je trouve pas que ça me rejoint. Je pense que depuis Georges Floyd, on voit plus de représentativité, mais avant ça, je regardais quelque chose et j'arrive pas à m'y associer. Je décroche plus vite, alors que les émissions américaines, je m'y reconnais dedans et j'ai pas de mal à les écouter. Dans les émissions québécoises, on dirait qu'ils essayent de mettre quelques personnes de minorités visibles, et je me dis qu'il faut que j'encourage en regardant et tout, mais on dirait que je dois me forcer à faire les ponts, ça vient pas naturellement, contrairement aux émissions américaines. (Marie, parents nés en Haïti)

Ce témoignage de Marie met en lumière le rôle des médias dans la construction de l'identité culturelle et de la représentation sociale. Marie préfère écouter des émissions en anglais plutôt que des émissions québécoises, car elle se sent plus représentée dans les émissions américaines. Ce choix reflète une préférence pour les programmes qui correspondent davantage à son identité culturelle. Par ailleurs, Marie reconnaît l'importance de « faire des ponts » avec les émissions québécoises, mais elle n'y arrive pas. Elle ne parvient pas à se reconnaître dans les émissions québécoises.

De son côté, Sarah affirme qu'auparavant elle écoutait des émissions québécoises, mais qu'aujourd'hui, elle en écoute moins :

> Avant, quand j'étais jeune, j'écoutais des émissions québécoises. Maintenant, de moins en moins, parce que je suis un peu dégoutée de la manière d'être de certains Québécois par rapport aux minorités visibles. Je suis un peu tannée. Dans ces émissions, toutes les personnes importantes sont blanches. Dans *30 vies* par exemple, il y a beaucoup de choses racistes et des microagressions, donc tu te sens tout le temps attaqué. Dans *District 31*, chaque fois qu'il y a une personne arabe, c'est très stéréotypé. Dans les émissions, s'il y a une femme voilée, elle va être pas bien dans sa famille et ils veulent la marier. Il y a beaucoup de microagressions.
> Ça me dérangeait aussi le fait que certaines des actrices soutenaient la Charte des valeurs québécoises comme Guylaine Tremblay, Julie Snyder, Fabienne Larouche.

> Tu veux plus regarder parce que t'es comme, ces gens-là m'acceptent pas, comme si j'étais pas normale. C'est poche quand on apprécie quelqu'un dans les médias, pis tu réalises ensuite que cette personne te méprise. (Sarah, parents nés au Liban)

Sarah met en évidence le manque de diversité parmi les figures importantes dans les émissions télévisées québécoises. Elle remarque également que les minorités visibles y sont souvent représentées de manière stéréotypée. En outre, Sarah exprime sa déception face au soutien accordé par certaines actrices qu'elle appréciait à des politiques gouvernementales qu'elle considère comme discriminatoires.

En ce qui concerne Amira, elle relate une expérience au cours de laquelle elle a assisté au festival *Juste pour rire* :

> Je suis allée pour m'amuser, mais là, on faisait allusion aux musulmans et aux talibans. Ça créait un malaise, on me regardait. Donc, des fois, je viens pour m'amuser, pour m'attacher, mais ils font toujours quelque chose pour nous décevoir après. Donc on y va plus. (Amira, parents nés au Liban)

Les témoignages de ces trois participantes révèlent une volonté d'ouverture envers autrui. Toutefois, les stéréotypes et les microagressions présents dans le milieu artistique et médiatique les poussent à faire marche arrière et à prendre de la distance. Cela met en lumière les tensions entre la construction identitaire culturelle individuelle et les normes médiatiques prédominantes, ainsi que les efforts nécessaires pour naviguer dans ces dynamiques complexes.

4.3.6 Les causes du racisme selon les jeunes adultes québécois issus de l'immigration

Nos participants estiment que le racisme découle de l'ignorance. Selon Marie, ceux qui ont été moins exposés à la diversité ressentent de la peur envers ce qui est différent et qui leur est inconnu :

> C'est de l'ignorance, le racisme naît de ça. Beaucoup sont ignorants et sont dans l'idée que la race blanche est supérieure, et que tout ce qui est différent, c'est pas bon, il est inférieur. Déjà, si tu penses comme ça, il y a pas place à la négociation et à l'apprentissage. Aussi, je peux bien croire que certains vivent des biais inconscients et qui ont été élevés dans des endroits où il y avait pas de Noirs ou de personnes issus de l'immigration. Ils ont juste vu ce qu'ils connaissaient. Il y a donc beaucoup d'ignorance et ils ont pas été informés. (Marie, parents nés en Haïti)

Nos participants soulignent également le grand rôle des médias dans la propagation des stéréotypes à l'égard des personnes issues de l'immigration:

> Certains, comme Mathieu Bock-Côté, ont fait leur tribune, leur radio, leur journalisme, ils l'ont fait sur le dos des musulmans. C'était par business de nous haïr. Pis on a été un ennemi facile à attaquer mondialement, à cause de l'État islamique, Daesh. (Amira, parents nés au Liban)

Ces propos traduisent une perception des discours médiatiques et politiques au Québec, où des figures publiques sont perçues comme contribuant à la polarisation et à la stigmatisation des communautés musulmanes.

Pour Rosa, les habitants des régions éprouvent de la peur à l'égard de l'*Autre* issu de l'immigration, car leurs principales sources d'information sont les médias et les reportages biaisés qui diffusent des préjugées et des stéréotypes à l'endroit des personnes issues de l'immigration, les présentant comme des menaces.

Outre la crainte de la différence et de l'inconnu, Malak estime que la peur d'un retour en arrière au Québec, en raison d'expériences historiques négatives liées à la religion, est également un facteur nourrissant le racisme au Québec. Dans le même ordre d'idées, Sarah pense que le racisme trouve ses racines dans les peurs des parents, qui les ont transmises à leurs enfants, « car à la base, un enfant ne naît pas raciste ». Quant à Karim, il postule que :

> Ils ont peur de voir disparaître leur culture. Ils ont peur que l'islam politique s'impose au Québec. Ils ont peur que le français disparaisse. La peur de l'inconnu, la peur de l'islam. T'sais, les juifs hassidiques, ils ont leurs écoles, ils ont leur système, et donc, ils n'ont pas peur d'eux. Y ont peur des musulmans. Ils ont peur de la diversité. Quand ils voient un panneau de la Banque Nationale avec une femme voilée, ils se disent ben on est où nous? Ça les déçoit. (Karim, parents nés en Égypte)

Selon nos participants, la peur, l'ignorance et les médias sont des facteurs alimentant le racisme. Cependant, ils expriment l'espoir en un avenir plus inclusif au Québec. Ils reconnaissent que ce changement ne se produira pas immédiatement, en particulier avec le gouvernement actuel, mais ils croient en une amélioration pour les générations futures. Ils envisagent que les futures générations bénéficieront d'une meilleure éducation sur cette question, seront davantage exposées à la diversité en raison de l'immigration, auront moins de craintes liées aux religions que leurs

parents et seront plus ouvertes sur le monde grâce aux réseaux sociaux et à la facilité d'accès aux voyages. Ces facteurs contribueront, selon eux, à briser les barrières entre les différentes populations.

Quant à Jamila, elle estime que les efforts devraient être investis dans le monde éducatif pour sensibiliser les jeunes. Elle affirme qu'elle a dû attendre d'arriver à l'université pour suivre un cours qui a profondément modifié sa perception de la culture québécoise, lui permettant d'en apprendre réellement sur le Québec et de développer un certain attachement envers cette province et sa culture :

> Le Québec, c'est un peuple qui a beaucoup souffert. C'est durant mon baccalauréat en enseignement du français langue seconde que j'ai appris ça. De la colonisation, l'église, la pauvreté. On aurait pu faire du Québec un endroit tellement beau, mais le Québec veut trop suivre la France avec ses lois racistes. Nous, les immigrants, on a souffert et les Québécois ont souffert aussi. Au lieu de s'unir, on s'est divisés. Les solutions du gouvernement actuel sont pas belles. C'est dans mon cours à l'université que j'ai découvert *Refus global*. Pourquoi j'en avais jamais entendu parler avant? J'ai découvert l'autrice Anaïs Barbeau-Lavalette, c'est mon autrice préférée. Je me dis qu'un jour j'aimerais être comme elle. (Jamila, parents nés au Liban)

Jamila reconnaît le rôle crucial de l'éducation dans la promotion de la culture québécoise et des autres cultures. Un seul cours significatif a radicalement transformé sa perception de l'identité québécoise. Jamila affirme avoir suivi des cours d'histoire du Québec au secondaire et de littérature québécoise au cégep, mais comme nous le verrons dans la section suivante, ces cours ne l'ont pas marquée.

Conclusion

Finalement, dans cette partie, afin de répondre à notre deuxième objectif spécifique, nous avons analysé les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration. Nous avons d'abord porté attention à l'aspect linguistique de leurs identifications en montrant comment ils s'identifient et s'attachent à la langue française ainsi qu'à leur langue maternelle, puis nous avons abordé quelques obstacles auxquels ils font face comme l'anxiété langagière ou la discrimination linguistique. Nous avons également abordé la question de la protection de la langue française en parlant des solutions suggérées par le gouvernement comme étant des solutions inefficaces selon nos participants. Ensuite, nous avons examiné l'aspect culturel

des identifications de nos participants en observant comment ils naviguent entre leur culture d'origine et la culture québécoise. Cela nous a amenée à aborder la question du racisme au Québec et à en explorer les causes selon la perception de nos participants.

Cette analyse nous a permis de mieux comprendre les dynamiques complexes entourant les identifications linguistiques et culturelles des participants. Dans la section suivante, nous nous concentrerons sur ces identifications en contexte collégial, conformément à notre troisième objectif spécifique. Les données analysées nous permettront de déterminer la manière dont les jeunes adultes québécois issus de l'immigration perçoivent leur expérience au cégep en lien avec leurs identifications linguistiques et culturelles, afin de proposer par la suite des recommandations aux intervenants scolaires en ce qui a trait à l'intégration et à l'inclusion de ces jeunes adultes

4.4 Développement identitaire et identifications linguistiques et culturelles au cégep

Dans cette partie, nous porterons un regard sur l'expérience collégiale de nos participants en accordant une attention particulière à leur développement identitaire linguistique et culturel pendant leurs études collégiales. Nous commencerons par explorer les raisons qui ont motivé nos participants à choisir le cégep qu'ils ont fréquenté. Ensuite, nous examinerons leur perception générale de leur expérience collégiale et son impact sur leur développement identitaire. Nous verrons également comment les cours au cégep ont contribué ou non à renforcer leur attachement à la langue française et à la culture québécoise et comment ils ont influencé leurs identifications linguistiques et culturelles. Enfin, nous porterons un regard sur la manière dont les cours au cégep abordent la question de la diversité culturelle, selon le point de vue de nos participants. Il convient de rappeler et de prendre en considération que la majorité des participants ayant participé à la recherche proviennent de cégeps francophones, et que seulement deux participantes étaient inscrites dans des cégeps anglophones. Cette répartition peut influencer les résultats, notamment en ce qui concerne la perception des dynamiques linguistiques et culturelles propres à chaque type d'établissement, c'est pourquoi il est important d'en tenir compte dans l'analyse.

4.4.1 Expérience collégiale et développement identitaire

Les participants ont évoqué plusieurs raisons qui ont motivé leur choix de cégep. En premier lieu, la proximité géographique du cégep était un facteur déterminant. De manière générale, les participants ont opté pour un cégep situé près de leur domicile. Certains ont également

décidé de suivre leurs amis pour partager le même cheminement collégial. D'autres ont choisi un cégep spécifique en raison de sa réputation favorable. En ce qui concerne le choix de s'inscrire dans un cégep anglophone, Rosa explique qu'elle a fait ce choix, car à l'époque, elle envisageait une carrière internationale dans le domaine des affaires. Elle souhaitait acquérir des compétences en anglais au cas où elle déciderait de travailler aux États-Unis ou ailleurs dans le monde. Quant à Mona, elle s'est inscrite d'abord au Collège de Maisonneuve, avant de rejoindre le Collège Vanier. Elle a changé de cégep pour s'inscrire dans un cégep anglophone pour deux raisons. Tout d'abord, elle a éprouvé un choc culturel au Collège de Maisonneuve où la majorité des étudiants étaient des « Québécois francophones » et peu de personnes étaient issues de l'immigration. : « parce qu'à Montréal-Nord, c'est beaucoup d'immigrants, et que le moindrement je vais me retrouver dans un endroit où il y a beaucoup de Québécois, c'est impressionnant pour moi ». Elle a préféré un environnement où elle serait entourée de personnes issues de l'immigration. De plus, on lui avait conseillé de s'inscrire dans un cégep anglophone, car elle envisageait des études universitaires en finances, et de nombreux livres dans ce domaine étaient en anglais. Cette décision lui permettait donc d'améliorer son niveau d'anglais avant d'entamer ses études universitaires.

Certains participants considèrent leur passage au cégep comme un des passages des plus enrichissants sur le plan des connaissances, comme l'affirme Leila : « c'était une expérience vraiment très enrichissante. J'ai adoré le cégep. Le programme de sciences humaines est très riche. On touche à tout. C'était plus intense au niveau des études, mais j'aimais ça ». Karim partage également cet avis :

> J'ai adoré, les deux plus belles années de mon parcours, ce sont les deux années où j'ai appris le plus de choses. L'improvisation a pris beaucoup de place. J'aimais les cours, j'avais un cercle d'amis très grand que je voyais quotidiennement. J'ai adoré les profs. (Karim, parents nés en Égypte)

<u>Différence de la population étudiante dans les cégep francophones et anglophones</u>

Les participants ayant fréquenté un cégep francophone ont constaté la différence entre la population étudiante de leur école secondaire, où elles étaient entourées de personnes issues de l'immigration, et la population étudiante au cégep où il y avait beaucoup de « Québécois francophones » :

> Notre cocon est déjà fait au secondaire, donc ça prend du temps pour qu'il y ait plus d'élasticité dans notre manière de voir les choses au cégep. Tout est différent

> au cégep. Moi j'étais à Montréal-Nord, c'était un choc quand on est allés au cégep. (Selma, parents nés en Tunisie)

Marie compare également l'école secondaire à un cocon douillet et constate la différence entre son école secondaire et le cégep :

> C'est pas facile. Quand je suis arrivé au cégep et à l'université, je pouvais compter sur les mains les personnes issues de l'immigration. C'est vraiment au cégep que je me suis rendu compte que j'étais plus à mon école secondaire. Ça a vraiment été comme une claque. J'étais vraiment dans un cocon douillet au secondaire. Je naviguais dans la diversité, j'étais bien, je baignais dedans. (Marie, parents nés en Haïti)

Quant aux participantes ayant poursuivi leurs études dans un cégep anglophone, elles n'ont pas remarqué de différence significative entre la composition de la population de leur école secondaire et celle de leur cégep. Tout comme Mona, Rosa considère que « c'était très multiculturel au cégep Vanier, pour moi c'était une continuité de mon école secondaire, dans le sens ou l'environnement était très multiculturel, je sentais pas qu'il y avait une séparation ».

<u>Difficultés académiques</u>

Outre la différence d'atmosphères, plusieurs participants ayant étudié dans les cégeps francophones ont éprouvé des difficultés académiques qui ont perturbé leur parcours collégial, comme le mentionnent Jamila, Amira et Selma.

> J'ai détesté le cégep. J'ai appris beaucoup de choses. Mais j'aurais plus aimé si on m'avait préparée. J'étais pas préparée et j'ai donc détesté. J'ai pas de beaux souvenirs. Ma première session, j'avais coulé beaucoup de cours. Ça a beaucoup affecté mon entrée à l'université. On m'avait pas appris comment étudier. J'étais pas vraiment impliquée au cégep. Je « foxais » beaucoup, je me concentrais pas, je dormais. J'écoutais pas, je savais pas comment prendre des notes. (Jamila, parents nés au Liban)

De son côté, Selma avance :

> C'était plaisant, mais comme une claque. Je suis arrivée là-bas, j'avais l'impression de ne pas avoir fait de secondaire, je me sentais tellement en retard comparé aux autres. Au secondaire, on était tous pareils, on parlait de la même manière, la lecture ça nous intéressait pas, pis là, au cégep, y a des gens éveillés. Je me demandais

> pourquoi j'avais pas eu la chance d'avoir des profs de français comme eux. C'était une claque. (Selma, parents nés en Tunisie)

Amira, comme Selma, considère son arrivée au cégep comme « une claque » :

> J'ai pas vraiment aimé le cégep. Ça m'avait déstabilisée. Je réussissais mal mes cours, c'était trop magistral. C'était plus une claque au visage. Je passais dans une période difficile, de questionnements. On est laissés seuls, on est mal encadrés. Au cégep, c'est doucement la vie adulte, autonome, indépendance, fait que je pense que tout ça, ça l'a fait un cocktail de crise identitaire dans ma vie. (Amira, parents nés au Liban)

La nature des cours magistraux et la dynamique différente du secondaire ont affecté le parcours de ces participantes. Elles sentaient qu'elles étaient laissées à elles-mêmes. Les enseignants leur indiquaient des plages horaires de disponibilité, mais comme tous les élèves y allaient, ils étaient moins accessibles.

Pour ce qui est des deux participantes ayant fréquenté un cégep anglophone, les difficultés étaient principalement d'ordre linguistique, puisqu'elles ont dû s'adapter à un environnement académique où l'anglais dominait, ce qui exigeait un effort supplémentaire pour maîtriser les concepts et interagir avec leurs pairs :

> C'était très difficile au début. Mon anglais était pas aussi bon que les autres. J'ai dû prendre des cours d'anglais pour améliorer mon anglais. C'était vraiment pas facile. Le plus difficile c'étaient les cours de philo en anglais. Même si j'avais les bonnes réponses à l'examen, ma réponse en écriture anglaise était pas assez claire. Je perdais des points car j'arrivais pas à bien exprimer mes idées. Mais ensuite, je me suis améliorée, ça m'a beaucoup aidée pour l'université anglophone. (Rosa, parents nés au Salvador)

<u>Relation avec les enseignants</u>

En ce qui concerne la relation avec les enseignants au cégep, plusieurs étudiants ont mentionné qu'ils n'avaient pas vraiment développé de relations avec les professeurs étant donné la nature passagère des cours. Il n'y avait pas une réelle proximité entre les enseignants et les élèves, comme c'est le cas au secondaire, car les étudiants assistaient aux cours une ou deux fois par semaine puis étudiaient ensuite de manière autonome.

Cependant, certains participants ayant fréquenté un cégep francophone ont eu la chance de côtoyer des enseignants qui les ont marqués. Karim et Jamila expliquent que leur choix de

programme universitaire a été influencé par des professeurs qui ont eu un impact significatif sur eux au cégep. Leila souligne également l'impact positif de son professeur de politique au cégep, qui la soutenait et reconnaissait ses efforts. Il lui a un jour confié qu'elle avait obtenu la meilleure note de la classe, ce qui a suscité chez elle un sentiment de fierté. Il l'incitait également à pousser plus loin ses limites. Plus tard, elle le croisa par hasard dans les couloirs de l'université, car il enseignait là-bas également. Il l'encouragea encore et lui prodigua des conseils pour qu'elle atteigne ses objectifs et les dépasse. Leila a gardé un beau souvenir de cet enseignant qui a cru en ses capacités. Quant à Malak, elle se souvient d'un enseignant qu'elle a grandement apprécié et qui avait un grand sens de l'humour :

> J'aimais beaucoup un prof. Le premier cours, le prof a dit en blaguant que tout le monde va couler sauf une personne, qui était moi. Il a dit « 1- parce que tu as le même nom que ma femme, et 2- tu viens du Liban, comme ma femme. Et si tu viens de telle ville au Liban tu peux sortir maintenant du cours et tu es sûre de passer ». J'ai développé une belle relation avec lui. Il m'a aidée dans un oral qui portait sur la défense de porter le hijab. Il était Québécois et était très cultivé. (Malak, parents nés au Liban)

Malak se souvient de cet enseignant qui l'a accueillie et qui était ouvert à la diversité. D'autres participants, tels que Dina et Fadi, considèrent leur expérience collégiale comme une simple transition entre le secondaire et l'université, où leur principal objectif était d'obtenir de bonnes notes. Ils n'ont pas vraiment développé de relations avec les enseignants.

Quant à Rosa, qui étudiait dans un cégep anglophone, elle se souvient surtout de ses enseignants qui faisaient preuve de compréhension en acceptant que les étudiants répondent en français lors des examens ou en leur parlant en français pendant les séances de récupération. Cela l'aidait énormément dans son adaptation.

Finalement, cette période collégiale revêt une importance particulière dans le développement identitaire de nos participants. L'entrée au cégep est perçue par les participants comme une étape où ils gagnent en autonomie et en liberté. Certains font des rencontres amoureuses. Ils quittent leur environnement familier de l'école secondaire et apprennent à s'adapter à ce nouvel environnement où la population étudiante est différente. Au fur et à mesure qu'ils progressent au cégep, ils apprennent à étudier de manière autonome. Certains font face à l'échec dans leurs cours et se remettent sur pied en voulant à tout prix accéder à leur programme

universitaire, parfois très contingenté. Le cégep a poussé des participants à la performance en alimentant chez eux l'esprit de compétition qu'ils n'avaient pas auparavant. Leila décrit l'impact du cégep sur son développement identitaire :

> Je sais qu'un des buts du programme des sciences humaines c'est le développement de la pensée critique, et évidemment, plusieurs cours et profs veillaient à développer ce trait de personnalité. On parlait souvent du concept de « doute » dans plusieurs cours. Et, réellement, depuis ce moment-là, il y a beaucoup de choses que j'ai commencé à remettre en question dans mes valeurs, mes croyances, mes manières d'être et de faire. C'est la principale chose que j'ai apprise et qui a affecté ma personnalité et j'en suis très heureuse. Ça l'a beaucoup bouleversé mes idées. J'ai énormément appris au cégep, sur le développement de la personne en psycho, sur la politique, sur l'histoire, la philo, ça m'a amenée à mieux me connaître et à forger une idée plus précise de la personne que je voudrais être et des valeurs que je voudrais défendre. (Leila, parents nés en Syrie)

Le cégep a eu un grand impact sur la personnalité de Leila ainsi que sur celles des autres participants. C'était, pour eux, une période riche en informations et en connaissances. Leila, tout comme les autres participants, a constaté l'impact du cégep sur son développement identitaire et la considère comme une période marquante de son parcours scolaire et développement identitaire.

4.4.2 L'influence des cours et des activités au cégep sur les identifications linguistiques et culturelles

Voyons maintenant de quelle manière le cégep a permis aux participants de développer ou non un attachement à la langue française et à la culture québécoise à travers les cours qui y sont dispensés.

Les cours de littérature française

Certains participants qui ont étudié dans un cégep francophone ont affirmé que les cours de littérature française au cégep leur ont permis d'en apprendre davantage sur la langue et sur les œuvres, et d'apprendre les méthodes d'analyse de texte, mais sans que cela ne développe leur amour pour le français : « c'est juste en arrivant au cégep que j'ai découvert une autre facette du français. J'ai commencé à lire des romans. J'ai su comment analyser des romans et poèmes. J'ai découvert des auteurs. J'ai appris à les connaître, mais pas à les aimer nécessairement ». (Malak, parents nés au Liban)

Plusieurs participants avaient déjà un amour pour le français avant de commencer le cégep et considèrent que le cégep n'a pas contribué à développer davantage cet attachement : « j'avais déjà un sentiment d'appartenance à la langue française. Ils m'ont aidé à mieux maîtriser la langue, mais j'avais déjà cet attachement. Ils ont pas développé davantage ». Quant à Marie, elle déclare : « C'est juste moi qui aimais lire et écrire. Mais je dirais pas que j'ai développé un amour pour la langue française. En fait, ça me permettait de lire les romans que j'aimais déjà lire ».

Karim, qui éprouve un grand amour envers la langue française, affirme que les cours de littérature au cégep ne sont pas à la hauteur de son amour pour le français. Bien qu'il ait aimé ses cours et qu'il ait eu de bons profs, il affirme :

> Ben t'sais, les œuvres qu'on étudie en littérature au cégep, c'était du Molière, du Victor Hugo, de grands classiques français, il faut passer par-dessus, il faut l'aborder cette matière-là. Mais il y a très peu d'œuvres contemporaines. Et quand je parle d'œuvres contemporaines, c'est écrit dans les 5-10 dernières années. On étudiait Jacques Poulin, et Jacques Poulin c'était écrit il y a 40-50 ans. Il y a aujourd'hui des œuvres québécoises incroyables, on ne les aborde pas. T'sais la littérature québécoise d'il y a 50 ans, où on est sur la terre, pendant le terroir, c'est intéressant, mais ça parle pas à tout le monde. En sortant de ces cours-là, les gens s'imaginent que la littérature québécoise c'est juste le terroir. Moi j'avais de très bons profs, j'ai aimé le terroir, j'ai appris des choses intéressantes. (Karim, parents nés en Égypte)

Karim met l'accent sur l'importance d'intégrer des œuvres contemporaines au cursus, tout en abordant les classiques. Pour lui, les cours de littérature québécoise se concentrent sur le terroir, ce qui fait ressortir l'image que la littérature québécoise, c'est le terroir uniquement. Jamila énonce une remarque similaire en affirmant, après avoir suivi le cours de littérature québécoise : « quand on pense au Québécois, on pense au monsieur avec sa hache en train de couper du bois, des bûches. On pense au terroir quand on pense au Québécois ».

Karim affirme que lorsqu'il fait écouter de la musique québécoise à ses amis arabes, ils lui disent : « c'est bon j'aime ça, mais sont pas tous comme ça les chansons québécoises ». Karim rajoute que ses amis « s'imaginent qu'avec les Québécois, ce sont mes aïeux qui chantent *Mon arrière-grand-père*, alors que ça, c'est un classique ». Jamila pense que les cours de littérature devraient valoriser davantage la culture québécoise et qu'il faudrait avant tout engager des enseignants passionnés, à l'image de l'enseignante qu'elle a eue à l'université, qui a su lui

communiquer sa passion pour la littérature québécoise et qui lui a donné l'envie de poursuivre des études en enseignement du français.

Les enseignants et la matière qu'ils choisissent de dispenser ont une grande influence sur les étudiants et sur leurs aspirations. Karim souligne que c'est pendant un cours de littérature au cégep qu'il a fait le choix de s'engager dans le domaine des communications, après avoir rédigé une critique de la pièce de théâtre intitulée *Mommy*, d'Olivier Choinière :

> Aussi, une fois on avait un cours de français, on lisait une pièce de théâtre qui était écrite par Olivier Choinière. La pièce s'appelait *Mommy*. C'était une pièce sur octobre 1970 au Québec, la crise d'Octobre. La chanson *Mommy*, c'est une chanson de Pauline Julien, une grande chanteuse québécoise qui est décédée il y a plusieurs années. Bref, dans la pièce, il y a plein de références au Québec, aux moments souverainistes, pis la chanson *Mommy* revient souvent en trame de fond. J'ai découvert cette chanson-là dans la pièce. Pis un jour, je suis retombé sur cette chanson-là, ça m'a rappelé de bons souvenirs, pis aujourd'hui, des fois, je l'écoute. Dans la classe, il fallait faire une critique de la pièce, et la prof m'a dit que ma critique était impressionnante, et elle l'avait envoyée à Olivier Choinière, l'auteur de la pièce. Puis bref, de là est né l'envie d'exercer mon métier actuel. J'ai eu de très bonnes influences, profs de français au cégep. (Karim, parents nés en Égypte)

Karim a tissé un lien émotionnel avec la pièce, et plus particulièrement avec la chanson *Mommy*. En outre, le fait que son enseignante ait reconnu la qualité de son travail l'a encouragé à poursuivre ses études dans ce domaine.

De la même manière, le fait que Sarah ait été reconnue pour son talent en français et qu'elle ait été tutrice au Centre d'aide en français de son collège lui a fait prendre conscience de ses compétences linguistiques en français et de l'importance de les valoriser. Elle reconnaît avoir apprécié les cours de littérature au cégep, même s'ils n'ont pas suscité chez elle un amour pour la langue française. Par ailleurs, « ça l'a piqué ma curiosité. Ça m'a amenée à lire des livres québécois ou français. Ça l'a développé ma culture générale en ce qui a trait à la culture francophone ».

Malak et Amira soulignent l'importance de comprendre les origines de la langue, son évolution historique, pour cultiver un sentiment d'appartenance à celle-ci. Amira évoque notamment un cours qu'elle a suivi au cégep, axé sur l'apprentissage des expressions et de leur origine. Ce cours a grandement influencé son amour pour la langue française :

> On nous apprenait des expressions et on nous disait d'où ça vient. Ça l'a développé chez moi un amour pour le français, j'ai développé de belles tournures, de belles expressions, de belles façons d'exprimer les idées. J'ai adoré parce que ça nous

> amène à avoir un sentiment d'appartenance en comprenant qu'est-ce que ça veut dire et d'où ça vient. C'est le fun de les comprendre. (Amira, parents nés au Liban)

Ces propos concordent avec ceux de Mona lorsqu'elle soulignait que son identification à la langue française est rattachée à la connaissance de diverses expressions francophones et à leur histoire.

Après avoir vu comment les cours de littérature ont influencé le rapport de nos participants à la langue française, examinons maintenant comment l'expérience collégiale et les cours en général ont eu un impact sur leur identité culturelle.

Se mêler aux « Québécois francophones » et à la culture québécoise à travers l'expérience collégiale et les cours

Certains participants qui ont poursuivi leurs études dans un cégep francophone ont éprouvé de la difficulté à se mêler aux « Québécois francophones », alors qu'ils sortaient d'une école secondaire multiculturelle et qu'ils baignaient dans la diversité. Même si pendant les cours ils étaient mêlés aux « Québécois francophones » en raison des travaux d'équipes, ils retournaient, à la fin des cours, vers leurs amis issus de l'immigration. Par ailleurs, d'autres participants se sont davantage mêlés aux « Québécois francophones » et ont eu l'occasion d'apprendre à les connaître et à tisser des liens amicaux profonds avec eux, tout en se rapprochant de la culture québécoise. Le fait d'être entourés de « Québécois francophones » a directement ou indirectement modifié leur perception d'eux :

> Au cégep, ce qui est bien, c'est que je me suis sentie bien, dans un milieu de blancs. Je me sentais pas « pas acceptée ». Ils étaient quasiment tous des « Québécois francophones » et j'étais surprise que je me sentais bien. Au secondaire, je me sentais pas bien avec les Québécois. Au cégep, je sentais qu'il y avait plus d'ouverture. (Sarah, parents nés au Liban)

Il y avait donc au cégep une plus grande proximité entre les personnes issues de l'immigration et les « Québécois francophones ». Même si certains participants préféraient nouer des liens avec des personnes issues de l'immigration, d'autres créaient des liens avec les « Québécois francophones ».

Karim mentionne qu'il participait aux activités parascolaires et faisait de l'improvisation. Grâce à l'improvisation, il a rencontré beaucoup de personnes québécoises francophones qui l'ont exposé à la culture québécoise :

> Je me suis beaucoup découvert au cégep. Ça l'a beaucoup joué dans ma vie. J'ai commencé à accepter davantage la culture québécoise. J'avais beaucoup d'amis québécois. C'est là que je me suis retrouvé à table avec des Québécois, à manger avec eux. (Karim, parents nés en Égypte)

Sarah mentionne également qu'elle s'est davantage intégrée à la culture québécoise au cégep:

> On avait plus de liberté qu'au secondaire. Je sentais que je pouvais m'intégrer à la culture québécoise, même si je m'en suis pas nécessairement rapprochée. Le fait d'avoir fréquenté des personnes québécoises francophones, ça m'a permis de réaliser que certains sont gentils et ouverts à la diversité. Le fait d'avoir un cégep près de chez moi, je sentais que j'avais le Québec près de chez moi. Quand les services sont près de chez toi, t'as l'impression que t'as envie de faire partie de cette société. Quand c'est loin, on a moins le goût. (Sarah, parents nés au Liban)

Selma raconte également qu'elle avait un cours d'éducation physique qui lui a permis de rencontrer des personnes québécoises et de développer de belles amitiés avec elles. Grâce à ce cours, Selma a développé un intérêt pour les activités hivernales :

> Mon cours d'éducation physique à l'hiver, c'était à l'extérieur, on voulait faire du campement pendant trois jours avec des étudiants que je connaissais pas beaucoup. On a fait de la randonnée, plusieurs kilomètres par jour. C'est le fun, manger du sirop d'érable avec des omelettes. Fallait faire du covoiturage. Étonnamment, les seuls qui étaient attirés vers ce cours, c'étaient des Québécois. Pourquoi y a aucune personne issue de l'immigration qui a été attirée par ce cours? Au cégep, même si on est mélangés dans les cours, quand on sort des cours on retrouve notre groupe d'amis habituel. Moi, le chalet, j'ai découvert combien ils sont « nices ». Il y avait de l'entraide de manière spontanée, pas juste parce qu'on est une équipe. C'est là je me suis intéressée aux activités hivernales. Et à cause de ça, je fais beaucoup de camping. (Selma, parents nés en Tunisie)

Ce cours a donné la chance à Selma de se mêler aux « Québécois francophones », alors qu'elle venait d'une école secondaire où la majorité des élèves étaient issus de l'immigration.

Une autre belle expérience a été évoquée par Karim qui raconte comment son professeur a mis en place des activités très intéressantes qui permettaient de valoriser la culture québécoise. Ces activités avaient grandement influencé les étudiants :

> On avait un prof. Il avait mis sur pied, les mercredis, une journée activité. Il y avait une période de deux heures où il y avait pas de cours, pour tout le cégep. Lui, il avait pris ces trois heures-là, et chaque 2-3 semaines, il y avait une activité. Ça pouvait être : on reçoit un auteur québécois, on reçoit un chercheur. Ça prenait des formes différentes, c'étaient surtout des conférences. Pis, à un moment donné, ça c'est fascinant, il avait reçu un groupe de musique québécois, traditionnel, qui fait du rigodon. Le groupe c'était *Les Charbonniers de l'Enfer*. *Les Charbonniers de l'Enfer* c'étaient, pendant plusieurs années, des mégas vedettes. Le prof avait réussi à convaincre ce groupe-là de venir au cégep nous rencontrer durant ces 2-3 heures, nous faire un spectacle et discuter avec nous. Dans le pavillon, il y avait plein de Québécois, mais aussi plein d'Arabes, de Noirs, parce que le fond nous avait attirés. Ils avaient présenté leurs plus grands succès. Et entre chaque succès, ils nous parlaient, nous racontaient des histoires, des légendes, pourquoi on a écrit telle chanson. *Les Charbonniers de l'Enfer*, si tu écoutes ça aujourd'hui, c'est des références très québécoises au Québec d'avant et au Québec d'aujourd'hui. Ce groupe avait sorti beaucoup d'albums, et un album beaucoup plus contemporain avec des sons nouveaux, mais il avait gardé les influences du rigodon et ils tapaient des pieds. Pis y avait une fille algérienne ou marocaine, elle s'est levée pour dire au prof et au groupe, merci tellement de nous avoir exposés à ça. Elle avait vraiment aimé ça. Pis moi, pour de vrai, quand je suis reparti de là, j'ai écouté *Les Charbonniers de l'Enfer* pendant plusieurs années. Leur album est sur *Spotify*. Sérieusement, les écouter c'est une chose, et de les voir, c'est autre chose. Tu m'aurais exposé ça à l'oreille, j'aurais dit « ah OK ». Quand je les ai vus faire, j'étais comme wow. Et pour vrai, j'aurais jamais été en contact avec ce groupe-là si ça avait pas été du prof d'histoire. Je me rappellerai toujours de ce spectacle et de la musique. Jamais j'aurais écouté du rigodon québécois. Pis encore aujourd'hui, j'écoute même pas ça, sauf *Les charbonniers de l'enfer*. (Karim, parents nés en Égypte)

Karim souligne que cet enseignant organisait ces activités bénévolement, en sachant qu'elles allaient avoir un impact sur les étudiants. Pour inciter les étudiants à assister aux activités, il en parlait beaucoup pendant son cours; et pour les inciter davantage, il leur disait qu'il accorderait un bonus de 5% à leur note finale s'ils participaient à au moins trois activités. Karim rappelle l'importance d'avoir des enseignants dévoués et passionnés qui font la différence. L'exposition des étudiants de diverses origines à ce groupe de musique québécois leur a procuré une expérience émotionnellement enrichissante et les a sensibilisés à la culture québécoise, en suscitant chez eux un attachement à cette culture musicale.

En ce qui concerne les autres étudiants, qu'ils aient fréquenté un cégep francophone ou anglophone, peu d'entre eux ont affirmé que les cours et les activités au cégep ont influencé leur rapport à la culture québécoise.

4.4.3 Sensibilisation à la diversité culturelle et inclusion: perception des étudiants issus de l'immigration sur leur expérience collégiale

En parallèle, nous avons cherché à savoir si les étudiants issus de l'immigration qui ont fréquenté un cégep francophone ressentaient une valorisation de la diversité culturelle au sein des cégeps. Selon les participants, peu d'initiatives étaient mises en place pour sensibiliser et encourager l'ouverture à autrui et à la diversité. Amira, Selma et Marie ont évoqué la présence occasionnelle de kiosques sur différents pays. Marie se rappelle qu'en 2010, lorsqu'il y a eu le tremblement de terre en Haïti, il y avait un kiosque pour sensibiliser et pour donner à la Croix Rouge : « Y avait une bonne communauté au cégep qui était haïtienne et beaucoup de Québécois se sont mobilisés, même à l'extérieur du cégep. C'est là que je me suis dit qu'il y a une ouverture quand même ». Quant aux autres participants, ils n'ont pas mentionné la présence d'activités de sensibilisation à la diversité dans leur cégep et ont indiqué que s'il y en avait, ils n'en étaient pas informés.

Par ailleurs, les deux participantes ayant fréquenté des cégeps anglophones ont remarqué que ces établissements mettaient en œuvre des efforts pour favoriser l'intégration des personnes issues de l'immigration. Rosa se souvient que lorsqu'elle faisait du mentorat en français, la plupart des participants étaient des immigrants qui souhaitaient apprendre la langue française. Malgré le fait qu'ils étaient dans un cégep anglophone, des cours de français étaient proposés pour les aider. À Dawson, elle décrit l'ambiance comme étant très multiculturelle, ce qui lui rappelait son expérience au secondaire. Dans son cégep, certains professeurs bilingues permettaient aux étudiants de répondre en français lors des examens, et ils leur parlaient en français lors des séances de récupération pour faciliter la compréhension.

Quant à Mona, elle compare ses expériences dans les deux cégeps, Maisonneuve (francophone) et Vanier (anglophone), en faisant une rétrospection sur son expérience. À Vanier, elle était entourée de personnes issues de l'immigration, alors que ce n'était pas le cas à Maisonneuve :

> Sur le coup, je me rendais pas compte que c'était pour ça que je me sentais pas intégrée à Maisonneuve. Il y avait pas assez de communautés culturelles, je vivais comme un rejet. C'est sûr que ça l'a eu un impact. À Vanier, pendant le ramadan[23], on apportait tous notre nourriture, et on mangeait ensemble. C'était l'Association des musulmans qui préparait tout ça. Ça créait un sens de la communauté. (Mona, parents nés au Liban)

Mona se sentait donc bien intégrée au cégep Vanier. Elle sentait que sa culture était valorisée grâce aux activités mises en place. Elle affirme que cette expérience dans un cégep anglophone lui a permis de découvrir une facette du Québec qui lui tenait particulièrement à cœur. Elle décrit ce qu'elle appelle « un autre angle de mon Québec », un Québec multiculturel, accueillant et ouvert à la diversité. Cette vision du Québec reflétait des valeurs d'inclusion et de respect qui l'ont profondément marquée. Mona met en avant des éléments concrets qui ont contribué à ce sentiment d'appartenance, comme la possibilité d'aller prier dans une salle, ou le fait d'organiser des soupers durant le ramadan par l'association des musulmans. Ces initiatives, selon elle, témoignaient d'une reconnaissance et d'une valorisation des différentes identités culturelles et religieuses, ce qui renforçait son sentiment d'être non seulement acceptée, mais aussi pleinement intégrée à cet environnement. Pour Mona, cet aspect du cégep Vanier illustrait le Québec qu'elle aime et dans lequel elle se sentait respectée et valorisée.

Dans les cégeps francophones, les participants pensent que les cégeps gagneraient à valoriser la diversité culturelle afin de créer des ponts entre les différentes communautés culturelles puisqu'une grande partie de la population étudiante au cégep est issue de l'immigration.

---

[23] Le ramadan est le neuvième mois du calendrier islamique, pendant lequel les musulmans jeûnent du lever au coucher du soleil. Pendant ce mois, les musulmans s'abstiennent de manger et de boire pendant les heures de jeûne. Le jeûne est rompu chaque soir avec un repas en famille ou en communauté. Pour les musulmans, le ramadan est un mois de réflexion spirituelle et de travail sur soi, de charité et de générosité envers les gens dans le besoin.

Sensibilisation à la diversité culturelle dans les cours au cégep

Cela dit, nous avons cherché à savoir si la matière dispensée au cégep dans les cours, que ce soit en politique, en littérature, en sociologie, en histoire, en psychologie, en philosophie ou en anthropologie, prenait en compte les enjeux sociaux reliés à la réalité des personnes issues de l'immigration vivant au Québec, et s'il y avait une sensibilisation à la diversité et à l'inclusion. Tout d'abord les étudiants provenant du programme de sciences de la nature ont affirmé ne pas avoir été exposés à ces enjeux, en raison de la nature des cours dispensés dans ce programme. Les trois participantes provenant d'un cégep francophone qui ont déclaré avoir été exposées dans les cours à une matière favorisant l'éducation interculturelle sont des participantes provenant du même cégep, un cégep reconnu pour la diversité ethnoculturelle qui le caractérise. Ces trois participantes étaient inscrites dans le programme de sciences humaines :

> Dans les cours de socio, histoire, on faisait référence à l'immigration. J'avais un prof, qui nous parlait du racisme. Il faisait prendre conscience de la nocivité du racisme, montrait des vidéos. Il m'a marquée. Un autre prof montrait aux étudiants qu'on est tous pareils, que le racisme n'a pas sa place. (Dina, parents nés en Syrie)
>
> La prof avait défendu l'histoire des musulmans à la cabane à sucre, l'histoire dont tous les médias ont parlé dans le temps. Et elle avait dit que c'était pas vrai tout ce qui était raconté et montrait l'importance d'être sceptique face aux informations qu'on propage dans les médias. (Jamila, parents nés au Liban)
>
> J'ai eu une prof que j'ai beaucoup aimée. J'ai une grande admiration pour elle. Elle était québécoise et elle nous amenait à essayer de comprendre le point de vue de l'autre personne qui a une culture différente. Elle abordait des sujets directement liés à notre réalité comme la pauvreté, les guerres. Elle nous amenait à comprendre des conduites humaines qu'on ne comprenait pas toujours. Elle voulait déconstruire les stéréotypes sur les différentes populations. Par exemple, elle disait que les femmes portant le hijab ne le portaient pas par soumission, et elle me demandait d'éclaircir aux autres étudiants pourquoi moi je le portais. C'est drôle parce que la journée où elle en avait parlé, c'était la journée où, en allant au cégep, sur le chemin, un homme m'a interpelée dans la rue en criant : « retourne dans ton pays, t'as pas ta place ici » et il l'a répété deux fois. Le fait que la prof ait abordé le sujet par hasard cette même journée m'a, en quelque sorte, confortée. (Leila, parents nés en Syrie)

> J'avais aussi un autre prof, il était québécois aussi. Il montrait comment les médias divulguaient de la fausse information, sur les musulmans notamment. Il nous montrait la version diffusée dans les médias et la vraie version des événements. Il montrait comment les médias exagéraient la réalité et pouvaient créer des préjugés à l'encontre de certains groupes. (Leila, parents nés en Syrie)

D'autres participants provenant de cégeps à Montréal où la population issue de l'immigration était moins présente ont indiqué qu'ils n'ont pas abordé des sujets en lien avec la diversité culturelle, le racisme ou la discrimination et les défis auxquels font face les personnes issues de l'immigration au Québec. Comme le mentionne Assia, les sujets étaient traités de façon générale, sans être spécifiquement liés à la réalité québécoise : « on nous parlait pas d'enjeux actuels spécifiques au Québec. On nous donnait des connaissances, mais pas de matière en lien avec l'actualité. On parlait plus des États-Unis, de Obama, d'un cadre plus international, mais pas plus ». Assia, Jamila et Amira remarquent que c'est davantage à l'université, et non au cégep, qu'elles ont eu l'occasion d'assister à des cours abordant les problématiques québécoises liées à la diversité culturelle.

Les témoignages précédents nous amènent à dire que seulement trois participants [24]ont assisté à des cours où l'on conscientisait les étudiants à des enjeux sociaux reliés à la diversité culturelle québécoise. Les autres participants ont souligné que les sujets abordés dans les cours concernaient davantage un cadre social général que québécois. Par ailleurs, Mona, qui a étudié dans un cégep anglophone, mentionne qu'elle suivait un cours de *business* dans lequel on leur apprenait à communiquer avec les gens issus de différentes cultures :

> J'avais un cours qui montre comment s'ouvrir au monde. C'est pas juste du business, c'est comment faire affaire avec des personnes de l'extérieur. c'est comment communiquer avec les autres cultures. Comment savoir, en tant que québécois, comment aller ailleurs dans le monde, c'est plus l'ouverture au monde, que du business. (Mona, parents nés au Liban)

En ce qui concerne Rosa, qui a également étudié dans un cégep anglophone, elle indique que les cours abordaient parfois la question de l'immigration, mais sans se concentrer sur la situation spécifique du Québec.

[24] Sur ce point, il est important de mentionner qu'il est possible que certains participants aient oublié certains détails de leurs cours, en raison du laps de temps qui sépare l'entrevue de leur expérience collégiale.

4.4.4 Propos discriminatoires et racistes au cégep

Plus tôt, dans cette recherche, nous avons présenté des récits où les participants ont partagé des expériences discriminatoires qu'ils ont vécues en raison de leur appartenance ethnique, culturelle ou religieuse. La plupart de ces incidents se sont produits dans des contextes professionnels, dans la rue, et parfois même à l'école. Au niveau collégial, d'après les témoignages de nos participants, nous avons observé que le racisme se manifeste sous forme de commentaires discriminatoires véhiculant des stéréotypes à l'encontre de certains groupes. Ces commentaires sont exprimés par les enseignants en tant qu'opinions sur des situations particulières, sans s'adresser directement à un étudiant particulier. Ces commentaires sont porteurs de préjugés et de stéréotypes à l'égard de certains groupes et dérangent les étudiants qui s'identifient à ces groupes, même si les commentaires ne leur sont pas directement adressés. Voici quelques exemples de témoignages partagés par les participants[25]. Une participante affirme :

> Les profs parfois, ils montrent qu'ils ont une mauvaise perception de certaines cultures et religion, et ils le montrent ouvertement devant leurs étudiants. J'avais un prof qui parlait de la situation dont les médias ont beaucoup parlé, où, une fois, une juge a refusé d'écouter une dame qui avait fait une demande à la cour, parce que cette dame était voilée, et le prof montrait qu'il adhérait à cette vision de la juge. Je trouvais que c'était pas normal que le prof approuve une telle action discriminatoire.

Dans cette situation, l'enseignant légitime le comportement discriminatoire d'une juge envers une femme portant le hijab. Bien que l'enseignant ne s'adresse pas à une personne particulière dans la classe, les personnes musulmanes dans la classe, dont notre participante, ne peuvent s'empêcher de se sentir concernées par ce commentaire, car l'enseignant sous-entend que les femmes musulmanes portant le hijab ne devraient pas être écoutées en cour. L'attitude de la juge constitue un acte discriminatoire que l'enseignant normalise et transmet à ses étudiants en soutenant ouvertement cette action.

[25] Dans cette partie, par mesure de confidentialité, nous avons volontairement omis d'indiquer le nom des participants qui ont été témoins de propos discriminatoires. Étant donné que nous avons précédemment mentionné le nom du cégep fréquenté par chaque participant, et que chaque participant est donc associé à un cégep particulier, nous considérons qu'il est essentiel de respecter les mesures de confidentialité en évitant de spécifier dans quel cégep la situation évoquée s'est déroulée.

Une seconde participante déclare que dans son cours de philosophie, l'enseignant dénigrait le hijab islamique. Bien que cette participante ne porte pas le hijab, elle était dérangée par des propos qui montraient un manque d'ouverture envers les musulmans.

Une troisième participante affirme que son enseignant leur a dit : « On est chez nous au Québec, vous vous adaptez à nous » en parlant des personnes issues de l'immigration. Ces paroles mettent en lumière un comportement discriminatoire de la part de l'enseignant qui exprime une forme de xénophobie envers les personnes issues de l'immigration. Cette déclaration révèle un sentiment de supériorité et d'exclusion, renforçant ainsi les barrières entre les groupes et perpétuant des préjugés négatifs.

Une quatrième participante raconte un moment de malaise qu'elle a ressenti en classe au cégep :

> Dans le cours, la question du voile a été abordée par un étudiant. Et la prof a refusé d'en parler. Elle voulait pas en parler. Un étudiant avait dit quelque chose à la prof, comme s'il dévoilait le fait qu'elle avait une opinion négative sur le voile. Et elle a dit qu'elle voulait pas en parler par respect pour moi, j'étais la seule voilée. Ça l'a créé un malaise. C'est là que j'ai su qu'elle avait des préjugés sur le voile.

Le fait que l'enseignante refuse de discuter du hijab semble indiquer qu'elle a des préjugés et des stéréotypes à l'égard du hijab, mais qu'elle respecte son étudiante, c'est pourquoi elle refuse d'en parler. Cette participante avait développé une belle relation avec son enseignante et elles discutaient souvent ensemble. Cependant, elle ne se sentait pas acceptée. Un jour, alors qu'elles discutaient de certaines difficultés que vivait la participante sur le plan académique, l'enseignante lui a dit : « Tu crois pas que si tu portais pas le voile, ce serait plus facile? ». La participante affirme : « j'aimais cette prof, et elle m'aimait beaucoup aussi, mais je savais qu'elle ne m'acceptait pas comme je suis ». Dans cette situation, l'enseignante suggère que le fait de ne pas porter le hijab simplifierait les choses, laissant entendre que le voile représenterait un obstacle à l'épanouissement de la participante. Bien que cette participante ait développé une relation positive avec son enseignante, elle ne se sentait pas totalement acceptée et avait le sentiment que cette dernière adoptait une attitude laissant supposer qu'elle tentait de la « sauver » de ce qu'elle est, parce qu'elle porte le hijab.

Les témoignages que nous venons de rapporter révèlent des propos d'enseignants comportant des préjugés et des stéréotypes envers certains groupes, et plus particulièrement envers les femmes portant le hijab. Par ailleurs, un seul récit témoigne de propos racistes provenant d'un

étudiant à l'égard d'une autre étudiante. Dans cette situation, une participante à la recherche est témoin de commentaires racistes véhiculés à l'égard d'une étudiante portant le hijab, et décide d'intervenir :

> Moi, je porte pas le voile, mais j'ai entendu un étudiant qui disait à une fille voilée, toi t'es mariée? On t'a forcée à porter le foulard? Elle lui a dit : « je le porte par choix religieux, personne m'a forcée ». Là il lui a dit : « c'est de la soumission ». Je suis intervenue, j'ai dit au gars de se mêler de ses affaires. Il a dit : « si vous voulez porter le foulard, vous n'avez qu'à retourner chez vous ». Je lui ai dit que j'habite à 10 minutes d'ici.

Dans cette situation, l'étudiant exprime des préjugés envers une étudiante portant le hijab en supposant que son port du hijab est dicté par une contrainte plutôt que par un choix personnel, tout en qualifiant son choix de « soumission ». En lui demandant si elle est mariée et si on l'a forcée à porter le hijab, l'étudiant suppose qu'elle porte le hijab parce qu'elle est soumise au désir d'un mari voulant qu'elle porte le hijab. De plus, l'étudiant fait une remarque discriminatoire envers l'étudiante en lui suggérant de retourner dans son pays si elle souhaite porter le foulard. Cette remarque implique une forme de crainte à l'égard des femmes musulmanes portant le hijab en suggérant qu'elles ne devraient pas pratiquer leur religion ou leur culture ici au Québec. Par solidarité, la participante à notre étude prend la défense de l'étudiante et rappelle à l'étudiant que son chez elle, c'est ici au Québec.

Outre cet incident, les participants n'ont pas rapporté d'autres incidents racistes impliquant des étudiants avec d'autres étudiants. Dans la recherche actuelle, les commentaires teintés de racisme et de préjugés provenaient davantage d'enseignants.

4.4.5 Éducation interculturelle au cégep : solutions proposées par les jeunes adultes québécois issus de l'immigration

Dans notre cadre conceptuel, nous avons examiné quelques initiatives mises en place dans divers cégeps pour promouvoir la diversité culturelle et favoriser une éducation interculturelle au sein de ces institutions. De notre côté, nous pensons qu'un effort mutuel est exigé pour briser les frontières entre les personnes issues de l'immigration et les « Québécois francophones ». Cela dit, nous avons questionné nos participants, les jeunes adultes québécois issus de l'immigration, quant à leurs besoins en matière d'éducation interculturelle au cégep, et qu'elles seraient leurs suggestions pour bâtir des ponts entre les différentes communautés culturelles. Tout d'abord, Marie suggère de parler des journées importantes chez certaines communautés :

> Quand il y a des journées importantes pour certaines communautés c'est important d'en parler, conscientiser. Parler du Mois de l'histoire des Noirs, c'est important. Parler du ramadan, c'est important. Que ce soit pas juste, que les gens savent qu'il y a ça, sans savoir vraiment en quoi ça consiste. Parfois ils ont une mauvaise conception de ce que c'est et ça leur crée des craintes. Dans mon travail, il y a déjà une fille qui m'a dit : pourquoi y a le Mois de l'histoire des Noirs, et pas le mois de l'histoire des Blancs? Et c'était une collègue, donc une travailleuse sociale comme moi. Déjà le fait d'expliquer aux gens, ça enlèverait beaucoup de leur ignorance. (Marie, parents nés en Haïti)

Marie évoque l'importance d'informer quant à certaines pratiques ou journées importantes chez les différentes communautés, car beaucoup de personnes en entendent parler, développent une idée vague ou faussée sur le sujet, ce qui engendre chez eux une incompréhension ou une mauvaise conception de la chose. Ils craignent certaines pratiques des communautés culturelles, car ils ne savent pas en quoi elles consistent réellement. Ils savent juste qu'elles existent, sans savoir à quoi elles correspondent.

Marie propose également d'engager davantage de professeurs issus de l'immigration pour que les étudiants puissent mieux se reconnaître dans la sphère éducative québécoise et qu'ils se sentent plus inclus.

Malak suggère de mettre en place des cours de langue française pour les immigrants récemment arrivés qui seraient dispensés par des tuteurs de la même nationalité que les étudiants, afin de faciliter leur apprentissage en faisant des comparaisons entre les deux langues.

Marie propose d'informer de l'actualité en soulignant l'importance de discuter des événements marquants qui touchent diverses communautés. Elle mentionne notamment la tragédie survenue aux États-Unis impliquant la mort de George Floyd :

> C'est dommage, car toi, en tant qu'être humain, tu vois ce genre de chose, et c'est quand même assez violent. Pis là, toi, tu dois continuer dans ton quotidien comme si de rien s'était passé. On dirait que les gens comprennent pas que tu peux être affecté par ça. Moi je disais à ma coordinatrice : avec ce qui s'est passé aux États-Unis, ça me fait réfléchir, je sais que c'est pas la même proportion ici, mais n'empêche que ça existe aussi. Et là, elle me dit oui, mais c'est aux États-Unis. Ben là, c'est quand même arrivé. C'est sûr qu'il y en a moins ici, mais il y a quand même des incidents ici. Je pense qu'on veut discuter, on est prêts à donner de l'info et

> montrer qu'on est ouverts à communiquer avec les autres pour qu'ils en apprennent davantage, mais eux ils doivent être plus réceptifs. (Marie, parents nés en Haïti)

Marie souligne l'impact que peuvent avoir ces événements sur les personnes des différentes communautés. Elle constate que certains minimisent l'importance de ces événements. Ainsi, outre l'aspect informatif, elle insiste sur la nécessité d'adopter une attitude d'ouverture et de réceptivité.

Quant à Lyna, elle suggère, afin de favoriser le rapprochement entre les différentes communautés, de créer des activités où, volontairement, on mélange les personnes des différentes communautés afin qu'ils apprennent à mieux se connaître mutuellement.

Selma propose une initiative similaire à celle de Lyna. Elle remarque que malgré le mélange des étudiants dans les classes, ces derniers ont tendance à retrouver leurs amis habituels en dehors des cours. Par conséquent, elle estime qu'une activité de longue durée, comme une sortie toute la journée où les élèves seraient mélangés, serait bénéfique pour favoriser une meilleure compréhension mutuelle entre les différents groupes. À son avis, il faudrait créer des activités extérieures et encourager les étudiants à y participer.

De son côté, Fadi propose d'organiser des sorties culturelles et d'assister à des pièces de théâtre. Pour lui, l'exposition à l'art des différentes cultures amène les personnes à mieux se connaître et à découvrir les richesses et la beauté des autres cultures.

Sarah souligne l'importance d'avoir un comité interculturel au cégep qui se chargerait de mettre en place diverses activités culturelles intéressantes.

Amira et Malak suggèrent la mise en place de concours culturels dans une atmosphère conviviale avec des prix qui encourageraient à participer. Elles suggèrent des concours culturels au sens large : des concours artistiques, musicaux, vestimentaires, culinaires, littéraires, en incluant des prix à gagner. Cela favoriserait la découverte et l'appréciation mutuelle des différentes cultures.

De son côté, Assia pense qu'il faudrait intégrer dans les cours de la formation générale des volets concernant la diversité culturelle et l'inclusion afin que tous les étudiants développent une compétence interculturelle.

En ce qui concerne Karim, il propose d'inviter des troupes de théâtre à jouer des pièces à l'auditorium. Il mentionne :

> Il y a des troupes de théâtre qui font des tournées au Québec, et ces gens attendent juste d'avoir des salles. À Marie-Victorin, il y avait une salle, et des artistes

> venaient, mais on n'en parlait pas beaucoup. On pourrait offrir des rabais pour les étudiants et faire plus de publicité. (Karim, parents nés en Égypte)

Karim suggère également d'instaurer une section dans la coopérative du cégep dédiée aux livres écrits par des auteurs québécois de toutes les origines et de proposer des réductions aux étudiants. Il souligne : « Parfois, les livres québécois sont excessivement chers, comme 35$. Pour un étudiant, c'est difficile à payer. Je veillerais à ce que les livres soient mis en avant à l'entrée, en grandes quantités, pas seulement quelques exemplaires d'un livre, il en faut davantage ». Karim propose également de recevoir des auteurs québécois célèbres de toutes les origines, car les personnalités connues ont tendance à attirer les étudiants. Il souligne l'importance de promouvoir ces activités en utilisant l'infolettre du cégep, car de nombreuses personnes la consultent. Il met également en avant l'importance des communications internes et des réseaux sociaux pour atteindre un large public.

Comme l'ont évoqué plusieurs participants, bien que certains cégeps proposent des activités interculturelles, ils estiment que leur visibilité reste limitée. Ainsi, il apparaît crucial de mieux diffuser ces informations et d'organiser des activités auxquelles les étudiants seraient davantage incités à participer.

Chapitre 5 - Discussion et synthèse

Dans la section précédente, nous avons présenté et analysé les résultats de notre recherche. Rappelons que notre objectif général est d'**examiner la construction identitaire des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans les contextes familial, scolaire et collégial, afin de mieux comprendre les facteurs influençant leurs identifications linguistiques et culturelles, et de proposer des stratégies éducatives favorisant leur inclusion et leur intégration au sein du système éducatif collégial québécois.** Pour répondre à notre premier objectif spécifique, nous avons **examiné les habitudes langagières et les caractéristiques culturelles de ces jeunes adultes dans un contexte de socialisation familial et scolaire**, en commençant par dresser un portrait individuel de chaque participant, suivi d'une synthèse regroupant l'ensemble de leurs caractéristiques. Ces données ont été essentielles pour mieux comprendre nos participants, notamment en ce qui concerne leur bilinguisme et leur biculturalisme, en les observant dans divers contextes de socialisation.

Cette étude approfondie des spécificités individuelles et collectives de nos participants nous a ensuite conduite à **analyser les identifications linguistiques et culturelles de ces jeunes adultes**, abordant ainsi notre deuxième objectif spécifique. En examinant la manière dont ils construisent leurs identifications, nous avons exploré les dynamiques complexes qui se déploient au sein de la société québécoise, avant d'approfondir ce processus dans un contexte particulier : celui du cégep. Cette approche nous a amenée à répondre à notre troisième objectif spécifique, qui consistait à **déterminer la manière dont les jeunes adultes québécois issus de l'immigration perçoivent leur expérience au cégep en lien avec leurs identifications linguistiques et culturelles.**

À présent, il s'agit de mettre en parallèle ces informations afin de **proposer des recommandations aux intervenants scolaires en ce qui a trait à l'intégration et à l'inclusion de ces jeunes adultes** (troisième objectif spécifique, suite).

5.1 Les identifications linguistiques des jeunes adultes québécois issus de l'immigration

Grâce à l'analyse de la construction identitaire linguistique, nous avons vu que, de manière générale[26], nos participants, qui sont des jeunes adultes québécois issus de l'immigration, apprennent leur langue maternelle à la maison, et le français, à l'école. En grandissant, ils maîtrisent leur langue maternelle à des degrés divers. Certains parlent très bien leur langue maternelle et d'autres la maitrisent passablement. La majorité des participants ne possèdent pas de compétences significatives en lecture et en écriture dans leur langue maternelle. Par ailleurs, ils maîtrisent tous très bien le français, tant à l'oral qu'à l'écrit, au point que le français est devenu la langue dans laquelle ils ont le plus de compétences.

Dans le contexte linguistique québécois, où « le français y est placé en situation de compétition relativement à l'anglais, ce qui met en péril ses rôles de langue commune dans la vie publique et de véhicule de culture » (Armand, 2021, p.228), il s'avère que les langues maternelles ou d'origine des élèves issus de l'immigration peuvent être vues par certains comme un obstacle à la promotion du français (Armand, 2021). Or, notre étude révèle que les Québécois issus de

[26] Cette information constitue une généralité reflétant la tendance observée chez la majorité des participants. Les spécificités de chaque participant ont été précisées dans la section précédente, où les résultats de l'étude ont été présentés.

l'immigration qui ont participé à la recherche maîtrisent mieux le français que leur langue maternelle puisqu'ils ont été scolarisés au Québec depuis leur plus jeune âge. D'autant plus que la majorité de nos participants s'identifient à la langue française et s'y attachent. Ils s'attachent à un français qui les ressemble, un français ouvert à la diversité linguistique francophone. Par ailleurs, il a été observé que certaines participantes n'ont pas développé cet attachement, expliquant ce détachement par leur dissociation de l'identité québécoise.

Dans notre cadre conceptuel, nous avons examiné deux études (Beaulieu, 2003; Conseil de la langue française, 2002) qui visaient à évaluer l'attachement des *enfants de la loi 101* à la langue française. Dans la première étude (Beaulieu, 2003), les participants ont exprimé leur attachement à la langue française, alors que la seconde étude (Conseil de la langue française, 2002) a démontré que les participants concevaient le français comme une langue de communication pour s'adapter au pays d'accueil. En ce qui concerne notre recherche, elle a révélé des résultats qui s'alignent avec ceux de Beaulieu (2003), où la majorité des participants faisaient part d'un attachement à la langue française.

De notre côté, nous pensons qu'il est primordial de faire une distinction entre les *enfants de la loi 101* issus de la deuxième génération de l'immigration, et ceux issus de la première génération, car leurs comportements et caractéristiques linguistiques ne sont pas similaires, ce qui pourrait influencer les résultats obtenus dans les diverses recherches. En effet, en dressant un portrait détaillé de nos participants, nous avons identifié des caractéristiques spécifiques aux Québécois issus de l'immigration. Nous avons observé que ceux de la deuxième génération et de la génération 1,5 ont été exposés au français à un très jeune âge, soit en entrant à l'école, soit en côtoyant leurs frères et sœurs aînés qui avaient déjà appris le français à l'école. Ils ont ensuite poursuivi toute leur scolarité en français dès le début de l'école primaire, ainsi qu'au secondaire. Nous avons également constaté que leur maîtrise du français surpasse celle de leur langue maternelle, le français étant perçu par nos participants comme une langue dominante plutôt que comme une langue seconde. Pour eux, elle ne peut être considérée comme une langue seconde au même titre qu'elle le serait pour un immigrant de première génération qui apprendrait le français en arrivant au Québec à la fin de ses études primaires ou au secondaire par exemple.

Nous voyons donc l'importance de faire une distinction et d'apporter des nuances dans les études impliquant des immigrants de première génération et des Québécois nés de parents

immigrants ou de personnes appartenant à la génération 1,5[27] (Mc Andrew et al., 2013), car ceux qui sont nés au Québec de parents immigrants ne sont pas des immigrants, et leur rapport à la francophonie québécoise diffère de ceux qui sont nés et ont grandi ailleurs. Dans notre recherche, trois participants appartenaient à la génération 1,5. Ils ont été inclus à la recherche, car leurs caractéristiques s'apparentaient à celles de la seconde génération, dans la mesure où ils sont arrivés très jeunes au Québec et y ont effectué toute leur scolarité, ce qui n'est pas nécessairement le cas d'un élève immigrant de première génération.

Dans cette optique, les résultats de notre recherche indiquent que le fait d'avoir effectué leur parcours scolaire en français, grâce à la loi 101, a joué un rôle central dans le développement d'un sentiment d'identification et d'attachement à la langue française chez la majorité de nos participants québécois issus de l'immigration. De plus, le rôle des parents, notamment à travers leurs choix éducatifs et leurs attitudes envers le français, apparaît également comme un facteur complémentaire dans ce processus. Toutefois, bien que la loi 101 ait contribué à développer chez plusieurs participants un sentiment d'identification et d'attachement à la langue française, elle ne semble pas avoir systématiquement favorisé un sentiment d'identification à l'identité et à la culture québécoise. En effet, bien que la langue ait agi comme un vecteur d'intégration linguistique, elle n'a pas permis de favoriser l'émergence d'une identification à la culture québécoise. D'après nos résultats, ce phénomène pourrait s'expliquer par les rapports sociaux et ethniques existants, où les Québécois issus de l'immigration, souvent perçus comme « différents », éprouvent un sentiment d'exclusion et de marginalisation. Ces dynamiques, marquées par des stéréotypes et des discriminations, entravent leur pleine intégration dans la société québécoise.

5.1.1 Anxiété langagière et impact des critiques linguistiques sur les jeunes adultes québécois issus de l'immigration

Notre recherche a également révélé que les Québécois issus de l'immigration pouvaient quelquefois ressentir une anxiété langagière dans leur langue maternelle ainsi qu'en français, dans des situations formelles où ils ont l'impression que leur français est surveillé ou lorsque leurs collègues corrigent leur français. Comme mentionné précédemment dans la thèse, nos participants maîtrisent parfaitement le français. Par ailleurs, pour certains d'entre eux, le fait de craindre le

[27] Rappelons que la génération 1,5 réfère aux élèves qui sont nés à l'extérieur du Québec, mais qui ont effectué toute leur scolarité au Québec.

jugement des autres sur eux en situation formelle fait en sorte qu'ils hésitent parfois avant de parler, qu'ils vont chercher leurs mots, qu'ils vont se retenir de dire quelque chose par peur de commettre une erreur de langue. Dans notre recherche, il a été intéressant de constater la présence d'anxiété langagière chez plusieurs de nos participants dans leur langue maternelle ainsi qu'en français, et parfois dans leurs deux langues. Ces constats s'alignent avec d'autres recherches (Sevinç, 2016; Sevinç et Dewaele, 2016; Sevinç et Backus, 2017) qui portent sur l'anxiété langagière de trois générations d'immigrants turcs aux Pays-Bas. Ces recherches ont démontré que l'anxiété langagière n'a pas lieu uniquement dans la langue du pays hôte, mais également dans la langue maternelle des participants (Dewaele et Sevinç, 2017). De plus, ces chercheurs ont constaté « que les niveaux d'anxiété dans la langue majoritaire (ALM) diminuait de génération en génération, alors que les niveaux d'anxiété dans la langue d'origine (ALO) augmentait de génération en génération » (Dewaele et Sevinç, 2017, p.28). Ces résultats font écho à notre recherche qui a démontré que nos participants de deuxième génération vivaient plus d'anxiété langagière dans leur langue maternelle qu'en français, dans la mesure où la majorité des participants ont avoué ressentir une certaine anxiété dans leur langue maternelle, et que la moitié d'entre eux en ont ressenti en français.

Notre étude s'aligne également avec celle de Magnan et al. (2022) menée récemment au Québec et qui fait état de l'anxiété langagière ressentie en français chez les étudiants québécois dont les parents sont nés en Amérique latine. Cette étude a fait ressortir certains contextes où les étudiants pouvaient faire face à des commentaires discriminatoires provenant de leurs enseignants qui critiquent leur langue, créant alors chez eux une anxiété langagière. Dans notre étude, l'impression qu'on « surveille » leur langue constamment et qu'on ne se gêne pas pour les corriger a été la raison principale causant de l'anxiété langagière chez nos participants.

Annette Boudreau, sociolinguiste à l'Université de Moncton, se réfère à Michel Francard pour affirmer que ce sont les personnes les plus instruites qui ressentent davantage une insécurité linguistique, en raison de leur conscience de la présence d'une norme linguistique (Boudreau, 2022). Ces constats résonnent avec les résultats de notre recherche où les participants qui ont avoué ressentir de l'anxiété langagière sont des personnes très instruites qui travaillent soit dans le milieu éducatif, soit dans le domaine de la recherche. Ce sont des milieux où l'on accorde une grande importance à la langue française et où une norme linguistique doit être respectée. Il arrivait parfois que leurs collègues les corrigeaient, ce qui contribuait à générer chez eux une anxiété langagière.

En ce qui a trait aux critiques qu'une personne peut recevoir sur sa langue, Boudreau (2022) affirme qu'« une critique sur la langue, comme si c'était permis, c'est une critique sur la personne elle-même. C'est très blessant parce que cela fait ressurgir à la conscience des sentiments de honte qu'on a pu ressentir plus tôt » (Boudreau, 2022, 0:33 :40). Cela nous rappelle notre participante Malak lorsqu'elle affirme :

> C'est vraiment en milieu de travail que je ressens une anxiété quand je parle. Une fois j'ai dit : si j'aurais (au lieu de si j'avais). Quand on m'a corrigée, j'ai refait l'erreur dans la minute qui a suivi. J'ai eu la honte de ma vie. Donc oui, des fois il y a de l'anxiété quand il faut choisir les bons mots en milieu de travail. (Malak, parents nés au Liban)

Sarah avait également mentionné qu'en milieu de travail, certains collègues sont constamment en train de corriger. Par exemple, chaque fois qu'elle dit « s'il vous plaît », son collègue lui fait remarquer qu'il faut dire « s'il te plaît ».

Boudreau affirme, en faisant référence à Bourdieu et au concept de violence symbolique qu'il a avancé, que « les tenants de la langue légitime peuvent regarder d'une façon condescendante celui qui ne la détient pas » (Boudreau, 2022, 0 :37 :41) et cela constitue une violence symbolique qui peut entraîner une perte de confiance chez une personne confrontée à un individu méprisant, laissant la personne sans voix et incapable d'exprimer ses pensées comme elle le ferait normalement (Boudreau, 2022). Face à ce regard, la personne devient hyperconsciente de sa manière de s'exprimer et peut faire de l'hypercorrection en s'efforçant de trouver les mots justes qu'elle connaît, mais qui lui échappent à ce moment précis (Boudreau, 2022).

Dans le même ordre d'idées, Sylvie Lamoureux, professeure à l'institut des langues officielles et du bilinguisme à l'Université d'Ottawa estime qu'il faudrait cesser de faire de « faux compliments » sur la langue, comme : « Ah! ton français est passablement bien pour une anglophone » alors que la personne est francophone. Ces commentaires peuvent être perçus comme des insultes par les personnes concernées (Lamoureux, 2022, 0:34 :53). Ces « faux compliments » correspondent aux commentaires que recevaient nos participants Rosa et Leila lorsqu'on s'étonnait devant la qualité de leur français et qu'on leur demandait comment il se faisait qu'elles parlent aussi bien français. Rappelons également le cas de Marie. En s'étonnant devant la qualité de son français, on lui avait demandé si elle avait été adoptée, car selon la personne qui a émis le commentaire, une personne d'origine haïtienne ne pouvait pas maîtriser aussi bien cette

langue. Elle supposait que si Marie parlait si bien français, c'était sûrement parce qu'elle avait été adoptée. Boudreau et Lamoureux (2022) s'entendent pour dire que les remarques sur le langage peuvent être teintées de jugement et qu'elles devraient être évitées pour ne pas blesser la personne qui les reçoit. Nous insistons donc sur l'importance d'éviter d'émettre des commentaires portant sur la pratique langagière d'une personne, car ces remarques peuvent avoir des répercussions négatives sur la personne qui les entend, sur son comportement langagier et sur sa personne (Boudreau et Lamoureux, 2022; Deprez, 1994). Dans le contexte de nos participants, leur rapport au français ne se limite pas à une simple compétence linguistique, mais devient un enjeu identitaire et social. Le fait de parler français ne suffit pas toujours à être perçu comme un francophone à part entière. Certains participants se sentent constamment tenus de prouver leur maîtrise du français afin d'être reconnus comme des francophones légitimes.

Cela dit, l'examen de la construction identitaire linguistique de nos participants nous a permis d'examiner les habitudes langagières de chaque participant, leurs identifications linguistiques, les lieux de la construction identitaire linguistique et les obstacles linguistiques auxquels ils sont confrontés. Dans ce contexte, nous avons constaté que la majorité des participants québécois issus de l'immigration s'identifient à la langue française et s'y attachent, à l'exception de quelques-uns.

5.2 Les identifications culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration

Ensuite, en analysant les identifications culturelles de nos participants, nous sommes arrivée à la conclusion générale suivante : bien que la majorité des participants aient développé un attachement à la langue française, la plupart d'entre eux se détachent d'une identité québécoise et affichent plutôt une identification au Canada ainsi qu'à leur pays d'origine. Seulement trois participants ont revendiqué leur identité québécoise. Ces résultats concordent avec d'autres études (Potvin, 2007 ; Mc Andrew, 2010 ; Chastenay et Pagé 2007, Meintel et Kahn, 2005; Meintel, 2018) qui ont fait ressortir le même constat.

Il est important de noter que les participants démontrent le désir de faire partie de la société québécoise, car c'est là qu'ils vivent et où ils ont grandi, et où la plupart d'entre eux sont nés. Cependant, ils se sentent exclus en raison du regard de l'*Autre* sur eux qui les perçoit comme une menace, comme des étrangers, alors qu'ils ne le sont pas. Gina Lafortune, professeure au département d'éducation et formations spécialisées à l'Université du Québec à Montréal, souligne

qu'il arrive qu'on attribue aux minorités racisées des étiquettes et des identités dans lesquelles ils ne se reconnaissent pas (Lafortune, 2023a). Elle évoque le concept d'assignation identitaire, dans la mesure où l'on assigne à un individu des caractéristiques et des pratiques culturelles ou religieuses particulières uniquement parce qu'il provient d'une région géographique spécifique, alors qu'en vérité, cette personne peut tout simplement être très éloignée de ces pratiques (Lafortune, 2023a). Ainsi, une idée se développe sur des individus, une image à laquelle ils peuvent être réduits uniquement parce qu'ils proviennent d'un endroit particulier. Face à ces représentations qu'on leur assigne, ils voudront répondre et réagir : « leur stratégie identitaire, leur façon de s'ajuster, de s'adapter à l'environnement scolaire et social, c'est aussi une réponse à la manière dont eux-mêmes ils sont accueillis et traités » (Lafortune, 2023a, 0:6:30). D'après Lafortune (2023a), certains décident de prendre de la distance face à l'*Autre*, car ils se sentent jugés et sentent que leur culture n'est pas accueillie. D'autres adoptent une stratégie identitaire de conciliation entre les deux cultures, alors que certains s'assimilent à la nouvelle culture en rejetant leur culture d'origine tant on lui associe une représentation négative (Lafortune, 2023a).

5.2.1 Discrimination et racisme : des obstacles à l'intégration identitaire des jeunes adultes québécois issus de l'immigration

Racisme en contexte social et professionnel

Dans cette perspective, bien que les jeunes adultes québécois s'identifient à la langue française, leur perception de l'identité québécoise est en revanche souvent façonnée par des expériences d'exclusion et de discrimination. Les choix identitaires de nos participants sont particulièrement influencés par les interactions sociales qu'ils vivent au quotidien En effet, plusieurs participants à la recherche ont été confrontés à des situations racistes qui s'inscrivent dans les dynamiques de différenciation et d'infériorisation, telles que décrites par Guillaumin (1972) et par Potvin et Pilote (2021) dans le cadre conceptuel de cette étude. Ces dynamiques opèrent par le choix d'une différence – qu'elle soit liée à la religion, à la couleur de peau, ou à d'autres critères – qui est ensuite utilisée pour assigner une valeur d'infériorité sociale. Dans le cas de nos participants, des caractéristiques telles que la couleur de peau, l'apparence physique, le nom ou le port du hijab ont été utilisées comme des « marques » pour leur assigner une différence, servant ensuite de prétexte à leur infériorisation. Ainsi, Marie a mentionné qu'en raison de sa couleur de peau, on lui avait déjà dit qu'elle était « belle pour une Noire », ou encore qu'on l'avait confondue avec la femme de ménage. Rosa, quant à elle, a relaté qu'une employée lui avait suggéré

d'utiliser un autre prénom, jugé « moins compliqué » à prononcer. Chez plusieurs participantes musulmanes, c'est principalement le port du hijab qui suscitait des réactions racistes. Ces différentes « marques » ont servi à justifier une hiérarchisation implicite des individus selon des critères ethnoculturels. Cette infériorisation s'est exprimée à travers des remarques ou des attitudes racistes, souvent dissimulées sous forme de « blagues » ou de commentaires apparemment anodins, qui reflètent une différenciation marquée et renforcent la perception de ces individus comme étant différents et inférieurs dans l'espace social.

Comme le soulignent Potvin et Pilote (2021), le racisme peut passer d'un « racisme ordinaire » à un « racisme élaboré » (Tanguieff, 1997). En ce qui a trait au « racisme ordinaire », ces auteures affirment qu'« il peut prendre la forme d'attitudes xénophobes fondées sur une peur à l'égard des étrangers, qui découlent souvent d'un manque de connaissance envers ce qui est perçu et imaginé comme très différent de soi-même, voire comme potentiellement menaçant pour ses valeurs et son identité culturelle ou nationale, et qui (se) nourrissent de stéréotypes et de préjugés » (p.118). Dans le cas de nos participants, des propos racistes étaient formulés sous forme de blagues ou de compliments. Dans d'autres situations, les commentaires racistes étaient énoncés méchamment et directement, sans retenue, allant même jusqu'à des agressions verbales dans la rue, laissant entrevoir la peur à l'égard des personnes issues de l'immigration.

Racisme dans les discours et politiques gouvernementaux

Les participants ont également évoqué une autre forme de racisme qui les affectait directement, celle véhiculée par les discours et politiques gouvernementaux. Comme l'ont démontré plusieurs témoignages, les jeunes adultes québécois issus de l'immigration affirment qu'ils se sentent exclus du « Nous » collectif promu par le gouvernement québécois. En outre, ils soulignent que le projet de loi 21 est discriminatoire, car il exclut certains groupes de minorités visibles, dont les femmes musulmanes portant le hijab qui se sont retrouvées dans l'incapacité d'enseigner dans les écoles primaires et secondaires à la suite de l'adoption de ce projet de loi. Dans cette optique, nous pensons à un racisme dit « élaboré » (Tanguieff, 1997) « axé sur une *justification rationalisée*, souvent par des groupes organisés ou des partis qui font appel à la *légitimation politique* » (Potvin et Pilote, 2021, p.118). Selon Potvin et Pilote (2021, p.118), le racisme idéologique « cherche à rationaliser, à justifier et à rendre légitimes les comportements discriminatoires des membres d'un groupe dominant envers ceux d'un autre groupe ». En ce sens, Benhadjouja et Celis (2020, p. 128) soulignent le caractère discriminatoire de la loi 21 et les

stratégies mises en place par le gouvernement afin de justifier l'application de cette loi : « Même si le gouvernement québécois a présenté la loi sur la laïcité comme une mesure progressiste et «modérée», celle-ci permet plutôt d'institutionnaliser le racisme et la discrimination à l'emploi avec les conséquences que cela engendre en matière de marginalisation économique et d'appauvrissement des minorités religieuses et surtout des femmes musulmanes ». De son côté, Romani (2020) constate que « le caractère discriminatoire de la loi 21 est si établi qu'il impose au gouvernement d'avoir recours aux dispositifs dérogatoires des chartes québécoise et canadienne afin d'échapper - temporairement - à toute poursuite fondée sur la discrimination qu'elle opère » (p.51).

Le sentiment d'exclusion et de discrimination qu'évoquent nos participants est accentué par des politiques gouvernementales et des discours médiatiques qui légitiment et perpétuent des inégalités, faisant en sorte que les jeunes adultes québécois issus de l'immigration qui ont participé à la recherche se sentent marginalisés au sein de la société québécoise. À cet égard, il est important de souligner que les débats autour des accommodements raisonnables (2007-2008) et de la Charte des valeurs québécoises (2013-2014) ont contribué à alimenter les tensions ethniques au Québec :

> La crise des accommodements raisonnables et, surtout, le débat sur la Charte des valeurs québécoises en 2013-2014 (Helly et Nadeau 2016) ont été des moments déclencheurs d'un processus de radicalisation de l'opinion publique, visible notamment dans les sondages et dans la montée des crimes haineux sous les motifs race/origine ethnique et religion, qui se sont accru de 60% en 2013-2014 (Statistique Canada 2016). (Potvin, 2017a, p.54)

Actuellement, la loi 21 est perçue par nos participants comme une atteinte à la liberté individuelle. À cet égard, Bosset et Volcy (2021) rappellent qu'une interdiction absolue ou systémique du port de signes ou de vêtements religieux irait à l'encontre des principes fondamentaux garantis par la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec qui protège la liberté de conscience et de religion, ce qui inclut le droit d'exprimer ses convictions religieuses.

Ces dynamiques systémiques contribuent à un climat de méfiance et de ressentiment où les individus touchés par ces mesures se sentent constamment en devoir de justifier leur appartenance à la société québécoise, malgré leur désir d'intégration et de contribution positive. Ainsi, il est ressorti des entrevues une certaine crainte à s'identifier en tant que Québécois de la part des Québécois issus de l'immigration qui sont nés au Québec, et ce, en raison du regard de l'*Autre* qui

ne les perçoit pas comme de « vrais Québécois » à cause de leurs différences physiques et culturelles visibles. Comme l'expliquent Potvin et ses collègues, « dans certains cas, la catégorisation par le groupe majoritaire peut invalider l'auto-identification d'un individu » (Potvin, Magnan et Low, 2021, p.301). En conséquence, cette catégorisation imposée par le groupe majoritaire conduit les jeunes adultes québécois issus de l'immigration à maintenir une certaine distance vis-à-vis de l'identité québécoise et à s'approprier une identité relative à leur pays d'origine, au Canada et à Montréal. Cela illustre à quel point les rapports sociaux influencent non seulement les perceptions qu'ont ces jeunes de leur place dans la société, mais aussi la manière dont ils redéfinissent leurs frontières identitaires en réponse à ces expériences. Dans cette perspective, nous observons que les interactions sociales, façonnées par des mécanismes de différenciation, d'infériorisation et d'essentialisation, contribuent à l'établissement de frontières ethniques, comme cela a été décrit dans notre cadre conceptuel. Ces frontières, consolidées par des rapports de pouvoir inégaux entre le groupe majoritaire et les groupes minoritaires, participent au maintien des divisions entre le « Nous » et le « Eux ».

Racisme dans l'espace médiatique et artistique

Outre la loi 21 et les discours politiques controversés sur la scène politique et sociale, les participants ont mis en lumière l'influence majeure des médias dans la diffusion de stéréotypes et de préjugés à l'encontre de certains groupes. Ils ont l'impression de devoir continuellement « faire leurs preuves » pour démontrer qu'ils méritent leur place et pour contredire l'image négative que les médias renvoient d'eux. Cela démontre les conséquences néfastes des stéréotypes et des préjugés véhiculés par les médias, ainsi que la nécessité d'une représentation plus fidèle et équitable des minorités visibles afin de promouvoir une société plus équitable et inclusive. Cette perception généralisée d'une image déformée trouve un écho particulier chez certaines participantes musulmanes de notre recherche, qui déplorent le traitement médiatique et artistique qui leur est réservé. Selon elles, l'espace médiatique et artistique québécois diffuse une représentation faussée de leur communauté, souvent associée à des enjeux négatifs tels que l'extrémisme ou l'oppression des femmes, ce qui contribue à renforcer les préjugés et à entretenir la méfiance dans l'espace public. Zayani (2021, p. 23) souligne que « depuis le 11 septembre 2001, la couverture médiatique aurait contribué à la construction d'une certaine image quelque peu menaçante de la communauté arabo-musulmane ». Cet événement ainsi que d'autres tragédies survenues par la suite ont contribué à ancrer durablement une perception négative des personnes

arabes et des musulmans, qui demeurent depuis des groupes particulièrement exposés au racisme dans la société québécoise (Zayani, 2021). L'association répétée de l'islam à des attentats terroristes dans l'espace public, notamment celui du 11 septembre 2001, « a contribué à ce que la laïcité s'impose de plus en plus au cœur des représentations de l'identité nationale au Québec, à laquelle s'identifient peu les jeunes Québécois de deuxième génération de l'immigration (voir Stépanie Tremblay, à paraître) » (Potvin et al., 2021, p.300). Cela crée un climat dans lequel les jeunes issus de l'immigration ont du mal à se reconnaître dans cette identité québécoise, car elle semble exclure ou rejeter certaines de leurs pratiques culturelles ou religieuses. Comme l'ont souvent souligné les participants, dans un contexte où les médias véhiculent de manière persistante une image négative d'eux, les jeunes issus de l'immigration doivent souvent déployer un effort supplémentaire pour déconstruire des représentations biaisées qui ne correspondent pas à leur réalité. Nos participants ont exprimé le sentiment d'être soit sous-représentés, soit mal représentés dans l'espace médiatique et artistique québécois.

Finalement, qu'il s'agisse du racisme vécu dans les interactions sociales et professionnelles, de celui véhiculé par les politiques gouvernementales ou encore de la stigmatisation médiatique et artistique, les jeunes adultes québécois issus de l'immigration se heurtent à des formes diverses, mais convergentes, de discrimination. Ces expériences répétées d'exclusion entravent leur sentiment d'appartenance au Québec.

Somme toute, l'analyse des identifications linguistiques et culturelles de nos participants nous a amenée à mieux comprendre qui ils sont et comment ils perçoivent leurs identifications à l'intérieur de la sphère familiale et sociale québécoise. Cette étape était nécessaire afin d'appréhender l'aspect scolaire de leur parcours identitaire linguistique et culturel, dans la mesure où ces différents aspects ne peuvent être examinés de manière indépendante si nous voulons dresser un portrait global de cette population. Les différents aspects sont en interaction constante les uns avec les autres et permettent à l'individu de se construire. Grâce aux données recueillies, nous avons documenté différents éléments qui nous intéressaient de la vie de chaque participant en commençant par son lieu de naissance, en passant ensuite par son développement identitaire dans la sphère familiale et sociale québécoise, avant de nous attarder à son développement identitaire pendant son parcours collégial, d'un point de vue scolaire.

5.3 Dynamiques identitaires au cégep : défis d'intégration

Nous avons constaté que le cégep a joué un rôle crucial dans le développement identitaire de nos participants. C'est une étape de leur parcours scolaire où ils ont acquis davantage de liberté et où ils ont appris à compter sur eux-mêmes et sur leurs propres ressources pour étudier. Contrairement à l'école secondaire où les enseignants étaient très présents pour les soutenir dans l'assimilation des matières, au cégep, ils se sont davantage retrouvés livrés à eux-mêmes. La période collégiale ne fut donc pas sans embûches pour un bon nombre de participants. Ils ont donc gagné en autonomie et plusieurs ont dû se surpasser pour pouvoir intégrer plus tard un programme universitaire particulier.

En outre, en quittant le secondaire, les participants ont été amenés à s'adapter à un nouvel environnement où la diversité étudiante est plus marquée. Ils ont davantage été mêlés aux « Québécois francophones », ce qui n'était pas nécessairement le cas auparavant. Certains se sont vite intégrés dans cet environnement, alors que l'adaptation a été plus longue pour d'autres.

5.3.1 L'influence du cégep sur les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes : impact des cours et des activités pédagogiques

Nous avons examiné la manière dont le cégep a contribué à développer chez nos participants un attachement à la langue française et à la culture québécoise. En fait, la plupart des participants considèrent que le cégep les a surtout enrichis en matière de connaissances, sans pour autant favoriser un attachement particulier à la langue française et à la culture québécoise. Pour eux, le cégep se concentrait surtout sur la transmission de savoirs et d'informations, sans aborder spécifiquement la réalité québécoise contemporaine, que ce soit dans les domaines des arts ou de la culture. Les participants pensent que les cégeps gagneraient à intégrer davantage les aspects artistiques et culturels du Québec actuel afin de développer chez les étudiants un sentiment d'appartenance à la langue française et à la culture québécoise.

Alors que la majorité des participants considèrent que le cégep n'a pas développé chez eux un sentiment d'appartenance à la langue française et à la culture québécoise, il n'en demeure pas moins que des participants ont souligné l'influence de certains cours sur eux et le plaisir qu'ils ont eu en fréquentant ces cours. Nous pensons notamment au cours de Karim où l'enseignant leur a donné l'occasion d'assister à un spectacle des *Charbonniers de l'enfer*, ou au cours d'Amira sur l'origine des expressions françaises qui a développé chez elle un amour pour la langue française. De plus, le fait d'avoir été au Centre d'aide en français a permis à Sarah de reconnaître son talent

en français et de le valoriser. C'est également grâce à certains enseignants que Karim et Jamila ont décidé d'intégrer un domaine particulier à l'université.

En outre, c'est au cégep que Karim, Sarah et Selma se sont davantage mêlés aux « Québécois francophones » et qu'ils ont noué de belles amitiés avec eux. Ce constat est en accord avec l'étude de Magnan et al. (2016), qui a révélé que, bien que la majorité des étudiants issus de l'immigration ayant participé à l'étude aient tendance à se distancer de leurs pairs « francophones québécois » au cours de leurs années au secondaire, la transition vers le postsecondaire, en fonction de l'orientation linguistique choisie, leur a offert l'occasion de renégocier les frontières identitaires. Cela illustre le cas de nos trois participants ayant fréquenté un collège francophone, qui déclarent avoir modifié leur perception des « Québécois francophones » au cours de leur parcours postsecondaire, notamment en apprenant à mieux les connaitre. De plus, conformément à l'étude de Magnan et al. (2016), les participants de notre recherche ayant fréquenté un cégep anglophone semblent maintenir une certaine distance par rapport à l'identité québécoise, tout en percevant leur cégep comme un milieu ouvert à la diversité.

Cela dit, les participantes qui ont fréquenté un cégep anglophone considèrent qu'elles ont évolué dans un environnement multiculturel marqué par une diversité et une ouverture qu'elles ont particulièrement appréciées. Certains enseignants faisaient preuve de flexibilité linguistique, permettant aux étudiants d'utiliser le français dans certaines situations, ce qui a facilité leur intégration. Ces éléments, combinés à des initiatives inclusives telles que le respect des pratiques religieuses, ont contribué à leur sentiment d'intégration dans cet environnement.

5.3.2 Les facteurs influençant les identifications linguistiques et culturelles au cégep

Notons que le but de cette recherche n'est pas d'évaluer les cégeps et leurs cours en termes d'interculturalité, car nous n'avons ni les moyens ni les outils pour le faire. D'autant plus qu'une telle recherche nécessiterait d'évaluer les cours et les programmes, et non seulement le point de vue des étudiants. Dans notre problématique, nous avons évoqué l'étude de Gaudet (2013) qui a documenté l'aspect interculturel présent dans les cégeps. Par ailleurs, notre troisième objectif spécifique dans cette recherche était de **déterminer la manière dont les jeunes adultes québécois issus de l'immigration perçoivent leur expérience au cégep en lien avec leurs identifications linguistiques et culturelles, et de proposer des recommandations aux intervenants scolaires en ce qui a trait à l'intégration et à l'inclusion de ces jeunes adultes.** Dans le cadre de cet objectif spécifique, en nous appuyant sur les données issues des expériences des participants, nous

avons mis en évidence les enjeux et les limites de certains facteurs ayant une influence sur les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration. Dans cette perspective, les cours, les activités parascolaires, les interactions sociales au cégep, ainsi que l'attitude des enseignants, apparaissent comme des éléments clés ayant influencé le rapport des étudiants à la langue française et à la culture québécoise, tout en ayant un impact sur leur sentiment d'appartenance.

Les cours et les activités pédagogiques

La manière dont les cégeps abordent la diversité culturelle a joué un rôle significatif dans la construction des identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes issus de l'immigration. L'intégration d'aspects artistiques, culturels ou historiques liés à la langue française et à la culture québécoise dans les cours ou les activités a favorisé, chez certains étudiants, un sentiment de proximité avec ces éléments. Par exemple, des initiatives telles que l'étude de l'origine des expressions françaises ou la participation à des spectacles ont contribué à renforcer l'intérêt et l'attachement de certains participants envers la langue et la culture québécoise.

Les cours de littérature française

Par ailleurs, malgré leur potentiel à enrichir le rapport à la langue française, les cours de littérature française au cégep n'ont pas, de manière générale, suscité ou renforcé un attachement émotionnel ou un sentiment d'appartenance à cette langue chez les participants. Bien que ces cours aient permis aux étudiants d'approfondir leurs connaissances sur la langue, sur les œuvres littéraires et sur les techniques d'analyse de texte, ils n'ont pas contribué à créer un lien affectif significatif. Certains participants avaient déjà un attachement à la langue française avant d'entrer au cégep, mais cet attachement n'a pas été renforcé par ces cours, souvent centrés, selon nos participants, sur des œuvres qui ne résonnaient pas avec leurs expériences personnelles ou contemporaines.

Les activités parascolaires

Les activités parascolaires, telles que l'improvisation, les sports d'hiver ou les spectacles, se sont révélées être des opportunités clés pour encourager les rencontres interculturelles. Ces expériences ont offert aux étudiants la possibilité de se côtoyer dans un cadre informel tout en

découvrant des aspects de la culture québécoise auxquels ils n'auraient peut-être pas été exposés autrement. Ces moments de partage ont joué un rôle important dans la déconstruction des stéréotypes et dans le développement d'amitiés, enrichissant ainsi leur rapport à la culture québécoise.

Les interactions sociales au cégep : se mêler à l'*Autre*

Le fait de se mêler aux « Québécois francophones » au cégep a permis à certains participants de développer une proximité avec la culture québécoise. Les interactions sociales, facilitées par des activités parascolaires ou des travaux d'équipe, ont contribué à tisser des liens significatifs entre les « Québécois francophones » et les Québécois issus de l'immigration. Ces expériences ont nourri un intérêt pour la culture québécoise et renforcé leur sentiment d'appartenance. En outre, ces expériences ont également permis à certains à ces participants de revoir leur perception des « Québécois francophones » et de tisser des liens significatifs.

Cependant, il ressort également que cette proximité ne s'est pas généralisée à tous les participants. Certains préféraient se retrouver entre amis issus de l'immigration en dehors des cours, ce qui montre que l'effet d'intégration interculturelle reste contextuel et dépend largement des initiatives des enseignants ou des opportunités offertes par le cégep.

L'influence des enseignants

Les enseignants qui, dans leurs cours, ont adopté des pratiques respectueuses et inclusives, déconstruit les stéréotypes et valorisé la diversité culturelle, ont permis aux étudiants de se sentir pleinement reconnus et valorisés, favorisant ainsi un sentiment d'inclusion. À l'inverse, des attitudes stéréotypées ou discriminatoires de la part d'enseignants ont renforcé un sentiment d'exclusion chez certains participants, en alimentant les divisions intergroupes et en marginalisant certains groupes minoritaires. Ces deux dynamiques soulignent que l'attitude et les actions des enseignants jouent un rôle déterminant dans la construction ou la déconstruction du sentiment d'inclusion ou d'exclusion des étudiants pendant leur parcours collégial.

Finalement, les participants soulignent que, bien que certains enseignants ou cours abordent des enjeux liés à la diversité culturelle, ces initiatives semblent souvent être le fruit d'efforts individuels, plutôt que d'une approche systématique ou institutionnalisée.

5.3.3 Construction et déconstruction de stéréotypes : l'impact des attitudes des enseignants face à l'altérité en contexte éducatif

Soulignons que certains participants ont rapporté des commentaires comportant des stéréotypes et des préjugés émanant d'enseignants à l'égard de certains groupes de minorités visibles. Bien que les commentaires n'étaient pas directement adressés à des étudiants en particulier, il n'en demeure pas moins que ces enseignants affichaient ouvertement des opinions discriminatoires envers des groupes spécifiques, créant alors des malaises chez les participants qui appartenaient à ces groupes. D'autant plus que ces enseignants propageaient dans leur cours des idées chargées de stéréotypes, ce qui, d'après nos participants, pouvait avoir une influence sur tous les étudiants qui entendaient ces commentaires et qui pouvaient, à leur tour, développer des préjugés à l'égard de certains groupes.

Notons que, dans le cadre de cette recherche, les situations de racisme évoquées en contexte éducatif visaient principalement les femmes portant le hijab. Avant d'approfondir ce point, il nous semble essentiel de nuancer la terminologie utilisée pour désigner ces femmes. Nous privilégions l'expression « femme portant le hijab » plutôt que celle de « femme voilée », que nous cherchons à éviter. Dans notre cadre théorique, nous avons soulevé les enjeux liés à l'essentialisation, ainsi qu'à la tendance à réduire un individu à un seul attribut, utilisé comme marque de distinction et d'infériorisation (Potvin et Pilote, 2021). Dans cette perspective, Jacquet (2017) souligne: « À travers l'essentialisation « du voile », celui-ci devient l'objet de la discussion, remplaçant de manière métonymique les femmes musulmanes » (p.266). De son côté, Al-Saji (2008) déclare que le « voile » « est vu à la fois comme un signe de la différence culturelle islamique et comme une explication de son infériorité, tout comme la couleur de la peau est vue comme le lieu de la différence raciale et de la détermination biologique » (p.49). Or, parler de la « femme voilée », c'est précisément risquer de réduire la femme portant un hijab à un symbole vestimentaire, en effaçant la pluralité de ses appartenances et la richesse de son identité.

Cela dit, en contexte postsecondaire, certains enseignants ont exprimé explicitement leur mépris à l'égard du hijab. Comme mentionné plus tôt, une des participantes a rapporté qu'un enseignant avait déclaré en classe qu'il était en accord avec la décision d'une juge de la Cour du Québec qui avait refusé d'entendre la cause d'une femme musulmane au motif qu'elle portait le hijab. Cette prise de position, formulée devant des étudiants, a été vécue comme une validation

d'un traitement injuste fondé sur une apparence religieuse. En soutenant cette décision, l'enseignant revient à cautionner un geste grave : celui de refuser d'entendre une femme en justice en raison de son apparence religieuse — autrement dit, de lui retirer la parole, de la faire taire. Un tel discours participe à la normalisation d'un regard stigmatisant, dans lequel le hijab est perçu non pas comme une expression personnelle ou spirituelle, mais comme un signe problématique, voire incompatible avec les normes de neutralité ou de respectabilité. Dans cette perspective, le port du hijab devient un critère implicite d'exclusion : il disqualifie la femme qui le porte, que ce soit dans une salle de classe ou dans un tribunal. Ces dynamiques systémiques, sous couvert de neutralité ou de laïcité, contribuent à marginaliser certains marqueurs sociaux dans le milieu éducatif.

Ce discours autour du hijab est également apparu sous la forme d'une volonté de « sauver » une participante qui le portait, comme si ce vêtement constituait nécessairement un obstacle à son épanouissement personnel. Cette attitude s'inscrit dans une logique que critique Al-Saji (2008) en affirmant que la femme portant le hijab « est vue comme opprimée et immobilisée par son voile, nécessitant d'être sauvée, mais elle est aussi présumée être complice de sa propre oppression et renoncer ainsi de manière incompréhensible à son activité, à sa mobilité et à sa condition d'agent ou de sujet » (p.50). L'enseignante avait déclaré à notre participante : « Tu crois pas que si tu portais pas le voile, ce serait plus facile? ». Or, ce discours va plus loin : la femme portant le hijab n'est pas seulement perçue comme une victime, mais aussi comme quelqu'un qui accepte ou choisit elle-même son oppression, puisqu'elle continue de porter un vêtement que certains considèrent comme un symbole d'aliénation. Nous postulons que cette représentation nie la pluralité des significations que le hijab peut revêtir pour celles qui le portent, tout en réactivant des dynamiques paternalistes où l'enseignante se positionne comme détentrice d'un savoir sur ce que devrait être la « vraie » émancipation.

Dans un contexte éducatif postsecondaire, cette posture est d'autant plus problématique qu'elle repose sur un rapport asymétrique entre enseignant et étudiant, où l'autorité pédagogique peut imposer des interprétations réductrices de la liberté ou de l'émancipation. Dès lors, l'espace éducatif, censé favoriser l'ouverture, la pluralité des expériences et le respect des trajectoires individuelles, devient au contraire un lieu de délégitimation pour certaines voix étudiantes, parce qu'elles ne correspondent pas aux normes dominantes.

Al-Saji (2008) soutient que le port du hijab « est perçu, et à la fois construit, comme un obstacle à la subjectifisation des femmes voilées, comme une forme d'immobilisation et d'invisibilisation. Dans le sens où cette perception s'accomplit dans les comportements et dans les lois qui visent les femmes voilées, le voile *devient* l'obstacle qu'il aurait représenté » (p.50). Autrement dit, c'est en définissant socialement et juridiquement le hijab comme un frein à la pleine expression de soi que l'on façonne effectivement une réalité dans laquelle les femmes portant le hijab voient leur capacité d'action et de parole restreinte. C'est donc une construction symbolique qui se mue en barrière tangible, limitant au quotidien la subjectivité, l'action et l'inclusion des femmes portant le hijab. Nous pensons ici à notre participante Amira qui a obtenu son brevet d'enseignement pour enseigner au Québec, mais qui s'est vue empêchée d'exercer en vertu de la loi 21 qui proscrit le port de tout signe religieux ostensible chez les détenteurs d'un poste d'autorité, enseignants inclus. Ainsi, une norme fondée sur une représentation stigmatisante s'est concrètement traduite pour elle par une exclusion professionnelle.

De plus, le fait qu'un enseignant au cégep ait déclaré dans la classe d'une participante: « On est chez nous au Québec, vous vous adaptez à nous », révèle un rapport de pouvoir implicite, fondé sur une division entre un « Nous » majoritaire, supposément légitime, et un « Vous » minoritaire, perçu comme extérieur, dérangeant ou inadéquat. Comme nous l'avons souligné dans le cadre conceptuel, ce discours instaure une frontière entre un « Nous », associé au groupe majoritaire, érigé en norme et en référence, et un « Eux », renvoyant aux membres du groupe minoritaire, perçus comme des porteurs de « particularismes ». (Potvin et Pilote, 2021). Nous pensons ici au racisme dit « ordinaire » qui peut se traduire par des attitudes xénophobes ou de la méfiance envers les personnes perçues comme étrangères (Potvin et Pilote, 2021). Ces réactions prennent souvent racine dans une perception de « l'Autre » comme étant différent, voire comme une menace pour les repères culturels ou identitaires de la majorité (Potvin et Pilote, 2021).

La phrase de l'enseignant, loin d'être anodine, construit un cadre d'exclusion où certains étudiants, notamment ceux issus de l'immigration ou associés à une altérité culturelle « Autre », doivent se conformer à une norme prédéfinie pour être acceptés. En d'autres mots, la diversité est tolérée à condition qu'elle s'efface. Dans un contexte éducatif, cette posture est particulièrement problématique, car elle contredit les principes d'inclusion, de dialogue interculturel et de reconnaissance de la pluralité des identifications. Le message envoyé aux étudiants minorisés est

que leur présence est conditionnelle, qu'ils ou elles doivent « mériter » leur place en s'adaptant à un modèle culturel dominant. Ce type de discours peut nuire au sentiment d'appartenance et au climat de confiance nécessaire à l'apprentissage, en renforçant l'idée que certaines identités sont constamment en position de justification, toujours perçues comme provisoires ou en attente de légitimation.

Par ailleurs, dans le contexte de notre recherche, le port du hijab a parfois été la cible de qualifications ouvertement méprisantes de la part d'enseignants (un enseignant au primaire et un enseignant au secondaire). Rappelons que dans les récits recueillis, une participante a rapporté qu'un enseignant a comparé son hijab à un sac de poubelle noir, tandis qu'une autre a été interrogée pour savoir si elle était déguisée pour l'Halloween. Ces propos, loin d'être anodins, s'inscrivent dans une logique de disqualification symbolique, où le hijab est vidé de sa signification personnelle et religieuse pour être réduit à un objet grotesque. Ces expériences illustrent comment le racisme ordinaire peut s'ancrer dans des gestes ou paroles perçus comme anecdotiques, mais qui participent pleinement à la reproduction des inégalités dans le milieu éducatif. Notre recherche actuelle montre que les propos et attitudes relevés dans certains milieux collégiaux participent à la stigmatisation d'étudiants issus de l'immigration, et plus particulièrement les femmes musulmanes portant le hijab en les positionnant comme étrangères à la norme attendue. Ces dynamiques de distinction contribuent à la reproduction de rapports inégalitaires au sein même de l'espace éducatif. Comme le rappellent Potvin et Pilote (2021, p. 112) :

> L'essentialisation et l'infériorisation des marques transforment les groupes en catégories plus ou moins étanches pouvant conduire à la fermeture de frontières ou à la reproduction d'inégalités, selon les intérêts en jeu (Juteau, 2015, p. 164). Le rapport sur lequel repose le « marquage » vise à produire ou à maintenir une domination-oppression en vertu des intérêts des groupes dominants. Les enseignants doivent développer un sens critique face à ces processus générateurs d'inégalités, qui se manifestent également dans l'institution scolaire.

Dans cette perspective, il devient alors essentiel de reconnaître que l'institution scolaire peut contribuer à ces mécanismes d'exclusion si elle ne les interroge pas activement. En ce sens, le milieu collégial a la responsabilité de favoriser un espace critique et inclusif, où toutes les voix — y compris celles minorisées — peuvent se déployer sans être constamment renvoyées à une altérité problématique.

Caroline Beauregard, professeure et codirectrice des programmes en art-thérapie, évoque le concept de reflet social qui représente la manière dont « on va refléter la personne qui est devant nous, qu'on va lui renvoyer le miroir de qui elle est. Donc ça peut aider bien sûr à la construction identitaire, mais ça peut aussi nuire parce que si le reflet n'est pas conforme à ce que la personne même, l'enfant, l'adolescent, considère qu'il est, c'est sûr que ça peut créer des tensions qui peuvent être néfastes » (Beauregard, 2023b, 0 :5 :30). Selon elle, le message le plus important à transmettre aux intervenants scolaires, c'est d'être conscient de ce qu'on dit et de ce qu'on fait, car la manière de représenter ces groupes influence leur construction identitaire. Les enseignants doivent donc faire preuve de vigilance quant à leur manière de représenter certains groupes, car leurs paroles et leurs actions peuvent avoir un impact sur eux et affecter négativement ou positivement l'identité des personnes biculturelles. Comme nous l'avons vu, les étudiants étaient dérangés par des propos stéréotypés entretenus par certains enseignants à l'égard de certains groupes.

D'un autre côté, nous avons vu des modèles d'enseignants qui déconstruisaient dans leurs cours les stéréotypes associés à certains groupes. Ces enseignants ont marqué positivement la trajectoire collégiale de nos participants dans la mesure où ils sentaient que leurs expériences quotidiennes étaient prises en compte et que ces enseignants tentaient de sensibiliser les autres étudiants à ces enjeux. Dans ces cours, nos participants se sentaient confortés et acceptés pour qui ils étaient. Par ailleurs, seulement trois participants nous ont fait part de cours où l'ont été abordées des questions relatives à la diversité culturelle québécoise, et ces trois participants provenaient du même cégep, reconnu pour sa population étudiante issue de l'immigration.

Dans la partie qui suit, il s'agira de rappeler les besoins des jeunes adultes québécois issus de l'immigration qui ont participé à la recherche en nous appuyant sur les solutions qu'ils ont suggérées pour promouvoir l'éducation interculturelle dans les cégeps, favoriser le rapprochement entre les différentes communautés culturelles, et cultiver chez les étudiants un attachement à la langue française et à la culture québécoise.

5.3.4 Les besoins des jeunes adultes québécois issus de l'immigration en matière d'éducation interculturelle au cégep et les solutions proposées

Selon Armand (2021), le multilinguisme est une réalité sociale présente dans plus de 90% des pays du monde. Il serait, à son avis, irréaliste de considérer une société uniquement dans une perspective monolingue. Pour elle, ce serait « un mythe détaché de la réalité » (Armand, 2021, p. 231). C'est dans cette optique que la question doit être abordée dans les milieux éducatifs :

> L'école vise à préparer les élèves à la « vraie vie », au contact avec l'Autre, à la langue de l'Autre, dans ses différences et ses ressemblances. Un certain courage institutionnel est nécessaire pour inclure cette orientation dans les programmes et les documents officiels et pour favoriser la mise en œuvre de pratiques innovantes dans le domaine de la diversité linguistique et de la reconnaissance du plurilinguisme des élèves de toutes les origines. Ces pratiques favorisent, conformément à la mission de l'école québécoise, le développement d'un savoir-vivre-ensemble au sein d'une école francophone, démocratique, pluraliste et… plurilingue. (Armand, 2021, p.231)

Armand (2021) mentionne que l'ouverture aux diverses langues au sein des institutions scolaires n'est pas seulement avantageuse pour les élèves issus de l'immigration, mais pour tous les élèves de manière générale. En effet, l'ouverture et l'exploration des différentes langues pourraient éveiller la curiosité des élèves à apprendre d'autres langues, ce qui serait bénéfique et enrichissant pour eux, surtout dans un contexte mondial où parler trois langues constitue de plus en plus une pratique courante (Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014).

Lafortune (2023c), souligne que les écoles mettent en place beaucoup d'activités pour soutenir les premières générations et les jeunes nouvellement arrivés. Par ailleurs, peu de ressources sont proposées pour les deuxième et troisième générations qui sont également confrontées à des défis identitaires. Lafortune suggère de leur donner la parole pour nous faire part de ce qu'ils aimeraient faire en matière d'interculturalité, car nos propositions peuvent parfois ne pas leur convenir (Lafortune, 2023c). Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous avons jugé pertinent de questionner nos participants, des jeunes adultes québécois issus de l'immigration, sur ce qu'ils considéraient comme essentiel à mettre en place dans les cégeps afin de favoriser l'éducation interculturelle et le rapprochement entre les différentes communautés, tout en développant chez les étudiants un attachement à la langue française et à la culture québécoise. Les

réponses ont été présentées dans la partie précédente, en fonction des témoignages des participants qui ont été rapportés. Dans cette partie, nous les avons répertoriées à l'intérieur d'un tableau global et avons proposé, selon notre analyse, des explications quant à chaque solution avancée.

Tableau 26:Tableau des activités proposées par les jeunes adultes québécois issus de l'immigration en ce qui a trait à l'éducation interculturelle au cégep

Pistes de réflexion et activités proposées par les jeunes adultes québécois issus de l'immigration en ce qui a trait à l'éducation interculturelle au cégep	
1- Informer quant aux journées importantes chez les différentes communautés.	Informer par exemple sur le Mois de l'histoire des Noirs ou le mois du ramadan pour les musulmans. Expliquer en quoi cela consiste grâce à des dépliants, des kiosques ou un message généralisé. Le fait d'évoquer les journées importantes des diverses communautés permet de favoriser la compréhension, le respect et la tolérance entre les individus appartenant à différentes cultures. Cette approche contribue à sensibiliser les personnes à la diversité culturelle et à reconnaître l'importance des événements marquants pour chaque groupe. De plus, le dialogue interculturel peut être encouragé et le sentiment d'appartenance des membres de ces communautés au sein de la société en est renforcé.
2- Parler de l'actualité.	Il est important de parler des événements ou des tragédies sociaux qui surviennent et qui affectent différentes communautés, comme la mort tragique de George Floyd aux États-Unis ou l'attentat à la grande mosquée de Québec. Il est possible d'aborder ces questions dans les cours ou en ayant recours à l'infolettre du cégep pour informer le plus d'étudiants possible et les sensibiliser à ces enjeux, tout en faisant preuve de compréhension envers les communautés qui peuvent en être grandement affectées. Le fait de parler de l'actualité en milieu éducatif permet d'encourager la réflexion critique et le dialogue sur des questions de justice sociale, de droits de l'homme, de racisme, de discrimination et de tolérance religieuse. En explorant ces sujets dans un cadre éducatif, les étudiants peuvent développer leur capacité à penser de manière critique, à remettre en question les préjugés et à promouvoir l'empathie et la compréhension mutuelle.
3- Recruter des enseignants issus des minorités ethniques.	Ces enseignants apportent une diversité culturelle et linguistique qui enrichit l'environnement scolaire et favorise la compréhension interculturelle entre les élèves. Ils peuvent servir de modèles de rôle pour les élèves issus des mêmes communautés ethniques, les encourageant à poursuivre leurs études et à viser

	l'excellence académique. Leur expérience personnelle peut leur permettre de mieux comprendre les besoins des élèves issus de l'immigration et de mieux les soutenir sur le plan académique, social et émotionnel. Leur présence peut contribuer à réduire les préjugés et les stéréotypes au sein de l'établissement scolaire en favorisant une meilleure compréhension et acceptation de la diversité.
4- Valoriser davantage le volet interculturel dans les cours de la formation générale.	Le volet interculturel devrait occuper une plus grande place au sein des cégeps afin de permettre aux élèves de prendre conscience de la richesse des différentes cultures présentes dans leur société et dans le monde, favorisant ainsi le respect et la tolérance envers autrui.
5- Organiser des sorties scolaires.	Les sorties scolaires permettent aux étudiants de se mêler les uns aux autres dans un moment de plaisir, tout en apprenant à se connaître.
6- Organiser des concours culturels : musicaux, artistiques, littéraires, vestimentaires, culinaires, en incluant des prix à gagner.	Ces concours favorisent un espace d'expression sécuritaire où les étudiants pourront explorer divers aspects d'autres cultures et s'informer dans un lieu qui leur donne la possibilité de poser des questions qu'ils n'auraient pas osé poser ailleurs.
7- Accueillir des auteurs québécois et des artistes connus de toutes les origines.	La présence d'auteurs de différentes origines enrichit la diversité culturelle dans les milieux éducatifs, offrant aux étudiants une perspective variée sur la littérature et la culture québécoise. Cela permet aux élèves de s'identifier à des modèles divers et de se sentir représentés dans leur apprentissage. La rencontre avec des auteurs de différentes origines expose les étudiants à de nouveaux récits, expériences et perspectives, élargissant ainsi leurs horizons et favorisant leur compréhension du monde qui les entoure. Ces rencontres peuvent aider à déconstruire les stéréotypes et les préjugés en encourageant la compréhension et le respect mutuel entre les différentes communautés culturelles.
8- Intégrer dans les cours de littérature des livres et des œuvres contemporains écrits par des auteurs québécois de toutes les origines.	Cette approche permet de représenter la diversité ethnique et culturelle du Québec au sein des programmes éducatifs, offrant aux élèves des modèles et des histoires qui reflètent la réalité plurielle de la société québécoise. Les élèves issus des minorités ethniques peuvent se sentir inclus et représentés lorsqu'ils trouvent des livres qui reflètent leurs propres expériences et identités culturelles, ce qui favorise leur sentiment d'appartenance et leur engagement dans l'apprentissage. De plus, la diversité des récits présents dans les livres permet de déconstruire les stéréotypes et les préjugés en offrant des représentations authentiques et nuancées des différentes cultures et communautés présentes au Québec.

9- Mettre en place dans la Coopérative (Coop) du cégep une section bien en vue réservée à la littérature québécoise qui inclut des écrits d'auteurs québécois de toutes les origines, tout en proposant des réductions aux étudiants.	Le fait de mettre en évidence les livres des auteurs québécois issus de diverses origines contribue à valoriser la diversité culturelle et linguistique du Québec, renforçant ainsi le sentiment d'appartenance à une société multiculturelle.
10- Dans les cours de littérature, explorer les origines de différents mots et expressions ainsi que leur histoire.	Les mots et expressions sont souvent le reflet de la culture d'une société à une époque donnée. En explorant leur origine, les élèves peuvent découvrir et apprécier la richesse culturelle qui se cache derrière chaque mot, les sensibilisant ainsi à la diversité linguistique et culturelle du monde. En examinant l'origine des mots et des expressions, les élèves peuvent mieux comprendre leur signification et leur usage dans le contexte littéraire. Cela les aide à interpréter plus précisément les textes qu'ils étudient. De plus, le fait d'explorer les origines des mots et des expressions encourage les élèves à développer une curiosité intellectuelle qui les incite à poser des questions sur la langue, l'histoire et la culture, et les encourage à approfondir leurs connaissances.
11- Assister et participer à des pièces de théâtre.	Les pièces de théâtre peuvent explorer et mettre en lumière les différentes cultures, traditions et expériences de vie. Les élèves ont ainsi l'occasion de découvrir et de mieux comprendre les réalités culturelles des autres, un facteur qui favorise le respect et la tolérance interculturelle. En interprétant des personnages provenant de cultures différentes de la leur, les élèves développent leur capacité à se mettre à la place des autres et à comprendre leurs perspectives. Cette approche encourage l'empathie et la sensibilité envers les différences culturelles. Le théâtre offre un espace pour le dialogue et l'échange entre les élèves de différentes origines. Les discussions sur les thèmes abordés dans les pièces de théâtre peuvent encourager les interactions interculturelles et permettre aux élèves de partager leurs propres expériences et points de vue.
12- Diffuser l'information et promouvoir les différents événements en utilisant l'infolettre et les réseaux sociaux pour rejoindre le plus d'étudiants possible.	Le recours à l'infolettre et aux réseaux sociaux du cégep permet de divulguer plus largement l'information quant aux différentes activités interculturelles ayant lieu au cégep afin qu'ils rejoignent le plus d'étudiants possible.

5.3.4.1 La place de l'expression artistique dans l'éducation interculturelle

Beauregard et Lafortune (2023) recommandent l'établissement d'espaces d'expression où les jeunes se sentiraient à l'aise et en confiance pour exprimer leurs idées librement. Selon elles, les arts offrent la possibilité d'aborder les expériences de manière indirecte et moins intimidante, ce qui permet d'éviter d'éventuels malaises (Beauregard et Lafortune, 2023). En effet, plusieurs solutions proposées par nos participants pour favoriser l'éducation interculturelle reposent sur l'art. Pour eux, l'art constitue une manière plaisante d'explorer et d'exprimer les cultures, en abordant indirectement plusieurs aspects qu'ils n'auraient osé exprimer de manière directe.

En ce qui concerne les cours de littérature dispensés au cégep, qui sont offerts à tous les étudiants de tous les programmes, nous pensons qu'il serait bénéfique d'y inclure des romans traitant de questions interculturelles. À cet égard, nous pouvons nous référer à Sylvie Loslier, professeure retraitée du Cégep Édouard-Montpetit et anthropologue, qui a mené, en 1994, une recherche intitulée *La romance des relations interculturelles* portant sur l'utilisation du roman comme méthode d'enseignement pour sensibiliser les étudiants à l'interculturalité. Bien que non récente, mais très pertinente, l'étude nous paraît fort intéressante dans un contexte éducatif collégial marqué par la diversité culturelle. Le but de la recherche était de répertorier tout d'abord les romans utilisés dans tout le réseau collégial qui abordaient les questions relatives aux relations interculturelles, puis de « cerner le traitement réservé aux relations interculturelles dans cette littérature romanesque », et ce, afin d'élaborer une grille d'analyse aidant à comprendre les différentes dimensions des relations interculturelles traitées dans les romans (Loslier, 1994, p.17-18).

Dans cette perspective, Loslier (1994) conçoit le roman comme un outil permettant au lecteur de se mettre dans la peau de l'*Autre*, de découvrir ses pensées et ses sentiments à travers les différents personnages :

> Il existe de nombreux romans qui laissent la parole - ou plutôt l'écriture - à ceux que l'on nomme les « Autres », les marginaux, les immigrés. Ils témoignent ainsi des expériences de vie et des sentiments différents de ceux qui sont généralement exposés. L'un des aspects les plus intéressants de ce genre de roman touche à la description des personnages. Ces derniers, que le lecteur apprend à connaître au fil du récit, sont souvent décrits selon une vaste gamme de nuances, ce qui peut éviter le réductionnisme et la formation de stéréotypes et de préjugés (Loslier, 1994, p.151).

Cette approche nuancée facilite la déconstruction des stéréotypes de manière plus efficace que les leçons théoriques, car les romans intègrent également dans la narration une dimension affective souvent absente des textes théoriques. En effet, comme l'explique Loslier (1995, p.217), pour lutter contre le racisme, il ne « suffit plus d'expliquer comme l'ont fait plusieurs généticiens depuis les années 50, que « les races n'existent pas », ou encore de diffuser des informations qui, hors-contexte culturel, prennent une couleur souvent folklorique plutôt qu'ethnologique. » Selon elle, il est primordial « de comprendre les obstacles, les points de tensions et de convergences des rapports d'altérité » tout en prenant en considération les divers facteurs qui influencent les interactions interculturelles entre interlocuteurs, indépendamment de leur origine ethnique (Loslier, 1995, p.217).

Parallèlement à leur enseignement théorique, Loslier (1995) propose aux enseignants de cégep d'explorer les questions interculturelles en utilisant le roman comme outil d'analyse des thèmes reliés à l'interculturalité « afin de rendre leurs concepts plus vivants et plus humains, c'est-à-dire mieux incarnés » (p.220-221), tout en incarnant au cursus du programme des livres d'auteurs immigrés dont les œuvres reflètent l'expérience de l'immigration.

5.3.4.2 Approches pédagogiques et interculturalité

En continuité avec cette approche pratique dans les cours de littérature, nous estimons que les différents cours au cégep offrent de bonnes occasions pour traiter des questions interculturelles. Voici quelques suggestions que nous proposons, à titre indicatif, sur la manière d'intégrer ces sujets en classe afin de sensibiliser les étudiants à la diversité culturelle et aux enjeux liés à l'interculturalité.

<u>Dans les cours de sociologie</u> :

Effectuer des analyses et des études de cas sur différentes communautés culturelles afin de comprendre les dynamiques sociales et les défis liés à la diversité.

Demander aux étudiants d'effectuer des recherches sur les structures sociales dans différentes sociétés, en mettant l'accent sur les questions de pouvoir, d'inclusion et de discrimination.

Inviter des intervenants issus de différentes cultures pour parler de leurs expériences et des défis auxquels ils sont confrontés.

Dans les cours de philosophie :

Organiser des débats philosophiques sur des questions éthiques et sujets en lien avec la diversité culturelle.

Étudier des œuvres de philosophes qui ont abordé des questions et des théories liées à la diversité culturelle.

Explorer les principes éthiques pour interagir de manière respectueuse et équitable avec des personnes issues de diverses cultures.

Dans les cours de psychologie :

Étudier des théories psychologiques et examiner des recherches portant sur la façon dont la culture influence le développement personnel ainsi que les interactions sociales.

Organiser des ateliers pour explorer les biais cognitifs et les stéréotypes culturels, et apprendre des stratégies pour les déconstruire et les surmonter.

Dans les cours d'anthropologie :

Examiner des études ethnographiques et des recherches portant sur des sociétés et des cultures diverses pour comprendre les pratiques, les croyances et les valeurs culturelles.

Mettre en place des projets de terrain où les étudiants peuvent interagir directement avec des communautés culturelles pour observer et documenter les dynamiques interculturelles.

Dans les cours de littérature :

Lire et analyser des œuvres littéraires de différents auteurs issus de diverses cultures pour explorer des thèmes tels que l'identité ou l'immigration.

Organiser des séances avec des auteurs issus de l'immigration pour discuter de leurs œuvres.

Comparer des œuvres littéraires provenant de diverses cultures pour explorer et analyser les similarités et les différences dans la représentation des expériences.

Organiser des ateliers où les étudiants écrivent des récits, des essais ou des réflexions inspirés par leurs différentes lectures ou par leurs propres expériences culturelles ou celles des autres.

5.4 Vers une pratique éducative inclusive : le rôle des enseignants et intervenants scolaires dans l'intégration de la diversité culturelle

Il est essentiel de reconnaître que les enseignants et les intervenants scolaires, en intégrant des thèmes liés à la diversité culturelle dans leurs cours, permettent aux étudiants de développer une compréhension plus profonde et nuancée des dynamiques interculturelles. Les idées que nous avons présentées ci-haut concernent les cours de sociologie, philosophie, psychologie, anthropologie et littérature, mais peuvent également inspirer d'autres cours au cégep. Ces initiatives permettent non seulement de sensibiliser les étudiants aux enjeux de la diversité, mais aussi de les engager activement dans l'exploration et l'analyse de ces enjeux à travers divers contextes. Ces démarches pédagogiques favorisent l'implication des étudiants et enrichissent leur expérience académique tout en les préparant à naviguer dans un monde de plus en plus interculturel avec sensibilité et respect.

Par ailleurs, Lafortune (2023b) soulève un point crucial devant être pris en considération par les intervenants scolaires. Elle affirme que certaines personnes dans les milieux scolaires estiment qu'il est nécessaire de comprendre les différentes cultures afin de mieux intervenir. Or, selon elle, il est impossible de connaître toutes les cultures, d'autant plus que ce n'est pas nécessaire de toutes les comprendre. Le plus important, c'est de faire preuve d'ouverture face à l'*Autre* et d'essayer de le comprendre en tant que personne, et non en fonction de sa culture, car cette personne n'est pas « le représentant d'une culture » particulière, mais bien « une porteuse de culture » tout simplement (Lafortune, 2023b, 0 :2 :15). Le fait de penser qu'une meilleure compréhension d'une culture permettra de mieux comprendre l'individu et de mieux intervenir comporte le risque de figer la personne dans une catégorie, en tentant de la comprendre à travers un cadre fixe, alors que son identité dépasse largement sa seule culture (Lafortune, 2023b).

Dans cette perspective, il est primordial de souligner l'importance de faire preuve d'ouverture à l'altérité de la part des enseignants et des intervenants scolaires. Bien que la mise en place d'activités interculturelles soit nécessaire pour promouvoir les échanges et le rapprochement entre les différentes communautés, cette mesure ne peut être dissociée de l'acquisition de compétences relationnelles respectueuses et inclusives face à la diversité culturelle, et ce, de la

part des étudiants, mais des enseignants également. Comme l'a démontré cette recherche, certains enseignants entretiennent des préjugés et des stéréotypes à l'égard de certains groupes, et n'hésitent pas à émettre des commentaires discriminatoires ouvertement dans les salles de cours, d'où la nécessité de conscientiser l'ensemble des intervenants scolaires quant aux enjeux reliés à la diversité culturelle québécoise et au racisme. Il est crucial que « l'enseignant ou l'enseignante adopte systématiquement un langage inclusif, présente les langues et les cultures des élèves issus de l'immigration comme faisant partie du patrimoine commun de notre société et mette en valeur l'apport de tout un chacun à la construction d'une identité québécoise passée, présente et future » (Potvin et al., 2021, p.307). Dans la même perspective, il est essentiel « d'être attentif et vigilant vis-à-vis des processus d'exclusion qui se mettent en place à l'école et qui sont souvent considérés comme des allants de soi dans une culture scolaire implicite, souvent monoculturelle et difficilement décodable par certains élèves et parents immigrants » (Magnan et al., 2021, p.11). Il est donc impératif que les enseignants et les intervenants scolaires mettent en œuvre une approche proactive et équitable face à la diversité culturelle. En intégrant des pratiques inclusives et en abordant les questions liées au racisme, à la discrimination et aux préjugés, ils joueront un rôle essentiel dans la création d'un environnement éducatif où toutes les cultures et contributions sont valorisées. Nous voyons donc l'importance d'outiller les enseignants afin qu'ils puissent jouer un rôle actif et éclairé dans cette mission éducative. Une réponse efficace passerait donc par la formation des enseignants à l'analyse des rapports de pouvoir, à la déconstruction des stéréotypes et à l'ouverture interculturelle. Cette démarche favorisera non seulement un climat de respect et d'ouverture face à l'altérité, mais contribuera également à l'émergence d'une identité québécoise véritablement inclusive et enrichie par la diversité de ses membres.

Conclusion générale

Rappelons que notre objectif général de recherche était d'**examiner la construction identitaire des jeunes adultes québécois issus de l'immigration dans les contextes familial, scolaire et collégial, afin de mieux comprendre les facteurs influençant leurs identifications linguistiques et culturelles, et de proposer des stratégies éducatives favorisant leur inclusion et leur intégration au sein du système éducatif collégial québécois.** Nous cherchions à comprendre comment l'expérience collégiale a influencé les identifications linguistiques et culturelles de ces jeunes adultes.

Pour atteindre cet objectif, nous avons établi trois objectifs spécifiques, interdépendants, qui ont orienté notre exploration à travers une approche interactionniste. Voyons comment chaque objectif spécifique a contribué à enrichir notre recherche en fournissant des éléments de réponses à nos questionnements. Cette section mettra en lumière les contributions de notre recherche sur les plans scientifique, social et éducatif, tout en abordant certaines limites et en suggérant des orientations pour les recherches à venir.

Dans le cadre de notre recherche, 14 participants québécois issus de l'immigration de la deuxième génération et de la génération 1,5 ont été sélectionnés pour participer à une entrevue semi-dirigée et répondre à un questionnaire. Il est primordial de souligner que, bien que les résultats de cette recherche ne puissent être généralisés à l'ensemble des jeunes adultes québécois issus de l'immigration ayant fréquenté un cégep francophone ou anglophone au Québec, ils offrent néanmoins des indications éclairantes sur certaines perceptions partagées. De plus, ces résultats rejoignent ceux mis en évidence dans d'autres études (Chastenay et Pagé, 2007; Magnan et al., 2016; Magnan, et al., 2017; Magnan et al., 2022; Beaulieu, 2003; Mc Andrew, 2010; Meintel et Kahn, 2005; Potvin, 2007; Meintel, 2018; Sevinç et Dewaele, 2016; Sevinç et Backus, 2017; Grosjean, 2015).

Pour répondre à notre premier objectif spécifique, nous avons **examiné les habitudes langagières et culturelles de nos participants**. En effet, ces jeunes adultes sont souvent confrontés à la coexistence de différentes langues et cultures dans leur environnement quotidien. Étudier leur construction identitaire a permis de mieux comprendre comment ils naviguent entre leurs différentes langues et cultures. Dans cette optique, nous avons examiné les lieux

d’apprentissages de leurs langues et cultures respectives ainsi que leur manière d’assimiler ces éléments dans divers contextes tels que familial, scolaire, social et professionnel.

Ce volet est particulièrement instructif, car il contient une grande quantité d'informations sur nos participants portant sur leur utilisation quotidienne de leurs langues et cultures. Dans cette partie du travail, nous avons recueilli des informations sur les participants concernant leur langue maternelle, leurs langues d’usage, les endroits où ils ont appris ces langues, ainsi que la langue utilisée avec leurs parents, leurs frères et sœurs, leurs amis et leurs collègues de travail. Nous nous sommes également renseignée sur les langues qu'ils utilisent pour lire, pour écouter de la musique, pour penser intérieurement (monologue intérieur), pour exprimer leurs émotions. À ce stade, nous avons également examiné les différents aspects de leurs cultures acquises et les endroits où ils les ont acquis.

Cette section s'est avérée essentielle pour établir un portrait individuel de chacun des participants avant de les considérer dans une perspective plus globale. L’importance de brosser ce portrait spécifique relève du fait que nos participants, des jeunes adultes québécois issus de la deuxième génération d’immigration et de la génération 1,5, possèdent des attributs identitaires uniques, car ils ont grandi en baignant à l’intérieur de plusieurs langues et cultures. Cette partie de la recherche a permis de mettre en évidence des caractéristiques distinctives de cette population en ce qui a trait à leurs habitudes langagières et caractéristiques culturelles. Outre les aspects linguistiques et culturels que nous avons relevés chez les différents participants et qui nous ont permis de voir comment ils vivent leur bilinguisme et leur biculturalisme, cette partie du travail nous a menée vers un constat important qui touche nos participants: bien que les jeunes adultes québécois issus de l’immigration grandissent à l’intérieur de plusieurs langues, dont leur langue maternelle et la langue française, le français constitue la langue qu’ils maîtrisent le mieux, car c’est dans cette langue qu’ils ont été scolarisés. En outre, certains jeunes adultes québécois issus de l’immigration ressentent une anxiété langagière dans leur langue maternelle et en français, dans des contextes particuliers.

Ensuite, afin de répondre à notre deuxième objectif spécifique, nous avons **analysé le identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l’immigration**. Cette phase nous a révélé les défis identitaires rencontrés par les Québécois issus de l’immigration. Mener à fond cette recherche nous a permis de saisir la singularité de nos participants en matière de bilinguisme et de biculturalisme. Leurs récits de vie, reflétés à travers

leurs langues, leur accent, l'usage d'expressions québécoises et le contenu de leurs témoignages, mettent en évidence les caractéristiques distinctives des jeunes adultes québécois issus de l'immigration. Ceux qui ont participé à la recherche se révèlent être des individus intégrés dans la société québécoise, maîtrisant parfaitement le français et possédant une connaissance du Québec et de la culture québécoise. Néanmoins, les obstacles auxquelles ils sont confrontés, telles que l'intolérance sociale, les situations racistes, ainsi que le discours politique et médiatique à leur égard, les amènent à maintenir une certaine distance par rapport à l'identité et à la culture québécoises. En effet, la majorité des participants s'identifient davantage au Canada ainsi qu'à leur pays d'origine, plutôt qu'au Québec.

De plus, la majorité des participants ont exprimé un profond attachement à leur culture d'origine. En effet, bien qu'ils intègrent divers aspects de la culture québécoise, ils ressentent une sorte de détachement, se sentant peu acceptés au Québec malgré leur naissance dans cette province. L'intolérance observée au Québec est souvent citée par les participants comme la principale raison de leur réticence à s'identifier pleinement à la culture québécoise. La majorité des Québécois issus de l'immigration qui ont participé à l'étude aspirent à trouver leur place au sein de la société québécoise et à s'intégrer dans le « Nous » collectif, mais sont continuellement confrontés au rappel qu'ils représentent une menace pour l'identité nationale québécoise, la langue française et la culture québécoise. Cela dit, nous avons constaté que, bien que les jeunes adultes québécois issus de l'immigration qui ont participé à cette recherche s'identifient et s'attachent à la langue française, la majorité d'entre eux se détachent de leur identité québécoise à laquelle ils sont censés appartenir, en raison de l'intolérance à laquelle ils font face au Québec. Cette intolérance se manifeste non seulement à travers des incidents racistes quotidiens dans les contextes sociaux et professionnels, mais aussi par certains discours dans l'espace public et éducatif, des politiques gouvernementales excluantes, ainsi que par un discours médiatique qui véhicule des stéréotypes à leur égard.

Nous avons par la suite envisagé la construction identitaire linguistique et culturelle de nos participants d'un point de vue éducatif, en prenant en considération leur expérience pendant leurs études collégiales. À cette étape, afin de répondre à notre troisième objectif spécifique, nous avons **déterminé la manière dont les jeunes adultes québécois issus de l'immigration perçoivent leur expérience au cégep en lien avec leurs identifications linguistiques et culturelles, et**

proposé des recommandations aux intervenants scolaires en ce qui a trait à l'intégration et à l'inclusion de ces jeunes adultes.

Nous avons vu que le parcours collégial a grandement influencé la construction identitaire de nos participants sur les plans personnel, amoureux, académique, amical et culturel. Les étudiants ont été amenés à explorer de nouveaux horizons grâce aux différents cours. Sur le plan de leurs identifications linguistiques et culturelles, peu de participants ont développé, grâce à leurs cours, un attachement à la langue française et à la culture québécoise. C'est davantage en termes de connaissances et de savoirs que les cours les ont enrichis.

Par ailleurs, c'est au cégep que quelques jeunes adultes québécois issus de l'immigration se sont liés d'amitié avec des « Québécois francophones » et qu'ils ont davantage appris à les connaître, ce qui n'était pas forcément le cas au secondaire où la majorité de la population étudiante était issue de l'immigration dans les écoles à Montréal. Alors que certains ont noué avec les « Québécois francophones » de grandes amitiés qui dépassaient le cadre scolaire, d'autres développaient des relations à l'intérieur des cours uniquement, puis retrouvaient leurs amis issus de l'immigration une fois les cours terminés.

D'après nos participants, peu de cours ou d'activités prenaient en compte la diversité culturelle au cégep et peu d'entre eux abordaient la diversité culturelle québécoise. En outre, certains enseignants entretenaient un discours empreint de préjugés et de stéréotypes à l'égard de groupes spécifiques, notamment envers les femmes portant le hijab, tandis que d'autres déconstruisaient ces stéréotypes et tentaient de développer chez leurs étudiants une attitude de tolérance à l'égard des minorités visibles.

Finalement, nous nous sommes basée sur les propositions de nos participants pour connaître leurs besoins en termes d'interculturalité au cégep. Brièvement, voici les solutions suggérées[28] :

1- Informer quant aux journées importantes chez les différentes communautés.

2- Parler de l'actualité.

3- Recruter des enseignants issus des minorités ethniques.

4- Valoriser davantage le volet interculturel dans les cours de la formation générale.

[28] Ces solutions ont été présentées de manière détaillée dans le Tableau 26: *Tableau des activités proposées par les jeunes adultes québécois issus de l'immigration en ce qui a trait à l'éducation interculturelle au cégep*.

5- Organiser des sorties scolaires pour favoriser le rapprochement entre les différentes communautés.
6- Organiser des concours culturels : musicaux, artistiques, littéraires, vestimentaires, culinaires, en incluant des prix à gagner.
7- Accueillir des auteurs québécois et des artistes connus de toutes les origines.
8- Intégrer dans les cours de littérature des livres et des œuvres contemporains écrits par des auteurs québécois de toutes les origines.
9- Mettre en place dans la Coopérative (Coop) du cégep une section bien en vue réservée à la littérature québécoise qui inclut des écrits d'auteurs québécois de toutes les origines tout en proposant des réductions aux étudiants.
10- Dans les cours de littérature, explorer les origines de différents mots et expressions ainsi que leur histoire.
11- Assister et participer à des pièces de théâtre.
12- Diffuser l'information et promouvoir les différents événements en utilisant l'infolettre et les réseaux sociaux pour rejoindre le plus d'étudiants possible.

Ces activités présentent l'avantage non seulement d'informer et d'accroître la connaissance sur les différences culturelles, mais aussi de réduire les préjugés à l'égard de ces groupes. Ainsi, elles abordent efficacement le véritable problème et favorisent le développement d'un esprit de tolérance chez les étudiants.

En résumé, nos trois objectifs spécifiques s'entrecroisent pour révéler les multiples dimensions de la construction identitaire des jeunes adultes québécois issus de l'immigration. Le premier objectif spécifique a permis d'identifier les bases de leurs habitudes langagières et caractéristiques culturelles, qui alimentent les tensions explorées dans le deuxième objectif spécifique, en particulier celles liées à leurs identifications et appartenances. Ces enjeux trouvent un prolongement dans le troisième objectif spécifique, où le cégep apparaît comme un lieu central pour négocier ces tensions identitaires et proposer des stratégies éducatives favorisant leur inclusion. Dans cette perspective, les récits des participants illustrent comment les tensions entre appartenance et exclusion, renforcées par des expériences de discrimination, trouvent écho dans les contextes éducatifs. Ces contextes, loin d'être neutres, participent activement à la redéfinition des identifications des jeunes adultes québécois issus de l'immigration. En effet, au-delà de l'école, ces questions renvoient à des rapports sociaux plus larges. Nous ne pouvons dissocier le vécu de

ces étudiants issus de l'immigration au cégep des discours publics relatifs à l'immigration, à la langue ou à la laïcité. Nous pensons qu'il est important que cette situation soit portée à l'attention des autorités et des décideurs afin qu'ils prennent conscience de leur vécu.

En somme, chaque objectif spécifique a contribué à enrichir notre compréhension globale du processus d'identification linguistique et culturel en fournissant des perspectives complémentaires sur les habitudes langagières, les caractéristiques culturelles, les défis identitaires, et les expériences éducatives des jeunes adultes québécois issus de l'immigration. Ces éléments interdépendants mettent en évidence l'importance d'une approche intégrée pour aborder les enjeux de la diversité et de l'inclusion au cégep. Nos trois objectifs spécifiques se nourrissent mutuellement pour répondre à notre objectif général de recherche et offrir une meilleure compréhension des identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration qui ont fréquenté un cégep francophone ou anglophone au Québec.

Finalement, bien qu'on ne puisse pas généraliser nos résultats de recherche à tous les contextes, l'étude des identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration ayant fréquenté un cégep francophone ou anglophone au Québec nous a permis de :

<u>Comprendre la construction identitaire bilingue et biculturelle des jeunes adultes québécois issus de l'immigration</u> :

Ces jeunes adultes sont souvent confrontés à la coexistence de différentes langues et cultures dans leur environnement quotidien. Étudier leur construction identitaire nous a permis de comprendre comment ils conjuguent leurs différentes langues et cultures à l'intérieur d'une identité à la fois spécifique et plurielle.

<u>Déterminer l'impact des études postsecondaires sur leur développement identitaire en général et sur leurs identifications linguistiques et culturelles particulièrement:</u>

Le cégep représente une étape cruciale dans la vie de ces jeunes adultes où ils ont été exposés à une diversité d'expériences éducatives et sociales. Étudier leur construction identitaire pendant cette période nous a permis de saisir l'impact des études postsecondaires sur leurs identifications linguistiques et culturelles tout en examinant la manière dont les cours et le passage au cégep ont contribué à développer chez eux un attachement à la langue française et à la culture québécoise.

Réfléchir aux politiques éducatives interculturelles :

Les résultats de cette étude contribuent à nourrir la réflexion sur les politiques éducatives relatives à l'éducation interculturelle dans le système éducatif collégial québécois pour favoriser un climat de tolérance et d'inclusion dans la communauté éducative.

Limites de la recherche

L'étude des identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration qui ont fréquenté un cégep francophone ou anglophone au Québec nous a permis de mieux comprendre les processus d'adaptation, d'intégration et de négociation identitaire de nos participants dans un contexte multiculturel et éducatif spécifique. Cependant, il est important de reconnaître certaines limites de cette étude. En effet, bien que les participants étaient d'origines diversifiées et qu'ils avaient leur spécificité linguistique et culturelle, il demeure que la majorité d'entre eux étaient issus de pays arabes. Il aurait été bénéfique d'inclure un échantillon plus varié en termes d'origines ethniques afin d'observer et de mettre en lumière les divers enjeux auxquels sont confrontés les différents groupes.

De plus, l'échantillon était composé de 12 participants ayant fréquenté un cégep francophone, comparativement à seulement deux participants ayant étudié dans un cégep anglophone. Cette répartition inégale limite la capacité de l'étude à explorer de manière plus approfondie les dynamiques interculturelles présentes dans les cégeps anglophones. Un nombre plus équilibré de participants provenant de cégeps francophones et anglophones aurait permis une comparaison plus précise.

Pistes de réflexion futures

Malgré ces limites, cette recherche ouvre la voie à plusieurs pistes de réflexion pour des études futures. En effet, il serait intéressant, dans des recherches ultérieures, d'inclure non seulement les jeunes adultes québécois issus de l'immigration, mais également des enseignants de cégep et des étudiants « Québécois francophones ». Il serait également pertinent d'étudier de manière plus approfondie les dynamiques linguistiques et culturelles présentes dans les cégeps anglophones. En effet, l'exploration de ces dynamiques dans les cégeps anglophones représente un axe de recherche essentiel pour comprendre pleinement la construction identitaire des jeunes

adultes issus de l'immigration au Québec. Une telle étude permettrait de mettre en lumière les particularités de l'environnement éducatif anglophone, souvent perçu comme distinct du cadre francophone en termes d'intégration culturelle, linguistique, et sociale. Cela dit, en croisant les données et en recueillant les perspectives de différents acteurs présents dans le milieu collégial francophone et anglophone, tels que les étudiants d'origines diversifiées, les enseignants et le personnel administratif, il sera possible d'obtenir une compréhension plus complète de la situation.

Dans ce contexte, il devient impératif d'effectuer des recherches plus étendues et coordonnées, incluant des cégeps aux profils variés, qu'ils soient en milieu urbain ou rural, avec une diversité ethnoculturelle marquée ou plus homogène. Une telle démarche permettrait de mieux comprendre les enjeux, les défis et les réussites liés à l'intégration interculturelle dans le réseau collégial québécois, tout en offrant des données consolidées pour éclairer les politiques éducatives.

Notre étude, en tant que recherche exploratoire qualitative, a permis d'étudier un domaine de recherche qui, bien que parfois exploré, comporte encore de nombreuses zones d'ombre. Notre approche a permis de capter la complexité des expériences individuelles et des dynamiques culturelles dans un contexte éducatif spécifique. Néanmoins, pour approfondir ces découvertes, il serait intéressant d'élargir la portée de cette recherche en adoptant une approche quantitative inspirée de cette étude. En se servant des questions d'entretiens et des thèmes récurrents identifiés dans notre étude qualitative, il serait possible de développer des outils quantitatifs, comme des questionnaires structurés, qui peuvent être distribués à un échantillon beaucoup plus large d'étudiants et d'intervenants scolaires. Une fois les données quantitatives recueillies, elles peuvent être analysées statistiquement pour identifier des corrélations et détecter des tendances significatives parmi les jeunes adultes québécois issus de l'immigration qui fréquentent un cégep au Québec. Cette démarche permettrait de généraliser les résultats obtenus à une population plus large et d'obtenir une vision plus nuancée de la situation afin de formuler des recommandations spécifiques et d'élaborer des politiques éducatives et des programmes d'intégration plus ciblés et efficaces.

En outre, il demeure essentiel de créer des espaces scientifiques de discussion où les résultats de recherches peuvent être partagés et débattus entre chercheurs, praticiens, et décideurs. Ces discussions interdisciplinaires permettraient de traduire les connaissances acquises en pratiques concrètes et en politiques éducatives adaptées, favorisant ainsi une meilleure intégration

des jeunes dans le système éducatif québécois. En mobilisant ces connaissances de manière collaborative, il devient possible d'apporter des solutions efficaces.

Finalement, la prise en compte de ces limites et en envisageant ces perspectives, cette recherche contribue à enrichir le corpus de connaissances dans les domaines des sciences éducatives, des études interculturelles, de la sociologie de l'éducation et de la psychologie sociale en apportant des perspectives nouvelles sur les dynamiques identitaires contemporaines présentes au Québec.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance, 44* (4), 305-309.

Ainslie, R., Shaffer, A. et Reynolds, J. (1996). Mediators of adolescents' stress in a college preparatory environment. *Adolescence, 31* (124). 913-924.

Allaire, D. (1988). Questionnaires : mesure verbale du comportement. Dans Robert, M. (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3e éd., p. 229-275). Saint-Hyacinthe: Edisem.

Aloisio, A. (2007). *Les enfants de la Loi 101*, Montréal, Les Productions Virage Inc., DVD.

Al-Saji, A. (2008). Voiles racialisés : la femme musulmane dans les imaginaires occidentaux. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum*, 3(2), 39–55. https://doi.org/10.7202/1044595ar

American Psychological Association. (2013). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Kindle Edition.

Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, *26* (1). 5-31.

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

Anisef, P., Axelrod, P. et Lennards, J. (2012). Universités au Canada. Dans *L'encyclopédie canadienne*. https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/universite-54

Antoniadès, É., Belzile, N., Clermont, M. et Giroux, A. (2016). La langue maternelle des allophones: un ancrage pour l'apprentissage dynamique du français. *Correspondance, 21* (2), 1-9. http://correspo.ccdmd.qc.ca/

Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité*, (1), Immigration et intégration, 141-152. https://doi.org/10.3406/oss.2005.1035

Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, (167), 48–50.

Armand, F. (2015). *Les attitudes à l'égard de la diversité linguistique à l'école québécoise*. Rencontre nationale des intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI) 4ème édition.

Armand, F. (2021). Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J.-L. (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec*. *Théorie et pratique* (2e éd, p.220-232). Fides Éducation.

Armand, F. et Maraillet, E. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique*. Gouvernement du Québec, MELS, Direction des services aux communautés culturelles. www.elodil.umontreal.ca

Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie, 36* (1), 44–64. https://doi.org/10.7202/018089ar

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, *55*(5), 469–480.

Association québécoise des professeurs de français (AQPF). (2003). *Cadre de référence pour l'offre d'ateliers pour le congrès 2003*. AQPF.

Baker, C. (2000). *Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism* (2nd Edition). Clevedon, England : Multilingual Matters.

Banting, K. et Soroka, S. (2012). Minority nationalism and immigrant integration in Canada. *Nations and Nationalism, 18*(1), 156-176.

Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation, 38* (1), 23–45.

Bariteau, Claude. (2000). Le Québec comme nation politique, démocratique et souveraine. Dans Michel Venne, (dir.), *Penser la nation québécoise*. Québec Amérique.

Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Londres, George Allen & Unwin.

Bazzo, M.-F. (2003). *Indicatif présent : Les enfants de la Loi 101*. Montréal, Société Radio-Canada, 26 novembre, DC.

Beauchemin, J. (2002). *L'Histoire en trop: la mauvaise conscience des souverainistes québécois*, VLB Editeur.

Beaulieu, I. (2003). Le premier portrait des enfants de la loi 101. Sondage auprès des jeunes Québécois issus de l'immigration récente, dans Michel Venne (dir.), *L'annuaire du Québec* 2004 (p.260-273). Fides.

Beauregard, C. (2023, 31 janvier). *Identités pluriculturelles – Ce qu'il faut savoir pour accompagner les élèves* [vidéo]. Éducation Québec. https://www.youtube.com/watch?v=a_5RwFnxpRY&list=PL7xK7_BJ0pSX0BVoBPy2N87mbxgxLJEU5&index=3

Beauregard, C. et Lafortune, G. (2023, 31 janvier). *Identités pluriculturelles - Exploration identitaire en classe* [vidéo]. Éducation Québec. https://www.youtube.com/watch?v=BzAA95b3Zlw&list=PL7xK7_BJ0pSX0BVoBPy2N87mbxgxLJEU5&index=4

Bégin, L., Bleau, M. et Landry, L. (2000). *L'école orientante : la formation de l'identité à l'école*. Les Éditions Logiques.

Belkaïd, N et Guerraoui, Z. (2003). La transmission culturelle, le regard de la psychologie interculturelle. Empan, (51), 124-128.

Benhadjouja, L. et Celis, L. (2020). Colonialité du pouvoir au temps de la loi 21 – Pistes de réflexion. Dans Celis, L., Dabby, D., Leydet, D. et Romani, V. (dir.), *Modération ou extrémisme? Regards critiques sur la loi 21*. (p.117-130). Presses de l'Université Laval.

Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. Dans J. J. Berman (dir.), *Current theory and research in motivation*, 37. Nebraska Symposium on Motivation, 1989: Cross-cultural perspectives (p. 201–234). University of Nebraska Press.

Bertaux, D. (2003). *Les récits de vie.* Nathan Université.

Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (3e éd.). Éditions Armand Colin.

Bigot, D. (2008). *« Le point » sur la norme grammaticale du français québécois oral*. [Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/1305/1/D1705.pdf

Blais, A et Durand, C. (2003). Le sondage. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. (4e éd., p. 387-429). Québec : Presses de l'Université du Québec.

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, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, (3), 21-27. https://www.proquest.com/scholarly-journals/lapproche-interculturelle-comme-principe/docview/2059609644/se-2

Bloomfield, L. (1970). *Le langage*. Payot.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism, Perspective and Method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Boissonneault, J. (1996). Bilingue/francophone, Franco-Ontarien/Canadien français : choix des marques d'identification chez les étudiants francophones. *Revue du Nouvel-Ontario, 20*, 173-191.

Borisovna Segura, T. (2008). *Defining Self: Negotiating Cultural, Gender, and Ethnie Jdentity in a Short-lerm Study Abroad Pro gram in Russia*. [Thèse de doctorat. The University of Texas]. http://www.lib.utexas.edu/etd/d/2008/segurat84588/segurat84588.pdf

Bosset, P. et Volcy, M-Y. (2021). L'accommodement raisonnable en milieu scolaire public : sa raison d'être, sa portée et ses limites. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J.-L. (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec*. *Théorie et pratique* (2e éd, p. 260-272). Fides Éducation.

Boudreau, A. (Interviewée). (2022). Insécurité linguistique : causes et conséquences d'un malaise identitaire (saison 4, épisode 2) [émission]. Dans Savoir média (production). *Horizon politique*. Savoir média. https://savoir.media/player/27461/series?assetType=series&playlist_id=152

Boudreau, A. et Lamoureux, S.A. (Interviewées). (2022). Insécurité linguistique : causes et conséquences d'un malaise identitaire (saison 4, épisode 2) [émission]. Dans Savoir média (production). *Horizon politique*. Savoir média. https://savoir.media/player/27461/series?assetType=series&playlist_id=152

Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry et F. Larose (dir.), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (p. 6-20). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. https://doi.org/10.17118/11143/8807

Bourhis, R. et Gagnon, A. (1994). Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes. Dans R. Vallerand (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (p.708-773). Gaëtan Morin.

Breton, C. (2015). Making national identity salient: Impact on attitudes toward immigration and multiculturalism. *Canadian Journal of Political Science*, *48*(02), 357-381.

Breton, R. (1988). From Etilnic 10 Civic Nationalism. English Canada and Quebec. *Ethnic and Racial Studies*, *2* (1).

Bronckart, J-P. (2012). Le rôle de la maîtrise langagière dans le développement identitaire des personnes. Dans J. Sauvage et F. Demougin (dir.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*. (p.15-32). L'Harmattan.

Brubaker, R. (2001). Au-delà de L'« identité ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139(1), 66-85.

Bulletin de l'observatoire Grand Montréal. (2019). L'immigration internationale : principal facteur d'accroissement démographique dans le Grand Montréal. *Perspectives*. (38).

Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives*, Hors-série : Recherche qualitative et temporalités, (8),7-36.

Byram, M. (2006, 16-18 octobre). Langues et identités. Dans Division des Politiques linguistiques (resp.), *Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe : conférence intergouvernementale* [conférence]. Strasbourg.

Cajolet-Laganière, H. et P. Martel. 1995. *La qualité de la langue au Québec*. Collection « Diagnostic », (18), Québec: IQRC.

Calvet, L-J. (2005). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Hachette.

Camilleri, C. (1999). Stratégies identitaires : les voies de la complexification. Dans Marie Antoinette Hily et Marie-Louise Lefebvre (dir.*), identité collective et altérité : diversité des espaces / spécificités des pratiques*, Paris, l'Harmattan.

Camilleri, C. et Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture : concept et méthodes*. Armand Colin.

Campeau, R., Sirois, M., Rheault, E. et Dufort, N. (1998). *Individu et société. Introduction à la sociologie* (2e éd.). Montréal. Gaétan Morin éditeur.

Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. Dans *Éla. Études de linguistique appliquée*, (vol.123-124, p.341-348). https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-341.htm.

Charaudeau, P. (2005). Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue. Dans Gabry, J., Moreau, A. et Teninges, C. (dir.), *Ecole, langues et modes de pensée*, CRDP Académie de Créteil.

Charron, A. (2004). *La description de pratiques d'orthographes approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois : une réflexion méthodologique*. Dans Actes du 9e colloque de lAIRDF (p.1-14). Québec.

Charte de la langue française. RLRQ c C-11. https://canlii.ca/t/19lp

Chastenay, M.-H. et M. Pagé. (2007). Le rapport à la citoyenneté et à la diversité chez les jeunes collégiens québécois: comment se distingue la deuxième génération d'origine immigrée ? Dans Potvin, M., Eid, P. et Venel, N.(dir.), *La 2e génération issue de l'immigration: une comparaison France-Québec*. (p. 239-256). Outremont, Athéna.

Chenard, P. et Fortier, C. (2004). « La réussite scolaire, évolution d'un concept ». *L'annuaire du Québec 2005* (p.341-348). Fides.

Combessie, J-C. (2007). L'entretien semi-directif. *La méthode en sociologie*. Paris : La découverte.

Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire. (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM). (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). (2019). *Actes haineux à caractère xénophobe, notamment islamophobe. Résultats d'une recherche menée à travers le Québec*. Gouvernement du Québec.

Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. (2001). *Le français, langue pour tout le monde*. Gouvernement du Québec, bibliothèque nationale du Québec.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Troisième partie ou Tome 3: L'administration de l'enseignement*. Les Publications du Québec.

(CMM) Communauté métropolitaine de Montréal. (2019). L'immigration internationale : principal facteur d'accroissement démographique dans le Grand Montréal. *Perspective Grand Montréal*, (38). 1-8.

Conseil de la langue française. (2002). *Les enfants de la loi 101* : *Groupes de discussion exploratoires*, Québec, Canada, Conseil de la langue française.

Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Éditions Didier. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Conseil des ministres de l'Éducation. (2003). *Info-synthèse : Langue/Culture/Identité*. Canada. http://francisation.cmec.ca/documents/16_Info-syntheses.pdf

Conseil supérieur de la langue française. (2011). *La langue d'enseignement au cégep.* Québec. http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis205/a205.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer. Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*. Québec. Gouvernement du Québec.

Conseil Supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite. Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation*. Québec. Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2008). *Au collégial – l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*, *Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec.

Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver*. Québec. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/08/50-0485-AV-anglais-au-primaire.pdf

Corcuff, P. (2007). *Les nouvelles sociologies : entre le collectif et l'individuel*. Armand Colin.

Côté, F. (2012). Les compétences communes au collégial, de la théorie à la pratique. *Pédagogie collégiale, 25* (2), 18-23.

Côté, O. (2012). *Analyse critique des sondages consacrés aux relations intergroupes du Québec* [rapport de recherche, M. Pagé et M. Potvin (dir.)]. Centre d'études ethniques des universités montréalaises.

Creese, G. (2015). Growing up where 'no one looked like me': gender, race, hip hop and identity in Vancouver. *Gender Issues, 32*(3), 201-219.

Court, M. et Henri-Panabière, G. (2012). La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs. *Revue française de pédagogie*, *179*, 5-16. https://journals.openedition.org/rfp/3641

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études? *Sprogforum*, (19).

Cui, D. (2012). Two multicultural debates and the lived experiences of Chinese-Canadian youth. *Canadian Ethnic Studies, 43-44*(3-1), 123-143.

Darchinian, F. (2017). *Les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle : l'expérience de jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal*. [Thèse de doctorat, Université

de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20057/Darchinian_Fahimeh_2018_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Darchinian, F. et Kanouté, F. (2020). Parcours postsecondaires et professionnels et rapports de pouvoir au Québec : discours de jeunes adultes issus de l'immigration. *Revue des sciences de l'éducation, 46*(2), 69–92. https://doi.org/10.7202/1073719ar

Denis, C., Millette, G. et Vekeman-Julien, I. (2019). *Individu et société*. Chenelière Éducation.

Denzin, N. K. (1978). *The ressearch Act: a theorical Introduction to Sociological Methods* (2 e ed.). McGraw-Hill.

Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues*. Crédif-Didier.

Déry, P-L. (2009). *Le rapport entre la majorité et les minorités dans la formation de l'identité nationale québécoise* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel UQAM. https://archipel.uqam.ca/2159/1/M10857.pdf

De Villers, J. (2005). Entre injonctions contradictoires et bricolages identitaires : quelles identifications pour les descendants d'immigrés marocains en Belgique ? *Lien social et politique*, *55*, 15-27.

Dewaele, J.-M. and Pavlenko, A. (2001-2003) *Web Questionnaire Bilingualism and Emotions*. University of London.

Dewaele, J.-M. et Sevinç, Y. (2017). La double anxiété langagière des immigrants. *Babylonia Journal of Language Education,1*, 26-30. https://www.researchgate.net/publication/314615584_La_double_anxiete_langagiere_des_immigrants

Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité. Dans D. Deshaies et D. Vincent. (dir.), *Discours et constructions identitaires*. Presses de l'Université Laval.

Dorais, L.-J. (2005). Mémoires migrantes, mémoires vivantes : identité culturelle et récits de vie d'aînées. *Ethnologies*, *27* (1), 165-193.

Dubar, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

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

Duchesne, H.[hduchesn@ustboniface.mb.ca], Rép. Proposition de classification, (courrier électronique) message envoyé à Georges Duquette [gduquette@nickel.laurentian.ca], le 21 avril 2004.

Dupuis, S. (2020). La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Commission Parent). Dans *L'encyclopédie canadienne*. https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/la-commission-royale-d-enquete-sur-l-enseignement-dans-la-province-de-quebec-commission-parent

Duquette, G. (2004). Les différentes facettes identitaires des élèves âgés de 16 ans et plus inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario, *Francophonies d'Amérique*, (18), 77-92.

Elmir, N. (2011). *Mieux comprendre le processus de construction identitaire pour mieux intervenir auprès de la deuxième génération d'immigrants et leur famille* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoir UdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5632?show=full

Fédération des cégeps (2003). *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec*. Montréal.

François, D. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

Frégeau, M. (2019). *Récits de vie d'hommes ayant vécu une situation de détresse sociale : Quels facteurs à l'œuvre dans leurs parcours vers un mieux-être?* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22760

Freyssinet-Dominjon, J. (1997). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : Montchrestien.

Gagné, C. (2010). La construction discursive de l'identité en contexte migratoire. Une étude de cas : les « enfants de la Loi 101 » [mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/QQLA/TC-QQLA-27597.pdf

Galland, O. (2007). *Sociologie de la jeunesse* (4e éd.,). Armand Colin.

Gaudet, E. (2013). *État de la situation de l'interculturel au collégial : bilan et perspectives*. Service interculturel collégial.

Gaudet, E., D'Haïti, M., Potvin, C., Lefaivre, L., Loslier, S. et Vézina, C. (1998). *Comment se réaliser dans le cégep d'aujourd'hui. Le Service interculturel collégial : bilan et prospectives*…Actes du 18e colloque de l'AQPC.

Gaudreault, M. M. (2023). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : fascicule technique portant sur les étudiantes et les étudiants de première génération (EPG)*. ÉCOBES – Recherche et transfert; CRISPESH; IRIPII.

Gaudreault, M. M., Gaudreault, M., El-Hadge, H., Robert, É., Richard, É., Roy, S., Landry, D., Vachon, I., Charron, M., Zagrebina, A., Armstrong, M., Tardif, S., Tadjiogue Agoumfo, Y. W., Bikie Bi Nguema, N. et Gulian, T. (2022). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : rapport de recherche général portant sur les étudiantes et les étudiants des populations A et B*. ÉCOBES – Recherche et transfert; CRISPESH; IRIPII.

Gauthier, R. (2007). Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire : l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone, *Recherches qualitatives, 27* (2). 78-103.

Geoffroy, N., Dufresne, L. et Armand, F. (2013). L'Éveil aux langues au primaire : un outil pour apprendre. *Québec français*, (169), 76–77.

Gérin-Lajoie, D. (2006). La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste. *Éducation et francophonie*, *XXXIV* (1), 1-7.

Gérin-Lajoie, D. (2007). *Le discours du personnel des écoles sur la diversité de la clientèle scolaire*. Communication présentée au 60e Congrès de l'ACELF.

Giroux, H. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.

Girard, M-J., Bréart de Boisanger, F., Boisvert, I. et Vachon, M. (2015). Le chercheur et son expérience de la subjectivité : une sensibilité partagée. *Spécificités*, *8* (2).10-20.

Godbout, C. (2008). *La Génération 101*. Montréal, Les Films du 3 mars, DVD.

Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, *24*, 3-17.

Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3e édition. P.83-107). Presses de l'Université de Montréal.

Gould, R. (1978). *Transformations: Growth and change in adult life*. Simon & Schuster.

Gouvernement du Québec. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde*. Rapport de la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. (2019). *Le projet de loi nº 21 sur la laïcité de l'État est adopté - Une loi historique pour le Québec*. Cabinet du ministre de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration.

Grosjean, F. (1983). Quelques réflexions sur le biculturalisme. *Pluriel*, *36*, 81-91.

Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Albin Michel.

Guichard, J. (2000). Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, *29* (1), 181-212.

Guillaumin, C. (1972). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Mouton.

Guillaumin, C. (1992). Une société en ordre. De quelques-unes des formes de l'idéologie raciste, *Sociologie et société*, *24* (2), 13-23.

Guillaumin, C. (2016). « Je sais bien, mais quand même » ou les avatars de la notion de race (article initialement paru en 1981 dans *Le genre humain* [1], 55-65. Dans C. Guillaumin (dir.), *Sexe, race et pratique du pouvoir : l'idée de nature* (p.165-187). iXe.

Hamers, J. F. (1982). Le rôle du langage et de la culture dans les processus d'apprentissage et dans la planification éducative, *Revue canadienne de l'éducation, 7* (2), 46-63.

Hamers, J.F. (1991). L'ontogénèse de la bilingualité : dimensions sociales et trans-culturelles. Dans A. G. Reynolds (Dir.): *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.

Hanson, J. (2011). Teacher Reflection and Tdentity—Teaching a Language from within an L2 Cultural identity, or Teaching from within LI Culture about L2. *The Journal of Language Teaching and Learning, 1*(1), 1–38.

Heller, M. (2011). *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity.* Oxford University Press.

Helly, D. et Van Schendel, N. (2001). *Appartenir au Québec. État, nation et société civile. Une enquête en 1995, Ste-Foy et Paris*, Les Presses de l'Université Laval et l'Harmatan.

Hervé Gumuchian, H. et Marois, C. (2000). *Initiation à la recherche en géographie*. Presses de l'Université de Montréal.

Hohl, J. et Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée, dans M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*, (p. 241-258). L'Harmattan.

Huston, N. (1999). *Nord perdu*. Actes Sud.

IPSOS. (2018). *Sondage Ipsos — La Presse L'immigration au Québec*. https://www.ipsos.com/fr-ca/news-polls/la-presse-immigration-au-quebec

Jacquet, C. (2017). *Représentations féministes de « la religion » et de « la laïcité » au Québec (1960-2013) : reproductions et contestations des frontières identitaires*. [Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/9827/

Jedwab, J. (2008). *Attitudes towards Jews and Muslims : Comparing Canada with the United States and Europe*. Association for Canadian Studies. http://www.acs-aec.ca/pdf/polls/12218487649334.pdf

Juan, S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*. Presses universitaires de France.

Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Presses de l'Université de Montréal.

Juteau, D. (2015). L'ethnicité et ses frontières. Presses de l'Université de Montréal.

Kamanzi, P. C., Bastien, N., Doray, P. et Magnan, M.-O. (2016). Immigration et cheminements scolaires aux études supérieures au Canada : qui y va et quand ? Une analyse longitudinale à partir du modèle de Cox. *Canadian journal of higher education*, *46*(2), 225-248.

Kottak, C-P. (1998). *Peuples du monde*. Chenelière/McGraw-Hill.

Labelle, M. (1998). Les minorités et le pays du Québec, une citoyenneté à construire. Dans Michel Sarra-Bournet, (dir.), *Le pays de tous les Québécois. Diversité culturelle et souveraineté* (p.191-205). VLB éditeur.

Lacroix, F. (2020). *Pourquoi la loi 101 est un échec*. Boréal.

Lafond, C. (2010). Les aléas de la construction identitaire des jeunes dans le contexte cégépien. Dans Letendre, R. et Marchand, D. (dir.), *Adolescence et affiliation. Les risques de devenir soi* (p.31-45). Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, G. (2006). *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième générations* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième générations (umontreal.ca)

Lafortune, G. (2023a, 31 janvier). *Identités pluriculturelles - le regard de l'autre* [vidéo]. Éducation Québec. https://www.youtube.com/watch?v=VJ6M9T3EIkg

Lafortune, G. (2023b, 31 janvier). *Identités pluriculturelles – Ce qu'il faut savoir pour accompagner les élèves* [vidéo]. Éducation Québec. https://www.youtube.com/watch?v=a_5RwFnxpRY&list=PL7xK7_BJ0pSX0BVoBPy2N87mbxgxLJEU5&index=3

Lalive d'Épinay, C. (1983) Récit de vie et projet de connaissance scientifique, *Recherches sociologiques,* XVI (2), 237-249.

Lamarre, P. (2001). Le multilinguisme des jeunes allophones québécois : ressource sociétales et défi éducatif, *Correspondance*, *6* (3), 1-8.

Lamarre, P., Paquette, J., Ambrosi, S. et Kahn, E. (2004). Dynamiques intergroupes et pratiques linguistiques dans deux cégeps montréalais. *Les Cahiers du Gres, 4* (1), 23–37. https://doi.org/10.7202/009713ar

Lamoureux, S.A. (inteviewée). (2022). Insécurité linguistique : causes et conséquences d'un malaise identitaire (saison 4, épisode 2) [émission]. Dans Savoir média (production). *Horizon politique*. Savoir média. https://savoir.media/player/27461/series?assetType=series&playlist_id=152

Landry, R. (1982). Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada. *Revue des sciences de l'éducation, 8* (2), 223–244. https://doi.org/10.7202/900369ar

Landry, R. (1993). « Déterminisme et détermination: vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire», *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes, 49* (4), 887-927.

Landry, D., Malenfant-Veilleux. A. et Roy, S. (2020). *Le rapport aux autres cultures : la parole à des étudiants du collégial*. Association des collèges privés du Québec (ACPQ).

Lapierre, L. et Loslier, S. (2003). *Identité immigrante et apprentissage en contexte collégial*. Rapport PAREA. Cégep de Saint-Laurent. https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1020/729412_lapierre_rapport_PAREA_2003.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Larose, S. et Roy, R. (1994). *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*, rapport de recherche, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.

Larouche, E. (2016). *École, identification et négociation des frontières ethniques : une étude de cas sur les jeunes de la 2e génération issue de l'immigration à Montréal* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18607

Larousse. Joual. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 29 août 2024 sur Définitions : joual - Dictionnaire de français Larousse

Lebrun, Y. (1982). L'aphasie chez les polyglottes. *La linguistique. 18* (1), 129-144. Presses universitaires de France.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3e éd.) Québec, Montréal : Guérin.

Lepicq, D. et R. Bourhis. 1995. Aménagement linguistique et norme langagière au Québec. *Linx*, *2* (33), 109-128.

Lessard, C. et Brochu, E. (2012). Collège d'enseignement général et professionnel (CEGEP) au Québec. Dans *L'encyclopédie canadienne.* https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/college-denseignement-general-et-professionnel-cegep

Levasseur-Ouimet, F. (1989). Enseigner en milieu minoritaire : réflexions sur la pédagogie, *Éducation et francophonie*, *17* (3), 16-22.

Levine, M. (1990). *The reconquest of Montreal: Language policy and social change in a bilingual city*, Philadelphie, Temple University Press.

Levinson, D.J. (1978). *The Seasons of a man's life*. Ballantine Books.

Ling Lai, M. (2011). Cultural identity and language attitudes—into the second decade of postcolonial Hong Kong. *Journal of Multilingual and Multi-cultural Development*, 32(3), 249-264. http://dx.doi.org/l 0.1 080/01434632.2010.539692

Loi sur la laïcité de l'État, LQ 2019, c 12. https://canlii.ca/t/6bnkx

Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français, LQ 2022, c 14. https://canlii.ca/t/6dgh3

Loslier, S. (1994). *La romance des relations interculturelles.* Rapport de recherche PAREA. Direction des services pédagogiques. Longueuil, Cégep Édouard-Montpetit.

Loslier, S. (1995). Pour une pédagogie romanesque des relations interculturelles. *Actes du Colloque 1995 de l'Association de la recherche au collégial (ARC)* (p.217-221). https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32264/loslier_actes_arc_1995.pdf

Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Grasset.

Mackey, W. (1968). The description of bilingualism. in Fishman, J. (éd.), *Reading in the sociology of language*, La Haye, Mouton.

MacNamee, T. (2008). Les langues, objets d'émotions, *Le panoptique*, 37.

Magnan, M.-O. et Lamarre, P. (2016). Diversité, frontières ethnolinguistiques et éducation au Québec et au Canada. *Minorités linguistiques et société*, (7), 4–17. https://doi.org/10.7202/1036414ar

Magnan M.-O. et Darchinian, F. (2014). Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques: le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *McGill Journal of Education*, *49* (2), 373-398. https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2014-v49-n2-mje01793/1029425ar/

Magnan, M.-O., Darchinian, F. et Larouche, É. (2016). École québécoise, frontières ethnoculturelles et identités en milieu pluriethnique. *Minorités linguistiques et société*, (7), 97–121. https://doi.org/10.7202/1036418ar

Magnan, M.-O., Darchinian F. et Larouche, É. (2017). Identifications et rapports entre majoritaire et minoritaires : discours de jeunes issus de l'immigration, *Diversité Urbaine*, *17*, 29-47. https://doi.org/10.7202/1047976ar

Magnan, M.-O., de Oliveira Soares, R., Russo, K., Levasseur, C. et Dessureault, J. (2022). « Est-ce que je suis assez bonne pour être ici ? » : anxiété langagière et discrimination linguistique en contexte

scolaire québécois. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *45*(1), 128–155. https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.5023

Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G. et Conus, X. (2021). L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en éducation*, 44.

Magnan, M.-O., Pilote, A., Grenier, V. et Darchinian, F. (2017). Jeunes issus de l'immigration et choix d'orientation au postsecondaire à Montréal. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur, 47*(3), 34–53. https://doi.org/10.7202/1043237ar

Magnuson, R. (2006). Collège classique. Dans *L'encyclopédie canadienne*. https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/college-classique

Malweska-Peyre, H. (1991). Réflexion sur les valeurs, l'identité et le processus de socialisation. *Droits et sociétés, 19*, 223-231.

Marhraoui, A. (2005). La lutte contre le racisme en l'absence de politique antiraciste: le cas du Québec (1990-2004). *Nouvelles Pratiques Sociales*, *17*(2),33-26.

Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 263 p.

Mc Andrew, M. (2003). Immigration and diversity: some policy issues confronting the Quebec school system, *Policy options- Options politiques, 24* (9). 59-62.

Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord*, Québec. Presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention.* Presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, M. et Audet, G. (2021). La diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques au Québec : le contexte historique et social. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J.-L. (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (2e éd, p.105-127). Fides Éducation.

Mc Andrew, M., Bakhshaei, M. et Ledent, J. (2013). *Des mots pour le dire : le processus migratoire et les caractéristiques linguistiques,* Centre d'études ethniques des universités montréalaises.

Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J. et Sweet, R. (2011). Les carrières scolaires des jeunes allophones à Montréal, Toronto et Vancouver : une analyse comparative. *Journal of International Migration and Integration, 12*(4), 495-515.

Mc Andrew, M., Ledent, J. et Ait-Said, R. (2008). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire. Rapport*. Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques.

Mc Andrew, M., Page, M., Jodoin, M. et Lemire, F. (1999). Densité ethnique et intégration sociale des élèves d'origine immigrante au Québec, *Canadian Ethnic Studies*, *31*, 1, 5-25.

Meintel, D. (1992). L'identité ethnique chez les jeunes Montréalais d'origine immigrée, *Sociologie et sociétés*, *24* (2). https://doi.org/10.7202/001493ar

Meintel, D. (2018). Quelle identité pour les jeunes issus de l'immigration ? *Relations*, (794), 27–27. https://id.erudit.org/iderudit/87175ac

Meintel, D. (2002). Transmitting Pluralism. Mixed Unions in Montreal. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada, XXXIV*(3), 99- 120.

Meintel, D. et Kahn, E. (2005). De génération en génération : Identités et projets identitaires de Montréalais de la « deuxième génération ». *Ethnologies*, *27* (1), 131-163. https://doi.org/10.7202/014025ar

Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie, *Revue Française de Sociologie*, *6*, 229-247.

Miljus, M., Montreuil, F., Garceau, L., Taing, J., & Yampolsky, M. A. (2019). Langue d'origine et expérience identitaire chez les Canadiens de deuxième génération. *Psycause : Revue scientifique étudiante de l'École de psychologie de l'Université Laval*, 9 (2), 17-19.

Ministère de l'Éducation. (1998). *Une école d'avenir - Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Bibliothèque nationale du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Et si la participation faisait la différence… Les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative*, rapport d'enquête, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). (2007). *Recueil de projets novateurs. Répertoire de projets favorisant l'intégration scolaire des élèves immigrants et le mieux-vivre ensemble dans les écoles*. Québec : Gouvernement du Québec, 145 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Indicateurs linguistiques dans le secteur de l'éducation*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Composantes de la formation générale, extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Prévisions de l'effectif étudiant au collégial, 2020-2029*. http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/effectif-etudiant-au-collegial/

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MERST). (2013). *Étudiantes et étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois selon l'établissement universitaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Moro, M. (2010). *Nos enfants demain*. Odile Jacob.

Nguyen, A.-M. et Benet - Martínez, V. (2007). Biculturalism unpacked: Components, measurements, individual differences, and outcomes. *Social and Personality Psychology Compass*, *1*, 101–114.

Oakes, L. et Warren, J. (2009). *Langue, citoyenneté et identité au Québec*. Québec, CA: Les Presses de l'Université Laval.

OCDE, (1976). Examen des politiques nationales d'éducation. Canada, Paris, p. 52 ; cité dans Ministère de l'Éducation (1978). *Les collèges du Québec – Nouvelle étape, projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP*, p. 9 ; et dans G. Caldwell et S. Langlois (1986). « Les cégeps vingt ans après », *Recherches sociographiques*, p. 366.

Office québécois de la langue française. (2023). *Langue et éducation au Québec en 2021-2022. Enseignement collégial*. Langue et éducation au Québec en 2021-2022 : enseignement collégial (gouv.qc.ca)

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Armand Colin.*

Plamondon, J. (Réalisatrice) (2017). *Les Québécois de la loi 101* [Documentaire]. Jab productions inc.

Plourde, M., Duval, H. et Georgeault, P. (2000). *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie*. Fides.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Armand Colin.

Paragg, J. (2015). "Canadian-First" : Mixed race self-identification and Canadian belonging. *Canadian Ethnic Studies, 47*(2), 21-44.

Pavlenko, A. (2005). *Emotions and Multilingualism*, Cambridge, CUP.

Pegdwendé, H.S. (2021). Saturation, triangulation et catégorisation des données collectées. Dans Piron, F et Arsenault, É (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines* (module 8). Éditions science et bien commun.

Pelletier, B. (1994). Les rapports de force entre les majorités et les minorités de langue officielle au Canada. *RDUS*, 24 *(2)*, 257-291. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/droit/fileadmin/sites/droit/documents/RDUS/volume_24/24-2-pelletier.pdf

Pichon, E. (1965). *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent*. Masson (6e éd.).

Pilote, A. (2003). Sentiment d'appartenance et construction de l'identité chez les jeunes fréquentant l'école Sainte-Anne en milieu francophone minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, (16), 37–44. https://doi.org/10.7202/1005216ar

Pilote, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Éducation et francophonie*, *349* (1), 39-53. https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_039.pdf

Pilote, A. et Joncas, J-A. (2016). La construction identitaire linguistique et culturelle durant un programme universitaire d'éducation en français en milieu minoritaire. *Minorités linguistiques et société*, (7), 142-169. https://doi.org/10.7202/1036420ar

Pilote, A., Magnan, M.-O. et Vieux-Fort, K. (2010). Identité linguistique et poids des langues : une étude comparative entre des jeunes de milieu scolaire francophone au Nouveau Brunswick et anglophone au Québec. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles, 6* (1), 65-98.

Pilote, A. et Magnan, M.-O. (2012). La construction identitaire des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada : négociation des frontières linguistiques au fil du parcours universitaire et de la mobilité géographique. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, *37* (2), 169-194.

Pineau, G. (1986). Dialectique des histoires de vie. Dans *Les récits de vie: théorie, méthode et trajectoires types* (p.131-150). Éditions St-Martin.

Pinsonneault, G., Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2012). *Le cheminement et le choix linguistique, au cégep et à l'université, des élèves du secondaire français issus de l'immigration, cohortes 1998-1999 et 1999-2000*. Rapport présenté à la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans Poupart, J., Groulx, L. -H., Deslauriers, J. -P., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P. (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin.

Poliakov, L. (1971). *Le mythe aryen.* Calmann-Lévy.

Potvin, M. (1997). Les jeunes de la deuxième génération haïtienne au Québec : entre la communauté « réelle » et la communauté « représentée ». *Sociologie et Sociétés*, *29* (2), 77-101.

Potvin, M. (2002). *L'appartenance et la participation dans un Québec en mutation. L'expérience de deux générations d'origine haïtienne au cours des années 1990* [thèse de doctorat]. École des Hautes études en sciences sociales. Paris.

Potvin, M. (2007). « Blackness, haïtianité et québécitude : modalités de participation et d'appartenance chez la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec », dans Potvin, M., Eid, P. et Venel, N.(dir.), *La 2e génération issue de l'immigration: une comparaison France-Québec*. (p.137-170). Outremont, Athéna.

Potvin, M. (2008). *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique ?* Athéna Éditions.

Potvin, M. (2016). Interethnic relations and racism in Quebec. Dans C. Kirkey, J. Rudy et S. Gervais (dir.), *Quebec questions. Québec studies for the 21st century* (p.267-286). Oxford University Press.

Potvin, M. (2017). Les dérapages racistes à l'égard du Québec au Canada anglais depuis 1995 (2e éd.) [numéro hors-série, rétrospective du 35e anniversaire]. *Politique et Sociétés*, *36*, 43-71. https://www.erudit.org/fr/revues/ps/2017-v36-ps03063/1039822ar/

Potvin, M. (2017a). Discours racistes et propagande haineuse. Trois groupes populistes identitaires au Québec. *Diversité urbaine*, *17*, 49–72.

Potvin, M. (2018). Médias, discours d'opinion et montée du racisme au Québec : de la crise des accommodements à aujourd'hui. Dans G. St-Laurent et S. Lefebvre (dir.), *Dix ans plus tard : La Commission Bouchard-Taylor, succès ou échec ?* (p. 63-74). Québec Amérique.

Potvin, M., Eid, P. et Venel, N. (2007). *La 2e génération issue de l'immigration: une comparaison France-Québec*. Outremont, Athéna.

Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en Formation générale des adultes. [numéro thématique]. *Revue des sciences de l'éducation, 40*(2), 309-350.

Potvin, M. et Pilote, A. (2021). Les concepts pour comprendre les rapports ethniques, le racisme et les discriminations. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J.-L. (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (2e éd, p.105-127). Fides Éducation.

Potvin, M., Lavoie, J., Larochelle-Audet, J. et Hamel, C. (2014). Les jeunes immigrants de 16-24 ans au Québec et le programme Français de transition en Formation générale des adultes à la

Commission scolaire de Montréal, *La Revue Canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes/Canadian Journal for the Study of Adult Education*. *26* (3), 51-74.

Potvin, M., Magnan, M.O. et Low, B. (2021). Identifications, appartenances et expériences scolaires des jeunes de minorités racisées au Québec. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J.-L. (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec*. *Théorie et pratique* (2e éd, p.292-315). Fides Éducation.

Potvin, M., Mc Andrew, M. et Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives*, Rapport de recherche, Université de Montréal, Chaire en relations ethniques.

Potvin, M., Tremblay, M., Audet, G. et Martin, E. (2008). *Les médias écrits et les accommodements raisonnables. L'invention d'un débat. Analyse du traitement médiatique et des discours d'opinion dans les grands médias (écrits) québécois sur les situations reliées aux accommodements raisonnables, du 1er mars 2006 au 30 avril 2007* [rapport d'expert commandé par Gérard Bouchard et Charles Taylor, coprésidents de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles]. CCPARDC. https://collections.banq.qc.ca/retrieve/155766

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayeret et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal: Gaëtan Morin.

Prioleau, E. (2021). *La diversité culturelle à la hausse dans les cégeps*. Portail du réseau collégial du Québec.

Remysen, W. (2004). Le recours au stéréotype dans le discours sur la langue française et l'identité québécoise: une étude de cas dans la région de Québec, Dans D. Deshaies et D. Vincent. (dir.), *Discours et constructions identitaires*, (p. 95-121). Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.

Rivière, B. et Jacques. J. (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Éditions Logiques.

Rivière, B., Sauvé, L. et Jacques, J. (1997). *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite* (Tome 1). Rapport de recherche. Montréal. Collège de Rosemont.

Romani, V. (2020). La loi 21 québécoise et l'indicible mot en R- Réfuter le racisme pour mieux dominer. Dans Celis, L., Dabby, D., Leydet, D. et Romani, V. (dir.), *Modération ou extrémisme? Regards critiques sur la loi 21*. (p.43-62). Presses de l'Université Laval.

Roy, O. (1991). Ethnicités, bandes et communautarisme. *Esprit*, *169*, 37-47.

Roy, J. (2011). *Quête identitaire et réussite scolaire*. Presses de l'Université du Québec.

Roy, J. en collaboration avec Bouchard, J. et Turcotte, M.-A. (2007). *La pratique d'activités socioculturelles au cégep : un soutien réel à la réussite*. Rapport d'enquête. Québec. Réseau intercollégial des activités socioculturelles du Québec.

Roy, J., Bouchard, J. et Turcotte, M.-A, en collaboration avec Tremblay, G. et Fournier, S.-O. (2010). *Filles et garçons au collégial : des univers parallèles? Étude sur la problématique des genres et la réussite scolaire en milieu collégial*. Rapport de recherche PAREA, Québec, Cégep de Sainte-Foy, équipe Masculinités et Sociétés et Observatoire Jeunes et Société

Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13* (2), 159–176. https://doi.org/10.7202/1017288ar

Saint-Laurent, N. (2008). *Le français et les jeunes*. Québec, Conseil supérieur de la langue française.

Sauvage, J. et Demougin, F. (2010). La construction identitaire à l'école. *Tréma*, (33-34), 1-7. http://journals.openedition.org/trema/2518

Savard, D. et Bouthaim, S. (2008). Les cégeps : de l'accès à la réussite. Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (dir.), *Les Cégeps : une grande aventure collective québécoise - 2e édition* (p. 93-139). Association des cadres des collèges du Québec (ACCQ). Québec : Presses de l'Université Laval.

Savoie-Zajc, L. (1996). Triangulation (technique de validation par). Dans. A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 261-262). Armand Collin.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans L. Savoie-Zajc. (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd. p.124-147). Presses de l'Université de Montréal.

Service interculturel collégial, (1998). *Le service interculturel collégial : bilan et prospectives*. [Conférence]. Ministère de l'Éducation.

Sevinç, Y. (2016). Language maintenance and shift under pressure: Three generations of the Turkish immigrant community in the Netherlands. *International Journal of the Sociology of Language*, *242*. https://doi.org/10.1515/ijsl-2016-0034

Sevinç, Y. et Backus, A. (2017) Anxiety, language use and linguistic competence in an immigrant context: A vicious circle? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 22*(3), 1-19. http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2017.1306021

Sevinç, Y. et Dewaele, J.-M. (2016). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism, 22*(2). https://doi.org/10.1177/13670069166616

Shahrokni, S. (2007). Identification transnationale chez les jeunes adultes iraniens de seconde génération vivant à Montréal. *Diversité urbaine*, 7 (1), 69-84.

Simard, Claude. (2017). Quelques repères pour mieux comprendre la situation du français au Québec. *Revue Argument*. Exclusivité Web 2017.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education - or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Sofietti, J. (1960). Bilinguism and biculturalism. *The modern language journal*, *44* (6), 275–277.

Statistique Canada. (2017, 02 août). *Jeune adulte*. https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=Unit&Id=116021

Statistique Canada. (2018, 14 février). *Immigration et diversité ethnoculturelle : faits saillants du Recensement de 2016.*

http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hlt-fst/imm/index-fra.cfm

St-Laurent, N. (2008). *Le français et les jeunes*. Québec : Conseil supérieur de la langue française.

Tanguay, N. (2014). *Langue maternelle et identité : évolution et complémentarité dans l'apprentissage d'une langue seconde* [mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/7019/

Tanguieff, P.-A. (1997). *Le racisme. Un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Flammarion.

Tremblay, G., Bonneli, H., Larose, S., Audet, S. et Voyer, C.(dir.). (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*. Rapport de recherche. Québec. Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes.

Tremblay, S. (à paraître). De la Commission Bouchard-Taylor à la « charte des valeurs » : quel cadrage de la laïcité ? Dans M. Geoffroy (dir.), *Violence et extrémisme au Canada.* Presses de l'Université Laval.

Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Vatz Laaroussi, M. (2003). Des familles citoyennes? Le cas des familles immigrantes au Québec. *Nouvelles pratiques sociales, 76* (1), 148-164.

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

Weinreich, U. (1968). *Languages in contact*, La Haye, Mouton.

Zayani, H. (2021). *Racisme ordinaire dans les institutions scolaires publiques au Québec : Étude sur les expériences des mères d'origine maghrébine avec la communauté éducative de leurs enfants en contexte de loi sur la laïcité de l'État*. [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/ece011fe-5cc5-41ea-aebb-623037e03251/content

Annexe 1 Formulaire d'information et de consentement

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-21-077-D

Les cégeps comme espaces d'éducation interculturelle : identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration ayant fréquenté un cégep francophone ou anglophone au Québec

Chercheuse - étudiante : Batoul Farhat
Étudiante au doctorat
Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie

Directrice de recherche : Marie Thériault
Professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à comprendre la manière dont les jeunes adultes québécois issus de l'immigration s'identifient à la langue française et à la culture québécoise. Dans le cadre de cette recherche, nous allons :
1-Examiner les habitudes langagières des participants.
2-Déterminer comment ils s'identifient à la langue française et à la culture québécoise.
3- Examiner leur expérience au cégep pour voir de quelle manière le cégep a contribué au développement de leur identité.

Pour la réalisation de ce projet de recherche, nous comptons recruter environ 14 participants, hommes et femmes, âgés de 22 à 34 ans.

Le projet est autorisé par l'Université de Montréal.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car

- Vous avez au moins un parent issu de l'immigration.

- Vous êtes âgé(e) de 22 à 34 ans.
- Vous avez fréquenté un cégep au Québec et avez gradué entre 2009 et 2019.
- Vous avez effectué vos études primaires, secondaires et collégiales au Québec.

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à

1- Remplir le *questionnaire sur le bilinguisme et les émotions* et la fiche de renseignements personnels. Ces documents nous permettront d'en connaître davantage sur vous et sur l'utilisation de vos différentes langues (langue maternelle, langue française, langue anglaise, etc.).

2- Participer à une entrevue individuelle qui aura lieu à distance. En acceptant de participer à ce projet, vous rencontrerez la chercheuse pour une entrevue individuelle d'une durée approximative de 60 minutes qui porte sur l'identité des Québécois issus de l'immigration et sur leur rapport à la langue française et à la culture québécoise.

   a) Avec votre consentement, l'entrevue sera enregistrée sur support audio. Si vous refusez, vous pourrez tout de même participer et la chercheuse prendra en notes vos réponses.

La durée approximative de votre participation à cette recherche est d'une heure et demie (répondre au questionnaire, remplir la fiche et participer à l'entrevue).

Dans le cadre du projet, la chercheuse étudiante recueillera et conservera dans un dossier de recherche des renseignements vous concernant. Ces renseignements seront nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de la recherche.

3. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

- Votre participation vous donnera l'occasion de pratiquer une nouvelle activité.

4. Risques et inconvénients

- À notre connaissance, il n'y a pas de risques particuliers associés à votre participation à ce projet. Cependant, il est possible que certaines questions puissent susciter des réflexions ou raviver des souvenirs liés à une expérience désagréable. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue. Vous trouverez en annexe de ce formulaire des ressources d'aide afin de vous aider à surmonter ces inconvénients.

5. Confidentialité et anonymat

- Les formulaires d'information et de consentement signés et le dossier de recherche demeureront confidentiels, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche. En aucun temps, votre identité, l'identité de votre employeur ou votre statut ne seront dévoilés.
- Le dossier de recherche comportera le présent formulaire, la fiche de renseignements personnels, des enregistrements audios, des transcriptions, des questionnaires et des notes d'observation. Le tout sera conservé sur l'ordinateur sécurisé de la chercheuse, dans un dossier protégé par un mot de passe.
- Seules la chercheuse étudiante et sa directrice de recherche connaîtront l'identité des participants. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un code qui liera les formulaires d'information et de consentement et les données de recherche. Seules la chercheuse étudiante et sa directrice de recherche conserveront la liste associant le code des participants à leur nom, ce qui permet de procéder au retrait des données, au besoin.

Les renseignements et données de recherche seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que des lecteurs avertis puissent suspecter l'identité de certains participants. Dans ce contexte, la chercheuse veillera à ne pas associer certaines informations distinctives à un participant en particulier.

6. Compensation

Une compensation monétaire de 20$ sera remise à chaque participant en guise de remerciement à la fin de l'entretien. Le montant sera acheminé par virement Interac.

7. Transmission des résultats aux participants

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

8. Déclaration de liens d'intérêt

Absence de liens d'intérêt.

9. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiqués ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

10. Utilisation des données de recherche

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Toutefois, avec votre consentement, les renseignements que vous fournirez pourraient être utilisés dans le cadre d'autres recherches. Ces projets seront placés sous la responsabilité de la chercheuse principale et seront autorisés par un comité d'éthique de la recherche. La chercheuse s'engage à maintenir et à protéger la confidentialité des données qui vous concernent, aux conditions énoncées dans le présent formulaire. Une demande de consentement est prévue à la fin du présent formulaire.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- Je peux poser des questions à la chercheuse et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage la chercheuse de ses responsabilités.

C. DEMANDE DE CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».

- Je consens à être recontacté pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

  Oui ☐

  Non ☐

Si oui, je souhaite être joint par la chercheuse à l'adresse courriel suivante :

_____

- Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur support audio afin d'en faciliter l'analyse.

  Oui ☐

  Non ☐

- Je consens à ce que la chercheuse utilise, ou autorise des étudiants placés sous sa direction à utiliser, les données dépersonnalisées pour d'autres projets de recherche de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

  Oui ☐

  Non ☐

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

D. ENGAGEMENT DU CHERCHEUR ÉTUDIANT

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant.
- Je m'engage, avec ma directrice de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature du chercheur étudiant :_____

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

E. PERSONNES-RESSOURCES

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Batoul Farhat au numéro de téléphone (111111111111 ou à l'adresse courriel …… .

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerep@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web http://recherche.umontreal.ca/participants.

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

ANNEXE

Ressources d'aides pour obtenir un soutien psychologique en cas de besoin

1. **Jeunesse, j'écoute**

Composez sans frais le 1-800-668-6868 ou textez le mot PARLER au 686868

2. **Espace Mieux-être Canada**

Vous pouvez communiquer avec Espace Mieux-être en vous rendant à Espace Mieux-être Canada ou en textant MIEUX aux numéros suivants pour obtenir de l'aide immédiate :

686868 pour les jeunes
741741 pour les adultes
Composez le 1-866-585-0445 (adultes) ou 1-888-668-6810 (jeunes)

3. **Info-social 811**

Ligne téléphonique : appelez gratuitement au 811 pour obtenir une ressource d'aide adaptée à vos besoins.

Université de Montréal

Annexe 2 : Affiche de recrutement

Participants recherchés

Projet doctoral portant sur l'identité des Québécois issus de l'immigration qui ont fréquenté un cégep francophone ou anglophone au Québec.

Le but de la recherche est d'examiner le rapport qu'entretiennent les Québécois issus de l'immigration avec la culture québécoise et la langue française et de repenser les méthodes favorisant l'éducation interculturelle au sein des cégeps au Québec.

Pour participer, vous devez :

- Avoir au moins un parent issu de l'immigration.
- Être âgé(e) de 22 à 34 ans.
- Avoir fréquenté un cégep au Québec et avoir gradué entre 2009 et 2019.
- Avoir effectué vos études primaires, secondaires et collégiales au Québec.

Nature de votre participation :

- Vous devrez répondre à un questionnaire en ligne, remplir une fiche et participer à une entrevue qui aura lieu à distance.
- Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire et les données recueillies demeureront anonymes.

En participant à la recherche, vous contribuez à enrichir les connaissances liées aux sciences éducatives, psychologiques et sociales.

Pour toute question sur le projet de recherche ou pour faire part de votre intérêt à y participer, veuillez contacter :

Batoul Farhat, doctorante en sciences de l'éducation
Courriel : batoul.farhat@umontreal.ca

Une compensation monétaire de 20$ sera remise à chaque participant en guise de remerciement.

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) a approuvé cette recherche.

Annexe 3 : Fiche de renseignements personnels sur le répondant

1. Nom et prénom :
2. Adresse courriel :
3. Âge :

4.Quelle(s) est/sont vos langue(s) maternelle(s)? La langue maternelle "est la première langue apprise à la maison dans l'enfance".

5.Quelle(s) est/sont vos langue(s) d'usage au quotidien?

6. Dans quel cégep avez-vous effectué vos études postsecondaires et quel était votre programme d'études ?

7. Si vous avez effectué des études universitaires, dans quel programme et quelle université avez-vous ou êtes-vous en train d'étudier au moment actuel ? Si vous n'avez pas effectué d'études universitaires, passez à la question suivante.

8. Occupez-vous un emploi ? Si oui, lequel et depuis quand ?

Annexe 4 Questionnaire : le bilinguisme et les émotions[29]

Les habitudes langagières du participant

*Questionnaire traduit et inspiré de Dewaele, J.-M. et Pavlenko, A. (2001-2003); questionnaire Web « Le bilinguisme et les émotions », université de Londres.

1. Quelles langues connaissez-vous, et dans quel ordre les avez-vous apprises? Pour chacune d'elles, spécifiez si l'acquisition a été réalisée en milieu naturel (en dehors de l'école) ou en milieu scolaire.

LANGUE	Âge où vous avez commencé à l'apprendre	Contexte d'acquisition (Milieu naturel ou milieu scolaire
1re LANGUE (L1) : ➢ ……	-	-
2e LANGUE (L2) : ➢ ……	-	-
3e LANGUE (L3) : ➢ ……	-	-
4e LANGUE (L4) : ➢ ……	-	-

2. Quelle(s) langue(s) considérez-vous comme votre (ou vos) langue(s) dominante(s)?
   Réponse :

3. Si vous avez un partenaire, votre partenaire parle quelle(s) langue(s)?

[29] Nous nous sommes basée sur le questionnaire de Dewaele, J.-M. et Pavlenko, A. (2001-2003) pour concevoir ce questionnaire. Le présent questionnaire ne fait pas état de l'ensemble des questions posées dans le questionnaire original de Dewaele, J.-M. et Pavlenko, A. (2001-2003). Nous avons retenu les questions qui nous intéressaient et certaines ont été posées oralement. Pour consulter le questionnaire original, veuillez vous référer à l'annexe 5 de ce travail.

Réponse :

4. Sur une échelle de 1 (niveau faible) à 5 (niveau avancé), où situez-vous votre maîtrise de chacune des langues que vous connaissez au niveau oral, de la compréhension, de la lecture et de l'écriture?

	Oral	Compréhension	Lecture	Écriture
L1				
L2				
L3				
L4				

5. À quelle fréquence utilisez-vous ces langues, et avec qui?
(Jamais = 0 Chaque année = 1 Chaque mois = 2 Chaque semaine = 3 Chaque jour = 4 Plusieurs heures par jour = 5)

	Fréquence	Avec qui
L1		
L2		
L3		
L4		

6. Quelle(s) langue(s) utilisez-vous pour faire du calcul mental ou de l'arithmétique? Mettez un X dans les cases correspondantes.

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Tout le temps	Non déterminé
L1						
L2						
L3						
L4						

7. Passez-vous parfois d'une langue à l'autre dans vos conversations?
(Jamais = 1 Rarement = 2 Parfois = 3 Souvent = 4 Tout le temps = 5 Non déterminé = 6)

Avec votre famille :
Avec vos ami(e)s :
Au travail :

8. Les questions suivantes visent à révéler la perception que vous avez des langues que vous connaissez. Notez qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Mettez un X dans les cases correspondantes.

Ma Langue 1 est

	Pas du tout	Un peu	Plutôt	Très	Absolument
Utile					
Colorée					
Riche					
Poétique					
Émotive					
Froide					

Ma Langue 2 est

	Pas du tout	Un peu	Plutôt	Très	Absolument
Utile					
Colorée					
Riche					
Poétique					
Émotive					
Froide					

Ma Langue 3 est

	Pas du tout	Un peu	Plutôt	Très	Absolument
Utile					
Colorée					
Riche					

Poétique					
Émotive					
Froide					

Ma Langue 4 est

	Pas du tout	Un peu	Plutôt	Très	Absolument
Utile					
Colorée					
Riche					
Poétique					
Émotive					
Froide					

9. Quelle langue employez-vous quand vous jurez ou dites des gros mots?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Tout le temps	Non déterminé
L1						
L2						
L3						
L4						

10. Quel impact émotionnel accordez-vous aux jurons et mots tabous des langues que vous connaissez?

	Faible	Moyen	Fort	Très fort	Non déterminé
L1					
L2					
L3					

L4					

11. Dans quelle langue pensez-vous (discours intérieur)?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Tout le temps	Non déterminé
L1						
L2						
L3						
L4						

12. L'expression « je t'aime » vous semble-t-elle avoir un impact émotionnel différent selon la langue dans laquelle elle est exprimée? Dans quelle langue a-t-elle le plus de poids à vos yeux?
    Réponse :

13. Y a-t-il une langue dans laquelle vous préférez exprimer de la tendresse ou dire des mots doux? Si oui, laquelle?
    Réponse :

14. Quelle(s) langue(s) utilisez-vous pour écrire dans votre journal intime (ou laquelle utiliseriez-vous si vous en teniez un)?
    Réponse :

15. Lorsque vous évoquez de mauvais souvenirs ou les moments difficiles que vous avez vécus, quelle langue préférez-vous utiliser?
    Réponse :

16. Avez-vous l'impression d'être une personne différente quand vous parlez une langue plutôt qu'une autre?
    Réponse :

Fin du questionnaire

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire. Cela contribuera à enrichir les connaissances scientifiques liées aux sciences éducatives

Veuillez envoyer ce document à l'adresse courriel suivante : umontreal.ca

Annexe 5 Questionnaire original de Dewaele, J.-M. et Pavlenko, A (2001-2003)

Appendix

Dewaele, J.-M. and Pavlenko, A. (2001–2003) Web questionnaire *Bilingualism and Emotions*. University of London.

Bilingualism and Emotions

Preferences

Please choose one of the options listed below to indicate how you would prefer us to proceed with the information you supply

Give you credit if we cite you in our work.

Use your responses but to keep your name and other identifying information confidential.

Use your responses in our analysis but not to quote them in any work that may appear in press.

Background Information

All information will be kept confidential. If you would rather not identify yourself, please use random initials and a number, e.g., AV38.

1. Name
2. Contact address (preferably e-mail)
3. Gender
4. Age
5. Education level (highest diploma or degree)
6. Which ethnic group/community do you belong to or most identify with
7. Occupation/Profession
8. Is your occupation related to your bilingualism or languages in any way

_____

Linguistic information

9. Which **languages** do you know and what order did you learn them in? Was acquisition **naturalistic** (outside of school), **instructed** (at school), or both?

Language	Age at which you started learning the language	Context of Acquisition
1st LANGUAGE (L1)		
2nd LANGUAGE (L2)		
3rd LANGUAGE (L3)		
4th LANGUAGE (L4)		
5th LANGUAGE (L5)		

10. Which do you consider to be your dominant language(s)? _____
11. What language(s) does your partner speak?

_____

224

12. On the scale from 1 (least proficient) to 5 (fully fluent) how do you rate yourself in speaking, understanding, reading, writing in all of the languages in question?

	Speaking	Comprehension	Reading	Writing
L1				
L2				
L3				
L4				
L5				

13. How frequently do you use each of the languages and with whom? Never=0, every year=1, every month=2, every week=3, every day=4, several hours a day=5)

	With whom	Frequency
L1		
L2		
L3		
L4		
L5		

14. Which language (s) do you use for mental calculations/arithmetic? (Click where appropriate)

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	All the time	Not applicable
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						

15. Do you switch between languages within a conversation with certain people? (Click where appropriate)

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	All the time	Not applicable
When speaking with friends and family						
When speaking with strangers						
When speaking in public						
At work						

16. Do you switch between languages when talking about certain matters? (Click where appropriate)

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	All the time	Not applicable
When speaking about neutral matters						
When speaking about personal matters						
When speaking about emotional matters						

If you have **no** children click here and go to **question 20**

17. If you have children, what language do you typically use with:
    a) the oldest? (Click where appropriate)

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	All the time	Not applicable
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						

    b) the youngest? (Click where appropriate)

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	All the time	Not applicable
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						

18. What language do you favor in scolding or disciplining them? (Click where appropriate)

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	All the time	Not applicable
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						

19. What language do you select for praise and/or intimate conversations with them? (Click where appropriate)

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	All the time	Not applicable
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						

Languages and Emotions

20. Here are some **subjective statements** about the languages you know. Please mark to what extent they correspond to your own perceptions. There are no right or wrong answers. (Click where appropriate)

Which is your first language? _____

	Not at all	Somewhat	More or less	To a large extent	Absolutely
My L1 is useful					
My L1 is colourful					
My L1 is rich					
My L1 is poetic					

My L1 is emotional
My L1 is cold

Which is your 2nd language? _____

	Not at all	Somewhat	More or less	To a large extent	Absolutely
My L2 is useful					
My L2 is colourful					
My L2 is rich					
My L2 is poetic					
My L2 is emotional					
My L2 is cold					

Which is your 3rd language? _____

	Not at all	Somewhat	More or less	To a large extent	Absolutely
My L3 is useful					
My L3 is colourful					
My L3 is rich					
My L3 is poetic					
My L3 is emotional					
My L3 is cold					

Which is your 4th language? _____

	Not at all	Somewhat	More or less	To a large extent	Absolutely
My L4 is useful					
My L4 is colourful					
My L4 is rich					
My L4 is poetic					
My L4 is emotional					
My L4 is cold					

Which is your 5th language? _____

	Not at all	Somewhat	More or less	To a large extent	Absolutely
My L5 is useful					
My L5 is colourful					
My L5 is rich					
My L5 is poetic					
My L5 is emotional					
My L5 is cold					

---

21. If you are **angry**, what language do you typically use to express your anger? (Click where appropriate)

a) When alone

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	All the time	Not applicable
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						

b) In letters and e-mail

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	All the time	Not applicable
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						

c) When talking to friends

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	All the time	Not applicable
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						

d) When talking to parents/partners

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	All the time	Not applicable
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						

e) When talking to strangers

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	All the time	Not applicable
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						

---

22. If you **swear** in general, what language do you typically swear in? (Click where appropriate)

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	All the time	Not applicable
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						

---

23. Do **swear** and **taboo words** in your different languages have the same **emotional weight** for you? (Click where appropriate)

	Not strong	Little	Fairly	Strong	Very strong	Not applicable
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						

---

24. What language do you express your **deepest feelings** in? (Click where appropriate)

a) When alone

	Never	Maybe	Probably	Certainly Without any doubt	Not applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

b) In letters and e-mail

	Never	Maybe	Probably	Certainly Without any doubt	Not applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

c) When talking to friends

	Never	Maybe	Probably	Certainly Without any doubt	Not applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

d) When talking to parents/partners

	Never	Maybe	Probably	Certainly Without any doubt	Not applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

---

25. How **anxious** are you when speaking your different languages with different people in different situations? (Click where appropriate)

	Not at all	A little	Quite anxious	Very anxious	Extremely anxious	Not applicable
When speaking L1 with friends						
When speaking L1 with colleagues						
When speaking L1 with strangers						
When speaking L1 on the telephone						
When speaking L1 in public						

	Not at all	A little	Quite anxious	Very anxious	Extremely anxious	Not applicable
When speaking L2 with friends						
When speaking L2 with colleagues						
When speaking L2 with strangers						
When speaking L2 on the telephone						
When speaking L2 in public						

	Not at all	A little	Quite anxious	Very anxious	Extremely anxious	Not applicable
When speaking L3 with friends						
When speaking L3 with colleagues						
When speaking L3 with strangers						
When speaking L3 on the telephone						
When speaking L3 in public						

	Not at all	A little	Quite anxious	Very anxious	Extremely anxious	Not applicable
When speaking L4 with friends						
When speaking L4 with colleagues						
When speaking L4 with strangers						
When speaking L4 on the telephone						
When speaking L4 in public						

	Not at all	A little	Quite anxious	Very anxious	Extremely anxious	Not applicable
When speaking L5 with friends						
When speaking L5 with colleagues						
When speaking L5 with strangers						
When speaking L5 on the telephone						
When speaking L5 in public						

---

26. If you form sentences silently (**inner speech**), what language do you typically use? (Click where appropriate)

	Never	Really	Sometimes	Frequently	All the time	Not applicable
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						

---

27. Does the phrase "**I love you**" have the same emotional weight for you in your different languages? Which language does it feel strongest in?

28. Do you have a **preference** for emotion terms and terms of endearment in one language over all others? Which language is it and why?

29. Do your languages have different **emotional significance** for you? if yes, then how do you see this significance for each language? Is one more appropriate as the language of your emotions than others?

30. If you do write in a **personal diary** – or were to write in one – what language(s) do you or would you use and why?

31. If you were to recall some **bad or difficult memories**, what language would you prefer to discuss them in and why?

32. If you are married to or living with a speaker of a language that is not your L1, what language do you generally use at home? What language do you **argue** in?

33. Do you feel like a **different person** sometimes when you use your different languages?

34. Is it easier or more difficult for you to **talk about emotional topics** in your second or third language? If there is a difference, could you tell us about that and perhaps provide some examples?

35. Do you have any other **comments** and/or suggestions for the authors of this questionnaire?

References

Abello-Contesse, C., Chacon-Beltran, R., Lopez-Jiménez, M. D. and Torreblanca-Lopez, M. M. (eds.) (2006) *Age in L2 Acquisition and Teaching*, Bern: Peter Lang.

Abu-Rabia, S. (2004) "Teachers' role, learners' gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as a FL", *Educational Psychology*, 24 (5): 711–720.

Aida, Y. (1994) "Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese", *The Modern Language Journal*, 78: 155–168.

Altarriba, J. (2003) "Does cariño equal 'liking'? A theoretical approach to conceptual nonequivalence between languages", *International Journal of Bilingualism*, 7: 305–322.

Altarriba, J. and Bauer, L. (2004) "The distinctiveness of emotion concepts: A comparison between emotion, abstract, and concrete words", *American Journal of Psychology*, 117: 389–410.

Altarriba, J. and Canary, T. M. (2004) "Affective priming: The automatic activation of arousal", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25 (2–3): 248–265.

Altarriba, J. and Santiago-Rivera, A. L. (1994) "Current perspectives on using linguistic and cultural factors in counseling the Hispanic client", *Professional Psychology: Research and Practice*, 25: 388–397.

Amati-Mehler, J., Argentieri, S. and Canestri, J. (1993) *The Babel of the Unconscious: Mother Tongue and Foreign Languages in the Psychoanalytic Dimension* (J. Whitelaw-Cucco, trans.), Madison, CT: International Universities Press.

Anooshian, J. and Hertel, T. (1994) "Emotionality in free recall: Language specificity in bilingual memory", *Cognition and Emotion*, 8: 503–514.

Auer, P. (ed) (1998) *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction, and Identity*, London/New York: Routledge.

Averill, J. R. (1982) *Anger and Aggression: An Essay on Emotion*, New York: Springer-Verlag.

Ayçiçeği-Dinn, A. and Caldwell-Harris, C. L. (2009) "Emotion memory effects in bilingual speakers: A levels-of-processing approach", *Bilingualism: Language and Cognition*, 12: 291–303.

Baetens Beardsmore, H. (2003) "Who is afraid of bilingualism?", in J.-M. Dewaele, Li Wei, and A. Housen (eds.), *Bilingualism: Beyond Basic Principles*, Clevedon: Multilingual Matters: 10–27.

Baker, C. (2006) *Foundations of Bilingualism and Bilingual Education*, 4th edition, Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, S. C. and MacIntyre, P. D. (2000) "The role of gender and immersion in communication and second language orientations", *Language Learning*, 50 (2): 311–341.

Bandura, A. (2002) "Social cognitive theory in cultural context", *Applied Psychology: An International Review*, 51: 269–290.

Barcelos, A. M. F., Kalaja, P. and Menezes, V. (2008) *EFL Narrativized: Learning and Teaching Experiences*, Basingstoke: Palgrave-Macmillan.

Barrett, L. F. (2006) "Are emotions natural kinds?", *Perspectives on Psychological Science*, 1: 28–58.

Annexe 6 : Guide d'entretien

Participants : les jeunes adultes québécois issus de l'immigration qui ont fréquenté un cégep francophone ou anglophone au Québec.

Volet 1 : Les habitudes langagières des participants	**Volet 2** : Les identifications linguistiques et culturelles des participants	**Volet 3** : L'expérience collégiale en lien avec les identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration

Volet 1 : Les habitudes langagières des participants
1.1 Dans quelle(s) langue(s) êtes-vous le plus à l'aise de parler : langue maternelle, français, anglais, autre ?
1.2 Dans quelle(s) langue(s) écoutez-vous de la musique ? Et dans quelle(s) langue(s) préférez-vous écouter de la musique ?
1.3 Lisez-vous des livres, romans, journaux, articles scientifiques ? Si oui, dans quelles langues ?
1.4 Lisez-vous des romans québécois ou écoutez-vous des émissions ou de la musique québécoise ?
1.5 Dans quelle langue vous sentez-vous le plus compétent ?
1.6 Avez-vous déjà suivi des cours pour apprendre votre langue maternelle ?
1.7 Quelle(s) langue(s) utilisez-vous pour parler ➢ Aux parents (une ou plusieurs langues, alternances) ➢ À la fratrie (une ou plusieurs langues, alternances)

➢ À vos amis en contexte scolaire (une ou plusieurs langues, alternances) ➢ À vos amis en contexte autre que scolaire (une ou plusieurs langues, alternances) ➢ Au travail (une ou plusieurs langues, alternances)
1.8 Vos parents étaient-ils préoccupés par le besoin de vous transmettre votre langue maternelle ? ➢ Est-ce que vos parents instauraient des règles quant à la langue parlée (par exemple, le français à l'école, la langue maternelle à la maison)? ➢ Avez-vous déjà vécu des conflits avec vos parents en ce qui a trait à la langue parlée à la maison ?
1.9 Vos parents étaient-ils préoccupés par le besoin de vous transmettre la langue française, langue de l'éducation scolaire et langue de la société ? ➢ Vous ont-ils encouragé à utiliser le français ? Comment ? ➢ Vous faisaient-ils écouter des émissions, des histoires ou des chansons en français ?

Volet 2 : Les identifications linguistiques et culturelles des participants
2.1 Si je vous demandais « qui êtes-vous », comment vous définiriez-vous ? ➢ Par rapport à votre nationalité ➢ Par rapport à votre bilinguisme ➢ Par rapport à votre biculturalisme
2.2 Dans quelle(s) langue(s) sentez-vous que vous êtes le plus vous-mêmes ? ➢ Langue maternelle, langue française, les deux, autre…
2.3 Quelle langue touche davantage à vos racines ?
2.4 Quel est votre rapport à la langue française (outil de communication, de travail, attachement ou non)? ? Sentez-vous une distance par rapport à la langue française ? Si tel est le cas, expliquer pourquoi.
2.5.1 Comment le fait d'être bilingue a affecté votre développement identitaire ? ➢ Crise identitaire ➢ Refus ou acceptation du bilinguisme

➢ Tensions familiales ➢ Avantages ; désavantages
2.5.2 Comment percevez-vous votre bilinguisme (le fait de parler plusieurs langues) ? - Voyez-vous cela comme une richesse? - Avez-vous déjà ressenti une certaine anxiété langagière dans une de vos langues? - Est-ce que vous mélangez vos langues en parlant? - Voyez-vous des désavantages au fait de parler plusieurs langues? - Vivez-vous des situations où parfois vous ne trouvez pas les mots exacts pour vous exprimer dans l'une des deux langues? - Avez-vous déjà vécu une période de questionnement par rapport à la langue qui vous représente le plus ou celle qui vous représente moins. ➢ Refus ou acceptation du bilinguisme
2.6 Avez-vous peur de voir disparaitre votre langue maternelle dans votre lignée familiale ?
2.7 Est-ce que l'avenir de la langue française vous préoccupe ? Avez-vous peur que l'anglais prenne plus de place ?
2.8 Que pensez-vous de la Charte de la langue française et des efforts du gouvernement pour valoriser la langue française?
2.9 Si, dans votre jeunesse, vous aviez la possibilité de choisir entre l'école francophone et l'école anglophone, laquelle auriez-vous choisie ? Pourquoi ?
2.10 Si, dans votre jeunesse, vous aviez la possibilité de choisir la province au Canada où vous vouliez vivre, auriez-vous choisi le Québec ou une autre province ? Pourquoi?
2.11 Comment votre manière de vous identifier à la culture québécoise a-t-elle changé au fil des ans ? ➢ Sentez-vous que la culture québécoise fait partie de vous ? ➢ Quel est votre rapport à la culture québécoise ? Comment la vivez-vous ? ➢ Qu'est-ce qui est québécois en vous ? ➢ Avez-vous envie d'être perçu comme québécois ? Pourquoi ? ➢ Sentez-vous une distance par rapport à la culture québécoise ? Si tel est le cas, expliquer pourquoi.
2.12 Comment le fait d'être biculturel a-t-il affecté votre développement identitaire ? ➢ Crise identitaire

➢ Refus ou acceptation du biculturalisme ➢ Tensions familiales ➢ Avantages ; désavantages
2.13 Est-ce que votre manière de définir votre identité dépend de la personne qui vous pose la question (en fonction de si la personne vous ressemble culturellement ou non) ? Pourquoi ?
2.14 Sentez-vous parfois le besoin de fournir des efforts supplémentaires pour prouver que vous faites partie de la société québécoise? ➢ Comment sentez-vous le regard de la société québécoise sur vous ? Vous sentez-vous inclus ou exclu(e) de la société québécoise?
2.15 À votre avis, est-ce qu'il y a du racisme au Québec? ➢ Si oui, quelle serait, selon vous, la cause du racisme au Québec ? ➢ Avez-vous déjà vécu une situation raciste? ➢ Avez-vous espoir d'un avenir meilleur pour le Québec sur le plan de l'inclusion des personnes issues de l'immigration?

Volet 3 : Cégep francophone

Volet 3 : L'expérience du cégep francophone et la construction identitaire linguistique et culturelle
3.1 Dans quel programme étiez-vous inscrit au cégep ? Et pourquoi avez-vous choisi ce programme ?
3.2 Qu'est-ce qui a influencé votre choix de fréquenter ce cégep en particulier (famille, amis, choix professionnels, langue du cégep, autre)?
3.3 Comment décririez-vous votre expérience au cégep de manière générale ? ➢ Par rapport à la matière enseignée ➢ Par rapport à votre expérience quotidienne (plaisante ou non, difficultés rencontrées) ➢ Par rapport à votre lien avec les acteurs scolaires (personnel enseignant, conseillers d'orientation, administration)
3.4 Comment décririez-vous votre relation avec vos pairs au cégep ? ➢ Langues d'interaction

➢ Origine ethnique des amis ➢ Différence entre le cercle d'amis au secondaire et le cercle d'amis au cégep
3.5 Vous sentiez-vous intégré et inclus au cégep ou sentiez-vous que vous n'étiez pas à votre place ? ➢ Sur le plan de la langue (vous sentiez-vous à l'aise d'interagir en français ou d'afficher votre langue maternelle) ? ➢ Sur le plan de la culture (vous sentiez-vous libre d'afficher votre culture et de la pratiquer ou sentiez-vous une contrainte face au regard des autres) ?
3.6 Aviez-vous l'impression que le cégep et les enseignants tenaient compte de la diversité linguistique et culturelle des étudiants du cégep ? Si oui, de quelle manière?
3.7 Aviez-vous déjà vécu vous-mêmes ou aviez été témoin de discrimination ou de racisme de la part ➢ D'acteurs scolaires ? ➢ D'autres étudiants ?
3.8 Au cégep, quel était votre rapport à la langue française ? ➢ Aviez-vous un attachement à la langue française ? ➢ Sentiez-vous que les cours de français (littératures françaises, québécoises et francophones) ont contribué à développer chez vous un sentiment d'appartenance ou un attachement à la langue française ? ➢ Sentiez-vous que d'autres acteurs, cours ou activités parascolaires ont contribué à développer chez vous un attachement à la langue française ?
3.9 Au cégep, quel était votre rapport à la culture québécoise ? ➢ Aviez-vous un attachement à la culture québécoise ? ➢ Vous sentiez-vous inclus dans cette culture ? ➢ Sentiez-vous que les cours en général ont contribué à développer chez vous un sentiment d'appartenance à la culture québécoise ? ➢ Sentiez-vous que d'autres acteurs, des activités pédagogiques ou parascolaires ont contribué à développer chez vous un sentiment d'appartenance à la culture québécoise?
3.10 Si, pendant que vous étiez au cégep, je vous demandais : « comment vous définissez-vous ? », quelle aurait été votre réponse ? ➢ Valorisation de langue française (ou autre) dans votre identification ➢ Valorisation de la culture québécoise (ou autre) dans votre identification ➢ Identification au Canada, Québec, Montréal, pays d'origine, autre

3.11 Est-ce que le cégep a influencé votre développement identitaire en général ? Comment? ➢ Y a-t-il quelque chose qui vous a marqué particulièrement ?
3.12 À votre avis, est-ce que le cégep est un lieu inclusif valorisant la diversité culturelle ?
3.13 Croyez-vous que le cégep devrait accroître ses efforts pour favoriser davantage l'inclusion des Québécois issus de l'immigration ?
3.14 Si vous étiez directrice ou directeur de cégep, que feriez-vous pour favoriser chez les Québécois issus de l'immigration un sentiment d'attachement à la langue française et à la culture québécoise ? Sur quels plans auriez-vous concentré vos efforts ?

Volet 3: Cégep anglophone

Volet 3 : L'expérience du cégep anglophone et la construction identitaire linguistique et culturelle
3.1 Dans quel programme étiez-vous inscrit au cégep ?
3.2 Qu'est-ce qui a influencé votre choix de fréquenter ce cégep en particulier (famille, amis, choix professionnels, langue du cégep, autre)? 3.2.1 Qu'est-ce qui a motivé votre choix d'étudier dans un cégep anglophone?
3.3 Comment décririez-vous votre expérience au cégep de manière générale ? ➢ Par rapport à la matière enseignée ➢ Par rapport à votre expérience quotidienne (plaisante ou non, difficultés rencontrées) ➢ Par rapport à votre lien avec les acteurs scolaires (personnel enseignant, conseillers d'orientation, administration). 3.3.1 Avez-vous rencontré des difficultés en lien avec votre transition d'un milieu scolaire francophone à un milieu anglophone?

3.4 Dans quelle langue parliez-vous avec vos amis au cégep ? ➢ Quelle était l'origine ethnique des amis? ➢ Différence entre le cercle d'amis au secondaire et le cercle d'amis au cégep
3.5 Vous sentiez-vous intégré au cégep ou sentiez-vous que vous n'étiez pas à votre place ? ➢ Vous sentiez-vous à l'aise d'afficher votre langue maternelle ou étiez-vous gêné de le faire? ➢ Sur le plan de la culture, vous sentiez-vous libre d'afficher votre culture ou sentiez-vous une contrainte face au regard des autres ?
3.6 Aviez-vous déjà vécu vous-mêmes ou aviez été témoin de discrimination ou de racisme de la part ➢ D'acteurs scolaires ? ➢ D'autres étudiants ?
3.7 Au cégep, comment avez-vous trouvé les cours de littérature anglaise? Avez-vous rencontré des difficultés?
3.8 Sentiez-vous que les différents cours au cégep ou les activités pédagogiques et parascolaires ont contribué à développer chez vous un attachement à la culture québécoise (par le théâtre, la musique, l'art, la littérature, etc.) ?
3.9 Aviez-vous des enseignants qui conscientisaient leurs étudiants en parlant d'enjeux qui touchent les personnes issues de l'immigration (comme le racisme, les stéréotypes envers les personnes issues de l'immigration)?
3.10 Croyez-vous que le cégep devrait accroître ses efforts pour favoriser davantage l'inclusion des Québécois issus de l'immigration ?
3.11 Est-ce que le cégep a influencé votre développement identitaire en général ? Comment? ➢ Y a-t-il quelque chose qui vous a marqué particulièrement ?
3.12 Si vous étiez directrice ou directeur de cégep, que feriez-vous au sein de votre cégep pour développer chez les personnes issues de l'immigration un attachement à la langue française et à la culture québécoise ? Sur quels plans auriez-vous concentré vos efforts ?