

« NOUS AUTRES AUSSI ON AIMERAIT ÇA GARDER NOTRE CULTURE » : LES ATTITUDES DES ÉLÈVES D'ORIGINE QUÉBÉCOISE ENVERS LES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION

MARILYN STEINBACH *Université de Sherbrooke*
NAOMI GRENIER *Université de Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. La présente étude décrit et analyse les attitudes d'élèves d'origine québécoise envers des élèves issus de l'immigration de trois écoles secondaires situées dans une région du Québec. Des attitudes *assimilationnistes* et des conflits intergroupes observés dans cette région (Steinbach, 2010a) nous ont amenés à explorer, dans cette étude, les perspectives et les attitudes de ces élèves. Des données ont été recueillies par le biais de 11 entrevues individuelles et de six entretiens de groupes avec 39 élèves de trois écoles. Les résultats mettent en exergue des attitudes négatives et divergentes selon le contexte des écoles. Ces résultats soulignent la nécessité de développer une approche administrative plus inclusive afin de permettre le développement de contacts intergroupes positifs.

“US TOO, WE’D LIKE TO KEEP OUR CULTURE”: ATTITUDES OF QUEBEC-BORN STUDENTS TOWARD IMMIGRANT STUDENTS

ABSTRACT. This study describes and analyzes the attitudes of Quebec-born students toward students of immigrant origins in three secondary schools in a region of Quebec. Assimilationist attitudes and intergroup conflicts observed in this region (Steinbach, 2010a) led us to explore, in this study, the perspectives and attitudes of the host society students. Data were collected from 11 individual interviews and six focus group interviews with 39 students in three schools. The results demonstrate negative yet diverse attitudes depending on the school contexts. Findings emphasize the need to develop a more inclusive administrative approach in order to foster the development of positive intergroup contacts.

Le phénomène d'immigration relativement récent dans les régions québécoises en dehors de Montréal implique des adaptations, notamment pour les institutions scolaires qui doivent mettre en place des mesures et des services visant à accueillir les élèves issus de l'immigration, mais aussi pour soutenir les élèves qui réagissent, parfois négativement, à l'arrivée et à l'intégration des nouveaux arrivants dans leur école (Vatz Laaroussi et Steinbach, 2010). Malgré les mesures

mises sur pied par les écoles pour favoriser le processus d'intégration des élèves nouvellement arrivés, des conflits interculturels ont été observés dans des écoles de plusieurs régions du Québec (Allen, 2006; Potvin 2007; Steinbach, 2010a). Toutefois, les raisons pour lesquelles ils ont eu lieu sont encore incomprises. La présente étude visait à mieux comprendre les perceptions et les attitudes des jeunes de la société d'accueil à l'égard des élèves issus de l'immigration et de l'intégration de ces derniers dans leur école. Cet article propose de répondre à cet objectif en décrivant et en analysant le discours de 39 élèves d'origine québécoise de trois écoles secondaires d'une ville de taille moyenne au Québec portant sur des élèves immigrants qui fréquentent leur école. Tout d'abord, nous ferons état de la situation sur l'immigration au Québec et, plus spécifiquement, dans la région où notre étude a été menée, nous permettant ainsi d'inscrire notre problème de recherche dans son contexte. Pour cette étude, nous nous sommes appuyés sur un cadre théorique composé de théories en lien avec l'acculturation et les contacts intergroupes. Par ailleurs, considérant le caractère exploratoire de notre étude, nous avons privilégié une méthodologie qualitative et nous avons eu recours à des entrevues semi-dirigées qui nous ont permis de recueillir des données à la fois riches et descriptives au regard des perspectives et des attitudes des élèves d'origine québécoise interviewés. La section présentant nos résultats mettra en lumière les thèmes émergents de nos entrevues. Puis, nous terminerons avec une discussion des résultats.

L'IMMIGRATION AU QUÉBEC

La ville de Montréal représente le plus grand centre d'immigration au Québec ; pas moins de 87 % des nouveaux arrivants du Québec s'y sont installés durant l'année 2010. Une augmentation du nombre de nouveaux arrivants (de 1,2 % en 2001 à 2,1 % en 2010) a toutefois été observée dans la région où a été menée notre étude (Immigration et Communautés culturelles, 2011). Vu la faible densité d'immigrants s'installant au Québec en dehors de Montréal, l'arrivée d'une plus grande quantité d'élèves issus de l'immigration pose un défi d'envergure pour les institutions scolaires, notamment parce que la présence d'une plus grande diversité ethnolinguistique y est récente (Vatz Laaroussi et Steinbach, 2010). En effet, ces institutions scolaires font face à des problèmes en ce qui a trait aux relations interculturelles (Steinbach, 2010b), et ce, malgré le fait qu'elles offrent aux élèves nouvellement arrivés des services d'accueil et de francisation visant à favoriser leur intégration scolaire (Lusignan, 2009).

Dans la région où a été menée notre étude, comme dans les autres régions du Québec, la politique des classes d'accueil fermées est une norme (De Koninck et Armand, 2011). Cette norme implique que les élèves issus de l'immigration restent en moyenne entre un et trois ans dans des classes composées exclusivement d'élèves nouvellement arrivés afin qu'ils apprennent le français et la culture québécoise, et ce, jusqu'à ce que leurs enseignants jugent qu'ils soient prêts à intégrer les classes régulières. Il est cependant important de noter

qu'un modèle hybride a récemment vu le jour dans la commission scolaire où notre étude a été menée. Ce modèle propose une intégration soit en classe d'accueil, soit directement en classe régulière. Dans le dernier cas, les élèves immigrants concernés peuvent obtenir un service de francisation, consistant en un soutien linguistique individuel ou donné sous forme de cours, pour quelques heures par semaine en fonction des besoins des élèves (Lusignan, 2009). Entre 2004 et 2005, il y avait 86 élèves en classe d'accueil et 30 élèves en francisation dans cette commission scolaire, tandis qu'entre 2010 et 2011, il y avait 133 élèves en classe d'accueil et 100 élèves en francisation (Dupuis, communication personnelle, 29 mai 2012). Ces statistiques¹ démontrent à la fois l'augmentation récente du nombre d'élèves issus de l'immigration dans cette région, ainsi que la tendance d'intégrer directement les élèves immigrants en classe régulière avec francisation plutôt qu'en classe d'accueil.

Cependant, compte tenu de la longue tradition des classes d'accueil fermées, l'intégration directe des immigrants en classe régulière est une préoccupation pour plusieurs enseignants². Les résultats d'une étude menée dans une école secondaire de la même région que la présente étude ont montré que cette préoccupation semble être partagée par plusieurs élèves de la société d'accueil. En effet, des attitudes généralement négatives envers l'exogroupe ainsi que des orientations assimilationnistes et protectionnistes ont été documentées à partir des entretiens de groupes menés auprès de 20 élèves d'origine québécoise (Steinbach, 2010a). Cependant, les raisons pour lesquelles ces élèves adoptaient ce genre d'attitudes n'ont pas été documentées par cette étude. Par ailleurs, plusieurs études ont aussi traité des conflits interculturels en milieu scolaire dans d'autres régions du Canada (Bouchamma, 2008; James, 2004) et du Québec (Allen, 2006; Potvin, 2007) sans toutefois explorer les attitudes des jeunes de la société d'accueil. Pourtant, comme le soulignent McAndrew (2001) et Toussaint (2010), l'intégration devrait être un processus bidirectionnel et dialogique. Or, s'il est difficile d'intégrer une personne qui ne désire pas s'intégrer, il n'est pas plus aisé de s'intégrer dans une société d'accueil qui ne laisse pas de place à l'intégration (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Doffouchi, 2008).

Dans ce contexte, deux questions légitimes subsistent : quelles sont les attitudes des jeunes de la société d'accueil à l'égard des élèves issus de l'immigration et de leur intégration dans leur école? Quels facteurs peuvent contribuer à expliquer ces attitudes ?

CADRE THÉORIQUE

Afin de répondre à notre question de recherche, nous nous appuyerons sur un cadre théorique composé de théories sur l'acculturation et les contacts intergroupes. À partir de ces théories, nous mettrons en exergue certains facteurs considérés par la recherche comme influençant les relations interculturelles.

L'acculturation

L'acculturation est considérée comme un processus de changement culturel ayant lieu à travers des contacts intergroupes (Berry, 1997). Les quatre stratégies d'acculturation de Berry (1997) sont localisées dans un continuum allant du maintien de la culture d'origine (C1) à l'adoption de la culture de la société d'accueil (C2) : la stratégie d'*intégration* implique le maintien de C1 ainsi que l'adoption de C2, l'*assimilation*, le rejet de C1 et l'adoption de C2, la *séparation*, le maintien de C1 et le rejet de C2, et la *marginalisation*, le rejet de C1 ainsi que le rejet de C2.

Pour sa part, le modèle d'acculturation interactif (IAM) de Bourhis, Moïse, Perreault et Senécal (1997) comprend cinq orientations pouvant être attribuées aux membres de la société d'accueil : *intégrationniste*, *individualiste*, *assimilationniste*, *ségrégationniste* et *exclusionniste*. Les orientations intégrationniste et assimilationniste correspondent aux stratégies du même nom adoptées par les élèves d'origine immigrante, tandis que les orientations ségrégationniste et exclusionniste concordent avec les stratégies de séparation et marginalisation des élèves d'origine immigrante. Quant à l'orientation individualiste, elle est définie par la tendance des individus de la société d'accueil à considérer les nouveaux arrivants comme des individus plutôt qu'appartenant à un groupe ethnique en particulier. Afin de mieux comprendre ces orientations d'acculturation il est indispensable de se référer aux théories de contact intergroupe, puisqu'elles évoluent généralement par le biais de relations interculturelles.

Contact intergroupe

Le principal auteur à l'origine des théories de contacts intergroupes est Allport (1954), qui a dressé un portrait des quatre situations de contacts intergroupes contribuant à diminuer les préjugés : l'égalité des statuts entre les groupes, l'existence d'objectifs communs, la coopération intergroupe ainsi que le soutien des autorités, des lois ou des coutumes. Un survol de 515 études menées depuis le travail influent d'Allport confirme, pour 94 % de ces études, une réduction de préjugés lorsque les situations de contacts intergroupes incluent ces quatre conditions (Pettigrew et Tropp, 2006). En plus de permettre une meilleure connaissance des membres de l'autre groupe, les contacts intergroupes positifs auraient pour effet d'augmenter les réactions empathiques à leur égard, tout en réduisant les sentiments d'anxiété en lien avec les différences inhérentes entre les groupes (Pettigrew et Tropp, 2008). D'ailleurs, l'augmentation du contact positif entre les membres de la société d'accueil et les immigrants en Europe a été associée à des attitudes plus inclusives et une diminution d'appréhensions envers les groupes minoritaires (Jasinskaja-Lahti, Mähönen et Liebkind, 2011).

Un autre élément important dans les théories de contacts intergroupes concerne la menace que représentent les différentes normes et coutumes propres aux groupes minoritaires à l'égard du maintien de la culture ou du mode de vie

de la société d'accueil. Deux types de menaces ont été documentés par la recherche : la menace réaliste, se présentant à travers la perception d'être en compétition pour des ressources limitées (emploi, assistance sociale, pouvoir politique) et la menace symbolique, liée à un sentiment d'invasion et la peur de perdre sa culture ou son mode de vie (Stephan, Diaz-Loving et Duran, 2000). Selon le modèle instrumental des conflits intergroupes (Esses, Dovidio, Jackson, et Armstrong, 2001), des facteurs spécifiques déterminent ces perceptions de menace et peuvent expliquer les conflits qui surviennent entre des groupes ethnoculturels distincts : 1) la privation relative liée à des conditions sociales prédisposant les individus à des sentiments de mécontentement ou d'injustice (Dambrun, Taylor, McDonald, Crush et Méot, 2006) ; 2) les conflits intergroupes antérieurs; 3) l'acceptation de l'inégalité de statuts (Stephan, Renfro, Esses, Stephan et Martin, 2005).

Ainsi, en mettant de l'avant certains facteurs contextuels et leurs liens avec les attitudes négatives des membres de la société d'accueil qui contribuent aux conflits intergroupes, les théories de contacts intergroupes, tout comme les théories d'acculturation, permettraient une meilleure compréhension de l'origine de ces conflits. Par exemple, comme l'ont démontré Leong et Ward (2011) lors de leur étude comparative menée en Nouvelle-Zélande, moins de contact, plus de privations relatives et plus de menaces perçues chez les Maoris résultaient en des attitudes plus négatives envers les immigrants d'origine chinoise en comparaison avec les attitudes des citoyens neo-zélandais d'origine européenne. Pour cette raison, entre autres, nous avons fondé l'analyse des données de notre étude sur les théories de contacts intergroupes et les théories d'acculturation brièvement résumées dans cette dernière section.

MÉTHODOLOGIE

Les choix méthodologiques que nous avons faits pour cette étude sont justifiés par le caractère exploratoire de notre recherche ainsi que par l'angle d'approche que nous avons privilégié pour examiner la problématique de l'intégration scolaire des élèves immigrants. D'une part, nous avons opté pour une méthodologie qualitative recourant à des entrevues semi-dirigées dans le but de mieux comprendre les attitudes des élèves d'origine québécoise envers les élèves immigrants nouvellement arrivés dans leur école. D'autre part, les données présentées dans cet article proviennent d'une étude longitudinale, qui a consisté en un suivi du parcours scolaire de 48 élèves issus de l'immigration à partir de trois entrevues effectuées avec eux entre 2010 et 2012. Puisque notre cadre conceptuel tenait compte de la nature dialogique du processus d'intégration, laquelle implique une considération de la part des élèves de la société d'accueil et celle des élèves immigrants dans ce processus, nous avons également mené une série d'entrevues avec 39 élèves d'origine québécoise fréquentant une des trois écoles concernées par notre étude³.

Les profils sociodémographiques de ces trois écoles sont variés et leurs indices de défavorisation⁴ sont significativement distincts. L'école C⁵ est localisée dans un quartier favorisé⁶ de la ville. La quantité d'élèves issus de l'immigration à cette école est limitée puisque cette dernière ne dispose d'aucune classe d'accueil. Au cours des dernières années, le nouveau programme hybride a permis à l'école d'accueillir certains élèves immigrants considérés capables d'intégrer directement les classes régulières sans passer par une classe d'accueil. À l'automne 2010, quand les entrevues avec les élèves d'origine québécoise de l'école C ont été réalisées, l'école comptait 1381 élèves, dont 24 élèves qui bénéficiaient du service de francisation. La majorité des élèves provenait d'Amérique latine (18) et quelques élèves étaient d'origine africaine (six). Pour sa part, l'école B est située dans un quartier défavorisé⁷, caractérisé par une faible densité d'immigrants. Cette école dispose toutefois de classes d'accueil depuis plusieurs années. En 2010, 1340 élèves fréquentaient cette école, 37 de ces derniers étaient en classe d'accueil et 20 élèves utilisaient le service de francisation. L'origine des nouveaux arrivants à cette école variait considérablement : Moyen-Orient (34), Amérique du Sud (15), Afrique (quatre) et Asie du Sud (quatre). Quant à l'école A, elle est localisée dans un quartier très défavorisé⁸, caractérisé par une forte diversité ethnoculturelle. D'ailleurs, cette école accueille les élèves issus de l'immigration du quartier en classes d'accueil depuis les années 1970. En 2010, l'école accueillait 1055 élèves, dont 55 en classe d'accueil et 46 en francisation. Ces élèves venaient d'Amérique latine (35), de l'Afrique (35), de l'Asie du Sud (19), du Moyen-Orient (10), d'Europe occidentale (1) et de l'Asie de l'Est (1).

Le recrutement a été effectué sur une base volontaire auprès des élèves d'origine québécoise ayant assisté aux activités d'éducation interculturelle que nous avons mises en place dans deux classes d'éthique de chacune des trois écoles. Tous les élèves qui ont participé ont reçu une lettre d'invitation comprenant des détails sur l'étude. Afin de faire partie de cette étude, les élèves intéressés et leurs parents devaient donner leur consentement par le biais de cette lettre. Or, notre échantillon, puisqu'il était de convenance, ne permettait pas la généralisation statistique rendue possible à partir d'un échantillon représentatif de la population d'élèves présente dans ces écoles. De plus, nous avions planifié interviewer dix élèves d'origine québécoise de chacune des trois écoles. Cependant, il s'est avéré impossible de trouver dix volontaires aux écoles A et B. Conséquemment, il nous a fallu solliciter l'accord parental des élèves pour que ces derniers puissent participer à des entretiens de groupes pendant les heures de classe.

Ainsi, à l'instar des neuf entrevues individuelles complétées avec six filles et trois garçons de quatrième secondaire à l'école C, deux entretiens de groupes et deux entrevues individuelles avec six filles et cinq garçons de cinquième secondaire ont été faits à l'école A et quatre entretiens de groupes avec huit filles et onze garçons de cinquième secondaire ont été effectués à l'école B.

Ceci est une limite méthodologique importante de notre étude ; cette différence dans les méthodes de collecte de données a possiblement amplifié les variations entre les résultats provenant des écoles A et B (entretiens de groupes) et ceux issus de l'école C (entrevues individuelles). L'influence des pairs dans les entretiens de groupes ont pu amener les élèves à exprimer davantage de stéréotypes. Le guide d'entrevue semi-dirigée et le guide d'entretiens de groupes comprenaient toutefois des questions équivalentes⁹. Ces questions visaient à connaître l'opinion des élèves d'origine québécoise à propos de la présence et de l'intégration des élèves immigrants dans leur école (ex. « Est-ce que la présence des immigrants dans l'école fait une différence pour vous? Est-ce que les élèves immigrants s'intègrent bien dans l'école? »).

Les entrevues individuelles et les entretiens de groupes ont été enregistrés et transcrits. Puis, les verbatim d'entrevues ont été combinés dans une même base de données développée à l'aide du logiciel d'analyse NVivo9. Par la suite, nous avons défini des catégories et établi des relations entre elles afin d'en faire émerger des thèmes en se basant sur le modèle de l'analyse des données de Miles et Huberman (2003). Les sept thèmes principaux émergents des entrevues sont : les conflits intergroupes, l'ethnocentrisme, les contacts intergroupes positifs ainsi que les orientations assimilationnistes, ségrégationnistes, intégrationnistes, et individualistes. Les résultats obtenus en lien avec chacun de ces thèmes sont présentés dans la section qui suit.

RÉSULTATS

Conflits intergroupes

Les élèves des écoles A et B participant à notre étude semblaient être concernés par la compétition que représentaient les individus issus de l'immigration quant à l'accès aux ressources, les entraînant à exprimer des préjugés et de l'hostilité envers ces derniers.

G1 : Ils font des quartiers pour eux.

G3 : Ils s'approprient notre territoire! (GÉQA1)¹⁰

G1 : Moi je dirais que pour s'intégrer premièrement ils ont juste à ne pas faire des quartiers chinois... c'est comme s'ils étaient chez eux pis on leur donne ce qu'ils veulent là...

G3 : C'est ça. "Fa' que" là, ils continuent comme s'ils étaient là-bas, mais avec nos avantages. Pis en plus avec leurs avantages... dans le fond, ils ont droit de tout faire là. (GÉQB1)

Ces élèves avaient l'impression que les immigrants se formaient des quartiers à eux et qu'ils prenaient possession du territoire appartenant exclusivement aux personnes d'origine québécoise, en profitant des ressources qui leur semblaient trop généreusement offertes par la société d'accueil.

Dans la citation qui suit, la perception des élèves interviewés (membres de l'endogroupe) d'être en compétition avec les personnes issues de l'immigration (membres de l'exogroupe) pour des ressources limitées est tangible.

F1 : Il y a quelqu'un qui m'a expliqué pourquoi il y avait gros d'immigrants qui venaient ici parce que là, notre taux de natalité il a beaucoup baissé, "fa' que" là on n'en a "pus" assez, "fa' que" c'est pour ça qui...

F3 : Qu'il les laisse venir ici.

F1 : "Ben" c'est pour ça qu'ils prennent nos jobs! (GÉQB1)

Ainsi, certains élèves interviewés aux écoles A et B considéraient les personnes issues de l'immigration comme une menace, puisque susceptibles d'entrer en compétition pour des ressources appartenant, à leurs yeux, strictement aux personnes d'origine québécoise (« nos jobs »). De plus, sans bien connaître toute la complexité sous-tendant le processus lié à l'immigration et en se basant sur des explications restreintes des raisons pour lesquelles certaines personnes immigraient au Québec, plusieurs des élèves critiquaient le fait que les personnes issues de l'immigration aient droit à de l'aide financière pour s'établir au Québec.

G2 : Parce qu'ils ont une subvention de... de 10 ans pour faire leur vie là. "Pis" ça leur coûte rien "pis" je pense qu'ils n'ont pas d'impôt à payer là. "Pis" là, la plupart s'achètent des dépanneurs pour faire vivre leur famille.

G3 : Ils immigreront ici genre le gouvernement leur donne 5000 piastres "pis" il les loge pendant un an. "Pis" souvent il donne de l'argent par mois en plus de leur travail. Ça fait qu'eux autres c'est la belle vie là. Ils se font payer dans le fond pour vivre "t'sais". (GÉQB1)

Comme le démontrent ces quelques citations, la vision très étroite de l'immigration de ces élèves semblait leur permettre de faire des généralisations en se basant sur de fausses impressions.

De surcroît, selon certains élèves interviewés aux écoles A et B, le nombre d'élèves appartenant à une minorité audible et visible, déjà imposant, augmentait d'année en année, ce qui provoquait chez eux des réactions négatives.

F1 : Il y a beaucoup plus d'immigrants dans l'école.

G2 : À un moment donné je pense qu'il va en avoir trop.

F3 : Ça ne sera plus le Québec! (GÉQA1)

G3 : "Pis" je trouve que oui il y en a assez parce que sans ça, je pense qu'on ne se sentira plus à notre place s'il y en a trop. Parce que dans les classes on ne se sentira plus "euh" ... au Québec "t'sais"

G2 : Si tu vas faire du sport, c'est quasiment tous des immigrants, des noirs, des... Moi, je dis qu'ils ne s'intègrent quasiment pas parce que les sports à l'école vraiment les Canadiens sont en minorité!

G3 : Il faut qu'ils s'intègrent les Québécois. (GÉQB2)

Les citations précédentes démontrent que certains élèves interviewés aux écoles A et B trouvaient qu'il y avait déjà trop d'élèves issus de l'immigration dans leur école. De plus, certains ont souligné l'apparence distincte des élèves

immigrants (« des noirs »). Or, il semble que ces deux facteurs généraient de l'inquiétude chez ces élèves. Par ailleurs, ces derniers redoutaient que les rôles et les statuts sociaux s'inversent et que les personnes d'origine québécoise deviennent le groupe minoritaire et dominé.

Ethnocentrisme

Kanouté (2003) rappelle que la prise en compte du concept d'ethnocentrisme est essentielle pour comprendre les contacts intergroupes puisque chaque individu, à différents degrés, serait touché par ce « phénomène psychologique de nature projective et discriminante qui fait que toute perception se fait à travers une "grille de lecture" élaborée à partir de ce qui nous est familier et de nos valeurs propres » (p. 5). À partir du discours des élèves interviewés dans notre étude, nous avons observé que certains élèves percevaient une délimitation claire entre les membres de l'endogroupe et les membres de l'exogroupe.

G4 : "Pis" ça fait aussi des coins qui sont plus utilisés par une certaine ethnie. Ça fait que le monde ne va pas là... L'année passée, c'était des noirs qui avaient le terrain de basket "pis" c'était tout là. (GÉQB1)

Cette ségrégation entre les groupes semblait physiquement établie, mais aussi psychologiquement fondée comme le démontre la citation suivante :

G3 : C'est comme j'ai moins de misère à "faire chier" un immigrant que quelqu'un d'autre, qu'un Québécois là. Parce que le Québécois il est pareil comme moi. Admettons là les blancs c'est toute une famille, les noirs c'est toute une famille, puis les autres c'est toutes des familles, bien c'est bien plus facile de se "faire chier" de même qu'entre sa famille! (GÉQA1)

Certains élèves avaient aussi l'impression que les groupes d'élèves immigrants se supportaient entre eux contre les groupes d'élèves d'origine québécoise, ce qui justifiait une distanciation de leur part : G2 : « parce qu'ils se suivent. "T'sais" les immigrants ils se "back" entre eux autres » (GÉQB1).

Par ailleurs, plusieurs élèves semblaient percevoir la culture des élèves issus de l'immigration comme dictant la conduite de tous ceux provenant du même pays d'origine, laissant libre cours à un discours discriminatoire de leur part.

G3 : C'est vrai un peu là. Les Talibans sont violents, les noirs sont voleurs...

G1 : La plupart des noirs ici ils volent. (GÉQA1)

Certains utilisaient le terme *les Tamouls* pour référer à tous les élèves issus de l'immigration, catégorisés comme appartenant à un seul groupe homogène, et ce, quels que soient leur pays et leur culture d'origine.

Par conséquent, cette hétérogénéité perçue par les élèves d'origine québécoise interviewés entre les membres de l'endogroupe et de l'exogroupe semblait non seulement les empêcher de former des amitiés avec les élèves immigrants, mais justifiait aussi des attitudes négatives envers ces derniers.

F1 : C'est comme les handicapés là... "T'sais" comme les immigrants ils ont une différence aussi, mais c'est des humains. Mais "t'sais" moi, je me dis; il faut se respecter, mais on n'est pas obligé de s'aimer. (GÉQA1)

Aussi, lorsque nous leur avons posé la question : « est-ce que ce serait possible pour vous de vous faire des amis immigrants? », plusieurs ont répondu que les différences culturelles étaient insurmontables.

G1 : Je trouve que c'est trop différent genre comme culture.

G2 : Moi non plus là non je ne suis pas capable. (GÉQB4)

Contacts intergroupes positifs

Si des propos majoritairement négatifs ont été rapportés par les élèves interviewés aux écoles A et B à l'égard des élèves immigrants et de leur intégration dans leur école, des thèmes foncièrement différents ont émergé du discours des élèves interviewés à l'école C dans lequel il est possible de constater la présence de certaines conditions indispensables à la création de situations de contacts intergroupes positives d'Allport (1954). D'abord, les propos accueillants et compréhensifs exprimés par les élèves d'origine québécoise de l'école C à l'égard de l'intégration des élèves issus de l'immigration laissent transparaître des perspectives égalitaires au point de vue des statuts sociaux ainsi qu'une appréciation des différences culturelles.

ÉQC2¹¹ : ... je pense que depuis le début de l'année il n'y a pas eu une confrontation avec les élèves immigrants et les élèves québécois, je pense qu'on est vraiment champions là-dedans pour les accueillir à l'école. Les élèves qui entraient avec nous on était vraiment contents de les accueillir, on était intéressés de leur parler, on essayait de leur parler en anglais parce qu'ils ne comprenaient pas le français, puis ça nous amène à aller vers eux, nous aussi là.

Par ailleurs, outre leur volonté de faire connaissance avec les élèves issus de l'immigration, les élèves interviewés à l'école C reconnaissent les efforts des nouveaux arrivants pour s'intégrer.

ÉQC1 : La majorité... ils essaient de voir des Québécois, on les aide aussi, des fois s'il y a quelque chose qu'ils ne connaissent pas, on fera qu'ils apprennent, vraiment à parler correctement le français, puis, non je pense qu'ils font des efforts.

Ces efforts provenant des deux groupes concernés semblaient favoriser des contacts intergroupes positifs, leur permettant de dépasser leur ethnocentrisme respectif. Ainsi, une réduction significative des sentiments d'anxiété a été observée entre le discours des élèves des écoles A et B et ceux de l'école C concernant la menace que peut représenter l'arrivée d'élèves de culture différente à leur école. D'ailleurs, les élèves interviewés à l'école C semblaient confiants et optimistes que les élèves nouvellement arrivés s'intégreraient bien à la société d'accueil.

ÉQC1 : Il va entrer dans les cours de francisation, puis, il va connaître d'autres de sa langue et il va se faire des amis là, quand il va parler le français ça va être avec nous qu'il va finir par se mélanger. Au début ils sont un peu seuls, mais après ça, ils finissent par venir nous parler et connaître le français.

Orientations assimilationnistes

Notre analyse nous a permis d'identifier quatre orientations différentes dans le discours des élèves interviewés; tandis que les élèves interviewés aux écoles A et B ont exprimé des propos liés à des orientations assimilationnistes ou ségrégationnistes, les élèves interviewés à l'école C ont eu un discours qui peut être associé davantage à des orientations intégrationnistes et individualistes.

Premièrement, les élèves d'origine québécoise interviewés aux écoles A et B s'attendaient à ce que les nouveaux arrivants rejettent leur culture d'origine en faveur de l'adoption de la culture du pays d'accueil (orientation assimilationniste). De plus, ils trouvaient que les personnes d'origine québécoise se pliaient trop facilement aux volontés des nouveaux arrivants.

G2 : Ils sont libres de faire pas mal ce qu'ils veulent aussi.

F1 : Je trouve que les Québécois sont mous.

G2 : On les laisse...“t'sais”, les places genre pour aller à la mosquée là, ils peuvent aller faire ça là. (GÉQB1)

Cet extrait illustre bien les irritations que semblait provoquer l'idée que les personnes issues de l'immigration puissent conserver leur culture tout en vivant au Québec.

Par ailleurs, compte tenu du simple fait que les élèves issus de l'immigration et leur famille pouvaient bénéficier des avantages inhérents au système social du pays, ces élèves d'origine québécoise semblaient s'attendre à ce que les élèves issus de l'immigration se comptent chanceux et, par conséquent, adoptent la culture de la société d'accueil. Certains des élèves interviewés paraissaient offensés par les comportements des élèves issus de l'immigration déviant de ceux conformes à leurs attentes.

F2 : On dirait qu'ils ne veulent pas laisser leur culture. Comme dans leur tête, ils sont toujours dans leurs anciens pays. Mais ils vivent au Canada... Mais pourquoi t'es venu si tu détestes le pays? “T'sais” ça m'énerve ! Parce qu'au pire, tu pouvais rester là-bas. (GÉQA2)

Dans le même ordre d'idées, la plupart des élèves d'origine québécoise interviewés étaient critiques envers les élèves issus de l'immigration quant à l'usage de leur langue maternelle.

G2 : “Ben” en tous cas moi, je ne suis juste pas capable d'avoir quelqu'un qui me regarde “pis” qu'il parle dans sa langue “pis” je ne sais pas ce qu'il dit. Ça m'agresse. (GÉQB4)

Sans prendre en compte les nombreux défis que rencontrent les élèves qui immigrent dans un nouveau pays, ces élèves d'origine québécoise trouvaient

que les immigrants ne faisaient pas assez d'efforts pour s'intégrer. Lorsqu'on leur a demandé : « Qu'est-ce que les élèves immigrants devraient faire pour pouvoir s'intégrer? », la plupart des élèves des écoles A et B ont répondu qu'ils devraient faire plus d'efforts pour parler français et aller vers les gens.

ÉQA1 : C'est cela, c'est mettre la culture de côté. C'est accepter, c'est vouloir faire des efforts pour parler le français. C'est vraiment d'aller essayer d'aller vers les gens.

Enfin, comme l'illustre les citations précédentes, les orientations assimilationnistes sont associées avec les attitudes négatives envers l'exogroupe (Verkuyten, 2011) et contribuent à créer un climat de conflits intergroupes.

Orientations ségrégationnistes

Plusieurs élèves d'origine québécoise interviewés aux écoles A et B ont exprimé diverses opinions liées à des orientations d'acculturation ségrégationnistes. Lorsque nous leur avons demandé : « Qu'est-ce que l'école peut faire pour s'assurer que les élèves immigrants s'intègrent mieux? », certains ont répondu qu'il serait préférable pour les élèves issus de l'immigration de rester entre eux, qu'ils aient leurs propres écoles ou même qu'ils retournent dans leur pays d'origine.

G2 : Ils devraient faire une école spéciale pour les immigrants là. Ça serait mieux pour nous "pis" pour eux...

F2 : Je pense que ça serait mieux qu'ils restent de leur côté. Ils se comprennent mieux entre eux autres.

F1 : Il y a moins de conflits dans ce temps-là. (GÉQB1)

La citation précédente fait état des attitudes de rejet qu'adoptent certains élèves d'origine québécoise envers les élèves issus de l'immigration. Certains de ces élèves ne semblaient avoir aucun intérêt à intégrer les nouveaux arrivants dans leur école et encore moins dans leur groupe d'amis.

Orientations intégrationnistes

Un changement radical d'orientation d'acculturation a été constaté lorsque nous avons interviewé des élèves à l'école C. Telle que le démontre la citation qui suit, la plupart des élèves interviewés semblaient accepter le fait que les nouveaux arrivants adoptent la culture québécoise tout en maintenant leur culture d'origine (orientations intégrationnistes).

ÉQC1 : Elle aime beaucoup la culture du Québec, puis oui, elle aime son pays, mais je crois qu'elle est contente de déménager ici.... Ça dépend.

Certains élèves d'origine québécoise démontraient de la compassion envers les nouveaux arrivants qui avaient de la difficulté à s'intégrer. Selon plusieurs élèves de l'école C, les élèves issus de l'immigration veulent s'intégrer, mais ils n'y arrivent pas. Ils semblaient garder espoir qu'avec le temps, ces derniers trouveraient une façon de s'intégrer.

ÉQC7 : Ils essaient de se conformer un peu, mais en même temps, de rester dans leur religion.... Moi, je pense que c'est la langue qui est vraiment une grosse adaptation.... Ça fait que c'est sûr qu'ils se regroupent par gang "pis" ils parlent plus espagnol entre eux là, mais... quand ça fait assez longtemps c'est plus facile après de parler avec tout le monde "pis" de s'intégrer finalement en classe là.

Le fait de soulever les défis que pose l'immigration dans un nouveau pays semblait aussi aider ces élèves à adopter des attitudes plus compréhensives envers les nouveaux arrivants. Dans la citation qui suit, l'élève fait le parallèle entre le contact intergroupe et l'orientation d'acculturation de certains élèves d'origine québécoise.

ÉQC2 : Il y a des gens qui pensent qu'ils ne font pas du tout d'effort à l'école, mais c'est sûr que s'ils ont moins de contact et ils voient moins les efforts, mais je crois qu'en général, les gens qui les connaissent ils savent qu'ils font de gros efforts, c'est quand même courageux.... Quand t'arrives ici t'es complètement dans un trou noir, tu ne sais pas ce qui arrive.

Cette citation illustre bien le fait que certains élèves d'origine québécoise, qui côtoient les nouveaux arrivants, arrivent à mieux comprendre leur réalité, ce qui semblait les aider à être empathiques, alors que d'autres élèves d'origine québécoise, qui n'entretenaient pas de relation d'amitié avec eux, ne voyaient pas les efforts faits par ces derniers pour s'intégrer.

Cependant, bien que les citations précédentes relèvent d'un discours plus compréhensif relativement aux difficultés d'intégration que peuvent expérimenter certains élèves issus de l'immigration, plusieurs variations dans le discours ont été soulevées. Certains élèves d'origine québécoise de l'école C semblaient dérangés par le fait que ces derniers ne faisaient, selon eux, pas assez d'efforts pour s'intégrer, spécialement en ce qui a trait à l'acquisition de la langue française.

ÉQC6 : À l'école je considère que c'est un lieu français donc généralement, on parle en français. Si je m'en vais dans un pays qui parle une autre langue, je vais faire les efforts pour m'accommoder avec ça. "Ben" je pense que ce serait un peu un effort qui serait à faire.

Certains élèves de l'école C avaient même l'impression de se faire rejeter ou insulter par les élèves issus de l'immigration qui parlaient leur langue d'origine.

ÉQC8 : Ils n'essaient même pas de nous parler "pis" toute. "Pis" quand ils parlent de nous par exemple, ils parlent juste en espagnol pour être sûrs qu'on ne comprenne pas... je ne trouve pas ça fin là.

ÉQC9 : "Pis" des fois, ils peuvent t'insulter sans que tu le saches là.... J'ai remarqué que des fois ils énervaient du monde là.

Certains semblaient également vouloir protéger la culture québécoise en s'exprimant par rapport au fait que les élèves issus de l'immigration, bien

qu'ils aient le droit de maintenir leur culture, devraient se conformer aux lois du Québec et apprendre la langue française.

ÉQC4 : ...parce qu'il faut aussi qu'ils gardent leur culture, mais il ne faut pas qu'ils prennent la place de la nôtre non plus là!

ÉQC7 : Ils arrivent "pis" ils essaient de... ben pas imposer mais ils veulent conserver leur culture. Mais c'est normal d'un certain sens, mais en même temps ben, nous autres aussi on aimerait ça la garder notre culture... "Ben t'sais", tant qu'ils se conforment à nos règles, c'est correct.

Ainsi, bien que la plupart des élèves de l'école C avaient un discours positif à l'égard des élèves immigrants et de leur intégration dans leur école, quelques-uns ont mentionné certaines réserves et irritations à cet égard.

Orientations individualistes

Quelques élèves interviewés à l'école C ont exprimé des propos relevant d'une orientation individualiste. Ces derniers semblaient percevoir les nouveaux arrivants davantage comme des individus et non comme des membres représentant leur groupe culturel ou ethnique.

ÉQC7 : "Ben" ils sont là, ce sont des élèves comme tout le monde. Ils viennent ici pour étudier "pis" ça ne fait pas de différence qu'ils soient espagnols ou pas, ou qu'ils viennent de n'importe où dans le monde là.

Aussi, selon certains, les attitudes des élèves d'origine québécoise envers les élèves issus de l'immigration ne devraient pas être différentes de celles qu'ils ont envers les élèves d'origine québécoise.

ÉQC4 : Pour moi, c'est le comportement, c'est les agissements, ce n'est pas la couleur de peau, ce n'est pas la culture, ce n'est pas du pays que tu viens. Je n'attribuerais pas le blâme sur les immigrants si un immigrant faisait quelque chose de mal. Ça serait contre cette personne-là que je serais fâché, pas après les immigrants.

Ainsi, ces élèves semblaient considérer les élèves d'origine québécoise et les élèves issus de l'immigration comme étant sur un même pied d'égalité.

DISCUSSION

Les trois premiers thèmes émergents de nos entrevues portent sur les contacts intergroupes. Dans les trois écoles où notre étude a été menée, la volonté de s'intégrer aux élèves d'origine québécoise et de devenir amis avec eux était l'un des plus importants résultats émergeant des données provenant des entrevues avec des élèves issus de l'immigration (Steinbach et Lussier, 2013). Selon Matera, Stefanile et Brown (2011), le désir pour le contact intergroupe chez les immigrants susciterait des attitudes positives de la part des membres de la société d'accueil et réduirait la perception de menace et les métastéréotypes négatifs. Toutefois, dans les écoles A et B, il semble que ce désir n'était pas

perçu des élèves d'origine québécoise, qui parlaient plutôt de conflits et qui ne voyaient pas ou peu les efforts faits par les nouveaux arrivants.

Le premier thème que nous avons soulevé concerne les conflits entre les élèves issus de l'immigration et les élèves d'origine québécoise interviewés aux écoles A et B. Selon ceux-ci, les enjeux les plus importants les empêchant de devenir amis avec des élèves issus de l'immigration étaient en lien avec les valeurs, les normes sociales et les pratiques religieuses, des éléments principaux du modèle instrumental des conflits intergroupes (Esses et al., 2001). L'usage d'autres langues représentait aussi un irritant important pour ces derniers, potentiellement à cause du contexte historique et politique du Québec et l'emphase qui a été mise sur la protection de la langue française, notamment dans les médias. De plus, les menaces, à la fois réalistes et symboliques, qu'ils percevaient pourraient aussi être en cause (Stephan et al., 2000). En effet, le discours des élèves des écoles A et B, lesquels semblaient percevoir les Québécois comme un groupe homogène et typiquement composé de Canadiens français, était teinté par la peur que le Québec se fasse envahir et que leur culture finisse par disparaître. Il est possible que ces élèves, provenant pour la majorité d'un milieu défavorisé, soient plus susceptibles que les élèves de l'école C de considérer les nouveaux arrivants comme des compétiteurs pour des ressources, perçues comme limitées, et qu'ils soient plus prédisposés à craindre que leur culture se fasse envahir. Comme les Maoris dans l'étude de Leong et Ward (2011), ces derniers se trouvaient en situation de privation relative.

Le deuxième thème lié aux contacts intergroupes est l'ethnocentrisme, lequel ressort des entretiens de groupes effectués auprès des élèves des écoles A et B à travers leur utilisation du terme *Tamoul* pour catégoriser tous les immigrants tel un groupe homogène sans individualité ni diversité (Abu-Rayya et White, 2010). Les attributions et les stéréotypes compris dans leur discours sont des manifestations d'ethnocentrisme qui, selon la théorie d'identité sociale, seraient une conséquence de la catégorisation (identification sociale) faite par les élèves d'origine québécoise des élèves issus de l'immigration (Tajfel, 1981). L'ethnocentrisme permettrait possiblement d'expliquer que la confrontation quotidienne à des différences ethnoculturelles puisse résulter en des généralisations erronées et rigides, surtout si le contact intergroupe est peu présent ou négatif entre les élèves d'origine québécoise et les élèves issus de l'immigration (Cohrs et Stelzl, 2010).

Le troisième thème, les contacts intergroupes positifs, fait état des rapports positifs entre les élèves d'origine québécoise et les élèves issus de l'immigration de l'école C, lesquels contrastaient radicalement avec les conflits ayant lieu aux écoles A et B. Ces contacts intergroupes positifs semblaient permettre une réduction d'anxiété et une augmentation d'empathie pour l'autre (Pettigrew et Tropp, 2008). Toutefois, il convient de mentionner que l'absence de classe d'accueil à l'école C peut potentiellement influencer de façon positive les

contacts intergroupes ; il est possible de constater, dans les entrevues avec les élèves issus de l'immigration,¹² que le fait de quitter les classes d'accueil pour rejoindre les classes régulières donne l'opportunité aux nouveaux arrivants de devenir amis avec des élèves d'origine québécoise. Il est important de considérer ce facteur puisque les amitiés intergroupes favorisent des attitudes positives envers l'exogroupe et la réduction des préjugés (Pettigrew et Tropp, 2011) lesquels sont moins probables aux écoles A et B parce que les classes d'accueil augmentent les chances de provoquer une ségrégation entre les groupes.

Les quatre thèmes subséquents sont en lien avec les orientations d'acculturation des élèves participant à notre étude. Or, les résultats présentés en lien avec les contacts intergroupes laissent déjà présager des orientations d'acculturation différentes entre les élèves des écoles A et B et les élèves de l'école C. En effet, alors que les élèves interviewés aux écoles A et B adoptaient plutôt des orientations assimilationnistes et ségrégationnistes, les élèves interviewés à l'école C avaient des propos davantage en lien avec des orientations intégrationnistes et individualistes. Les élèves des écoles A et B avaient l'impression que les élèves issus de l'immigration refusaient de faire des efforts pour mettre leur culture de côté et adopter la culture québécoise, ce qui leur permettait de critiquer leurs comportements et de les juger responsables de certains conflits intergroupes. De plus, certains facteurs, tels que les menaces perçues par les élèves des écoles A et B, leur acceptation des inégalités sociales et le contexte de privation relative dans lequel ils se trouvaient semblaient sous-tendre certains de leurs propos associés à des orientations ségrégationnistes. Au contraire, les contacts intergroupes et le discours des élèves interviewés à l'école C semblaient plus positifs, entraînant l'adoption des orientations d'acculturation intégrationniste et individualiste. En dépit du fait que près de la moitié des participants de l'école C ont exprimé des réserves liées notamment au fait que certains élèves immigrants ne parlaient pas assez français et qu'ils devraient respecter les règles du Québec au même titre que les autres citoyens, nous avons observé davantage de nuances dans leurs propos lorsqu'ils s'affirmaient au sujet des aspects négatifs liés à leur processus d'intégration. En général, ces derniers semblaient mieux comprendre la complexité du processus d'immigration, ce qui les amenait à être plus empathiques envers les nouveaux arrivants. Toutefois, cela pourrait aussi être un effet de notre usage de méthodes de collecte de données distinctes pour les différentes écoles. Il était possiblement plus difficile pour certains élèves de l'école C d'exprimer des propos radicaux, du fait qu'ils étaient seuls devant un interviewer. Cela étant, nous avons tout de même relevé davantage de propos liés à des orientations assimilationnistes à partir des deux entrevues individuelles effectuées à l'école A (ex. « mettre leur culture de côté ») qu'à partir de celles réalisées avec les élèves de l'école C, ce qui reconferme, en partie, nos constatations au regard des différences entre le discours des élèves des écoles A et B et des élèves de l'école C.

Enfin, l'écart entre le discours des élèves de l'école C et celui des élèves des écoles A et B s'explique possiblement par le niveau socioéconomique supérieur du quartier où se situe l'école C ou encore par des facteurs logistiques, tels que le pourcentage minime des élèves immigrants à l'école C ou le fait que ces élèves ont été sélectionnés pour intégrer directement les classes régulières sans avoir recours aux classes d'accueil. Bien qu'il nous soit impossible de comparer les pratiques des acteurs scolaires des différentes écoles qui pourraient favoriser des contacts intergroupes positifs, nous avons ciblé deux facteurs administratifs propres aux écoles A et B susceptibles de faire une différence : la ségrégation des élèves issus de l'immigration dans les classes d'accueil pouvant limiter les situations de contacts intergroupes et empêcher l'égalité des statuts entre les groupes et la plus grande densité d'immigrants, augmentant potentiellement le risque que les élèves d'origine québécoise les perçoivent comme une menace, surtout considérant leur situation de privation relative (Stephan et al., 2005). Les deux aspects mentionnés ci-haut semblent constituer des facteurs pertinents à prendre en compte pour favoriser un meilleur contact intergroupe dans les écoles.

CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS

Au-delà des relations interculturelles positives rapportées par la plupart des neuf élèves interviewés à l'école C, la majorité de nos données émergentes des entrevues avec les 30 élèves des écoles A et B, mettent en évidence des contacts intergroupes négatifs qui entraîneraient des orientations d'acculturation assimilationnistes et ségrégationnistes. L'écart entre les relations interculturelles prenant forme dans ces écoles comparativement à celles observées à l'école C met en évidence la nécessité d'interroger les facteurs pouvant contribuer à l'expliquer. Bien qu'il n'y ait pas de solutions simples pour administrer l'intégration scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration, nos données indiquent que certaines politiques d'intégration limitent les situations susceptibles de favoriser des contacts intergroupes positifs. Pour ce faire, des pratiques éducatives plus inclusives et une administration soutenant davantage les élèves issus de l'immigration devraient être mises en place afin d'assurer l'égalité des statuts entre les groupes et de valoriser les relations interculturelles.

NOTES

1. Aucune statistique à la commission scolaire où notre étude a été menée ne permet de connaître le nombre d'élèves immigrants provenant de pays francophones. Bien que la France soit le premier pays d'immigration au Québec, nous pouvons supposer qu'il y avait considérablement moins d'individus qui maîtrisaient déjà le français dans la région où notre étude a été menée puisqu'une plus grande proportion des immigrants qui s'y installent provient de la catégorie de réfugiés, contrairement à Montréal qui accueille davantage d'immigrants indépendants (Citizenship and Immigration Canada, 2011).
2. Cette information provient de données obtenues par le biais d'entrevues avec les huit enseignants participant à notre étude. Ces données seront présentées dans le cadre d'un autre article actuellement en rédaction.

3. Nous avons également interviewé huit de leurs enseignants afin de comprendre le processus d'intégration scolaire des élèves immigrants dans sa globalité, c'est-à-dire en prenant en compte les points de vue de divers acteurs y étant impliqués.
4. Les deux indices de défavorisation sont l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socio-économique (IMSE). Le SFR renvoie à la « proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu » tandis que l'IMSE réfère à la « proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade et à la proportion des ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010). Les écoles dont les deux indices de défavorisation se sont situés dans les rangs déciles de sept et plus (au-dessus du seuil supérieur) sont considérées défavorisées.
5. Plutôt que d'identifier les écoles en les nommant, nous avons utilisé les lettres A, B et C afin d'assurer leur confidentialité.
6. Les deux indices de l'école C (SFR : 6 et IMSE : 3) étaient au-dessus du seuil supérieur en 2010-2011.
7. En 2010-2011, l'indice du seuil de faible revenu de cette école était élevé (SFR : 8), mais l'indice de milieu socio-économique était moyen (IMSE : 6), ce qui indique qu'une forte proportion des revenus familiaux des élèves de cette école était située près ou sous le seuil de faible revenu, sans toutefois signifier que les parents des enfants étaient sans diplôme ou sans emploi.
8. Les deux indices de défavorisation de cette école en 2010-2011 étaient au-dessus du seuil supérieur (SFR : 9 et IMSE : 9).
9. Les seules modifications faites par l'interviewer étaient des ajustements au niveau de la forme dépendamment du type d'entrevue.
10. Pour assurer l'anonymat des participants, l'entretien est identifié par le code GÉQAI qui renvoie aux termes : Groupe d'Élèves Québécois de l'école A, groupe 1. De plus, sont indiquées seulement les lettres F et G (pour fille ou garçon) suivies d'un numéro pour les distinguer.
11. Pour identifier les citations des entrevues individuelles, des codes, tels que EQC2, sont utilisés référant au terme « Élève Québécois », à l'école (C) ainsi qu'à l'ordre selon lequel les élèves ont été interviewés.
12. Cette information provient de données recueillies auprès d'élèves issus de l'immigration dans le cadre de cette même étude qui seront présentées dans un article actuellement en rédaction.

RÉFÉRENCES

- Abu-Rayya, H. et White, F. (2010). Acculturation orientations and religious identity as predictors of anglo-Australians' attitudes towards Australian muslims. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(6), 592-599.
- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new-immigrant youth in Quebec. *The International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA : Addison-Wesley.
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology : An International Review*, 46(1), 5-34.
- Bouchamma, Y. (2008, printemps). Les défis de l'école en milieu minoritaire francophone face à l'intégration des élèves immigrants. *Thèmes canadiens*, 109-112.
- Bourhis, R., Moïse, L., Perreault, S. et Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model : A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.
- Citizenship and Immigration Canada. (2011). Permanent residents by province or territory and urban area. *Quarterly Administrative Data Release*. Consulté à partir de : <http://www.cic.gc.ca/english/resources/statistics/facts2011-preliminary/02.asp>

- Cohrs, J. et Stelzl, M. (2010). How ideological attitudes predict host society members' attitudes toward immigrants: Exploring cross-national differences. *Journal of Social Issues*, 66(4), 673-694.
- Dambrun, M., Taylor, D., McDonald, D., Crush, J. et Méot, A. (2006). The relative deprivation-gratification continuum and the attitudes of South Africans towards immigrants: A test of the V curve hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 1032-1044.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2011, hiver). Le choix des modèles de service offerts aux élèves issus de l'immigration au Québec : entre réalisme, tradition et innovation. *Thèmes canadiens*, 29-34.
- Esses, V., Dovidio, J., Jackson, L. et Armstrong, T. (2001). The immigration dilemma: The role of perceived group competition, ethnic prejudice, and national identity. *Journal of Social Issues*, 57, 389-412.
- Immigration et Communautés culturelles (2011). *Caractéristiques de l'immigration au Québec-Statistiques*. Consulté à partir : http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_45959&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWwKwg+vIv9rjjj7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz
- James, C. (2004). Assimilation to accommodation: Immigrants and the changing patterns of schooling. *Education Canada*, 44(4), 43-45.
- Jasinskaja-Lahti, I., Mähönen, T. et Liebkind, K. (2011). Ingroup norms, intergroup contact and intergroup attitudes of majority and minority youth. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 346-355.
- Kanouté, F. (2003, mai). *L'interculturel en classe*. Communication présentée au colloque Intégration et scolarisation des élèves immigrants du ministère de l'Éducation, Montréal, Canada.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Leong, C. et Ward, C. (2011). Intergroup perceptions and attitudes toward immigrants in a culturally plural society. *Applied Psychology*, 60(1), 46-65.
- Lusignan, G. (2009). Expériences de soutien à l'accueil et à la francisation à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. *Vie pédagogique*, 152. Consulté à partir : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierC_1
- Matera, C., Stefanile, C. et Brown, R. (2011). The role of immigrant acculturation preferences and generational status in determining majority intergroup attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(4), 776-785.
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Miles, M. et Huberman, A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Brussels, BE : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Indices de défavorisation 2010-2011*. Consulté à partir : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>
- Pettigrew, T. et Tropp, L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751.
- Pettigrew, T. et Tropp, L. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922-934.
- Pettigrew, T. et Tropp, L. (2011). *When groups meet: The dynamics of intergroup contact*. Philadelphia, PA : Psychology Press.
- Potvin, M. (2007). Blackness, haïtianité et québécoisité : modalités de participation et d'appartenance chez la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec. Dans M. Potvin, P. Eid et N. Venel (dir.), *La 2e génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec* (pp. 137-170). Montréal, QC : Athéna Éditions.
- Steinbach, M. (2010a). Eux autres versus nous autres : Adolescent students' views on the integration of newcomers. *Intercultural Education*, 21(6), 535-547.
- Steinbach, M. (2010b). Quand je sors d'accueil : Sociolinguistic integration of immigrant adolescents in Quebec. *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 95-107.

- Steinbach, M. et Lussier, S. (2013). L'intégration sociale des élèves issus de l'immigration dans une région du Québec. Dans M. Vatz-Laaroussi, E. Bernier, et L. Guilbert (dir.), *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants : questions identitaires et stratégies régionales* (pp. 41-71). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Stephan, W., Diaz-Loving, R. et Duran, A. (2000). Integrated threat theory and intercultural attitudes: Mexico and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(2), 240-249.
- Stephan, W., Renfro, C., Esses, V., Stephan, C. et Martin, T. (2005). The effects of feeling threatened on attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 1-19.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Vatz Laaroussi, M. et Steinbach, M. (2010). Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec : un modèle à inventer, *Recherches en éducation*, 9, 43-55.
- Verkuyten, M. (2011). Assimilation ideology and outgroup attitudes among ethnic majority members. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(6), 789-806.

MARILYN STEINBACH est professeure agrégée au département de pédagogie à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses intérêts de recherche portent sur l'intégration, aux plans linguistique, scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration, les facteurs sociolinguistiques de l'apprentissage des langues secondes, l'éducation interculturelle en milieux scolaire et universitaire. marilyn.steinbach@usherbrooke.ca

NAOMI GRENIER est étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Son projet doctoral vise à analyser l'impact des pratiques de différenciation déployées par les enseignants oeuvrant en milieu scolaire défavorisé auprès des élèves et de leur famille. naomi.grenier@usherbrooke.ca

MARILYN STEINBACH is an associate professor in the department of pedagogy in the Faculty of Education at Sherbrooke University. Her research interests are the linguistic, academic and social integration of immigrant students, sociolinguistic factors of second language education, and intercultural education in schools and universities. marilyn.steinbach@usherbrooke.ca

NAOMI GRENIER is a doctoral student in the Université du Québec à Montréal. Her doctoral project aims to analyse the impact of differentiation practices used by teachers working in underprivileged schools with students and their families. naomi.grenier@usherbrooke.ca