

LA CLASSE D'ACCUEIL : UN DISPOSITIF AU CARREFOUR DE LOGIQUES COMPLEXES

Quand dessins réflexifs et entretiens biographiques de divers acteurs d'écoles primaires à Montréal révèlent cette complexité...

PREMIERE PARTIE

Cet ouvrage porte une réflexion constante sur la question de l'intégration des enfants nouvellement arrivés au Québec. En présentant la classe d'accueil comme un « dispositif pluridimensionnel » comportant des problématiques liées à la langue, l'éducation, la société et l'identité, l'auteur Konstanca Cuko aborde ces sujets en essayant d'entrevoir la réalité rencontrée dans ce milieu. Quelqu'uns des objectifs de cette recherche sont de questionner des termes telles que « immigration », « émigration », « langue première », « langue étrangère », et d'examiner, à partir des analyses, la place que l'univers de références de l'élève prend dans les pratiques didactiques de la classe d'accueil.

Diplômée en enseignement du français langue étrangère à l'Université de Lausanne et en sciences économiques à la HEC de Montréal, Konstanca Cuko a obtenu son doctorat en 2014 avec une thèse dans le domaine du plurilinguisme. Durant ses études de doctorat elle a été chargée de donner des cours dans le cadre des programmes du Bachelor et du Master. Elle a également été enseignante pendant plusieurs années dans les classes d'accueil au Québec et en Suisse. Il est important de souligner le fait que l'auteur, venant d'une famille d'immigrés, elle-même a été dans une classe d'accueil. Selon elle, les deux mots qui la définissent sont « mobilité » et « culture ».

En ce qui concerne l'ouvrage, il est publié par l'Harmattan en 2016 dans la collection espaces interculturels. La première partie est plutôt consacrée au cadre théorique où l'auteur définit des notions et des termes autour de la migration, l'intégration et le FLE. Elle aborde aussi les politiques linguistiques, éducatives et la question interculturelle. Tout au long de cette partie les problématiques liées au bilinguisme du Québec, aux dispositifs de la classe d'accueil, aux méthodes d'enseignement, aux représentations ainsi qu'à la méthodologie employée seront abordés.

Politiques migratoires et linguistiques au Québec

Le Canada reçoit de nos jours autour de 300 000 immigrants chaque année. Mais la question de l'immigration au Canada date de bien plus loin. « La Constitution du Canada se reconnaît officiellement comme une société d'immigration et depuis 1867 stipule que l'immigration est un domaine partagé entre le fédéral et le provincial. » (Cuko, 2016 : 13) Effectivement, la diversité des langues et des cultures au Québec débuta dès lors que les premiers colons britanniques et français rencontrent les peuples indigènes.

Quand deux cultures et sociétés se rencontrent, un conflit entre les langues peut surgir. Quant aux politiques linguistiques du Québec, face à la menace à la langue et à la culture française que constitue la langue anglaise, un objectif d'une grande importance est de consolider le caractère francophone de la société québécoise. Ainsi, l'apprentissage et l'utilisation du français en tant que langue commune de la vie publique est une condition primordiale pour l'intégration. Cette politique linguistique a été marquée par l'adoption de trois lois importantes : l'adoption de la loi pour la promotion de la langue française en 1969, l'adoption de la loi sur la langue officielle en 1974 et finalement, l'adoption de la charte de la langue française.

Le français est la langue officielle du Québec et à ce titre, il s'impose dans tous les secteurs de la vie civique, administrative, judiciaire, publique, économique, de l'enseignement et de la communication. Cependant, « dans la mesure où le Québec est une Province et non un État indépendant » (Ibid. : 18), « la Loi 101 n'annule pas les lois fédérales et l'anglais reste co-langue officielle dans toutes les institutions fédérales. » (Morel 2007, p. 43) (Ibid.)

En ce qui concerne la « francisation des immigrants » du Québec, une politique d'intégration par la langue est menée depuis la fin des années 60 car dès 1969, des Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) étaient créés offrant des cours de langues (français et anglais), et des cours d'initiation à la vie québécoise aux nouveaux-arrivants adultes. Alors que les enfants, dès leur arrivée au Québec, ils intègrent la classe d'accueil, dont l'ouverture date également de 1969. (Ibid.)

Aujourd'hui la population de Québec est estimée à 7,8 millions de personnes, comprenant des autochtones, d'immigrants et de Québécois. Par conséquent, le Québec, c'est également 850.000 immigrants venus d'Europe, d'Afrique, d'Amérique latine et d'Asie. « Les habitants du Québec forment une société majoritairement francophone. Une grande partie des francophones québécois

sont les descendants des premiers colons venus de France au cours des XVII^e et XVIII^e siècles. Parmi les francophones, il y a aussi de nombreux immigrants dont la langue maternelle n'est pas forcément le français et qui, au fil des ans, ont adopté la langue de la majorité québécoise. Une autre partie des francophones est composée par les immigrants qui, venant des pays du Maghreb, apprennent le français en bas âge. » (Ibid : 21)

La grande majorité des personnes immigrant au Québec s'installe à Montréal. C'est une ville pluri-lingue et pluriculturelle. Aujourd'hui, Montréal est la métropole du Québec et la seconde plus grande ville du Canada après Toronto. Elle compte 1,7 million de personnes et son agglomération atteint presque 4 millions d'habitants. Un exemple de cette diversité est le cas du quartier Lasalle, qui se situe au sud-ouest de Montréal et dont 90% de la population est constituée des immigrants.

Immigration et questionnement sur les termes

Pour réaliser cette recherche, Cuko a dû se questionner sur certains termes et notions. Elle commence avec la définition du mot « immigration » qui vient du latin *in-migrare* qui signifie « rentrer dans un lieu » (Ibid. : 31) L'immigration, est le fait de s'installer dans un pays (pays d'accueil) d'un individu ou d'un groupe d'individus originaires d'un autre pays (pays d'origine) qui y viennent pour y séjourner pour une certaine période ou s'y installer pour toujours. Les raisons de cette mobilité des individus peuvent être plusieurs et diverses : économique, familiale, politique, sécuritaire ou professionnelle.

L'auteur cite Sayad qui rappelle les deux faces de la migration ; « Ce qu'on appelle immigration et que l'on traite comme telle en un lieu et en une société, s'appelle ailleurs, en une autre société ou pour une autre société, émigration. Ainsi que deux faces d'une même réalité, l'émigration demeure l'autre versant de l'immigration » (Sayad 1992, p. 77-78) (Ibid.) Puisque partir sous entend arriver, le départ d'un autre pays est appelé émigration. « L'émigration est donc l'action de quitter son pays pour aller s'installer dans un autre, momentanément ou pour toujours, et l'émigré est celui qui a quitté l'endroit où il se trouvait pour un autre endroit, un autre Etat, afin de s'y installer durablement. » (Ibid. : 32)

Parlant du Canada et plus précisément du Québec, nous nous situons dans un contexte non européen. Cependant, l'auteur définit également le terme « immigré » dans le contexte français. Il s'agit d'un terme très utilisé en France, désignant comme étrangers « ceux qui le sont en raison de leur

origine nationale même s'ils ont acquis la nationalité française. » (Cuko, Ibid.) Au Québec, l'utilisation de ce terme « immigrant » se fait afin de désigner « la population d'origine étrangère qui vient s'installer dans un pays étranger. » (Ibid.) La différence entre ces deux définitions est qu'au Québec, la conception de ce terme ne différencie pas les personnes qui viennent d'arriver au pays et celles qui sont installées depuis longtemps. Quand à l'auteur, elle a décidé d'employer le terme « mobilités » car selon elle, il est plus adapté à son cadre de recherche du fait qu'il est plus englobant : il inclut en effet les expériences liées à l'immigration mais aussi celles liées à d'autres mobilités telles que un voyage d'études, de travail ou de vacances.

Acteurs et co-acteurs de mobilité

Pour continuer cette recherche il est important de définir également le terme d'« acteur social » ainsi que ceux d'« acteur de mobilité » et « co acteur de mobilité ». « Un acteur social est donc un individu (ou un groupe d'individus) qui agit dans un espace social caractérisé par son interaction avec le milieu et disposant d'un statut qui lui donne la possibilité d'influencer le fonctionnement de la société. » (Ibid : 33) De l'autre côté, « l'acteur de mobilité est celui qui vit un parcours de mobilité entre deux ou plusieurs pays : un enfant, un étudiant, un enseignant, un stagiaire, un immigrant etc. indépendamment de son origine. » (Ibid.) De plus, il y a aussi une autre catégorie d'acteurs qui jouent également un rôle important dans le processus de mobilité. Ce sont les co-acteurs de mobilité (Gohard-Radenkovic 2006) qui sont liés d'une façon ou d'une autre aux acteurs de mobilité, notamment en raison de leur profession dans des structures sociales variées aux niveaux fédéral, provincial ou cantonal et institutionnel. (Ibid.)

Lorsque les acteurs et co-acteurs de mobilité se rencontrent, cela résulte souvent à des malentendus, parfois même à des incompréhensions mutuelles à l'origine de ce que l'on appelle le « choc » culturel et linguistique. Selon Cuko, « le choc linguistique est un phénomène lié au fait que l'acteur de mobilité doit vivre dans un contexte où sa langue n'est pas ou très peu utilisée. » (Ibid. : 34) Puisque l'acteur social n'a pas les savoirs pour partager le code linguistique du pays d'accueil, il se trouve dans une situation où à tout moment, il peut perdre la capacité de comprendre certaines situations, ce qui peut lui causer des pertes de repères conséquentes. D'après l'auteur, il semble que le choc linguistique est inévitable pour toute catégorie d'acteurs de mobilité, même pour ceux qui ont déjà quelques savoirs de la langue du pays de réception. En arrivant, ils découvrent qu'ils ne connaissent pas assez bien la langue pour s'exprimer à cause du manque de compétences d'expres-

sion et de compréhension orale, ou simplement à cause des différents accents employés d'un pays à un autre.

Le choc linguistique se combine aussi avec le choc culturel qui est « une réaction de dépaysement plus encore de frustration ou de rejet, de révolte ou d'anxiété ou sur un mode positif, un étonnement, une fascination, en un mot une expérience émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez ceux, qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger » (Cohen-Emerique 1999, p. 304) (Ibid.) « Que la mobilité soit subie ou choisie, l'acteur de mobilité - se retrouvant loin du contexte familial, sans repères et face à l'inconnu - peut vivre une période de stress et d'angoisse vécu et géré différemment par les différents acteurs de mobilité car tributaire de leur "bagage" » (Cuko, Ibid.) Effectivement, l'existence de l'immigrant ne commence pas au moment de son arrivée dans le pays de réception. Tout au contraire, chaque individu est un être « psycho-socio-historique » (Desmet et Pourtois 1993, p. 269) « et porteur d'habitus, de capitaux, de valeurs, de pratiques et d'appartenances qui composent son expérience, son vécu, son parcours et se mobilisent - la plupart du temps de manière inconsciente - pour affronter les nouvelles situations de contact avec *autrui* » (Gohard-Radenkovic 2007) (Ibid.)

Passons à une autre expression importante dans le domaine de la migration. Il s'agit de l'expression « capital social » qui s'emploie pour désigner le réseau de relations interpersonnelles et l'ensemble des institutions qu'un individu peut mobiliser quand il en nécessite. « Ce réseau, en partie "hérité" (relations familiales), peut concerner n'importe quel individu, pas seulement ceux qui sont issus de milieux favorisés et qui ont, comme on dit, "des relations" certaines étant plus efficaces que d'autres. » (Cuko, 2016 : 35) Avoir beaucoup d'amis et de connaissances ne constitue pas un capital réseau. Il faut que ce capital soit surtout composé d'amis et de connaissances qui ont une certaine position sociale, des ressources et qui seraient prêts à partager leurs ressources au service de l'individu.

Au quotidien, l'importance du capital social est considérable pour tout être humain. Comme l'auteur le mentionne « plus le capital social est puissant, plus nombreuses sont les possibilités qui s'offrent à l'acteur social pour avoir une meilleure réussite scolaire, un meilleur emploi, un meilleur statut, etc. » (Ibid. : 36)

Une autre expression signifiante dans cette recherche est celle de « capital culturel » : l'expression s'emploie pour nommer « l'ensemble des ressources culturelles, des connaissances, des savoirs et des savoir-faire dont dispose un individu (capacités de langage, maîtrise d'outils artistiques, etc.) dans tous les domaines, une partie étant attestée par les diplômes, d'autres non. » (Ibid.) Trois sont les caractéristiques qui peuvent définir le capital culturel: sa quantité est variable (on peut en posséder plus ou moins un grand volume de savoir), sa diversité peut également varier (on peut posséder des connaissances venues de domaines plus ou moins multiples), sa croissance et sa diversification augmentent d'autant plus aisément qu'il est déjà plus grand et plus diversifié. Il est semblable au capital économique puisqu'il est beaucoup plus aisé de gagner de l'argent si on en possède déjà en larges quantités et dans des secteurs variés. » (Abdallah-Preteille 2002, p.39) (Cuko : Ibid.)

Le capital culturel se présente en trois états différents. Premièrement à « l'état incorporé » car le capital culturel est une disposition durable marquant le corps. Il s'agit d'un type de capital acquis auprès de la société (famille, groupe social et apprentissages sociaux au jeune âge). (Cuko: Ibid.) Ensuite à « l'état objectivé », où le capital prend la forme de biens culturels et de l'utilisation de ces capitaux qui dépend de l'état incorporé. Puis « à l'état institutionnalisé », le capital culturel correspond à la reconnaissance légitime culturelle par l'institution. (Bourdieu, édition 2008, p. 25-28) (Ibid. 37)

Intéressons-nous maintenant au « capital de mobilité ». Il s'agit d'un terme que Murphy-Lejeune (1998) avait employé, emprunté à Simmel et qu'elle a développé. La construction de ce capital se fait grâce à des expériences de mobilité professionnelles, académiques et personnelles. « Un capital de mobilité comprend : les capitaux culturels et sociaux hérités par la famille et dans le groupe social, les capitaux linguistiques, culturels et sociaux acquis dans la scolarisation, au cours d'études supérieures et au cours d'apprentissages professionnels, les expériences antérieures de mobilité (vécu à l'étranger ou migration due à la famille, séjours linguistiques, échanges de classe, séjours touristiques, voyages), les savoirs et savoir-faire tant sociaux, culturels que linguistiques acquis dans ces expériences de mobilité » (Gohard-Radenkovic 2006) (Ibid. : 37)¹

¹ note de l'auteur : changement de liste en texte

Comportements linguistiques - socioculturels et valeurs

Le comportement linguistique est inséparable de la fréquence d'utilisation de chacune des langues pratiquées par l'individu avec ses interlocuteurs qu'ils viennent du milieu familial, social ou professionnel. « Ce comportement est tributaire du rapport aux langues développé par l'individu influencé par des paramètres sociohistoriques dans les contextes où il a été socialisé. » (Ibid. : 38) De plus, des facteurs socioculturels qui caractérisent les groupes auxquels l'individu s'identifie influencent l'individu.

Mais que sont les valeurs ? « D'après la définition donnée dans le dictionnaire *Robert 2010*, les valeurs constituent des idéaux collectifs qui définissent dans une société donnée les critères du désirable, autrement dit, les principes moraux qui servent de référence aux individus. Ces valeurs sont interdépendantes et forment ce que l'on appelle communément un "système de valeurs" dans le sens où elles s'organisent pour former une certaine vision du monde. Une valeur est donc ce que chacun de nous peut aimer, désirer et à qui on donne de l'importance. [...] » (Cuko : 39)

Dans un contexte de mobilité internationale, la confrontation des valeurs différentes pourrait mener l'acteur social à réévaluer son propre système de valeurs puisque sans s'en rendre compte il se crée un rapport de force entre les systèmes de valeurs des différents acteurs sociaux. Par conséquent, « certains vont chercher à réactualiser leur système de valeurs, à s'identifier à de nouvelles valeurs, alors que d'autres vont construire différemment l'équilibre entre les similitudes et les différences par rapport au pays d'accueil. L'interaction qui se crée entre les valeurs et entre les différents comportements des acteurs donne lieu à des transformations des modes de pensée et de vie, à l'acceptation, l'accommodation ou le rejet des valeurs d'autrui (Gossiaux 1995, cité par Manco 1998) ; en d'autres termes, elle donne lieu à l'activation du processus d'intégration dans le pays d'accueil. » (Cuko : 39, 40).

Cultures sociales et cultures scolaires

Que ce soit pour parler de l'intégration ou pour le statut de ces personnes, pour parler des jugements que l'on porte sur eux et celles qu'ils portent sur le pays d'accueil, quand on parle de mobilité internationale, le terme « culture » revient plusieurs fois dans les discussions. Tout d'abord, il est nécessaire de définir l'acteur social pour ensuite aborder les cultures sociales et scolaires.

« L'acteur social naît dans une société donnée dans une période donnée où il développe ses multiples appartenances culturelles, sociales, religieuses intériorisant les valeurs, les normes de vie et les pratiques de sa société. » (Ibid. : 42) En d'autres mots, c'est un processus inconscient qui commence avec la socialisation première (la famille) dans la plupart des cas même avant la naissance de l'individu et s'enchaîne avec la socialisation seconde (l'école, le groupe professionnel, et d'autres groupes d'appartenances). La culture sociale de l'acteur est constituée de tous ces éléments. Par conséquent elle est considérée uniquement comme une construction sociale qui participe (à son tour) à son existence. Elle s'affiche dans les façons de percevoir, de penser, d'agir, d'interagir influençant ainsi le comportement et les rapports sociaux entre les acteurs.

Intégration

Souvent le terme « immigrant » est fortement associé à celui d' « intégration ». C'est un sujet abordé dans plusieurs études dans le domaine de la sociologie, des sciences politiques, de l'histoire et même dans la didactique des langues. D'où l'importance de comprendre la réalité de ce concept. « Dans l'étymologie latine le terme *Integrare* veut dire renouveler, réparer, rendre entier. Très utilisé en sciences mathématiques le terme intégration est utilisé pour parler de l'opération opposée de différenciation "qui va d'une grandeur finie aux infiniment petits. L'intégration est donc aller des infiniment petits à la grandeur finie, d'une myriade de points indissociables au Tout d'une grandeur continue" » (Grange 2008, p. 2). » (Cuko : 43) Depuis le XIX siècle, les sciences sociales ont adopté ce terme. « Attaché spécialement au domaine de l'immigration, il est devenu très connoté, un terme passe-partout qui s'utilise dans tous les discours officiels et non officiels liés à l'immigration. (Cuko : Ibid.)

Cuko, voit l'intégration comme un échange entre les nouveaux arrivants qui constituent les petites parties et le tout qui sont les natifs. « L'intégration se définit par les échanges entre les natifs et les immigrants dans lesquels ces derniers constituent "les petites parties" qui composent le "tout", soit le pays d'accueil. Selon le sens premier de l'intégration, ce ne sont pas les immigrants qui s'intègrent à la société d'accueil, mais c'est cette dernière qui est une unité intégrée. » (Ibid. : 43, 44)

Il est important de souligner que l'intégration est un processus et non pas un résultat et que ce processus varie selon les différents contextes. « Nous avons conclu, à la suite de nombreuses lectures, que l'enjeu de l'intégration résidait dans les politiques socioculturelle, linguistique, économique et politique caractérisées par l'histoire et la configuration particulières de chaque contexte. Chaque

pays mène donc sa politique d'intégration qui comprend la définition et la mise en pratique de multiples actions afin de maintenir la cohésion socioculturelle et linguistique à tous les niveaux. » (Ibid : 44)

Acculturation

« Acculturation » est un terme qui est souvent associé à celui d' « intégration ». Or, il faut des lectures plus profondes pour comprendre cette notion. « L'acculturation désigne... les mécanismes d'apprentissage et de socialisation, l'intégration d'un individu à un environnement qui lui est étranger et, plus fondamentalement les processus de changement entraînés par des interactions ou des contacts directs et prolongés entre groupes ethniques différents à l'occasion d'invasions, de colonisations, d'immigrations qu'il s'agisse d'échanges ou d'emprunts, d'affrontements ou de rejet, d'assimilation ou d'accommodation, de syncrétisme ou de réinterprétation » (Ferréol et Jucquois 2004, p. 1) (Cuko : 45)

Il est aussi important de constater que l'immigrant arrive dans le pays d'accueil avec un capital culturel et social déjà établi donc son existence commence bien plus loin de son arrivée au pays d'accueil d'où l'importance de prendre en compte ce fait pour le processus d'intégration.

Sayad, un sociologue qui a renouvelé la question de la migration sur laquelle il porte un double regard déclare d'après l'auteur « Est-il besoin de rappeler que toute émigration est rupture, rupture avec un territoire et par là même avec une population, un ordre social, un ordre économique, un ordre politique, un ordre culturel et moral ? » (Sayad 1974, p. 143) Cuko ajoute que selon elle, toute immigration est également, dans la majorité des cas, « une rupture avec la langue, la norme et l'univers symbolique qui lui sont propres. » (Ibid.) Par conséquent, dès l'arrivée dans le pays de réception, les immigrants se trouvent sans repères, loin de l'environnement familial dans lequel ils se trouvaient, plongés dans un nouveau milieu socioculturel et linguistique qui souvent est très différent de celui qu'ils ont connu.

Assimilation

Le terme d'assimilation est souvent confondu avec celui d'intégration. D'où l'importance de clarifier cette notion également. Il s'agit de la forme la plus habituelle dans les sociétés d'accueil. D'après cette conception, « les valeurs culturelles du pays d'accueil sont les valeurs à apprendre et à

respecter ». Autrement dit, assimilation veut dire une absorption totale, jusqu'à la disparition des identités antérieures. (Cuko : 46).

L'auteur cite Sayad de nouveau qui voit dans l'assimilation un processus de changement radical surtout dans l'apparence physique mais aussi sur le plan des représentations. « L'immigré se voue à la recherche de l'assimilation comme on dit, ce qui suppose tout un travail de représentation de soi et de représentation (celle que les autres ont de soi et celle qu'on veut leur donner de soi), donc un travail portant essentiellement sur le corps, sur l'apparence physique, sur les comportements extérieurs les plus chargés précisément d'attributs ou de significations symboliques, afin d'une part de faire disparaître tous les signes susceptibles de rappeler le stigmate (les signes physiques, le teint, la couleur de peau) et d'autre part d'afficher par mimétisme l'adoption des traits qui par contraste semblent être les caractéristiques emblématiquement de ceux auxquels on voudrait s'assimiler. » (Sayad, 1999, p. 405) (Cuko : 46)

Par conséquent, l'assimilation est connotée de quelque chose de solidaire et unique. Ce processus peut faire partie des politiques du pays d'accueil ou simplement être la volonté des acteurs de mobilité. Il s'agit en tout cas de « la fusion et la transformation de deux ou plusieurs entités d'abord perçues comme différentes. » (Ibid. : 47)

Intégration par la langue

Comme mentionné auparavant, toute immigration suppose un déchirement avec l'ordre social, culturel et linguistique acquis dans un environnement antérieur. Conséquemment, le parcours de mobilité est rempli de plusieurs défis. Puisque la première compétence à être déstabilisée est la compétence linguistique, elle devient aussi la première à faire l'objet d'un travail d'appropriation. En effet c'est le seul facteur qui puisse aider le migrant « à s'aménager un territoire de négociation, d'identification et de resocialisation dans le pays d'accueil. » (Ibid. : 50) Néanmoins, cet apprentissage demande du temps et s'accompagne souvent des difficultés et des souffrances.

Au Québec, la politique linguistique entreprise, connue sous le nom de « francisation » des immigrants comprend de nombreux programmes d'apprentissage du français conçus pour les aider à dépasser les problèmes d'ordre linguistique, socioculturel et socioscolaire. En analysant la politique linguistique du Québec, Cuko remarque que « l'intégration par la langue est vue aussi comme l'appropriation du rôle indemnitaire de cette langue à travers le développement du sentiment d'apparte-

nance au pays d'accueil. Même si à première vue il semblerait que chaque langue ait son propre espace, qu'il n'existe aucun rapport de pouvoir entre les langues, les politiques linguistiques secrètent des hiérarchies et donc des relations asymétriques entre les langues, notamment dans le cadre de l'immigration. » (Ibid. : 51)

Dispositif

Puisque la classe d'accueil est nommée « un dispositif au carrefour de logiques complexes » par Cuko dans le titre de son ouvrage, nous allons maintenant nous intéresser à la signification de ce terme. Selon Michel Foucault, le dispositif est « un ensemble résolument hétérogène et pluridimensionnel, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non-dit » (Foucault 1994, p. 299, cité par Beuscart et Peerbaye 2006, p. 4) (Cuko : 53). Par conséquent, le dispositif en classe d'accueil serait « un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but. » (Lebrun 2005) (Cuko : Ibid.) « Ces méthodes, ces stratégies et ces ressources sont organisées selon un "calcul rationnel" (Alberto 2010) qui rend possible leur adaptation au contexte d'apprentissage. » (Cuko : Ibid.)

Abordant le sujet de la classe d'accueil, nous allons être souvent confrontés aux termes de « différence », « diversité » et « hétérogénéité ». L'auteur éclaircit ces termes en expliquant que « le terme de *différence* est associé à un sens exprimant la distinction en termes de *différenciation* impliquant à la fois une dévalorisation, une stigmatisation de ce qui est perçu "autre" et une relation à l'altérité fondée sur des rapports de force, de division, d'opposition et plus largement de conflit. » (Gohard-Rdenkovic 2010, p. 58) (Cuko : 54). De l'autre côté, le terme de « diversité » s'utilise pour exprimer « les multiples aspects d'un objet ou un être humain, par exemple la diversité de l'âge, du sexe, du vécu, des expériences la diversité des modes de communication, des modes d'expression, etc. » (Cuko : Ibid.)

Quant à « hétérogénéité », d'après le Petit Robert 2012, elle s'utilise pour désigner ce qui est formé d'éléments de nature différente. Dans le cadre de cette recherche, Cuko abandonne le terme « diversité » qui selon elle est actuellement très instrumentalisé à des fins politiques. L'auteur déclare que dans le cas de sa recherche, la classe d'accueil, est composée d'élèves « dont chacun est unique par son parcours, sa personnalité, son éducation, ses langues, ses savoirs, ses passions. Tous ces élé-

ments constituent l'hétérogénéité linguistique, culturelle et sociale de la classe et de l'école en général. » (Ibid. : 54).

Entrer en classe d'accueil

Cuko se concentre davantage sur la classe d'accueil dont les objectifs sont l'intégration l'élève dans la réalité de l'école et de la société de réception, son intégration par la langue (acquisition des rudiments du français parlé et écrit) et l'acquisition des notions disciplinaires qui peuvent faciliter le processus d'intégration dans la classe ordinaire dans le but de continuer leur parcours scolaire dans de bonnes conditions. Pour être acceptés dans la classe d'accueil, les élèves doivent remplir certaines conditions. Tout d'abord ils doivent être non francophones et inscrits pour la première fois à une formation en français. Puis, ils doivent détenir une connaissance de la langue française qui ne leur permet pas de suivre, sans soutien, les cours dans une classe ordinaire. Une autre condition est d'être inscrits dans une école où toutes les activités, tant pédagogiques qu'administratives, se déroulent en français. Enfin, ne pas participer à un programme d'échanges d'élèves. (Ibid. : 55, 56).

Une répartition équilibrée des élèves est privilégiée par la Commission scolaire, donc le nouvel arrivant devrait suivre des cours dans la classe d'accueil auprès de son école de quartier. Cependant, pour qu'une école ouvre une classe d'accueil, elle doit recevoir un minimum de dix demandes d'inscriptions, dans les conditions de disponibilité de locaux et de services, tout en sachant que dans une classe le nombre maximal des élèves est de dix-neuf. Ainsi, ce ne sont pas toutes les écoles qui ouvrent une classe d'accueil. Aujourd'hui, les classes d'accueil sont plus présentes « dans les grandes villes et en milieu urbain à cause de la concentration de l'immigration sur ces territoires. Afin de répondre à ces besoins d'organisation, il existe à Montréal ce qu'on appelle une "école point de service" qui reçoit les élèves des quartiers qui n'ont pas de classe d'accueil. Dans les écoles où il y a uniquement une ou deux classes d'accueil, les élèves sont regroupés en classes multi-âges ou multiniveaux. Ainsi, un élève de 6 ans peut se retrouver dans la même classe qu'un élève de 11 ans. » (Ibid. : 56)

La prochaine étape après l'entrée en classe d'accueil est l'intégration. La facilité d'intégration à la classe d'accueil dépend de plusieurs facteurs. Certains élèves réussissent grâce à leurs capacités personnelles ou à la résilience du contexte familial à prendre leur place dans la classe d'accueil et à l'école, alors que d'autres vivent très difficilement leur adaptation dans le nouveau contexte scolaire surtout à cause des traumatismes dus aux expériences passées tels que une guerre, la déstructuration

de la famille, les pertes de repères scolaires et affectives et le manque de scolarisation antérieure. A partir de ces données, l'auteur distingue plusieurs profils d'élèves : ceux qui ont été scolarisés dans des conditions normales et un parcours de mobilité planifié par les parents. De l'autre côté on retrouve ceux qui ont connu une scolarité ultérieure mais interrompue brusquement à cause des événements tragiques tels que la guerre et les catastrophes naturelles. Puis, ceux qui n'ont pas été scolarisés avant leur arrivée au Québec à cause de l'instabilité socio-économique de leur contexte familial et social, représentant des difficultés d'apprentissage considérables. Et enfin de compte ceux qui représentent un handicap qui limite leurs capacités d'apprentissage. (Ibid. : 56, 57)

Il est important de souligner que, quel que soit le parcours et le profil de l'élève, il n'existe aucune évaluation prévue à son arrivée. En raison de cette absence d'évaluation, les élèves, indépendamment de leur âge et de leurs besoins, peuvent se retrouver dans la même classe. « Les élèves intègrent la classe d'accueil et la quittent à tout moment de l'année, ce qui entraîne des réorganisations fréquentes des groupes. Sauf exception, la durée maximale du séjour est de vingt mois, soit deux années scolaires; par la suite, ils intègrent la classe ordinaire. [...] Pour certains enfants, qui pour la première fois vont à l'école, indépendamment de leur âge, l'enseignant de la classe d'accueil représente très souvent le premier contact avec (la culture québécoise) le pays d'accueil. Il doit leur faire comprendre les aspects de la culture québécoise tout en les initiant aux consignes et aux stratégies d'apprentissages qui sont souvent très loin de leurs valeurs éducatives et de leurs références culturelles. » (Ibid. : 57)

La question qu'on se pose quand on parle de classe accueil est de quelle manière évaluer un élève qui arrive de la classe d'accueil et comment évaluer son progrès. De quelle manière peut-on savoir s'il a atteint le niveau nécessaire dans les différentes disciplines pour suivre les cours dans une classe ordinaire ? Les acteurs et les co-acteurs de la classe d'accueil, c'est-à-dire les enseignants de la classe d'accueil, les parents, les enseignants de la classe ordinaire, les représentants de la direction ont souvent des réponses différentes à ces questions, ce qui peut souvent mener à des inquiétudes, des malentendus, voire des conflits.

Langue première, FLSco et FLS

Pour comprendre la situation linguistique des nouveaux arrivants il faut aussi définir les termes tels que « langue première » et « langue étrangère ». Selon Coste et Galisson cités par l'auteur, la langue première est la langue « apprise comme premier instrument de communication dès le plus jeune âge et employé dans le pays d'origine du sujet parlant » (Coste et Galisson 1976, p. 307) (Cuko : 59). « C'est la langue de la mère ou celle du père, la langue commune à un groupe social et le moyen de communication dans une communauté linguistique particulière. » (Cuko : Ibid.) Pour les linguistes il s'agit de la « langue source » (Cuko : Ibid.) alors que pour les didacticiens, la langue première est la langue de référence ou d'appartenance. Ce terme implique donc des références culturelles. Conséquemment, les élèves des classes d'accueil ont chacun leur langue maternelle et dans certains cas deux langues premières, comme cela peut être le cas des Kosovars albanophones et serbophones et des Kurdes turcophones et kurdophones. Le terme qui est utilisé par opposition à « langue première » est celui de « langue étrangère. »

Cependant, il faut rappeler que « on peut dire que toute langue non maternelle est une langue étrangère. Une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle (s) » (Cuq et Gruca 2003, p. 93) (Cuko : Ibid.) Aujourd'hui, le français est enseigné et appris comme une langue étrangère sur plusieurs continents et dans différents pays. En ce qui concerne l'expression « langue de scolarisation », elle a été utilisée pour la première fois par Vigner (1989) quand après avoir analysé la situation du français en Afrique, il a fait la déclaration que « le français en Afrique est d'abord la langue de l'écolier, langue apprise et utilisée en situation scolaire. » (Cuko : Ibid.) C'est là où se trouve la différence entre le français langue seconde (FLS) et le français langue de scolarisation (FLSco) puisque le FLS est « une langue parlée dans la société dans laquelle vit l'apprenant, soit parce qu'elle est langue officielle, soit parce que elle est la langue d'une partie de la population » (Verdelhelan-Bourgade, 2002, p. 10), alors que le FLSco est « une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école ... que l'enfant doit pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve, que cette langue soit maternelle ou pas, qu'elle soit nationale ou pas. » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 29) (Cuko : Ibid.)

Comme tout apprentissage, apprendre une langue déclenche un processus mental et cognitif. « L'apprentissage linguistique est un processus mental au cours duquel l'apprenant construit, déconstruit et reconstruit sans cesse sa compréhension langagière (dite "transitoire"), sa grammaire (dite "intermédiaire") et la langue qu'il approprie (dite "interlangue") (Puren, Bertocchini, Constan-

zo 1998, p. 195). » (Cuko : 60) Dans ce processus d'apprentissage, l'élève occupe la place centrale. Il s'y trouve dans les connaissances que lui transmet l'école, « ce qui permet de se construire » (Charlot 1997, p. 60). (Ibid.)

Or, à la complexité linguistique s'ajoute aussi la complexité culturelle, car tout apprentissage d'une nouvelle langue et tout effort d'adaptation impliquent une confrontation entre les appartenances socioculturelles premières et les appartenances secondes, soient celles du pays d'accueil. « Il importe de ne plus considérer les actes langagières simplement comme des éléments linguistiques, mais bien en tant que véhicules de la culture et des représentations que l'on se fait de l'autre et des autres cultures » (Bourdieu 1982) (Cuko : Ibid.). L'acquisition et/ou l'apprentissage d'une langue seconde, en l'occurrence pour nous le français, est donc un processus cognitif long et complexe.

Concernant les enfants nouvellement arrivés qui sont accueillis dans des classes de réception, au départ les apprenants commencent avec le français comme langue étrangère. Puis, « au fur et à mesure de l'acquisition des compétences linguistiques, le français devient langue seconde pour enfin devenir langue première. » (Cuko : Ibid.) Par conséquent, cette langue étrangère dans laquelle l'enfant s'approprie jour après jour doit remplacer la langue maternelle ce qui peut provoquer chez les élèves de la classe d'accueil une nouvelle dynamique identitaire, qui comporte de la violence et des souffrances dans le sens « où ils doivent opérer un reversement à la fois cognitif et linguistique et cela dans un contexte d'exil très difficile » (Ibid.). L'apprentissage et les progrès dans la langue seconde peuvent être vécus par l'élève comme un abandon ou un rejet de la langue maternelle, ce que De Lorenzo (2008) appelle « un coup d'état linguistique ». (Ibid. : 61)

Actuellement, dans le souci de mieux adapter l'enseignement du français aux élèves nouvellement arrivés, des didactiques diversifiées telles que le FLS, le FLi, le FOS et le FSc ont été créées. Le FLS est une forme d'enseignement entre le FLE et le FLM destinée au public des élèves nouvellement arrivés. Dans cette discipline, « la langue est objet et outil d'apprentissage » (Ibid : 63). En ce qui concerne la langue de scolarisation, son rôle est de permettre à l'élève de « mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines » (Verdelhan-Bourgade 2002, p.30). (Ibid. : 66). Conséquemment elle devient la langue scolaire qui « conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire » (Ibid.: Verdelhan -Bourgade) (Cuko :Ibid.)

Identités linguistiques et culturelles

Le terme d'identité est un terme polysémique et souvent discuté par sa perplexité. Nous pouvons par exemple avoir une identité qui comporte plusieurs autres en elle-même. Par exemple, au travail nous ne nous comportons pas de la même façon qu'à la maison, nous adaptons notre comportement suite aux circonstances sociales et à l'environnement qui nous entoure.

Toute langue est liée à l'identité. Dès les premiers jours de notre vie, nous découvrons le monde grâce à notre langue maternelle. Selon plusieurs études en psychologie sociale, la langue qu'on pratique est aux yeux des individus, « l'un des principaux traits définitoires de leur identité nationale et de leur identité personnelle » (Ferréol et Jucquois 2003) (Cuko : 74). Par conséquent, la langue a une dimension largement représentationnelle. C'est pour cette raison qu'en situation de mobilité internationale, l'acteur social voit la langue comme un élément unificateur à son groupe d'appartenance et en même temps c'est la même langue qui le distingue des autres.

Si l'acteur de mobilité internationale parle la langue du pays d'accueil il y sera intégré et si non il sera exclu de ce groupe donné. « Cette identité, acquise initialement de façon inconsciente auprès de la famille, est sujette à réaménagement et à reconstruction pendant toute la vie pour des raisons académiques, personnelles et professionnelles. Par conséquent, les choix linguistiques et les pratiques langagières sont au centre du processus d'identification, la langue étant un élément incontournable dans l'interaction et la relation entre les acteurs sociaux. » (Cuko : 74, 75) En outre, pour les immigrants, apprendre la langue du pays d'accueil et l'utiliser avec les membres de la famille est souvent vécu comme « une perte d'identité linguistique liée à la langue première ». (Ibid. : 75)

Par conséquent, la langue participe fortement à la construction identitaire d'un individu. Cuko cite Tajfel (1981) qui définit l'identité sociale comme « la partie du soi qui provient de la conscience qu'a l'individu d'appartenir à un groupe ... ainsi que la valeur et la signification émotionnelle qu'il attache à cette appartenance » (p.63). (Cuko : 75).

Puisque la langue est étroitement liée à la culture, il est également important d'aborder le sujet d'identité culturelle. Cette identité est constituée par des traits culturels qui définissent un groupe en opposition à un autre; le fameux « nous » et « eux ». Néanmoins, tout comme l'identité personnelle, sociale et collective ne sont pas stables ainsi l'identité culturelle est aussi « en construction et re-

construction permanente sous l'influence des nouvelles expériences et la création de nouveaux liens différents de ceux entretenus auprès de son (ses) groupe(s). » (Ibid. : 76)

De l'identité au sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance concernant les individus en situation de mobilité internationale est un sujet assez perplexé. Pour comprendre ce sentiment il faut tout d'abord clarifier ce terme. Cuko cite Mucchielli (1980) selon lequel l'appartenance signifie « sentir le groupe dans lequel on se trouve et se sentir soi-même de ce groupe » ce qui se traduit par un "ensemble d'attitudes individuelles et de sentiments" » (Cuko : 82).

Par conséquent, différents domaines de la vie de l'acteur social sont impliqués dans cette appartenance. « L'appartenance implique une identification personnelle par référence au groupe (identité sociale), des attaches affectives, l'adoption de ses valeurs, de ses normes, de ses habitudes, le sentiment de solidarité avec ceux qui en font aussi partie, leur considération sympathique » (Mucchielli p. 99) (Cuko : 82) En tant qu'êtres sociaux, nous avons tous des appartenances, qu'elles soient héritées (une tradition, une religion, une nationalité), adoptées, choisies (parti politique, club de sport) ou subies.

Alors pour faire partie d'un groupe, il faut qu'on « identifie une identité affective dans ce groupe et chez les individus qui le composent en tant que tel » (Cuko : 84) ensuite, que « ce groupe et ces individus acceptent que j'affirme, j'affiche, je partage cette identité avec eux, reconnaissant que j'appartiens à la même entité ; et conséquemment m'offrent ou m'imposent leur modèle en m'identifiant à eux (Lipiansky 1998a, p.25) et enfin si d'autres personnes n'appartenant pas au groupe reconnaissent que celui-ci existe en tant que tel et que j'y appartiens (Poutignat et Streif-Fenart, 1995, p.155). (Cuko : Ibid.)

Représentations

Les termes « identité », « langue » et « appartenance » vus auparavant, sont fortement liés aux représentations que nous avons de nous mêmes et des autres. D'après le *Dictionnaire Robert*, cité par Cuko, « le terme "représentation" vient du verbe latin "repraesentare", qui signifie rendre présent, "action de mettre devant les yeux ou devant l'esprit" un objet qui est absent. » (Cuko : 89)

En ce qui concerne le terme de représentations sociales, il a été évoqué pour la première fois par le sociologue Emile Durkheim (1858) qui les voit comme « des formes héritées et stables d'idéation collective » (Ibid.). Il fait la distinction entre les représentations personnelles et les représentations collectives, les dernières étant davantage stables puisque l'individu est sensible même à des petits changements qui se produisent dans son milieu. « Une représentation sociale est un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation. » (Cuko : Ibid.) Premièrement instaurer un ordre qui « donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer. Ensuite d'assurer la communication entre membres d'une communauté (Moscovici 1984, p.10-11). (Cuko : 90).

Les représentations sociales nous aident à « découvrir le monde, à classer, à catégoriser, à interpréter, à se positionner et à s'organiser. » (Cuko : 92). « L'ensemble des représentations d'un individu ou d'un groupe contribue à la perception de soi, de l'autre, et à la définition du monde qui émerge de l'interaction entre les facteurs cognitifs et affectifs. » (Ibid.)

Dans une classe de langue composée d'acteurs et des co-acteurs d'appartenances socioculturelles différentes, il y a souvent des représentations sociales et des stéréotypes qui influencent les rapports entre l'apprenant et l'enseignant. La langue est un « produit social, un espace de culture, de sensibilité et de pensée » (Bisaillon 1996, cité par Simard et Côté 2007, p. 125). [...] (Cuko : 96) « Ne pas prendre en compte les représentations de l'élève et ne pas le guider vers la découverte des représentations de la L2 serait "laisser libre passage" à la perturbation au niveau de l'apprentissage. A ce sujet, Demougin nous rappelle que l'élève apprend en suivant des règles (ludus) et joue (paideia) par fantaisie. » (Cuko : Ibid.)

Stratégies

Un autre terme important dans la didactique des langues est celui de « stratégie ». Selon le *Nouveau Petit Robert* (2010), cité par Cuko, « une stratégie peut être définie comme un ensemble d'actions et de manoeuvres coordonnées en vue d'une victoire, d'un but à atteindre ou en fonction d'objectifs comme l'orientation positive des conflits. » (Ibid. : 97) Dans le contexte de sa recherche, l'auteur définit la stratégie comme un « processus d'interprétation par l'acteur social des nouvelles situations - notamment celles d'apprentissage d'une langue et/ou celles d'expérience de mobilité - qui puise les références dans les expériences précédentes et les appartenances socioculturelles pre-

mières impliquant la mise en oeuvre d'un ajustement du comportement verbal et non verbal » (Ibid : 97)

L'élaboration d'une stratégie individuelle dépend des plusieurs facteurs : « des projets et des finalités de l'acteur social, de son parcours, de son vécu, mais aussi du contexte linguistique et socioculturel de la société d'accueil. » (Ibid : 98) Dès l'arrivée dans le pays d'accueil, les immigrants constatent souvent une dévalorisation de l'image de soi et la naissance d'une identité individuelle négative. « Pour faire face à ces situations et préserver leur *soi*, ils élaborent des conduites "qui contribuent à la construction d'une identité socialement acceptable" » (Camilleri 1990). (Cuko : 100) Alors ces opérations mentales qui sont le pivot des conduites, sont à l'origine du déclenchement du processus de transition identitaire et se reflètent en réalité également par des stratégies d'aménagement. Cuko choisit d'utiliser le terme de « bricolages » et d'« aménagements identitaires » au lieu de « stratégies identitaires » Camilleri (1990) car la majorité des actions élaborées par l'acteur social ne sont pas conscientes elles correspondent à des « reconstructions d'ajuster leur comportement au contexte, aux ressources et aux règles. » (Cuko : 100).

Afin de réduire l'écart entre les appartenances et les pratiques socioculturelles premières et secondes, ainsi que diminuer la douleur et les chances de conflits de valeurs, les stratégies d'aménagement identitaires fonctionnent comme des mécanismes de défense. (Malewska-Peyre 1989) (Cuko : 101). Ainsi, les enfants visent à la construction d'une identité personnelle qui soit « acceptable » par le pays d'accueil alors que pour leurs parents il s'agit plutôt d'une affirmation identitaire. « Il s'agit aussi de la négociation de l'altérité, de l'autre, négociation qui fabrique de l'étranger, des étrangers devenus ennemis au sein d'une même famille » (Gohard-Radenkovic 2010, p. 253). (Ibid)

Toutefois comme l'auteur l'a déjà indiqué, les stratégies ne sont pas toujours des actions conscientes. Malgré le fait que les acteurs sociaux cherchent toujours à mobiliser les aspects jugés positivement, les stratégies découlent des représentations sociales et de la perception de l'individu sur ses langues, ses appartenances socioculturelles et celles d'autrui - tous des éléments influencés par le contexte - d'où les problèmes de communication, les erreurs de jugement et les tentatives d'insertion scolaire et professionnelle vouées à l'échec.

Un dispositif au carrefour de logiques complexes

Dans ce cadre théorique qui compose la première partie de cette recherche, nous avons vu plusieurs questionnements sur certains termes concernant la didactique et la mobilité internationale des acteurs sociaux, la mise en place d'un cadre historique et politique de l'immigration au Canada et plus précisément du Québec, ainsi que les différentes politiques linguistiques concernant des processus tels que l'intégration.

Comme son titre l'indique, la classe d'accueil est en effet un dispositif au carrefour de logiques complexes puisque plusieurs enjeux politiques, sociaux et personnels sont mises en place. Le séjour en classe d'accueil devrait aider les élèves à développer un sentiment d'appartenance envers la classe, l'école et le pays d'accueil. Or, toute migration évoque un déchirement de tous les liens sociaux existant auparavant. Confrontés à de nouveaux environnement, langue et culture, ces enfants, leurs parents et les acteurs sociaux du pays d'accueil tels que les enseignants, sont amenés à coopérer le mieux possible pour éviter les malentendus que cette situation peut provoquer.

Entrant en classe d'accueil, l'élève allophone est en pleine immersion et doit passer du FLE pour arriver au FLM, le FLS étant un stade intermédiaire. Cependant, même dans cette phase ce n'est pas aussi facile à le vivre car comme Galligani d'après Cuko l'affirme le français qui était censé de réunir les enfants, les sépareit en même temps car « la langue exerce un double pouvoir d'inclusion et d'exclusion, elle est indéniablement un vecteur d' "intégration", mais elle est aussi un marqueur de discrimination dans cet espace francophone où le non partage de la langue commune avec le reste du public scolaire est signe d'étrangeté ». (Galligani, 2009, p.149) » (Cuko : 9)

Pour conclure ce compte-rendu de la première partie, je citerai Cuko selon laquelle il faut toujours chercher l'équilibre entre les divers acteurs et systèmes que cette classe implique : « la classe d'accueil, c'était une recherche constante d'équilibre entre plusieurs regards et systèmes de référence différents: ceux de l'élève de l'enseignant, des parents et de la direction. » (Ibid. : 10)

DEUXIEME PARTIE : Analyses et interprétations

Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce travail, le cadrage théorique et notionnel a été au coeur de la première partie de la recherche de K. Cuko. Plusieurs notions autour des problématiques liées aux politiques migratoires et linguistiques du Québec, l'immigration, l'intégration, la langue première, le FLSco, le FLS, l'identité, les représentations, et les stratégies ont été abordées et définies. Après cette partie qui révèle la complexité de l'application des termes et des notions autour de ce dispositif de classe d'accueil au Québec nous passons à la deuxième et dernière partie du livre.

La deuxième partie de cette recherche est consacrée à la partie pratique pour laquelle l'auteur a choisi une démarche qualitative, véritable « méthodologie du sens » (Vatz-Laaroussi 2007, p.4) dans le but de recueillir la réalité, telle qu'elle est vécue par les acteurs de cette recherche. C'est pour cette raison qu'elle s'appuie sur l'analyse et l'interprétation des discours des acteurs sur leur réalité afin de mieux comprendre le sens qu'ils lui donnent (Cuko : 104). L'auteur précise qu'en premier temps, son étude a commencé sans hypothèses construites à l'avance. Par conséquent, le but est de comprendre le fonctionnement interne de l'objet étudié et d'élaborer un modèle de ce fonctionnement sous la forme d'un corps d'hypothèses plausibles (Coulon p. 105 1987/2007) (Cuko : 107).

Les catégories d'acteurs à qui la parole est donnée sont les représentants de la direction, les enseignants, les parents et les élèves, afin que ces derniers puissent s'exprimer (sur leurs parcours, leurs capitaux, leurs rapports aux langues, leurs pratiques langagières, leurs représentations, etc.), « en toute liberté, sans parti pris et sans jugement pour "comprendre", sans présupposés de la part de celui qui écoute (Bourdieu 1993). » (Ibid. 2016 : 104)

Les raisons pour lesquelles Cuko a adopté la méthodologie du dessin sont diverses. Tout d'abord parce que à l'âge de 7 à 9 ans, les acquis linguistiques des enfants ne permettaient pas à Cuko de faire des entretiens comme dans d'autres cas (enseignants, personnel, administratif etc). Puis parce que le « dessin est pour les enfants une activité familière qui fait partie de leur quotidien familial, scolaire, social, mais aussi personnel, intime. » (Ibid. : 110) Comme l'auteur l'affirme dans la citation suivante prise de Castellotti, cette méthode a l'avantage de permettre aux enfants qui ne maîtrisent pas bien la langue de s'exprimer bien « il leur permet de s'exprimer sur un mode qu'ils maîtrisent au moins aussi bien (souvent mieux même) que leurs interlocuteurs et qui leur attribue d'em-

blée, un statut légitime. Ils sont en effet, en position d'auteurs, qui se réapproprient leur dessin et vont proposer des clés pour se construire, en interaction, une interprétation » (Castellotti 2007, p. 64) (Ibid.)

En effet, puisque le dessin est une activité pratiquée et donc acceptée par tous les enfants, indépendamment de leur âge, leur origine, leur niveau de scolarité ou encore leurs compétences linguistiques, cette démarche a permis à l'auteur de faire réagir la totalité des élèves, même les plus introvertis. De plus, le dessin offre un espace propice tant à la reproduction du réel qu'à l'expression de l'imaginaire, et le dessin « enfantin » serait particulièrement imprégné de réalisme (Luquet 1991) (2016 : 110, 111)

Quelques exemples de questions posées aux parents concernent le choix du Québec pour s'y installer, la procédure de leur installation et leur situation actuelle ainsi que leur rapport aux langues et leur rôle en tant que parents. Cuko a invité les élèves à réaliser quatre dessins organisés selon les consignes et l'ordre suivants: 1) Dessinez le pays d'origine, 2) Où se trouvent tes langues ? (selon le modèle de Krumm 2001) 3) Dessinez la classe d'accueil et 4) Dessinez le Canada et la région d'accueil. Toutes les consignes ne comportaient pas de contrainte sauf pour la deuxième activité où chaque élève a reçu la silhouette d'un être humain dans laquelle il devait positionner chacune des langues qu'il connaît, le niveau de maîtrise n'ayant aucune importance. Hors le fait que le dessin est un moyen pour que les élèves qui n'ont pas les acquis nécessaires en langue puissent s'exprimer, il peut révéler plusieurs petits traits qui peuvent nous indiquer des informations importantes.

En plus du dessin comme biographie langagière, un mini-questionnaire autobiographique était distribué avec des questions simples qui, pourraient être comprises par les élèves d'une classe d'accueil, niveau débutant. Les questions à compléter étaient : le prénom, la classe, l'école, l'âge, le pays de naissance, l'origine de tes parents, la langue première, quelle(s) langue(s) sont parlées à la maison, avec les parents ? Avec les frères et soeurs ? Quelle(s) langue(s) sont parlées dans le quartier ? Leurs réponses à ces questions permettent à l'auteur de situer ces interlocuteurs par rapport à leur contexte d'origine et à leurs langues. Car le contexte sociohistorique du biographe a une grande importance. « L'objectif est de comprendre comment et pourquoi se développe et se modifie le rapport aux langues au cours de la vie d'un sujet confronté à la mobilité et à la migration, contraint de réélaborer son répertoire linguistique, culturel et identitaire. L'approche biographique constitue alors un outil privilégié pour parvenir à cerner ces aménagements identitaires et tenter de décoder

les liens parfois/souvent insaisissables dans le discours, dans les textes et dans les rapports à l'autre » (Thamin et Simon 2008, p. 8). (2016 : 112)

De plus, pour aller plus en profondeur dans la compréhension de ces dessins réflexifs, Cuko a demandé aux élèves de s'exprimer sur le choix des images puisque le dessin est un acte réflexif dans la mesure où le sujet dessinateur s'engage dans un processus de sélection (thèmes, angles de vue, techniques graphiques, finalités), d'organisation (mise en priorité) et de positionnement (choisir et assumer ses choix) (Razafimandimbimanana 2009, p.144) (Ibid.) Par conséquent, le dessin en tant que biographie langagière, le questionnaire autobiographique et les discussions constituent la méthodologie plurielle que Cuko a utilisé pour le corpus des élèves.

Le choix d'école s'est porté sur l'école Saint-Louis puisqu'elle se trouve dans le quartier avec le plus grand pourcentage de nouveaux arrivants. En effet, depuis sept ans, elle possède plusieurs classes d'accueil et, fonctionne également comme un point de service pour d'autres écoles primaires qui n'en ont pas. Les élèves de la classe choisis sont âgés de 7 à 9 ans et sont arrivés au pays depuis trois à neuf mois. Après avoir obtenu l'accord de l'enseignant de la classe d'accueil ciblée, Cuko avait contacté les parents afin de demander leur consentement pour cette recherche. L'accord des parents présente une double importance : ils acceptent de participer à la recherche et ils acceptent que leurs enfants y participent également (2016 : 114).

Au total, la chercheuse a collecté 64 dessins d'élèves, 16 formulaires autobiographiques remplis également par les élèves et recueilli 13 entretiens biographiques avec les représentants de la direction, les enseignants et les parents, d'une durée totale de 28 heures et 37 minutes (Ibid : 115). L'auteur précise également que le fait qu'elle-même a le statut d'immigrante combiné avec les difficultés linguistiques vécues a permis aux enfants de s'identifier et de la voir comme une personne engagée et empathique.

Passons maintenant à la partie où Cuko analyse et interprète les dessins et les réponses de ses enquêtés. Tout d'abord, en ce qui concerne l'analyse des entretiens menés auprès des représentants de la direction l'auteur a compris que depuis que les classes d'accueil existent au Québec, il y a seulement deux manuels édités OLE pour l'école primaire et INTERMEDE pour l'école secondaire. De plus, malgré le fait que la valorisation de la langue maternelle et des connaissances déjà acquises soient des éléments signifiants dans la construction de l'estime de soi, une composante qui est fon-

damentale pour la construction de l'identité, la plupart des interlocuteurs que Cuko a interrogés, « ne font pas systématiquement le lien entre l'appropriation linguistique et l'appropriation socioculturelle; au contraire, ils les perçoivent de manière dissociée » (Ibid. : 146).

Tous les interlocuteurs de cette enquête sont des Québécois mais ils sont différents car leurs parcours, leurs expériences et leurs capitaux ne sont pas les mêmes. Ces écarts de vécus créent des écarts de représentations qui « laissent la voie libre à la démultiplication des structures du dispositif de la classe d'accueil dans les écoles d'autant plus que les directives ministérielles et la Commission scolaire n'interdisent pas à la direction de prendre des décisions internes à leur établissement. » (Ibid. : 149)

Après les témoignages de ses interlocuteurs et de ses analyses, Cuko a typifié deux profils des représentants de la direction : « les "administrateurs" Danny et René, (deux hommes!) qui ont une représentation purement administrative de leur rôle de directeur notamment concernant le dispositif de la classe d'accueil qui se manifeste par leur tendance à déléguer la responsabilité aux enseignants de la classe d'accueil » et « les "gestionnaires" Sylvie, Estelle et Louise (trois femmes !) qui misent sur les ressources et les relations humaines pour l'accomplissement de leur rôle de représentant de direction. Même si Louise manque d'outils nécessaires - dû à son parcours et son expérience de direction - pour une analyse approfondie du dispositif de la classe d'accueil, elle manifeste de la volonté pour améliorer les problèmes qu'elle parvient à identifier. » (Ibid. : 150)

Analyse des entretiens menés auprès des enseignants

Dans ce chapitre, Cuko montre la discontinuité permanente entre la compréhension de leurs parcours, de leurs capitaux de mobilité, linguistiques et culturels et leur influence sur les représentations de leurs publics, des familles, de l'enseignement du français, de l'organisation et du fonctionnement de la classe d'accueil.

Mona, Eva et Sacha, trois des enseignants de la classe d'accueil, sont nés et ont été formés en dehors du Québec, et sont issus de l'immigration. « Ces enseignants doivent assumer la responsabilité de l'enseignement du français langue seconde dans une classe d'accueil tout en développant leur activité professionnelle selon les exigences du pays d'accueil. » (Ibid. : 154) En ce qui concerne les capitaux linguistiques, tous les enseignants affirment qu'ils sont plurilingues, leur répertoire linguistique comprenant entre trois à cinq langues.

Les expériences de mobilité de Mona, Eva, Séverine, Sacha pour des raisons linguistiques, d'études et/ou de vacances à l'étranger sont nombreuses. Cuko remarque une prise de conscience « dans l'aide pédagogique à l'intégration en ce qui concerne les liens entre le capital linguistique et le capital de mobilité, les deux étant perçus comme une ressource dans les pratiques d'intégration sociale et scolaire des élèves. » (Ibid. : 156)

En ce qui concerne leur double statut (enseignants immigrés), celui-ci émerge tout de suite dans leur discours et est présent tout au long de l'entretien. Leurs capitaux de mobilité jouent donc une double fonction: d'un côté, la mobilité ne représente pas uniquement la capacité des individus à se déplacer et à voyager, mais constitue également un bagage de connaissances et de pratiques utiles à la compréhension des attentes et des objectifs de l'école québécoise. Nous y reviendrons plus tard dans ce chapitre. De l'autre côté, les capacités et les compétences acquises dans leur propre intégration peuvent être mobilisées par les enseignants afin d'aider les élèves et les parents dans ce processus complexe d'insertion à l'école et dans le pays d'accueil. (Ibid. : 157)

Cuko se pose plusieurs questions, si par exemple le statut de la langue et l'habitus scolaire - différents donc d'un enseignant à l'autre - pourraient-ils avoir des effets sur les approches et les pratiques employées en classe d'accueil. La place accordée aux langues premières des élèves dans leur travail quotidien dans la classe d'accueil et la manière dont les enseignants utilisent leurs propres capitaux linguistiques dans l'enseignement du français font partie de cette problématique. La chercheuse se demande également de quelle façon les enseignants réinvestissent leur propre capital dans les gestions de la pluralité à laquelle ils font donc face dans un milieu pluriculturel. (Ibid. : 155)

Les réponses des enseignants sont diverses. Nous allons maintenant en présenter quelques unes afin de mieux comprendre les difficultés auxquelles ils font face.

« Je me sens livrée à moi-même, le matériel à préparer, la gestion de classe, le progrès des élèves, etc. Il n'y a pas de collègues avec qui je pourrais collaborer. La conseillère pédagogique est venue une fois au début du mois de septembre/mais elle m'a parlé plus des bulletins que de la planification. » *Mona* (Ibid. : 158)

« Il y a eu quand même des moments difficiles. / Quand tu commences à travailler la première chose qu'on demande c'est les manuels. On m'a répondu : "On n'a pas". C'est déstabilisant. Je me

suis dit : ils sont tellement pauvres qu'ils n'ont pas de manuels ? Maintenant, je vis ça comme une liberté. » *Eva* (Ibid.)

« (...) La première année était particulièrement difficile. J'avais une classe de réception. Tous les nouveaux, indépendamment de leurs âges et de leurs niveaux, venaient dans ma classe pour un maximum de trois mois. Ceci est même contre le principe de la classe d'accueil : offrir la stabilité, alors que le séjour en classe de réception les déstabilise encore plus. Chaque fois que je me suis adressé à la direction, le traitement de la demande prend beaucoup de temps. » *Sacha* (Ibid.)

De plus, à travers l'entretien avec Séverine, Cuko a appris l'existence de la classe de réception. Il s'agit d'une étape supplémentaire devenue une pratique courante dans les écoles québécoises, qui a pour objectifs d'aider les élèves des autres classes d'accueil à ne pas prendre du retard à cause d'un nouvel élève. Cependant, il arrive qu'un élève de six ans se trouve dans la même classe de réception que les élèves de onze ou douze ans. D'après les enseignants, cette organisation crée une discontinuité supplémentaire en plus de ne pas créer un climat favorable à un rééquilibrage affectif (Abdallah-Preteille 2002). (Ibid. : 159)

Une autre problématique évoquée par les interlocuteurs est aussi « la quasi-absence de collaboration, voire de contacts, entre les enseignants de classes d'accueil et ceux des classes ordinaires. Cette collaboration ne fonctionne pas dans la plupart des cas. » (Ibid.) Cela résulte au fait que la majorité des enseignants se sentent seuls et isolés.

Mais les difficultés rencontrées par les enseignants sont nombreuses.

« (...) Nous n'avons pas de manuels. C'est très difficile. Dans ma classe j'ai des élèves de 7 à 11 ans et je dois faire des planifications différentes et préparer des documents différents pour chaque âge. / On part tous d'un point A, mais après le cheminement n'est pas le même. Je fais comme je peux, je bricole à gauche et à droite, un manuel m'aurait aidée. » *Mona* (Ibid. : 160)

« Les leçons je les cherche un peu partout, à gauche et à droite, bon après treize ans d'expérience, j'ai pas mal de classeurs avec des documents. Il y a quand même une boîte de dépannage fait par la CS, mais il n'y a pas de structure, on peut trouver des exercices excellentes sur un sujet, mais rien du tout sur un autre. Cela peut être vu positivement, c'est-à-dire cela nous laisse un degré de liberté

dans la préparation du matériel pour les enfants, l'adaptant à leur niveau, à leur origine, à leurs besoins, etc. » *Séverine* (Ibid.)

« Tout d'abord il faut dire qu'il n'y a pas de manuels pour les classes d'accueil./ Je crois que c'est un manque de structure surtout quand on est nouveau... » *Sacha* (Ibid.)

Il y a en effet un écart entre les représentations des enseignants sur les écoles québécoises et les réalités découvertes dans la classe d'accueil. La Commission scolaire semble être au courant de ce problème et a placé « une boîte de dépannage » (Ibid. : 161) avec des documents et activités sur des thèmes variés. Néanmoins, d'après tous les interlocuteurs interrogés il semble que ce matériel ne soit pas suffisamment structuré et ne couvre pas tous les contenus d'apprentissage.

L'utilisation ou non d'un manuel est un pilier important dans les pratiques enseignantes. Certains considèrent le manuel comme « une structure », « un guide », « un fil rouge » sur lequel reposent leurs démarches pédagogiques, alors que pour d'autres l'absence de manuel peut être vu comme une « certaine liberté pour la préparation » (Ibid.). Cuko rappelle sur ce point que l'enseignement du français en classe d'accueil consiste avant tout à « proposer à l'apprenant de découvrir la culture en situation et, surtout, de lui permettre de se préparer à rencontrer et à communiquer avec l'Autre » (Abdallah-Preteuille et Porcher, 1996). Tout se joue autour des représentations qui rendent possible la « construction sociale entre l'ici et l'ailleurs, l'attente et le réel, le soi et l'autre » (Zarate 1984, p. 7) (Ibid.)

Ayant analysé les réponses des enseignants, l'auteur a typifié trois postures différentes sur les représentations de la place des langues et cultures premières dans la classe d'accueil. Premièrement la dissociation entre apprentissage linguistique et culturel, ensuite l'entre-deux, qui favorise la langue et la prise en compte occasionnellement des ressources linguistiques, et enfin, l'exploitation en classe des langues et des cultures d'origine des élèves. (Ibid. : 163)

Il est nécessaire comme le fait l'auteur, de rappeler que la prise en compte des habitus des élèves est indispensable pour un apprentissage sain car « si un enseignant enseigne sans tenir compte des habitus de ses élèves et que, pour certains d'entre eux, l'enseignement reste en dehors de leurs habitus, ils n'intégreront rien, n'assimileront rien » (Groux 2002, p. 21) (Ibid. : 165) En outre, cette attitude de la part de l'enseignant aura un impact direct sur la réussite scolaire et la motivation des élèves.

Il est important de révéler à ce sujet, que tous les enseignants, considèrent le dispositif de la classe d'accueil primordial pour que les élèves réussissent à l'école et dans la nouvelle société qui les entoure. « Toutefois, ils déplorent la démultiplication des structures et les conséquences sur la stabilité socioaffective et scolaire des élèves. » (Ibid. : 176)

Pour conclure, Cuko propose une typification suite aux postures des enseignants face à ces problématiques liées à l'organisation et à la structure de la classe d'accueil. Il y a « les "instructrices" (Mona et Eva) qui accordent la priorité à l'enseignement du français et à la transmission des savoirs » et « les "assistants sociaux" (Sacha et Séverine) qui endossent aussi des responsabilités supplémentaires afin d'aider les élèves et leurs parents à réussir leur intégration linguistique, social et culturelle dans le pays d'accueil. » (Ibid. : 177)

Analyse des entretiens menés auprès des parents

Dans cette partie, Cuko analyse les réponses des enquêtés sur les raisons d'émigration et sur leurs capitaux de départ. Voici leurs réponses qui ont permis à la chercheuse de comprendre cette situation de départ :

« (...) On a choisi le Québec, car le Canada c'est le seul pays qui permet une intégration rapide des immigrants, et puis on parle la langue française. » *Mohamed* (Ibid. : 181)

« (...) Je suis venu au Canada il y a 5 ans comme réfugié politique. Ma famille est restée là-bas, mes 3 enfants et ma femme. / On ne pouvait pas partir tous à la fois. La situation était très grave là-bas, des morts, des assassinés partout, partout. » *Amadou* (Ibid.)

« Moi je suis venu au Québec après le tremblement de terre qu'il y a eu lieu en Haïti, le 21 janvier 2010. On a de la famille ici, ils ont fait une garantie pour nous. / Je n'ai pas vraiment choisi le Québec, mais j'étais content de partir de Haïti. » *Jean* (Ibid.)

« (...) On a décidé de partir à cause de l'éducation de nos enfants, mon fils a 13 ans et ma fille 9. On a choisi le Québec, car des amis nous ont dit que le Canada accepte des demandes d'immigration, et pour ceux qui ont fait des études universitaires et qui parlent le français ou l'anglais, c'est facile à avoir le visa. » *Eduard* (Ibid.)

Suite à ces informations sur les raisons d'immigrations et les conditions de départ, l'auteur a construit deux profils d'acteurs. Tout d'abord ceux qui vivent une émigration forcée ou subie à cause d'une guerre, de troubles politiques violents ou même à cause d'une catastrophe naturelle, sans avoir choisi ni le Canada ni le Québec comme société d'accueil. Ce départ est souvent caractérisé par « la perte de ressources familiales et matérielles, et par des conditions d'établissement difficiles dans le pays d'accueil (Helly, Rachédi, Vatz-Laaroussi 2001) ; (2016 : 182. La deuxième catégorie d'acteurs concerne ceux qui ont vécu une émigration « désirée et planifiée. » (Ibid.) Les parents qui font partie de cette catégorie ont aussi souhaité « fuir des situations politiques, économiques et sociales de leurs pays, car leur avenir était incertain et surtout celui de leurs enfants. » La finalité de ce dernier aspect est aussitôt mentionné comme finalité de leur projet d'immigration qui vise « une promotion sociale et professionnelle pour soi et surtout pour les enfants, en leur donnant la possibilité de faire des études supérieures, de devenir de bons professionnels dans leur métier et de vivre dans une société basée sur la reconnaissance des compétences. » (2016 : Ibid.)

Cuko ajoute également qu'il y a une prise de conscience de la part des parents de l'importance de l'apprentissage du français pour une meilleure insertion socioprofessionnelle. Selon les réponses aussi, les parents ne comprennent pas le système scolaire québécois. Par conséquent ils expriment de manière claire « le regret de l'insuffisance ou la non pertinence des informations reçues, même quand elles sont données par l'enseignante de la classe d'accueil. » (2016 : 192) De plus, tous les élèves sont traités de la même façon malgré les différences de leur niveau linguistique et de scolarisation.

Cependant, la classe d'accueil ne se limite pas à des cours intensifs de français. Les mathématiques, la musique et l'art y sont également enseignés.

L'auteur donne l'exemple de Mohamed et Eduard qui ressentent un écart considérable entre le rôle de parent dans le pays d'origine et celui dans le pays d'accueil. Ils veulent conserver le rôle de parent de leur pays d'origine, garder un contrôle sur les étapes d'adaptation et sur le comportement de leurs enfants. Afin de réussir ces objectifs, ils exigent le maintien des valeurs du pays d'origine en faisant aussi référence à leur identité sociale comme « la partie du soi qui provient de la conscience qu'a l'individu d'appartenir à un groupe, ainsi que la valeur et la signification émotionnelle qu'il attache à cette appartenance » (Tajfel 1981, p. 63). « De plus, le sentiment d'appartenance envers le groupe d'attaches et la référence à leur religion comme une valeur forte et significative, d'adapta-

tion dans le pays d'accueil, se trouve en tension entre des injonctions opposées, par exemple les pratiques punitives qui ne sont pas acceptées par la société d'accueil et qui remettent en question l'autorité du père. N'étant pas d'accord avec le rôle attendu du parent dans la société d'accueil, ils se replient sur eux-mêmes. Ce repli, c'est leur stratégie de "projection des valeurs justes", et s'exprimant notamment par un rejet du système de valeurs de la société d'accueil. » (2016 : 200)

Par conséquent, des nombreux de défis apparaissent quand les parents arrivent dans le pays d'accueil car « ils sont appelés à apprendre et à intérioriser l'ensemble des significations collectives de la société du pays d'accueil, ses manières de penser, ses connaissances, ses rites et rituels, ses modes d'expression, ses styles de rapport à autrui et les moyens, outils ou techniques inventés pour satisfaire ses besoins » (Kroeber et Kluckhohn 1952, Rocher 1969) (2016 : 204). Puisqu'ils ont de capitaux de départ différents, ces parents ont des postures et des réactions différentes face au besoin « de l'appréhension des nouvelles valeurs, des nouvelles pratiques et de l'élaboration de nouvelles stratégies linguistiques et sociales. » (Ibid.)

Ainsi Cuko typifie les parents interlocuteurs en deux grandes catégories. Les « actifs » qui participent dans la vie scolaire de leurs enfants car ils ont des « capitaux réinvestissantes et de comportements transposables attendus par l'école et la société d'accueil » et les « passifs » qui à cause de leurs capitaux démunis ne peuvent pas aider leurs enfants ni jouer le rôle attendu par l'école et la société d'accueil. (Ibid. : 205)

Pour conclure ce chapitre sur la complexité des comportements et attitudes des parents, Cuko rappelle le fait que « tout individu est caractérisé par "ses bricolages identitaires" » (Gohard-Radenkovic 2008), entre plusieurs personnalités que chacun de nous possède à l'intérieur de lui-même et que l'on mobilise dans des contextes différents selon le rôle que l'on doit jouer ou qui nous est imposé dans chaque contexte. » (Ibid. : 202)

Analyse des questionnaires, entretiens et dessins réflexifs des élèves

« A leur arrivée en classe d'accueil, les élèves sont en même temps des élèves d'une école primaire, d'une classe d'accueil, des enfants issus de l'immigration, de nouveaux arrivants, des allophones, des résidents permanents, des requérants d'asiles, des réfugiés politiques ou encore en attente de régularisation de leur statut. » (Ibid. : 208) Cette affirmation est importante pour nous car il est primordial de prendre en compte cette déstabilisation de leur situation pour comprendre les réponses des élèves.

Cuko a mené son enquête auprès de l'école primaire Saint-Louis (arrondissement de Lasalle à Montréal) dans une classe d'accueil composée de 16 élèves, originaires de 11 pays différents. Par conséquent, une dizaine de langues sont représentées dans cette classe.

La chercheuse affirme qu'en général, la migration des élèves est une expérience subie puisqu'ils ont dû suivre leur famille. Pour plusieurs élèves, ce parcours migratoire constitue une mobilité plurielle car ils ont dû passer par « plusieurs autres contextes en termes d'espaces géographiques, mais aussi linguistiques et socioculturels. » (Ibid. : 210)

L'auteur rappelle un fait primordial sur l'importance de la langue en citant Galligani « la langue est bien en effet ce territoire sur lequel je me déplace, hors des frontières duquel je ne peux plus comprendre ni être compris » (Galligani 2008, p. 146). « Or, si le français - à cause de compétences insuffisantes pour tisser de liens avec les autres - se transforme en élément séparateur avec d'un côté, ceux qui le maîtrisent, et de l'autre, ceux qui ne le maîtrisent pas encore, l'anglais se présente comme une langue-passerelle, un tremplin qui permet aux élèves de socialiser entre eux dans la nouvelle classe. » (2016 : 213)

Les consignes que Cuko a donné sur les dessins étaient les suivantes : voici mon pays d'origine, mon pays d'accueil, ma classe d'accueil et où se trouvent mes langues ? (selon le modèle de Krumm 2001). (Ibid. : 218)

Résultats

En ce qui concerne les résultats, de manière générale, Cuko fait la remarque que certains élèves « s'appuient sur des références d'ordre emblématique pour partager avec nous leurs appartenances antérieures » (Ibid. : 219) il s'agit par exemple du drapeau et de la carte géographique. Ils font ainsi intervenir « certaines formes stéréotypées de représentations de la pluralité et de la différence, associées à leurs dimensions cognitives, spatiales et identitaires » (Castellotti et Moore 2009, p. 60) (Ibid.). L'auteur note également des éléments qui montrent la migration de manière frappante tels qu'un avion, des bateaux et des vagues.

Un détachement qui est un arrachement

L'exemple de Ryma qui a dessiné son ancienne école, est la preuve d'un attachement à sa langue, à ses amis et à son pays. Les éléments que nous pouvons remarquer instantanément sont : le drapeau, l'école et ses anciens amis qu'elle a pris le soin d'identifier par leur prénom écrit en alphabet arabe. « Je sais aussi écrire en arabe, dit-elle, pendant qu'elle nous rend le dessin. Ce sont mes amis de là-bas, ils me manquent beaucoup. En classe, je ne parle que français ». Selon l'interprétation de l'auteur, son dessin est « un acte de revalorisation de soi » (2016 : 220). Elle revendique son savoir écrit en arabe, en montrant ainsi ses capitaux linguistiques (français et arabe) en même temps que son investissement dans les deux langues, ce qui nous permet de comprendre la construction des articulations entre ses savoirs et ses capitaux-langues. De l'autre côté, elle exprime également la nostalgie pour ses anciens amis, son école et son pays qu'elle extériorise aussi à travers un énoncé verbal. D'après ces éléments, Cuko constate que Ryma a encore « des difficultés à se raisonner dans le projet de mobilité qui est celui de ses parents et pas le sien. » (Ibid.)

De l'autre côté, dans son dessin, Béatrice exprime une prise de conscience où à un moment donné l'enfant doit s'adapter au changement de pays, d'école, avec tous les déchirements et les difficultés comprises dans le processus. Au-delà d'un paysage agréable (la belle plage et des belles couleurs) Cuko a aussitôt remarqué que le personnage est dessiné qu'en partie, sans la tête. A sa question : « Pourquoi le personnage est dessiné de telle façon ? », elle répond : « Je n'ai pas dessiné la tête, car je suis à Montréal, maintenant. Je voudrais être là-bas, mais je suis ici avec ma mère » (Ibid. : 221). Par conséquent, l'auteur constate d'après son dessin qu'il est l'expression de son parcours de mobilité nous montrant les articulations entre le passé *là-bas* et le présent *ici*. Puis, en effet « sa réponse explicite la raison de l'absence de la tête : le détachement du pays d'origine et le sentiment d'appartenance envers le pays d'origine (je voudrais être là-bas), mais aussi le réalisme par rapport au pré-

sent (je suis à Montréal maintenant) » (Ibid.). La tête détachée montre « les transitions identitaires » que Béatrice vit depuis qu'elle se trouve dans son pays d'accueil (Ibid.). L'auteur ajoute que son dessin est très riche en termes d'éléments traduisant la mobilité car on y voit des éléments tels qu'un bateau, un nuage et des poissons.

Représentations des langues et rapports aux langues dans l'immigration

Une autre tâche à réaliser par les enfants est la production iconographique qui est basée sur le modèle de Krumm (2001) « Où se trouvent tes langues ? » (Ibid. : 222). Il faut rappeler ici que cette activité consiste pour l'élève à placer ses langues dans une figurine représentant un bonhomme ou une bonne femme. A partir de l'analyse de ces portraits de langues, Cuko va chercher « à comprendre les liens et les articulations qui peuvent se tisser entre la (les) langue(s) première(s), le français et les autres langues de l'élève (le degré de maîtrise n'ayant aucune importance), notamment dans le repérage de la compétence plurilingue et du rapport à l'altérité. » (Ibid.) La raison pour laquelle Cuko a décidé d'utiliser ces productions c'est parce que il s'agit d'un « mode d'accès aux savoirs et aux conceptualisations enfantines, et de construction de ces savoirs en lien avec le développement d'une compétence plurilingue (Castellotti et Moore 1999; Moore et Castellotti 2001; Castellotti & Moore 2005) (Ibid.)

L'anglais langue passerelle : stratégie de socialisation

Une stratégie de socialisation est l'utilisation de l'anglais par les enfants. Il s'agit ainsi d'une langue passerelle. Si les enfants disent qu'ils ont une langue ou dessinent une langue dans leur tête, dans leur bouche, dans leur coeur etc. est toujours significatif. Ainsi, pour Cindy, le tagalog se trouve dans la bouche, car « c'est ma langue maternelle, je m'exprime bien et facilement; le français dans la tête, car je dois bien réfléchir pour trouver les mots et parler » (2016 : 223). Pour elle, l'anglais se trouve dans le coeur, parce que « je veux apprendre l'anglais, tous mes amis parlent anglais, je commence à apprendre quelques mots » (Ibid.) Cet exemple est la preuve d'une manière dont la langue s'inscrit, du point de vue de l'enfant, « comme une langue-ressource pour la communication et comme un territoire d'une socialisation désirée dans le contexte de la classe d'accueil, mais aussi du pays d'accueil. » (Ibid.)

Perception des langues dans un même territoire

De l'autre côté, le dessin de Rugero situe ses trois langues dans la tête en les insérant chacune dans une partie différente. D'origine ougandaise et en classe d'accueil depuis dix mois, il s'exprime as-

sez bien en français. De plus, il parle déjà deux langues: le luganda et l'anglais également langues officielles du pays. En arrivant au Canada, il a commencé à apprendre le français. Sur les trois langues mises dans la tête il affirme que ce sont les langues qu'il parle. Ce qui est intéressant de voir est que si le luganda est une langue parlée qu'il n'a jamais appris à écrire, elle se trouve dans le même territoire que les autres langues. Selon les hypothèses d'interprétation de Cuko, « la coexistence des langues sur le plan national fait que l'élève ougandais ne vit pas ces langues de manière conflictuelle mais plutôt syncrétique, dans le sens que pour lui, il n'y a aucune hiérarchie entre les langues. » (Ibid. : 224)

Rapport entre vécu de l'immigration et vécu de langues

Le cas de Wang est un cas d'un élève qui est passé par plusieurs mobilités, qui manque de stabilité, de statut légal et d'une perte des repères familiaux. Né en République populaire de Chine, où il a commencé ses études primaires, il a vécu sept mois aux Etats-Unis (où sa mère et lui n'ont pas pu obtenir la résidence permanente) avant de pouvoir s'installer au Canada. Son enseignant a confié à la chercheuse qu'il souffre beaucoup de l'absence de son père qui a refait sa vie en Chine. L'enseignant n'a pas suffisamment d'informations sur son séjour aux Etats-Unis, mais vu son âge, il est probablement allé à l'école et a dû apprendre un peu d'anglais puisque, dans le questionnaire sur les pratiques langagières, il a indiqué l'anglais comme langue utilisée avec ses amis. Ce qui est intéressant de voir est que ici, l'anglais n'est pas mentionné. Il a mentionné le français dans la tête car il l'apprend et quand Cuko a abordé le sujet de l'anglais il a répondu qu'il n'aimait pas l'anglais. Evidemment, Wang n'a pas bien vécu son séjour aux Etats-Unis et dans ce contexte de manque de stabilité il a en quelque sorte « renié et mis à l'écart dans sa carte mentale linguistique. » (Ibid. : 227)

Contrairement à Wang, Besson n'avait pas mentionné l'anglais dans la première activité. Or, dans cette activité, il a dessiné l'anglais (une langue qu'il ne maîtrise pourtant pas) dans son coeur. Sa réponse quand Cuko l'a questionné pourquoi il avait cité l'anglais dans sa figurine fut : « J'adore l'anglais, mes parents disent que l'anglais est important pour trouver du travail alors je veux apprendre l'anglais » (Ibid. : 228) Son lien aux langues, et plus spécifiquement à l'anglais, paraît être marqué par l'expérience de mobilité et d'immigration de ses parents. La valeur qu'il accorde à l'anglais comme langue nécessaire pour l'insertion sociale et la réussite professionnelle nous fait comprendre que le choix de Beshoy se présenterait comme « l'expression de son imaginaire linguistique projeté et aussi comme une composante de la construction d'une identité plurilingue. » (Ibid.) Il est important de rappeler dans le cas de Beshoy que ses parents, deux ingénieurs de profession, endu-

raient (au moment des entretiens) de grandes difficultés à trouver du travail, et d'après eux, c'est à cause de leur manque de compétences en anglais. Besson a intériorisé le problème du chômage et de la précarité de ses parents et voit l'anglais comme ses parents « visa » pour l'insertion professionnelle.

Dessiner la classe d'accueil

Isolement

Le dessin de Valeria nous fait remarquer un sentiment de solitude, d'isolement et d'une difficulté à s'intégrer en classe d'accueil. Dans son dessin, elle présente une vision aérienne de la classe. Contrairement à certains autres dessins où on remarque une seule personne, elle a décidé de représenter tout le groupe. Cet aspect groupe fait apparaître une élève que l'on voit à peine, seulement sa tête, qui n'est donc pas dessinée comme les autres membres du groupe. Quand Cuko lui a demandé de s'identifier dans son dessin, elle a écrit son prénom à côté de l'élève qui reste à l'écart des autres et qui est partiellement représentée dans son dessin.

La classe d'accueil : fenêtre ouverte sur l'avenir

Béatrice qui est arrivée à Montréal depuis quelques mois. Son dessin représente la classe d'accueil, elle a, en effet, dessiné une grande fenêtre ouverte d'où l'on voit un ciel bleu et un beau soleil. Pour expliquer son choix, elle a répondu « Je veux devenir médecin, comme ma tante, et ma mère dit que pour ça, je dois bien apprendre le français » (Ibid. : 235) Par conséquent, Cuko a déduit les conclusions suivantes : que « le français représente pour elle la langue d'intégration et de réussite professionnelle dans la société d'accueil, dont l'apprentissage se fait en classe d'accueil. » (Ibid.) Cuko déduit alors que pour Béatrice, l'apprentissage du français « est un processus conscient qui influence positivement sa manière de voir sa classe et de se projeter socialement dans l'avenir. » (Ibid. : 236)

Je dessine le pays d'accueil

Vers une appropriation de la culture du froid

La météo est souvent une des premières choses que remarquent les enfants quand ils immigrent. Par conséquent, un des éléments qui reviennent le plus souvent dans les dessins sur le pays d'accueil est un élément de la météo, dans notre cas : la neige. Les élèves ont tous dessiné des activités d'hiver tels que le ski, la ligue et/ou un bonhomme de neige. Les dessins montrent des personnages joyeux

car un grand nombre de ces élèves n'ont jamais vu la neige et ils semblent contents de la découvrir. En arrivant au Canada, « ces enfants doivent apprendre à vivre avec le froid, la neige, à s'approprier des sports d'hiver et la culture du froid. Pour cette raison, l'école organise plusieurs activités durant l'hiver afin d'aider les élèves à découvrir et à apprendre à vivre avec le froid dans le pays d'accueil en développant ainsi, à travers ces découvertes et ces activités, de nouvelles appartenances socioculturelles. » (Ibid. : 238) Ce qui peut par conséquent contribuer au développement du sentiment d'appartenance au pays d'accueil.

La fête de Noël ou l'appartenance réinventée

Ryma vient de l'Algérie et elle est arrivée en classe d'accueil il y a six mois. Dans son dessin elle a désigné un arbre de Noël. Sa réponse sur ce choix était : « C'est ici que j'ai vu pour la première fois un arbre de Noël, j'aime beaucoup... la fête, les cadeaux... mon père dit que nous avons nos fêtes à nous, mais moi j'aime beaucoup » (Ibid. : 239). D'après les interprétations de l'auteur, Ryma essaye de « construire un nouveau rapport à l'autre, un autre espace pour s'approprier la diversité qui l'entoure dans le pays d'accueil et ceci au-delà des appartenances religieuses de sa famille. » (Ibid.)

SYNTHESE. LA CLASSE D'ACCUEIL : MATRICE DE LOGIQUES EN TENSION

La classe d'accueil : matrice de logiques en tension

D'après les propos des enquêtés, la classe d'accueil est une « "effervescence culturelle", soit le résultat de multiples articulations entre les parcours, les expériences, les capitaux, les valeurs, les appartenances, les pratiques et les stratégies de tous acteurs concernés. » (Ibid. : 241) De plus, au début de ce travail, l'auteur avait fait des hypothèses que les élèves auraient des représentations identiques ou similaires de celles de parents. Mais pendant l'analyse, Cuko a remarqué que les élèves « développaient des stratégies linguistiques, sociales et culturelles souvent éloignées de celles des parents. Ce sont eux qui deviennent les porteurs de nouvelles appartenances, de nouvelles valeurs et de nouvelles pratiques, mais souvent tiraillés entre deux systèmes de références socioculturelles et donc entre deux loyautés. » (Ibid. : 242)

Les analyses de Cuko ont dévoilé que les parents sont tous favorables aux études puisque pour la plupart, c'est la motivation même du projet migratoire. Cependant, force est de constater que certains parents ne connaissent pas l'existence de la classe d'accueil, alors que les autres ne comprennent ni son rôle ni son organisation. « A leur arrivée au Québec, les parents ne sont pas vraiment informés sur les objectifs de la classe d'accueil, d'autant plus que la diversité des dispositifs, des pratiques d'accueil, des pratiques d'enseignement et le manque de synergie entre les acteurs de l'institution complexifient la compréhension de cette nouvelle donne et de ce nouvel environnement. » (Ibid. : 248) Selon Elias (mentionnée au cadre théorique), ceci est le résultat du processus de « socialisation des moeurs ». Il s'agit du fait que « chaque individu intériorise des schémas éducatifs et des habitus sociaux qui deviennent tout au long de sa vie des filtres d'interprétation des messages reçus et des situations vécues. » (Ibid. : 251) Ces schémas incorporés se réactivent dans chaque action et dans chaque interaction avec les autres, mobilisant ainsi des prédispositions et des pratiques acquises pour y répondre. Néanmoins, « certaines de ces prédispositions et de ces ressources peuvent s'avérer décalées ou même complètement inappropriées par rapport au contexte quand ce dernier est étranger. On assiste dans ce cas à un *double désenchantement* des deux côtés : pour les uns, on n'est pas dans le bon pays et pour les autres, on n'a pas affaire à de bons parents. En fait, chacun accuse l'autre de "mauvaise volonté" voire de "non volonté d'intégration"». Conséquemment, on se trouve « dans des logiques de double méconnaissance dans le cadre d'une

relation asymétrique, risquant d'engendrer l'exclusion des uns, non nationaux, et renforçant l'inclusion des autres, nationaux. » (Ibid.)

L'auteur constate alors plusieurs écarts considérables qu'elle dénombre. Tout d'abord il s'agit des écarts entre les capitaux de différents acteurs et co-acteurs de la mobilité, ensuite des écarts entre les représentations de divers acteurs de la classe d'accueil comme lieu « d'intégration scolaire », des écarts entre les perceptions des divers acteurs du dispositif de la classe d'accueil comme lieu d'adaptation socioculturelle, après de écarts entre les valeurs éducatives de la famille et celles véhiculées par l'école et enfin des écarts entre les représentations et les attentes des parents vis-à-vis de l'école et celles des enseignant vis-à-vis des parents.

A la question si la classe d'accueil est un lieu d'intégration par la langue d'après les résultats d'analyses et l'identification des écarts entre les logiques des acteurs de la classe d'accueil, Cuko pense que ce dispositif doit être repensé afin de mieux assurer le processus d'intégration par la langue des élèves allophones et de leurs familles au Québec. Une autre question importante que la chercheuse s'est posée fut de savoir si la classe d'accueil est un lieu de construction du sentiment d'appartenance. En dépit des problèmes révélés par ses analyses, Cuko a constaté que les élèves développaient « un bon rapport à la classe d'accueil et élaboraient des stratégies linguistiques et socioculturelles interpersonnelles, leur permettant de s'adapter et de s'aménager une "niche" ».

Repenser la classe d'accueil

A la fin de cette étude, Cuko fait certaines propositions de dispositifs-passerelles et de didactiques-passerelles dans la classe d'accueil. Tout d'abord, il faut rappeler ce que nous entendons par « dispositif », « un ensemble hétérogène et pluridimensionnel, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales » (Foucault 1970). Un dispositif pédagogique, tel qu'expliqué dans le chapitre deux du Cadre conceptuel, aurait pour but de permettre à « quelqu'un » d'apprendre « quelque chose » (Lebrun 2005) (2016 : 253)

Les dispositifs proposés par Cuko sont les suivants :

- Dispositif-passerelle entre la classe d'accueil et la famille.
- Dispositif-passerelle entre la classe d'accueil et la classe ordinaire.
- Dispositif-passerelle entre la classe d'accueil et le personnel de soutien de l'école.

- Dispositif-passerelle entre la classe d'accueil et les classes d'accueil d'autres écoles.
- Dispositif-passerelle entre la classe d'accueil, la direction, la Commission scolaire et le ministère de l'Éducation.
- Dispositif-passerelle entre la classe d'accueil et les autorités de l'immigration.

Une autre proposition de Cuko est la construction d'une didactique-passerelle avec des entrées multidisciplinaires puisque la langue n'est pas seulement un code linguistique mais qu'elle véhicule également des pratiques discursives formées dans les discours à l'oral et à l'écrit, des implicites, des références culturelles, du « sens commun » partagés par les initiés (« autochtones »), des comportements linguistiques et extra-linguistiques attendus au regard des codes sociaux, des traditions éducatives avec leurs discours, valeurs, système d'évaluation, sélection, attentes, exigences ainsi que des hiérarchies, classements, des légitimités (ou non) de langues et « cultures » autres des rapports de pouvoir institués : autorités / pairs / familles / élèves, etc. (Gohard-Radenkovic 2014) (2016 : 262)

Pour compléter sa réflexion sur l'amélioration du dispositif de la classe d'accueil, Cuko fait des propositions didactiques. Il s'agit des propositions des entrées-intégration par la géographie, l'histoire, la musique, par le sport, le dessin, les langues (notamment par l'anglais) ainsi que par l'environnement.

La recherche de Cuko-un chemin réflexif sur le dispositif de la classe d'accueil

Dans cette recherche, Cuko mène un chemin réflexif sur la question de l'intégration des immigrants au Québec, en posant la classe d'accueil comme un dispositif pluridimensionnel, qui est caractérisé par des problématiques à la fois de linguistiques, sociales, éducatives et identitaires.

Pour analyser et répondre à ces questions de cet ordre, elle a façonné une démarche méthodologique multimodale en s'intéressant à trois catégories d'acteurs : les parents, le personnel-administration de l'école et les enfants de la classe d'accueil. Pour cela, elle a discerné l'analyse de mini-questionnaires et de dessins des élèves qu'ils ont ensuite commenté et justifié par le biais des entretiens d'autoconfrontation, avec celle d'entretiens biographiques effectués auprès de leur famille, de leurs enseignants et du directeur de chaque école.

Une des problématiques à laquelle Cuko voulait répondre était la problématique de la classe d'accueil comme lieu d'intégration par la langue et de développement du sentiment d'appartenance à leur nouveau contexte. De l'autre côté Cuko a également cerné les logiques institutionnelles et les logiques individuelles en co-construction ainsi que en agitation au centre de ce dispositif complexe.

Les effets de sa recherche l'incitent à avancer des dispositifs-passerelles ainsi que des démarches-passerelles que nous venons de citer. Ces incitations permettraient de concevoir des articulations et des mises en cohérence aux niveaux micro, méso et macro de l'institution ainsi qu'entre les institutions.

La recherche de Cuko est une étape vers une classe d'accueil à l'écoute de l'autre. La pratique du dessin comme moyen d'expression de soi (du soi) permet à un individu une prise de conscience de ses compétences plurilingues et pluriculturelles. Ryma par exemple qui vient d'Algérie, parlant sur le pays d'accueil a déclaré que c'est ici (dans le pays d'accueil) qu'elle a vu pour la première fois les décorations de Noël. Elle avoue qu'elle aime cette fête, mais également l'ambiance de Noël avec les cadeaux, le repas de famille...

La recherche de Cuko a conduit aux résultats suivants : le dispositif de la classe d'accueil n'est pas construit sur les besoins des élèves, il peut être susceptible de causer du retard dans le parcours socioscolaire des élèves. D'un autre côté, concernant les représentations des enquêtés sur la classe d'accueil comme lieu d'adaptation socioculturelle, les analyses de l'auteur ont révélé des écarts entre problèmes identifiés (ou non) par les différentes catégories d'acteurs. Alors que, pour les parents, le dispositif de la classe d'accueil reste inconnu ou incompris malgré leurs attentes et leurs espérances pratiques. D'autre part, d'après les réponses de différentes catégories d'acteurs, on constate des écarts entre les valeurs éducatives premières de la famille et celles véhiculées par l'école. Ces écarts se situent à plusieurs niveaux tels que le rôle de la famille et celui de l'école. Des discordances, des malentendus et des jugements négatifs se provoquent à cause de la méconnaissance des logiques de l'autre et à cause de la projection inconsciente de valeurs éducatives d'un système sur un autre.

L'affirmation suivante correspond à une des raisons principales de ces écarts. « A leur arrivée dans le pays d'accueil, les immigrants se regroupent avec d'autres familles qui viennent du même pays, voire de la même région ou du même village. Certains d'entre eux, en restant immergés dans leur

gourde de référence et n'ayant pas de contact avec les personnes d'autres origines, reproduisent les jugements du groupe qui se replie sur lui-même, basés le plus souvent sur la méconnaissance du rôle attendu des parents dans le pays d'accueil. Or, indépendamment de l'origine ou des sources d'informations, il semble que tous les parents aient constaté l'écart existant entre leurs valeurs socio-éducatives premières et celles du pays d'accueil. » (2016 : 197)

Une autre raison signifiante serait en effet la mobilité elle-même et le contact avec l'autre, l'étranger. « En situation de mobilité et d'installation dans un contexte étranger, le contact avec l'étranger peut donner lieu à des déstabilisations identitaires qui engendrent des comportements différents : une interprétation adoptive ou un refus et une résistance culturelle. » (Ibid. : 198)

Comme Cuko l'a cité la socialisation de l'individu commence dès la famille, il s'agit de la socialisation première (Bourdieu 1980) (2016 : 191). Cette socialisation continue à l'école avec la socialisation seconde (Bourdieu 1980). Comme nous l'avons précisé dans le cadre conceptuel, la socialisation de l'individu commence dès la famille, socialisation première (Bourdieu 1980), et continue à l'école avec la socialisation seconde (Bourdieu 1980) (Ibid. : 191). En effet, « l'école transmet et consolide une grande partie de l'ensemble de valeurs de la société que l'enfant intériorisera dans le processus de développement de sa personnalité » (Bourdieu et Passeron 1964) (2016 : 188). D'où l'importance de prendre en compte les recherches sur les classes d'accueil telles que la recherche de Cuko. Car il s'agit d'une recherche concrète où le dispositif de la classe d'accueil est vu des plusieurs prismes.

Merci à Anouk Feniet pour la relecture et correction de ce travail.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2002), *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Québec, Italie, All., Belgique, RU, Paris: Anthropos.
- ALBERO B. (2010), La formation en tant que dispositif : du terme au concept in Charlier B., Henri F., (dir. par) *La technologie de l'éducation recherches pratiques et perspectives*, Paris : PUF, (pp. 47-59).
- BEUSCART, J.-S. & PEERBAYE, A. (2006), *Terrains & travaux*, ENS Cachan.
- BOURDIEU P. et PASSERON J-C (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Editions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1980), L'identité et la représentation. Eléments pour une réflexion critique sur l'idée de région, *Actes de la recherche en sciences sociales*, №35, novembre, (pp. 63-72).
- BOURDIEU P. (1982), *Ce que parler veut dire. Economie des échanges linguistiques*, Paris: Fayard.
- BOURDIEU, DURKHEIM, GODBOUT, GOFFMAN, SENNETT, TONNIES , WEBER (2008), *Introduction à la sociologie par sept grands auteurs*: Editions : de Boeck Université.
- CAMILLERI C. (DIR) (1990), *Stratégies identitaires*, Collectif. Paris: PUF.
- CASTELLOTTI, V. (2007). Le bilingue était presque parfait, in Lambert P., Millet A., Rispaill M., Trimaille C. (éds.), *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris : l'Harmattan. Coll. « Espaces discursifs » ; (pp 227-236).
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2009), Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés, in Molinié, M. (Dir.) *Le dessin réflexif. Éléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy, CRTF, (pp.45-85)
- CHARLOT, B. (1997), *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.
- COHEN-EMÉRIQUE, M. (1999), Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche » in Demorgon J. et Lipiansky E-M. (sous la direction de) *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz. (pp.301-315).
- COSTE, D. & GALISSON, R. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.
- COULON, A. (2007), *L'Ethnométhodologie*, Paris : PUF.
- CUQ, J-P. & GRUCA, I. (2003), *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.
- FERREOL G. et JUCQUOIS G. (2003), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris : Armand Colin.

- GALLIGANI, S. et ARCHIBALD, J. (2009), *Langue et immigration, société, école, travail*, Paris : L'Harmattan.
- GOHARD-RADENKOVIC A.,(2006), *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*. Habilitation à diriger des recherches sous la direction de Winkin Y. Université Lumière Lyon II.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (2007), *Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation de mobilité ?* Santone L. (a cura di), *Lingue/Culture/Identità*. Igitur, Anno VIII, Gennaio-Dicembre, (pp 43-58)
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2008), La nouvelle politique des ministères de l'Education de l'Immigration du Québec : La catégorisation culturelle de « Eux-Autres » aux tensions scolaires entre « Nous-Québécois » in Giordano Ch, Patry J-L (Hg.) *Wertkonflikte und Wertewandel Eine pluridisziplinäre Begegnung*. Freiburger Sozialanthropologische Studien.
- GOHARD-RADENKOVIC A. et ACKLIN MUJI D. (2010), *Entre médias et médiations : les mises en scène du rapport à l'altérité*, Paris : Espaces interculturels, L'Harmattan.
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2014), Peut-on enseigner les langues pensées « mauvaises langues » dans le processus d'intégration socioscolaire des élèves immigrés ? D'apprentissages impensés à des pistes didactiques pensables, in Lévy, D., et Anquetil, M. *Male lingue, mauvaises langues*, №13 de Heteroglossia, Macerata: EUM.
- GROUX, D. (2002), *Pour une éducation à l'altérité*, Paris: L'Harmattan.
- HELLY D., VATZ-LAAROUSSI M., RACHEDI L. (2001), *Transmission culturelle aux enfants par de jeunes couples immigrants Montréal*, Québec. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- KROEBER A. L. & KLUCKHOHN, C. (1952), *Culture, a critical review of concepts and definitions*, New York : Vintage Books/Random House.
- KRUMM, H-J. & JENKINS, E. M. (2001), *Kinder und ihre Sprachen, lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*, Wien: Eviva.
- LEBRUN M. (2005), *E-learning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogie et technologie*, Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant.
- MALEWSKA-PEYRE, H. (1989). Problèmes d'identité des adolescents enfants de migrants et travail social. In Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M. (dir.) *Chocs de cultures*, Paris : L'Harmattan, (pp.117-134).
- MANCO A. (1998), *Valeurs et projets de jeunes issus de l'immigration*, Bruxelles : De Boeck Université.

- MOREL P. (2007), *Parcours québécois: introduction à la littérature du Québec*, Montréal : Pierre Morel.
- MUCCIELLI A. (1980), *Les mécanismes de défense*, Paris : PUF.
- POUTIGNAT, Ph. & STREIFF-FENART, J. (1995, 2e éd. 1999), *Théories de l'ethnicité*, Paris : PUF.
- PUREN C., BERTOCCHINI P., et CONSTANZO E. (1998), *Se former en didactique des langues*, Paris : Ellipse.
- ROCHER G. (1969), *Introduction à la sociologie générale*, Tome 1 : L'action sociale, Lasalle : HMH Hurtubise.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E. (2009), Explorations d'autoportraits d'enfants migrants plurilingues. Une mobilité recréé sous forme d'appartenances (in)visibles. Dessins et destins: du tracé aux traces. *Elément pour une herméneutique du sujet plurilingue. Mobilités internationales et imaginaires francophones*. Muriel Molinié (Dir.), Centre de Recherche Textes et Francophonies CRTF) et Belles Lettres (pp. 141-163).
- ROCHER, G. (1969), *Introduction à la sociologie générale*, Tome 1 : L'action sociale. Lasalle : HMH Hurtubise.
- SAYAD A. (1992), *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, Bruxelles : De Boeck Université.
- SAYAD A. (1999), *La double absence, Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris : Seuil.
- SIMARD D. et COTE H. (2007), *La langue et la culture dans une classe de français, une analyse de discours*, Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- THAMIN N. et SIMON D. I (2008), *Réflexions épistémologiques sur la notion de « Biographies langagières »*, Grenoble 3 : Presses Université de Stendhal.
- TAJFEL H. (1981), *Human Groups and Social Categories*, Cambridge: Cambrigde University Press.
- VATZ-LAAROUSSI M. (2007) Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec, *Revue internationale électronique Enfance Familles Générations*, N°6.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002), *Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*, Paris : L'Harmattan.
- VIGNER, G. (1989), *Le français, langue de scolarisation*, Diagonales N°12, (pp. 41-48).
- ZARATE G. (1984), *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette.