

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**LES PISTES D’ACTION À PRÉCONISER POUR AMÉLIORER L’INTÉGRATION DES  
ÉLÈVES ISSUS DE L’IMMIGRATION DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES AU  
QUÉBEC**

**ESSAI PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA  
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR  
VEILLEUX ARIANE**

**AOÛT 2025**

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**  
**MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)**

**Direction de recherche :**

Julie Rock

---

Prénom et nom

Directeur de recherche

**Comité d'évaluation :**

Julie Rock

---

Prénom et nom

directeur ou codirecteur de recherche

Estibaliz Jimenez

---

Prénom et nom

Évaluateur

---

Prénom et nom

Évaluateur

## **Résumé**

L'intégration des élèves issus de l'immigration (ÉII) dans les écoles secondaires représente un défi de taille dans les écoles dans le contexte mondial où les immigrants sont nombreux et arrivent massivement. Dans plusieurs régions du Québec, les écoles dotées d'une politique à l'éducation interculturelle n'arrivent pas à instaurer des pratiques inclusives pour tous malgré le bon vouloir institutionnel. Ce présent travail permet de brosser le portrait de l'intégration des ÉII dans les écoles secondaires provinciales et présente par la suite des pistes d'action afin de proposer des solutions à ce défi. Pour ce faire, une recension a été conduite, permettant d'identifier sept articles qualitatifs sur le sujet. La recherche montre que les classes d'accueil partielles, la création de rencontres interculturelles entre les élèves de classe régulière et les ÉII ainsi que la formation à l'éducation interculturelle pour les enseignants et les élèves seraient des pistes d'action à prioriser dans les institutions scolaires secondaires qui vivent des enjeux reliés à la diversité culturelle. D'autres pistes d'action ont été soulevées. Néanmoins, il semble que de plus amples recherches seraient nécessaire sur le sujet pour faire face à ces défis.

## Table des matières

Résumé .....	iii
Listes des tableaux et des figures .....	vi
Remerciements .....	vii
Introduction .....	8
Cadre conceptuel .....	13
Les vulnérabilités des ÉII .....	13
L'éducation interculturelle .....	14
La construction identitaire des ÉII.....	15
L'intégration .....	17
Méthode.....	19
Résultats .....	23
L'intégration sociale .....	27
Les contacts entre les ÉCR et les ÉII - Selon le point de vue des ÉCR .....	28
Les contacts entre les ÉCR et les ÉII - Selon le point de vue des ÉII.....	28
Les perceptions positives des ÉCR envers les ÉII .....	28
Les discours d'exclusion des ÉCR envers les ÉII .....	29
Les discours des ÉII en lien avec leur intégration et leur perception des Québécois ...	30
Les mondes séparés.....	30
La discrimination et l'exclusion .....	31
L'intégration linguistique .....	31
L'intégration scolaire.....	32
Les pistes d'action à privilégier.....	32
Augmenter les interactions entre les ÉCR et les ÉII .....	32
L'implantation de l'éducation interculturelle au sein de l'école.....	33
Formation du personnel enseignant à l'éducation interculturelle .....	33
Sensibiliser les élèves à l'éducation interculturelle.....	34
Les facteurs organisationnels et institutionnels.....	34
Discussion .....	35

Limites de la recension .....	39
Conclusion.....	41
Références .....	42

## Listes des tableaux et des figures

### Tableaux

Tableau 1	Concepts et mots-clés en français utilisés dans la base de données Érudit .....	20
Tableau 2	Concepts et mots-clés en anglais utilisés dans <i>ERIC</i> , <i>Academic Search complete</i> , <i>Scopus</i> et <i>Psycinfo</i> .....	20
Tableau 3	Tableau résumé des articles inclus dans la recension.....	24

### Figure

Figure 1	Synthèse des études identifiées et sélectionnées.....	22
----------	---	----

### **Remerciements**

Merci à toutes les personnes qui m'ont poussé à terminer ma maîtrise alors que ma motivation n'était pas au rendez-vous. À mes amis qui ont cru en mes capacités, à mon conjoint qui m'a épaulé de près et à mes parents qui m'ont toujours encouragé à atteindre mes buts.



## Introduction

Partout à travers le monde, l'immigration est un sujet d'actualité. De plus en plus de migrants choisissent un nouveau pays pour s'établir pour des raisons politiques, sociales ou économiques. Plusieurs d'entre eux choisissent le Canada, et plus spécifiquement le Québec pour en faire leur terre d'accueil. Le Québec accueille aujourd'hui six fois plus d'immigrants qu'il y a 25 ans (Gouvernement du Québec, 2025a). Selon l'Institut national de la santé publique du Québec, cette tendance devrait se maintenir dans les prochaines années avec une demande continue de résidences permanentes (Gouvernement du Québec, 2024b). Au Québec, la diversité culturelle engendrée par cette augmentation de l'immigration amène plusieurs débats. La commission Bouchard Taylor en 2007-2008, la Charte des valeurs québécoise de 2013 et l'adoption du projet de loi sur la laïcité<sup>1</sup> sont des exemples de mouvements politiques et juridiques qui remettent en question la place de la diversité culturelle au sein de la société québécoise, peuple dont l'identité culturelle et linguistique est minoritaire (Labranche, 2020).

L'augmentation du nombre d'immigrants dans la province se reflète directement dans le système éducatif québécois. En 2011-2012, 24 % des élèves des établissements d'éducation (préscolaire, primaire et secondaire) étaient issus de l'immigration, contre 14 % en 1998-1999 (Gouvernement du Québec, 2014a). À cette époque (2011-2012), le Québec accueillait environ 52 000 immigrants (Statistique Canada, 2013), tandis qu'en 2023, ce nombre a presque quintuplé, atteignant près de 200 000 immigrants (Gouvernement du Québec, 2024a). Il apparaît donc que la proportion d'élèves issus de l'immigration (ÉII) a augmenté au fil des années. À ce sujet, un article publié dans le Journal de Québec relate avoir reçu des informations inédites du ministère de l'Éducation qui estimerait désormais une proportion de plus de 33% d'ÉII dans les écoles au Québec, soit 1 élève sur 3 (Lajoie, 2025). Il est à noter que les ÉII incluent les enfants nés à l'extérieur du Canada (première génération) ainsi que ceux dont au moins un parent est né à l'étranger (deuxième génération) (Gouvernement du Québec, 2014a).

Tous les immigrants ne forment pas une seule et unique catégorie. Ces derniers se divisent en trois catégories distinctes : les résidents permanents, les réfugiés et les résidents non

---

<sup>1</sup> Gouvernement du Québec. (2013, 7 novembre). *Projet de loi no 60 : Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement.*

permanents. Les résidents permanents sont les immigrants arrivant de pays divers venant au Québec pour s’y établir de manière définitive (Gouvernement du Québec, 2024a). Ils sont divisés en trois sous-catégories : immigrants économiques, regroupement familial et réfugiés (Gouvernement du Québec, 2025a). En 2023, les principaux pays d’origine des immigrants permanents admis au Québec étaient en ordre d’importance : la France, le Cameroun, la Chine, l’Algérie, le Maroc, la Tunisie, Haïti, la Côte d’Ivoire, l’Inde, le Liban, la Colombie, la République démocratique du Congo, l’Iran, les États-Unis et le Brésil (Idem). Les réfugiés sont des immigrants qui arrivent au Canada en demandant d’être protégés puisqu’ils sont persécutés et ne se sentaient pas en sécurité dans leur pays d’origine. Lorsqu’ils font la demande pour être protégé, le terme « demandeur d’asile » est utilisé (Gouvernement du Canada, 2025). La proportion de réfugiés en 2024 était de 10% de la proportion totale d’immigrants au Québec (Gouvernement du Québec, 2025a). Les résidents non permanents sont des travailleurs étrangers temporaires, des étudiants internationaux ou des demandeurs d’asile (Gouvernement du Québec, 2024a).

Bien que la communauté métropolitaine de Montréal demeure la région où se concentre le plus grand nombre d’immigrants, l’immigration se répartit dorénavant de plus en plus dans les régions du Québec. En effet, la proportion de résidents permanents et de résidents non permanents à l’extérieur de l’île de Montréal serait passée de 30% en 2001 à 44% en 2021 (Gouvernement du Québec, 2024a). Dans cette optique, la politique de la régionalisation de l’immigration mise en place en 2018 vise à poursuivre ce phénomène d’amener des immigrants à l’extérieur de Montréal en les incitant à s’établir en région (Gouvernement du Québec, 2022). Cette évolution actuelle de la régionalisation de l’immigration implique que les écoles doivent faire face à des réalités nouvelles, partout au Québec, sans nécessairement avoir recours à des services offerts par Montréal (adaptés aux immigrants). Les écoles jouent un rôle central dans le processus d’intégration des élèves issus de la diversité ethnoculturelle (Andrew, 2015). Bien que des politiques d’inclusion et d’éducation interculturelle aient été mises en place, des défis persistent dans l’intégration des ÉII et les écoles sont peu préparées à accueillir cette diversité ethnoculturelle (Andrew, 2009; Steinbach, 2009).

En raison de la Charte de la langue française<sup>2</sup>, les enfants immigrants doivent obligatoirement fréquenter l'école en français. À son arrivée dans le système scolaire francophone, l'enfant immigrant est évalué quant à ses connaissances relatives à la langue française (Gouvernement du Québec, 2025b) et lorsque son niveau de connaissance de la langue ne lui permet pas de pouvoir suivre normalement l'enseignement, des services de soutien en français lui sont offerts (Gouvernement du Québec, 2014b). « Ces services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française visent à faciliter l'intégration de ces élèves » (Idem). Les élèves peuvent recevoir aussi longtemps que nécessaire ces services de soutien (Idem). Trois modèles d'intégration sont mis en place au Québec : la classe d'accueil fermée, le modèle d'intégration partielle et le modèle d'intégration total avec soutien. La classe d'accueil fermée permet aux élèves de réaliser l'entièreté de leurs apprentissages en classe d'accueil. Ces classes sont souvent très hétérogènes aux plans culturels étant donné les pays d'origine divers des élèves qui la constituent (Beauregard, 2019). L'apprentissage de la langue française est l'objectif principal de la classe d'accueil fermée (Gouvernement du Québec, 2014b). Le modèle d'intégration partielle, quant à lui, permet aux élèves de suivre des cours en classe d'accueil et d'assister à des cours en classes régulières. Le modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français permet aux élèves de suivre tous leurs cours en classe régulière et de bénéficier de soutien à l'apprentissage du français (De Koninck et Armand, 2012). Selon les documents officiels gouvernementaux actuels, aucun modèle n'est reconnu meilleur que d'autre, mais qu'un enfant ne devrait pas passer trop de temps en classe d'accueil fermée, isolé des élèves québécois ou manquer de soutien en français s'il est placé en classe régulière (Gouvernement du Québec, 2014b). D'autre part, une étude réalisée en 2012 a permis d'analyser les types de modèles d'intégration choisis parmi les différentes régions du Québec et a montré que le modèle dominant dans les écoles secondaires est celui du modèle d'accueil fermée et qu'il serait déterminé en fonction de la proportion d'ÉII dans l'école (De Koninck et Armand). Lorsque les ÉII ne sont pas assez nombreux pour former une classe d'accueil fermée, un autre choix de modèle serait mis en place (De Koninck et Armand, 2012). De plus, il apparaît que les écoles qui

---

<sup>2</sup> « En 1977, l'Assemblée nationale du Québec adoptait la Charte de la langue française (Loi 101), qui prévoit que les enfants doivent fréquenter l'école francophone jusqu'au terme de leurs études secondaires [...] » (Gouvernement du Québec, 2025b).

offrent du soutien à l'apprentissage à la langue française au sein du modèle d'intégration totale offrent des services seulement en début d'année (de septembre à décembre) alors qu'un élève plus âgé prendra de 5 à 7 ans avant de devenir à l'aise avec la langue de son pays d'accueil (De Koninck et Armand, 2012).

Gérard Bouchard, un sociologue et historien, a proposé en 2012 un modèle d'interculturalisme afin de mieux gérer la diversité ethnoculturelle du Québec et c'est encore celui utilisée à ce jour (Grégoire-Labrecque, 2015 ; Massana Macià, 2013). Cette approche mise sur la reconnaissance de la diversité culturelle et sur le respect des différences, tout en encourageant une lutte active contre les formes de discrimination. Contrairement au multiculturalisme canadien, l'interculturalisme québécois met l'accent sur la nécessité de participer à la construction d'une culture commune, principalement francophone, à laquelle chaque membre de la société contribue (Grégoire-Labrecque, 2015 ; Massana Macià, 2013). Le multiculturalisme, pour sa part, tel qu'il est appliqué au Canada, cherche plutôt à garantir l'égalité entre tous les citoyens selon la Charte des droits et libertés, en valorisant les identités culturelles multiples sans insister sur l'adoption d'une culture dominante. Cette idée est souvent représentée à l'aide de l'image de la mosaïque, qui illustre bien la coexistence de différentes cultures dans un même espace social (Grégoire-Labrecque, 2015).

De manière plus large, le concept de « mieux vivre ensemble » fait son apparition dans les années 1990. Cet énoncé politique invite désormais les Québécois à conjuguer le concept d'intégration avec le partage de valeurs communes et du développement du sentiment d'appartenance au Québec. Il vise également à rallier tous et toutes, parents, familles, personnel du milieu de l'éducation et communautés locales à promouvoir la diversité au sein de la province québécoise. C'est à partir de cette déclaration, qui place le secteur de l'éducation au cœur de ce mouvement, que le Québec tend vers une société plus inclusive (Gouvernement du Québec, 1998).

À la lumière des recherches préliminaires réalisées, quelques recensions des écrits existent sur les ÉII et leur intégration dans le système scolaire québécois, mais aucune ne porte sur les pistes d'action à mettre en place dans les écoles secondaires spécifiquement (Beaudoin, 2023; Paré, 2017; Potvin *et al.*, 2014). Étant donné que les acteurs des milieux scolaires ne sont pas

formés pour intégrer ces ÉII et que la proportion d'ÉII devrait seulement augmenter dans les prochaines années, il semble pertinent qu'une recension des écrits soient réalisés afin de mieux orienter et prioriser les pistes d'action pertinentes dans les écoles secondaires du Québec.

Il apparaît donc pertinent de s'intéresser à l'intégration des ÉII et de mettre de l'avant des pistes d'action à mettre en pratique dans les écoles secondaires du Québec. De cette façon, les ÉII pourrait être mieux intégrés malgré leurs vulnérabilités. Dans des écoles où l'éducation interculturelle est mise de l'avant, ces adolescents vivent la construction de leur identité de manière plus complexe que leurs pairs québécois de souche, tout en vivant le processus d'intégration des migrants dans le but ultime d'être adapté dans leur nouvelle société d'accueil.

### **Cadre conceptuel**

Les principaux concepts se rattachant à l'intégration des ÉII dans les écoles secondaires au Québec seront explicités ci-dessous, c'est-à-dire : les vulnérabilités des ÉII, l'éducation interculturelle, la construction identitaire des ÉII et l'intégration.

#### **Les vulnérabilités des ÉII**

Les ÉII vivent des défis en lien avec leur intégration au sein de leur école. Ils vivent du stress académique et des situations sociales et familiales difficiles liées au parcours migratoire et ont un retard scolaire comparativement aux élèves de troisième génération non issus de l'immigration (Andrew, 2015; Potvin *et al.*, 2013). Ils sont également plus à risque de vivre de l'isolement et des conflits interculturels (Allen, 2006; Potvin, 2007). De plus, ces adolescents doivent développer de nouveaux repères culturels, vivre des deuils de séparation avec la famille ou les amis restés au pays d'origine, s'adapter à un système social et scolaire inconnu dans une langue souvent différente de leur langue maternelle. Ils doivent être performants à l'école et se bâtir de nouvelles relations d'amitié. Ils ont souvent perdu leur capital social lors du projet migratoire, soit leur soutien, leur identité, un sentiment d'appartenance et un statut social (Potvin *et al.*, 2013). Ils sont à risque d'accumuler un retard scolaire et des déclassements scolaires à leur arrivée, en raison du curriculum divergent des institutions scolaires entre le pays d'origine et le pays d'accueil ou en ayant eu des années manquantes de scolarisation (demandeurs d'asile, réfugiés, accès limité dans le pays d'origine) (idem). De plus, par leur appartenance à un groupe minorisé ou racialisé dans la société d'accueil, ils doivent composer avec les stigmates et les préjugés qui leur sont attribués (idem).

Certains facteurs de risque à la réussite scolaire parmi l'ensemble des ÉII du primaire et du secondaire ont été identifiés dans la littérature : être un élève de sexe masculin, provenir d'une famille avec un statut socio-économique défavorable, avoir accumulé deux ans et plus de retard après l'entrée au secondaire, avoir intégré l'école québécoise au secondaire et avoir besoin de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, être un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, être un élève réfugié ayant eu des expériences migratoires ou scolaires difficiles et être un élève qui s'identifie ou identifié à certaines

communautés qui connaissent des situations de marginalisation et d'exclusion (Bakhshaei, 2015; Gouvernement du Québec, 2024c; Potvin *et al.*, 2013). De plus, il a été démontré que les élèves provenant de l'Asie du Sud sont des élèves particulièrement à risque de décrochage scolaire. Ce phénomène serait attribuable à leur moment d'arrivée dans le système scolaire, le retard scolaire cumulé à la suite de la migration, leurs difficultés linguistiques et leurs statuts socio-économiques faibles pour la plupart (Bakhshaei, 2015). Malgré ces facteurs de vulnérabilités, il apparaît qu'en comparant les ÉII aux élèves d'implantation ancienne avec des caractéristiques comparables, les ÉII performeraient mieux sur le plan académique (Andrew, 2015).

### **L'éducation interculturelle**

Mise en place en 1998, l'éducation interculturelle est une visée éducative qui touche tous les acteurs scolaires que ce soient les élèves, les membres du personnel, les familles et les communautés (Gouvernement du Québec, 2025c). L'objectif principal de l'éducation interculturelle est de soutenir l'acquisition de connaissances sur la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse et le développement de compétences interculturelles afin de favoriser le vivre-ensemble (Gouvernement du Québec, 2025c; Potvin *et al.*, 2017). L'éducation interculturelle lutte contre le racisme et la discrimination et à prévenir la marginalisation de groupes stigmatisés. Elle vise à promouvoir la réussite de tous, l'égalité des chances et l'équité et de contribuer, ultimement à la construction d'un Québec inclusif (*idem*). Ce paradigme s'inscrit non seulement pour développer et acquérir des compétences et des connaissances pédagogiques chez le personnel scolaire, mais il vise également à transformer des stratégies structurelles et des pratiques des milieux scolaires (Potvin *et al.*, 2017). Par ailleurs, l'éducation interculturelle est peu considérée dans le référentiel ministériel actuel des compétences professionnelles des enseignants (Potvin *et al.*, 2017). Le ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport offre tout de même des formations à l'interculturelle pour les acteurs scolaires afin de développer ces compétences (Grégoire-Labrecque, 2015).

L'éducation interculturelle s'inscrit dans plusieurs encadrements politiques et législatifs et programmes scolaires comme : la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle de

1998<sup>3</sup>, le modèle de l'interculturalisme québécois, la Charte québécoise des droits et libertés de la personne, la Charte de la langue française et le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (idem).

Le gouvernement reconnaît que l'école joue un rôle crucial pour familiariser les élèves avec la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse et encourager leur ouverture. Il déclare que l'éducation interculturelle doit être actualisée à tous les niveaux de la vie scolaire (encadrements administratifs, les politiques d'établissement, les programmes de formation, les interventions du personnel et les activités quotidiennes) (idem). Dans les faits, plusieurs auteurs critiquent l'importance minime que la politique de l'éducation interculturelle de 1998 accorde aux acteurs clés de l'école (Steinbach, 2010a, 2010b).

### **La construction identitaire des ÉII**

L'institution scolaire influence directement la manière dont l'enfant immigrant construira son identité (Kanouté et Charette, 2018). L'école est un lieu où l'enfant apprend non seulement à acquérir des connaissances et des compétences pour intégrer le marché du travail, mais il apprend également à vivre en société tout en développant son identité (Kanouté et Charrette, 2018). Dans le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), l'une des compétences transversales est « structurer son identité » et celle-ci se divise en divers objectifs comme : acquérir de l'autonomie, modifier son rapport à l'autorité, s'affirmer et appartenir à un groupe. Les élèves sont amenés à se questionner sur leur avenir, leurs capacités et à prendre conscience des valeurs qui les influencent et les façonnent (Gouvernement du Québec, 2006; Kanouté et Charrette, 2018). C'est entre les mains de l'enseignant que se retrouvent l'accomplissement de ces objectifs; lui-même une figure modèle de la culture québécoise et scolaire aux yeux de l'élève (Kanouté et Charrette, 2018). L'enseignant, porteur des valeurs véhiculées dans le PFÉQ (normalement) n'est pas le seul à influencer la construction identitaire de l'élève (idem). Ce développement se réalise par l'interaction de l'enfant avec les autres, soit avec l'enseignant, mais aussi avec ses pairs. L'élève reconnaîtra des ressemblances et des différences entre lui-même et

---

<sup>3</sup> « Le ministère de l'Éducation du Québec entend mettre en lumière des principes et des orientations pour l'intégration réussie des ÉII au milieu scolaire québécois et à la société québécoise, ainsi que pour l'éducation appropriée de l'ensemble des élèves aux relations interculturelles » (Gouvernement du Québec, 1998).



les autres et pourra ainsi construire son individualité et sa ressemblance par rapport à autrui (idem).

L'adolescent, en plus de vivre des défis reliés à l'immigration, vit souvent des bouleversements et des transformations sur le plan identitaire typique de la période de l'adolescence. Ce défi supplémentaire complexifie davantage le processus d'intégration (Labranche, 2020). En effet, ce dernier est confronté à un double défi identitaire dès son arrivée dans la société d'accueil. Il doit non seulement s'approprier le rôle attendu de l'élève au Québec, mais aussi adapter son individualité en fonction des nouvelles interactions et de l'environnement nouveau dans lequel il évolue (idem). Les marqueurs identitaires socioculturels appartenant à son pays d'origine sont en partie laissés derrière et ceux de la société d'accueil sont intégrés à son identité (Beauregard, 2019). Ces nombreux bouleversements peuvent être reliés à la culture, le mode de vie, les normes sociales et les valeurs (Kanouté et Charrette, 2018). Ce processus d'adaptation correspond au processus d'acculturation. Lorsqu'un élève ressent un sentiment de discontinuité face à ces changements et que ce dernier est accompagné d'un sentiment d'anxiété, il est question d'un stress d'acculturation (Kanouté et Charrette, 2018, Potvin *et al.*, 2013). Ce stress influence de manière déterminante sa capacité d'adaptation à son nouvel environnement et, par conséquent, joue un rôle central dans la construction de son identité (Kanouté et Charrette, 2018).

Un autre élément qui influence l'adaptation et la construction identitaire de l'élève immigrant est celle de l'attitude de l'enseignant et, de manière plus institutionnelle, le milieu scolaire en général (idem). En effet, le reflet social qu'est rendu à l'élève immigrant de ce dernier ou en lien avec les groupes auxquels il s'identifie aura une influence directe sur lui (idem). Comme certaines identités des pays d'accueil sont acceptées dans la société alors que d'autres le sont moins, voir pas du tout, les enseignants doivent être conscients de leurs interventions pédagogiques et favoriser la construction identitaire de l'élève en mettant de l'avant des pratiques éducatives adaptées (Beauregard, 2019 ; Kanouté et Charrette, 2018).

Enfin, la construction identitaire peut être marquée par des difficultés importantes, peut nuire au développement d'une identité flexible et adaptative et peut engendrer des problèmes de

santé mentale (Beauregard, 2019 ; Kanouté et Charrette, 2018). À l'inverse, une identité harmonieuse favorise le bien-être et l'adaptation de l'élève (Kanouté et Charrette, 2018).

## **L'intégration**

Le concept d'intégration ne fait pas l'unanimité parmi les auteurs, mais certaines similarités ressortent. L'intégration désigne un processus qui se déroule entre la société d'accueil et les personnes immigrantes ou réfugiées. Elle est largement influencée par des enjeux sociaux, politiques et économiques, tant au niveau local qu'international (Gauthier *et al.*, 2010). Au début des années 2000, l'intégration était principalement perçue comme relevant seulement des personnes immigrantes, mais les auteurs reconnaissent aujourd'hui l'importance cruciale du rôle de la société d'accueil dans ce processus (Idem). Ainsi, des auteurs définissent l'intégration de la manière suivante : « ... L'intégration est un processus à double sens : elle implique une adaptation de la part du nouveau venu, mais aussi de la société d'accueil. Une intégration réussie ne peut se produire que si la société d'accueil donne aux nouveaux arrivants accès à l'emploi et aux services, et favorise leur acceptation dans les interactions sociales avec ses membres » (Castles *et al.*, 2002, p. 113, traduction de Gauthier *et al.*, 2010).

Les processus d'intégration se manifestent dans une multitude de dimensions : sociales, économiques, politiques, culturelles et géographiques. L'intégration est également un phénomène unique : chaque immigrant ou réfugié peut suivre un parcours d'intégration différent (Gauthier *et al.*, 2010).

Selon Berry (1997), l'intégration est un choix d'acculturation qui implique à la fois le maintien de la culture d'origine et l'adoption de la culture d'accueil par le migrant. Selon Berry (1997), il existe également trois autres types d'acculturation : la séparation, l'assimilation et la marginalisation. La séparation survient lorsque le migrant choisit de préserver sa culture d'origine tout en rejetant la culture d'accueil. L'assimilation, quant à elle, se manifeste lorsque le migrant adopte pleinement la culture d'accueil, mais abandonne sa culture d'origine. Enfin, la marginalisation désigne la situation où le migrant rejette à la fois sa culture d'origine et la culture d'accueil. Berry (1997) mentionne que l'idéologie de la société d'accueil est un facteur important

dans le processus d'acculturation. Les sociétés avec une idéologie multiculturelle positives seraient moins enclines à la ségrégation, à la séparation et à la marginalisation (Berry, 1997).

Le ministère de l'Éducation du Québec, dans sa *Politique d'intégration sociale et d'éducation interculturelle*, définit l'intégration comme : « un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation qui, elle, renvoie à l'adoption intégrale de la culture de la société d'accueil et à la fusion avec le groupe majoritaire. Le processus d'intégration, qui postule l'acceptation de références à l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard » (Gouvernement du Québec, 1998, p.1).

L'intégration socio scolaire (académique et sociale), l'intégration sociale, l'intégration académique et l'intégration linguistique sont tous des types d'intégration qui renvoient à une ou deux dimensions de l'intégration.

Une revue de la littérature a été réalisée afin de répertorier les pistes d'action relatives à l'intégration des élèves issus de l'immigration (ÉII). L'objectif principal de cette recherche est d'abord de mieux comprendre la réalité de l'intégration des ÉII et ensuite de dégager des pistes d'action susceptibles d'améliorer leur intégration dans les écoles secondaires. Le sujet s'est précisé en se concentrant sur le secondaire et non du primaire, en raison de l'intérêt particulier de la chercheuse pour cette clientèle et parce que la littérature rapporte que les adolescents sont davantage susceptibles d'être touchés par le choc culturel que les plus jeunes enfants immigrants étant donné que l'adaptation sociale est plus difficile à cet âge développemental qu'avant l'adolescence (Beauregard, 2019). Les pistes d'action seront ainsi davantage ciblées pour cet âge développemental (l'adolescence) et ce milieu spécifique (l'école secondaire).

La recension des écrits a comme question de recherche : Quelles sont les pistes d'action à préconiser dans les écoles secondaires afin de mieux intégrer les élèves issus de l'immigration ? Le premier objectif est d'abord de mieux comprendre l'intégration des ÉII au secondaire et ensuite de recenser différentes pistes d'action pour contrer cette problématique.

## Méthode

Initialement, la recherche visait à identifier les meilleures pratiques pour l'intégration des ÉII dans les écoles secondaires. Cependant, à la lumière des articles retenus, la question de recherche a évolué vers « les pistes d'action à privilégier pour améliorer l'intégration des élèves issus de l'immigration ». Cette réorientation est survenue en raison du fait que les meilleures pratiques sont issues d'études quantitatives avec des échantillons randomisés et aucun des articles recensés rapportait des meilleures pratiques. Le terme « meilleures pratiques » a donc été remplacé par « pistes d'action », plus adapté aux études qualitatives retenues et à l'état des connaissances actuelles sur le sujet.

Il avait d'abord été convenu d'explorer les meilleures pratiques à l'intégration des ÉII dans les écoles secondaires à l'échelle mondiale. Cependant, il a été décidé de restreindre la recherche aux articles relatifs à la province de Québec afin de réduire le nombre d'études obtenus dans les différents moteurs de recherche et de mieux contextualiser la recherche en tenant compte du contexte politique québécois, une province minoritaire francophone au sein d'un pays anglophone.

La recherche documentaire a été réalisée en mai 2024 en utilisant les bases de données suivantes : Érudit, *Educational resources Information Center* (ERIC), *Academic Search Complete*, *Scopus* et *Psychinfo*. Les mots-clés, en français et en anglais, ont été définis avec l'aide de la bibliothécaire de l'UQTR, en lien avec les concepts suivants : « immigrant » (1), « intégration » (2), « école secondaire » (3) et « pratiques » (4) (voir tableaux 1 et 2). Le terme « Province de Québec » (5) a été ajouté aux mots-clés en anglais, car les bases de données anglophones couvrent une portée mondiale, contrairement à la base de données Érudit qui est limitée aux publications québécoises. Tous les mots-clés ont été combinés à l'aide de l'opérateur booléen « AND » pour cibler les articles les plus pertinents se rapportant directement à la question de recherche.

**Tableau 1**

*Concepts et mots-clés en français utilisés dans la base de données Érudit*

Concepts	Mots-clés
Immigrant	(Immigra* OU "minorité raciale" OU "minorités raciales" OU "minorités ethniques" OU "minorité ethnique" OU "minorité culturelle" OU "minorités culturelles" OU "minorité visible" OU "minorités visibles" OU "diversité culturelle" OU multiethni* OU allophone* OU migrant* OU migrat* OU pluriethni* OU ethnoculturel* OU "classe d'accueil")
Intégration	(inclusi* OU intégrat* OU "intégration raciale" OU "intégration sociale" OU interculturel* OU acculturation)
École secondaire	("École secondaire" OU "Écoles secondaires" OU secondaire OU "éducation secondaire")
Pratiques	("meilleures pratiques" OU programme* OU intervention* OU pratique* OU contribution*)

**Tableau 2**

*Concepts et mots-clés en anglais utilisés dans ERIC, Academic Search complete, Scopus et Psychinfo*

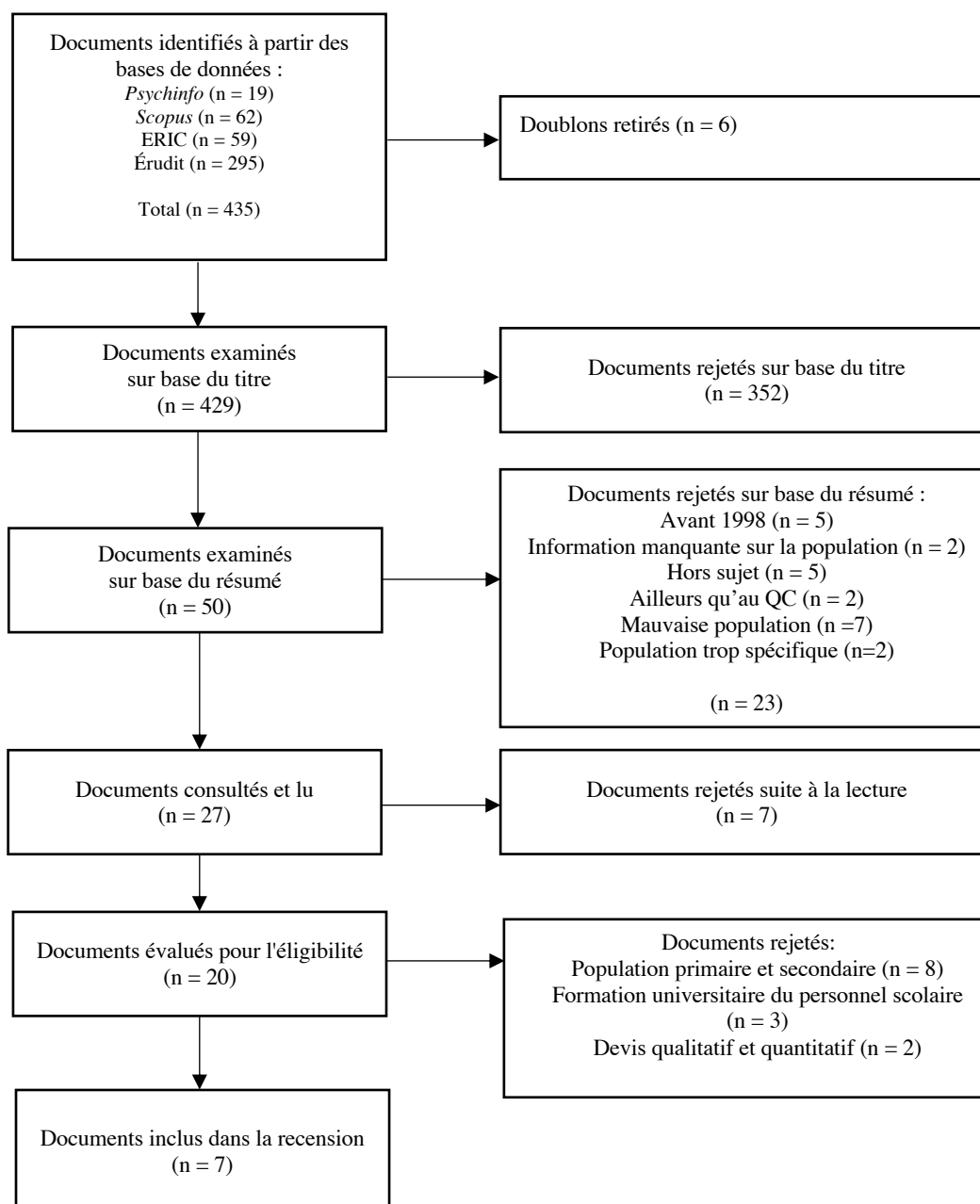
Concepts	Mots-clés
Immigrant	(Immigra* OR "Racial minorit*" OR "Ethnic minorit*" OR "ethnic diversity" OR allophone* OR pluriethni* Or ethnocultural* OR multiethnic*)
Intégration	(Inclus* OR integrat* OR "Racial integration" OR "Social integration" OR "Multicultural Education" OR intercultural* OR acculturation*)
École secondaire	("secondary school*" OR "High school*")
Pratiques	("Best practice*" OR practice* OR framework* OR Program* OR Intervention* OR factor*)
Province de Québec	(Quebe* OR Montreal OR Canad*)

Des critères d'inclusion et d'exclusion ont été définis pour orienter la sélection des études pertinentes. La population ciblée par la recherche comprenait des ÉII au secondaire (de la 1<sup>ère</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire, de 1<sup>ère</sup> ou 2<sup>e</sup> génération). Seules les études qualitatives ont été retenues, permettant ainsi une compréhension approfondie et subjective de l'intégration des ÉII. De plus, les études devaient avoir été publiées après l'application de la politique interculturelle de 1998 et porter spécifiquement sur les pistes d'action en lien avec l'intégration des ÉII. Les articles devaient être

rédigés en français ou en anglais et accessibles en ligne ou via le site de la bibliothèque de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Les critères d'exclusion étaient les suivants : les études portant sur des populations d'ÉII au primaire et au secondaire ont été exclues afin de se concentrer sur les élèves du secondaire. De plus, les études portant sur des populations trop spécifiques (comme les groupes ethnoculturels particuliers) ont été écartées pour favoriser la généralisation des résultats à l'ensemble des ÉII. À l'origine, les réfugiés n'étaient pas inclus en raison de leur réalité distincte, mais ont finalement été retenus, car la majorité des études les incluaient dans la catégorie des ÉII.

Les mots-clés ont été entrés dans les différents moteurs de recherche et 435 articles ont été obtenus. À la suite de l'exclusion des doublons, 429 articles ont été obtenus. Suite à la lecture des titres, 50 articles ont été retenus pour être examinés sur la base du résumé. De ces 50 articles, 23 articles ont été exclus car ils ne correspondaient pas aux critères d'inclusion ce qui a engendré un nombre total de 27 articles à lire. Suite à la lecture des articles, 7 articles ont été exclus étant donné qu'ils étaient hors sujet ou ne parvenait pas à répondre à la question de recherche. Des vingt articles restants, huit articles ont été exclus étant donné qu'ils incluaient les élèves du primaire dans leur échantillon, trois articles ont été exclus car ils portaient sur la formation du personnel scolaire lors de leur parcours académique et deux articles ont été exclus à cause de leur devis quantitatif. Un total de 7 articles a été sélectionné pour la recension des écrits. Tous les articles sélectionnés proposent des pistes d'action dans leur section discussion, suivant l'analyse du processus d'intégration des ÉII dans leur section résultats. Une présentation visuelle est présentée à la figure 1 de la synthèse des études identifiées et sélectionnées.

**Figure 1***Synthèse des études identifiées et sélectionnées*

## Résultats

Tous les articles proposent des pistes d'action dans la section discussion suite à leur analyse de l'intégration des ÉII dans l'école. Afin de comprendre pourquoi ces articles ont émis ces pistes d'action, les principaux résultats concernant l'intégration des ÉII seront présentés. Parmi les sept articles recensés, cinq sont rédigés en français et deux en anglais. Trois articles ont été réalisés en région, à l'extérieur de la métropole (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023; Steinbach, 2010a, 2010b), deux ont été menés à Montréal (Amireault et Lampron-de Souza, 2022; Vidal, 2019) et deux à Sherbrooke (Steinbach, 2013, 2015). Parmi ces articles, quatre d'entre eux partagent un échantillon commun. Les articles de Steinbach (2010a, 2010b) utilisent le même échantillon, tout comme ceux de Steinbach (2013, 2015). Il est à noter que quatre articles sur sept sont rédigés par la même autrice principale, Marilyn Steinbach. La majorité des études utilisent le point de vue des élèves québécois de souches et de classe régulière pour étudier l'intégration des ÉII (Amireault et Lampron-de Souza, 2022; Steinbach 2010b, 2015; Steinbach et Grenier, 2013). Trois études tentent de mieux comprendre l'intégration des ÉII en les sondant directement (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023; Steinbach 2010a, 2015) et une étude se penche sur le capital social utilisé par les élèves de classe régulière (ÉCR) et les ÉII dans l'école afin de mieux comprendre l'exclusion des élèves vulnérables de manière plus générale (Vidal, 2019). Tous les articles utilisent un devis qualitatif. Tous les articles étudient leurs variables dans des conditions naturelles mis à part pour l'article d'Amireault et Lampron-de Souza (2022) qui est une étude expérimentale composée de deux groupes participants. L'étude de Steinbach (2015) est la seule étude longitudinale d'une durée de 1 an et demi. Parmi l'ensemble des articles, l'âge des élèves des différents échantillons varient de 11 à 18 ans soit d'élèves de secondaire 1 à 5. La grosseur de l'échantillon varie entre 10 et 48. Des trois articles sondant directement les ÉII, les échantillons divergent. L'échantillon de Steinbach (2010a) porte seulement sur les ÉII de première génération, celui de Vidal (2019) est composé presque exclusivement d'ÉII de 2<sup>e</sup> génération tandis que celui de Steinbach (2015) est composé de réfugiés donc d'immigrants de 1<sup>ère</sup> génération. Le tableau 3 présente les différents articles, leur devis, la composition de leur échantillon, leurs objectifs et les principaux résultats en lien avec les pistes d'action proposées.



**Tableau 3**

*Tableau résumé des articles inclus dans la recension*

Référence	Devis	ÉII	Échantillons ÉCR	PS	Objectif(s) de l'étude	Pistes d'action
Amboulé- Abath et Bikié- Bi-Nguéma (2023)	Qualitatif Type compréhens if et interprétatif  Approche phénoménol ogique	Élèves issus des minorités visibles N = 10 Âge moyen = 14 ans Écart-type = 11-16 ans N Filles = 9 N Garçon = 1 N 2 <sup>e</sup> génération = 2 N 1 <sup>ère</sup> génération = 8	-	-	Explorer l'incidence de l'environnement socioéducatif sur le vécu scolaire des élèves issus des minorités visibles selon la perception de ces derniers. Comprendre leur expérience en essayant notamment de dégager les situations inédites (réussites, fragilités, défis), leurs perceptions et les justifications qu'ils ou elles attribuent à certaines attitudes et à certains comportements pour faire ressortir la richesse des expériences relatées par ceux-ci lors de nos échanges.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Former le personnel scolaire à l'éducation interculturelle</li> <li>• Améliorer les interventions des enseignants à la formation des équipes</li> <li>• Organiser des activités ethnoculturelles afin de favoriser l'intégration socioscolaire</li> </ul>
Amireault et Lampron-de Souza (2022)	Qualitatif Expériment al  Approche phénoménol ogique	Élèves de classe d'accueil  N = 14 Écart-type = 12-14 ans	N = 28	-	Décrire les interactions entre les élèves de la classe régulière et les élèves de la classe d'accueil. Décrire les effets des rencontres sur les perceptions exprimées par les élèves de la classe régulière par rapport aux élèves de la classe d'accueil et à leur intégration linguistique, scolaire et sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser des activités interculturelles entre les ÉII et les ÉCR</li> <li>• Sensibiliser les acteurs du milieu scolaire aux réalités de l'immigration et de l'intégration</li> <li>• Concrétiser l'éducation interculturelle</li> </ul>

Légende : ÉII = Élèves issus de l'immigration, ÉCR = Élèves de classe régulière, PS = personnel scolaire

Référence	Devis	Échantillons			Objectif(s) de l'étude	Pistes d'action
		ÉII	ÉCR	PS		
Steinbach, M. (2010a)	Qualitatif	Élèves de classe d'accueil	-	-	Explorer les défis en lien avec l'intégration sociale et académique des ÉII afin de pouvoir mieux brosser le portrait du processus d'accueil dans les écoles. Analyser les facteurs qui favorisent et/ou entravent le processus d'intégration (social et académique)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en place des classes d'accueil partielles</li> <li>• Organiser des activités interculturelles entre les ÉCR et les ÉII</li> <li>• Sensibiliser les élèves (ÉCR et ÉII) à l'éducation interculturelle</li> <li>• Mettre en place des programmes et des politiques gouvernementaux plus inclusifs</li> </ul>
	Approche ethnographique	N = 15 Âge moyen = 16 ans Écart-type = 14 - 18 ans				
	Perspective émique	N Filles = 7 N Garçons = 8 N 1 <sup>ère</sup> génération = 15				
Steinbach, M. (2010b)	Qualitatif	-	N = 20	-	Mieux comprendre l'expérience linguistique, académique et sociale de l'intégration des élèves de classe d'accueil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser des activités interculturelles entre les ÉII et ÉCR</li> <li>• Mieux implanter la politique d'éducation interculturelle</li> <li>• Mettre en pratique l'acceptation de la diversité au sein de l'école</li> <li>• Promouvoir la communication interculturelle à travers l'éducation interculturelle</li> <li>• Appliquer une politique antidiscriminatoire à l'école</li> </ul>
	Exploratoire					
Steinbach, M. (2015)	Qualitatif	Élèves de classe d'accueil	N = 39	N = 8	Dresser le portrait du parcours d'une cohorte d'élèves issus de l'immigration. Décrire les réponses de ces jeunes quant aux défis de leur intégration. Dresser un portrait des attitudes et des comportements des jeunes d'origine québécoise par rapport aux jeunes issus de l'immigration	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Former des acteurs clés de l'école à l'éducation interculturelle</li> <li>• Former continuellement le personnel-enseignant à l'éducation interculturelle</li> <li>• Former les élèves à l'éducation interculturelle</li> </ul>
	Longitudinale	N = 48 Âge moyen = 14 ans Écart-type = 12 - 16 ans				
	Approche descriptive qualitative	N 1 <sup>ère</sup> génération = 48 N Filles = 33 N Garçons = 15				

Référence	Devis	Échantillons			Objectif(s) de l'étude	Pistes d'action
		ÉII	ÉCR	PS		
Steinbach, M. et Grenier, N. (2013).	Qualitatif	-	N = 39	-	Mieux comprendre les perceptions et les attitudes des jeunes de la société d'accueil à l'égard des ÉII et de l'intégration de ces derniers dans leur école	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pratiques éducatives plus inclusives</li> <li>• Administration soutenant davantage les ÉII</li> </ul>
	Étude exploratoire		N Filles = 20			
	Approche ethnographique		N Garçons = 19			
Vidal, M. (2019)	Qualitatif	N = 14	N = 5	N = 8	Étudier de manière exhaustive la production de capital social, c'est-à-dire la mobilisation effective des ressources sociales par les élèves vulnérables dans le contexte d'un milieu scolaire urbain, défavorisé et multiethnique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation interculturelle</li> <li>• Pédagogie de l'inclusion</li> <li>• Considération des facteurs politiques et sociaux externes</li> </ul>
	Étude de cas	Écart type d'âge = 12-17 ans				
	Approche ethnographique	Âge moyen = 15 ans				
		N 1 <sup>ère</sup> génération = 1				
		N 2 <sup>e</sup> génération = 13				

Pour répondre au premier objectif de recherche, soit de mieux comprendre les réalités des ÉII, plusieurs thèmes des différents articles ont été soulevés. D’abord, l’intégration sociale a été le type d’intégration le plus utilisé afin de documenter l’intégration des ÉII parmi les articles. En effet, six articles sur sept ont documenté l’intégration sociale des ÉII (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023; Amireault et Lampron-de Souza, 2022; Steinbach, 2010a, 2010b, 2015; Steinbach et Grenier, 2013). Celle-ci a été divisée en sous-thèmes : les contacts entre les ÉCR et les ÉII selon chaque groupe, les perceptions positives des ÉCR envers les ÉII, les perceptions négatives des ÉCR envers les ÉII, les discours d’exclusion des ÉCR envers les ÉII, les discours des ÉII en lien avec leur intégration et leur perception des Québécois, les mondes séparés et la discrimination et l’exclusion. Suite à l’intégration sociale suit l’intégration linguistique et scolaire. Pour répondre au deuxième objectif, soit de recensé des pistes d’action à mettre en place dans les écoles secondaires, la section pistes d’action suit et se divisent en différents sous-thèmes : augmenter les interactions entre les ÉCR et les ÉII, l’implantation de l’éducation interculturelle au sein de l’école, la formation du personnel enseignant à l’éducation interculturelle, sensibiliser les élèves à l’éducation interculturelle et les facteurs organisationnels et institutionnels.

### **L’intégration sociale**

Six études sur sept ont abordé les relations entre les membres des ÉCR (en majorité les élèves québécois de souche) et les ÉII (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023; Amireault et Lampron-de Souza, 2022; Steinbach, 2010a, 2010b, 2015; Steinbach et Grenier, 2013). Les élèves ont été sondés quant à leurs points de vue sur ces interactions, selon leur réalité naturelle pour toutes les études (Amboulé-Abath 2023, Steinbach 2010a, 2010b, 2015 ; Steinbach et Grenier, 2013) mis à part pour l’étude expérimentale d’Amireault et Lampron-de Souza (2022) qui, elle, mettait en place la création d’espace de rencontres interculturelles. Amireault et Lampron-de Souza (2022) ont, en l’espace d’un mois, organisé trois rencontres d’activités ludiques avec les deux groupes pour faciliter la rencontre avec l’Autre.

Les perceptions des interactions sociales entre les ÉCR et les ÉII seront présentés selon les points de vue de chaque groupe.

### ***Les contacts entre les ÉCR et les ÉII - Selon le point de vue des ÉCR***

L'étude d'Amireault et Lampron-de Souza (2022) met en lumière à la fois des éléments positifs et négatifs concernant les contacts organisés entre les ÉII et les ÉCR. D'une part, les ÉCR de l'étude d'Amireault et Lampron-de Souza (2022) soulignent que la bonne compréhension orale des élèves de classe d'accueil, leur participation active et l'utilisation de stratégies de soutien facilitant la communication de chaque groupe ont favorisé des interactions positives. Les ÉCR de l'étude de Steinbach et Grenier (2013) vont dans le même sens en apportant que les deux groupes doivent faire des efforts pour améliorer l'intégration des ÉII.

D'autre part, les ÉCR de l'étude d'Amireault et Lampron-de Souza (2022) indiquent que ces interactions ont aussi été rendues difficiles par le manque de volonté des ÉII à communiquer, leur maîtrise limitée de la langue française, ainsi que leur préférence à rester entre pairs d'origine similaire.

### ***Les contacts entre les ÉCR et les ÉII - Selon le point de vue des ÉII***

Les ÉII ont une perception différente des contacts avec les élèves québécois. Selon les ÉII des études de Steinbach (2010a, 2015), les différences culturelles notables entre les élèves québécois et les ÉII constituent un obstacle majeur à la création d'amitiés. Selon les ÉII, la gêne des élèves à aller vers l'Autre est également un frein (Amireault et Lampron-de Souza, 2022; Steinbach 2010a, 2015). Les ÉII de l'étude de Steinbach (2010a) précise que cette gêne est souvent liée à la peur du ridicule, ce qui nuit aux interactions sociales. Plus spécifiquement, les ÉII redouteraient de ne pas être compris et manqueraient de confiance pour entamer des conversations avec leurs pairs québécois. Dans le même ordre d'idée, les ÉII de l'étude de Steinbach (2015) rapportent qu'ils trouvent plus facile de se faire comprendre par un élève du même pays d'origine plutôt que par un élève québécois.

### ***Les perceptions positives des ÉCR envers les ÉII***

Les études d'Amireault et Lampron-de Souza (2022) et de Steinbach et Grenier (2013) partagent des points communs concernant les perceptions positives des ÉCR envers les ÉII. Dans les deux études, il est rapporté que les ÉCR adoptent des discours égalitaires, compréhensifs et

accueillants, prenant en compte le bagage linguistique, culturel et l'expérience migratoire des ÉII. Amireault et Lampron-de Souza (2022) précisent que les ÉCR ont appris à connaître les objectifs de la classe d'accueil et ont démystifié certains préjugés qu'ils avaient envers les ÉII suite aux rencontres interculturelles organisées. Elles mentionnent également que les ÉCR considèrent que les ÉII possèdent des compétences similaires aux leurs et qu'ils perçoivent les ÉII comme des élèves qui maîtrisent la langue française. Selon cette étude, l'interaction avec les ÉII a permis aux ÉCR de se rapprocher d'eux et de briser l'isolement entre les deux groupes d'élèves. De leur côté, Steinbach et Grenier (2013) indiquent que de prendre conscience des défis liés à l'immigration aiderait les ÉCR à adopter une posture compréhensive envers les ÉII. L'étude rapporte aussi que les ÉCR semblent accepter que les ÉII adoptent la culture québécoise tout en maintenant leur culture d'origine.

Cependant, les ÉCR de l'étude de Steinbach et Grenier (2013) soulèvent des conditions plus strictes pour l'intégration des ÉII, suggérant que, pour maintenir leur culture d'origine, ces élèves doivent se conformer aux lois du Québec et apprendre la langue française. Enfin, l'étude indique que certains ÉCR perçoivent les ÉII comme des individus distincts, plutôt que comme des membres d'un groupe culturel ou ethnique, ce qui reflète une approche individualiste.

### ***Les discours d'exclusion des ÉCR envers les ÉII***

Les études de Steinbach (2010b) et Steinbach et Grenier (2013) mettent en évidence des discours d'exclusion des ÉCR envers les ÉII. Steinbach et Grenier (2013) rapporte que les ÉCR s'attendent à ce que les ÉII rejettent leur culture d'origine, qu'il serait préférable qu'ils restent entre eux et beaucoup d'entre eux jugent que les Québécois cèdent trop facilement aux demandes des nouveaux arrivants. Les ÉCR de l'étude de Steinbach (2010b) cite également des propos rejetant la culture d'origine des ÉII, comme l'idée qu'ils sont « trop nombreux » et ne devraient « parler que le français » ou même « avoir leur propre école ». Les ÉCR semblent particulièrement préoccupés par la compétition que représentent les ÉII, en raison de préjugés, d'hostilité et de la menace perçue d'une perte de leur statut. Certains pensent que les ÉII « prennent leur territoire » et mentionnent leur apparence distincte, qualifiant certains d'entre eux de « noirs ». De plus, la peur de devenir un groupe minoritaire (les Québécois) émerge parmi les ÉCR. Ces derniers

considèrent que les ÉII devraient se montrer reconnaissants d’être accueillis et sont souvent offusqués par des comportements jugés non conformes et sont critiques de l'utilisation de leur langue d'origine pour communiquer.

### ***Les discours des ÉII en lien avec leur intégration et leur perception des Québécois***

Toutes les études qui ont sondé directement le point de vue des ÉII montrent que ces derniers manifestent un réel intérêt à développer des amitiés avec des pairs québécois (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023; Steinbach 2010a, 2015). Les ÉII considèrent qu'il est nécessaire de faire des efforts pour aller vers les autres afin de s'intégrer. Les ÉII souhaiteraient même que des activités spécifiques soient organisées pour favoriser la création de liens d'amitié avec des élèves québécois (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023). Les ÉII rapportent rencontrer des difficultés majeures pour se faire des amis québécois, notamment à cause d'une maîtrise insuffisante du français, de la perception que tisser des liens d'amitié avec les Québécois est irréaliste, et des difficultés d'acceptation, de ségrégation et de discrimination, notamment de la part des élèves québécois (Steinbach, 2015). Les ÉII de l'étude longitudinale de Steinbach (2015) ajoutent que les différences culturelles avec les Québécois créent des malentendus et des conflits, mais cet obstacle serait perçu comme de moins en moins important plus les ÉII passent de temps au Québec.

### ***Les mondes séparés***

Plusieurs études, dont celles de Steinbach (2010b), Steinbach et Grenier (2013) et d'Amireault et Lampron-de Souza (2022) montrent une vision claire de la séparation entre les ÉCR et les ÉII. Les ÉCR de l'étude d'Amireault et Lampron-de Souza (2022) rapportent que les ÉII ne cherchent pas à s'intégrer et ne se mélangent pas avec les autres élèves. De son côté, les ÉCR des études de Steinbach (2010b) et Steinbach et Grenier (2013) soulignent que les ÉII ne font pas d'effort pour s'intégrer et que les rares interactions entre les deux groupes sont souvent marquées par des conflits. Les ÉCR de l'étude de Steinbach et Grenier (2013) ajoutent que les ÉII semblent se soutenir mutuellement contre les Québécois. Enfin, l'étude de Steinbach et Grenier (2013) expliquent que ces attitudes, notamment les attentes assimilationnistes, seraient liées à des

attitudes négatives envers l'« autre groupe » et contribuent à créer un climat de conflits. Les ÉII de l'étude de Steinbach (2010a) s'expliqueraient par le fait que la ségrégation sociale entre les ÉII et les ÉCR est en grande partie renforcée par une tendance des Québécois à privilégier des relations avec des personnes issues de leur propre culture et que cela contribue à une forme d'hostilité envers les ÉII.

### ***La discrimination et l'exclusion***

Les études de Steinbach (2010a, 2015) et Steinbach et Grenier (2013) rapportent que les ÉII vive différentes formes de discriminations : des insultes verbales, de l'ignorance intentionnelle, de la violence physique. Cela résulterait en conflits entre les ÉCR et les ÉII (Steinbach, 2010a). Les ÉII de l'étude d'Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma (2023) nomment que l'indifférence serait perçue comme une forme de rejet social, mais certains ÉII rejettent l'idée que ce sont des comportements discriminants. Les ÉII de l'étude de Steinbach (2015) affirment que de l'exclusion est vécue dans les classes régulières. L'étude de Steinbach (2010a) spécifie que ce serait les ÉII d'origine afghane et africaine qui vivrait davantage de discrimination. L'étude d'Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma (2023) spécifie que ce serait les ÉII issus des minorités visibles qui vivraient davantage de discrimination (notamment dans la création des équipes).

Plusieurs études critiquent le modèle de classes d'accueil fermées. Les ÉII nomment qu'ils n'ont pas d'opportunités pour parler à des élèves québécois, ils se sentent isolés et cela contribuerait à leur ségrégation (Steinbach, 2010a, 2015 ; Steinbach et Grenier, 2013). Les ÉII nomment qu'il manquerait d'accompagnement et d'accueil pour les nouveaux élèves arrivants (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023). En ce sens, le curriculum mettrait davantage l'accent sur l'adaptation des ÉII plutôt que sur l'adaptation du système québécois (Steinbach, 2010b).

### **L'intégration linguistique**

Les ÉII nomment que le fait d'être en classe d'accueil fermée ne permettrait pas l'exposition au français « québécois » et que le fait qu'ils soient entourés d'élèves parlant leur



langue nuirait à leur participation linguistique francophone (Steinbach, 2010a). Les ÉII semblent avoir intégrés que leur intégration doit absolument d'abord passer par la maîtrise du français (idem).

### **L'intégration scolaire**

L'insistance sur la note chiffrée au sein de l'école contribuerait à exclure certains élèves qui ne parviennent pas à obtenir des notes au-dessus de la note de passage. Dans l'étude de Vidal (2019), plusieurs élèves établissent le lien entre l'obtention d'une « bonne note » et l'intelligence. Un ÉII de 2<sup>e</sup> génération au régulier nomme que selon lui, réussir c'est « avoir plus de 60 ». Selon l'auteur, cela exclurait tous les élèves qui n'arrivent pas à obtenir de « bonnes » notes. Dans le même sens, l'importance primordiale attribuée par les enseignants aux résultats chiffrés plutôt que sur les efforts fournis par les élèves pourrait mener au rejet des aides académiques proposées par l'école. Certains élèves vivant des difficultés académiques nomment ne rien faire pendant les cours, ne plus aller aux cours et ne plus faire de travaux scolaires car ils nomment que les efforts ne sont pas reconnus. Ultimement, la culture de l'école qui mise sur la réussite chiffrée aurait des impacts négatifs sur l'estime de soi des élèves.

### **Les pistes d'action à privilégier**

Afin de répondre au deuxième objectif de la recherche, soit de recenser des pistes d'action pour améliorer l'intégration des ÉII, celles-ci seront présentées dans les sections ci-dessous.

#### ***Augmenter les interactions entre les ÉCR et les ÉII***

Plusieurs auteurs rapportent que l'école devrait multiplier les interactions entre les ÉII et les ÉCR (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023; Amireault et Lampron-de Souza, 2022). L'école devrait mettre en place des activités interculturelles scolaires ou extrascolaires afin de favoriser les interactions : cela permettrait aux élèves d'échanger et de se connaître, de concrétiser de mettre en pratique une composante de l'éducation interculturelle soit celle de la rencontre interculturelle (Amireault et Lampron-de Souza, 2022; Steinbach 2010a, 2010b). Selon

Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma (2023), cette multiplication des contacts augmenterait les chances de cohabitation et d'apprentissage du mieux vivre-ensemble.

### ***L'implantation de l'éducation interculturelle au sein de l'école***

De manière générale, l'éducation interculturelle devrait : promouvoir la communication interculturelle en encourageant l'ouverture à la pluralité ethnique, favoriser les capacités de communication interculturelle, vaincre la discrimination et promouvoir la diversité (Steinbach, 2010b). Des pratiques éducatives plus inclusives devraient être mises en place afin d'assurer l'égalité des statuts entre les groupes et de valoriser les relations interculturelles (Steinbach et Grenier, 2013).

### ***Formation du personnel enseignant à l'éducation interculturelle***

Plusieurs études soulignent l'importance de former le personnel scolaire à l'éducation interculturelle (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023; Amireault et Lampron-de Souza, 2022; Steinbach, 2015 ; Vidal, 2019). Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma (2023) soulignent que les enseignants doivent prendre conscience des pratiques discriminatoires ou stéréotypées pouvant émerger en présence de diversités ethnoculturelles. Ils devraient également être impliqués dans la formation des équipes pour promouvoir un environnement inclusif. De plus, Amireault et Lampron-de Souza (2022) soulignent qu'il est essentiel que ces enseignants soient sensibilisés aux réalités de l'immigration et aux défis liés à l'intégration sociale, linguistique et scolaire. La formation en éducation interculturelle devrait être à la fois initiale et continue. Steinbach (2015) spécifie que la formation devrait permettre aux enseignants de mieux gérer la diversité et de mettre en place des stratégies de différenciation pédagogique adaptées. Enfin, Vidal (2019) souligne que, outre la formation interculturelle, les enseignants devraient être formés à la pédagogie de l'inclusion, c'est-à-dire à l'importance de prendre en compte les besoins variés de tous les élèves.

### ***Sensibiliser les élèves à l'éducation interculturelle***

Tout comme les enseignants, les élèves devraient également être sensibilisés et conscientisés aux réalités de l'immigration et de l'intégration (Amireault et Lampron-de Souza, 2022) afin de déconstruire les préjugés et les stéréotypes ethnoraciaux entre les élèves (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023). La formation à l'éducation interculturelle devrait s'inscrire dans le curriculum scolaire des ÉCR tout comme les ÉII (Steinbach, 2010a, 2015).

### ***Les facteurs organisationnels et institutionnels***

Amireault et Lampron-de Souza (2022) mettent de l'avant l'importance de ne pas isoler les classes d'accueil dans l'école. À ce sujet, Steinbach (2010a) rajoute que les classes d'accueil partielles pourraient contribuer à diminuer l'isolement des ÉII. De plus, des programmes et politiques gouvernementaux plus inclusifs au sein du système scolaire québécois pourraient contribuer à faire diminuer les discours d'exclusion et d'assimilation et d'augmenter l'ouverture aux différences (Steinbach, 2010a, 2015). Enfin, une administration soutenant davantage les ÉII devrait être mise en place pour assurer l'égalité des statuts entre les groupes et ainsi valoriser les relations interculturelles (Steinbach et Grenier, 2013).

## **Discussion**

Pour répondre au premier objectif de l'essai, soit de mieux comprendre l'intégration des ÉII, la mise en commun des études a été pertinente. Bien que les études aient sondé soit des ÉCR et/ou des ÉII, il appert que les échantillons de part et d'autre ont permis d'obtenir un portrait global de l'intégration des ÉII dans les écoles secondaires au Québec. La recension a permis des retombées pratiques, car elle pourra permettre à des acteurs scolaires (direction, enseignant, intervenant) qui vivent des enjeux liés à la diversité culturelle au sein de leur école secondaire de disposer de leviers d'intervention pour permettre une meilleure intégration des ÉII. Plus spécifiquement, les psychoéducateurs pourront prendre conscience des enjeux liés à la clientèle vulnérable que sont les ÉII et ainsi utiliser la compétence de rôle conseil afin de sensibiliser, entre autres, les acteurs scolaires à l'éducation interculturelle. Ils pourront également mettre en place des interventions de prévention afin de minimiser les défis que vivent les ÉII comme de promouvoir la diversité culturelle, organiser des activités interculturelles et d'améliorer le cas échéant, les modalités d'intégration choisies par l'école. D'autre part, les retombées scientifiques pourront contribuer à combler une lacune quant aux pistes d'action à privilégier pour améliorer l'intégration des ÉII dans les écoles secondaires. Une retombée personnelle sera celle de pouvoir améliorer les connaissances en interculturalité et celles des enjeux de diversité pour l'autrice et candidate à la maîtrise en psychoéducation dans un futur emploi comme psychoéducatrice, surtout dans le milieu scolaire.

L'intégration sociale a été la sphère de l'intégration la plus abordée parmi l'ensemble des études. Selon Kanouté et Charrette (2018), la construction identitaire est une tâche développementale cruciale dans le développement de l'adolescent, et elle se façonne par l'entremise des interactions sociales. Ainsi, les résultats ont permis de rendre compte d'un décalage important entre le besoin d'appartenance à un groupe et la réalité des ÉII. Bien que certaines études aient mentionné des dynamiques égalitaires et inclusives envers les ÉII (Amireault et Lampron-de Souza, 2022; Steinbach et Grenier, 2013), il demeure que la majorité des études ont mis en lumière des dynamiques sociales conflictuelles, d'exclusion et même de discrimination (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023; Amireault et Lampron-de Souza, 2022; Steinbach, 2010a, 2010b, 2015 ; Steinbach et Grenier, 2013). Comme mentionné dans la

littérature, les résultats montrent que les ÉII doivent bel et bien composer avec les stigmates et les préjugés qui leur sont attribués (Potvin *et al.*, 2013). L'apport des résultats montre que ce seraient particulièrement les personnes issues des minorités visibles qui en seraient touchées (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023), ou même celles qui ont des différences culturelles plus marquées en comparaison avec la culture québécoise, comme les ÉII d'origine afghane ou africaine (Steinbach, 2010a). Les résultats ont démontré que, tout comme la littérature le mentionne, les ÉII sont plus à risque de vivre des conflits culturels (Allen, 2006 ; Potvin, 2007). D'ailleurs, Steinbach (2010b, 2015) et Steinbach et Grenier (2013) nomment spécifiquement que les ÉII vivent des conflits avec les ÉCR. Ces conflits seraient liés aux différences culturelles entre les groupes (Steinbach, 2010a, 2015).

De manière générale, la difficulté à créer des amitiés pour les ÉII avec des élèves québécois ressort dans la présente recension. En effet, des facteurs internes comme la gêne et la barrière linguistique ont été relevés, tout comme l'ont été des facteurs externes comme l'isolement en classe d'accueil, l'exclusion sociale, la discrimination. Un autre facteur externe identifié parmi les auteurs (Steinbach, 2010a, 2015; Steinbach et Grenier, 2013) est celui de la ségrégation qu'ils définissent par l'exclusion des ÉII parmi l'ensemble des élèves de l'école. Dans l'étude d'Amireault et Lampron-de Souza (2022), où des rencontres interculturelles ont été organisées et où les élèves n'avaient d'autre choix que de se côtoyer et d'interagir entre eux, il a été constaté que les ÉCR ont vu leurs perceptions changer pour la plupart suite aux rencontres interculturelles. Ainsi, bien que ce ne soit pas la totalité des élèves qui aient adopté une posture plus compréhensive et intégrationniste à la suite des rencontres interculturelles, et que certains d'entre eux aient au contraire vu leurs perceptions négatives se solidifier, il semble que les perceptions négatives des ÉCR envers les ÉII soient plus importantes lorsque les ÉCR ne sont pas mis en contact avec les ÉII. En effet, il a été relevé que les ÉII se sentaient isolés dans les classes d'accueil fermées (Steinbach, 2010a, 2015 ; Steinbach et Grenier, 2013) et ils nomment eux-mêmes vouloir que des rencontres organisées entre les deux secteurs les aideraient à mieux s'intégrer (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023). Ce serait d'autant plus pertinent puisque les ÉCR semblent avoir des idées préconçues des ÉII : ces derniers pensent que les ÉII ne font pas d'efforts pour s'intégrer, alors que les ÉII nomment eux-mêmes être conscients des efforts

que cela requiert pour pouvoir s'intégrer, et que ce serait plutôt la gêne d'aller vers les ÉCR qui rendrait difficile leur approche envers eux (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023 ; Amireault et Lampron-de Souza, 2022).

Un élément important à relever est celui rapporté par les ÉCR, à savoir que les ÉII voudraient se soutenir mutuellement contre les Québécois, tandis que les ÉII rapportent que les Québécois tendent à privilégier des relations avec des personnes issues de leur propre culture (Steinbach, 2010a ; Steinbach et Grenier, 2013). Ainsi, les adolescents semblent s'attribuer mutuellement la part de responsabilité d'une exclusion sociale entre les groupes.

Comme il a été mentionné que les ÉII qui vivent des situations d'exclusion et de marginalisation sont plus à risque d'échec scolaire, il semble que ne pas agir sur cette problématique d'exclusion entre les groupes place directement les ÉII dans une position de vulnérabilité, sans compter tous les facteurs de risque qu'ils portent avant même leur entrée dans le système scolaire québécois (Bakhshaei, 2015 ; Gouvernement du Québec, 2024c ; Potvin *et al.*, 2013).

Quant à l'intégration linguistique, il semble qu'elle soit intimement liée à l'intégration sociale. En effet, dans l'étude d'Amireault et Lampron-de Souza (2022), les ÉCR soulignent que lorsque les ÉII se font comprendre, cela favorise des interactions positives entre les deux groupes. Un élément soulevé par l'étude de Steinbach (2010a) est que les ÉII rapportent ne pas être exposés au français québécois dans leur classe d'accueil fermée, ce qui nuit à leur apprentissage.

En sélectionnant des articles menés après la mise en œuvre de la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, il aurait été logique de penser que les écoles aient déjà appliqué cette politique et atteint ses objectifs : soutenir l'acquisition de connaissances sur la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse et le développement de compétences interculturelles afin de favoriser le vivre-ensemble, lutter contre le racisme et la discrimination et prévenir la marginalisation de groupes stigmatisés (Gouvernement du Québec, 2025c). Il aurait cependant été utopique de croire que, dans le contexte politique des dernières années, avec l'arrivée massive d'immigrants et la régionalisation de l'immigration, cette politique permettrait à une majorité d'ÉII de bien s'intégrer. Bien au contraire, il apparaît, à la lumière des articles recensés, qu'il existe bel et bien des mondes séparés entre les ÉCR et les ÉII, et ce, à travers les

années (Amireault et Lampron-de Souza, 2022; Steinbach, 2010a, 2010b ; Steinbach et Grenier, 2013). Force est de constater que, malgré les politiques inclusives mises en place par le gouvernement, la réalité des milieux scolaires n'est pas à la hauteur des intentions. Il existe des tensions, de l'exclusion et de la discrimination entre les ÉII et les ÉCR. Cela met en évidence une incohérence importante entre les principes d'inclusion et leur application concrète au sein des écoles secondaires à travers les différentes régions du Québec.

Pour répondre au deuxième objectif, soit de recenser différentes pistes d'action afin d'améliorer l'intégration des ÉII dans les écoles secondaires, les pistes d'action émises par les différents articles seront présentées ci-dessous.

De manière générale, tous les articles ont mis de l'avant des pistes d'action conformes au principe d'intégration bidirectionnelle de Berry (1997) et de Castles et al. (2002). En effet, les articles ont tous identifié des pistes d'action qui positionnaient les acteurs du milieu scolaire comme des éléments clés de l'inclusion des ÉII dans l'école. Que ce soit par l'entremise de la formation en interculturel, par la concrétisation de l'éducation interculturelle ou par la mise en place de rencontres interculturelles entre élèves, tous les auteurs s'entendent pour affirmer que le milieu scolaire doit assumer sa responsabilité et devenir plus inclusif (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023; Amireault et Lampron-de Souza, 2022; Steinbach, 2010a, 2010b, 2015 ; Steinbach et Grenier, 2013 ; Vidal, 2019).

Pour contrer les « mondes séparés » entre les élèves, il ressort que l'instauration de rencontres interculturelles soit nécessaire, puisque la cohabitation naturelle entre les groupes ne semble pas suffisante. L'un des éléments clés, d'un point de vue administratif, est la structure scolaire elle-même, qui peut isoler les ÉII dans les classes d'accueil, loin des pairs québécois. Cela a non seulement des conséquences sur leur intégration sociale, mais aussi sur leur intégration linguistique. Comme le souligne Steinbach (2010a), les ÉII ne sont pas exposés au français « québécois » en classe d'accueil. Les classes d'accueil partielles seraient donc une piste d'action à prioriser sur le plan administratif, car la maîtrise de la langue française ressort comme un facilitateur des rencontres interculturelles (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023). Cela va à l'encontre de la littérature gouvernementale, qui stipule qu'aucun modèle de classe d'accueil

n'est supérieur à un autre (Gouvernement du Québec, 2014b), mais rejoint néanmoins l'idée que les ÉII ne doivent pas être isolés en classe d'accueil fermée.

La formation à l'éducation interculturelle semble être une piste d'action prioritaire, puisque la majorité des études recensées la recommandent (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023; Amireault et Lampron-de Souza, 2022; Steinbach, 2015 ; Vidal, 2019). Comme l'éducation interculturelle propose une idéologie de vivre-ensemble assez large (Gouvernement du Québec, 2025c), les résultats recensés ont permis de cibler plus précisément les éléments à prioriser : la prise de conscience des pratiques discriminatoires ou stéréotypées des enseignants et des élèves en lien avec les ÉII (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023), le rôle crucial des enseignants dans la formation des groupes en contexte de diversité culturelle (idem), les connaissances des élèves et des enseignants quant aux réalités de l'immigration et aux défis liés à l'intégration sociale, linguistique et scolaire (Amireault et Lampron-de Souza, 2022), ainsi que les habiletés à mettre en œuvre des stratégies de différenciation pédagogique (Steinbach, 2015). Cette formation devrait idéalement être offerte dès le début de l'année scolaire, et faire partie d'un développement professionnel continu. Cet apport des auteurs contribue à opérationnaliser l'éducation interculturelle dans les écoles secondaires en ciblant des éléments précis à intégrer dans les pratiques éducatives.

### **Limites de la recension**

La démarche méthodologique a été validée par la bibliothécaire et la directrice de recherche, ce qui contribue à sa rigueur. Cependant, plusieurs limites sont à considérer. D'abord, les bases de données utilisées ont été peu nombreuses (n=5), ce qui a limité l'exhaustivité de la recension. Des recherches complémentaires ont permis de repérer d'autres articles pertinents, notamment via « *Google Scholar* », ce qui laisse croire qu'une stratégie de recherche plus large aurait permis d'obtenir un portrait plus complet.

Ensuite, l'exclusion des études portant sur les élèves du primaire et des études traitant à la fois du primaire et du secondaire, bien qu'intentionnelle pour maintenir un échantillon homogène, a aussi écarté certaines pistes d'action impopulaires. Par exemple, l'étude de Beauregard (2019) démontre l'apport des activités d'expression créatrice sur la construction



identitaire des enfants immigrants. Cette piste d'intervention aurait pu être intéressante à explorer au secondaire, surtout dans une perspective de prévention des conflits identitaires à l'adolescence. De la même manière, les études portant sur la formation universitaire initiale à l'interculturel ont été exclues. Bien qu'elles ne s'inscrivent pas directement dans le cadre des écoles secondaires, elles sont étroitement liées aux pratiques pédagogiques des futurs enseignants (Kanouté et Charrette, 2018 ; Larochelle-Audet, 2018; Larochelle-Audet *et al.*, 2016 ; Potvin, 2017; Rham *et al.*, 2021). Par exemple, Larochelle-Audet *et al.* (2016) proposent d'intégrer une nouvelle compétence professionnelle spécifique à l'interculturel, ce qui pourrait avoir un impact à moyen terme dans les écoles secondaires.

Par ailleurs, quatre des sept articles recensés sont issus de la même autrice principale, Marilyn Steinbach, et plusieurs études ont été réalisées dans les mêmes milieux scolaires. Cela réduit significativement la diversité des points de vue et diminue la transférabilité des résultats à d'autres contextes.

Les échantillons, généralement de petite taille (10 à 48 participants), étaient composés de volontaires, sans recours à des traducteurs pour les élèves allophones. Cette dernière limite suggère que certains élèves parmi les plus marginalisés — ceux n'ayant pas une maîtrise minimale du français, de l'anglais (ou même de l'espagnol) n'ont pas pu participer aux études, ce qui introduit un biais dans les résultats.

Enfin, les contextes sociopolitiques dans lesquels les études ont été réalisées sont aussi à prendre en compte. Par exemple, la Commission Bouchard-Taylor (2007-2008) a pu influencer la perception des participants, comme le soulignent Steinbach (2010a, 2010b) et Kanouté et Charrette (2018), qui notent l'impact des discours médiatiques sur l'acceptabilité sociale de la diversité.

De plus, les pistes d'action ont souvent été abordées en surface dans les études analysées. Seuls de brefs paragraphes en fin de discussion y étaient consacrés, sans validation empirique de leur efficacité. Ces pistes mériteraient de faire l'objet de recherches ciblées, quantitatives ou mixtes, afin de mesurer leur impact réel. Cela permettrait éventuellement d'identifier des pratiques probantes en matière d'intégration scolaire des ÉII.

### **Conclusion**

En somme, cette recension des écrits met en lumière l'importance de considérer l'intégration des élèves issus de l'immigration comme un processus complexe, influencé à la fois par les pratiques scolaires, les dynamiques sociales entre élèves, et les politiques institutionnelles en place. Les pistes d'action recensées, telles que la formation du personnel scolaire à l'éducation interculturelle, la mise en place d'activités favorisant les interactions entre élèves et la révision des modèles de classes d'accueil, apparaissent comme des leviers prometteurs pour favoriser une intégration harmonieuse. Toutefois, les limites méthodologiques des études examinées rappellent la nécessité d'approfondir les connaissances sur ce sujet à l'aide d'approches méthodologiques diversifiées et contextualisées. Ainsi, de futures recherches pourraient explorer l'efficacité à long terme de ces interventions. L'implantation de solutions concrètes et contextualisées, tenant compte des réalités et du vécu des élèves, demeure une condition essentielle pour bâtir une école véritablement inclusive.

## Références

- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263.
- Andrew, M. M. (2009). Ensuring Proper Competency in the Host Language: Contrasting Formula and the Place of Heritage Languages. *Teachers College Record*, 111(6), 1528–1554. <https://doi.org/10.1177/016146810911100604>
- Andrew, M. M. (2015). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : Dix ans de recherche et d'intervention au Québec. *Presses de l'Université de Montréal*.
- Amboulé-Abath, A. et Bikié-Bi-Nguéma, N. (2023). Vécu scolaire et représentations identitaires : ce que l'expérience scolaire des élèves au secondaire issus·es des minorités visibles révèle de leur environnement socioéducatif. *Revue hybride de l'éducation*, 7(3), 1–21. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i3.1330>
- Amireault, V. et Lampron-de Souza, S. (2022). « J'ai appris que c'était plus dur que je pensais de venir dans un autre pays et d'apprendre une nouvelle langue » : rencontres entre élèves du secteur régulier et élèves de classe d'accueil dans une école secondaire de Montréal. *Alterstice*, 11(1), 45–55. <https://doi.org/10.7202/1091894ar>
- Bakhshaei, M. (2015). *La scolarisation des jeunes québécois issus de l'immigration : un diagnostic*. [https://fondationchagnon.org/media/1603/rapport\\_recherche\\_diagnostic\\_enfants\\_issus\\_immigration\\_version\\_finale.pdf](https://fondationchagnon.org/media/1603/rapport_recherche_diagnostic_enfants_issus_immigration_version_finale.pdf)
- Beaudoin, C. (2023). La prise en compte de la diversité à l'école dans les textes officiels : un bilan au Québec et en milieu minoritaire francophone canadien. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108073ar>
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Beauregard, C. (2019). Créer son identité à l'école : promouvoir le bien-être des enfants immigrants par l'art. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 63–86. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/1067549ar>
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones ? *Diversité urbaine*, 12(1), 69–85. <https://doi.org/10.7202/1019212ar>

- Gauthier, C., Lacroix, M., Liguori, M., Martinez, E. et Ngoc, K. N. (2010). L'intégration, à la jonction du discours normatif et de l'expérience vécue : des demandeurs d'asile s'expriment. *Service social*, 56(1), 15–29. <https://doi.org/10.7202/039776ar>
- Gouvernement du Canada. (2025). Réfugiés et demandes d'asile. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/refugies.html>
- Gouvernement du Québec. (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Ministère de l'Éducation du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/64139>
- Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*. Ministère de l'Éducation. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/PFEQ-secondaire-premier-cycle.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2014a). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration*. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/14-00280\\_portrait\\_stat\\_eleve\\_issu\\_immigration\\_2011\\_2012.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/14-00280_portrait_stat_eleve_issu_immigration_2011_2012.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2014b). *Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration*. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/integration-education-interculturelle/Accueil-integration-organisation-services.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2013, 7 novembre). *Projet de loi no 60 : Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement*.
- Gouvernement du Québec. (2022). *Un projet ambitieux et porteur pour le développement des régions*. Direction des communications du ministère du Conseil exécutif et du Secrétariat du Conseil du trésor. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/gouvernement/SCT/SSPFPRGI/plan\\_regionalisation.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/gouvernement/SCT/SSPFPRGI/plan_regionalisation.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2024a). *Migrations internationales et interprovinciales*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/produit/publication/migrations-internationales-interprovinciales-bilan-demographique>
- Gouvernement du Québec. (2024b). *Anticiper les enjeux de demain : Orientations et priorités de développement scientifique*. Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3512-programme-scientifique-2024-2029.pdf>

- Gouvernement du Québec. (2024c). *Soutien au milieu scolaire 2024-2025*. Ministère de l'éducation. [https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/educationinterculturelle/wp-content/uploads/sites/8/2024/10/Guide-soutien-milieu-scolaire\\_2024-2025-1.pdf](https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/educationinterculturelle/wp-content/uploads/sites/8/2024/10/Guide-soutien-milieu-scolaire_2024-2025-1.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2025a). *L'évolution du Québec depuis 25 ans*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/evolution-quebec-25-ans.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2025b). *Législation*. Ministère de l'Éducation. <https://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/a-lecole/admissibilite-a-lenseignement-en-anglais/legislation>
- Gouvernement du Québec. (2025c). *Éducation interculturelle en milieu scolaire*. Ministère de l'Éducation. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/ressources-outils-reseau-scolaire/accueil-integration-education-interculturelle/education-interculturelle#c299104>
- Grégoire-Labrecque, G. (2015). La pertinence de l'étude des formations interculturelles dans l'approfondissement des enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires. *Approches inductives*, 2(2), 39–66. <https://doi.org/10.7202/1032606ar>
- Kanouté, F. et Charrette, J. (2018). La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : Pratiquer le vivre-ensemble. *Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal*.
- Labranche, M. (2020). *Les facteurs influençant l'intégration socioscolaire des adolescents immigrants nouvellement arrivés à Sherbrooke du point de vue d'intervenants socioscolaires* [Mémoire de maîtrise]. Université de Montréal.
- Lajoie, G. (2025, 14 mars). Immigrants de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> génération: plus d'un élève sur trois au Québec issu de l'immigration. *Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2025/03/14/immigrants-de-1ere-et-2e-generation--plus-dun-eleve-sur-trois-issu-de-limmigration>
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172–195. <https://doi.org/10.7202/1039027ar>
- Larochelle-Audet, J. (2018). Conceptions de la diversité ethnoculturelle dans la formation en enseignement au Québec : un exercice de mise en visibilité des rapports sociaux de race. *Éducation et francophonie*, 46(2), 73–91. <https://doi.org/10.7202/1055562ar>

- Massana Macià, M. (2013). Compte rendu de [Gérard Bouchard. L'Interculturalisme. Un point de vue québécois. (Montréal, Les Éditions du Boréal, 2012, Pp. 288. : ISBN 978-2-7646-2207-0)]. *Ethnologies*, 35(1), 185–192. <https://doi.org/10.7202/1026460ar>
- Paré, E. (2017). *L'adaptation et l'intégration scolaires des élèves réfugiés au Québec : une recension critique des écrits scientifiques*. [Essai de maîtrise]. Université Laval.
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515–545. <https://doi.org/10.7202/1026311ar>
- Potvin, M., McAndrew, M., & Ledent, J. (2014). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement, processus de classements et orientation scolaires* [Rapport de recherche]. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. <https://frq.gouv.qc.ca>
- Potvin, M. (2017). L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves. *Éthique en éducation et en formation*, (3), 97–121. <https://doi.org/10.7202/1042939ar>
- Rahm, J., Turpin-Samson, A. et Berberovic, A. (2021). À la rencontre de l'Autre : l'apport pédagogique d'un jumelage interculturel ponctuel dans un programme communautaire pendant la formation initiale des enseignants. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 80–100. <https://doi.org/10.7202/1096446ar>
- Statistique Canada. (2013). Migrations internationales : 2010 et 2011. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/91-209-x/2013001/article/11787-fra.pdf?st=oZiKnDe4>
- Steinbach, M. (2009). L'intégration socioscolaire des élèves néo-canadiens hors de Montréal. *Vie pédagogique*, 152, 139-144.
- Steinbach, M. (2010a). Quand je sors d'accueil : Linguistic integration of immigrant adolescents in Quebec secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 95–107. DOI: 10.1080/14675986.2010.533035
- Steinbach, M. (2010b). Eux autres versus nous autres : Adolescent students' views on the integration of newcomers. *Intercultural Education*, 21(6), 535–547. DOI: 10.1080/14675986.2010.533035
- Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15(1), 69–85. <https://doi.org/10.7202/1037872ar>

- Steinbach, M. et Grenier, N. (2013). « Nous autres aussi on aimerait ça garder notre culture » : les attitudes des élèves d'origine québécoise envers les élèves issus de l'immigration. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 183–202. <https://doi.org/10.7202/1018408ar>
- Vidal, M. (2019). DE LA FABRICATION DE L'EXCLUSION SCOLAIRE EN MILIEU DÉFAVORISÉ ET MULTIETHNIQUE. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 206–225. <https://doi.org/10.7202/1065655ar>