



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Vécu scolaire et représentations identitaires : ce que l'expérience scolaire des élèves au secondaire issu·e·s des minorités visibles révèle de leur environnement socioéducatif

Autrices

Anastasie Amboulé Abath, Université du Québec à Chicoutimi
Anastasie_amboule-abath@uqac.ca

Nadège Bikié-Bi-Nguéma, Groupe ECOBES, Cégep de Jonquière
NadegeBikieBiNguema@cegepjonquiere.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article vise à comprendre la manière dont les élèves au secondaire issu-e-s des minorités visibles décrivent leur expérience scolaire dans une région à faible densité ethnoculturelle. L'étude se base sur dix entretiens semi-dirigés réalisés auprès d'élèves fréquentant deux écoles de niveau secondaire de Saguenay. Les résultats éclairent sur leur rapport aux autres et à l'environnement socioéducatif dans lequel des préjugés ethnoraciaux y sont soulignés. Pour une école inclusive forte de sa diversité, ces préjugés mettent en évidence les enjeux entourant le mieux vivre ensemble et la nécessité d'organiser des activités socioéducatives créant des occasions d'échange pour l'ensemble des élèves.

Mots-clés : environnement socioéducatif, minorités visibles, représentations identitaires, expérience scolaire, éducation inclusive, réussite éducative



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Mise en contexte

Selon Statistique Canada (2017), 37,5 % de la population totale d'enfants canadiens âgé·e·s de moins de 15 ans sont né·e·s à l'extérieur du pays. Entre 2011 et 2016, 1 212 075 immigrant·e·s ont été reçu·e·s au Canada. De ce nombre, 61,8 % des nouvelles et nouveaux arrivant·e·s étaient né·e·s en Asie (incluant le Moyen-Orient). L'Afrique est le deuxième continent en importance de l'immigration récente au Canada avec 13,4 % de nouvelles et de nouveaux arrivant·e·s. D'après ces données, deux enfants canadiens sur cinq sont issu·e·s de l'immigration¹, c'est-à-dire qu'ils ou elles sont né·e·s à l'étranger ou qu'ils ou elles ont au moins un·e parent né·e à l'étranger. Selon le MEES (2019), en 2018-2019, 30% des élèves québécois·es fréquentant la formation générale secteur jeunes étaient issu·e·s de l'immigration, 11,1 % d'entre eux ou elles étant des immigrant·e·s de première génération et 19,4 %, de deuxième génération. Dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean (SLSJ), les immigrant·e·s constituent 1,1 % de la population totale (Statistique Canada, 2016).

Tableau 1: Proportion de la population ayant déclaré appartenir à des groupes minoritaires au SLSJ

Groupes minoritaires	Pourcentage (%)
Identité autochtone	5,3
Minorité visible	1,01
Appartenance religieuse autre que catholique ou aucune	2

Source : Statistique Canada (2013-2017)

La présence des élèves issu·e·s de groupes minorisés reste faible, mais en constante évolution dans les écoles. Pour mieux comprendre leur vécu socioscolaire, il nous paraît utile de nous enquérir du sens qu'ils attribuent à leur expérience en nous intéressant à l'environnement socioéducatif². En 2013, la région du SLSJ a connu des actes que l'on pourrait qualifier de non invitants pour les personnes issues de la diversité ethnoculturelle : distribution dans la ville de Saguenay de pamphlets anti-immigration, vandalisme de la mosquée de Chicoutimi et apposition de la pancarte « Saguenay ville blanche » à l'entrée de la ville et par-dessus l'écriteau du cimetière de la municipalité

¹ Source : <https://www.statcan.gc.ca/fra/themes-debut/genre-diversite-et-inclusion>

² Par environnement socioéducatif, nous désignons ici le contexte physique, social, pédagogique, organisationnel dans lequel s'exercent les activités pédagogiques et socioéducatives visant l'atteinte du plein potentiel des élèves. Les activités socioéducatives, quant à elles, regroupent l'ensemble des activités scolaires, périscolaires et parascolaires d'enseignement, d'encadrement et d'animation qui visent le développement personnel de l'élève.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de Saint-David-de-Falardeau. Ces actes ont fait les manchettes dans différents médias. À cet égard, le contexte peut produire des effets variés sur l'expérience scolaire des élèves des groupes minoritaires voire ralentir le développement du sentiment d'appartenance à l'école et à l'environnement sociogéographique, d'où la nécessité d'une réflexion décloisonnée pour mieux connaître et comprendre ce qu'en pensent les élèves issu·e·s des minorités visibles (EIMV).

Problématique

Si nos écoles sont dorénavant dites inclusives, il n'en demeure pas moins que celles-ci sont encore aux prises avec des difficultés liées à la persistance de préjugés ethnoraciaux qui affectent la réussite éducative de certain·e·s élèves. Des études québécoises réalisées à Montréal sur le vécu socioscolaire des élèves issu·e·s de groupes minorisés racisés ont amplement montré que la réalité de ces élèves reste préoccupante dans certaines circonstances (Potvin et *al.*, 2013; Lafortune, 2014; Kanouté et Lafortune, 2011). Selon ces travaux, ces élèves font face à des problèmes de discrimination subtile ou inconsciente dans la classe ou dans l'enceinte scolaire par le personnel scolaire et les camarades (préférences discriminatoires des personnels scolaires, dépréciation, difficultés à se faire des ami·e·s, rejet par le fait d'être ignorés dans la constitution des travaux en équipe, assignation de préjugés par rapport à leur groupe d'appartenance, exclusion d'un cercle d'ami·e·s, profération d'insultes racistes et de blagues déplacées voire de questions humiliantes de la part des pairs...) Toutes ces attitudes teintées de préjugés ethnoraciaux font que ces jeunes stigmatisés sont plus enclins à vivre des situations d'exclusion et doivent relever des défis particuliers pour réussir à l'école. Ces constats troublants mis en évidence par la recherche laissent sous-entendre une forme de ségrégation scolaire et ses déclinaisons inégalitaires qui peuvent avoir des conséquences dommageables sur le parcours scolaire des élèves qui en sont victimes menant à des perspectives d'avenir hypothéquées (Merles, 2012; Felouzis, 2003). Certain·e·s élèves du secondaire issu·e·s des EIMV vivent donc des expériences de la racisation³ à l'école qui conduisent à des tensions identitaires aliénantes puisque la couleur de la peau sert à justifier la hiérarchie sociale prédominante. À l'inverse, les EIMV qui ont la capacité de surmonter l'exclusion et la marginalisation pour s'adapter à ce milieu ont des parcours scolaires marqués par des réussites exceptionnelles. Ces élèves issu·e·s d'une culture familiale plus en

³ Selon Eid (2012), la notion de racisation souligne le caractère socialement construit de la « race », mais aussi le fait que celle-ci résulte d'un processus de catégorisation externe opérée par le groupe majoritaire. Cette catégorisation exerce une violence symbolique sur les catégorisés en leur assignant, non pas une culture historiquement construite et en mouvement (privilège des groupes majoritaires), mais plutôt une essence immuable de laquelle sont dérivés mécaniquement tous les traits sociaux, culturels et individuels.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

adéquation avec les attentes de l'école sont souvent mieux doté·e·s socialement et économiquement. Ainsi, les EIMV qui réussissent bien savent décoder les règles implicites ou les allant-de soi en vigueur dans leur école et dans la classe au sujet de leurs études. Ces faits dénotent la nécessité d'explorer leur expérience de socialisation scolaire⁴, la façon dont ils ou elles se perçoivent, se considèrent par rapport aux autres élèves, se positionnent, se définissent et réagissent dans cet environnement scolaire et les épreuves qu'ils ou elles traversent pouvant améliorer ou détériorer leur réussite éducative. De façon plus précise, nous voulons saisir le regard qu'ils ou elles portent sur leur expérience scolaire dans le contexte particulier que représente la ville de Saguenay qui accueille de plus en plus de personnes issues de groupes minoritaires racisés. Comprendre les ressorts de l'expérience scolaire de ces élèves afin de mieux accueillir, intégrer et, à postériori, de diriger l'attention vers ce qui doit être fait pour pallier les difficultés d'intégration qui minent très souvent leur vie scolaire. De plus, en s'appuyant sur les faits et les effets vécus et perçus que ces élèves auront eux-mêmes ou elles-mêmes déterminés, il sera possible pour les autorités scolaires de comprendre ce qui influence l'expérience scolaire de ces élèves et d'ajuster les interventions socioéducatives ou, du moins, de cerner les réelles solutions aux problèmes liés à leur vie scolaire. Comment les EIMV se perçoivent-ils dans leur environnement socioéducatif et quelles conceptions se font-ils de leur propre expérience socioscolaire ? Dans les lignes qui suivent, nous présentons quelques travaux sur le vécu scolaire d'élèves issu·e·s des minorités racisées. Nous précisons ensuite notre démarche méthodologique. Finalement, à partir du corpus de données collectées, nous présenterons l'analyse des résultats et la conclusion de l'étude.

Cadre conceptuel

L'expérience scolaire des élèves issu·e·s des minorités racisées

L'école est parfois le lieu de la révélation de la différence. Les particularités identitaires en milieu scolaire s'articulent autour des caractéristiques des personnes représentant les groupes sociaux et leurs différences issues des grandes identités sociales collectives (Légal et Delouée 2015). L'analyse du vécu socioscolaire des élèves issu·e·s des minorités dites « racisées » permet de repenser l'école comme lieu de la re-production des normes sociales inégalitaires (Bourdieu et Passeron, 1970) et par conséquent, un instrument de stabilité des rapports de

⁴ Dans le sens de Robert et Tondreau (1997, p. 365), « la socialisation scolaire consisterait à conjuguer par l'acte pédagogique, le rapport au savoir et le rapport aux autres. Il s'agirait de créer aujourd'hui des moyens de vivre ensemble dans l'école [...] la socialisation deviendrait une entrée privilégiée pour la préparation à une vie sociale diversifiée tant sur le plan des modes de vie que sur celui des modes de pensée. »



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

domination (entendu comme la perpétuation d'une hiérarchie structurelle entre groupes désignés différents et dont la dissymétrie est naturalisée). Cependant, elle permet aussi d'acquérir les outils qui conduisent à leur remise en question et à une possible émancipation. Les élèves issu·e·s de groupes racisés sont souvent reconnaissables par leurs attributs identitaires. Ces attributs donnent sens et réalités aux groupes qu'ils caractérisent sous des traits culturels communs ou ethnoraciaux (Guillaumin, 2002). Les processus de différenciation tout comme les marqueurs de la diversité identifiables en milieu scolaire positionnent ceux-ci différemment des autres selon les polarisations sociales. Par conséquent, de nombreux faits et problèmes sont perçus entre les différents groupes sociaux déterminés par les préjugés ethnoraciaux entretenus par rapport à la couleur de la peau dans l'espace scolaire (Vatz-Laaroussi, 2011). Cette tendance impacte le vécu scolaire des élèves de groupes minorisés racisés et perpétue les rapports sociaux à l'école. En effet, différents travaux ont signalé que les discriminations vécues, du fait de la visibilité des personnes noires dans un milieu majoritairement blanc, font qu'ils se sentent écartés de l'identité québécoise (Lafortune et Kanouté, 2011, 2007; Lafortune, 2014). De plus, ces élèves peuvent vivre des défis scolaires liés aux apprentissages et aux relations avec les pairs et leur parcours peut être marqué par la réussite puisque certains ont la capacité de surmonter l'exclusion et la marginalisation en tissant des liens sociaux bénéfiques pour réussir à survivre dans un milieu scolaire qui ne répond pas adéquatement aux besoins des élèves de groupes minoritaires. À cause de leur différence, ces élèves sont souvent aux prises avec des manifestations de mépris, de dénigrement, de mise à l'écart, d'isolement, de rejet social, d'indifférence, de difficulté à se faire des amis (Steinbach, 2013, 2009; Vatz-Laaroussi et Steinbach, 2010; Felouzis et Perroton, 2009). D'après ces recherches, ces élèves sont donc parfois victimes de phénomènes ethnoségrégatifs et de problèmes sociorelationnels (dépréciation, stigmatisation, marginalisation, rejet, désintérêt des autres), ce qui sous-entend une certaine méfiance des un·e·s envers les autres, alimentée par les préjugés raciaux qui leur renvoient une image négative d'eux-mêmes ou d'elles-mêmes. Steinbach (2009) rappelle le manque de discours inclusifs entre les élèves qui mène à une séparation entre le groupe d'élèves majoritaires et les élèves issu·e·s de groupes minoritaires sous un énorme clivage entre le « Eux » et le « Nous ». L'enjeu identitaire et social mobilise ainsi les relations ethnoculturelles en milieu scolaire du fait que la construction des savoirs et les interactions entre élèves ainsi qu'entre les élèves et le personnel scolaire donnent lieu à une prise de conscience de soi et de son identité. Le vécu scolaire, quant à lui renvoie au quotidien scolaire de l'élève, aux activités parascolaires, aux relations amicales entre pairs, à la place de l'école dans la projection dans le futur, etc. Il appert que le rejet vécu par ces élèves de la part de leurs pairs serait une source de tensions liées à leurs différences, notamment en ce qui concerne la couleur de la peau. En ce sens, le manque de discours inclusifs des camarades du groupe majoritaire et ses déclinaisons



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

inégalitaires aux conséquences néfastes pour la socialisation ont des effets préjudiciables sur leur qualité de vie à l'école. Ces enjeux sont des dimensions qui entretiennent les inégalités scolaires. L'école comme agence de socialisation constitue pour ces élèves un lieu de rencontre avec les valeurs et les normes du groupe majoritaire, mais aussi le lieu de la révélation des différences. L'intégration sociale et la composition du réseau relationnel jouent un rôle dans le développement du réseau d'amis. Des études démontrent la complexité des relations sociales à l'école et, plus subtilement, les comportements racistes qui peuvent prendre la forme de regards pernicieux ou tout simplement d'indifférence. Considérant le sujet traité, nous ciblons l'expression minorités visibles en tant que concept clé méritant d'être explicité pour caractériser les personnes représentant les groupes sociaux visés dans cette recherche.

La notion de « minorités visibles »

L'intérêt de se pencher sur le concept de « minorités visibles » est qu'il a des effets sociaux bien réels et parfois dommageables pour les membres de certains groupes humains. Le terme « race » est utilisé aussi bien dans la Charte québécoise des droits et libertés de la personne que dans la Charte canadienne des droits et libertés. Il figure aussi dans de nombreux instruments internationaux. Nous utilisons cette expression afin de nous conformer au terme utilisé dans la loi actuelle ainsi que par Statistique Canada. En effet, le mot « minorité » accolé à l'adjectif « visible » désigne (selon la Loi sur l'équité en matière d'emploi, Gouvernement du Canada, LC 1995, ch. 44, p. 2) « les personnes autres que les Autochtones qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ». (Ministère de la Justice du Canada, 2005). Dans le cadre de ce projet, nous parlerons des « minorités visibles » pour désigner les élèves de communautés noires et les jeunes d'origine asiatique en raison de leurs traits physiques.

La sociologie de l'expérience

Les chercheur·e·s en sociologie de l'éducation se sont beaucoup questionnés sur les processus qui contribuent à définir les significations sociales des élèves issu·e·s de la diversité ethnoraciale en tant que rapport social. L'un des points de vue privilégiés pour repenser le vécu scolaire de ces élèves mobilise une posture qui permet d'aborder le sens que les EIMV accordent à leur expérience scolaire en contexte minoritaire. Pour cela, il nous a semblé pertinent de prendre appui sur la sociologie de l'expérience développée par Dubet (1994) et Dubet et Martuccelli (1996). Pour reprendre les mots de ces théoriciens dans leur ouvrage *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, « l'expérience scolaire est une manière dont les acteurs individuels ou collectifs, combinent les diverses logiques relativement indépendantes et dissociées de l'action qui structurent le monde scolaire » (Dubet et Martuccelli 1996, p. 62). Selon ces auteurs, l'école est un lieu où s'entrecroisent trois



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

logiques d'action : une logique de « l'intégration » de l'élève à différents groupes d'appartenance (à l'école, dans les groupes de pairs, par exemple) ; une logique de « subjectivation », c'est-à-dire la construction de soi, et une logique de « stratégie » liée à la capacité de faire des choix personnels au sein du système scolaire. Le champ de recherche sur l'expérience scolaire a placé l'élève au centre de la réflexion et l'a conçu comme un sujet actif, réflexif, pourvu de droits et de capacités en tant qu'acteur responsable de sa scolarisation. Autrement dit, ce champ prend en compte la parole de l'élève, les sentiments qu'il se forge sur son parcours scolaire et sa qualité de vie à l'école. La construction de l'expérience scolaire devient alors un processus qui dépend de plusieurs facteurs qui se développent et se consolident à travers différentes formes de socialisation scolaire et par des facteurs institutionnels souvent influencés par le climat scolaire, les ressources matérielles et humaines internes à l'école, les relations entre pairs et la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignant à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe.

La référence à cette approche est justifiée étant donné que nous visons à dégager les regards que ces élèves portent à leur expérience de scolarisation et non à évaluer la justesse de leur propos. Nous les considérons comme des actrices ou des acteurs sociaux crédibles, capables de rendre compte de leur vécu personnel et des relations interpersonnelles qu'ils développent avec le milieu scolaire et les divers aspects de la vie scolaire. Ces élèves sont capables d'émettre leur avis pour opiner sur leur propre expérience, d'où le choix de nous appuyer sur leurs propos pour dégager les significations qu'ils attribuent à leur vécu scolaire.

Démarche méthodologique

L'objectif de notre étude consiste à explorer l'incidence de l'environnement socioéducatif sur le vécu scolaire des EIMV selon la perception de ces dernier·e·s. Nous avons retenu l'approche qualitative et l'étude s'inspire du paradigme compréhensif et interprétatif, qui vise à « rechercher les significations des actions auprès des acteurs concernés, à analyser les contradictions et à saisir le singulier » (Mucchielli, 1996 p.34). De ce fait, il s'agit de chercher à comprendre les éléments qui participent à la construction des significations que les EIMV attribuent à leur propre expérience scolaire en nous attardant à la dimension des représentations identitaires. Ces élèves comme interlocutrices ou interlocuteurs sont les mieux placé·e·s pour parler des situations qu'ils ou elles vivent au quotidien. Nous privilégions les expériences vécues et perçues par ces élèves pour mieux saisir l'essence de leurs points de vue sur les facteurs qui influencent leur vécu scolaire. Ils ou elles vont décrire les choses telles qu'elles leur apparaissent de ce qu'ils ou elles en déduisent de leur expérience et de l'interprétation qu'ils ou elles en font. Notre démarche donne accès à cette réalité sociale, telle qu'elle est perçue, expérimentée, vécue, comprise et interprétée par ces élèves.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Des entrevues semi-dirigées d'une durée de 45 minutes à 1 heure 30 minutes ont été réalisées dans deux écoles secondaires de la ville de Saguenay. Nous avons rencontré individuellement chacun·e des élèves intéressé·e·s à participer à cette étude. Dans un entretien individuel, nous avons invité chacun d'entre eux ou elles à faire part de son vécu social, scolaire et identitaire. L'objectif était de parvenir à 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. Ces entretiens individuels ont tous été enregistrés numériquement, intégralement transcrits, puis traités selon une démarche classique d'analyse de contenu sans l'aide de logiciel.

Après la codification descriptive des transcriptions, nous avons procédé à deux types de lecture analytique : la première afin de catégoriser les points de vue des EIMV, la seconde pour dégager les significations sous-jacentes aux positions endossées à l'égard du vécu scolaire, du cadre scolaire et des relations avec les élèves du groupe majoritaire. La première étape consistait donc en une lecture classificatoire des points de vue émis par les EIMV sur la base de leurs similitudes, et ce à partir des thèmes retenus dans notre canevas d'entretien et en tenant compte des questions posées de façon à faire ressortir leur diversité. Notre intention était de mettre en évidence la teneur de leurs propos quant aux différents objets abordés et qui sont en lien avec les aspects de leur expérience scolaire tout en montrant la variété des positions des élèves à l'égard de celle-ci. La deuxième étape, quant à elle, consistait en une lecture appréciative des positions, laquelle a débouché sur des significations. Pour ce faire, nous avons reclassé les différents objets abordés en lien avec l'expérience des EIMV, le rapport au cadre scolaire et le rapport aux relations sociales de manière à pouvoir faire ressortir les positions marquantes en vue d'en dégager les significations. L'objectif de cette partition du corpus était d'extraire les structures les plus significatives pour les analyser. De cette posture analytique ont émergé les perçus et les vécus qui jalonnent l'expérience scolaire de ces élèves. Le but ultime étant d'apporter des éclairages sur la façon dont ces élèves se positionnent et définissent leur qualité de vie scolaire.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Participant·e·s

Tableau 2. Échantillon des EIMV et leurs données sociodémographiques⁵

Pseudonymes	Âge	Genre	Niveau	Pays d'origine ou d'adoption	Génération d'immigrant
Jade	13	F	3	Chine	1 ^{ère}
Rihanna	15	F	5	Gabon	2 ^{ème}
Beyoncé	11	F	1	Cameroun	1 ^{ère}
Raïssa	16	F	5	Haïti	1 ^{ère}
Ariana	15	F	5	Cameroun	1 ^{ère}
Eden	15	F	5	Cameroun	1 ^{ère}
Léa	13	F	3	Cameroun	1 ^{ère}
Romy	14	F	3	Congo	1 ^{ère}
Gaïa	15	F	5	Côte d'Ivoire	2 ^{ème}
Noah	15	M	4	Colombie	1 ^{ère}

Les EIMV que nous avons rencontré·e·s étaient âgé·e·s de 11 à 16 ans. Le tableau ci-dessus précise leur âge, leur sexe, leur niveau scolaire, leur pays d'origine ou d'adoption et leur génération d'immigrant. Pour préserver l'anonymat des participant·e·s dans la transcription des entrevues, certains ont eux-mêmes ou elles-mêmes choisi des prénoms fictifs (Pseudonymes) et nous avons volontaire évité de présenter la profession des parents. Signalons tout de même que tou·te·s nos participant·e·s réussissent bien à l'école et sept participant·e·s sur les dix sont dans des programmes de concentration ou à vocations particulières (PEI, Sport-études). Une seule participante nouvellement arrivée au Canada était à sa première année scolaire au Québec.

Résultats

Nos résultats sont présentés et discutés selon les différents points de vue des EIMV rencontré·e·s sur leur environnement socioéducatif. L'analyse entreprise à la suite des regards, des témoignages, des significations et des comportements au quotidien des dix participant·e·s nous a permis d'interpréter les faits et les effets perçus et vécus par ceux-ci ou celles-ci. Les sections suivantes décrivent les résultats obtenus à partir des extraits d'entrevues retenus pour l'analyse et discutent de ces derniers.

⁵ Les données analysées dans notre article sont issues du projet de recherche intitulé : Mesure des effets de l'environnement socioscolaire sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves au secondaire issu·e·s des minorités visibles. Approbation du comité d'éthique et de la recherche avec les êtres humains de l'UQAC, numéro : 602.418.01.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Regards sur la région d'accueil

Dans une région à faible densité ethnoculturelle comme celle du SLSJ, les écoles et la population en général ne sont pas habituées à faire face à la diversité ethnoculturelle. Nous avons interrogé nos participant·e·s sur cet aspect de leur environnement sociogéographique afin d'identifier les éléments (favorables et/ou les obstacles) qui influencent leur vécu scolaire. Les extraits d'entretien ci-après illustrent différents points de vue sur l'environnement socioéducatif :

[...] Moi j'ai été adoptée à huit mois fait que c'est la seule culture que je connais et j'ai grandi ici. Je suis québécoise et pas chinoise. (Jade)

[...] j'ai habité Québec pis là je suis déménagée à Laterrière, c'est vraiment tout petit. Pis, la mentalité des gens à Québec ils étaient plus habitués de voir des personnes de couleur tandis qu'ici j'étais, en fait moi pis mon frère, on était pas mal les deux seuls Noirs dans l'École. Donc ça a fait un choc pour les autres personnes. On a été adoptés. Au début, ils ne nous acceptaient pas bien. Pendant tout le primaire jusqu'en 6e année. Ça s'est plus amélioré quand je suis arrivée au secondaire à cause que ben ici le monde a plus une maturité pis y'en a de plus en plus au secondaire. (Raïssa)

De l'amour pour l'école

Nos entretiens révèlent qu'au-delà de leur position minoritaire sur le plan identitaire, les EIMV rencontré·e·s ont un grand attachement à leur école. Ils ou elles vivent des expériences positives ou négatives dans les activités habituelles de la vie scolaire. Leur amour pour leur école est motivé par une multitude de raisons allant de grandes ambitions scolaires à la satisfaction de pouvoir se faire des amies comme le soulignent les extraits qui suivent :

Romy est une élève nouvellement arrivée et lorsque nous lui demandons comment elle se sent à l'école et ce que représente l'école, elle répond : *[...] J'aime mon école, c'est très important parce que ça va m'aider à devenir ce que je rêve d'être. C'est avec les études.*

Eden va dans le même sens et met de l'avant l'aspect utilitaire de l'école en précisant : *[...] Peu importe ici, ça me prend quand même l'école pour apprendre des choses si je veux trouver un bon travail.*

Leur amour pour l'école est motivé par des intérêts utilitaires faisant de celle-ci une voie qui ouvre des possibilités et des choix d'avenir. Pour d'autres, l'école est aussi le lieu de fondation des amitiés.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'école comme lieu de fondation de l'amitié

Les conceptions des participant·e·s à cet effet sont variées sur les caractéristiques interactionnelles associées au réseau d'amitié. Une majorité d'entre elles et eux semblaient spontanément définir l'école comme lieu de fondation des amitiés.

[...] je n'ai pas d'amis ici même comme je suis toujours avec eux et je parle un peu à tout le monde. (Beyoncé)

[...] Je parle avec les gens en général à l'école, mais à l'extérieur de l'école genre aller au cinéma... c'est des gens que j'ai connus à cause du sport-études. C'est plus facile de se faire des amis parce qu'on est toujours en gang. (Gaïa)

Les extraits retenus des autres participant·e·s révèlent une question d'affinité et de ressemblance circonstancielle dans la conception de l'amitié :

[...] Oui, mais les vrais amis comme pour aller au cinéma une seule. Elle est Noire comme moi et c'est bien correct. ... on s'entend bien et puis on vit les mêmes affaires. Pour moi c'est la qualité et non la quantité qui compte. (Rihanna)

Ce positionnement rappelle le fait que, lorsqu'un·e élève dispose d'un membre de son groupe social de référence, il ou elle tend à ne pas tenter de développer des amitiés à l'extérieur de son groupe d'appartenance. Tout indique, en effet, la tendance à se rapprocher de celles ou ceux qui leur ressemblent le plus. Cette tendance est qualifiée d'homophilie, c'est-à-dire l'attraction vers la similitude.

[...] J'étais toujours seule et maintenant j'ai une bonne amie autochtone qui m'invite souvent... au cinéma. Au début j'étais seule et un jour, elle est venue s'asseoir avec moi et ses amies ne voulaient pas qu'elle se tienne avec moi, fait qu'elles ont décidé qu'elle n'était plus leur amie et moi j'ai trouvé ça plate. (Rihanna)

[...] je n'ai pas d'amis... Des personnes que je connais oui, mais cela ne me dérange pas. Les amies oui c'est important. Tu sais je ne peux pas forcer les gens à devenir amie avec moi. (Ariana)

Ces extraits illustrent la manière dont se sentent de nombreuses ou de nombreux participant·e·s. Les EIMV sont à l'adolescence qui est une période au cours de laquelle la sociabilité juvénile et l'amitié sont importantes pour leur développement personnel et la construction de l'estime de soi.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Regard sur les relations entre pairs à l'école

Dans le cas des relations avec les autres élèves, il s'agit de l'engagement social interactif de l'élève au niveau de sa classe et dans l'école et de la manière dont il ou elle répond à celui des autres, ce qui questionne autant les conduites sociales que les EIMV endossent à l'endroit des autres élèves que les réponses qu'ils ou qu'elles fournissent face aux relations que les autres élèves engagent vis-à-vis d'eux ou d'elles. Ces relations engagées entre les EIMV et leurs camarades témoignent souvent d'un intérêt allant dans le sens d'une ouverture aux autres ou, au contraire, dans le sens d'une tendance à la fermeture aux autres (repli identitaire). L'analyse entreprise montre que certain·e·s élèves se sentent seul·e·s parmi les autres. Le sentiment de solitude reste omniprésent. Romy et Rihanna déplorent l'absence d'accueil et d'accompagnement des nouvelles ou des nouveaux arrivant·e·s, ce qui nuirait à leur intégration scolaire. Elles soulignent :

[...] Au début de l'année c'était normal tout le monde voulait me parler. En fait ils cherchaient une façon de me connaître un tout petit peu. Ils ne s'intéressent vraiment pas à ma couleur ou... t'sais on parlait normalement comme si on était déjà des amis depuis... ils m'ont accueilli et puis on m'a laissé... C'est comme si tout le monde voulait connaître mon nom, tu venais d'où... en tout cas ils voulaient beaucoup plus savoir comment ça se passait en Afrique; c'était plus par curiosité.

[...] Oui, au début de l'année j'étais mise un peu à part. Je ne sais pas pourquoi et je trouvais ça plate.

L'indifférence est ici perçue comme une forme de rejet social qui nuirait à l'intégration sociale harmonieuse pour certain·e·s de ces élèves.

Regard sur les obstacles à l'intégration scolaire

Le vécu identitaire en contexte minoritaire fait référence à cette conscience qu'a l'élève vis-à-vis de ses pairs d'appartenir à un groupe ethnoracial particulier, et à la manière dont les caractéristiques de ce groupe guident ses comportements dans un contexte où la couleur de peau et autres traits phénotypiques lui rappellent constamment sa différence qui, dans certaines situations, constitue un stigmat. L'intégration scolaire des EIMV implique de participer à la vie scolaire et d'interagir avec les pairs pour se sentir inclus. Il faut leur donner la possibilité de côtoyer leurs camarades pour qu'ils et elles apprennent à se connaître et à vivre ensemble. Certain·e·s participant·e·s estiment que leurs camarades ont joué un rôle important dans leur intégration scolaire. La réflexion suivante illustre bien cette préoccupation :

[...] je pense que c'est vraiment le rôle des élèves; ce sont les élèves qui ont joué un rôle là-dedans; souvent les gens qui viennent d'ailleurs se



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

mettent dans leur coin et veulent que les autres viennent vers eux. Mais non, il faut parler avec tout le monde... Aller aussi vers les autres. (Noah)

On peut donc penser que l'intégration socioscolaire est bidirectionnelle. C'est dans cette optique qu'Eden croit que :

[...] s'il y avait des activités en commun les gens apprendraient à se connaître... Ce serait quand même beaucoup mieux; l'école devrait quand même organiser des trucs... où les gens apprennent à se connaître les uns les autres; peut-être des compétitions sportives.

Cet extrait résume la perception de majorité des EIMV sur les activités parascolaires et l'existence d'objectifs communs. Selon eux, ces activités contribuent à la création d'amitiés et renforcent le sentiment d'appartenance à l'école.

En contexte minoritaire, si pour certain·e·s, l'apparence physique avait un impact sur leur insertion scolaire, pour d'autres, il n'en est rien, car la participation à des sports de compétition et leurs bons résultats scolaires sont tributaires d'une acceptation de soi, mais également de leur acceptation par les pairs. Comme le rappellent les extraits ci-dessous :

[...] Des fois je ne m'en rends même pas compte-là qu'on est différent un moment donné. C'est juste la couleur de peau, sinon on n'est pas différent. On est tous pareils. C'est juste... au fond on est tous les mêmes (Eden)

De notre analyse, certains EIMV ne se sentent pas mis à l'écart et ils ou elles pensent qu'il n'y a pas de racisme à l'école. D'autres ont observé une forme d'indifférence de la part des camarades de classe, cela ne signifie pas qu'ils les discriminent.

Regard sur les comportements discriminatoires à l'école

L'analyse de cette dimension tient aux comportements discriminants perçus à travers différentes configurations comme en témoignent les extraits ci-après :

[...] je ne me suis jamais sentie ignorée par mes camarades ou isolée... En fait moi je ne me sens pas différente des autres, je ne me sens pas chinoise pour moi c'est juste la différence physique. Oui il arrive que les minorités visibles soient ignorées volontairement. C'est sûr que ça arrive, c'est sûr que ça arrive ! Et personnellement je pense que plus les personnes noires vont être plus touchées par ça. Parce que moi je ne l'ai pas vraiment vécu. Parce que tellement il y a toujours un préjugé Noir/Blanc... parce que la couleur de peau c'est visible... c'est sûr qu'il va toujours y avoir des commentaires " Ah ! les Chinoises et les Noirs" c'est pour ça que la différence est visible, mais moi je n'ai jamais vu les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

grosses différences avec les autres. [...] je ne trouve pas qu'il y a du racisme à l'école... le racisme c'est quand on dénigre une personne à cause de sa différence de couleur... c'est sûr qu'il y en a, mais moi je ne suis pas témoin de ça ou je n'entends pas parler, ou je n'en vois pas où j'en suis pas victime là. (Jade)

[...] ici, je ne peux pas dire que j'ai été témoin de quelque chose qui s'est passé comme ça... Mais je sais que ça l'arrive dans d'autres écoles où est-ce qu'il y a beaucoup de Noirs... Ici, il y en a moins, c'est visible parce qu'ils sont quand même plus connus. (Léa)

[...] C'est sûr qu'il y en a parce qu'au primaire ça m'est arrivé un peu... Ici je sais qu'il y avait un garçon que je connais et qui était moins accepté par les autres joueurs de football, parce qu'il jouait au football. Pis, ben moi ça me faisait de la peine parce que t'sais il était Noir là, mais je ne sais pas ce qui s'est passé avec ces garçons-là. Je ne sais pas s'il avait fait quelque chose de mal pis ils l'ont rejeté ou... je sais juste qu'ils le tenaient à l'écart un peu. (Raïssa)

[...] je n'en ai pas vu... vraiment. Mais peut-être que oui... c'est du racisme, mais des fois ils ne s'en rendent pas compte. Ils font des petites jokes plates... mais moi ça ne m'atteint pas personnellement, pis je pense que ça devrait pas atteindre les gens qui se sentent concernés, mais des fois, il faudrait qu'ils fassent attention de temps en temps parce que c'est des petites jokes pis ils se rendent pas compte que ça peut blesser certaines personnes. Oui il y a peut-être du racisme à l'école... Parce qu'il y a un gars vraiment imbécile-là qui, tous les jours, quand je m'en vais de l'autre côté du casier de mon amie... à chaque fois qu'on passe, il fait : "Hé la Black!". Mais c'est le seul qui fait ça. Je n'en ai comme rien à faire, parce qu'il est comme tout seul. Personne ne l'appuie, personne. Il est tout seul fait que, je ne peux pas vraiment dire c'est du racisme. (Beyoncé)

Ces témoignages laissent penser qu'il existerait des comportements discriminants assez subtils dans les écoles participant·e·s.

Regards sur le travail d'équipe

L'analyse de la dimension tenant au travail en équipe montre, de façon générale, que les EIMV sont moins choisi·e·s comme partenaires de travail. Le non-choix comme partenaire de travail des EIMV est la situation qui semble les affecter le plus et la plus décriée par certain·e·s participant·e·s. Les extraits ci-après témoignent des différentes interprétations de cet enjeu.

[...] je ne peux pas dire qu'ils me choisissent facilement non. Parce que dans notre groupe, il y a toujours ceux qui dès qu'il y a le moindre petit travail d'équipe alors tout le monde se précipite pour être près de son ami



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

alors moi, personnellement ça ne me dérange pas et puis, il y a certains travaux que, ben même quand on demande de les faire en équipe, mais j'aime faire seule...Il y a des gens qui me disent toujours " Notre groupe est complet " et jamais personne ne me demande " Est-ce que tu veux venir avec nous ?". (Beyoncé)

Les résultats induisent aussi la question de l'intégration scolaire des nouveaux arrivants dans les équipes de travail. Pour Rihanna, cette préoccupation semble justifiée par le fait que les groupes d'amis au secondaire sont déjà constitués. Cette réflexion est particulièrement intéressante :

[...] je suis arrivée les groupes étaient déjà comme faits même si les gens ne me rejettent pas directement, mais ils ont des liens avec d'autres amis avec qu'ils ont développé plus des choses avec ceux qu'ils connaissent depuis.

Cet extrait montre que certains EIMV vivent des difficultés à trouver des partenaires dans les travaux d'équipe. Un autre élément associé à leur vécu scolaire évoqué est l'inaction du corps enseignant selon certain·e·s participant·e·s. Certain·e·s estiment que le corps enseignant ne fait rien pour les inclure dans les équipes quand arrive le temps de réaliser un travail.

Réflexions sur les interventions des enseignant·e·s dans la formation des équipes

Il ressort de notre analyse que l'intervention du corps enseignant lors de constitution des équipes de travail ne fait pas d'unanimité. Si certains participant·e·s ne souhaitent pas que les enseignant·e·s s'en mêlent et leur imposent des coéquipier·e·s, d'autres aimeraient que les enseignant·e·s encouragent le changement d'équipe pour permettre aux élèves de travailler ensemble afin de mieux se connaître. Cela créerait des moments d'échange et des espaces de discussion pour mieux apprendre à se connaître.

[...] je ne veux pas que les profs interviennent... les 3 fois où ils sont intervenus quand j'étais toute seule, j'ai travaillé avec un gars que je n'aime franchement pas. Fait que je préférerais qu'ils restent en dehors de ça. Que si on ne peut pas se mettre en équipe ben qu'on le fasse individuel. Mais il y a des fois où ils insistent pour qu'on soit en équipe fait que là, les deux derniers qui restent généralement moi, mais ils me mettent avec la dernière personne qui reste aussi souvent. (Beyoncé)

[...] oui c'est plus difficile parce que quand ce n'est pas les professeurs qui divisent les élèves, je ne trouve pas d'équipe pour travailler. Des fois, je veux travailler seule pour ne pas entendre on n'a pas de place. Comme



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

dans la plupart des cours je suis la seule Noire, donc je me retrouve toujours seule. (Rihanna)

On perçoit à travers ces extraits que certain·e·s parviennent peut-être à se mettre en équipe en relativisant l'importance de l'intervention du corps enseignant, mais rien n'est moins sûr. Alors que d'autres aimeraient que les enseignant·e·s forment les équipes pour que les élèves apprennent à se connaître et à travailler ensemble. Gaïa, par exemple, lorsque les enseignant·e·s ne formaient pas au préalable les équipes de travail, elle se voyait refusée dans certaines équipes. Il nous paraît dès lors important que les enseignant·e·s interviennent pour éviter que certain·e·s élèves se sentent seul·e·s « exclu·e·s de l'intérieur » parmi les autres.

[...] c'est sûr que ce serait vraiment intéressant que le prof intervienne parce que je trouve qu'on a tous quelque chose à apporter à l'autre... c'est sûr que rendu au secondaire 5, les profs veulent moins le faire : "Ok, toi place-toi avec toi". Ils sont plus tannés des enfantillages comme ça là. C'est peut-être ça qui se passe aussi. (Gaïa)

[...] au début je travaillais toute seule En tout cas, si quelqu'un est seul et c'est vraiment rare de voir les profs qui vont le voir et ils font la morale à tout le groupe. Ils leur disent qu'il faut l'intégrer et tout pis il y en aura toujours qui vont faire un effort. (Ariana)

À la lumière de ces témoignages, les interventions du corps enseignant dans la constitution des équipes sont plus ou moins appréciées. Forcer le contact entre les élèves sans penser aux conditions qui encadrent celui-ci peut être improductif. Toutefois, en encourageant certaines interventions, les enseignant·e·s peuvent limiter le sentiment de rejet et reconnaître les besoins individuels des élèves. Par ailleurs, des interventions des enseignant·e·s sont nécessaires pour créer un environnement inclusif dans lequel les élèves moins engagé·e·s envers les autres se sentiront bien accueilli·e·s, auront le plaisir d'apprendre, le sens de la découverte, de l'entraide et la curiosité en réunissant les conditions nécessaires à l'épanouissement de chacun·e; seront libres d'explorer, apprendront à se connaître ou à découvrir les autres pour mieux vivre ensemble.

Discussion

Il apparaît donc, à la lumière de nos résultats, que nos participant·e·s aiment leur école, la valorisent et que, l'appartenance à une minorité visible ne semble pas affecter leur parcours scolaire. Les extraits abondamment cités dans le texte permettent d'estimer que les relations entre pairs semblent bonnes en général et que ces élèves expriment davantage qu'ils ou elles se sentent bien à l'école. Ces relations témoignent d'un intérêt allant dans le sens d'une ouverture aux autres susceptible de faciliter le « mieux vivre ensemble » et non dans le sens d'une tendance à la fermeture aux autres. De notre analyse, il



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ressort toutefois que certains EIMV se sentent parfois comme « des exclus de l'intérieur » (dans le sens de Bourdieu) même s'ils ou elles estiment que la couleur de la peau ne traduit pas nécessairement des phénomènes de rejet à l'école. Très peu de participant·e·s interrogé·e·s croient qu'il existe une discrimination intentionnelle et directe généralisée contre les EIMV. Même si elles ou eux ne la vivent pas, certain·e·s estiment qu'elle existe. Concernant les comportements d'évitement, observés et rapportés çà et là par certain·e·s participant·e·s, ces attitudes corroborent quelque peu les résultats des études québécoises menées par Steinbach (2009, 2013), qui identifient une série de facteurs souvent liés à la ségrégation scolaire matérialisée par le « Nous » et le « Eux » entre pairs à l'école. Nos analyses n'ont révélé aucun complexe d'infériorité face à la différence basée sur la couleur de peau de la part de ces jeunes, aucune tension identitaire. Ces résultats sont d'autant plus encourageants que de nombreuses études menées auprès d'élèves issu·e·s de la diversité ethnoculturelle révèlent des expériences scolaires atterrantes dans nos écoles (Potvin et al., 2013; Lafortune, 2014; Kanouté et Lafortune, 2011). Toutefois, une préoccupation récurrente et pertinente pour ces élèves reste l'absence d'activités socioéducatives pour consolider les relations entre pairs. Ces activités de sensibilisation et de conscientisation constituent un levier pour déconstruire les préjugés et les stéréotypes ethnoraciaux entre les élèves. Enfin, ces élèves souhaitent se faire des amis, partager et apprendre des autres, s'ouvrir aux autres, se sentir appréciés dans la classe ou dans l'enceinte de l'établissement scolaire voire à l'extérieur et coopérer avec les autres. On peut donc prudemment affirmer que la multiplication des contacts entre les élèves dans l'enceinte scolaire augmente les chances de cohabitation et d'apprentissage du mieux vivre ensemble.

Conclusion

Le but de la présente recherche était de mettre en lumière les différents aspects de l'expérience scolaire des EIMV selon la perception de ces dernier·e·s. Les extraits d'entrevue abondamment utilisés se sont avérés pertinents pour comprendre leur vécu scolaire. Notre analyse permet de saisir dans l'entendement de ces élèves, les facteurs qu'ils ou elles jugent positifs ou négatifs de leur expérience scolaire. Les liens interactionnels et les relations sociales entre pairs sont avérés indispensables pour le bien être à l'école de ces élèves. De plus, nos résultats ont montré que ces élèves perçoivent positivement leur environnement scolaire et souhaitent tout simplement faire partie du groupe.

Références

Akkari, A. et Barry, V. (2018). Pour une école inclusive : des intentions aux réalisations. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78, 37-46. <http://journals.openedition.org/ries/6394>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Amboulé-Abath, A. (2019). Rôles et pratiques inclusives des directions d'école en contexte de diversité ethnoculturelle : l'exemple de deux écoles secondaires de la ville de Saguenay. *Revue Hybride de l'éducation*, 3(1), 1-16. <http://revues.uqac.ca/index.php/rhe/article/view/503/834>
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Édition de Minuit.
- Collins, T. et Borri-Anadon, C. (2021). Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration. *Recherches en éducation*, 44, 43-56.
- Dhume, F. (2019). Pour une reconnaissance du racisme et des discriminations raciales à l'école. *Raison présente*, 211(3), 17-25. <https://www.cairn.info/revue-raison-presente-2019-3-page-17.htm>.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44(3), 413-447. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2003-3-page-413.htm>.
- Felouzis, G. et Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école : ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(180), 92-100.
- Felouzis, G. (2020). *Les inégalités scolaires*. Presses universitaires de France.
- Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école : une étude empirique en contexte ségrégué, *L'année sociologique*, 64(2) 421-444. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2014-2-page-421.htm>
- Fouquet-Chauprade, B. (2013). L'ethnicité au collège : bien-être et effet de contexte, *Sociologie*, (4), 431-449. <http://www.cairn.info/revue-sociologie-2013-4-page-431.htm>
- Fraysse, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités, *Revue des sciences de l'éducation*. 26 (3), 651-676. <http://id.erudit.org/iderudit/000294ar>
- Guillaumin, C. (2002) *L'idéologie raciste, Genèse et langage actuel*, Gallimard.
- Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada – IRCC (2017). *Rapport annuel au Parlement sur l'immigration*.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

<https://www.canada.ca/fr/immigrationrefugiescitoyennete/organisation/publications-guides/rapport-annuel-parlement-immigration-2017.html>

- Lafortune, G. (2014). Les défis d'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. *Diversité urbaine*, 14(2), 51-75. <https://www.erudit.org/fr/revues/du/2014-v14-n2-du02393>
- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 33-71. <http://dx.doi.org/10.7202/038490ar>
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92. <http://dx.doi.org/10.7202/1004331ar>.
- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 33-71. <http://dx.doi.org/10.7202/038490ar>.
- Légal, J-B. et Delouée, S. (2015). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Dunod.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. La Découverte.
- Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion. (2016). *Portrait statistique. L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes. 2011-2015*. http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/Portraits_categories_2011-2015.pdf.
- Mucchielli A. (1996). Compréhensive (approche). Dans *Mucchielli, A. (Ed.). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paillé, P. et A. Mucchielli, A. (2016). Chapitre 11. L'analyse thématique, Dans *Paillé, P. et Mucchielli, A. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (pp. 235-312)*. Armand Colin.
- 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>.
- Statistique Canada. (2016). Regard sur la démographie canadienne. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/91-003-X>
- Statistique Canada. 2008. *Minorité visible*. Ottawa : Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/def/4068739-fra.htm>.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Steinbach, M. (2009). L'intégration socioscolaire des élèves néo-canadiens hors de Montréal, *Vie pédagogique*, 152, 139-144.
- Steinbach, M. (2013). *Les parcours d'intégration et d'accueil des élèves immigrants en région*. CEETUM.
- Vatz-Laaroussi, M. (2011). La régionalisation de l'immigration et ses enjeux pour la réussite scolaire des jeunes. *Canadian Issues-Thèmes Canadiens*. Hiver 2011, 23-28