

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	III
ABSTRACT.....	IV
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES SIGLES.....	IX
REMERCIEMENTS.....	XI
INTRODUCTION.....	1
1 L'IMMIGRATION COMME CONTEXTE DE RECHERCHE	4
1.1 L'IMMIGRATION AU CANADA ET AU QUÉBEC : OBJECTIFS ET JURIDICTION.....	5
1.2 L'IMMIGRATION AU CANADA	7
1.3 L'IMMIGRATION AU QUÉBEC.....	7
1.4 REFLET DE LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE DANS LES ÉCOLES DE MONTRÉAL.....	8
1.5 CERTAINES CARACTÉRISTIQUES DE L'ENFANT IMMIGRANT	10
2 PROBLÉMATIQUE.....	15
2.1 L'ÉCOLE ET LES INTERACTIONS SOCIALES	17
2.1.1 LES INTERACTIONS SOCIALES DANS LES COMPÉTENCES DU <i>PROGRAMME</i>	18
2.1.2 LES INTERACTIONS SOCIALES DANS LA VIE D'UN ÉLÈVE.....	20
2.2 LA SPÉCIFICITÉ DES INTERACTIONS SOCIALES DE L'ÉLÈVE IMMIGRANT.....	24
2.3 RÉSUMÉ DU PROBLÈME ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	26
3 CADRE THÉORIQUE.....	29
3.1 UN PEU PLUS SUR LES INTERACTIONS SOCIALES HORIZONTALES	30
3.1.1 LE PHÉNOMÈNE DE GROUPE.....	31
3.1.2 L'AMITIÉ	31
3.1.3 LES COMPORTEMENTS PROBLÉMATIQUES EN GROUPE	33
3.1.4 LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT DANS LES INTERACTIONS DE L'ÉLÈVE.....	34

3.1.5	LE RÔLE DES PAIRS ET DES ACTIVITÉS PRATIQUÉES EN GROUPE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT	35
3.2	LA SOCIOMÉTRIE POUR LIRE LES INTERACTIONS SOCIALES.....	37
3.2.1	J. L. MORENO : FONDATEUR DE LA SOCIOMÉTRIE.....	37
3.2.2	DÉFINITION ET BUTS DE LA SOCIOMÉTRIE.....	39
3.2.3	LES STATUTS SOCIOMÉTRIQUES.....	40
3.2.3.1	LE POPULAIRE	41
3.2.3.2	LE REJETÉ.....	42
3.2.3.3	LE NÉGLIGÉ	43
3.2.3.4	LE CONTROVERSÉ.....	43
3.2.4	LES DÉTERMINANTS DU STATUT SOCIOMÉTRIQUE	44
3.3	INTERACTIONS SOCIALES ET PLURIETHNICITÉ.....	45
3.3.1	INFLUENCE DE LA CULTURE SUR LES INTERACTIONS ENTRE LES ENFANTS	46
3.3.2	AMITIÉ ET ÉLÈVE IMMIGRANT	47
3.3.3	STATUTS SOCIOMÉTRIQUES ET PLURIETHNICITÉ.....	49
3.4	OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	51
4	MÉTHODOLOGIE	53
4.1	DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE GLOBALE	54
4.1.1	DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DES DONNÉES	54
4.1.2	IMPLICATION PERSONNELLE AU SEIN DE LA RECHERCHE	55
4.1.3	CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON	55
4.2	APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE.....	57
4.3	TECHNIQUES EMPLOYÉES	58
4.3.1	QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE.....	59
4.3.2	QUESTIONNAIRE SOCIOMÉTRIQUE	60
4.3.3	OBSERVATION	62
4.3.4	ENTRETIEN SEMI-STRUCTURÉ.....	64
4.4	TRAITEMENT DES DONNÉES.....	67
5	ANALYSE DES DONNÉES.....	71
5.1	CONTEXTES SCOLAIRES D'INTERACTIONS SOCIALES PLURIETHNIQUES.....	72

5.1.1	PORTRAIT DE LA CLASSE 3 (ÉCOLE B)	72
5.1.1.1	SOCIOGRAMME DES DÉSIGNATIONS POSITIVES - CRITÈRE JEU	77
5.1.1.2	SOCIOGRAMME DES DÉSIGNATIONS NÉGATIVES - CRITÈRE JEU	80
5.1.2	PORTRAIT DE LA CLASSE 4 (ÉCOLE C)	83
5.1.2.1	SOCIOGRAMME DES DÉSIGNATIONS POSITIVES - CRITÈRE JEU	86
5.1.2.2	SOCIOGRAMME DES DÉSIGNATIONS NÉGATIVES - CRITÈRE JEU	88
5.1.2.3	SOCIOGRAMME DES DÉSIGNATIONS POSITIVES - CRITÈRE TRAVAIL	90
5.1.3	PORTRAIT DE LA CLASSE 5 (ÉCOLE C)	95
5.1.3.1	SOCIOGRAMME DES DÉSIGNATIONS POSITIVES - CRITÈRE JEU	98
5.1.3.2	SOCIOGRAMME DES DÉSIGNATIONS POSITIVES - CRITÈRE TRAVAIL	101
5.1.3.3	SOCIOGRAMMES DES DÉSIGNATIONS NÉGATIVES - CRITÈRES JEU ET TRAVAIL ...	105
5.2	PORTRAIT D'UN CAMP DE JOUR EN MILIEU PLURIETHNIQUE.....	110
5.2.1.1	PROFIL DES MONITEURS	111
5.2.1.2	DIFFÉRENTS POINTS DE VUE SUR LES MOTIVATIONS À FRÉQUENTER UN CAMP...	112
5.2.1.3	APPRENTISSAGES EN LIEN AVEC LE CAMP	114
5.3	ÉCOLE ET LE CAMP DE JOUR	118
5.4	PROFILS RELATIONNELS D'ÉLÈVES IMMIGRANTS.....	121
5.4.1	PROFIL DE MEHDI.....	122
5.4.2	PROFIL D'ELINA	131
5.4.3	PROFIL D'OZSKAR.....	138
5.4.4	PROFILS DE SAADIA ET D'ALI.....	143
6	CONCLUSION.....	152
	BIBLIOGRAPHIE	163
	ANNEXES A : AUTORISATIONS.....	170
	ANNEXES B : QUESTIONNAIRES.....	173
	ANNEXES C : GRILLES D'ENTRETIENS.....	176
	ANNEXES D : DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES.....	184
	ANNEXES E : DONNÉES SOCIOMÉTRIQUES	191

LISTE DES TABLEAUX

- Tableau 1 : Langues maternelles et langues parlées à la maison des élèves des cinq commissions scolaires de l'Île de Montréal (septembre 1998 à septembre 2004)
- Tableau 2 : Catégories et profils de comportements individuels problématiques
- Tableau 3 : Écoles et niveaux des classes qui ont participé à la recherche
- Tableau 4 : Tableau sociométrique de la classe 3. Désignations positives – critère jeu
- Tableau 5 : Classement des élèves selon leur score de préférence sociale (classe 3 – critère jeu)
- Tableau 6 : Classement des élèves selon leur score de préférence sociale (classe 3 – critère travail scolaire)
- Tableau 7 : Classement des élèves selon leur score de préférence sociale (classe 4 – critère jeu)
- Tableau 8 : Classement des élèves selon leur score de préférence sociale (classe 4 – critère travail scolaire)
- Tableau 9 : Classement des élèves selon leur score de préférence sociale (classe 5 – critère jeu)
- Tableau 10 : Classement des élèves selon leur score de préférence sociale (classe 5 – critère travail scolaire)
- Tableau 11 : Plan de la classe 5
- Tableau 12 : Caractéristiques des élèves dont le profil sera détaillé
- Tableau 13 : Fiche – résumé du profil de Mehdi
- Tableau 14 : Fiche – résumé du profil d'Elina
- Tableau 15 : Fiche – résumé du profil d'Ozskar
- Tableau 16 : Fiche – résumé du profil de Saadia
- Tableau 17 : Fiche – résumé du profil d'Ali

LISTE DES SIGLES

CGTSIM	Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal
CIC	Citoyenneté et Immigration Canada
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSLBP	Commission scolaire Lester B. Pearson
CSMB	Commission scolaire Marguerite Bourgeoys
CSPI	Commission scolaire de la Pointe de l'Île
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles

*Pourquoi les différends basés sur la couleur perdurent
Prière après prière mes espérances se heurtent à ce mur
La peur de l'autre est bien souvent fatale
A un point tel que l'homme devient un animal
Ces cris résonnent dans ma tête pour toutes les fois
Où par des actes déplacés, certains firent naître les préjugés
Comment peut-on demander le respect
Si de l'étiquette « violence » nul ne se défait
Face à la réalité de tous les jours à laquelle on est confronté
Nez à nez, oeil pour oeil, dent pour dent
Le bonheur des uns fait le malheur de certains
Mais pour d'autres l'avenir reste incertain
Dans la vie, il y a des hauts, il y a des bas
J'en ai vu de haut tomber vraiment très bas
Pour ne pas rester en bas, à toi de faire ton choix
Car à chaque jour, à chacun son combat.*

- Dubmatique -

Soyons réalistes, exigeons l'impossible.

- Che Guevara -

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, un immense merci à Mme Fasal Kanouté, ma directrice de recherche. Aucun mot n'est assez puissant pour exprimer toute la reconnaissance que j'ai envers elle. Les qualités que possède cette professeure et chercheuse ont fait d'elle un modèle exceptionnellement significatif pour moi. *Dieuredieuf Fasal.*

Merci aux directions d'école, qui m'ont chaleureusement ouvert leurs portes, ainsi qu'à tous ceux et celles qui ont participé à la recherche : les enseignants, les parents et les élèves. Ils sont l'âme de ce travail.

Merci au camp de jour, à ses moniteurs, parents et enfants, qui sont tout simplement le soleil de ma vie.

Merci au Centre d'études ethnique des universités montréalaises (CEETUM), pour m'avoir offert une place au sein de l'équipe et pour m'avoir octroyé une bourse de fin de rédaction.

Merci à Dania, Joëlle et Jose-Myriam, les assistantes de recherche avec qui j'ai eu la chance de travailler sur le recueil et la compilation des données de la recherche globale.

Finalement, j'adresse une dernière série de remerciements à mon entourage, spécialement à ma famille et à mes amis. C'est grâce à leur joie de vivre et à leur éternel sens de l'humour que j'en suis ici aujourd'hui.

INTRODUCTION

Le quartier Côte-des-Neiges à Montréal, fourmillant de gens provenant des quatre coins du monde, nous a sensibilisée dès notre plus jeune âge aux différents défis liés à l'immigration. Mis à part le fait d'avoir grandi dans un milieu riche en diversité ethnoculturelle, notre père avait également, vers la fin des années quatre-vingt, parrainé cinq membres de sa famille, originaires du Vietnam. Témoin de tous les efforts qu'ils faisaient pour s'intégrer et de toutes les difficultés qu'ils rencontraient sur leur chemin, en tant que famille, nous ne pouvions faire autrement que de chercher mille et une solutions pour faciliter leur adaptation.

Un peu plus tard, à l'âge de treize ans, nous avons commencé à travailler dans un camp de jour auprès d'enfants âgés de six à douze ans. Cette expérience nous a fait prendre conscience des multiples enjeux sociaux pouvant toucher certaines familles immigrantes : isolement, pauvreté, perte d'emploi ou encore, incapacité à en trouver un. Nous nous sentions alors si petite et si impuissante face à tous ces problèmes.

Au moment d'entreprendre des études universitaires, nous avons choisi l'éducation, car c'était selon nous le meilleur moyen pour promouvoir un monde pacifique, sans guerre, sans racisme, sans discrimination et sans exclusion. La formation des maîtres à peine terminée, nous avons réalisé qu'il avait été un peu utopique de croire que nous allions pouvoir enrayer toutes les préoccupations des familles immigrantes. Quelque peu désillusionnée, nous avons pris le temps de bien réfléchir afin d'identifier les causes qui nous tenaient le plus à cœur.

Nous avons vite constaté qu'une de nos priorités dans la vie était celle de rapprocher les gens, peu importe leurs croyances, leurs cultures ou leurs origines. Construire une société où chaque personne a sa place et s'y sent bien, passait inévitablement par l'étude de la vie sociale des futurs citoyens, c'est-à-dire, celle des enfants. Maintenant consciente de ne pas pouvoir « refaire et changer le monde », nous avons réalisé qu'en menant à terme un projet de recherche sur les interactions sociales des enfants immigrants, cela apporterait une contribution au monde de l'intervention en milieu pluriethnique.

Les démarches que nous avons entreprises afin de réaliser ce mémoire s'expriment au travers de ces pages. Voici le contenu des chapitres qui le composeront.

Le premier chapitre portera sur le contexte de la recherche. Il sera d'abord question d'effectuer un survol de l'évolution des phénomènes migratoires en Amérique du Nord. Nous tracerons ensuite des portraits brefs, mais orientés plus spécifiquement vers l'immigration au Canada, au Québec et à Montréal. La diversité culturelle présente dans les écoles de la métropole sera également étudiée. Nous terminerons ce chapitre en relevant les caractéristiques de l'enfant immigrant.

Le second chapitre, abordé en trois sections, constituera la problématique. La première section se découpera en deux temps. Nous verrons comment s'inscrivent les interactions sociales des élèves dans les compétences du *Programme de formation de l'école québécoise*, pour ensuite étudier l'influence du type d'interactions dans la vie d'un élève. La deuxième section viendra soulever la spécificité et les enjeux des interactions sociales des élèves d'origine immigrante. Dans la troisième section, nous résumerons le problème de recherche et formulerons les questions (principale et spécifiques) de recherche.

Le troisième chapitre portera sur le cadre théorique, qui prendra soin de développer quelques facettes importantes du sujet. Ce chapitre se découpera en quatre parties. Le concept « d'interactions sociales horizontales » sera d'abord approfondi. Nous nous pencherons sur le phénomène de groupe, sur l'amitié, sur les comportements problématiques en groupe ainsi que sur les rôles de l'enseignant, des pairs et des activités extrascolaires dans les interactions sociales de l'élève. Deuxièmement, pour lire les phénomènes d'affinités et de rejets présents dans un groupe, une introduction à la sociométrie sera présentée. Nous verrons une courte biographie de son fondateur, définirons la sociométrie, expliquerons les quatre statuts particuliers (populaire, rejeté, négligé et controversé) et parlerons des déterminants de ces statuts. Dans la troisième partie du chapitre, nous nous pencherons plus précisément sur les interactions sociales des élèves en contexte de pluriethnicité. Nous aborderons l'influence que la culture d'origine peut avoir sur le vécu social des élèves. Nous verrons les spécificités de l'amitié chez les élèves immigrants et étudierons les statuts sociométriques détectés dans des

classes hétérogènes sur le plan ethnoculturel. Quatrièmement, les objectifs de la recherche, rédigés en lien avec les sections présentées précédemment, seront exposés.

Le quatrième chapitre présentera la méthodologie de la recherche. Celle-ci se développera en quatre points. Afin de bien situer le lecteur, le déroulement de la recherche globale sera, dans un premier temps, expliqué. Nous répondrons aux questions suivantes : Comment la collecte des données s'est-elle déroulée? Quelle a été notre implication personnelle au sein de la recherche? Quelles sont les caractéristiques de l'échantillon? Deuxièmement, l'ethnographie, une perspective méthodologique pouvant nous aider à répondre à nos objectifs, sera explicitée. Nous prendrons ensuite le temps d'indiquer les techniques et les instruments utilisés pour le recueil des données : questionnaire sociodémographique, questionnaire sociométrique, observation et entretien semi-structuré. Pour terminer, nous formulerons quelques mots sur la façon dont les données ont été traitées.

L'analyse des données sera développée dans un cinquième chapitre, séparé en deux grandes parties. Nous aborderons d'abord des contextes d'interactions sociales pluriethniques scolaires et extrascolaire. De façon plus précise, les portraits de trois classes et d'un camp de jour seront détaillés. La seconde partie du chapitre portera sur les profils relationnels de cinq élèves d'origine immigrante : Mehdi, Elina, Ozskar, Saadia et Ali.

Le sixième et dernier chapitre conclura le mémoire. Nous résumerons les grandes lignes de la recherche, pour ensuite se pencher sur ses retombées possibles. Nous verrons également les limites de cette recherche, ainsi que les perspectives pour le futur. Une bibliographie, exposant les références consultées, viendra marquer la fin du travail.

1 L'IMMIGRATION COMME CONTEXTE DE RECHERCHE

Le concept d'immigration est désigné par Statistique Canada comme étant le mouvement de personnes d'un pays quelconque vers un autre pays dans le but de s'y établir. Ce phénomène existe depuis des milliers d'années. Bien avant l'arrivée de Christophe Colomb en 1492, l'Amérique était déjà peuplée d'Asiatiques venus de la Chine du Nord-Est. La découverte de Colomb n'a fait qu'accroître les flux d'immigration. Les motifs des gens étaient à l'époque très variés et très complexes. Ils allaient du goût de l'aventure ou de l'espoir de s'enrichir, à la fuite devant la misère ou la volonté de ne pas renoncer à leur religion (Richard, 1996).

Comme le retrace Berthelot (1990), plusieurs vagues d'immigration ont marqué le Canada. Entre les années 1608 et 1760, quelques dix mille soldats et colons français sont venus s'établir en Nouvelle-France. La promesse des terres fertiles du pays a ensuite attiré une immigration britannique. Entre les années 1775 et 1783, des milliers de loyalistes, citoyens américains fuyant les États-Unis pour rester loyaux envers la Couronne britannique, sont venus s'installer au Canada. C'est à partir de 1816, jusqu'en 1851, qu'une première vague d'immigration dite « massive » est arrivée. Près d'un million d'immigrants écossais, britanniques, puis irlandais ont débarqué à Québec, à Montréal et dans les ports de l'Atlantique. La seconde vague a eu lieu au début du 20^e siècle, amenant plus de trois millions de personnes d'origines assez diversifiées : Britanniques, Allemands, Français, Finlandais, Italiens et Polonais.

Puis, au fil des ans, les guerres, les révolutions, les crises économiques et politiques ont incité d'autres individus à partir en quête d'un avenir meilleur. Aujourd'hui, dans le monde, plus d'un million de personnes par année quittent leur pays natal pour aller s'installer ailleurs (Bernard, 2002). Principalement orientés des pays dits du Sud vers les sociétés industrialisées, les flux migratoires se complexifient de jour en jour et, parmi une des destinations privilégiées, figure le Canada.

1.1 L'immigration au Canada et au Québec : objectifs et juridiction

Au Canada, la gestion de l'immigration est sous la responsabilité de Citoyenneté et Immigration Canada (CIC). Ce ministère détient entre autres le mandat d'appliquer la Loi sur

l'immigration et la protection des réfugiés (LIPR), laquelle, énonce certains objectifs de base. En voici quelques exemples :

- ❖ Permettre au Canada de retirer de l'immigration le maximum d'avantages sociaux, culturels et économiques ;
- ❖ Enrichir et renforcer le tissu social et culturel du Canada dans le respect de son caractère fédéral, bilingue et multiculturel ;
- ❖ Favoriser le développement économique et la prospérité du Canada et de faire en sorte que toutes les régions puissent bénéficier des avantages économiques découlant de l'immigration ;
- ❖ Veiller à la réunification des familles au Canada.

L'immigration fournit donc un apport de différents ordres à la société canadienne : économique, culturel, social, démographique, etc. Les critères d'admission des immigrants sont déterminés par le gouvernement fédéral. Ce dernier définit 4 catégories d'immigration : **famille** (famille immédiate, parents et grands-parents), **économique** (travailleurs qualifiés, gens d'affaires), **réfugiés** (parrainés par le gouvernement, parrainé par le secteur privé, les demandeurs d'asiles, les personnes à charge pour l'étranger) et **autres** (aides familiaux, retraités, demandeurs non reconnus du statut de réfugié).

De par son caractère francophone distinct, le Québec est la seule province au pays à avoir signé des ententes avec le gouvernement fédéral afin d'obtenir un droit de regard quant à la sélection de certains immigrants, notamment ceux de la catégorie économique. Les paliers gouvernementaux fédéral (Citoyenneté et Immigration Canada) et provincial (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles) se partagent donc la compétence en matière d'immigration au Québec. Ces ministères publient d'ailleurs annuellement des documents contenant des faits et chiffres sur l'immigration. Dans les deux parties qui suivent, quelques statistiques seront relevées afin de dresser un bref portrait de l'immigration au Canada, puis au Québec.

1.2 L'immigration au Canada

Depuis 1990, le pays admet environ 200 000 personnes par année (CIC, 2003). Les plus récentes données publiées par CIC indiquent qu'en 2002, le pays a ouvert ses portes à 229 091 personnes immigrantes. Très peu nombreux à se diriger vers les provinces maritimes ou les Territoires, les gens se sont majoritairement tournés vers l'Ontario (58% d'entre eux), le Québec (16%) et la Colombie-Britannique (15%). Ils ont principalement opté pour les métropoles de ces provinces, c'est-à-dire Toronto, Montréal et Vancouver. Les raisons pour lesquelles ils ont choisi ces métropoles étaient variables : présence d'amis ou de membres de la famille, possibilité de poursuivre une formation, caractéristiques du mode de vie, facilité d'accès au logement, etc. Pour Vancouver, on retrouvait le climat comme facteur de choix, pour Toronto les perspectives d'emploi et pour Montréal, la langue (Statistique Canada, 2003).

En 2002, l'immigration provenait en très grande partie de l'Asie et du Pacifique (52%), de l'Afrique et du Moyen Orient (20%) ainsi que de l'Europe et du Royaume-Uni (17%). Une faible proportion venait de l'Amérique du Sud et centrale (8%) ainsi que des États-Unis (2%). Parmi les 229 091 immigrants admis au Canada en 2002, 43% ne parlaient que l'anglais, 46% ne connaissaient ni la langue anglaise, ni la langue française tandis que seulement 5% d'entre eux parlaient le français. Dans le portrait qui suit, nous pourrions remarquer qu'au Québec, ces proportions diffèrent largement.

1.3 L'immigration au Québec

En effet, la province de Québec accueille généralement un pourcentage beaucoup plus élevé d'individus ayant une connaissance de la langue française. En faisant une moyenne pour les années 1999 à 2003, on note que près de 50% des immigrants admis connaissaient la langue officielle de la province, comparativement à seulement 5% au Canada pour l'an 2002.

Parmi les 37 627 hommes, femmes et enfants qui ont immigré au Québec en 2002, 81% d'entre eux se sont tournés vers Montréal. Ils n'ont été que 5% à opter pour la Montérégie, 4%

pour la ville de Québec et 2% pour Laval. Les individus venus s'installer dans la province de 1999 à 2003 provenaient principalement de Chine, de France, du Maroc, d'Algérie, de Roumanie et d'Haïti.

D'ici 2007, le MICC compte assurer une progression des volumes d'immigration pour que ceux-ci atteignent 48 000 admissions par an (MRCI, 2004). Compte tenu du fait que depuis plusieurs années, les immigrants optent majoritairement pour Montréal comme ville de résidence, nous pourrions affirmer que la mosaïque culturelle et linguistique qui caractérise la métropole n'est qu'en pleine construction. La diversité qui s'installe se reflète dans les quartiers, les rues, les milieux de travail, mais aussi dans les institutions telles que les écoles montréalaises.

1.4 Reflet de la diversité ethnoculturelle dans les écoles de Montréal

Au 30 septembre 2004, le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal (CGTSIM) a noté que 17% de tous les élèves inscrits dans les cinq commissions scolaires de l'Île étaient nés à l'étranger ainsi que leurs parents. Les élèves nés au Québec, mais de parents nés à l'extérieur du Canada représentaient 23% du nombre total. En additionnant ces deux proportions, on s'aperçoit que 40% des élèves fréquentant les 435 institutions scolaires publiques primaires et secondaires de Montréal sont issus de l'immigration récente. Si on ajoute à cela le 10% d'élèves qui sont nés au Québec, mais avec un des deux parents nés à l'étranger, on s'aperçoit que l'immigration touche directement la situation familiale de la moitié des élèves, dans les écoles publiques de l'Île de Montréal.

D'autres faits ont été observés par le CGTSIM, dont ceux qui touchent la langue maternelle (première langue apprise et encore comprise par l'élève) et la langue parlée à la maison. Entre les années 1998 et 2004, le nombre d'élèves dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais n'a cessé de croître. Le tableau suivant permet de constater qu'en 2004, ce nombre atteignait 36,28% des effectifs scolaires, soit une hausse d'environ 4,4% par rapport à 1998.

TABLEAU 1 : LANGUES MATERNELLES ET LANGUES PARLÉES À LA MAISON DES ÉLÈVES DES CINQ COMMISSIONS SCOLAIRES DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (SEPTEMBRE 1998 À SEPTEMBRE 2004)

Année	Élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais		Élèves dont la langue parlée à la maison n'est ni le français ni l'anglais	
	nombre	%	nombre	%
1998	62 460	31,87	43 820	22,36
1999	63 888	32,33	44 267	22,40
2000	65 725	32,96	45 566	22,85
2001	67 619	33,83	46 887	23,46
2002	70 157	34,93	48 624	24,21
2003	70 981	35,54	48 653	24,36
2004	71 579	36,28	48 637	24,65

Source : CGTSIM (2004)

Parmi les langues maternelles les plus recensées autres que le français et l'anglais, figurent l'espagnol, l'arabe, l'italien, le créole et le chinois. Dans les écoles situées sur l'Île de Montréal, on compte au total plus de 150 langues différentes parlées (CGTSIM, 2004). Ce tableau reflète donc le multilinguisme de la clientèle scolaire.

En prenant les 435 écoles de Montréal visées par le CGTSIM, on apprend que 133 d'entre elles répondent à son critère de concentration multiculturelle¹. Cinquante et une écoles faisant partie soit de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), de la Commission scolaire English-Montréal (CSEM) ou de la Commission scolaire de la Pointe de l'Île (CSPI) affichent un pourcentage d'élèves issus d'une culture autre que québécoise supérieur à 75%.

Ces données permettent de constater que les différents flux migratoires ont contribué d'année en année à façonner le visage pluraliste du Canada, du Québec et plus particulièrement de Montréal. L'école, touchée par le phénomène de l'immigration, se doit désormais de s'adapter à une nouvelle réalité, celle de l'hétérogénéité ethnoculturelle croissante de sa clientèle. Cependant, elle n'est pas la seule à devoir fournir des efforts en ce sens. Les enfants d'origine

¹ Pour répondre au critère de concentration multiculturelle du CGTSIM, l'école doit afficher un pourcentage d'élèves issus d'une autre culture que québécoise (et canadienne) supérieur à 50%.

immigrante ont eux aussi plusieurs défis à relever pour réussir sur le plan académique et pour s'intégrer socialement à l'école et dans leur communauté. Avant d'exposer notre problématique, faisons ressortir certains éléments qui caractérisent, dans bien des cas, les enfants d'origine immigrante.

1.5 Certaines caractéristiques de l'enfant immigrant

L'immigration est une des situations les plus stressantes que peut vivre une famille (Suarez-Orozco et Todorova, 2003). Au-delà des bénéfices évidents qui rejoignent les raisons de l'immigration (meilleure accessibilité à l'éducation, mode de vie plus stable ou plus sécuritaire, possibilités plus grandes de trouver un emploi, etc.), des pertes et d'importants changements peuvent se faire sentir dans la vie de l'enfant et des membres de sa famille.

Tout d'abord, dans leur environnement, les enfants ont tous des points de repères qui leurs sont familiers : famille, réseau social de la famille, amis, voisins, enseignants, etc. À ces personnes, s'ajoutent les lieux qui leur sont communs : domicile, rue, arrêt d'autobus, école, épicerie, terrain de jeu, etc. Ces repères occupent un rôle important dans la vie d'un enfant, que ce soit au niveau de la socialisation ou encore de la construction identitaire. Les enfants ont besoin de ces repères afin d'alimenter leur quête de fonctionnalité du monde dans lequel ils vivent. Or, l'enfant qui immigré se trouve à perdre plusieurs de ces repères. Du jour au lendemain, il doit laisser derrière lui une grande partie de son univers connu. Une fois arrivé au pays d'accueil, il devra se reconstruire un tout autre ensemble de repères.

La migration au Québec peut aussi entraîner l'apprentissage d'une nouvelle langue : le français. Nous avons montré précédemment que près de 36% des élèves des cinq commissions scolaires de Montréal n'ont ni le français, ni l'anglais comme langue maternelle (première langue apprise et encore parlée). La connaissance de la langue est primordiale pour une intégration sociale satisfaisante,

car elle permet de se reconnaître comme appartenant au même groupe et d'établir une compréhension minimum, un dialogue, une connivence. C'est

aussi le véhicule essentiel d'une culture car une langue ne sert pas uniquement à communiquer mais à aborder la réalité (Philip-Asdid, 1995: 261).

Entrer à l'école ne sachant ni comprendre ni parler la langue d'enseignement et de communication sociale peut donc être une source importante de tension pour l'enfant. Mis à part le fait d'avoir à apprendre une autre langue et de perdre ses repères connus, la situation de l'enfant immigrant peut également se décrire sur d'autres plans.

Le fait d'avoir baigné, durant les premières années de sa vie, dans une certaine culture et de devoir s'adapter à un autre ensemble de codes culturels fait en sorte que l'enfant immigrant vit en situation biculturelle. Il est appelé à superposer les éléments de sa culture d'origine à ceux de sa société d'accueil (Gratiot-Alphandéry et Yakoub, 1989). L'enfant devra donc apprendre à gérer la disparité entre les contenus des deux codes culturels et ce, selon les circonstances. Pour Hohl et Normand (1996), le contexte de socialisation dans lequel l'enfant immigrant se trouve est aussi double. D'un côté, il y a l'école qui, à travers un curriculum formel ou caché, transmet des connaissances et de l'autre, il y a la famille.

D'importants changements peuvent se faire sentir dans la cellule familiale de l'enfant. Le rôle occupé par chacun au sein de la famille est souvent appelé à changer après la migration. Les enfants qui fréquentent l'école, par exemple, apprennent généralement la langue du pays plus rapidement que leurs parents ou tuteurs. Dans ce cas, ils doivent souvent servir de traducteurs pour eux (Hohl et Normand, 1996; Suarez-Orozco et Todorova, 2003). Ce rôle, qui paraît banal à première vue, peut placer l'enfant en conflits d'intérêts. Un enfant qui doit traduire à ses parents des commentaires faits par l'enseignant à l'égard de son comportement en classe est un des exemples pouvant illustrer cette situation. Mis à part l'enseignant, le parent peut lui aussi avoir recours à son enfant pour faire passer des messages à l'enseignant, mais aussi au propriétaire du bloc appartement où ils habitent, à l'agent d'immigration, à la travailleuse sociale, au médecin, etc. Le rôle de traducteur, habituellement un rôle d'adulte, est donc parfois lourd et porteur de conséquences.

Toujours en ce qui concerne les changements dans la cellule familiale, la position professionnelle des parents peut être sujette à des changements. Une fois au Québec, certains ont de la difficulté à trouver un emploi. D'autres ne peuvent plus occuper la même position professionnelle que dans leur pays d'origine, car on ne reconnaît pas leurs diplômes ou qualifications (Hohl et Normand, 1996). Ils doivent donc accepter leur nouveau statut (qui est souvent moins élevé que celui qu'ils avaient dans leur pays d'origine) ou encore entamer des démarches constantes pour trouver un emploi.

Devant faire face à tous ces défis d'intégration, l'assurance et l'autorité éprouvées par le parent par rapport à la prise en charge de sa famille peut aussi changer. Des tensions peuvent naître du fait que l'enfant semble s'adapter plus rapidement que ses parents aux conditions de vie et à la culture de sa société d'accueil (Suarez-Orozco et Todorova, 2003).

Comme il est possible de le constater jusqu'à présent, l'immigration est bien souvent liée à un nombre considérable de bouleversements dans la vie d'un enfant. À tort ou à raison, l'immigration est aussi fréquemment associée à la pauvreté. Or, les profils des enfants qui immigreront ne sont pas tous semblables.

Some of the children are of highly educated professional parents, and others have parents who are illiterate, low skilled, and struggling in the lowest paid sectors of the service economy. Some families are escaping political, religious, or ethnic persecution; others are lured by the promise of better jobs and the hope for better educational opportunities." (Suarez-Orozco et Todorova, 2003: 19).

Tout un contexte pré-migratoire vient donc accompagner la famille. Pourquoi l'enfant et sa famille ont-ils quitté leur pays pour venir s'installer au Canada? Pour des motifs personnels, économiques, politiques, familiaux? Ce type de renseignements fait partie intégrante de l'histoire de vie de ces gens et viendront influencer leur intégration au pays.

Outre les quelques points que nous venons d'aborder, l'enfant immigrant détient aussi d'autres caractéristiques particulières qui le distingue des enfants du groupe ethnoculturel majoritaire. Le prénom et le nom, par exemple, empreignent l'identité de l'enfant et l'engage dans des

communautés sexuelle, sociale, culturelle et parfois même religieuse (Philip-Asdid, 1995). Ainsi, on associera de façon quasi-spontanée le prénom « Fatima » à une personne de sexe féminin, d'origine arabe ou musulmane. Familier avec tout un registre de noms et de prénoms propres à sa culture d'origine, l'enfant immigrant qui arrive à Montréal est confronté à un autre registre nominal, composé de noms d'origine québécoise, mais aussi d'une panoplie d'autres origines. Le simple fait de franchir la porte d'entrée de certaines écoles à Montréal nous donnent des indices apparents sur l'hétérogénéité ethnoculturelle présente dans les classes. En entrant dans certaines écoles, la première chose qui saute aux yeux sont les murs, tapissés de drapeaux différents ou encore de photos d'enfants provenant des quatre coins du monde. Les écoles La Voie et Barthélemy-Vimont sont deux exemples d'établissements qui accueillent une clientèle issue de plus de vingt-cinq pays différents (CGTSIM, 2005). Dans une même classe, il est donc fréquent de retrouver non pas trois ou quatre pays représentés, mais bien une dizaine.

Un autre plan sous lequel nous pourrions caractériser l'élève immigrant est la religion. La recherche a montré qu'elle occupe une place centrale dans la vie de bien des jeunes immigrants. La religion ou encore le fait de croire en Dieu procure à ces jeunes des lignes directrices quant à des savoir-être et des savoir-agir en société (Thompson et Gurney, 2003). La religion offre aussi, selon ces auteurs, un sentiment de continuité avec les pratiques culturelles du pays d'origine. Elle permet de passer au travers de certaines situations stressantes découlant de la migration : dissolution de la famille, racisme, discrimination, sentiment de « disempowerment », isolation et stress d'acculturation.

Si la religion pratiquée par l'enfant et/ou sa famille n'est pas celle qui est majoritairement pratiquée par les individus de la société d'accueil, il y a de fortes chances qu'il y ait confrontation à un autre ensemble de croyances, dogmes, mythes, coutumes et pratiques religieuses. Au Québec, les religions se sont diversifiées depuis les années soixante, mais les catholiques demeurent aujourd'hui encore, les plus nombreux. Ensuite, suivent les protestants, les musulmans et les orthodoxes chrétiens. Deux des religions les moins pratiquées au Québec sont l'hindouisme et le bouddhisme (Statistique Canada, 2001).

Dans les paragraphes précédents, nous avons abordé plusieurs éléments pouvant décrire le cas d'un enfant immigrant : perte de repères connus, apprentissage d'une autre langue, situation de vie biculturelle, chevauchement entre deux espaces de socialisation (famille-école), religion, etc. Cela nous permet de constater que l'immigration est un phénomène très complexe pouvant entraîner une myriade de situations, avec leurs lots de différences et de ressemblances. Que les adaptations se fassent par rapport à la langue, à l'habillement ou encore à l'alimentation, elles sont toutes nombreuses à vivre. Nous n'aurions pu décrire de façon exhaustive tout ce qui caractérise les vécus migratoires des élèves. Ce portrait, se voulant général, visait à faire ressortir les principaux éléments qui permettent de saisir les particularités de l'élève placé en contexte de migration. Cela fait, nous sommes maintenant disposée à définir la problématique.

2 PROBLÉMATIQUE

Ouvrant dans des milieux scolaires et parascolaires depuis des années, nous avons été largement témoin des dynamiques relationnelles qui pouvaient s'installer au sein d'un groupe d'enfants. Les interactions ayant lieu entre pairs s'exprimaient de maintes façons : amitié, partage, encouragement, négociation, indifférence, conflits, crises, insultes, rejet, etc. Pour Kanouté (2002), les simples faits de s'asseoir près de quelqu'un, de manger avec lui ou de lui prêter quelque chose sont des interactions. Cette liste, loin d'être complète, reflète une mince partie des comportements, attitudes ou paroles (positifs ou négatifs) qui peuvent alimenter la vie de groupe.

Fascinée par les interactions sociales des enfants, nous avons pris la décision d'inscrire notre mémoire dans la recherche suivante : *L'insertion sociale en classe d'élèves du primaire issus de l'immigration récente à Montréal, leur profil académique et leur socialisation familiale*, dirigé par Mme Fasal Kanouté. De façon plus précise, cette recherche vise à étudier :

- 1) La place qu'occupe un élève d'origine immigrante dans le réseau du groupe de pairs à l'école. Les dynamiques relationnelles dans lesquelles il est impliqué ;
- 2) La perception qu'a l'élève de son insertion sociale et de son profil académique ;
- 3) Le point de vue d'intervenants sur les interactions de l'élève avec ses pairs, sur les résultats scolaires de l'élève et sur les relations qu'ils entretiennent avec la famille ;
- 4) Auprès de parents de certains élèves d'origine immigrante, les grandes lignes de la socialisation familiale. La façon dont les parents se situent par rapport aux exigences d'encadrement scolaire et de participation à l'école ;
- 5) La manière dont les deux espaces de socialisation (école-famille) agissent de manière concomitante sur la qualité du vécu scolaire de l'élève.

Ce mémoire se centrera sur le premier point énoncé, visant plus précisément les interactions sociales des élèves d'origine immigrante.

Au fil de la lecture de ce chapitre, vous serez témoin de la construction du problème de recherche. Dans un premier temps, nous évaluerons la mission de l'école primaire quant aux interactions sociales des élèves. Nous verrons si elles s'inscrivent dans le *Programme de*

formation de l'école québécoise et, le cas échéant, comment elle le fait. Toujours dans cette première section, nous aborderons la place des interactions sociales dans la vie d'un enfant ainsi que les différents enjeux qu'elles peuvent soulever. La spécificité des interactions sociales des élèves immigrants sera ensuite présentée. Nous terminerons, en troisième lieu, en résumant le problème de recherche et en exposant les questions de recherche.

2.1 L'école et les interactions sociales

Les mandats de l'école primaire, énoncés dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, chapeautent les missions d'instruire avec une volonté réaffirmée, de qualifier selon des voies diverses et de socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble (Gouvernement du Québec, 2001). Dans les milieux scolaires, les acteurs empruntent souvent de manière intuitive un raccourci pour parler de la socialisation : « se faire des amis », « se comprendre », « vivre-ensemble », etc. Cependant, le concept de socialisation est beaucoup plus large.

Tout d'abord, l'idée qui veut que la socialisation passe par l'apprentissage de normes et de valeurs (implicites ou explicites) est un consensus établi auprès des chercheurs. Une majorité s'entend pour dire que sans ces types d'apprentissages, l'espèce humaine aurait de la difficulté à survivre. Des conditions fondamentales sont à respecter pour qu'une vie collective satisfaisante puisse devenir possible. Parmi ces conditions, on retrouve l'acceptation de limiter nos droits, de respecter des interdits et de se conformer à des lois et à des règlements (Bajoit, 2000). Comme l'explique Tap (1980) cité par Kanouté (2002), ce sont certains groupes de références ou « autrui privilégiés » qui nous incitent à nous conformer à ces normes sociales. Ce processus est nommé l'identification. La socialisation comprend également un autre mouvement, indissociable à l'identification : l'identisation. Celui-ci est un « processus d'individualisation, de construction de sa spécificité pour l'individu » (Kanouté, 2002: 173). Ces deux processus s'étalent sur toute une vie et s'effectuent en grande partie au travers des transactions avec les autres (Malewska-Peyre et Tap, 1991).

À l'école, en interagissant avec les autres, l'élève apprendrait donc toute une gamme de normes à respecter. Il subirait une forme de socialisation, qui l'aiderait à s'identifier et à s'identifier. Cela se ferait entre autres par l'entremise de transactions, d'interactions avec les pairs.

Si nous revenons au mandat de socialisation tel que formulé dans le *Programme*, nous retrouvons divers grands axes autour desquels l'école doit orienter ses actions : transmettre des savoirs communs, promouvoir la démocratie, préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables, prévenir les risques d'exclusion, etc. Il y a ici un clin d'œil explicite à la nécessité de promouvoir des interactions sociales positives à l'école. De plus, en se penchant sur le quotidien scolaire vécu par les divers acteurs qui le composent, nous remarquons des préoccupations explicites quant à l'apprentissage de compétences sociales. Cela est particulièrement manifeste dans les projets éducatifs de plusieurs écoles. Par exemple, à l'école de la Petite Bourgogne, les valeurs à promouvoir sont relatives à l'ouverture aux autres : la réceptivité, la coopération et le partage. À l'école Iona, une des orientations du projet éducatif est de valoriser une approche interculturelle en encourageant des relations avec les autres basées sur l'ouverture, le respect, la tolérance, les échanges et la collaboration. Plusieurs autres écoles vont en ce sens : Beaconsfield (formation humaine), Cardinal-Léger (gestion des conflits), Jardin-des-Saints-Anges (implication sociale), etc. Deux exemples de devises adoptées respectivement par les écoles Dollard-des-Ormeaux et Notre-Dame-de-la-Défense sont révélatrices : « L'amitié dans la diversité » et « Moi, avec l'autre en harmonie... d'ici et d'ailleurs ». Un credo en ce qui concerne la promotion des interactions sociales positives semble donc être ancré dans les projets éducatifs des écoles montréalaises.

2.1.1 Les interactions sociales dans les compétences du *Programme*

Le *Programme* énonce aussi, outre les trois grands mandats (instruire, qualifier, socialiser), des compétences dites « transversales » que l'école doit tenter de faire développer chez l'élève. Ces compétences sont transversales, car « elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage et parce qu'elles doivent être promues par tout le personnel de l'école » (Gouvernement du Québec, 2001: 12).

En jetant un coup d'œil aux compétences transversales du *Programme*, nous avons retrouvé à plusieurs reprises l'idée explicite que l'élève doit interagir avec ses pairs. En lisant les descriptions de l'évolution souhaitée des compétences, voici ce que nous avons pu mettre en relief :

Compétences d'ordre intellectuel :

Compétence 1 : Exploiter l'information

- L'élève arrive à partager ses découvertes avec ses pairs.

Compétence 3 : Exercer son jugement critique

- L'élève arrive à comparer son point de vue à celui des autres.
- Il peut remettre en question son jugement et accepte d'en débattre avec les autres.

Compétence 4 : Mettre en œuvre sa pensée créatrice

- Entre ses productions et celles des autres, l'élève perçoit des ressemblances et des différences.

Compétences d'ordre personnel et social :

Compétence 7 : Structurer son identité

- L'élève se décrit en nommant ce qui le caractérise et ce qui caractérise les autres.
- Il comprend que ses actions et ses attitudes entraînent des réactions chez ses pairs.
- Il prend conscience de l'influence que les attitudes et les comportements des autres peuvent avoir sur lui.

Compétence 8 : Coopérer

- L'élève communique ses idées et accueille celles des autres.
- Il détermine les comportements qui facilitent les relations avec les autres et s'engage dans des actions pour aider ses pairs.

Compétences d'ordre de la communication :

Compétence 9 : Communiquer de façon appropriée

- Lors des échanges auxquels l'élève participe, il observe les réactions des autres et s'intéresse petit à petit à leurs propos et à leurs productions.
- Il reçoit le point de vue de l'autre.

Cette analyse du Programme relève la place assez considérable qu'accorde le curriculum formel du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) aux interactions sociales entre pairs à l'école. La préoccupation relative aux interactions sociales, telle que nous l'avons retracée dans les documents d'orientation de l'école québécoise, justifie la pertinence de notre recherche. Il s'agit maintenant de démontrer la place que les interactions sociales occupent dans la vie d'un enfant et les enjeux qu'elles peuvent soulever.

2.1.2 Les interactions sociales dans la vie d'un élève

L'élève âgé entre six et douze ans interagit principalement au sein de deux espaces de socialisation que sont la famille et l'école, avec des protagonistes différents (parents, enseignant, pairs). L'environnement familial est pour l'enfant le lieu de ses premières interactions et de ses premiers apprentissages (Allès-Jardel, 1995). La famille demeure donc, durant quelques années, le principal milieu de socialisation de l'enfant. Puis, vient l'école. C'est en la fréquentant que l'enfant fait divers apprentissages d'ordre académique, mais aussi d'ordre social.

Selon Vasquez-Bronfman et Martinez (1996), il est possible de dégager certaines caractéristiques communes aux interactions sociales qui ont lieu à l'intérieur d'une classe. Tout d'abord, les interactions possèdent une structure dissymétrique par rapport au pouvoir, c'est-à-dire que les rôles de l'enseignant et de l'élève sont clairement définis et qu'une remise en question de ces rôles est rarement acceptée. Ensuite, les interactions sont ritualisées. Il y a des certains modèles pour s'adresser à l'enseignant (vouvoiement, tutoiement, Madame ou Monsieur X, etc.). Troisièmement, étant donné l'espace, les interactions en classe sont bien

souvent publiques. Tous les acteurs qui se trouvent dans la classe sont susceptibles d'entendre ce qui se dit ou ce qui se joue. Les explications adressées à un élève (de la part d'un pair ou de l'enseignant) peuvent profiter aux autres. Finalement, les interactions s'expriment principalement à travers le langage, la mimique et les gestes.

Au sein d'une classe, les interactions sociales verticales, celles qui ont lieu entre l'enseignant et les élèves, se développent simultanément avec les interactions sociales horizontales, c'est-à-dire celles qui se déroulent entre les pairs. En tenant compte de la définition du dictionnaire Le Robert, un pair est considéré comme étant une personne semblable, quant à la fonction et la situation sociale. Dans une classe, les élèves peuvent être vus comme des pairs, puisqu'ils partagent le même statut (celui d'élève), ils sont au même niveau académique et ont pratiquement le même âge.

Les rôles adoptés par chacun dans les interactions sociales horizontales ne sont pas figés, au contraire, ils sont variables et interchangeables. Ces interactions peuvent s'étaler dans le temps de manière souple et prendre des ampleurs diverses. Parfois, même souvent, elles sont interdites par l'enseignant (ex : bavardage entre pairs). Les conditions sociales de l'apparition de ces interactions sont donc à étudier. Est-ce par l'attrait de l'interdit? Par plaisir à défier l'autorité? Par désir immédiat d'établir un lien avec un pair? Quelles que soient les raisons qui motivent leur comportement, les pairs sont des protagonistes importants dans les interactions sociales de l'enfant. Avec les pairs, l'enfant apprend à agir et à réagir face à toute une gamme de situations qui se présentent à lui. En d'autres mots, il développe un savoir par rapport à la négociation et à la régulation de ses interactions et ce, selon ses besoins personnels et les contraintes du contexte (Kanouté, 2002). Il découvre également des notions telles que la justice, l'injustice, la camaraderie, la signification d'un groupe d'appartenance, etc. (Kanouté, 2002)

Y a-t-il une pertinence à se pencher sur les interactions sociales de l'élève? Si oui, quelle est-elle? Pour répondre à ces questions, nous étudierons d'abord les interactions sociales positives, pour ensuite aborder les interactions sociales négatives et ses conséquences dans la vie d'un élève.

L'école est beaucoup plus qu'un simple lieu où s'effectuent des apprentissages quant au français, aux mathématiques, aux sciences, etc. En se représentant l'école au-delà de l'académique, nous laissons place à l'idée que l'école peut aussi être considérée comme un espace de gains et de pertes en termes de qualité de vie.

Les interactions sociales positives sont un exemple de gain qui favorisent une vie sociale de qualité. Les relations d'amitié entretenues par l'élève lui permettent de tirer des bénéfices : meilleure estime de soi, développement de la confiance en soi, partage possible de ses problèmes avec une personne significative, etc. (Kupersmidt et Dodge, 2004). La recherche montre aussi que la motivation des enfants à aller à l'école ne repose pas que sur le désir d'acquérir des connaissances, mais aussi en grande partie sur la présence d'amis (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). Pour sa part, Duclos (2003) affirme qu'avec les années, les individus ont plutôt tendance à garder des souvenirs d'ordre social ou relationnel de leur passage à l'école. Une activité qui permet d'explorer cela est « l'auto-portrait culturel », proposée dans le cadre du cours PPA3205 en formation initiale des maîtres à l'Université de Montréal. Il s'agit en fait de mener une enquête auprès de personnes de générations différentes (ses parents, ses grands-parents, etc.) sur des thèmes choisis (souvenirs par rapport à l'environnement familial, l'école fréquentée, la vie sociale et religieuse). Cette activité vise plusieurs objectifs, comme prendre conscience du caractère mouvant de la culture ou encore, amorcer une prise de conscience sur son identité. Les réponses obtenues des personnes interviewées ramène souvent l'idée que les souvenirs qui restent marqués dans la mémoire sont ceux d'ordre relationnel : « je n'aimais pas cette matière parce que l'enseignant était trop sévère », « je détestais les récréations parce que je n'avais pas d'ami et parce que les autres riaient de moi », etc.

Ces exemples nous montrent qu'un élève en manque d'interactions sociales positives peut vivre l'école comme une expérience pénible. Si l'école est un lieu voué à l'instruction, à la socialisation et à l'éducation, elle est aussi l'endroit où « les élèves apprennent à gérer le danger que signifie être huit heures par jour avec des pairs, qui peuvent les bousculer, les agresser ou simplement se moquer d'eux » (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996: 204). Avoir

de la difficulté à établir des contacts positifs avec les autres peut nuire au développement social de l'enfant. À court terme, les interactions négatives (ex : être la cible de moqueries, être constamment rejeté) ou le manque d'interactions positives (ex : être négligé, toujours seul) subis par l'élève peuvent devenir un facteur important de stress et d'angoisse (Bagwell, Schmidt *et al.*, 2001).

En effet, selon Bouteyre (2004), les relations avec les pairs et celles avec les enseignants sont la seconde cause de stress chez l'enfant, après les apprentissages. Le contact avec les autres peut provoquer des appréhensions : peur d'être laissé pour compte, peur de faire l'objet de moqueries, peur d'être maltraité, etc. L'accumulation de ces peurs peut évoluer en phobie sociale et déclencher des peurs encore plus importantes : peur de se rendre à l'école, d'arriver en retard, d'aller dans la cour de récréation, de ne pas être choisi pour une activité, etc. La confiance en soi et les résultats scolaires de l'élève peuvent alors être affectés (Pritchard et Wilson, 2003). Salomon et Strobel (1996) ont démontré que les élèves qui réussissent le moins à l'école sont ceux qui vivent une solitude plus accrue. Cette solitude est, dans plusieurs des cas, reliée à ce que ces auteurs nomment une « social dissatisfaction » par rapport aux relations entretenues par l'enfant avec ses pairs.

À plus long terme, maintenant, qu'en est-il? Bagwell, Schmidt *et al.* (2001) ont recensé les recherches démontrant des liens entre les élèves qui n'ont pas d'ami ou qui sont rejetés par leurs pairs et l'apparition de troubles de comportement, de santé mentale et d'isolement à l'adolescence. Bagwell, Schmidt *et al.* (2001) ont également fait ressortir les risques auxquels les élèves rejetés sont exposés : décrochage scolaire, délinquance et criminalité. Toujours en ce sens, Potvin et Gauquelin (2005) évoquaient récemment les facteurs de protection liés à la famille ou à l'élève quant au décrochage scolaire. Parmi ceux-ci, on retrouve entre autres : posséder de bonnes habiletés sociales, être capable de faire usage de stratégies d'adaptation efficaces et avoir des amis sur qui on peut compter en période de stress. D'autres chercheurs partagent aussi l'idée que le fait d'être rejeté ou négligé durant l'enfance peut entraîner des conséquences considérables : Parker et Asher (1987), Kupersmidt et Coie (1990), Parke, Harchman *et al.* (1998) et Abecassis, Hartup *et al.* (2002).

Ces conclusions de recherche permettent de constater à quel point le type d'interactions sociales vécu par un élève peut avoir un impact sur les différents aspects de sa vie, à court et à long terme. Lorsqu'il s'agit des interactions sociales des élèves d'origine immigrante, nous verrons qu'il est possible d'en dégager une certaine spécificité.

2.2 La spécificité des interactions sociales de l'élève immigrant

En définissant le contexte de notre recherche, au premier chapitre, nous avons énoncé certaines caractéristiques souvent propres aux élèves immigrants : perte de repères, contexte de vie biculturel, double socialisation, projet migratoire, etc. Les défis qui attendent les élèves immigrants sont de taille : apprentissage d'une nouvelle langue, ajustements pour s'adapter aux codes d'une autre culture, intégration à réaliser dans un nouveau réseau de pairs à l'école, etc. En posant le pied à l'école, ces enfants traînent donc avec eux un bagage composé des multiples pertes vécues par leur famille, teinté aussi de peur, de confusion, de tristesse et de sentiment d'aliénation, s'ils ne comprennent pas la langue officielle d'enseignement (Kirova, 2001).

Ces enfants sont accueillis dans les écoles montréalaises, souvent hétérogènes sur le plan ethnoculturel. Porteurs de bagages culturels différents, les élèves infèrent, à partir de données diverses (geste, parole, objet, humeur), une caractéristique, une intention, un sentiment sur l'état d'un autre élève (Cohen-Emerique, 1989). Confrontés à des représentations sociales ou religieuses différentes, les élèves sont impliqués dans différents types d'interactions, certaines positives, d'autres plus négatives.

Sur la question de la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire et le « vivre-ensemble », le MELS a produit deux documents de référence : la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* ainsi que le *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Dans le premier document, il est mentionné que l'on observe, dans les écoles, « des attitudes d'enfermement et de repli identitaire, des exclusions et des tensions à caractère racial ou ethnique » (Gouvernement du Québec, 1998: 16). Sachant même que ces tensions ou problèmes de relations interethniques revêtent parfois des formes violentes

(Langlais, Laplante *et al.*, 1990), le MELS n'énonce toutefois pas explicitement, dans son plan d'action, des mesures à prendre pour améliorer la situation.

La présence de tels problèmes dans les écoles touche directement notre sujet de recherche. Le caractère ethnique des situations (impliquant le groupe majoritaire ou des groupes minoritaires) entre en jeu lorsqu'il y a présence de plus d'un groupe ethnique, ce qui implique dans bien des cas, des élèves issus de l'immigration. En cherchant à nous pencher sur le volet social de leur vécu scolaire, nous nous trouvons également à étudier les phénomènes d'isolement, d'exclusion et de rejet qui se manifestent au travers des interactions entre élèves.

Les conclusions tirées de la thèse de Kanouté (1999), portant sur les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal, sont révélatrices. Cette chercheuse a noté que les élèves immigrants connaissent une certaine sur-représentation chez les élèves rejetés par rapport au critère « jeu » et chez les négligés par rapport au critère « travail scolaire ». De plus, les élèves immigrants associés au statut de « rejeté » ont une plus grande tendance à opter pour un profil de séparation plutôt que d'intégration. Ils se replient sur leur culture d'origine, ce qui peut entraîner des effets psychologiques négatifs (Kanouté, 1999).

Les interactions sociales de l'élève immigrant influencent non pas uniquement l'ambiance de la classe ou de l'école en général, mais aussi des aspects personnels de sa vie. L'identité, par exemple, se construit « dans et par les relations avec les autres » (Hohl et Normand, 1996: 41). Or, une recherche a montré que les enfants de groupes minoritaires éprouvent plus de difficultés à construire leur identité, car ils doivent partir de leur expérience à la fois comme membres de la majorité et comme membres d'un groupe ethnique minoritaire (Aboud et Doyle, 1993).

Les facteurs qui déterminent le rejet d'élèves relèvent de considérations diverses : comportements antisociaux, pauvreté, maladie, handicap, manque d'hygiène personnelle, origines ethnoculturelles, etc. Tout en étant prudent pour ne pas toujours tout ethniciser, l'enseignant se doit de « travailler de manière concomitante à diminuer le niveau de retrait et d'isolement et à améliorer la sociabilité » chez les élèves rejetés (Kanouté, 2002: 26).

Les divers éléments apportés jusqu'ici permettent d'expliquer et de justifier la présence d'une problématique. Dans la section qui suit, nous ferons un bref retour sur les points soulevés jusqu'à présent et définirons ensuite nos questions de recherche.

2.3 Résumé du problème et questions de recherche

Au tout début, nous avons dressé un portrait de l'immigration au Canada et au Québec. Nous avons vu que les flux migratoires avaient tendance à se diriger vers les grandes villes telles que Vancouver, Toronto et Montréal. Les institutions scolaires de ces métropoles ont donc vu apparaître en leur sein une diversité ethnoculturelle assez marquée. À Montréal, en 2003, 141 des 435 écoles publiques primaires et secondaires recensées ont accueilli plus de 50% d'élèves issus d'une culture autre que québécoise. Nous avons également abordé les différentes caractéristiques de l'élève immigrant.

Ce mémoire s'intéresse aux élèves issus de l'immigration récente à Montréal qui fréquentent des établissements d'enseignement primaire. Notre sujet de recherche porte sur le volet social du vécu scolaire des élèves, plus précisément sur les interactions sociales entre pairs.

L'importance des interactions sociales positives dans la vie de l'élève a été démontrée en relevant les bénéfices qui peuvent en être retirés. Nous avons relevé les effets à court et à long terme d'un manque d'interactions sociales positives ou du rejet par ses pairs : stress, angoisse, prédisposition au décrochage scolaire, apparition de troubles psychologiques à l'adolescence, etc. Les effets négatifs du rejet ou de l'isolement dans la vie de l'élève ont donc été mentionnés.

Nous avons ensuite considéré le cas des élèves d'origine immigrante. Nous avons montré que ces élèves arrivaient à l'école avec un vécu et des préoccupations différentes. Nous avons aussi noté que la rencontre d'élèves porteurs de cultures différentes à l'école pouvait entraîner des attitudes de repli identitaire, d'exclusion et même de racisme. Des résultats de recherche ont été

exprimés quant aux cas des élèves immigrants au niveau des classes en général (légère sur-représentation parmi les élèves rejetés), mais aussi au niveau personnel (plus grande difficulté à construire son identité, repli probable sur la culture d'origine).

Le manque de pistes d'intervention noté dans la Politique d'intégration et d'éducation interculturelle du Gouvernement du Québec (1998) nous pousse à nous interroger. Avant d'être en mesure de définir des orientations qui auraient pour but de réduire les situations de rejet et d'exclusion vécues par les élèves immigrants, ne devons-nous pas tenter de mieux comprendre la situation du point de vue de ces élèves et des autres protagonistes concernés (parents, enseignants, autres intervenants scolaires et extrascolaires)?

Cela nous amène à poser la question principale de la recherche :

- **Qu'est-ce qui caractérise les interactions sociales de l'élève d'origine immigrante?**

Et les questions spécifiques :

- **Comment se dessine le réseau social de l'élève en classe, à l'école et dans les autres espaces de socialisation qu'il fréquente?**
- **Quelles sont les hypothèses explicatives de l'élève, du parent, de l'enseignant et des autres intervenants scolaires et extrascolaires sur les dynamiques relationnelles du réseau social de l'élève?**

Trouver des éléments de réponse à ces questions pourrait permettre de mieux comprendre les types de situations vécues par les élèves d'origine immigrante. Les résultats de cette recherche pourraient aider les enseignants et les intervenants à mieux comprendre la spécificité du stress scolaire chez les élèves immigrants. Cela les aiderait, par la suite, à déterminer des mesures efficaces à prendre afin de réduire l'exclusion et le rejet au sein des établissements scolaires. Les conclusions de cette recherche pourraient également fournir des pistes de réflexion pour la formation initiale des maîtres.

Nous venons de définir notre problème de recherche et d'énoncer les différentes questions (principale et spécifiques) auxquelles nous espérons répondre dans le cadre de cette maîtrise. Avant de fournir les orientations qui guideront notre méthodologie, nous vous proposons, à travers un troisième chapitre, un cadre théorique qui prendra soin d'aborder certaines notions fondamentales.

3 CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique sera présenté en quatre sections. Au cours de la problématique, nous avons effleuré le concept d'interactions sociales en relevant les enjeux que pouvaient engendrer certains scénarios relationnels. La première section de ce chapitre visera donc à approfondir des notions relatives aux interactions sociales des enfants (phénomène de groupe ; amitié ; comportements problématiques en groupe ; rôle de l'enseignant, des pairs et des activités sociales dans le développement de l'enfant). La seconde section portera sur la sociométrie, utilisée pour étudier les interactions sociales. Nous la définirons, expliquerons ses buts et examinerons les statuts les plus souvent identifiés dans un groupe d'individus (statut de rejeté, négligé, moyen, controversé et populaire) ainsi que leurs déterminants possibles. Dans une troisième section, nous étudierons les interactions sociales en lien avec l'immigration. La dernière section du chapitre sera consacrée à la présentation des objectifs de la recherche.

3.1 Un peu plus sur les interactions sociales horizontales

Nous avons déjà noté l'importance que le MELS accordait aux interactions entre les élèves. Cela se reflétait dans le *Programme*, notamment au travers de la description des compétences transversales d'ordre social. La notion de compétence sociale, de plus en plus utilisée à l'école, est étudiée par les chercheurs depuis plusieurs années. Encore aujourd'hui, celle-ci fait l'objet de nombreuses recherches. Avant d'aller plus loin, nous croyons qu'il est important de faire la distinction entre la compétence sociale et l'interaction sociale.

Une interaction sociale peut être une parole, un contact visuel, un geste non verbal, une expression faciale ou même un toucher (Kennedy, 1990). La compétence sociale est plutôt la capacité d'une personne d'entrer en interaction, de négocier, de coopérer, mais aussi de se décentrer et de faire preuve d'autonomie (Allès-Jardel, 1995). Selon Gottlied (1998), cité par Bowen, Desbiens *et al.* (2001), la compétence sociale consiste en « une série d'aptitudes, d'habiletés et de sentiments fondamentaux dont le sens fonctionnel est déterminé par les contextes de la culture, de l'entourage et de la situation » (Gottlied, 1998 *in* Bowen, Desbiens *et al.*, 2001: 52).

Les compétences sociales se développent en groupe, que ce soit dans un contexte familial, scolaire, professionnel ou autre. Le phénomène de groupe mérite donc une attention particulière.

3.1.1 Le phénomène de groupe

Un groupe se trouve à être beaucoup plus qu'une simple addition des individus qui le composent. À l'intérieur du groupe, on retrouve « des affects, des phénomènes d'attraction et de répulsions, des systèmes de règles implicites, etc. » (Rey, 1999: 41). Les membres d'un groupe, liés volontairement ou non, sont conscients les uns des autres, interagissent entre eux et s'influencent directement (Leclerc, 1999). Le groupe possède également des caractéristiques qui lui sont propres : formel ou informel, durable ou temporaire, ouvert ou fermé, etc. (Turcotte et Lindsay, 2001).

La classe est un groupe temporaire et fermé. Les élèves sont rassemblés pour une durée limitée (une année scolaire). De plus, d'autres membres ne peuvent se joindre à la classe selon leur convenance. Étant également réunis dans le but d'atteindre des objectifs communs, la classe est un groupe formel. Cependant, dès les premiers jours de classe, il y a émergence de sous-groupes spontanés et informels, qui se forment au gré des affinités des élèves (Rey, 1999). Avec le temps, les amitiés peuvent même se créer.

3.1.2 L'amitié

L'amitié implique davantage que de simples interactions isolées, qui n'ont lieu que très rarement et qui sont plus ou moins positives entre des élèves. En comparant plusieurs définitions du concept et en ne retenant que les éléments qui revenaient systématiquement, Tessier, Tarabulsy *et al.* (1996) en sont venus à définir l'amitié comme étant « une relation intime entre pairs, qui se caractérise par la réciprocité, la mutualité et l'affection » (Tessier, Tarabulsy *et al.*, 1996: 80). Nous pourrions ajouter qu'elle se caractérise aussi par une relation où les engagements communs, l'égalité et le partage d'intérêts personnels sont des aspects importants (Hartup, 1996). Pour Asher (1990), « friends are important sources of

companionship and recreation, share advice and valued possessions, serve as trusted confidants and critics, act as loyal allies and provide stability in times of stress or transition » (Asher, 1990: 3). Bref, l'enfant retire plusieurs bénéfices à entretenir des liens d'amitié positifs. Tel que nous l'avons mentionné dans la problématique, le prix à payer est observable si on n'arrive pas à créer des liens d'amitié : plus grande propension à avoir des troubles de comportement, de santé mentale et d'isolement à l'adolescence ; risque plus élevé quant au décrochage scolaire, à la délinquance et à la criminalité, etc. En ajoutant à cela tous les défis d'intégration qu'un élève immigrant doit relever, le taux de stress vécu par ce dernier peut facilement s'accroître.

À l'école primaire, les relations d'amitié entre les élèves tendent à être plutôt homogènes quant au sexe. Il se forme des clans pratiquement composés de filles ou de garçons. Il a été montré que les filles ont plus tendance que les garçons à avoir une « meilleure amie », avec qui elles entretiennent une relation intime (Erwin, 1998). Les garçons, pour leur part, passent plus de temps à fréquenter un groupe de pairs plus large, qui peut même être légèrement hétérogène quant à l'âge et qui se rassemble souvent pour une activité ou un jeu précis (Erwin, 1998).

Il existe assurément plusieurs formes d'amitié. Nous venons d'aborder celles qui tendent à être saines et à fournir plusieurs avantages dans la vie d'un enfant. Le débat à savoir si les amitiés sont nécessaires ou simplement avantageuses se poursuit encore aujourd'hui. Cependant, il existe des liens d'amitié qui se créent entre les enfants qui peuvent aussi apporter des effets négatifs. Certains amis, par exemple, se regroupent et adoptent lorsqu'ils sont ensemble des comportements de type antisocial ou délinquant. Un enfant qui est facilement influençable pourra être entraîné à poser des gestes interdits ou malveillants (Pellegrini et Blatchford, 2000). Il s'agit parfois d'intimidation ou de taxage, d'infractions mineures (vol ou vandalisme), mais il peut également être question de drames tels que ceux survenus dans les écoles états-uniennes (fusillade de Santee en 2001, celle de Columbine en 1999). Ces préjudices, avec leur degré de gravité, sont très lourds de conséquences. De ce fait, il devient important de déterminer la qualité de la relation qui est vécue entre les amis, afin de tenter de prévoir la nature de ses effets. Dans la partie qui suit, nous en apprendrons davantage sur les comportements problématiques pouvant avoir un impact sur la dynamique d'un groupe.

3.1.3 Les comportements problématiques en groupe

Dans les groupes, les communications entre les membres sont composées d'interactions et d'échanges (Blanchet et Trognon, 1994). Certains comportements ou attitudes peuvent faciliter ces échanges entre les élèves, alors que d'autres non. Nous avons trouvé intéressant le tableau ci-dessous, présentant deux catégories de typologies relatives aux comportements individuels problématiques dans un groupe : l'ingérence et le retrait.

TABLEAU 2 : CATÉGORIES ET PROFILS DE COMPORTEMENTS INDIVIDUELS PROBLÉMATIQUES

Catégories	Profils	
L'ingérence	Les gêneurs	<ul style="list-style-type: none"> • Le bavard : pense tout haut, parle sans arrêt • Le digresseur : détourne la conversation, passe du coq à l'âne • Le pointilleux : s'attarde à des détails • Le rigolo : évite les sujets sérieux, tourne tout à la blague
	Les opposants	<ul style="list-style-type: none"> • Le buté : reste sur ses positions • L'objecteur : critique sans arrêt • Le dominateur : contrôle les échanges, prend toute la place • L'esprit fort : impose ses idées, sait tout • L'agressif : fait régner un climat d'hostilité
Le retrait	Les personnes qui restent à l'écart	<ul style="list-style-type: none"> • Le renfrogné : se tait parce qu'il est en désaccord • Le craintif : se sent incompetent
	Les poids morts	<ul style="list-style-type: none"> • Le prétentieux : trouve les débats sans intérêt • L'indifférent : ne se sent pas concerné • Le conformiste : n'a pas d'opinion personnelle

Source : Turcotte et Lindsay, 2001 : 169.

Ce tableau peut nous aider à mieux décrire les interactions sociales des élèves placés en groupe. Une recherche, portant plus sur les jeunes qui affichent des problèmes sérieux de comportement jumelés à un vécu familial problématique, a été menée récemment par Gagné, Desbiens et Blouin (2004). Ces chercheurs ont également dégagé des profils-types d'élèves que l'on peut rencontrer dans les écoles primaires et secondaires : l'*Indésirable*, l'*Explosif* et le *Délinquant*. Nous reprenons ici les principales manifestations comportementales de chaque profil-type et ce, pour les enfants âgés de 6 à 11 ans.

Chez l'Indésirable : opposition, agressivité verbale et physique, agitation, hyperactivité, manque d'attention ou de concentration, possessivité, difficulté à partager, besoin d'exclusivité.

Chez l'Explosif : comportements sexualisés et intérêt pour la sexualité, problèmes d'opposition, agressivité, conflits et bagarres, manque d'autocontrôle, anxiété.

Chez le Délinquant : début de consommation de psychotropes, problèmes d'adaptation à l'école ou difficultés académiques (Gagné, Desbiens *et al.*, 2004).

Le comportement de l'élève en classe est bien souvent associé au contexte familial ou social qui l'entoure. L'école offre la possibilité à l'enfant de fréquenter un autre contexte de vie, géré des professionnels de l'éducation. L'enseignant fait partie de ces gens, qualifiés pour éduquer, instruire et socialiser les futurs citoyens. Ils ont d'ailleurs un certain rôle à jouer dans les interactions sociales de leurs élèves.

3.1.4 Le rôle de l'enseignant dans les interactions de l'élève

Dans le référentiel des compétences professionnelles des enseignants, la compétence six stipule que l'enseignant se doit de « planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (Gouvernement du Québec, 2001: 59). En lisant le sens de la compétence, on s'aperçoit que cela implique entre autres l'instauration, dans le groupe, de la compréhension et du respect des normes de la vie en société. L'enseignant est l'acteur qui doit établir et maintenir des relations interpersonnelles harmonieuses avec chacun de ses élèves. Une des composantes de la compétence consiste à adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent. Les enseignants doivent donc faire preuve d'une capacité à reconnaître rapidement les comportements jugés inappropriés et de les interrompre le plus discrètement possible avant qu'ils ne produisent des dérives ou des interruptions des activités en cours. Ils doivent favoriser les consensus et la mise en place d'ententes entre les élèves afin de régler les conflits qui surviennent. En tant qu'adulte, l'enseignant a le devoir de se mêler des relations qui s'établissent au sein de son groupe-classe et de dépister les cas d'élèves qui vivent des scénarios relationnels handicapants.

Comme nous venons de le souligner, le regard que doit poser l'enseignant sur la vie sociale de ses élèves est clairement défini par le référentiel mentionné précédemment. Les enseignants sont donc des acteurs principaux pouvant nous informer sur des événements critiques reliés au statut occupé par un élève au sein de son groupe de pairs (Rubin, LeMare *et al.*, 1990: 234).

3.1.5 Le rôle des pairs et des activités pratiquées en groupe dans le développement de l'enfant

Que ce soit en classe ou à l'extérieur de l'école, les pairs, sans nécessairement tous être amis entre eux, jouent certains rôles. Tout d'abord, ils servent « d'agents de contrôle » les uns envers les autres. Sans que l'enseignant n'ait à intervenir, les pairs punissent ou ignorent généralement les comportements perçus comme dépassant les normes et renforcent ceux qu'ils croient appropriés (Rubin, LeMare *et al.*, 1990: 218). Ensemble, les pairs apprennent à gérer des conflits, à exprimer leurs émotions, à pratiquer l'écoute active et à répondre de manière empathique (Naylor et Cowie, 2000). C'est aussi en compagnie des pairs que l'élève peut obtenir une validation de ses attitudes, de ses intérêts, de ses habiletés ou encore de sa valeur personnelle (Zarbatany, Hartmann *et al.*, 1990). En d'autres mots, le groupe de pairs sert d'élément de comparaison entre le « moi » et le « eux ».

Selon Parrila, Ma *et al.* (2002), la qualité des relations avec ses pairs est un baromètre important du fonctionnement général de la vie sociale. Ces auteurs ont effectué une revue de littérature sur la question. Il en ressort que des expériences positives vécues à un jeune âge avec les pairs favorisent l'estime de soi et offrent des occasions de réussite. De plus, un trop grand nombre d'interactions sociales négatives durant les premières années de fréquentation scolaire est apparemment un des facteurs pouvant prédire l'échec scolaire, la criminalité, ainsi que de la morbidité psychologique chez les jeunes adultes (Parrila, Ma *et al.*, 2002).

Le rôle des pairs dans les conflits sociocognitifs montre que le bénéfice des interactions sociales fécondes touche également l'académique. Effectivement, l'interaction avec les pairs, en plus de fournir plus de rétroaction à l'élève en difficulté, offre des occasions à l'élève de réviser les concepts qui viennent d'être présentés (Cohen, 1994). De plus, si les groupes sont

bien organisés, Naylor et Cowie (2000) affirment que les retombées sont très avantageuses. Les enfants apprennent à se questionner, à s'évaluer, à se critiquer de façon constructive et aussi à mieux structurer leurs apprentissages (Naylor et Cowie, 2000). Le travail de groupe peut donc entraîner des effets positifs fort intéressants non seulement quant à la vie sociale de l'enfant, mais également en ce qui concerne l'appropriation de ses connaissances.

Si les pairs jouent un rôle important dans le développement des enfants, les activités qu'ils pratiquent ensemble revêtent une toute aussi grande pertinence. Mis à part les récréations et les cours d'éducation physique offerts à l'école, les enfants peuvent participer à un large éventail d'activités parascolaires : danse, musique, théâtre, sports, etc. Le rôle des activités parascolaires a d'ailleurs été mis en lumière dans un rapport d'enquête publié par le Gouvernement du Québec (2005). En mai 2005, plus de 3 500 jeunes de la province ont été questionnés sur le sujet. D'après les résultats obtenus, près des deux tiers des répondants considèrent que les activités parascolaires ont des effets favorables sur leurs études. Selon ces élèves, elles contribuent également à faire de leur école un milieu stimulant où il est agréable de vivre (Gouvernement du Québec, 2005).

D'autres activités, mais qui ont lieu dans des espaces extrascolaires (centres communautaires, clubs sportifs, associations culturelles, lieux de culte, camps de jour, etc.) sont également offertes aux jeunes. Peu importe où elles prennent place, ces activités permettent aux enfants de prendre conscience des règles de conduite en société, tout en apprenant à interagir avec d'autres personnes en tant que membre d'une équipe (Parrila, Ma *et al.*, 2002: 8). De plus, « la participation à un groupe organisé d'activités structurées multiplie les occasions pour les enfants et les adolescents de recevoir du soutien émotionnel sous forme d'appréciation, de valorisation de leurs capacités et de leurs efforts » (Hamel, 2001). « They provide a context for sociability, enhancement of relationships, and a sense of belonging; they promote concern for achievements and integrity of the self » (Zarbatany, Hartmann *et al.*, 1990: 1077). Bref, les activités pratiquées avec les pairs fournissent généralement à l'enfant des occasions d'acquérir une panoplie de savoirs et de savoir-faire et ce, dans différents domaines (Winnykamen, 1999).

Les motifs de participation à ces activités peuvent varier d'un élève à un autre : intérêt personnel, influence familiale, amusement, bien-être physique, briser l'ennui, rencontres amicales, détente, etc. Le sport, par exemple, fournit à l'enfant une motivation intrinsèque (accomplissement de soi) et dans certains cas, une motivation extrinsèque (possibilité de remporter des prix, médailles ou trophées). Il offre également la chance à l'enfant de s'intégrer dans un groupe qui fonctionne avec des règles différentes de celles de la famille ou de l'école et dont les membres ont une motivation commune (Winnykamen, 1999).

Comme le notent Zabatany, Hartmann *et al.* (1990), les enfants ont besoin de participer à une gamme variée d'activités afin de multiplier leurs types d'expériences. Un accès limité à certaines activités réduit les opportunités d'apprendre et de développer des compétences. Ainsi, dans des espaces tels que les camps de jour, où la programmation est diversifiée, les enfants peuvent effectuer plusieurs types d'apprentissages. Ils élargissent à la fois leur réseau social, ce qui peut les rendre plus enclins à former des liens d'amitié. Pour lire les phénomènes d'affinités ou encore de rejet qui sont présents dans un groupe, plusieurs chercheurs et professionnels font appel à la sociométrie.

3.2 La sociométrie pour lire les interactions sociales

La sociométrie est un corps de connaissances qui a principalement été développé par Jacob Lévy Moreno autour des années 1950. La courte biographie que voici permettra de retourner dans le passé et de revivre le contexte qui a fait naître la sociométrie. Suite à cela, nous énoncerons une définition de la sociométrie, les buts qu'elle vise et les différents statuts sociométriques qu'elle définit.

3.2.1 J. L. Moreno : fondateur de la sociométrie

Pour présenter les grandes lignes de la vie de cet homme, nous allons essentiellement nous servir de Parlebas (2002) comme auteur de référence. Jacob Lévy Moreno est né en 1889 à Bucarest, en Roumanie. Beaucoup de voyages ont coloré l'enfance de cet homme : d'abord une

émigration à Vienne (Autriche) avec sa famille en 1895, puis à Berlin (Allemagne) vers 1904. D'autres destinations telles que la Turquie et l'Italie sont également venues marquer sa vie.

En 1913, il s'est joint à une équipe qui tentait d'apporter de l'aide aux prostituées. Quatre ans plus tard, gradué de l'Université de Vienne, il a obtenu son diplôme de médecine. Ses expériences d'aide envers les gens dans le besoin se sont multipliées avec le temps. Il a eu l'opportunité, à plusieurs reprises, d'intervenir dans des camps de réfugiés. Ayant constaté l'immense détresse affective de ces « déracinés » fuyant la guerre, Moreno a alors suggéré de repenser l'organisation du camp en fonction des courants d'affinité et d'intérêts qui traversaient la communauté. Ces démarches ont été les premiers pas vers la naissance de la sociométrie.

Au cours de l'année 1919, Moreno a ouvert un cabinet de médecin, même s'il s'intéressait davantage au théâtre improvisé et au psychodrame. Il était fasciné par la communication qui, selon lui, permettait de libérer les élans spontanés naissant de la rencontre avec l'autre.

En 1926, Moreno a émigré à New-York, aux États-Unis. Malgré son adaptation difficile, il a réussi à reprendre ses activités de recherche. Débutant dans une prison, son objectif était alors de regrouper les prisonniers selon leur personnalité. Grâce à des tests de spontanéité, Moreno a pu effectuer différents classements quant à la capacité de relation sociale des individus. Un peu plus tard, il est devenu directeur d'un institut de rééducation pour jeunes filles.

En 1934, il a publié le livre « Who shall survive? » qui est devenu un classique de l'histoire de la psychologie et de la sociologie (Marineau, 1990). La thèse fondamentale du livre portait sur le fait que « l'avenir de l'humanité dépend de sa capacité à retrouver sa spontanéité » et que « l'humanité ne survivra que si elle passe par une révolution créatrice » (Marineau, 1990: 202). Vingt ans plus tard, soit en 1954, ce livre a été traduit en français sous le titre de « Fondements de la sociométrie ».

Deux ans après la parution de « Who shall survive? », Moreno a fondé la revue « Sociometric review », qui a ensuite pris le nom de « Sociometry : a Journal of Inter-Personal Relations ». En 1956, ce périodique est passé sous l'autorité de l'Association américaine de sociologie. Au

cours de la même année, Moreno a été rédacteur en chef d'une revue qu'il a lancé : « International Journal of Sociometry ». Une fois de plus, toutes ses recherches mettaient principalement l'accent sur le psychodrame et sa perspective thérapeutique.

C'est donc dans les années cinquante que les recherches de Moreno ont commencé à traverser le continent pour se rendre en Europe. Avec le temps, les chercheurs ont été de plus en plus nombreux à s'intéresser à la sociométrie, à ses techniques et à son utilisation en milieu scolaire. Voyons maintenant une définition plus complète que nous pouvons retenir de la sociométrie.

3.2.2 Définition et buts de la sociométrie

Pour Moreno, la sociométrie est à la fois « l'étude mathématique des propriétés psychologiques d'une population » tout en étant « un instrument qui sert à évaluer le réseau de relations qui fondent les groupes sociaux, à la lumière des attractions et des rejets qui se manifestent à l'intérieur de ce groupe » (Schützenberger, 1972: 11).

Faire l'usage d'instruments sociométriques a plusieurs buts dont celui de mieux comprendre ce qui se passe dans un groupe afin d'accroître le mieux-être et l'épanouissement personnel des individus. La sociométrie peut être utile dans divers champs : pédagogie, psychothérapie, formation des cadres aux ressources humaines, etc. (Schützenberger, 1972).

Dans le domaine de l'éducation, elle peut permettre à l'enseignant d'organiser son action pédagogique autour de données précises, fidèles et valides (Paquette, 1975). Les différentes techniques exploitées peuvent mener à connaître l'évolution des structures d'un groupe à des moments donnés. Elles peuvent aussi orienter l'enseignant lors de la formation des équipes en classe et prévenir les conflits entre les membres d'un même groupe. Finalement, la sociométrie peut amener les intervenants et les enseignants à dépister certaines difficultés relatives à la socialisation chez les élèves, pour ensuite intervenir (Paquette, 1975).

L'enquête sociométrique, qui peut être effectuée à partir de plusieurs techniques (observation, questionnaire sociométrique), pourra permettre à l'intervenant ou au chercheur de détecter certains statuts sociométriques occupés par un élève au sein de son groupe. Dans la partie qui suit, nous vous invitons à les examiner un peu plus en profondeur.

3.2.3 Les statuts sociométriques

Selon Mucchielli (1970), le statut sociométrique est le degré de considération dont un individu est l'objet de la part des autres membres du groupe. Dans un groupe classe, il peut fournir d'importants indicateurs par rapport au degré d'acceptation, d'appréciation, de préférence et de respect des pairs envers un élève (Östberg, 2003). Cinq statuts sont aujourd'hui couramment définis : le populaire, le rejeté, le controversé, le négligé et le moyen. Le statut de « moyen », celui qui est porté par la majorité des individus d'un groupe, sert en fait de statut de référence pour définir les quatre autres. Pour associer un statut à un individu, il faut d'abord considérer un critère : activités par rapport à laquelle l'interaction sociale est définie (ex : jeu, travail). Un questionnaire permet de recueillir des désignations positives ou négatives effectuées par chaque membre du groupe envers d'autres. Suite au traitement des données, on peut tenter d'associer un statut à un individu.

Les personnes qui reçoivent beaucoup de désignations positives et peu de désignations négatives sont considérés comme étant les populaires. Les rejetés reçoivent beaucoup de désignations négatives et peu de désignations positives. Les négligés, pour leur part, en reçoivent très peu des deux. Les rejetés et les négligés sont les cas les plus préoccupants. Pour ce qui est des controversés, ils reçoivent à peu près le même nombre, appréciable, de désignations positives et négatives (Kanouté, 2002).

Dans les sections qui suivent, nous verrons plus en détails les notions qui entourent les statuts de populaire, rejeté, négligé et controversé dans une classe d'élèves.

3.2.3.1 Le populaire

Des chercheurs ont réussi à dégager certaines caractéristiques qui représenteraient un enfant au statut de populaire. Pour Bierman (2004), la popularité d'un élève est associée à la possession de bonnes habiletés de communication, de coopération, d'entraide et de compréhension. L'élève populaire a aussi des qualités de leader et a moins tendance à provoquer des batailles avec ses pairs (Kennedy, 1990). En plus de trouver des moyens de résoudre efficacement les problèmes rencontrés, il prend en compte les demandes et les points de vue de ses partenaires et aide aux négociations (Cartron, 1999). Il se conforme aux règles, est de nature prosociale (Coie, Dodge *et al.*, 1990) et démontre généralement de bonnes compétences académiques ou athlétiques (Cillessen et Mayeux, 2004). Son style d'interaction positif, son aptitude à supporter les autres et à leur fournir des suggestions constructives par rapport à l'activité en cours porte également autrui à venir vers lui (Erwin, 1998).

Cillessen et Mayeux (2004) identifient deux types d'élèves populaires. Premièrement, il y a ceux qui sont socialement préférés ou très acceptés des autres. Ces enfants sont des personnes gentilles, coopératives, sociables et en qui on peut avoir confiance. Le deuxième type d'élèves populaires est celui qui obtient une grande visibilité, mais pas nécessairement grâce aux mêmes attitudes ou comportements. Ces élèves se définissent par les caractéristiques suivantes : athlétiques, « cool », dominants, arrogants et parfois même agressifs physiquement (Cillessen et Mayeux, 2004).

Les chercheurs ont cependant tenu à différencier ce qui se joue respectivement dans un phénomène de popularité et une relation d'amitié. La popularité d'un élève peut lui procurer de l'aide, des soins et de la compagnie, mais contrairement à l'amitié, elle est souvent associée à des relations de type « à sens unique » (Tessier, Tarabulsky *et al.*, 1996). Il peut arriver qu'un élève populaire manque de relations proches et réciproques. Dans la même optique, il est possible qu'un enfant rejeté ne maintienne qu'une ou deux relations, mais qu'il les vive de manière beaucoup plus profonde. La popularité d'un élève n'est donc pas une condition suffisante pour affirmer que l'enfant entretient des relations de qualité et qu'il possède une vie sociale satisfaisante (Pellegrini et Blatchford, 2000).

3.2.3.2 Le rejeté

L'enfant rejeté par ses pairs se trouve à recevoir beaucoup de désignations négatives et peu de désignations positives de la part de ses pairs. « The rejected child is likely to be involved in a cycle of frustrating, unsuccessful overtures to gain access to the popular cliques or else may give up and withdraw or be relegated into a group with other similarly excluded children » (Erwin, 1998: 58). Côté comportement et attitudes, nous pouvons observer une hétérogénéité de comportements. Voici ce que notre recension des écrits a permis d'obtenir.

De façon générale, les élèves rejetés sont décrits par leurs pairs comme étant inattentifs, désorganisés, immatures, intrusifs et dérangeants (Bierman, 2004). Les pairs en décrivent certains comme étant facilement irritables, dominants, malhonnêtes et égoïstes (Kennedy, 1990). En cours de jeu, ils ont tendance à ne pas respecter les règles ou encore à vouloir les changer (Erwin, 1998; Cillessen et Mayeux, 2004).

Certains élèves rejetés présentent également un taux élevé de comportements agressifs (Bierman, 2004) ou une hypersensibilité accrue (Coie, Dodge *et al.*, 1990). Il est donc possible de distinguer deux catégories d'élèves rejetés : ceux qui sont agressifs et dérangeants ; ceux qui sont gênés, souvent en retrait et plutôt introvertis (Miller-Johnson, Coie *et al.*, 1999; Cillessen et Mayeux, 2004).

D'après les résultats d'autres recherches, les élèves rejetés sont moins habiles socialement et ont de la difficulté à reconnaître l'impact de leurs actions sur le comportement des autres (Bierman, 2004). Trois principaux éléments les distinguent des élèves populaires : « (1) limited knowledge about effective social interaction strategies, (2) asocial goals, and (3) low levels of perceived efficacy in social interactions » (Bierman, 2004: 48). Il a aussi été montré que les élèves les plus à risques, en ce qui concerne le rejet, sont les garçons. « Boys are more likely to exhibit elevated levels of aggressive and hyperactive behaviors and to experience peer rejection » (Bierman, 2004: 13).

3.2.3.3 Le négligé

Le négligé est l'élève qui, dans la classe, n'obtient que très peu de désignations (positives et négatives). Il est souvent ignoré par ses pairs ou reçoit peu d'attention de leur part, mais ce, sans être rejeté (Bierman, 2004). L'élève dit négligé s'implique dans des activités de type solitaire et joue de façon moins agressive que les élèves moyens (Cillessen et Mayeux, 2004). Asher, Parkhurst *et al.* (1990) ont relevé la distinction que fait Weiss (1973) sur deux types d'élèves négligés. D'un côté, il y a celui qui souffre d'isolement social. Il ne possède pas de réseau de pairs ou a le sentiment de ne pas faire partie du groupe. De l'autre côté, il y a l'enfant émotionnellement isolé, qui manque de relations intimes. Celui-ci a davantage l'impression que personne ne le connaît vraiment ou que les autres ne s'intéressent pas à lui. En les changeant de groupe de pairs, ces deux types d'élèves négligés sont par contre plus enclins à améliorer leur statut (Bierman, 2004).

3.2.3.4 Le controversé

Le controversé est, rappelons-le, celui qui obtient à peu près le même nombre de désignations positives et négatives de la part de ses pairs dans l'enquête sociométrique. Il est à noter que son indice de visibilité ou impact (nombre total de désignations positives et négatives) doit être assez élevé, sinon, il serait plutôt identifié comme un négligé.

Peu de recherches ont selon nous approfondi les caractéristiques de l'élève controversé. D'après nos lectures, ce statut a tendance à ne pas trop poser de problèmes dans le développement social présent et futur d'un élève. Cependant, les quelques résultats de recherche qui ont été trouvés montrent que les élèves controversés possèdent certaines caractéristiques qui reviennent assez fréquemment. Ils se fâchent plus rapidement, sont plus agressifs et aussi plus dérangeants que les élèves moyens (Coie, Dodge *et al.*, 1990). Par contre, ces élèves sont drôles, font rire les autres et sont de bons athlètes (Coie, Dodge *et al.*, 1990; Cillessen et Mayeux, 2004). Les facteurs influençant le statut sociométrique d'un individu au sein d'un groupe peuvent évidemment être nombreux et très complexes. Des études ont porté sur les déterminants possibles du statut occupé par l'élève en classe.

3.2.4 Les déterminants du statut sociométrique

Pour Östberg (2003), le statut sociométrique est lié à plusieurs facteurs : facilité à se faire des amis, capacité à tirer profit de son milieu (aller chercher des ressources), capacité à résoudre les conflits, etc. Les élèves préférés des pairs sont, selon Cartron (1999), ceux qui font preuve d'une certaine intelligence sociale (capacité à prendre en compte les caractéristiques d'autrui, à comprendre les relations sociales et à connaître les règles du fonctionnement des groupes) et qui sont de nature empathique (Cartron, 1999: 61). Cité dans Tessier, Tarabulsy *et al.* (1996), Dodge (1986) fait remarquer que l'élève rejeté a, pour sa part, souvent tendance à sur-attribuer des intentions hostiles à autrui dans des situations ambiguës ou à adopter des solutions inappropriées à ses problèmes interpersonnels. Erwin (1998) ajoute l'idée d'agressivité dans la résolution de conflits des élèves rejetés. Souvent présente, elle est selon cet auteur, une des causes majeures du rejet.

Mis à part un manque d'habiletés sociales et la façon malhabile de régler les conflits, d'autres déterminants du statut de rejeté ont également été étudiés. Kennedy (1990) a mené une recherche portant sur l'apparence physique, la réputation et le comportement. Elle en est venue à conclure que les élèves qui n'ont pas le même statut sociométrique n'adoptent pas les mêmes comportements. L'utilisation du critère « comportement » ou l'utilisation simultanée des critères « apparence physique » et « comportement » pour déterminer un statut ne semblait pas faire de différence. Là-dessus, elle énonce l'hypothèse suivante: « we expect attractive individuals to be pleasant and competent, and thus we treat them accordingly » (Kennedy, 1990: 242). Les élèves populaires seraient en quelque sorte plus attirants physiquement. Elle ne conclut pas son article en affirmant qu'il faut encourager les enfants à adopter des valeurs superficielles telles que l'apparence physique en amitié, mais propose plutôt de travailler sur l'estime et l'image de soi avec l'enfant rejeté.

Le groupe de pairs semble également être un déterminant assez important. En effet, il influencerait le statut d'un élève de trois façons :

1. Les pairs adoptent certains comportements (modélage, renforcement sélectif et provocation) qui affectent les réactions et les réponses de l'enfant rejeté.

2. Les pairs contribuent au façonnement d'une réputation affectant la manière dont l'élève rejeté est négativement perçu.
3. Les pairs contrôlent les opportunités qui se présentent à l'élève rejeté. Ils influencent ainsi le type d'expériences sociales et d'apprentissages que peut vivre l'élève rejeté (Bierman, 2004: 34).

Le rôle du groupe est dans certains cas assez significatif pour qu'une amélioration des habiletés sociales de l'élève rejeté ne soit pas suffisante. « Peers appear to be resistant to altering their stance toward rejected children even when the behavior of the rejected children improves » (Hymel *et al.* in Bierman, 2004: 156). Face à un élève rejeté, les pairs ont tendance à agir moins gentiment. « They may assume a disliked child is blame worthy of negative outcomes and therefore they may exclude him or her from play activities. Alternatively, they may make it very easy for a liked child to succeed » (Coie, Dodge *et al.*, 1990: 24).

Il n'y a donc pas un, mais tout un ensemble de déterminants qui influence le statut d'un élève : ses habiletés sociales, son comportement, son apparence physique, sa réputation ainsi que la dynamique de groupe qui se crée autour de lui. Dans certains cas, l'ethnicité peut également entrer en ligne de compte. Nous verrons comment dans la section qui suit.

3.3 Interactions sociales et pluriethnicité

Lors de la recension des écrits, nous nous sommes rendu compte qu'un nombre assez restreint de recherches avaient été effectuées sur les interactions sociales de l'élève immigrant ou de l'élève placé en contexte de pluriethnicité marquée. En dépit de ce fait, nos lectures nous ont tout de même permis d'approfondir nos connaissances sur le sujet. C'est donc en trois temps que vous sera ici présenté le fruit de nos recherches. Nous explorerons d'abord le contenu d'un article rédigé par Monique Allès-Jardel et Barry Schneider, ayant pour titre *Origine culturelle et sociale de la violence à l'école : les dimensions culturelles des relations et des conduites agressives pendant l'enfance*. Le thème de l'amitié sera ensuite examiné, mais cette fois, directement en lien avec la situation de l'élève immigrant. Pour ce faire, les conclusions de trois études seront mises de l'avant : celle de Goto (1995), celle de Horenczyk et Tatar (1998)

ainsi que celle de Charlot (1999). Nous clôturerons en faisant référence à trois dernières recherches (Coie, Dodge *et al.*, 1990; Kistner, Metzler *et al.*, 1993; Kanouté, 1999) portant sur les statuts sociométriques des élèves en milieu pluriethnique.

3.3.1 Influence de la culture sur les interactions entre les enfants

Pour documenter cette partie, nous nous référerons à Allès-Jardel et Schneider (2004), dont l'article fait suite à une recension d'écrits portant sur l'origine culturelle et sociale de la violence à l'école. L'objectif principal de cet article consistait à effectuer une étude comparative de l'agressivité dans différentes cultures. Pour ne pas trop s'éloigner de notre problématique, nous n'entrerons pas dans les détails relatifs à l'agressivité chez les élèves. Nous aborderons plutôt les aspects qui touchent spécifiquement les interactions sociales d'élèves faisant partie de différents groupes ethniques.

Les différences culturelles peuvent affecter les représentations et la façon dont l'enfant exprime ses compétences sociales. Les écrits ont également montré que certains aspects spécifiques des relations sociales chez l'enfant ne sont pas très différents d'une culture à l'autre, ce qui permet de saisir les aspects universels du comportement social humain. Dans la plupart des sociétés, par exemple, les enfants expriment le désir d'acquérir des connaissances sur eux-mêmes, sur autrui et sur les interactions sociales, afin de devenir des individus compétents socialement (Edwards, 1986 in Allès-Jardel et Schneider, 2004). Deux recherches comparatives ont toutefois montré la présence de dissimilitudes dans les interactions des enfants issus de groupes ethnoculturels différents. Avant de présenter ces recherches, mentionnons simplement qu'elles ont été menées auprès d'élèves ne résidant pas dans les mêmes pays. Ce mémoire s'intéresse aux élèves porteurs de cultures différentes, mais qui habitent au Québec suite à une migration. Malgré cela, les conclusions des études suivantes sont pertinentes dans le sens où l'élève immigrant est influencé, à un certain degré, par des éléments de sa culture d'origine.

La première recherche a été menée par Orlick, Zhou et Partington en 1990. Ces derniers ont comparé les interactions d'enfants chinois et d'enfants canadiens âgés de cinq ans. Ils ont découvert que les enfants chinois avaient tendance à faire preuve d'une plus grande interdépendance mutuelle et à s'engager davantage dans des comportements de type pro-

sociaux (aide et partage), comparativement aux canadiens, chez qui on pouvait observer moins de comportements coopératifs et beaucoup plus de comportements impliquant des conflits.

La seconde recherche comparative, effectuée cette fois avec des enfants provenant de l'Amérique du Sud et de l'Amérique du Nord, n'a pas fourni de données aussi contrastées que l'étude réalisée en Asie de l'Est. Elle mérite tout de même d'être soulignée. Ce sont les chercheurs Kagan et Madsen qui, en 1971, ont démontré que les enfants mexicains étaient plus coopératifs que les anglo-américains. Un an plus tard, en 1972, ces mêmes chercheurs se sont rendu compte que les enfants anglo-américains répondaient de manière plus conflictuelle que les enfants mexicains dans des situations sociales antagonistes. Parmi les hypothèses d'explications, on retrouve le fait que l'Amérique du Sud possède plus de points communs avec l'Amérique de Nord que cette dernière avec l'Asie (relativement aux croyances religieuses par exemple) (Allès-Jardel et Schneider, 2004).

Ces conclusions de recherche permettent de constater que dans certains cas, la culture de l'enfant pourrait effectivement influencer ses interactions sociales et ce, à différents degrés.

Nous avons abordé, dans une des sous-sections de ce chapitre, l'amitié comme exemple de source d'interactions sociales positives pour l'enfant. Avec l'augmentation des mouvements migratoires vers le Québec et le Canada, il est justifié de porter un intérêt, non seulement vers ce qui se joue lorsque des amitiés interethniques se créent, mais aussi sur le concept d'amitié en milieu pluriethnique de façon générale.

3.3.2 Amitié et élève immigrant

Goto (1995) aborde l'aspect de la sélection des amis auprès de jeunes Américains d'origine chinoise. Ce chercheur a démontré que cette population avait tendance à former des liens d'amitié principalement avec des Chinois et des Japonais. L'ethnicité ou la proximité ethnoculturelle (pays d'origine voisin, langue parlée commune, etc.), fait donc parfois partie des critères pour choisir ses amis. D'autres conditions entrent inévitablement en jeu, comme le fait d'avoir des intérêts communs avec la personne.

Pour leur part, Horenczyk et Tatar (1998) viennent appuyer l'idée que la culture portée par un élève influence le type de relations qu'il entretient avec ses pairs. Selon eux, les élèves immigrants vivant une certaine « détresse sociale » ont tendance à développer des attentes plus élevées envers leurs amis. Ils s'attendent à ce qu'ils soient là pour les aider et les soutenir en cas de besoin. Ils préfèrent également que leurs amis aient des intérêts et des qualités personnelles similaires aux leurs (ils sont plus sélectifs) et désirent être le moins souvent possible en conflits avec eux. Ces résultats nous poussent à croire que pour certains enfants immigrants, l'amitié est une source de support majeure, apaisant le stress et les angoisses liées à l'immigration. L'amitié assurerait également une transmission des normes de socialisation et des valeurs culturelles québécoises entre l'enfant d'ici et l'enfant immigrant. Celui-ci perçoit apparemment l'enfant faisant partie du groupe majoritaire comme étant un « représentant des normes sociales » du milieu. Avec ses amis, l'enfant immigrant apprend à faire la distinction entre des actions qui entraînent l'acceptation ou au contraire, le rejet de la part des autres (Horenczyk et Tatar, 1998).

Suite à ce qui vient d'être relevé, on s'aperçoit que la notion d'apprentissage occupe une place importante dans l'amitié des élèves immigrants. Nous venons de mentionner que l'élève immigrant doit faire l'apprentissage de normes et de valeurs, mais plus précisément, qu'en est-il? L'étude dont la présentation suit aborde justement la question.

Cette recherche a été effectuée par Charlot (1999). Malgré le fait que son étude ait été menée dans les milieux populaires en France, nous l'avons tout de même retenue. En France, les écoles situées dans les milieux populaires accueillent une proportion assez grande d'élèves immigrants issus de la première et de la deuxième génération. Quelques années avant la publication du livre de Charlot (1999), le Ministère de l'éducation Nationale (France) estimait que 24% des élèves issus des milieux populaires n'étaient pas d'origine française (ils provenaient majoritairement de l'Afrique du Nord et du Portugal). Aujourd'hui, on peut présumer que ce pourcentage s'est maintenu, voire même accru. Ce chercheur, ayant dirigé son terrain de recherche dans un contexte pluriethnique, aborde la notion d'apprentissage sous un

angle qui touche directement notre problématique. Nous commencerons d'abord par définir l'apprentissage :

L'univers de « l'apprendre » est beaucoup plus large que celui du savoir, si on entend par savoir un contenu de conscience énonçable par le langage. **Apprendre, c'est s'approprier des savoirs, mais aussi maîtriser des activités et entrer dans des relations avec les autres et avec soi-même** (Charlot, 1999: 15).

Cet auteur met donc l'accent sur autre chose que les apprentissages d'ordre académique : les mathématiques, le français, les sciences, etc. Il soulève le fait qu'à l'école, les élèves font aussi des apprentissages socio-relationnels. Cela est d'autant plus vrai dans les milieux populaires. Les données de la recherche de Charlot (1999) dénotent par exemple l'importance d'apprendre à avoir confiance en soi, à faire preuve d'autonomie pour se débrouiller seul et surmonter les difficultés, à développer une forme d'intelligence affective et sociale, à savoir se défendre et à se faire respecter. De plus, il est également mentionné dans cette étude que les élèves cherchent, pour une large part d'entre eux, à s'intégrer dans la société et à y nouer des relations harmonieuses avec les autres (Charlot, 1999: 22). Il nous est possible de remarquer que le fait d'avoir une vie sociale de qualité est une des priorités chez le jeune résidant dans un milieu populaire. Divers moyens ont été développés afin de mesurer cette qualité de vie. Le statut sociométrique est d'ailleurs un indicateur de la qualité des relations sociales d'un individu membre d'un groupe. Avant de passer aux objectifs de la recherche, voyons si la pluriethnicité peut jouer sur le statut d'un élève.

3.3.3 Statuts sociométriques et pluriethnicité

Le statut sociométrique d'un élève reposerait, comme nous l'avons vu un peu plus haut, sur tout un ensemble de déterminants. Nous en avons mentionné quelques-uns (le comportement, les habiletés sociales, l'apparence physique, etc.) sans toutefois aborder l'origine ethnoculturelle. Le temps est venu de se demander jusqu'à quel point les origines d'un élève peuvent jouer sur son statut dans un groupe de pairs. Nous avons recensé trois études sur le sujet.

Aux États-Unis, Coie, Dodge *et al.* (1990) se sont penchés sur les statuts sociométriques des enfants Blancs et Noirs. Ils se sont aperçus que lorsqu'il y avait 25% d'enfants Noirs et 75% d'enfants Blancs dans une classe, les enfants Noirs associés au statut de « populaire » n'étaient pas perçus par les autres comme étant des leaders, alors que ceux qui portaient le statut de « controversé » l'étaient. Cependant, dans une classe où près de 100% des élèves étaient Noirs, les enfants populaires étaient vus comme des leaders.

Kistner, Metzler *et al.* (1993) ont travaillé aux États-Unis avec deux types de groupes classes. Dans le premier groupe, on comptait une majorité d'élèves Blancs et une minorité d'Américains d'origine africaine, alors que dans le second, c'était le contraire. Ces chercheurs en sont arrivés à conclure que les enfants faisant partie d'un groupe minoritaire avaient tendance à recevoir moins de désignations positives que ceux du groupe majoritaire. Le risque d'être rejeté par ses pairs était également plus important pour les filles que pour les garçons. L'hypothèse que nous fournit Kistner, Metzler *et al.* (1993) s'appuie sur l'idée que les filles entretiennent généralement des relations plus intimes, mais en moins grand nombre que les garçons.

Des conclusions en lien avec le statut de rejeté dans un groupe ont déjà été citées dans la problématique de ce mémoire. Il s'agissait de la recherche de Kanouté (1999), dont l'échantillon s'élevait à huit classes situées à Montréal, où les élèves d'origine immigrante représentaient 60% des effectifs. Dans l'ensemble des classes, elle a observé que très peu de variations significatives dans la répartition des statuts sociométriques selon l'origine ethnoculturelle. Pour le critère du jeu, elle a toutefois noté une sur-représentation des élèves d'origine immigrante chez les rejetés. Pour ce qui est du critère « travail scolaire », une légère sur-représentation touchait les élèves d'origine immigrante au statut de négligé. Selon cette chercheuse, une partie des facteurs explicatifs de ces sur-représentations se trouverait entre autres dans le manque de repères culturels dans l'espace scolaire, la non maîtrise des codes qui structurent la désirabilité dans les relations interpersonnelles, les difficultés relationnelles liées à l'ethnicité, etc. (Kanouté, 1999).

Nous avons abordé au total sept recherches en lien avec les interactions sociales et la pluriethnicité, menées depuis les années soixante-dix. Notre sentiment est que la recherche relative aux interactions sociales dans les classes hétérogènes sur le plan ethnoculturel est à compléter. Soucieuse de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine, nous avons décidé de travailler sur les objectifs de recherche qui suivent.

3.4 Objectifs de la recherche

Dans le chapitre deux, nous avons exposé les questions de la recherche. Rappelons-les rapidement :

Question principale :

- Qu'est-ce qui caractérise les interactions sociales de l'élève d'origine immigrante?

Questions spécifiques :

- Comment se dessine le réseau social de l'élève en classe, à l'école et dans les autres espaces de socialisation qu'il fréquente?
- Quelles sont les hypothèses explicatives de l'élève, du parent, de l'enseignant et des autres intervenants scolaires et extrascolaires sur les dynamiques relationnelles du réseau social de l'élève?

Les objectifs de notre recherche sont directement en lien avec ces questions et sont soutenus par le cadre théorique.

L'objectif général du mémoire vise à mieux comprendre les caractéristiques des interactions sociales de l'élève immigrant qui fréquente une école primaire à Montréal.

De manière plus spécifique, il s'agit de :

- 1. Décrire les interactions sociales de l'élève immigrant dans différents contextes scolaires et extrascolaires.**
- 2. Cibler des cas d'élèves qui ont un statut particulier au sein de leur groupe-classe : statut de rejeté, négligé, controversé ou populaire.**
- 3. Analyser les regards de différents acteurs (enfant, parent, enseignant, pairs, etc.) sur les interactions sociales de l'enfant en faisant ressortir les convergences et les différences dans les discours.**

Avant de passer au chapitre suivant, résumons ce qui a constitué notre cadre théorique. Nous avons approfondi, dans un premier temps, diverses notions relatives aux interactions sociales de l'élève. Nous avons ensuite parlé de la sociométrie, de son fondateur, de quatre statuts sociométriques particuliers (populaire, rejeté, négligé et controversé) ainsi que des déterminants possibles du statut. Troisièmement, nous avons abordé les interactions sociales, mais en lien direct avec la pluriethnicité. En dernier lieu, les questions de recherche ont été rappelées et les objectifs visés ont été définis.

4 MÉTHODOLOGIE

Comme nous venons tout juste de le voir, ce mémoire vise à décrire les interactions sociales de l'élève immigrant dans différents contextes scolaires et extrascolaires. Les deux autres objectifs du mémoire sont de cibler des cas d'élèves particuliers et d'analyser les regards de différents acteurs (enfant, parent, enseignant, pairs, etc.) sur les interactions sociales de l'élève.

Étant donné que ce mémoire s'inscrit dans une recherche beaucoup plus large, il faut noter que l'approche méthodologique que nous sommes sur le point de présenter a principalement été tributaire de celle de la recherche globale. C'est pourquoi nous survolerons, dans un premier temps, les différentes étapes du recueil des données de cette grande recherche : passation de questionnaires sociodémographiques et sociométriques, observations et entretiens avec différents acteurs. Notre implication au sein de la recherche sera soulignée au passage, de même que les caractéristiques de l'échantillon obtenu. Dans un deuxième temps, nous entrerons dans la méthodologie propre à notre maîtrise, en expliquant l'approche préconisée (l'ethnographie). Nous reprendrons ensuite chacune des quatre techniques méthodologiques citées ci-haut et expliquerons comment elles ont été exploitées de façon à mieux répondre à nos objectifs de recherche.

4.1 Déroulement de la recherche globale

Nous présenterons ici, de manière brève, l'ensemble de la démarche méthodologique de la recherche *L'insertion sociale en classe d'élèves du primaire issus de l'immigration récente à Montréal, leur profil académique et leur socialisation familiale*.

4.1.1 Déroulement de la collecte des données

Le recueil des données qui a eu lieu dans les espaces scolaires s'est effectué en deux phases. La première phase consistait à faire passer un questionnaire sociodémographique et un questionnaire sociométrique à tous les élèves de la classe dont les parents avaient autorisé la participation à la recherche. Les données issues de ces questionnaires ont ensuite été traitées afin de déterminer le statut sociométrique de chacun des élèves. Suite à cela, de quatre à six élèves par classe ont été sélectionnés pour les observations. Le choix de retenir un élève ou non a reposé sur divers critères : groupe ethnoculturel d'appartenance, sexe, statut sociométrique,

etc. Dans le cadre de la seconde phase de la recherche, des entretiens semi-structurés étaient organisés avec trois acteurs : l'élève, le parent et l'enseignant (titulaire ou spécialiste).

La collecte des données menée dans l'espace extrascolaire (camp de jour) s'est limitée à un *focus group* avec onze moniteurs ainsi qu'à deux séries d'entretiens : une avec des enfants, l'autre avec leurs parents.

4.1.2 Implication personnelle au sein de la recherche

Nous tenons à souligner notre implication dans la collecte des données (passation des questionnaires sociodémographiques et sociométriques, observations, entretiens avec huit enfants et un parent) et dans le traitement des données (transcription d'entretiens, tableaux sociodémographiques, tableaux sociométriques, sociogrammes et rédaction de scènes ethnographique). En plus d'avoir fait partie de l'équipe de recherche qui a recueilli et traité les données, nous avons pris l'initiative d'élargir le terrain de la recherche à un espace extrascolaire : un camp de jour en milieu pluriethnique. Par le fait même, nous avons pu obtenir le regard d'enfants qui fréquentent ce genre d'espace durant l'été, la perspective de leurs parents ainsi que celle de leurs moniteurs sur différentes questions. Cette initiative personnelle a permis d'enrichir les données de la recherche.

4.1.3 Caractéristiques de l'échantillon

Un camp de jour situé à Montréal ainsi que trois écoles, faisant partie de la CSDM, ont participé à la recherche globale. Voici une description de chacun de ces espaces.

Le camp de jour accueille en moyenne 150 enfants pour une période de huit semaines. La clientèle est très hétérogène sur le plan ethnoculturel. Près de la moitié des enfants qui fréquentent le camp reçoivent des subventions, sans quoi les parents ne pourraient couvrir les frais reliés à l'inscription. Le camp offre des activités sportives, culturelles et récréatives et ce, du lundi au vendredi.

L'école A possède une particularité intéressante : plus de 90% des enfants ont des parents nés ailleurs qu'au Canada (d'après des données connues) et près de 80% des élèves qui la fréquentent ne parlent ni l'anglais ni le français à la maison. Les langues maternelles que l'on retrouve le plus chez les élèves sont : le créole, le gujarati, le pendjabi, le bengali et l'espagnol.

L'école B se caractérise par une plus grande proportion d'élèves d'origine québécoise canadienne-française. En effet, près de 60% des élèves inscrits ont le français comme langue d'usage à la maison. En additionnant le nombre d'élèves qui parlent l'espagnol, l'arabe et le créole à la maison, on obtient près de 30% des élèves.

L'école C est située dans la partie Nord de l'Île de Montréal. Environ 20% des élèves qui y sont inscrits ont deux parents nés au Québec, tandis que 70% d'entre eux ont des parents immigrants. On retrouve également, pour cette école, le français, l'arabe et l'espagnol parmi les langues les plus parlées à la maison.

Au total, nous avons travaillé avec six classes, dans trois écoles. Le tableau suivant permet de connaître le nombre de classes qui ont été visitées dans chaque école, ainsi que le niveau de chaque classe.

TABLEAU 3 : ÉCOLES ET NIVEAUX DES CLASSES QUI ONT PARTICIPÉ À LA RECHERCHE

École	Classe	Niveau
A	1	5 ^e année régulière
B	2	5 ^e année régulière
B	3	6 ^e année régulière
C	4	3 ^e cycle accueil
C	5	5 ^e année régulière
C	6	6 ^e année régulière

Le choix de cibler des classes de 3^e cycle (niveau régulier ou accueil) est motivé par les caractéristiques des relations qui s'établissent à cet âge. La recherche a montré que c'est durant

cette période, soit entre dix et douze ans, que de nombreuses dimensions apparaissent entre les amis : loyauté, acceptation, engagement, authenticité, intimité, etc. (Bigelow et La Gaipa, 1975). Les interactions des élèves du 3^e cycle tendent à être plus mutuelles et plus réciproques que celles des élèves du 1^e ou du 2^e cycle. Les enfants âgés de dix à douze ans sont aussi plus aptes à poser un regard sur les relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs.

En étudiant les caractéristiques ethnoculturelles des élèves de chacune de ces six classes, voici ce que nous pouvons retenir. Pour la classe 1, douze élèves sur vingt-trois sont nés au Canada, mais de parents immigrants. Un peu plus de la moitié des élèves sont originaires d'Inde, du Pakistan, du Sri Lanka ou du Bangladesh. Dans la classe 2, il n'y a pas une aussi grande proportion d'élèves issus d'une même région du monde. Les Québécois, d'origine canadienne-française se trouvent au nombre de quatre. De plus, il y a trois Guatémaltèques et trois Libanais. Les plus grandes proportions dans la classe 3 sont celles représentées par les Haïtiens (quatre élèves) et les hispanophones (cinq élèves). On retrouve dans la classe 4 une majorité de Colombiens et de Pakistanais ayant immigré au Canada au cours de l'année. La classe 5 est composée de plusieurs Québécois, puis d'élèves ayant des origines assez variées (Haïti, Pakistan, Maroc, Mexique, Liban, etc.). Le profil de la classe 6 est semblable à celui de la classe 5.

Pour étudier le vécu social d'un élève, la recherche en sciences de l'éducation, qu'elle soit qualitative ou quantitative, offre plusieurs possibilités pour recueillir des données : observations, questionnaires, entrevues, histoires de vie, etc. Avant de décrire avec plus de précision les quatre techniques privilégiées dans le cadre de ce mémoire, voici l'approche méthodologique préconisée.

4.2 Approche ethnographique

Pour Vasquez-Bronfman et Martinez (1999), l'ethnographie peint des tableaux de la vie avec des mots. Plus précisément, dans une démarche de collecte de données systémique, l'ethnographie vise à se rendre compte de :

la multiplicité de structures conceptuelles complexes superposées ou enlacées entre elles, dont plusieurs sont implicites, irrégulières, bizarres même; ensuite à démêler, à déchiffrer, les structures de signification qui interviennent en une situation donnée et à démontrer comment, à cette période et à cet endroit, la réunion des structures en présence contribue à façonner le phénomène qu'on veut comprendre (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1999: VII).

Ainsi, l'ethnographie se base sur une production de descriptions, avec des détails, un contexte, des émotions et des réseaux de relations sociales qui retient les individus entre eux, mais aussi sur la découverte des différentes perspectives qui animent les acteurs en jeu. Elle se centre sur des expériences vécues dans des situations réelles et tente de respecter au maximum le quotidien des individus. Un des exemples donnés par Vasquez-Bronfman et Martinez (1999) est celui du chercheur Musgrove. Son objectif était de trouver des moyens de connaître un groupe, « ses valeurs, ses croyances et ses intérêts et la manière par laquelle ils sont codifiés dans les **discours** et dans les **comportements** » (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1999: 46). Il en va de même pour nous, sauf que nous appliquons l'approche à un groupe d'élèves au primaire, à Montréal. Tout comme l'ethnographe, nous nous intéressons à la manière dont les interactions sociales émergent et se développent. Nous nous penchons également sur la façon dont les sens sont négociés, les rôles sont développés et les identités sont attribuées.

Pour optimiser le recueil des données, nous utilisons différentes techniques. Ici, les « techniques » sont considérées comme étant des « procédures spécifiques pour recueillir et analyser les données » (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1999: 20). Mentionnons aussi que nous employons des méthodes qualitatives et quantitatives.

4.3 Techniques employées

Conformément à l'approche ethnographique qui s'intéresse autant aux comportements qu'aux espaces discursifs, nous discuterons, dans cette section, de quatre techniques mentionnées dans

le déroulement de la recherche globale : le questionnaire sociodémographique, le questionnaire sociométrique, l'observation et l'entretien semi-structuré.

Avant de présenter la première technique, rappelons simplement que la collecte des données ayant eu lieu dans les écoles primaires était prévue en deux temps. La première phase consistait à faire passer le questionnaire sociodémographique et le questionnaire sociométrique, pour ensuite aller observer les élèves durant les heures d'école. Pour cette première phase, un formulaire d'autorisation était envoyé aux parents (voir annexes A). Des entretiens de type semi-structurés, menés auprès d'élèves, de parents et d'enseignants constituaient la deuxième phase de la collecte. Un second formulaire de consentement (voir annexes A également) a alors été distribué aux parents qui avaient accepté pour la première phase de la recherche. En ce qui concerne la collecte des données effectuée dans le camp de jour, seuls un *Focus group* (avec les moniteurs) et des entretiens ont été menés (avec des enfants et des parents).

Enchaînons à l'instant avec la première technique : la passation d'un questionnaire sociodémographique.

4.3.1 Questionnaire sociodémographique

Le questionnaire sociodémographique (voir annexes B) a offert l'opportunité d'obtenir par écrit et en peu de temps, des renseignements personnels sur les élèves. Nous avons fait le choix d'utiliser cet outil en premier lieu, car c'est en quelque sorte le point de départ pour mieux connaître les élèves qui participent à la recherche. Le questionnaire sociodémographique a donc apporté les informations suivantes sur l'élève : son sexe, son année de naissance, son pays de naissance, sa durée de résidence au Canada ainsi que ses origines ethnoculturelles. D'autres questions par rapport à sa famille ont aussi été posées : langues parlées à la maison, pays de naissance des parents et personnes vivant à la maison avec l'enfant. Pour obtenir davantage d'informations, nous avons fait une variété de suggestions à la suite des questions. Par exemple, lorsque nous désirions savoir avec qui l'enfant vit à la maison, nous avons placé entre parenthèses les mots : mère, père, sœur, frère, tante, etc. Ainsi, il savait qu'il n'avait pas à nous donner les prénoms ou noms des membres de sa famille, mais plutôt le statut que ces gens ont

par rapport à lui. De plus, pour ne pas alourdir la tâche de l'élève, toutes les questions se sont tenues une page. Les énoncés ont été formulés simplement, mais clairement, de façon à ce qu'ils soient faciles à comprendre. Le questionnaire a d'ailleurs été lu avec les élèves afin de s'assurer de la compréhension des énoncés par tous. Une quinzaine de minutes a été laissée aux élèves pour le remplir de façon adéquate.

4.3.2 Questionnaire sociométrique

Le questionnaire sociométrique est un test de perception de soi, d'autrui et de relations. (Schützenberger, 1972). Le choix de l'employer comme seconde technique est venu du fait qu'il nous permet de poser une hypothèse quant au statut de chaque élève dans la classe (populaire, rejeté, négligé, controversé ou moyen). Obtenir une idée de la place qu'un élève occupe au sein de son réseau de pairs fournit des indices quant aux types de relations qu'il établit avec les autres.

Ce questionnaire présente inévitablement des limites. Le statut sociométrique détecté n'est jamais totalement fiable et valide. Il faut le confirmer ou l'infirmier à l'aide d'autres techniques telles que l'observation et l'entrevue.

Le questionnaire sociométrique distribué aux élèves comportait deux parties : l'en-tête et le tableau (voir annexes B). Dans l'en-tête du questionnaire, il y avait le nom de l'école, le numéro de groupe de l'élève ainsi qu'un endroit où il était demandé d'inscrire son prénom. Deux consignes écrites suivaient : celle de barrer la ligne où l'élève voyait son nom et celle de répondre à chaque question en cochant les noms de deux élèves. La première consigne visait à éviter que l'élève se choisisse lui-même. Les désignations faites devaient se faire envers d'autres individus du groupe.

Le tableau du questionnaire a été construit en cinq colonnes. La première colonne contenait les noms de tous les élèves suivis de leurs prénoms. On a demandé à l'enseignant de fournir, avant la première visite en classe, une liste de ses élèves afin que le questionnaire soit préparé. Les quatre autres colonnes du tableau ont servi à consigner les réponses à quatre questions différentes. Puisque la recherche désirait principalement étudier les interactions sociales se

déroulant à l'école dans divers espaces-temps (classe, récréation, dîner, etc.), les questions ont été posées par rapport à deux critères : le jeu et le travail scolaire. Deux colonnes du questionnaire servaient donc à effectuer des désignations positives quant à ces deux critères. Un des énoncés se lisait comme suit : « Nomme deux élèves avec qui tu joues le plus souvent ». Dans les deux dernières colonnes, il était demandé à l'élève de faire des désignations négatives quant aux mêmes critères. Par exemple : « Nomme deux élèves avec qui tu travailles le moins souvent. »

Le questionnaire sociométrique a été présenté aux élèves lors de la première visite en classe, immédiatement après le questionnaire sociodémographique. Il s'est fait passé à un moment de l'année où le groupe-classe se connaissait suffisamment, soit après le mois de janvier. La fin de l'année étant un moment assez chargé pour les classes, spécialement celles de 6^e année (examens du ministère, bal de finissants, voyage à Québec ou Ottawa, etc.), nous avons cru que le mois de février ou mars était un moment opportun. Voyons maintenant comment s'est déroulé la passation de ce questionnaire.

Dans un premier temps, il a été important d'expliquer clairement les consignes aux élèves et de procéder une étape à la fois. Ces étapes se sont effectuées en groupe. Ainsi, pour passer à la prochaine consigne, il fallait attendre que tous les élèves aient terminé la première. Il était important de demander aux élèves de vérifier les noms de tous les élèves qui figuraient sur la liste afin d'être certain de tous les connaître. Les élèves ont répondu à la première question en faisant des crochets ou des « X » vis-à-vis les noms de deux élèves. Lorsqu'ils ont eu terminé, ils ont tourné leur feuille au verso dans le but que leur voisin ne voient pas les réponses qu'ils avaient inscrites. Le tout s'est évidemment fait dans le silence. Nous avons procédé de la même façon pour les trois autres questions. Si, durant l'exercice, l'élève avait des interrogations, il pouvait lever la main et se faire aider par un membre de l'équipe de recherche qui supervisait la passation du questionnaire.

Une fois que le questionnaire a été complété par tous, il a été ramassé, tout en prenant soin de vérifier s'il avait été rempli selon les consignes préalablement établies. Il ne fallait pas omettre

de mentionner à la classe que les renseignements livrés allaient être traités de manière strictement confidentielle.

4.3.3 Observation

Pourquoi l'observation? Certaines personnes éprouvent souvent beaucoup de difficulté à raconter des événements qui s'inscrivent dans leur routine (Groleau, 2003). En ce sens, les points de vue des élèves sur leurs propres interactions sociales peuvent être difficiles à verbaliser. L'observation offre la possibilité de saisir sur le vif l'expérience des élèves dans leur quotidien. De plus, comme l'explique Groleau (2003), l'observation peut « fournir un éclairage nouveau [...] sur des interactions, permettant ainsi de fournir des données empiriques riches pour examiner un phénomène qui est demeuré peu connu » (Groleau, 2003: 214).

L'observation comme technique, offre des avantages (ex : saisir des moments directement vécus par les élèves), mais présente aussi des limites. Il est par exemple difficile de saisir pleinement l'expérience de tous les élèves que nous désirons observer. Comme le relève Groleau (2003), le chercheur qui occupe le statut d' « observateur qui participe » peut se sentir aveuglé par la quantité de données potentielles et ne plus savoir où diriger son attention. De bonnes capacités de jugement et de concentration sont alors de mise. Il existe aussi des situations de distraction (conversations, entrée inattendue d'un visiteur en classe, etc.) qui font que l'observateur laisse passer, sans nécessairement le vouloir, des scènes potentiellement intéressantes.

Dans le cadre de cette recherche, les séances d'observations ont eu lieu à partir de la seconde visite en classe. La première visite a servi, rappelons-le, à faire passer les questionnaires sociodémographique et sociométrique. C'est également au cours de celle-ci que les enfants ont appris à nous connaître davantage (sujet de la recherche, ce que nous venons observer, pourquoi nous voulons le faire, etc.). Les élèves ont posé les questions qu'ils avaient en tête. De cette façon, leurs craintes ou leurs appréhensions face à la recherche se sont apaisées. Entre la première et la deuxième visite en classe, nous avons eu le temps d'apprendre les noms des enfants et d'étudier le plan de la classe fourni par l'enseignant. Nous avons également eu la chance de traiter les données des questionnaires sociométriques afin d'identifier le statut de

chacun des élèves. Ainsi, lors de la seconde rencontre, une demi-douzaine d'élèves, possédant des statuts particuliers (populaire, rejeté, controversé ou négligé), ont été ciblés pour les observations.

Les visites en classe ont été planifiées en fonction de la disponibilité des enseignants et du type d'activités à l'horaire (travaux en équipe, cours d'éducation physique, conseil de coopération, bibliothèque, etc.). Elles duraient en moyenne une demi-journée chacune et étaient étalées sur une période d'environ un mois. Nous avons visité les classes 1, 5 et 6 à quatre reprises (donc 4 demi-journées). Mme Kanouté, responsable de la recherche globale, est allée observer les classes 2 et 3 (une demi-journée chacune). Un autre membre de l'équipe de recherche s'est chargé des observations dans la classe 4 (quatre demi-journées).

Lorsque nous sommes entrée dans la classe à titre d'observatrice, le déroulement des activités quotidiennes des élèves et de l'enseignant n'a pas été dérangé ou modifié. Nous nous sommes placée à un endroit qui nous permettait d'être témoin des conversations et des interactions impliquant les élèves ciblés. Les observations ont eu lieu dans différents espaces : la classe, la cour de récréation, le cours d'éducation physique, la bibliothèque municipale et la cafétéria. Nous avons noté les informations suivantes dans un calepin : date de l'observation, lieu, activité en cours et principaux protagonistes présents.

Sur le terrain, nous avons tenté de capter du mieux possible les scènes en lien avec le **jeu** et le **travail scolaire** des élèves. Ce sont ces deux critères (les mêmes que ceux utilisés dans le questionnaire sociométrique) qui ont principalement servi à guider nos observations. Cependant, quelques questions ont pu nous fournir des pistes supplémentaires. En voici quelques exemples pour l'heure de la récréation :

- Avec qui l'enfant X interagit-il? (Affinités linguistiques, proximité religieuse ou culturelle, etc.)
- À quels types de jeux l'enfant X s'adonne-t-il? Est-ce des jeux en grands groupes (soccer, ballon-chasseur), des jeux en petits groupes (corde à danser, marelle, tague) ou

des jeux plutôt solitaires (marcher, observer l'environnement, écrire, regarder les autres)?

- De quelle manière l'enfant X s'exprime-t-il? Est-il extroverti (il crie, il chante) ou plutôt introverti (parle peu, plus discret)?

Ou encore, lorsque les élèves travaillent en classe, en petits groupes :

- **Déroulement de la formation des équipes (lorsque le choix est laissé à la discrétion des élèves) :** L'élève X est-il sollicité rapidement pour être dans une équipe? Fait-il les premiers pas? Attend-t-il que l'enseignant le place dans une équipe? Comment réagit l'élève X à l'arrivée d'un nouveau membre dans son équipe? Comment réagissent les autres élèves à l'arrivée de l'élève X dans leur équipe?
- **Travail d'équipe :** De quelle façon l'élève X interagit-il? À quelle fréquence? (Est-ce qu'il donne son opinion, partage ses idées, s'oppose à celles des autres, écoute autrui, respecte les membres de son équipe, s'isole, ignore ou rejete les autres, se propose pour réaliser des tâches, donne des ordres aux autres, anime la discussion, fait avancer le travail? Etc.

Rappelons que ce mémoire s'inscrit dans une démarche qualitative. Nous ne visions pas une codification systématique des comportements, mais une démarche compréhensive de la structure des interactions sociales et de leurs enjeux. Ainsi, nous devons rester ouverte aux aspects émergents de la réalité.

Une fois les observations terminées, nous avons sollicité la participation de différents acteurs (enfants, parents, enseignants titulaires ou spécialistes et intervenants extrascolaires) pour la seconde phase de la recherche : les entretiens.

4.3.4 Entretien semi-structuré

L'objectif de l'entretien est de « comprendre la réalité organisationnelle telle que se la représentent les acteurs [concernés] en leur demandant ce qu'ils pensent » (Demers, 2003:

177). C'est donc une technique qui permet d'entrer dans l'intimité d'une personne pour se sensibiliser aux nuances de son contexte. Dans une posture interprétativiste, nous avons tenté d'accéder aux représentations de divers acteurs sur les interactions sociales de l'enfant avec ses pairs : celles de l'élève, parce qu'il est le premier acteur concerné ; celles du parent, car il est responsable de son enfant au sens de la loi ; celles de l'enseignant, car il est mandaté pour instruire, qualifier et socialiser l'élève ; celles d'autres acteurs scolaires et extrascolaires afin de venir compléter les profils. Mener des entretiens auprès de ces personnes a permis d'étoffer le profil des relations sociales entretenues par l'élève immigrant. Les données recueillies se sont ajoutées à celles obtenues initialement grâce aux deux questionnaires et aux séances d'observations.

Si nous avons fait le choix de mener des entretiens semi-structurés, c'est que nous croyions que ce type d'entrevue était plus susceptible de fournir des données riches sur le phénomène à l'étude. L'entretien semi-structuré se distingue de l'entretien structuré ou non structuré par ses questions ouvertes ou à développement. Pour Demers (2003), l'entretien semi-dirigé se caractérise par l'interaction entre le chercheur et le répondant. Le chercheur va « adapter l'ordre et la teneur des questions aux réponses de son interlocuteur. Ainsi, les réponses du répondant [vont] amener le chercheur à aborder des sujets qu'il n'avait pas prévus » (Demers, 2003: 182).

Les limites de cette démarche sont principalement des ordres de la validité interne et de la validité externe. En effet, nous ne pouvons assurer la véracité des propos qui sont émis par les répondants. Par désir de plaire ou de bien paraître, le répondant peut ne pas donner sa réelle opinion ou encore nous cacher certaines choses. La validité interne est alors remise en question. Concernant la validité externe, étant donné le nombre assez restreint de cas étudiés, ils sont difficilement généralisables.

Les entretiens avec les enseignants et les enfants ont principalement eu lieu à l'école même. Pour celles menées auprès des parents, elles se sont effectuées à leur domicile ou à un autre endroit, selon leurs préférences. Les entrevues avec le parent, l'enseignant et les autres acteurs scolaires et extrascolaires ont duré environ une trentaine de minutes chacune. Pour l'élève, ce

temps a été réduit à dix minutes étant donné l'âge de l'individu et par le fait même, sa capacité réduite de concentration pour répondre à des questions. Pour quelques-uns des acteurs interviewés, voici un aperçu des points abordés durant les entretiens.

L'élève² :

- Description d'une journée d'école au Québec et d'une journée d'école dans son pays d'origine.
- Caractéristiques de ses amis dans son pays d'origine.
- Au Québec, élèves avec qui il est ami et pourquoi. Activités qu'il fait avec eux. Élèves avec qui il n'est pas ami et pourquoi.
- Moment difficile vécu avec quelqu'un à l'école. Moyens utilisés pour résoudre ses conflits.
- Réseau d'amis en dehors de sa classe (dans les autres classes, à l'extérieur de l'école).
- Activités extrascolaires auxquels il participe. Appréciation de ces activités.

Le parent :

- Profil personnel (origines ethnoculturelles, profession, etc.).
- Écoles fréquentées par l'enfant jusqu'à présent.
- Passage de son enfant à l'accueil, comment il l'a vécu.
- Description d'une journée d'école au pays d'origine et une au Québec.
- Idée de la vie sociale de son enfant à l'école. Explications sur les relations de son enfant à l'école. Façon de résoudre les conflits de son enfant.
- Idée des relations de son enfant en dehors de l'école.
- Valeurs importantes à transmettre dans l'éducation de son enfant.
- Opinion sur la pratique d'activités extrascolaires par l'enfant. Façons dont il a fait pour trouver l'information sur ces activités.

² Pour les enfants interviewés dans le cadre du camp de jour, les questions étaient semblables, mais touchaient davantage des points tels que : l'apport du camp dans leur vie, la comparaison de leur vie au camp, à l'école et à la maison ; leurs interactions sociales au camp, etc.

L'enseignant :

- Profil personnel (origines ethnoculturelles, expérience professionnelle, etc.).
- Historique de la disposition des élèves en îlots dans la classe.
- Importance ou non des interactions sociales dans la vie de l'élève.
- Qualité des interactions sociales d'un ou de quelques élèves.
- Préoccupations par rapport à la situation relationnelle d'un ou de plusieurs élèves ciblés par la recherche.
- Description des relations de l'élève X avec les autres élèves. Hypothèses explicatives sur la nature de ces relations. Moment particulier pouvant illustrer ses propos sur les relations de l'élève X avec les autres.

Les points qui viennent d'être soulevés pour les entrevues de ces acteurs reflètent une partie des questions abordées dans les grilles d'entrevues (pour plus de détails, se référer aux annexes C).

4.4 Traitement des données

Dans la section précédente, nous avons développé chacune des techniques employées pour le recueil des données : questionnaire sociodémographique, questionnaire sociométrique, observation et entretien semi-structuré. Nous aborderons maintenant la façon dont nous avons traité les données et ce, pour chacune des quatre techniques.

Tout d'abord, les informations obtenues par l'entremise du questionnaire sociodémographique ont été systématisées dans un tableau. Des renseignements tels que le pays d'origine de l'enfant, ses appartenances ethnoculturelles, les langues parlées à la maison et le pays de naissance des parents ont été rassemblés sous un même document. Un tableau par groupe-classe a été constitué. Nous avons placé un exemple de tableau dans le chapitre suivant, portant sur l'analyse des données.

Pour ce qui est du questionnaire sociométrique, les désignations émises et reçues par chacun ont été comptabilisées dans des tableaux sociométriques. Mentionnons que l'importance d'associer chaque élève de la classe à un numéro sur le questionnaire a ici facilité le traitement des données. Bref, le tableau sociométrique a permis de calculer le nombre total de désignations reçues par élève pour une question donnée. Puisque le questionnaire se composait de quatre questions, quatre tableaux sociométriques ont été réalisés pour chacune des classes (voir annexes E). La compilation des désignations a également offert la possibilité de calculer le score d'impact social et celui de préférence sociale d'un élève :

DP = Nombre de désignations positives reçues par l'enfant par rapport au critère X

DN = Nombre de désignations négatives reçues par l'enfant par rapport au critère X

Score d'impact social pour le critère X = **Im** = **DP + DN**

Score de préférence sociale pour le critère X = **Pr** = **DP - DN**

À l'aide de ces deux scores un statut est désigné à l'élève concerné. Dans sa recherche, Kanouté (1999) a comparé différentes méthodes d'attribution de statut sociométrique à l'intérieur d'un groupe classe et a utilisé des scores normalisés à l'intérieur des groupes de pairs de même sexe. Elle a conclu ainsi, au bout de sa démarche méthodologique :

Compte tenu des conclusions de Newcomb et Bukowsky (1993) sur les fortes corrélations entre score de préférence sociale et rejet/acceptation (...), nous proposons une méthode de classement de tous les élèves d'une classe sur un continuum essentiellement basé sur le score brut de préférence sociale. (...) Le continuum va de très populaire à très rejeté (...). Un rejeté est nécessairement du côté des scores bruts négatifs de préférence sociale (déficit de désignations positives), un populaire est nécessairement du côté des scores bruts positifs de préférence sociale (gain de désignations positives). Les controversés et les négligés se retrouvent au milieu du continuum avec des scores bruts de préférence sociale gravitant autour du zéro; et c'est là que le score d'impact social permet une différenciation : il est faible pour les négligés (moins de visibilité) et plus élevé pour les controversés (Kanouté, 1999: 229).

À partir de chaque tableau sociométrique, un sociogramme a été créé. Le sociogramme a permis de mieux visualiser la dynamique relationnelle du groupe. Il a rendu plus visible les phénomènes de popularité et de rejet dans le groupe. Dans le sociogramme, chaque élève a été identifié par un numéro placé à l'intérieur d'une forme géométrique : le cercle pour l'élève de sexe masculin et le triangle pour l'élève de sexe féminin. Pour un sociogramme donné (exemple : critère jeu, désignations positives), le début d'une flèche indique l'émetteur de la désignation alors que la pointe de la flèche dévoile le récepteur de la désignation. Ainsi, pour ce sociogramme, un élève qui a reçu beaucoup de désignations est considéré comme populaire auprès de ses pairs.

En ce qui a trait aux observations des élèves dans divers espaces de socialisation, un retour immédiat de réécriture des notes s'est effectué et ce, dans le but de les clarifier et de les systématiser. Les notes ont plus précisément été retravaillées sous forme de scènes ethnographiques. En abordant l'approche ethnographique dans la section 4.2, nous avons en quelque sorte défini la scène ethnographique. Elle consiste à décrire, avec le plus de détails possible, le contexte dans lequel des protagonistes ciblés se trouvent et les interactions qu'ils ont avec les autres. À titre d'exemple, en voici un extrait :

Les élèves ont reçu la consigne de travailler en silence. Billy lance une boulette de papier à Mariah, qui est de l'autre côté de la table voisine. Elle lit le message inscrit sur le papier et y répond. Elle froisse à nouveau le morceau de papier, tout en suivant des yeux l'enseignante. Mariah met le papier de côté en attendant que l'enseignante s'éloigne un peu. Au moment où elle voit l'enseignante sortir de la classe, Mariah en profite pour lancer le papier, qui tombe sur la tête de Billy et atterri ensuite par terre. Billy se penche pour le ramasser, l'ouvre en dessous de son bureau et le lire à l'abri des regards. Alonzo, son voisin, se penche la tête pour voir ce qui est écrit. Ils échangent quelques mots ensemble et se remettent au travail.

Pour chacune des scènes, il est également à noter que nous avons présenté les informations suivantes : les principaux protagonistes impliqués, la date de l'observation, le moment de la journée, le type d'activité pratiquée par les protagonistes et le type d'organisation spatiale préconisé.

Les entretiens ont pour leur part été enregistrés sur une cassette audio. Les propos recueillis ont été retranscrits à l'ordinateur et, dans certains cas, traduits en français. Pour traiter les données issues des entretiens, certains auteurs, tels que Blanchet et Gotman (1992), suggèrent de passer par deux étapes : la production de sens et l'analyse de contenu. La première étape de notre traitement a donc consisté à dégager un sens au discours de l'acteur interviewé. Cela s'est fait en rédigeant un résumé neutre du discours (réduire le texte en ne conservant que les propositions causales ou principales). Quant à l'analyse de contenu, elle a comporté une part d'interprétation et avait pour fonction de produire un effet d'intelligibilité par rapport aux enjeux des interactions sociales autour d'un enfant donné.

Les élèves sélectionnés pour effectuer les profils ont été retenus selon certains critères : groupe ethnoculturel d'appartenance, sexe, statut sociométrique, etc. Pour chaque profil d'élève étoffé, il y a eu mise en parallèle des discours des différents acteurs interviewés : l'élève lui-même, le parent, l'enseignant et selon les cas, l'acteur extrascolaire. Cela a entre autres permis de venir confirmer ou infirmer les statuts des élèves (détectés à l'aide des données sociométriques) et de relever les connexions ou les oppositions dans les entretiens.

Ce chapitre vient de couvrir quatre grands points. Le déroulement de la recherche globale a été expliqué (principales étapes de la méthodologie, notre implication personnelle, caractéristiques de l'échantillon). Nous avons ensuite fait une parenthèse sur l'approche ethnographique, la perspective dans laquelle s'inscrit notre recherche. En troisième lieu, nous avons exposé les techniques méthodologiques employées : questionnaire sociodémographique, questionnaire sociométrique, observation et entretien semi-structuré. Pour terminer, nous avons réservé une section au traitement des données.

Le temps est maintenant venu de présenter l'analyse des données.

5 ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre a pour but de présenter et d'analyser les résultats. Il sera découpé en quatre grandes sections. Nous examinerons d'abord des contextes scolaires d'interactions sociales en milieu pluriethnique (trois classes). Le portrait d'un espace extrascolaire (camp de jour) sera ensuite dressé. Troisièmement, quelques liens comparatifs seront établis entre l'école et le camp de jour. En dernier lieu, nous détaillerons des profils relationnels d'enfants immigrants. Les portraits de classe, du camp de jour, ainsi que les profils d'élèves seront étoffés à partir des données recueillies à l'aide de tous les instruments utilisés lors de la recherche : questionnaires sociodémographiques, questionnaires sociométriques, observations (dont les notes ont été retravaillées sous forme de scènes ethnographiques) et entretiens semi-structurés menés auprès de différents acteurs. Les discussions seront intégrées au fil des présentations des contextes et des profils.

5.1 Contextes scolaires d'interactions sociales pluriethniques

Le terrain de la recherche globale s'est déroulé dans six classes du troisième cycle (trois écoles différentes) et un camp de jour à Montréal. Nous avons choisi de présenter le portrait de la classe 3 (école B), de la classe 4 (école C), de la classe 5 (école C) et du camp de jour. Le choix de retenir ces contextes s'est effectué selon la richesse des données qui en ont été issues. Dans les quatre portraits qui suivent, nous tenterons de mettre en lumière les phénomènes qui caractérisent le mieux chacun de ces espaces de socialisation.

5.1.1 Portrait de la classe 3 (école B)

Les caractéristiques des trois écoles ayant participé à la recherche ont été énoncées dans la section méthodologique du travail. Sans revenir sur ces aspects, rappelons que l'école B se démarque des écoles A et C par sa plus grande proportion d'élèves d'origine québécoise canadienne-française. L'école B accueille environ 60% d'élèves issus d'une autre culture, comparativement à près de 70% pour l'école C et plus de 90% pour l'école A. Malgré ce fait, l'école B demeure tout de même très diversifiée sur le plan ethnoculturel.

L'enseignante de la classe 3 en est à sa huitième année d'expérience. Au cours de sa carrière, elle a travaillé dans trois écoles différentes. Elle enseigne depuis deux ans à l'école B. Sa classe de 6^e année compte vingt-cinq élèves. Vingt et un d'entre eux ont obtenu l'autorisation des parents afin de participer à la recherche. Le questionnaire sociodémographique a permis de recueillir des informations précieuses quant à différents points : origines ethnoculturelles des élèves, langues parlées à la maison, etc. (Ces renseignements ont été compilés dans des tableaux, voir annexes D). En se basant sur ces données, on remarque que, parmi les treize élèves de la classe qui sont nés au pays, dix ont des parents nés à l'étranger. De plus, huit élèves sont issus de l'immigration récente. En posant un regard sur les pays de naissance des parents, on constate que les trois pays les plus représentés sont Haïti (24% des parents), le Canada (11%) et le Salvador (11%). Mis à part le français et l'anglais, huit autres langues sont parlées à la maison par un ou plusieurs enfants de la classe : le hindi, le dari, le bengali, l'ourdou, le créole, le hongrois et le chinois. Ceci est un bel exemple démontrant le pluralisme culturel de la classe.

La seconde source de données provenait des questionnaires sociométriques. Les réponses issues de ces questionnaires ont été organisées dans quatre tableaux : désignations positives (DP) pour le jeu, désignations négatives (DN) pour le jeu, DP pour le travail scolaire et DN pour le travail scolaire. Un des tableaux sociométriques de la classe 3 paraît à page suivante, alors que les trois autres se trouvent aux annexes E. Sur ce tableau, on peut remarquer que les émetteurs des désignations sont situés sur l'axe des abscisses ; les récepteurs sur l'axe des ordonnées. Les élèves de sexe féminin ont également été séparés des garçons. La diagonale traversant le tableau permet de mieux visualiser les élèves qui se sont mutuellement choisis (exemple : les élèves 13 et 10 ou encore 19 et 21). Le nombre total de désignations reçues par un élève figure à la dernière ligne du tableau.

TABLEAU 4 : TABLEAU SOCIOMETRIQUE DE LA CLASSE 3.
DESIGNATIONS POSITIVES - CRITERE JEU

		R E C E P T E U R S																												
		F I L L E S												G A R Ç O N S																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25				
E M E T T E U R S	F I L L E S	1	X																											
		2		X																										
		7			X																									
		8				X																								
		9					X																							
		10	X																											
		13									X																			
		14										X																		
		15	X																											
		17		X																										
		19								X																				
		20																												
		21							X																					
		3																												
		4																												
		5																												
		6																							X					
		11																												
		12																												
		16																								X				
		18																												
		22																							X					
		23																							X					
		24																							X					
		25																							X					
	T	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	0	1	2	2	1	2	2	1	2	4	0	2	4	1	0	0	3	1

Dans cette classe, les élèves 1, 3, 4 et 5 n'ont pas participé à la recherche. Ils n'ont donc pas émis de désignations, mais pouvaient par contre être choisis par leurs pairs. De ce fait, ils ont eux aussi un score d'impact social et un score de préférence sociale.

Comme mentionné dans la méthodologie, nous avons d'abord effectué un classement des élèves selon leur score de préférence sociale (Pr) et ce, pour les critères du jeu et du travail scolaire. Ces classements sont présentés dans les deux tableaux ci-dessous.

**TABLEAU 5 : CLASSEMENT DES ÉLÈVES SELON LEUR SCORE DE PRÉFÉRENCE SOCIALE
CLASSE 3 – CRITÈRE JEU**

N° de l'élève	Score de préférence sociale (Pr)	Score d'impact social (Im)
6	3	5
19	2	6
9	1	1
11	1	1
18	1	1
25	1	1
5	1	3
7	1	3
8	1	3
13	1	3
24	1	3
1	1	5
3	1	7
4	0	0
15	0	2
16	0	2
10	0	4
17	0	4
2	-1	5
12	-1	1
14	-1	1
21	-2	6
22	-2	2
23	-3	3
20	-10	12

**TABLEAU 6 : CLASSEMENT DES ÉLÈVES SELON LEUR SCORE DE PRÉFÉRENCE SOCIALE
CLASSE 3 – CRITÈRE TRAVAIL SCOLAIRE**

N° de l'élève	Score de préférence sociale (Pr)	Score d'impact social (Im)
19	4	4
5	3	3
15	2	2
18	2	2
9	2	4
11	1	1
25	1	1
6	1	3
22	1	3
24	1	3
4	0	2
8	0	2
13	0	4
14	0	0
23	-1	1
7	-1	3
12	-1	3
16	-1	3
17	-1	5
1	-2	4
2	-2	6
21	-2	8
10	-3	3
3	-3	5
20	-8	8

Nous avons ensuite examiné les scores d'impact social (Im), dans le but de repérer quelques élèves sur le continuum des statuts sociométriques. Chaque élève (Ex) a été associé à un binôme (Im, Pr). Nous aimerions également souligner que notre attention s'est davantage portée sur les statuts de populaire, rejeté, controversé et négligé, que sur le statut de moyen (groupe de référence par rapport auquel les autres statuts sont définis).

Voici donc quelques statuts par rapport au critère du jeu :

- Statuts de populaire : E6 (5,3) ; E19 (6,2)
- Statut de rejeté : E20 (12,-10)
- Statuts de controversé : E2 (5,-1) ; E17 (4,0)
- Statuts de négligé : E12 (1,-1) ; E14 (1,-1)

Et quelques statuts par rapport au critère du travail scolaire :

- Statuts de populaire : E5 (3,3) ; E19 (4,4)
- Statuts de rejeté : E3 (5,-3) ; E20 (8,-8)
- Statuts de controversé : E2 (6,-2) ; E17 (5,-1) ; E21 (8,-2)
- Statuts de négligé : E14 (0,0) ; E23 (1,-1)

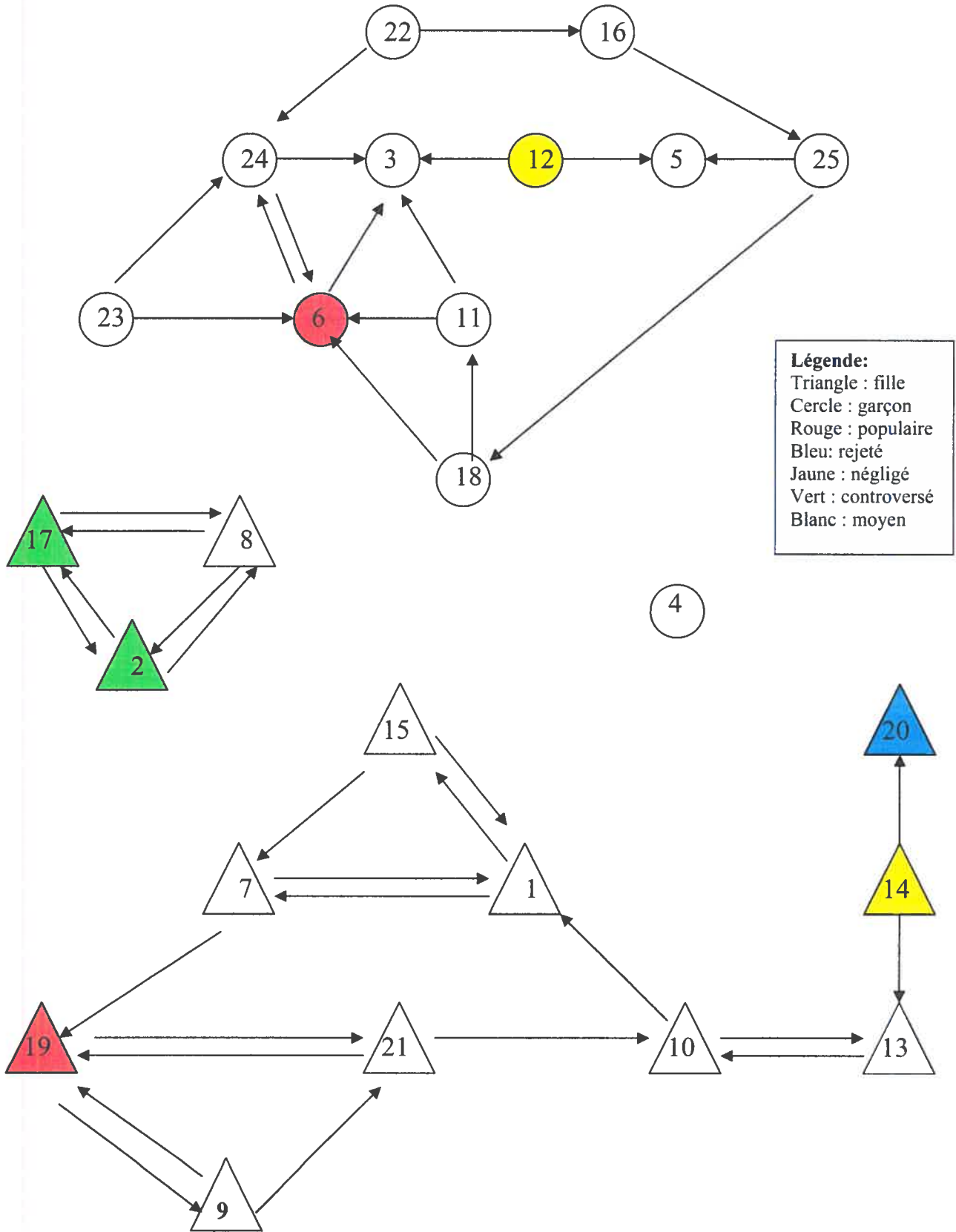
En comparant les deux continuums, nous avons repéré des élèves qui avaient les mêmes statuts aux deux critères. Il s'agit de E19 (populaire), E20 (rejeté), E2 et E17 (controversés) et E14 (négligé). Certains élèves ne se situent donc pas précisément aux mêmes endroits sur les continuums du jeu et du travail. Cependant, leurs statuts sociométriques ne présentent pas de contrastes apparents (on ne note pas d'élève qui, par exemple, aurait un statut de populaire pour le jeu et de rejeté pour le travail).

Afin de mieux visualiser les phénomènes d'affinités et de rejet présents dans ce groupe-classe, quatre sociogrammes ont été réalisés. Un sociogramme pris séparément ne rend pas compte complètement du statut sociométrique. Cependant, le sociogramme, tel que celui des désignations positives, permet de visualiser plus aisément les gens qu'un élève X côtoie le plus fréquemment.

5.1.1.1 Sociogramme des désignations positives - critère jeu

Nous présentons à l'instant le sociogramme des désignations positives pour le critère jeu, qui sera par la suite analysé et commenté en lien avec des propos émis par l'enseignante lors de son entrevue.

Classe 3 : Sociogramme des désignations positives. Critère : « jeu ».



Le premier point d'analyse que nous aimerions traiter est la clanisation selon le sexe, apparente dans ce sociogramme. Les filles, représentées par des triangles, se choisissent toutes mutuellement. Il en va de même pour les garçons, qui sont représentés par les cercles. La seule exception est le garçon 4, qui n'est intégré dans aucun des réseaux.

Ce sociogramme fait également ressortir des affinités réciproques entre certains élèves de la classe : 6 et 24 ; 1 et 7 ; 1 et 15 ; 19 et 21 ; 9 et 19 ; 10 et 13 ; 2 et 8 ; 8 et 17 ; 2 et 17. Dans deux cas, les désignations mutuelles ont été émises par des élèves issus du même pays d'origine ou d'un pays situé géographiquement à proximité : les élèves 19 et 21 sont tous deux d'origine canadienne, les élèves 10 et 13 sont d'origine indienne et bengalaise. De façon générale, les regroupements sont plutôt hétérogènes quant aux origines culturelles. Par exemple, les filles 2, 8 et 17, qui forment le seul trio du sociogramme, sont respectivement d'origine afghane, salvadorienne et algérienne. Lors de son entrevue, l'enseignante commente les relations sociales d'une de ces élèves.

L'élève 17, je dirais qu'elle n'a pas de relation avec le groupe outre deux autres petites filles. Elle est toujours toujours avec les mêmes, constamment. Il faut qu'on la force à travailler avec d'autres personnes, ouvrir ses horizons un petit peu. Elle est toujours avec les élèves 2 et 8, sur la cour, dans la classe, à l'extérieur de l'école. D'une certaine façon, elle est en retrait, mais elle ne sent pas le besoin d'entrer en contact avec les autres. Je ne sais même pas si elle est capable de nommer quelque chose de positif sur chaque élève de la classe. Son univers s'arrête aux élèves 2 et 8. C'est un univers de trois (Enseignante 3).

L'élève 17 aurait deux amies intimes, avec qui elle partagerait toutes ses activités scolaires et même extrascolaires. Les propos de l'enseignante viennent donc confirmer les résultats obtenus lors de l'enquête sociométrique.

En continuant à analyser les affinités perceptibles dans cette classe, on remarque deux cas d'élèves populaires. Les élèves 6 (garçon) et 19 (fille) ont les scores de préférence sociale les plus élevés de la classe. Ils sont tous les deux nés au Canada. L'élève 6 est né d'un père français et a une grand-mère hongroise, alors que 19 est québécois d'origine canadienne-française. Voyons ce que l'enseignante peut nous apprendre à leur sujet.

En ce qui concerne l'élève 6 :

Il a une **grande influence sur le reste du groupe. Parfois très positive, mais parfois un peu plus négative**, de par son attitude desfois de nonchalance ou à la limite de l'insolence et de l'impolitesse. Les autres réagissent beaucoup : « ohhhh, ah tu as fait ça, tu as fait ça ». Par contre, il peut aussi avoir une influence très très très positive : « Là allez, Madame a demandé de faire ça, on le fait ». Somme toute, c'est assez positif en général. À quelques reprises, je dirais qu'il y a des temps forts dans l'année, une fois par mois, une fois par deux mois, où il file moins bien. Dans l'ensemble, il a une excellente influence (Enseignante 3).

Pour sa part, l'élève 19

(...) a des très bons rapports avec les autres. C'est une petite fille qui **entraide** beaucoup. Elle **va aux devants des autres**. On a eu trois nouvelles élèves au courant de l'année. De par elle-même, elle est allée les voir pour leur offrir son aide. Elle a beaucoup d'**entregent** et les autres sont naturellement attirés vers elle à cause de ça. Quand l'élève 19 parle, **il y a une influence sur le groupe**. Elle est **très écoutée** (Enseignante 3).

Comme nous l'avons souligné dans le cadre théorique, Cillessen et Mayeux (2004) définissaient deux types d'élèves populaires. Le profil de l'élève 19 correspond davantage au premier type : c'est une élève socialement préférée et très acceptée des autres, elle semble gentille, coopérative et sociable. Le profil de l'élève 6 coïncide plutôt au second type : il a une grande visibilité, mais pas nécessairement grâce aux mêmes attitudes ou comportements que l'élève 19. Il agit généralement de façon très positive, mais il peut aussi, à l'occasion, faire preuve d'arrogance.

L'analyse de ce sociogramme a donc permis de voir graphiquement les phénomènes d'affinités (ex : le trio de filles) et de popularité (élèves 6 et 19) dans un groupe. Pour mieux visualiser les cas de rejet, nous avons créé un sociogramme à partir des désignations négatives effectuées par les élèves de la classe. Il a été placé à la fin de la section qui suit.

5.1.1.2 Sociogramme des désignations négatives - critère jeu

Ce sociogramme amène à émettre certaines constatations, que nous tenterons aussi de valider avec les propos de l'enseignante. Tout d'abord, le sociogramme permet de poser une attention

particulière sur le cas de l'élève 20, se définissant comme étant québécoise (d'origine canadienne-française), visiblement rejetée par la majorité de ses pairs. Le discours de l'enseignante va dans le même sens que les données sociométriques.

Peu importe les tentatives, **elle est rejetée automatiquement**. C'est l'élève 20, ça ne peut pas être bon. Ça ne date pas de cette année. (...) Je dirais qu'elle a de la difficulté à conserver ses amis. Elle s'assoit tout le temps avec les nouvelles élèves. Ça fonctionne pendant une semaine, deux semaines et ensuite, on dirait que c'est un mécanisme d'auto-défense. Elle se met à faire toutes sortes d'affaires qui font en sorte que les autres n'ont plus le goût d'être avec elle (Enseignante 3).

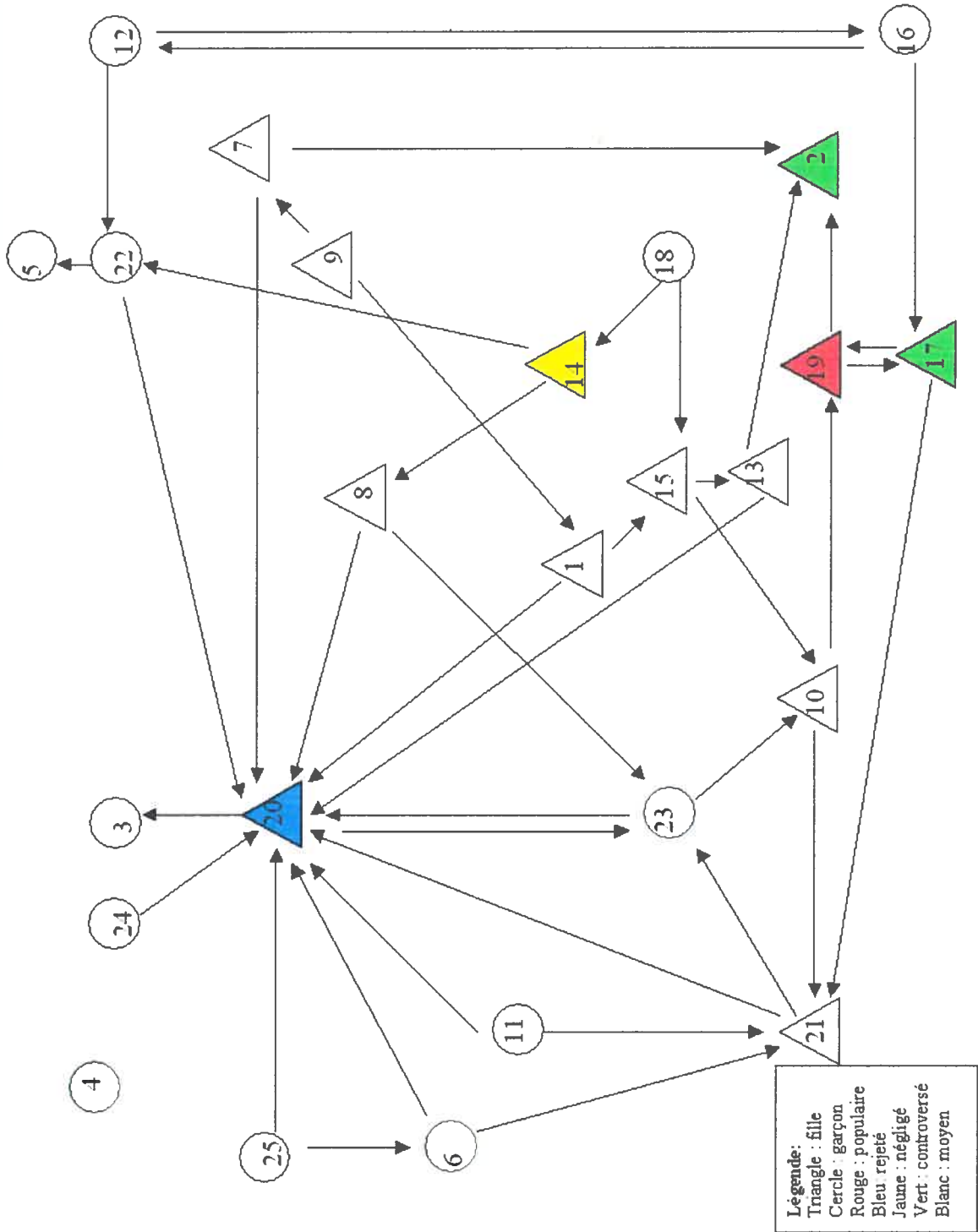
Selon l'enseignante, le cas de l'élève 20 est le plus préoccupant de la classe.

Le cas ultime, c'est elle. Ça me fait encore de la peine. Toute l'année, peu importe ce qu'on a essayé, ça n'a pas fonctionné. Je ne me décourage pas. Je me dis qu'on va finir par trouver quelque chose. Le fait de changer de milieu l'année prochaine va peut-être l'aider. Je ne lâche pas, c'est certain, mais j'ai investi beaucoup auprès de l'élève 20, afin de la valoriser : « Ce n'est pas parce qu'une personne t'a dit telle chose que tout le monde le pense ». J'ai aussi essayé de valoriser les gens qui étaient prêts à travailler avec (Enseignante 3).

Les informations apportées par l'enseignante permettent d'en apprendre davantage sur la situation de l'élève 20 et des comportements et attitudes adoptés par ses pairs envers elle. Les données sociométriques peuvent fournir des indices, mais ne peuvent en révéler autant sur la qualité du vécu social de l'élève 20 à l'école. Le point de vue de différents acteurs concernés est donc une immense richesse pour compléter le portrait de classe.

Les deux sociogrammes présentés en lien avec les extraits d'une entrevue ont guidé la présentation de ce portrait. Nous croyons aussi avoir réussi à montrer certains phénomènes présents dans un groupe-classe : clanisation selon le sexe lorsqu'il est question des DP ; réciprocités positives entre certains élèves ; deux types d'élèves populaires ; un cas d'élève rejetée. Ces éléments abordés caractérisent de manière spécifique la classe 3. Dans le prochain portrait de classe, nous verrons qu'il est possible d'orienter l'analyse différemment, afin de faire ressortir des constatations nouvelles.

Classe 3 : Sociogramme des désignations négatives. Critère « jeu ».



5.1.2 Portrait de la classe 4 (école C)

Contrairement à la classe 3 (école B), la classe 4 n'accueille aucun élève d'origine québécoise canadienne-française. Il s'agit d'une classe de troisième cycle accueil. Les élèves, tous issus de l'immigration récente, apprennent le français avant d'être intégrés au régulier. L'enseignant est lui-même immigrant. Il est arrivé de Russie il y a moins de deux ans.

En posant un regard sur le tableau sociodémographique de la classe (voir annexes D), on remarque que deux profils ethnoculturels dominant : les élèves qui parlent espagnol (quatre Colombiens et un Mexicain) et ceux qui parlent ourdou (cinq Pakistanais). Les élèves qui n'appartiennent à aucun de ces deux profils proviennent du Tchad (un élève), de la Roumanie (deux élèves) et d'Arménie (deux élèves). Il est aussi possible de constater que certains élèves n'ont pas encore passé une année complète au Québec. Ils ont intégré la classe en cours d'année scolaire.

Le recueil des données sociométriques au sein de cette classe s'est effectué tel que prévu. Les réponses aux questions posées ont été organisées dans quatre tableaux sociométriques (pour les consulter, voir annexes E). Nous avons aussi calculé les scores d'impact social et de préférence sociale. Voici le résultat du classement de ces données, suivi du repérage d'élèves aux statuts particuliers.

**TABLEAU 7 : CLASSEMENT DES ÉLÈVES SELON LEUR SCORE DE PRÉFÉRENCE SOCIALE
CLASSE 4 – CRITÈRE JEU**

N° de l'élève	Score de préférence sociale (Pr)	Score d'impact social (Im)
3	7	7
8	2	2
13	2	2
15	2	2
6	2	6
5	2	8
2	0	0
16	0	0
4	-1	1
9	-1	3
10	-1	5
14	-1	5
11	-2	2
12	-4	6
1	-7	11

**TABLEAU 8 : CLASSEMENT DES ÉLÈVES SELON LEUR SCORE DE PRÉFÉRENCE SOCIALE
CLASSE 4 – CRITÈRE TRAVAIL SCOLAIRE**

N° de l'élève	Score de préférence sociale (Pr)	Score d'impact social (Im)
13	4	6
16	3	3
4	2	4
11	2	4
5	1	7
3	0	0
8	0	0
1	0	4
15	0	8
6	-1	3
2	-2	2
9	-2	4
12	-2	4
10	-2	6
14	-3	5

Quelques statuts par rapport au critère du jeu :

- Statut de populaire : E3 (7,7)
- Statuts de rejeté : E1 (11,-7) ; E12 (6,-4)
- Statuts de controversé : E10 (5,-1) ; E14 (5,-1)
- Statuts de négligé : E2 (0,0) ; E16 (0,0)

Quelques statuts par rapport au critère du travail scolaire :

- Statut de populaire : E13 (6,4)
- Statut de rejeté : E14 (5,-3)
- Statut de controversé : E15 (8,0)
- Statuts de négligé : E3 (0,0) ; E8 (0,0)

De façon générale, nous pouvons affirmer qu'il y a moins de chevauchements ici, que dans la classe précédente, entre les continuums relatifs aux critères du jeu et du travail scolaire. Ceci pourrait être attribuable au contexte de la classe d'accueil, où une meilleure maîtrise du français par l'élève ou d'autres atouts au plan académique, peut être déterminant dans le fait d'être choisi ou non.

Nous analyserons maintenant trois sociogrammes : désignations positives pour le critère du jeu, désignations négatives pour le critère du jeu et désignations positives pour le critère du travail scolaire. Ayant remarqué que le sociogramme des désignations négatives pour le critère du travail scolaire n'apportait pas spécifiquement d'informations nouvelles, il ne sera pas commenté dans le but aussi d'éviter les redondances.

Comme il sera possible de le constater, une information a été ajoutée sur les trois sociogrammes Créés : la langue parlée à la maison par l'élève. Expliquons ce qui a motivé notre choix. Dans son entrevue, l'enseignant raconte que les élèves qui parlent la même langue ont tendance à se regrouper entre eux. En classe, il a même disposé les bureaux de façon à ce qu'ils puissent difficilement communiquer avec leurs voisins dans leur langue maternelle. Sachant cela, nous avons décidé de présenter les sociogrammes avec des couleurs indiquant la langue parlée à la

maison par chacun des enfants. D'intéressantes observations en ressortent. (Chaque sociogramme a été placé suite aux discussions).

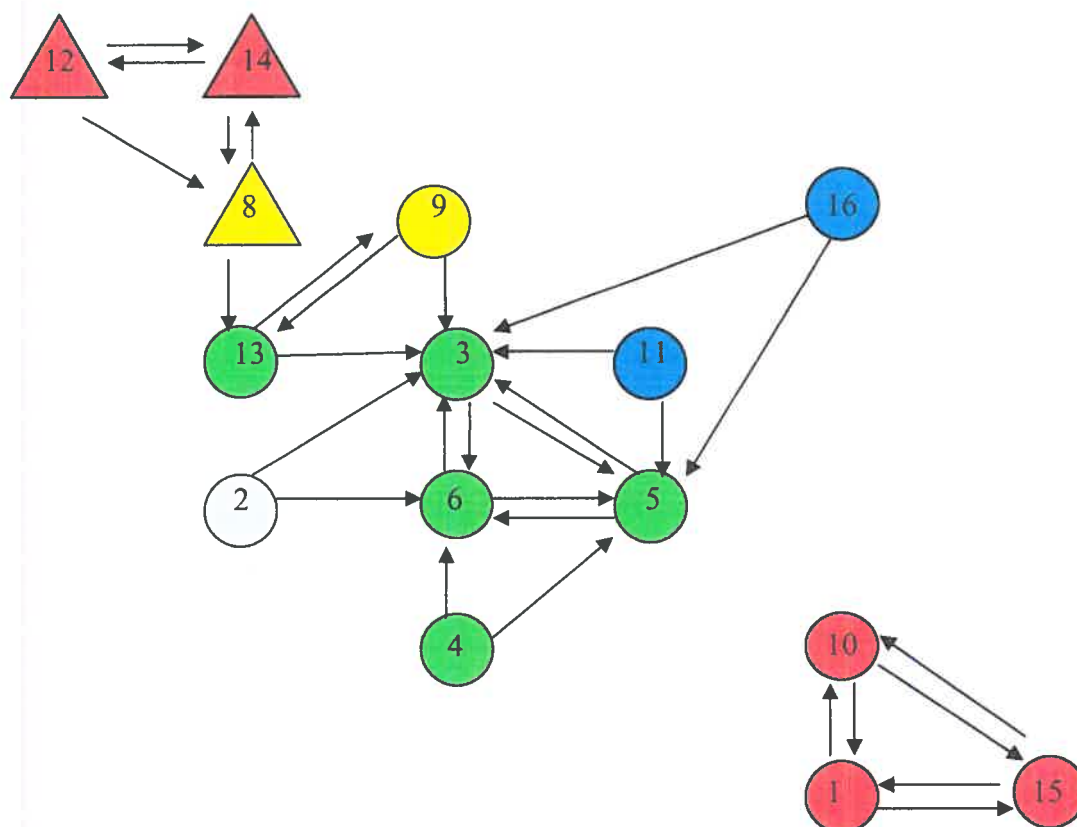
5.1.2.1 Sociogramme des désignations positives - critère jeu

Sur ce sociogramme, un premier clan est visible, composé de trois élèves de sexe masculin, qui parlent ourdou. Le reste de la classe forme le second clan. Un trio de filles est présent (8, 12 et 14), à la seule différence que l'élève 8 ne choisit pas l'élève 12 en retour. Elle désigne plutôt l'élève 13, un garçon, ce qui vient bouturer le trio de filles au clan des garçons.

On note ensuite que les deux Roumains et les deux Arméniens ne se sont pas désignés entre eux. Pour leur part, tous les garçons hispanophones ont au moins choisi un autre hispanophone. Les deux Arméniens semblent être assez bien intégrés au plus grand réseau de la classe, alors que les Roumains viennent s'y greffer sans recevoir de désignations en retour. Ceci pourrait venir confirmer les résultats de la recherche de Kistner, Metzler *et al.* (1993), qui affirmaient que les enfants représentant une minorité dans un groupe ont tendance à recevoir moins de désignations positives que ceux du groupe majoritaire (ici les hispanophones ou les Pakistanais).

L'élève populaire est visiblement 3, qui est choisi par plusieurs hispanophones, mais aussi par un Arménien (E9), deux Roumains (E11 et E16) ainsi que par l'élève provenant du Tchad (E2). Les observations en classe permettent de venir valider la popularité de l'élève 3. Cet élève est souvent entouré de ses pairs. Lors du retour en classe, le matin, après les récréations ou après le dîner, trois ou quatre garçons se regroupent souvent autour de son bureau. Les habiletés sociales et académiques de l'élève 3 sont aussi celles qui caractérisent généralement un enfant populaire. En voici quelques exemples : durant les leçons animées par l'enseignant, il participe de façon active ; il lève sa main pour répondre aux questions et donne généralement de bonnes réponses ; il se propose pour être chef d'équipe de la réalisation d'un grand carton sur les verbes (qualité de leader) ; lors d'une activité de français, il rédige la plus longue rédaction de la classe ; il travaille très bien et est autonome.

Classe 4: Sociogramme des désignations positives. Critère : « jeu ».



Légende:

Triangle : fille
 Cercle : garçon
 Rouge: Ourdou
 Vert: Espagnol
 Gris : Arabe
 Jaune : Arménien
 Bleu : Roumain

5.1.2.2 Sociogramme des désignations négatives - critère jeu

Comme il est possible de le constater à la lecture de ce sociogramme, les désignations négatives se dirigent en grande partie vers l'élève 1, d'origine pakistanaise. Ce dernier est visiblement rejeté pour le jeu. On constate également que les choix des Pakistanais sont hétérogènes : certains ont désigné des Pakistanais, d'autres ont choisi des hispanophones, des Arméniens, etc. Cependant, tous les hispanophones ont respectivement désigné deux Pakistanais. L'élève 2, qui n'avait pas été désigné positivement pour le jeu, n'est ni choisi négativement, toujours pour le même critère. Cela porte à conclure qu'il est négligé par ses pairs pour le jeu. Des informations issues de l'observation en classe viennent corroborer ce statut.

À un moment donné, l'élève 2 se retourne pour dire quelque chose à l'élève 4, qui ne réagit pas. L'élève 2 attend quelques instants, sans obtenir de réponse de la part de 4. Il tente à plusieurs reprises d'établir des contacts avec d'autres élèves, mais sans succès.

Un autre extrait de scène ethnographique vient supposer que l'enfant serait parfois aussi victime de rejet de la part des pairs.

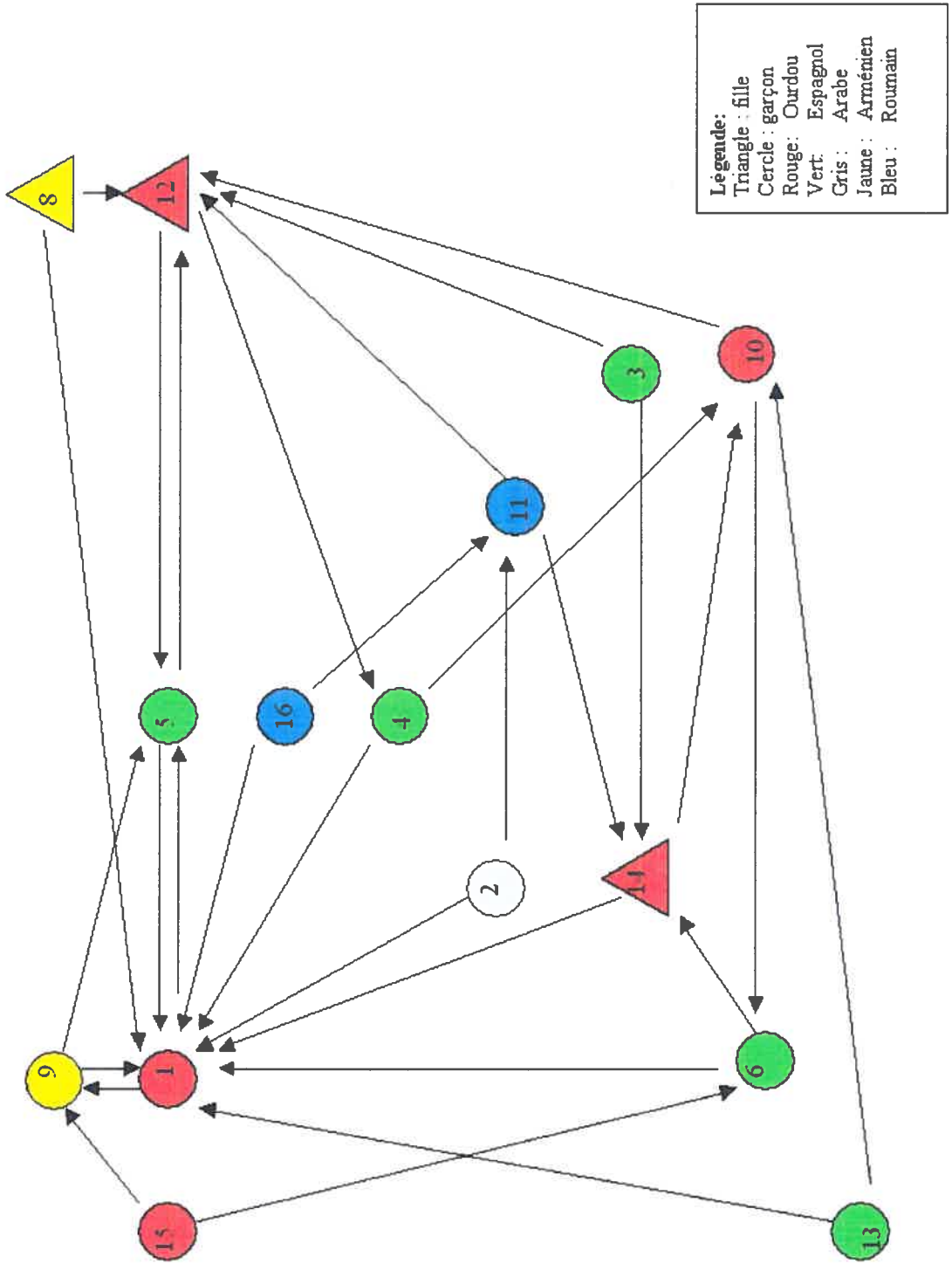
L'élève 2 doit faire une présentation orale en classe, en se mettant dans la peau d'un docteur et en citant les différentes parties du corps. Une fois qu'il a terminé, l'enseignant ainsi que certains élèves affirment, en blague, qu'il n'est pas un bon médecin. Des rires se font entendre. Un autre jour, l'élève 2 tente de raconter une histoire devant la classe. Cependant, elle est très déformée. Ses pairs se mettent encore à rire de lui.

Le comportement de l'élève 2 pourrait peut-être expliquer en partie la réaction des pairs :

En classe, il a toujours la main levée. Il s'emballe souvent en lançant des réponses tout haut, mais ce, sans avoir obtenu le droit de parole. On le voit aussi agacer ses voisins. Il donne des tapes sur le bureau de l'élève 13, qui est assis à ses côtés.

Selon l'enseignant, l'élève 2 est arrivé au Québec sous-scolarisé. Il a beaucoup de difficulté à écrire et à suivre les consignes données. Mis à part son comportement et ses attitudes en classe, les difficultés d'apprentissage de cet élève pourraient aussi expliquer son statut sociométrique.

Classe 4 : Sociogramme des désignations négatives. Critère « jeu ».



5.1.2.3 Sociogramme des désignations positives - critère travail

On constate que tous les élèves qui parlent ourdou se sont mutuellement choisis. Le trio formé par les garçons 1, 10 et 15 est encore présent. Les filles 12 et 14, qui préféreraient jouer avec l'élève 8 (une Arménienne), choisissent, pour travailler, des garçons qui ont les mêmes origines ethnoculturelles qu'elles.

Le deuxième clan que l'on peut apercevoir dans le sociogramme est celui formé par le reste de la classe, soit neuf garçons et une fille. L'élève 3, qui était très populaire pour le jeu, a un impact beaucoup moins élevé pour le travail. On voit que les flèches se dirigent davantage vers trois hispanophones (13, 5 et 4).

Les deux Roumains (11 et 16) sont beaucoup plus intégrés dans ce réseau qu'ils l'étaient dans celui du sociogramme précédent. Ils sont respectivement choisis par trois élèves. Un moment capté en classe vient illustrer la situation :

Quatre élèves travaillent à la table située à l'arrière de la classe : 5, 6, 11 et 16. Les élèves 5, 6 et 16 échangent quelques mots en espagnol. Surprise d'entendre l'élève 16 parler espagnol, je lui demande où il a appris cette langue. C'est alors qu'il me répond : « Ce sont les Colombiens qui m'ont appris! »

Selon l'enseignant, les Roumains sont très forts sur le plan académique. Ils apprennent très vite. Nous supposons que cela puisse expliquer leur plus grande popularité lorsqu'il est question du travail scolaire. Pour ce qui est du jeu, l'élève 11 a confié qu'il préférerait côtoyer, lors des récréations, d'autres élèves roumains, qui sont dans une autre classe.

On remarque aussi dans ce deuxième sociogramme que les deux Arméniens reçoivent peu de désignations. L'élève 8 n'est pas choisie, alors que l'élève 9 ne reçoit qu'une seule désignation, émise par 8. La scène suivante semble confirmer que l'élève 8 est négligée par rapport au travail.

L'enseignant demande aux élèves de se placer en équipe. Il ne reste que les élèves 8 et 14. L'élève 14 hésite à se mettre en équipe avec l'élève 8. Elle va voir

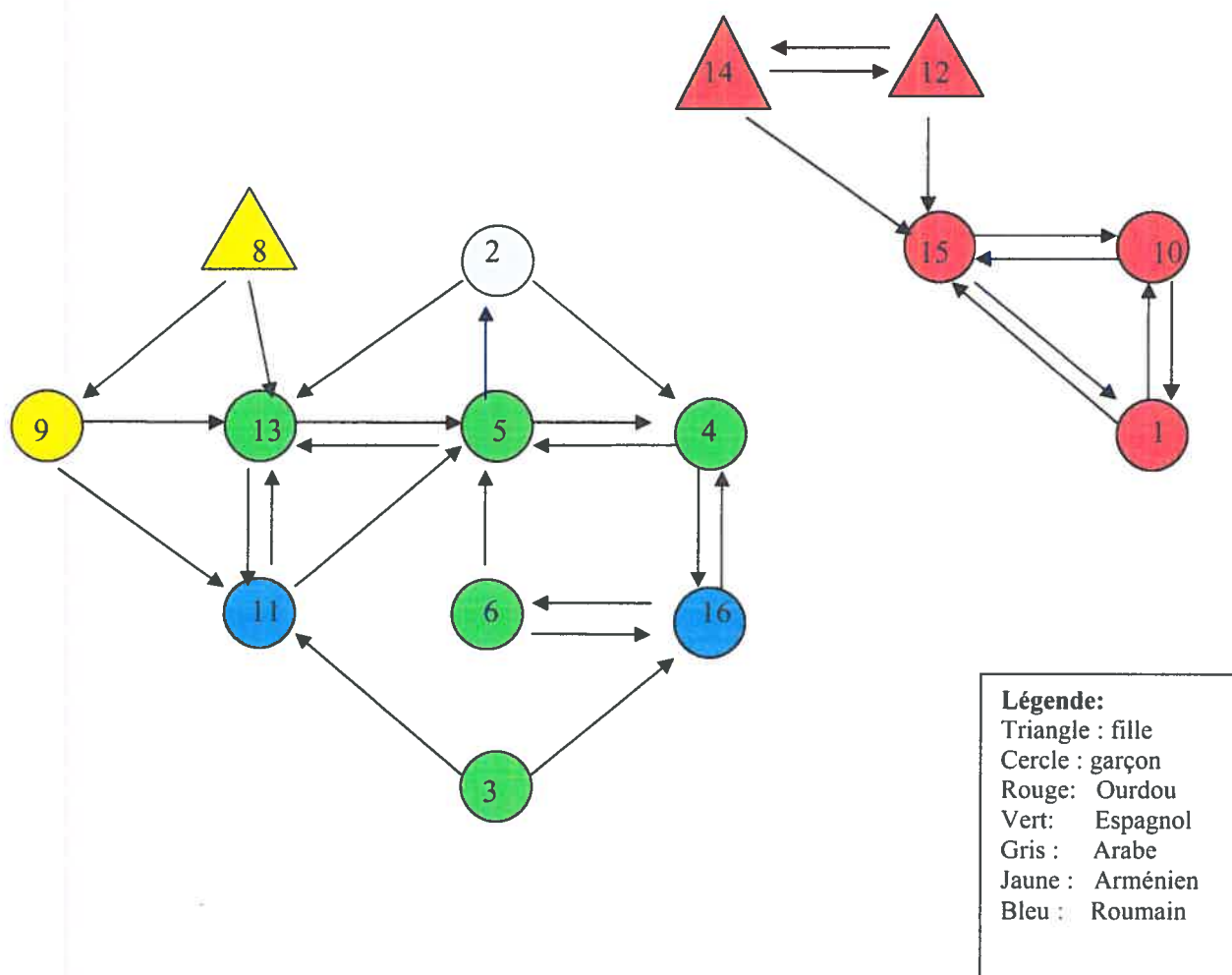
l'enseignant pour lui dire à voix basse que l'élève 8 ne comprend jamais rien et que c'est toujours très long. Les deux petites filles finissent par se mettre ensemble quand même. Une fois le travail terminé, l'enseignant leur demande si elles ont aimé travailler ensemble. Elles ne répondent pas.

Un autre moment survenu en classe montre que l'élève 8 est parfois la cible de moquerie, en raison de ses difficultés académiques.

L'enseignant demande aux élèves la note qu'ils ont obtenue pour un exercice donné. L'élève 8 répond qu'elle a eu deux sur treize. Plusieurs élèves se mettent à rire. L'élève 2 se lève même pour aller voir si c'est vrai.

De façon générale, les scènes ethnographiques montrent que l'élève 8 n'interagit que très rarement avec les autres. Elle a beaucoup de difficulté à maîtriser la langue française. Lorsque l'enseignant anime une leçon, elle ne participe pas. Elle manque de dynamisme et semble plutôt endormie.

Classe 4 : Sociogramme des désignations positives. Critère : « travail ».



Avant de passer au portrait de la classe suivante, nous désirons traiter un dernier aspect central qui se dégage du portrait de cette classe : la formation de clans selon l'origine ethnoculturelle (par le fait même, la langue parlée). Nous savons que les élèves immigrants qui intègrent le système scolaire dans une école montréalaise ne sont pas nécessairement familiers avec la diversité ethnoculturelle. L'élève 14, par exemple, relatait en entrevue que tous ses amis au Pakistan parlaient la même langue qu'elle et pratiquaient la même religion. Deux autres élèves que nous avons interviewés, un né au Maroc et l'autre en Ukraine, ont également parlé de l'homogénéité de leur réseau de pairs. Le vécu de certains élèves peut faire en sorte qu'ils soient plus réticents à interagir avec un élève porteur d'une culture différente. Une première scène ethnographique montre que les élèves ayant des origines ethnoculturelles semblables ont tendance à se regrouper à la récréation et que cela entraîne parfois des situations conflictuelles.

Au retour de la récréation, l'enseignant demande aux élèves comment ça se fait que les élèves 1, 10 et 15 (tous pakistanais) n'ont pas le droit de jouer au ballon avec les autres. Une grande discussion enflammée commence. Une dizaine d'élèves lèvent la main pour répondre à la question. L'élève 16 répond qu'avant, les Pakistanais restaient toujours ensemble et qu'ils ne partageaient jamais leur ballon. Certains approuvent. C'est alors que l'élève 15 crie : « C'est pas vrai! ». L'enseignant met fin à la dispute en disant qu'à partir de maintenant, le ballon est à tout le monde et qu'il ne doit pas y avoir d'exclus.

Les données issues des observations témoignent non seulement des regroupements qui se forment durant la récréation, mais aussi durant le travail donné en classe. Cette deuxième scène en est un exemple :

Plusieurs Roumains sont installés à la table arrière pour faire de la grammaire. L'enseignant nous explique qu'il envoie ceux qui ont fini en premier à cette table et que c'est souvent le cas de Roumains, qui comprennent plus rapidement que les autres. Les Pakistanais sont rassemblés dans un autre coin de la classe et semblent avoir beaucoup de difficulté avec la feuille d'exercice. Ils ont tendance à parler entre eux en ourdou.

Comme pour le jeu, la clanisation selon l'origine ethnoculturelle peut parfois provoquer des désaccords lors du travail scolaire. L'enseignant raconte ici une situation survenue dans sa classe où il a senti la nécessité d'intervenir.

Il y a deux mois je pense, j'ai eu un élève, un Colombien, il a refusé de travailler avec les Pakistanais. Il faisait équipe avec eux et le seul prétexte, c'était des Pakistanais alors il ne voulait pas. Il n'a pas donné de raisons, il n'a pas donné de motifs. « **Je ne veux pas travailler avec les Pakistanais** ». (soupir) Donc, je n'ai pas laissé aller, j'ai travaillé avec cet élève-là, je lui ai expliqué l'importance d'établir un bon climat de coopération dans la classe. Les Pakistanais, les Colombiens, les Roumains, toutes ces personnes-là ont les mêmes droits, les mêmes obligations dans la classe. Puis, pour compter sur le respect de ses camarades, il doit en premier témoigner son propre respect pour ses camarades. Donc, petit à petit... L'emplacement dans la classe, lui il est placé entre les Pakistanais. Ce sont les Pakistanais qui prédominent. Il a commencé à jouer et à former des équipes, on dirait que ce problème a été réglé (Enseignant 4).

Pour remédier à la situation, l'enseignant a encouragé et véhiculé des valeurs d'égalité et de respect, telles que décrites dans les projets éducatifs de plusieurs écoles.

Les deux sociogrammes des désignations positives, accompagnés d'extraits de scènes ethnographiques et d'entrevues, viennent donc appuyer l'idée d'une clanisation selon l'origine ethnoculturelle. Ces conclusions vont dans le même sens que la littérature. Effectivement, les écrits montrent que dans un contexte pluriethnique, il peut y avoir formation de clans selon l'origine ethnique. Nous ne pouvons cependant pas détecter avec précision les critères de la clanisation. Est-ce la langue parlée? Le pays d'origine? La religion? Ou bien l'ensemble de ces aspects? Il est difficile de délimiter, car les élèves qui parlent l'ourdou dans cette classe proviennent tous du Pakistan et pratiquent aussi, selon l'enseignant, la religion musulmane. D'autres critères entrent-ils en jeu? (Habilité à jouer au ballon, réussites ou difficultés académiques?) Bref, nous restons prudente pour ne pas relier toutes les causes des phénomènes observés aux origines culturelles.

Avant de poursuivre, rappelons brièvement ce qui est venu constituer ce deuxième portrait de classe. Nous avons d'abord commenté les sociogrammes, en se penchant plus précisément sur certains cas d'élèves : la popularité de l'élève 3, l'intégration de l'élève 16 au sein du réseau de pairs pour le critère travail, le cas de l'élève 8 (négligée) et la situation de l'élève 2 dont le statut oscille entre celui de négligé et de rejeté. Nous nous sommes ensuite penchée sur la clanisation selon l'origine ethnoculturelle, très apparente dans cette classe.

Comme il est possible de le noter, les points qui ressortent de cette analyse diffèrent de ceux qui ont été amenés au cours du portrait précédent. Ceci illustre la perspective qualitative dans laquelle s'inscrit la recherche. Dans le chapitre méthodologique du mémoire, nous n'avions pas défini d'axes d'analyse spécifiques et ce, afin de rester à l'affût des phénomènes qui pourraient surgir. Les portraits effectués jusqu'à présent montrent bien la diversité des dynamiques relationnelles qui se présentent dans une classe. Ils mettent également en lumière certains profils d'élèves, qui portent des statuts particuliers. Nous détaillerons d'ailleurs quelques profils dans la section 5.2. Passons maintenant au dernier portrait.

5.1.3 Portrait de la classe 5 (école C)

La classe 5, tout comme la classe 4, se situe dans l'école C. On y compte vingt-quatre élèves de sixième année. Dix-huit d'entre eux ont participé à la recherche. L'enseignante a vingt-neuf ans et est d'origine libanaise. C'est sa cinquième année d'enseignement, sa seconde à l'école C. Elle parle arabe, français, anglais et un peu espagnol.

D'après les données que nous avons obtenues, trois élèves sont nés au Canada de parents aussi canadiens. Les quinze autres élèves sont issus de l'immigration. Les origines recensées sont les suivantes : pakistanaise, haïtienne, guinéenne, libanaise, turque, marocaine, congolaise, ukrainienne et mexicaine (pour plus de détails, voir annexes D).

Tout comme nous l'avons fait pour les deux classes précédentes, nous avons suivi la méthode de classement de Kanouté (1999), adoptée suite aux conclusions de Newcomb et Bukowsky (1993). Les résultats sont affichés dans ces tableaux.

**TABLEAU 9 : CLASSEMENT DES ÉLÈVES SELON LEUR SCORE DE PRÉFÉRENCE SOCIALE
CLASSE 5 – CRITÈRE JEU**

N° de l'élève³	Score de préférence sociale (Pr)	Score d'impact social (Im)
11	5	7
7	2	2
8	2	2
9	2	2
23	2	2
21	2	4
3	1	1
6	1	1
10	1	1
15	1	1
4	1	3
20	1	3
19	0	0
22	0	0
18	0	4
17	0	6
13	-1	5
2	-2	6
12	-2	2
16	-2	2
1	-3	5
14	-3	5
24	-3	3
5	-5	5

³ Les élèves 4, 11, 12, 20 et 23 n'ont pas participé à la recherche.

**TABLEAU 10 : CLASSEMENT DES ÉLÈVES SELON LEUR SCORE DE PRÉFÉRENCE SOCIALE
CLASSE 5 – CRITÈRE TRAVAIL SCOLAIRE**

N° de l'élève	Score de préférence sociale (Pr)	Score d'impact social (Im)
9	4	4
21	4	4
8	3	3
18	2	4
4	1	1
19	1	1
3	1	3
23	1	3
24	1	5
10	0	2
11	0	2
12	0	2
14	0	2
15	0	2
20	0	2
2	0	4
6	-1	3
7	-1	3
13	-1	3
17	-1	3
22	-1	1
16	-2	2
1	-3	5
5	-8	8

Comme nous l'avons fait pour les deux classes précédentes, voici les élèves aux statuts particuliers que nous avons repérés.

Quelques statuts par rapport au critère du jeu :

- Statut de populaire : E11 (7,5)
- Statut de rejeté : E5 (5,-5)
- Statuts de controversé : E17 (6,0) ; E18 (4,0)
- Statuts de négligé : E19 (0,0) ; E22 (0,0)

Quelques statuts par rapport au critère du travail scolaire :

- Statuts de populaire : E9 (4,4) ; E21 (4,4)
- Statut de rejeté : E5 (8,-8)
- Statut de controversé : E2 (4,0)
- Statuts de négligé : E22 (1,-1)

Il est possible de constater que les statuts des élèves E5 (rejeté) et E22 (négligé) sont les mêmes selon les critères du jeu et du travail scolaire. De plus, cette classe se caractérise par un grand nombre d'élèves portant le même score de préférence sociale. Effectivement, cinq élèves ont un score de 1, sept élèves ont un score nul et cinq élèves ont un score de -1.

Tout comme pour les classes 3 et 4, nous avons ici créé quatre sociogrammes, dont trois qui seront présentés ici. L'analyse du portrait de cette classe sera donc découpée présentée en trois parties. Nous commenterons d'abord le sociogramme des désignations positives pour le jeu, puis celui du travail scolaire. Dans un troisième temps, les discussions tourneront autour des deux sociogrammes des désignations négatives (jeu et travail scolaire). Ce choix s'est effectué en fonction de la richesse des éléments fournis par les données de la recherche. Notons au passage que les sociogrammes ont été placés à la fin de chacune des parties. De plus, sur les sociogrammes, le repérage des élèves portant un statut particulier est facilité grâce à un code de couleur instauré.

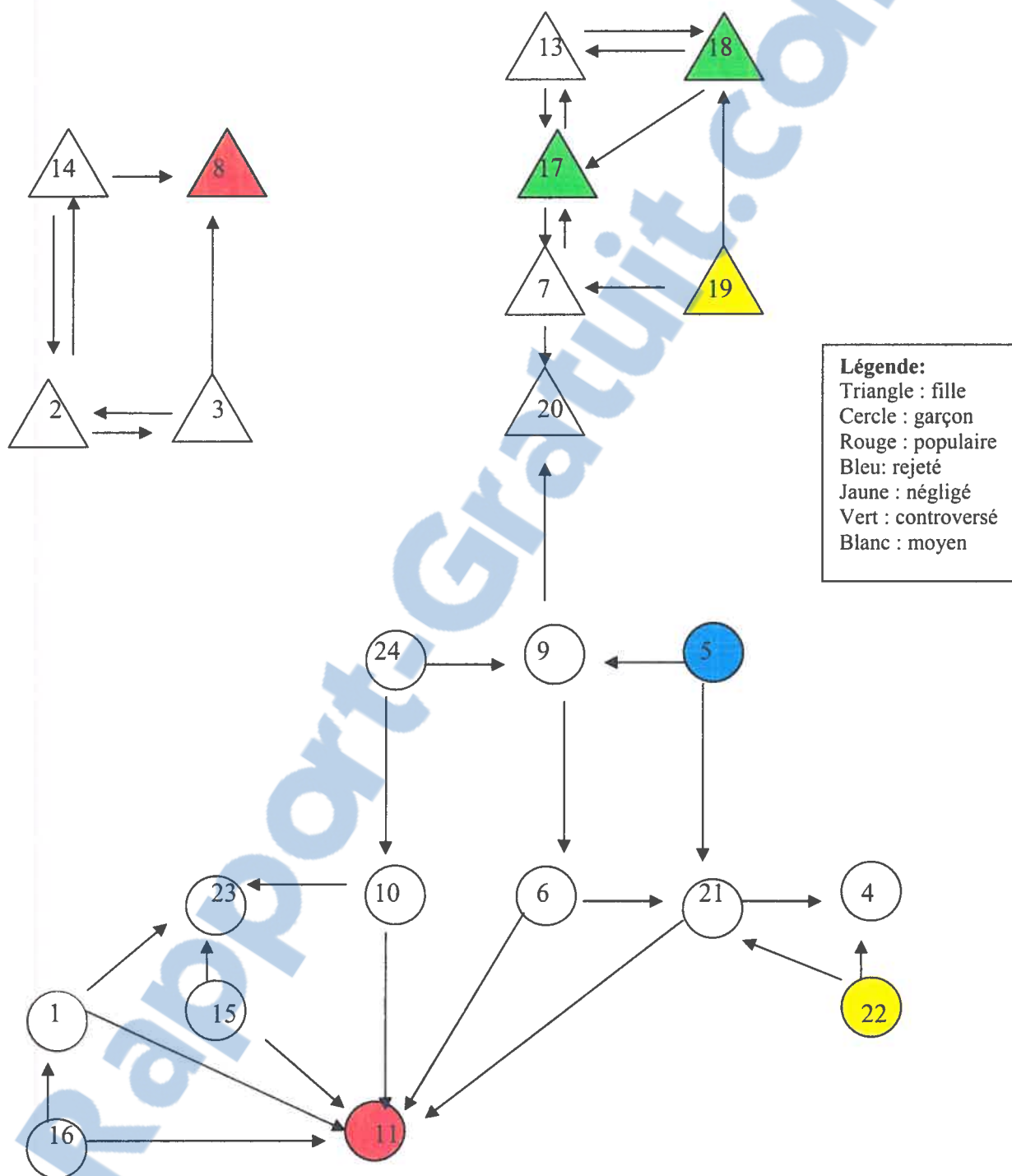
5.1.3.1 Sociogramme des désignations positives - critère jeu

Tel qu'il était possible de le prévoir, on remarque sur ce sociogramme une clanisation selon le sexe. La séparation entre les élèves de sexe féminin et masculin n'est pas aussi marquée que dans la classe 4, car à une reprise, un garçon choisit une fille. On constate également à première vue qu'il y a présence d'un petit clan de quatre filles.

En ce qui concerne les réciprocités positives, il y en a moins dans cette classe qu'il y en avait dans la classe 4. On en observe toutefois entre les élèves suivants : 13 et 17 ; 13 et 18 ; 7 et 17 ; 2 et 14. De plus, ces réciprocités se notent seulement entre les filles. Ceci vient appuyer Erwin (1998), qui mentionnait qu'à cet âge, les filles tendent à avoir une amie intime. Cet auteur apportait également l'idée que les fréquentations des garçons s'étendent à un réseau plus large, ce qui ressort également du sociogramme (aucune réciprocité n'est perceptible entre les garçons).

Un dernier fait que nous relèverons concerne l'élève rejeté 5 et les élèves négligés 19 et 22. Ils émettent des désignations, mais sans être choisis en retour.

Classe 5 : Sociogramme des désignations positives. Critère : « jeu ».



5.1.3.2 Sociogramme des désignations positives - critère travail

Ce sociogramme montre bien la popularité des élèves 9 et 21 en ce qui a trait à ce critère. Sur l'élève 21, l'enseignant nous apprend que :

C'est un des meilleurs dans la classe. C'est un garçon marocain. En maths ça va, en français, il est excellent. En français vraiment, c'est le meilleur dans ma classe. Presque sans faute, avec des belles tournures de phrases. L'étape dernière, il y avait un tableau d'honneur avec des catégories, il a été nommé excellent dans ma classe, il est vraiment bon (Enseignante 5).

En plus de bien réussir sur le plan académique, la vie sociale de l'élève 21 à l'école semble être harmonieuse. L'enseignante commente ici les relations qu'il entretient avec ses pairs : « Convivial. Il est agréable, très bavard dans la classe, il est très influençable » (Enseignante 5). La popularité de cet élève ne s'exprimerait donc pas de la même façon que celle des deux élèves populaires identifiés dans la classe 3. Contrairement à ces derniers, qui étaient très écoutés des pairs, l'élève 21 serait préféré des autres, mais sans réellement exercer une influence sur eux. Le profil de cet élève sera élaboré un peu plus loin.

Le sociogramme des désignations positives pour le travail indique aussi que l'élève 19 choisit les deux mêmes filles que dans le sociogramme précédent (DP – jeu). Cependant, 19 reçoit ici une désignation en retour, de la part de l'élève 7. D'après les résultats de l'enquête sociométriques, l'élève 19 semblerait négligée par ses pairs. Les propos de l'enseignante ne viennent pas réellement confirmer ce statut. Voici sa perception sur la vie sociale de l'élève 19.

Elle a des bonnes relations un peu avec tout le monde, mais les filles avec qui elle reste le plus ne sont pas dans la classe, elles sont dans l'autre classe de cinquième. Si je remarque à la récré, elle va toujours se mettre avec d'autres filles qui sont dans l'autre classe. Dans la classe, elle s'entend avec tout le monde, elle est acceptée (Enseignante 5).

En supposant qu'elle soit négligée par ses pairs en classe, le fait qu'elle ait des amis dans une autre classe vient réduire l'isolement qu'elle peut possiblement vivre en classe. Nous

détaillerons le profil de cette élève dans la deuxième section de ce chapitre. Les regards du père et de l'élève elle-même pourront nous en apprendre davantage sur ce profil relationnel.

D'autres remarques peuvent être tirées du sociogramme des DP – critère travail. En le comparant avec le sociogramme des DP pour le jeu, on constate que le clan des quatre filles est encore présent. Certaines réciprocités demeurent (2 et 3 ; 13 et 17), de nouvelles se présentent (2 et 8 ; 21 et 24 ; 7 et 19 ; 6 et 9), alors que d'autres disparaissent (13 et 18 ; 7 et 17 ; 2 et 14). Nous nous sommes demandée si les réciprocités pour le travail pouvaient avoir un lien avec la disposition des bureaux en classe.

TABLEAU 11 : PLAN DE LA CLASSE 5

T A B L E A U	Entrée	4	2	11	18	Légende: Rouge : populaire Bleu: rejeté Jaune : négligé Vert : controversé Blanc : moyen
		23	15	22		
		6	17	7	10	
	13	3	24	12	21	
	Enseignante	1	19	16	8	
		20	9		14	
					5	

En étudiant le plan de la classe, nous avons d'abord noté que les élèves portant des statuts particuliers étaient répartis à des tables différentes. De plus, ceux qui s'étaient désignés mutuellement ne sont pas assis à la même table. Nous nous sommes donc interrogée sur le choix de la disposition des élèves en classe. À ce sujet, l'enseignante raconte qu'elle forme habituellement les équipes : « Souvent, c'est moi qui décide. J'essaie de construire les équipes de base au début, pour qu'il y ait des forts, des faibles, des profils autonomes avec ceux qui le sont moins pour justement qu'ils s'aident entre eux » (Enseignante 5). Ces propos pourraient donc expliquer nos observations.

Dans le cas des élèves 13 et 17, qui se sont mutuellement désignées pour le jeu et le travail scolaire, nous avons remarqué qu'elles étaient les deux seules filles de la classe à être nées au Québec, de parents eux aussi québécois. Même si elles ne sont pas d'origine immigrante, nous nous intéressons à leurs cas, car elles font aussi partie du contexte pluriethnique de la classe. En questionnant l'enseignante sur l'élève 17, voici ce que nous avons appris.

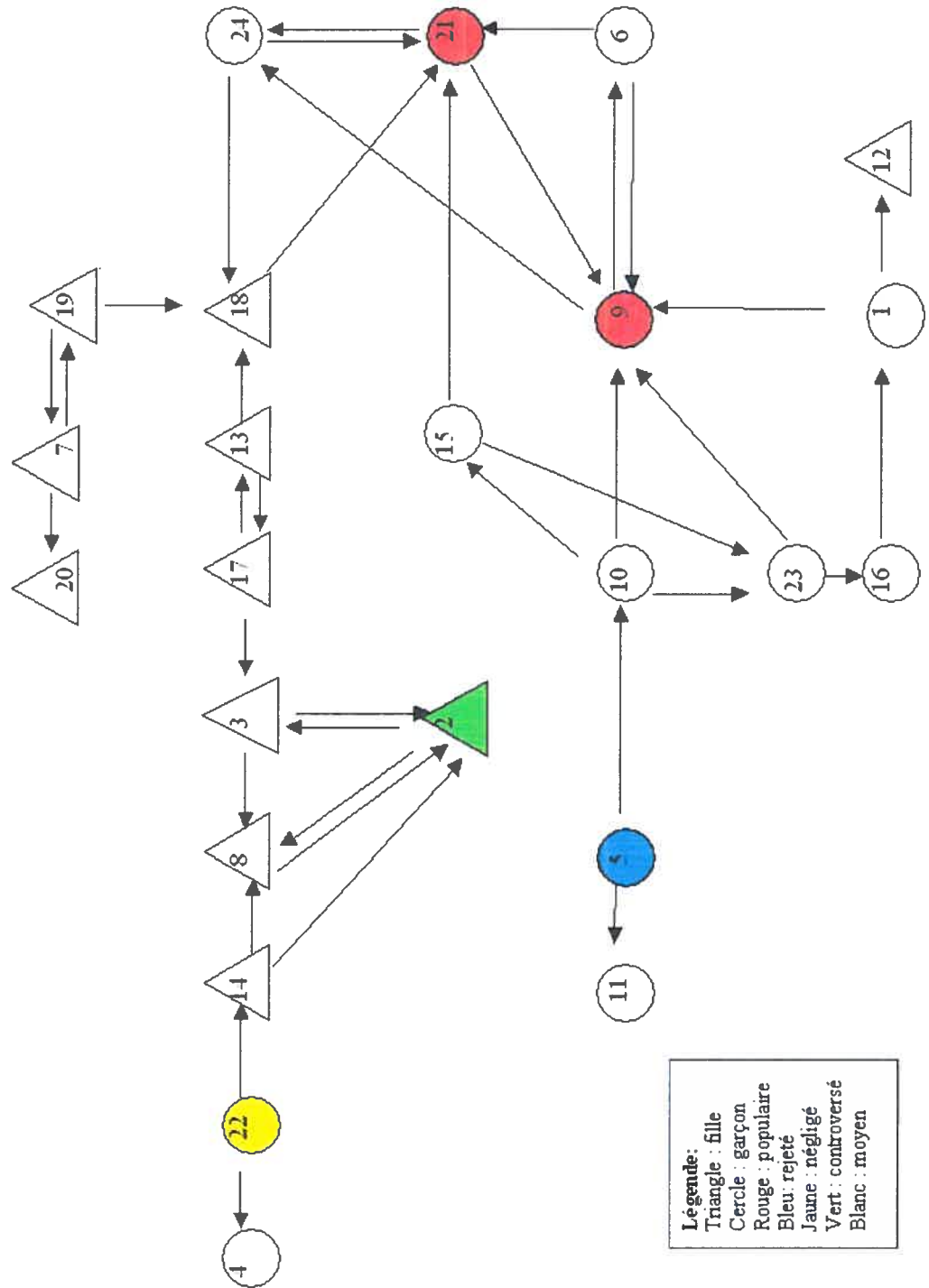
L'élève 17, c'est une petite fille brillante dans toutes les matières. (...) **C'est une fille, qui a des personnalités. Desfois, elle est très correcte, ça va bien et d'autres fois, c'est la rebelle, la petite enfant rebelle, révoltée, qui comprend pas, que ce n'est pas juste. Pourquoi on a des devoirs? Pourquoi on a si? Desfois c'est difficile avec elle. Il faut toujours trouver des explications (Enseignante 5).**

Les changements de comportements de l'élève 17 pourraient expliquer son score d'impact social élevé ($Im = 3$) et son faible score de préférence sociale ($Pr = -1$). Au sujet de l'élève 13, qui possède les mêmes scores que l'élève 17, l'enseignante relate ceci.

Elle a des amies très très intimes, des filles, l'élève 17 et une autre fille. Elles sont tout le temps, tout le temps ensemble, ça devient fatigant. C'est trop. Pour bavarder, pour niaiser, pour parler de X affaires. Desfois c'est un peu malsain. Si une est absente, les deux sont ensemble, l'autre ne sait plus quoi faire. Tellement dépendantes l'une de l'autre. J'essaie en classe de ne pas les placer ensemble, parce que ça travaille pas beaucoup, c'est plus pour parler de choses (Enseignante 5).

Les caractéristiques de l'élève 13 semblent venir rejoindre en quelques points les données issues de la littérature portant sur les élèves controversés. Au cours du troisième chapitre, nous avons vu que pour Coie, Dodge *et al.* (1990), les élèves controversés sont plus dérangeants que les élèves moyens. Cette caractéristique semble parfois refléter les comportements des élèves 13 et 17.

Classe 5 : Sociogramme des désignations positives. Critère : « travail ».



5.1.3.3 Sociogrammes des désignations négatives - critères jeu et travail

Les deux sociogrammes des désignations négatives montrent un élève rejeté, l'élève 5. Quelques scènes dont nous avons été témoin confirment la situation de l'élève 5. Elles sont d'ailleurs un exemple révélateur d'interactions négatives que peut vivre un enfant à l'école.

L'enseignante inscrit au tableau les noms de ses élèves et leur demande de se placer en équipe selon ce qu'elle a écrit. Elle donne ensuite les consignes pour l'activité. Il s'agit de répondre à des questions relatives à la lecture qu'ils viennent de faire. Elle leur donne le signal pour qu'ils se déplacent vers leurs coéquipiers respectifs. À travers le bruit des déplacements, l'enseignante rajoute que chaque équipe doit désigner un responsable du temps, un porte-parole et un secrétaire.

L'élève 5 se lève et se dirige vers l'élève 10. Ce dernier, qui le voit arriver, le regarde et lui dit : « **Ah, toi, t'es même pas avec moi!** ». L'élève 5 ne répond rien et demande à 12 de lui laisser sa place. L'élève 12 refuse, alors qu'elle sait très bien qu'elle doit quitter sa chaise pour aller s'asseoir à une autre table. Un élève désigne un autre endroit où l'élève 5 pourrait s'asseoir. Quelqu'un d'autre réplique qu'il y a déjà deux personnes et qu'il est trop tard. Quelques secondes s'écoulent et l'élève 12 quitte sa chaise. L'élève 5 prend alors sa place.

L'équipe de l'élève 5, est aussi composée des élèves 6 et 22. Ils s'attribuent maintenant diverses tâches. L'élève 5 manifeste à plusieurs reprises son mécontentement en disant que ce n'est pas juste. Il veut être porte-parole. Il dit : « Plus tard, je veux être politicien, parce que **personne comprend ce que je dis** ». L'élève 22 et lui font « Roche-papier-ciseaux » afin de savoir qui sera porte-parole. L'élève 5 gagne.

Puis, l'élève 5 se lève et se retourne vers l'élève 12. Il lui fait savoir qu'elle peut avoir sa chaise si elle le veut. **Elle ne lui porte même pas attention.**

Durant le travail, l'élève 5 accepte un peu tout ce que ses coéquipiers lui imposent :

L'élève 22 prend une feuille et la donne à l'élève 5 en lui disant qu'il ne sera pas le porte-parole, mais le secrétaire. L'élève 5 exprime son désaccord en affirmant qu'il écrit trop mal et que l'élève 22 écrit mieux.

L'élève 5 proteste quelques secondes, mais finit toujours par céder :

« Pourquoi suis-je obligé? Je veux faire quelque chose d'autre. Je n'aime pas ça ». Changeant soudainement d'idée, il poursuit : « Ok, vous me dites quoi écrire et vous m'épelez tout ».

Une situation semblable de produit lorsque l'élève 6 s'aperçoit que son crayon est mal aiguisé :

Ni l'élève 6, ni l'élève 22 ne veulent se lever pour aller aiguiser le crayon qui n'a plus de mine. L'élève 5 finit par se lever en lançant : « Vous êtes cheap, vous ».

Un autre moment vécu en classe vient témoigner du rejet vécu par l'élève 5. Lorsqu'il tente, par exemple, de s'intégrer au sein d'une petite équipe, les pairs manifestent ouvertement leur désaccord.

Il prend sa chaise, la place au-dessus de sa tête et se dirige vers l'avant de la classe pour se joindre à l'îlot de l'élève 15. Il s'apprête à s'asseoir près de 4. Immédiatement, il se fait dire : « **Pourquoi tu t'assois à côté de moi?** » Il relève donc sa chaise dans les airs et il va la placer de l'autre côté de la table, entre les élèves 2 et 15.

Il n'a pas de place pour mettre son livre de mathématiques, car les cahiers des élèves 2 et 15, inutiles pour cette activité, sont sur la table. Il leur demande de les mettre ailleurs. **Les deux refusent.** Il tente de pousser un peu la pile de cahiers. **Voyant cela, l'élève 2 repousse par petits coups ses cahiers encore plus loin, de façon à ce qu'il n'ait pas de place du tout.** Il pose son livre entre les deux piles de cahiers.

L'enseignante distribue ensuite deux sacs d'argent à chaque équipe. L'élève 23 agrippe un sac et dit à l'élève 15 qu'il est avec lui, 2 et 4. **L'élève 5 est laissé à l'écart, avec l'autre sac.** Durant les quelques minutes qui suivent, **personne ne lui parle.** Il finit par retourner travailler à sa place habituelle.

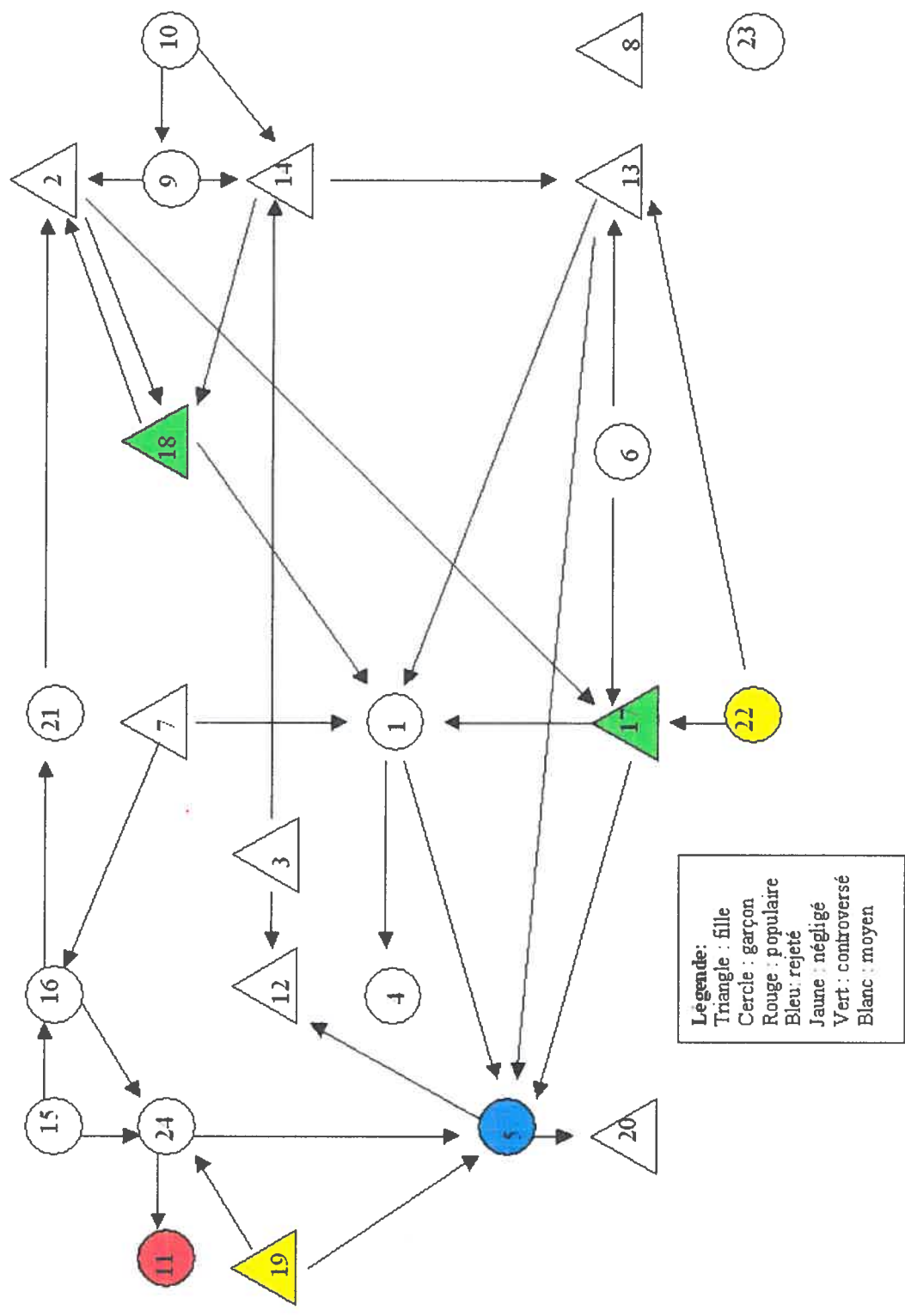
Les scènes ethnographiques viennent donc confirmer le statut de rejeté associé à l'élève 5.

Ce contexte de classe, situé comme les précédents en milieu pluriethnique, a fait ressortir plusieurs phénomènes. Nous avons d'abord vu le cas d'un élève populaire qui n'a pas d'influence réelle sur le groupe. Le statut de l'élève 19 a ensuite été plus ou moins validé par l'enseignante. Troisièmement, nous avons tenté d'établir des liens entre les désignations mutuelles pour le travail scolaire et les places attribuées en classe. Nous nous sommes

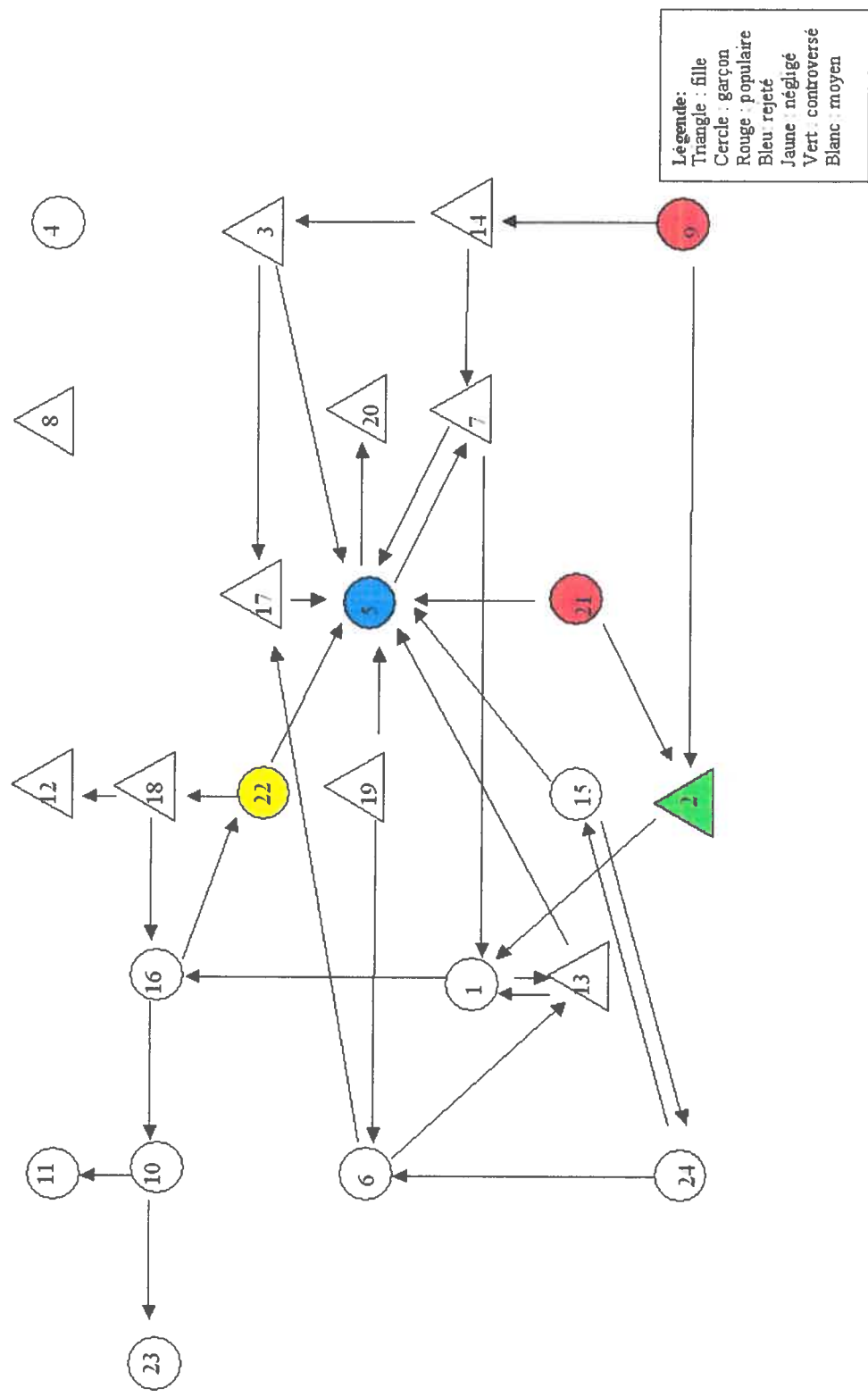
également penchés sur deux élèves controversées, dont une très dépendante de l'autre. Finalement, un cas d'élève rejeté a été analysé brièvement.

Ce portrait de classe est le dernier contexte scolaire exposé. Nous vous invitons maintenant à découvrir un espace différent de l'école, mais ayant aussi comme objectif la socialisation des jeunes : un camp de jour en milieu pluriethnique.

Classe 5 : Sociogramme des désignations négatives. Critère : « jeu ».



Classe 5 : Sociogramme des désignations négatives. Critere : « travail ».



5.2 Portrait d'un camp de jour en milieu pluriethnique

Le terrain de recherche effectué au camp de jour s'est déroulé différemment de celui qui a eu lieu dans les écoles. Nous n'avons pas mené d'enquête sociométrique. De plus, au lieu d'interviewer chaque moniteur individuellement, un *Focus group* a été organisé. Quelques parents et enfants ont également été sollicités afin de participer à une entrevue.

L'analyse qui sera exposée à l'instant suit la logique suivante. Nous présenterons d'abord le camp en tant qu'organisme. Nous verrons ensuite le profil des moniteurs et les souvenirs qu'ils gardent d'un camp, s'ils en ont fréquenté un dans leur jeunesse. En lien avec les écrits présentés dans le cadre théorique, nous analyserons les motivations de l'enfant à fréquenter un camp ou encore, celles des parents d'y inscrire leurs enfants. Quelques paragraphes seront ensuite dédiés aux apprentissages qu'on y effectue. Pour terminer, nous établirons des liens entre les deux espaces de socialisation que sont le camp et l'école.

Le camp de jour qui a participé à la recherche est un organisme à but non lucratif, situé dans un quartier à Montréal où près d'un résidant sur deux est immigrant. Il accueille en moyenne cent soixante-cinq enfants âgés de six à douze ans, habitant les rues avoisinantes. Le camp ouvre ses portes quelques jours après la fin de l'année scolaire, pour une durée de huit semaines. Les frais d'inscriptions sont très abordables : cent quatre-vingt-cinq dollars pour l'été, incluant tous les frais de sorties et de déplacements. Diverses sources de financement permettent à l'organisme d'exister, dont des subventions de la Ville de Montréal et du Gouvernement (programme Placement Carrière-Été). La contribution des parents ne représente qu'une mince partie des revenus.

La clientèle du camp est non seulement hétérogène sur le plan ethnoculturel, mais également défavorisée. Un enfant sur trois est suivi et référé par un travailleur social. Leurs frais d'inscriptions sont subventionnés par le Conseil des Églises du quartier (qui amasse des fonds durant l'année en organisant des ventes de vêtements usagés) ainsi que par le CLSC. Le camp facilite l'intégration des nouveaux arrivants en accueillant des enfants qui ne parlent parfois ni

le français, ni l'anglais. On y promeut des valeurs de vivre-ensemble, d'appartenance, de fraternité et de respect. Le leitmotiv est de donner le maximum aux enfants, de faire le plus d'activités possible avec eux et ce, malgré les restrictions liées au budget, au matériel et aux locaux disponibles. Une vingtaine de sorties sur l'île de Montréal sont d'ailleurs proposées aux enfants au cours de l'été : Jardin Botanique, Biodôme, Insectarium, Planétarium, piscine Rivière-des-Prairies, cinéma, tir à l'arc, quilles, mini-putt, visites de musées, etc. Les enfants sont aussi invités à faire de la danse, des arts plastiques et différents sports (soccer, basketball, volleyball, natation, athlétisme).

Les services offerts par le camp figurent dans les bottins d'activités du Service des sports et des loisirs de l'arrondissement. Les dates d'inscriptions sont affichées dans deux écoles primaires. Les places se combleront très rapidement, malgré le fait qu'aucune publicité ne soit distribuée aux familles. L'organisme est dirigé bénévolement par un conseil d'administration, dont les membres sont élus annuellement. Un coordonnateur est engagé pour gérer l'ensemble du camp durant la saison estivale. L'animation et l'encadrement des enfants sont pris en charge par onze moniteurs⁴ et onze aide-moniteurs.

5.2.1.1 Profil des moniteurs

Les moniteurs sont généralement des jeunes adultes âgés entre dix-huit et trente ans. Ils sont pour la plupart étudiants à l'université, dans un domaine relié à l'emploi : enseignement, adaptation scolaire, animation et recherche culturelle, psychoéducation, travail social, etc. Leurs expériences de travail sont multiples : préposé aux bénéficiaires, intervenant auprès de personnes handicapées, animateur d'activités parascolaires, suppléant dans les écoles, préposé au service de garde, professeur d'anglais langue seconde, etc. Les moniteurs de ce camp possèdent des origines ethnoculturelles diverses : québécoise, haïtienne, latino-américaine et africaine. Quelques-uns d'entre eux habitent le quartier, ou encore, y travaillent depuis des années. Ils connaissent ainsi très bien les jeunes et leurs familles. Avec le temps, certains enfants deviennent parfois aide-moniteurs, puis moniteurs au camp.

⁴ Le genre masculin est utilisé comme générique dans le but d'alléger le texte.

Les moniteurs qui ont fréquenté un organisme de loisirs dans leur jeunesse en gardent de très bons souvenirs.

Je me souviens surtout quand on partait en camping, des histoires qu'on pouvait nous raconter, des moniteurs ou des gens qui ont vraiment marqué ma vie. Je trouve que ça ouvre l'horizon d'être avec d'autres jeunes, de voir d'autres trucs et de faire des activités qui tu ne fais pas nécessairement en famille (*Focus group*).

Les sorties en groupe et l'aspect relationnel de l'espace camp ont donc été, pour ce moniteur, deux éléments qui ont marqué son enfance. Un autre se rappelle le plaisir qu'il avait à fréquenter le camp et la motivation qui l'animait.

Chaque année on avait un nouveau groupe et je m'amusais. Chaque jour je voulais venir au camp. Il n'y a pas vraiment des journées où ça ne me tentait pas de venir au camp et à la fin j'étais triste parce que c'était fini (*Focus group*).

L'idée de plaisir revient également dans les propos du moniteur suivant, mais cette fois, en abordant la pluriethnicité du réseau de pairs.

Quand tu viens au camp, tu sais que tu vas t'amuser, faire du sport, t'amuser avec d'autres enfants même s'ils ne sont pas de la même nationalité que toi, ça ne te dérange pas, tu viens pour t'amuser (*Focus group*).

Pour ce moniteur, les différences culturelles qui caractérisaient son réseau de pairs n'ont pas semblé être un obstacle à la formation de liens d'amitiés. Des propos tels que nous venons de citer démontrent visiblement que les souvenirs gardés du camp sont positifs. Parmi ceux qui n'ont jamais fréquenté un camp durant leur enfance, une personne a répondu : « Ça m'a manqué un peu, parce que je n'avais pas d'amies » (*Focus group*). Bref, pour plusieurs, les camps ont été une belle occasion d'être en groupe et de passer les vacances à s'amuser.

5.2.1.2 Différents points de vue sur les motivations à fréquenter un camp

Au cours du troisième chapitre, nous avons parlé des différentes motivations pouvant amener l'enfant à participer à des activités extrascolaires : amusement, intérêt personnel, influence familiale, bien-être physique, volonté de briser l'ennui, rencontres amicales, détente, etc. Nos données viennent corroborer la littérature.

Pour cet enfant, l'amusement est la principale motivation : « je trouve ça le fun » (Michaël). Un autre parle de ses intérêts personnels : « j'aime les sorties surtout » (Raphaël), alors qu'un troisième fréquente le camp pour esquiver la solitude : « à la maison, je n'ai rien à faire, je m'ennuie » (Aïsha).

Un ancien enfant au camp, maintenant moniteur, témoigne de ce qu'aurait été sa vie sans le camp :

Personnellement, sans camp de jour, je serais peut-être chez moi dans ma chambre en train de lire. J'avais besoin de ça juste pour parler, pour faire du sport, juste pour m'amuser. Sans les camps de jour, je serais vraiment dans mon monde. Les camps de jour m'ont vraiment sortie de ma bulle (*Focus group*).

Le camp a donc été, pour cette personne, une occasion de rencontrer d'autres enfants et ainsi, d'élargir son réseau social. Le fait de vouloir briser l'isolement revient aussi dans le discours de cette mère :

Où je reste, c'est trop petit. Ils m'ont toujours conseillée d'envoyer mes enfants au camp, parce que ça aide les enfants à sortir de leur isolement (Mère de Michaël et Anna).

Les enfants de cette dame sont très bien encadrés. Ils sortent toujours accompagnés de leurs parents ou de leur grande sœur. La décision de la mère d'envoyer ses enfants au camp repose sur le fait que le camp est un espace sécuritaire où les enfants sont entourés de personnel qualifié. Également, le camp constitue une alternative aux conditions de vie difficile, relatives par exemple à l'exiguïté des domiciles.

En lien avec ce qui vient d'être dit, le camp est également une opportunité de faire vivre aux enfants une expérience différente de celle qui est vécue à la maison. « On leur permet de voir des choses et de faire des choses peut-être qu'ils n'ont jamais faites » (*Focus group*).

Un parent évoque maintenant des raisons qui n'ont pas été soulevées dans le cadre théorique. Cette mère a inscrit son fils au camp par souci de lui faire connaître la diversité ethnoculturelle du quartier.

Parce que c'est cosmopolite. Pour nous c'est très important. Mon fils est dans une école française, les gens sont plus favorisés et on voulait connaître un autre milieu. (...) De voir d'autres animateurs, plus issus de communautés culturelles, pour moi c'est important. Ce qui n'est pas forcément le cas à l'école, de façon moins importante (Mère de Ralph).

Le fait que le camp se situe près du domicile ou du travail des parents est également un facteur de motivation.

Étant donné que je ne travaille pas très loin, je me dis : peu importe ce qui arrive, je peux y aller rapidement. Je connaissais (la présidente du camp) à cause de l'école. Je ne connaissais pas nécessairement le camp et son fonctionnement, sauf que pour moi, quand je connais du monde, ça va bien (Mère de Pierre et Marie-Soleil).

Diverses motivations expliquent donc la présence d'enfants au camp. Pour les jeunes, il s'agit principalement de s'amuser et d'éviter l'ennui à la maison. Les parents évoquent pour leur part des raisons d'ordre personnel (ex : permettre à son enfant d'être plongé dans un environnement nouveau) ou encore d'ordre pratique (ex : être à proximité de ses enfants en cas d'urgence, avoir confiance en les responsables du camp). Non seulement les propos recueillis dans les entretiens ont permis de soutenir les écrits présentés dans le cadre théorique, mais ils sont aussi venus les enrichir.

Voyons maintenant quels sont les apprentissages que les enfants semblent réaliser en fréquentant un camp de jour en milieu pluriethnique.

5.2.1.3 Apprentissages en lien avec le camp

Les enfants, les parents et les moniteurs sont d'accord pour affirmer que le camp est un espace ludique, dédié essentiellement à amuser les jeunes. Cependant, ils s'entendent aussi pour dire que c'est un lieu où se réalisent certains apprentissages.

Les apprentissages les plus relatés par les enfants interviewés sont ceux liés au contact avec les autres. Pierre, Marie-Soleil et Anna sont tous d'accord pour dire qu'au camp, ils apprennent à **jouer avec les autres, à partager et à se faire des amis**. La mère de Michaël et d'Anna pose une réflexion qui va en ce sens en disant que son enfant a appris à élargir son réseau social.

Mon fils, il a appris à se faire des amis parce qu'avant, quand il voyait des gens, il frappait, il faisait n'importe quoi. Mais maintenant il voit beaucoup d'enfants, il joue beaucoup. Ça l'a aidé à ne pas frapper et à connaître plus les amis. Il a appris à se faire des amis au camp (Mère de Michaël et Anna).

Ces propos semblent démontrer que l'apprentissage de compétences sociales favorise la création de liens d'amitié. Ils viennent également appuyer Naylor et Cowie (2000), des auteurs qui affirmaient que les enfants apprennent en groupe à répondre aux autres de manière empathique. Le discours des moniteurs suit dans la même optique, en abordant la coopération, la participation et l'esprit d'équipe comme apprentissages importants.

Coopérer avec les personnes. Ce n'est pas parce que quelqu'un est différent que vous ne pouvez pas vous **entraider**, faire équipe (...) La **participation** aussi : si tu restes tout seul dans ton coin justement, ça ne va pas non plus avec l'esprit d'équipe. Tout le monde essaie de participer et de **découvrir des choses** aussi. Il y en a parfois qui ne veulent pas parce qu'ils ne connaissent pas, ils ne savent pas. Ainsi, il faut que tu les amènes aussi à découvrir quelque chose avec le groupe (*Focus group*).

Conjointement avec ça, on leur apprend aussi à ne pas être mauvais perdant et mauvais gagnant aussi, à **voir l'esprit d'équipe et l'esprit d'un bon joueur** aussi. Si tu gagnes, tu vas féliciter l'autre équipe. Ce ne sont pas des mauvais parce qu'ils ont perdu, au contraire, ils ont bien joué. Tu n'es pas mauvais parce que tu as perdu. L'important, c'est que tu aies fait un bon jeu d'équipe, que tout le monde ait participé (*Focus group*).

Pour le moniteur, mais aussi le parent et l'enfant, le **respect** semble être un apprentissage important, abordé sous différents angles. Pour une jeune de douze ans, il s'agit du respect langagier : « Comme apprendre à surveiller mon langage. On te corrige, ils t'apprennent la politesse » (Aïsha). Pour un parent, le respect doit se manifester envers tout individu.

Il faut que mon fils écoute, même si c'est un camp de vacances, il ne peut pas dire n'importe quoi à n'importe qui, aux enfants, aux moniteurs ou à n'importe qui (Mère de Pierre et Marie-Soleil).

Les moniteurs voient, pour leur part, le respect sous un angle plus général.

Que ce soit le respect de l'environnement, envers une autre personne, savoir que tu ne parles pas n'importe comment avec le monde, tu ne jettes pas quelque chose par terre quand tu marches dans la rue. (...) On fait tout notre possible pour qu'ils aient du respect, autant envers les gens dehors, entre eux, avec nous, les autres groupes (*Focus group*).

Un exemple illustre bien la situation.

Hier, il y a un monsieur qui se faisait bronzer avec des petites lunettes, un jeune part en courant et saute par-dessus parce que le monsieur ne voit pas, tu sais. C'est sûr que je trouve ça drôle, mais ce n'est pas une marque de respect. Il faut lui montrer que ça ne se fait pas... Des trucs comme ça, quand t'es à l'extérieur et que quelqu'un passe sur le trottoir, tu te tasses (*Focus group*).

Le camp encourage donc certains savoir-faire et savoir-vivre en groupe et en société.

Ça aide beaucoup parce que quand les enfants vont rester à la maison, ils sont violents, ils frappent, mais quand ils vont au camp, il y a des activités et ça aide les enfants à brûler les calories et les énergies aussi (Mère de Michaël).

Tout comme cette mère, ce moniteur croit que les apprentissages effectués au camp ont une influence notable sur le comportement des enfants.

Il y a aussi des jeunes pour qui le fait de venir au camp les empêche d'aller faire des mauvais coups dans la rue. Il y a des jeunes qui ont des grands frères qui font ci et ça... et pour eux ce n'est pas mal, mais quand ils le racontent, tu vois que ce n'est pas quelque chose de bien. Je préfère qu'il soit là avec moi qu'avec son frère. Ça empêche les jeunes de traîner dans la rue (*Focus group*).

Cet extrait d'entrevue vient appuyer Parilla, Ma *et al.* (2002), cités dans le cadre théorique, pour qui l'interaction avec autrui fait prendre conscience des règles de conduite en société.

Jusqu'à présent, nous avons relevé les apprentissages suivants : se faire des amis, coopérer, participer, faire preuve d'esprit d'équipe, respecter les autres et l'environnement, avoir des comportements pro-sociaux, dépourvus de violence.

Une autre série d'apprentissages semble s'effectuer, mais qui touche davantage la sphère de l'épanouissement personnel. Selon un moniteur, le camp favorise la socialisation et la construction de l'identité chez l'enfant.

Je pense qu'au niveau scolaire comme au niveau des camps de jour, un des buts visés c'est la **socialisation** qui est très importante pour un enfant à l'âge pré-adolescent. On sait que c'est très important pour la formation de l'identité, alors je pense que la socialisation c'est un des premiers buts visés autant par l'école que par les camps. C'est primordial (*Focus group*).

Il y a également la découverte de soi et de son environnement.

Les enfants apprennent à **découvrir qui ils sont**, découvrir leurs propres talents, ce qu'ils sont capables de faire et je pense que les sorties qu'on fait, si elles sont diversifiées, c'est qu'aussi ça va chercher certaines failles ou certains créneaux qu'ils sont capables d'avoir en eux-mêmes (*Focus group*).

Zabatany, Hartmann *et al.* (1990) allaient d'ailleurs en ce sens, en disant que les enfants éprouvaient le besoin de participer à une gamme variée d'activités. En multipliant leurs expériences, ils apprenaient à développer diverses compétences.

En plus de socialiser et de faire découvrir aux enfants des intérêts nouveaux, les moniteurs ont également affirmé leur transmettre une ouverture sur le monde et à la différence.

Ce que j'essaie d'inculquer, c'est l'acceptation de la différence, de voir que la différence ce n'est pas nécessairement une peur, que ça peut avoir beaucoup de points positifs (*Focus group*).

La mère de Pierre et de Marie-Soleil racontait aussi que ses enfants apprenaient au contact des autres et des différentes communautés culturelles représentées au camp. La recherche montre donc que le camp tente de faire voir aux enfants les différences culturelles comme une richesse.

Les inégalités sociales et économiques sont également expliquées aux enfants. Pour illustrer ces propos, nous donnons cet exemple. Un centre communautaire se situe à proximité du camp.

Les enfants qui fréquentent le camp à cet endroit ont accès à un plus grand nombre de salles et à des installations beaucoup plus diversifiées. Ils font des sorties plus coûteuses, car ce camp accueille une clientèle plus favorisée, ce qui n'est pas le cas du camp ayant participé à la recherche. Une mère relate, dans un entretien, le fait que les moniteurs sensibilisent les enfants aux contraintes budgétaires du camp. « Surtout, ils apprennent aux enfants qu'ils ne peuvent pas tout faire non plus et pourquoi ils font tel choix. Je trouve que c'est bien important » (Mère de Ralph).

Nos données, en complémentarité avec la littérature exposée dans la section 3.1.5 de ce mémoire, viennent renforcer l'idée que l'enfant fait de nombreux apprentissages en interagissant avec ses pairs. Nous avons également remarqué que ce que l'enfant apprend au camp est aussi valorisé à l'école. Savoir coopérer, par exemple, se trouve à être une des compétences énoncées dans le Programme. Le respect, quant à lui, est une valeur véhiculée dans de nombreux projets éducatifs scolaires. Ces constatations amènent à poser l'hypothèse que la mission des camps et des activités extrascolaires se situeraient en continuité et non en rupture avec celle de l'école québécoise. Nous verrons dans la prochaine section que des liens peuvent être faits entre l'école et le camp, tout comme certaines différences peuvent être observées.

5.3 École et le camp de jour

Nous venons de voir que les camps et l'école offrent aux enfants l'opportunité de réaliser des apprentissages communs. Leurs missions s'inscrivent dans une même optique de socialisation. L'emphase sur les types d'apprentissages n'est toutefois pas mise de la même façon dans les deux espaces. Pour contraster l'école de l'espace extrascolaire qu'est le camp de jour, nous utiliserons des extraits d'entretiens menés auprès des parents, des moniteurs et des enfants.

Pour plusieurs enfants, l'école est un lieu d'apprentissage privilégié tandis que le camp est un endroit de prédilection pour s'amuser (Pierre, Ralph, Anna, Aïsha et Marie-Soleil). Comme le révèle un parent : « Ce qu'il (son fils) apprend ici (au camp), je pense que c'est à s'amuser aussi. Ils ne le font pas à l'école » (Mère de Pierre et Marie-Soleil). Cette mère place, sous le

même chapeau que le camp, certaines activités qui ont lieu à l'école (récréations, service de garde et heure du dîner). Selon elle, ce sont des espaces où les enfants apprennent à gérer leurs interactions, telles que leurs divergences d'opinions.

En terme de liberté et d'autonomie,

Le camp, c'est plus libre que l'école. L'école t'es assis, t'écoutes le professeur, tandis que le camp, tu marches, tu vas à des endroits, tu fais des choses. Ce n'est pas grave si moi je suis là, toi t'es là-bas, ce n'est pas comme en classe où tu ne peux pas te lever tout le temps. Oui, je veux savoir où tu vas au camp, mais je te laisse aller tout seul (*Focus group*).

Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'à l'école, les enseignants se doivent de suivre le Programme établi par le MELS. Ils doivent amener l'élève à maîtriser des compétences. Leur enseignement touche des domaines d'apprentissages et des savoirs essentiels précis. Un suivi plus important se fait à l'école quant à l'encadrement des élèves. Ces derniers sont ainsi moins libres à l'école. Au camp, le moniteur s'assure de respecter les règles établies par l'organisme, mais son rôle n'est pas défini par le MELS comme celui du professionnel qu'est l'enseignant. Les objectifs du camp font donc en sorte que l'enfant peut se déplacer dans un espace plus grand que la classe (ex : gymnase, parc) et que ses actions sont moins souvent régulées par l'adulte.

Des différences entre l'école et le camp se font également sentir entre les rôles de l'enseignant et ceux du moniteur. Ils travaillent tous deux avec les enfants, mais n'ont pas la même responsabilité. Le moniteur peut davantage être vu comme un ami, ce qui est peu le cas chez les enseignants. Comme le témoigne ce moniteur, il est plus facile de se rapprocher du vécu de ses jeunes.

Au camp, on peut un peu plus développer peut-être le côté affectif. À l'école, il y a un côté affectif mais il y a une petite distance, une petite barrière tandis qu'en animation, au camp de jour, tu peux vraiment plus développer l'esprit de groupe, le lien affectif avec l'enfant beaucoup plus (*Focus group*).

Le moniteur de camp est près de ses enfants, il est un témoin central dans les interactions sociales qui se déroulent dans son groupe. Il remarque d'ailleurs que le vécu social scolaire vient parfois teinter celui au camp.

Les enfants en parlent beaucoup. Souvent, ils se connaissent en arrivant au camp et tu vois qu'il y a un passé derrière l'école. « C'est toi tu m'avais fait ça à l'école, je m'en souviens, t'es comme ça, t'es comme ça... » Tu vois qu'il s'était passé des choses à l'école (*Focus group*).

Ces mots viennent une fois de plus valider l'idée que la socialisation de l'enfant se vit souvent en chevauchement entre différents espaces : la famille, l'école et, dans certains cas, les espaces extrascolaires ou autres. Les espaces extrascolaires, tels que les camps de jour, offrent de nombreux bénéfices au développement et à l'intégration des enfants, qu'ils soient d'origine immigrante ou non. Sachant cela, nous nous sommes penchée sur l'accessibilité à ces types d'activités (sportives, culturelles, récréatives, artistiques, etc.). Cette mère révèle qu'il n'a pas été difficile pour elle de trouver les ressources nécessaires afin que son fils participe à des sports.

J'ai toujours encouragé mes enfants pour le sport et je les incite à faire beaucoup de sport. (...) C'est très important. Il y a des gens qui dans leur pays, ils ne faisaient pas ça. Quand ils viennent ici, ils trouvent tout ça et ça ne coûte rien du tout (Mère Mehdi).

Un second témoignage vient montrer que cette facilité à accéder à l'information n'est pas la même pour toutes les familles immigrantes.

Quand on était en Ukraine, ce que ma fille faisait comme activité, c'était la danse. Peut-être que je ne me suis pas bien informé, mais on m'a dit que ça, ici, c'est payant (Père d'Elina).

Ce père mentionne qu'il aimerait bien que sa fille poursuive ce type d'activité, mais que les coûts parfois reliés à ces cours l'en empêchent. Il serait intéressant, dans une recherche future, d'évaluer les ressources mises à la disposition des nouveaux arrivants, ainsi que les méthodes utilisées pour diffuser l'information.

Ceci termine la première section de ce chapitre. Nous avons décrit trois contextes scolaires ainsi qu'un contexte extrascolaire. Les portraits effectués permettent de mieux situer les interactions sociales des élèves issus de l'immigration ou non, mais qui partagent le même espace de façon quotidienne. Dans la deuxième grande section de ce chapitre, nous travaillerons plus précisément sur cinq cas d'élèves. Nous tracerons leurs profils relationnels à l'aide des données recueillies par l'entremise des questionnaires, des entretiens et des observations à l'école. C'est sur cela que prendra fin la présentation et l'analyse des résultats de cette recherche.

5.4 Profils relationnels d'élèves immigrants

Le terrain de recherche effectué en contexte scolaire impliquait six classes dans trois écoles différentes. Au total, dix-sept élèves, neuf parents, cinq enseignants titulaires et un enseignant spécialiste ont été interviewés. Nous avons choisi de présenter, dans cette section, cinq profils relationnels d'élèves. Les critères de sélection ont été les suivants. L'élève devait premièrement être issu de l'immigration récente. Afin d'obtenir un profil le plus complet possible, l'élève, un parent (ou tuteur) et l'enseignant devaient avoir participé aux entretiens. Nous avons également fait en sorte de retenir des garçons et des filles. De plus, nous tenions à afficher une certaine diversité quant aux origines ethnoculturelles des élèves et à leurs statuts sociométriques. Le tableau suivant énonce les caractéristiques des élèves sur lesquels notre choix final s'est arrêté.

TABLEAU 12 : CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES DONT LE PROFIL SERA DÉTAILLÉ

Prénom de l'élève ⁵	N° de l'élève	Classe / École	Sexe	Origine(s)	Statut sociométrique
Mehdi	21	5 / C	Masculin	Maroc	Populaire
Elina	19	5 / C	Féminin	Ukraine - Congo	Négligé
Oszkar	23	3 / B	Masculin	Hongrie	Rejeté
Ali	1	4 / C	Masculin	Pakistan	Rejeté
Saadia	14	4 / C	Féminin	Pakistan	Moyen

Enchaînons maintenant avec le profil du premier élève.

⁵ Des prénoms fictifs ont été utilisés afin de préserver l'identité réelle des participants à la recherche.

5.4.1 Profil de Mehdi

Mehdi est né au Maroc. Il y a quatre ans, il est arrivé au Québec avec son père, sa mère et son frère. Au pays d'origine, la mère occupait un poste d'informaticienne dans une banque. À son arrivée au Québec, elle a complété une maîtrise en informatique. À défaut de pouvoir trouver un emploi à la hauteur de ses compétences, elle travaille actuellement dans le domaine des assurances. Suite à l'immigration, les deux enfants n'ont pas eu à passer par une classe d'accueil. Le frère de Mehdi est présentement au secondaire, suivant un programme enrichi. Mehdi n'a fréquenté que l'école C depuis son arrivée au Canada. Au moment de la recherche, il était en voie de terminer sa cinquième année, dans la classe 5.

Sur le plan académique, Mehdi se débrouille très bien. Il est bon en mathématiques, en français et en arts. Il est rare qu'il éprouve de la difficulté à effectuer le travail demandé. Il obtient de très bonnes notes : des « A » et des « B » un peu partout. Selon son enseignante, il est un des meilleurs de la classe. « L'étape dernière, il y avait un tableau d'honneur avec des catégories, il a été nommé excellent dans ma classe, il est vraiment bon » (enseignante 5). Plus tard, Mehdi aimerait être médecin.

L'enquête sociométrique effectuée auprès de la classe 5 révèle que Mehdi (Élève 21) porte le statut de populaire. Les données exposées dans le portrait de la classe 5 montrent que Mehdi est surtout apprécié par ses pairs pour le travail scolaire (score de préférence sociale de 4 pour ce critère). À l'aide des regards de différents acteurs, nous tenterons d'illustrer le réseau social de l'élève.

Tout d'abord, on apprend que le réseau social de Mehdi est assez large. L'enfant affirme d'ailleurs qu'en classe, presque tous les garçons sont ses amis. Sa mère témoigne en ce sens :

Tout ce que je sais quand il me nomme ses amis, il me nomme beaucoup. Ça m'a étonné, ça m'a fait rire un peu le jour où il m'a amené la photo d'école. Je lui ai dit : montre-moi les personnes à qui tu parles, tes amis et tout ça. Il m'a dit il y a celui-là, celui-là, pratiquement il m'a nommé tout le monde (Mère de Mehdi).

Le réseau d'amis de Mehdi se compose également d'enfants qui sont dans les autres classes, ou encore, à l'extérieur de l'école. Les amis de Mehdi ont à peu près son âge et habitent le quartier. En leur compagnie, il pratique diverses activités, comme le basket-ball. Mehdi est un enfant très actif sur le plan physique. Durant l'année scolaire, il est inscrit au centre de loisirs de son quartier, afin de pouvoir jouer au hockey cosom, au soccer et au badminton. L'été, il fréquente un camp de jour, en plus de suivre des cours de tennis deux ou trois fois par semaine. Ses amis et lui ont des intérêts communs, ils fréquentent les mêmes espaces de socialisation.

Les faits que Mehdi obtienne de bons résultats scolaires et qu'il pratique à la fois beaucoup d'activités à l'extérieur des heures de classe soutiennent les résultats de la recherche du Gouvernement du Québec (2005). Même si cette recherche avait été menée auprès de jeunes du secondaire, le cas de Mehdi appuie l'idée que les activités parascolaires pourraient avoir des effets favorables sur les études.

En ce qui concerne la participation à des activités organisées par la communauté culturelle de la famille, la mère affirme ne pas y prendre part. Un bon nombre des amis de Mehdi sont québécois.

D'ailleurs son premier ami, c'est un Québécois qui est dans une école privée. Ceux qui habitent en bas, c'est des Libanais, sinon, il y a des Québécois (Mère de Mehdi).

Dans son pays d'origine, le réseau social de Mehdi était très homogène sur le plan de la langue parlée et des origines culturelles (ses amis étaient tous d'origine marocaine). Par contre, tout comme ici, il s'agissait pratiquement que d'enfants de sexe masculin. Les enfants pratiquaient les mêmes activités ensemble. L'immigration de la famille n'a donc pas entraîné de rupture quant aux types d'activités sportives pratiquées avec les pairs. Sachant que Mehdi a beaucoup d'opportunités d'interagir avec d'autres enfants, nous nous intéresserons à ce qui caractérise les interactions sociales qu'il établit avec eux.

Comme nous l'avons décrit dans le portrait de la classe 5, les relations de Mehdi en classe sont conviviales. « Il est agréable, très bavard dans la classe », dit l'enseignante. Il ne semble pas souvent impliqué dans des conflits. De plus, il ne vit apparemment pas de situations stressantes à l'école. Le seul moment difficile dont l'élève se souvient, c'est lors de sa première journée d'école au Québec, alors qu'il entrait en 2^e année. Une fois que sa gêne se fut dissipée, ses angoisses se sont apaisées. Un autre élève interviewé, qui lui est en 6^e année, a également vécu du stress lors de sa première journée d'école. Les raisons qui causaient ses inquiétudes étaient cependant différentes : « Quand je suis venu à l'école C, j'avais peur de ne pas connaître le chemin. Parce que je marche à pieds, je n'habite pas loin de l'autre école, je me disais, je vais me perdre » (Élève 9, classe 6).

À ce sujet, nous avons abordé, en explicitant le contexte de la recherche, les pertes de repères auxquelles les personnes immigrantes étaient confrontées. C'est visiblement le cas de l'élève 9, qui ne savait désormais plus comment se rendre à l'école.

Pour en revenir aux interactions sociales de Mehdi, la mère révèle que son fils n'a jamais causé de problème à l'école. La direction ou les enseignants ne lui ont pas rapporté de disputes impliquant Mehdi. Ce dernier est également en accord avec sa mère : « C'est rare qu'il y a des problèmes ». Lorsque nous lui demandons les méthodes qu'il utilise pour régler ses conflits, il dit qu'il ne fait qu'attendre un peu et que, le lendemain, la situation se redresse. Les observations effectuées à l'école démontrent que l'enfant vit des interactions sociales positives. Ne montrant pas spécifiquement la popularité de Mehdi, les observations font cependant ressortir des comportements qui sont généralement associés aux élèves populaires. La première scène ethnographique présentée se déroule lors du conseil de coopération de la classe.

L'élève 7 adresse une critique à l'élève 11, qui, apparemment, l'insulte souvent. Le sujet provoque plusieurs réactions. D'après ce qu'on peut entendre, on comprend que l'élève 11 est très calme en classe. Cependant, lorsqu'il est avec ses amis, durant les récréations ou à l'heure du dîner, il n'est plus le même. **Mehdi intervient alors en disant : « Mais c'est sûr, c'est notre ami! ». Un rire général d'approbation se fait entendre chez les garçons.**

Ce moment capté en classe montre que Mehdi défend ses amis. Ses paroles, projetées vivement au sein du groupe, attirent l'appui des autres. Une autre scène, qui se déroule lors d'une activité de cuisine, montre que Mehdi interagit facilement avec ses pairs.

Mehdi émet souvent des commentaires sur les caractéristiques des aliments utilisés. Il entame aisément des discussions auxquelles les membres de son équipe participent de façon active. De plus, Mehdi est très observateur. Si ses collègues se trompent dans la recette qu'ils sont en train de préparer, Mehdi le **fait remarquer sur un ton amical, qui ne brusque pas les autres.**

Toujours dans le but d'en apprendre davantage sur les interactions sociales de Mehdi, nous présenterons une prochaine scène, qui a lieu en classe. Les élèves doivent se placer en équipe pour rédiger une histoire. Comme le révèle le sociogramme des désignations positives pour le travail, Mehdi et l'élève 24 se choisissent. Pour la scène que nous avons choisie, les deux élèves composent un texte.

L'élève 24 commence à écrire. Mehdi épelle des mots. L'élève 24 dit en riant : « C'est quoi, tu me fais une dictée? » Les deux garçons **échangent des sourires** et se donnent des coups de coudes. Les cahiers de Mehdi tombent par terre. L'incident attire l'attention de l'élève 1, qui est dans une autre équipe. Mehdi **se met à rire** en disant que c'est la cinquième fois aujourd'hui que ses cahiers tombent. (...) L'élève 24 continue d'écrire. Il dit alors à Mehdi de relaxer, qu'il les a fermées les guillemets. L'élève 24 lance également à Mehdi : « Tais-toi » et « Dégage ». Mehdi n'a pas de réaction défensive, au contraire, **il rit.**

Deux filles de la classe, qui ont terminé de dessiner une carte, **appellent Mehdi pour lui montrer le résultat.** Sans faire de commentaire, **il regarde et sourit.** L'élève 24 se retourne aussi, jette un coup d'œil à la carte et dit aux filles qu'elles devraient écrire « Bonne chance ou quelque chose comme ça » et non « Bonne fête ».

En comparant les interactions sociales de Mehdi et de l'élève 24, nous constatons qu'elles sont assez différentes. On remarque que 24 (un élève rejeté pour le critère jeu selon les données sociométriques) est beaucoup plus agressif dans ses paroles : il dit à Mehdi de se taire et de dégager. Les interactions de Mehdi sont pour leur part plus harmonieuses : il rit, il sourit et son avis est sollicité par les autres. On constate également que l'élève 24 est plus autoritaire que Mehdi. Nous posons l'hypothèse qu'un élève rejeté, qui souffre d'un manque d'interactions

sociales positives, peut être attiré par celui ou celle qui attire aisément la sympathie des autres. En côtoyant Mehdi, l'élève 24 a la chance d'observer de près les comportements qui suscitent des réactions positives de la part des pairs. Il peut donc apprendre, tout en se rapprochant d'un élève dont le réseau social est large et désirable. D'un autre côté, au-delà du partage d'intérêts communs, nous croyons que cette relation illustre également la prosociabilité de l'élève populaire Mehdi.

Lors des récréations, on voit que Mehdi est aussi bien entouré que lorsqu'il est en classe. Il prend part à un groupe d'enfants qui joue au soccer. Ce groupe est composé des garçons 1, 10, 15, 23 et 24, d'origines ethnoculturelles assez variées : pakistanaise, turque, québécoise, etc.

Les données apportées jusqu'à maintenant ont permis de tracer le réseau social de Mehdi dans divers espaces (classe, école, autres espaces de socialisation) et de caractériser les dynamiques relationnelles dans lesquelles il est impliqué. Nous verrons maintenant quelles sont les hypothèses d'explications fournies par certains acteurs sur les interactions sociales de Mehdi.

Premièrement, la mère croit que la personnalité de son fils pourrait être un facteur d'explication. Elle le qualifie comme étant un enfant très ouvert.

Il se lie facilement d'amitié avec les gens. Il aime bien les autres, il aime bien qu'on l'aime, il est très affectueux comme personne. Tout le monde est bon. Il y a des enfants qui sont un peu méfiants, lui il n'est pas méfiant (Mère de Mehdi).

L'éducation reçue par Mehdi à la maison pourrait aussi venir expliquer son statut social. La mère accorde beaucoup d'importance à l'autonomie. Par exemple, Mehdi se déplace seul pour se rendre à l'école ou à ses activités extrascolaires.

Je le laisse se débrouiller, c'est comme ça qu'il apprend. Il y a un risque, mais il y a un risque aussi à la maison. C'est pour ça, je le laisse aller tout seul, revenir. J'irai le chercher quand il le faut, mais c'est des trucs qu'il fait tout seul (Mère de Mehdi).

Les enfants rejetés sont décrits par leurs pairs comme étant entre autres désorganisés et immatures (Bierman, 2004). L'autonomie et la débrouillardise dont fait preuve Mehdi contribue sans doute à son statut.

Toujours en rapport avec l'éducation familiale, la mère mentionne qu'il est important pour elle de transmettre à son fils la valeur du respect : « C'est ça qui va faire quelqu'un de distingué, même plus tard. Le respect des autres, aider les autres quand on peut. C'est ça le plus important » (Mère de Mehdi). Or, dans la section portant sur les déterminants des statuts sociométriques, nous avons fait référence à certains auteurs, qui mentionnaient que les enfants acceptés des pairs étaient ceux qui avaient tendance à respecter les règles des jeux (Erwin, 1998; Cillessen et Mayeux, 2004). Comme nous l'avons mentionné au cours de la problématique, le premier lieu de socialisation de l'enfant est la famille. Les valeurs inculquées aux enfants par les parents pourraient venir teinter les façons dont l'enfant interagit avec autrui, de même que l'importance accordée par les parents aux relations sociales.

C'est très important. C'est pour l'équilibre. Pour la formation d'un enfant, il n'y a pas que les études pour la formation d'un enfant. Son implication sociale, qu'est-ce qu'il fait de son temps libre, l'apprentissage. Moi, je dis, un enfant, nous-mêmes les grands, on apprend de tout. Il y a plusieurs sources d'informations, il n'y a pas que l'école. Il y a les activités sportives, on apprend des choses, pour l'affronter ici. Le fait de sortir, d'aller contacter des gens, on apprend des choses, la télé nous apprend des choses. Pour la formation d'un enfant, c'est un ensemble de choses (Mère de Mehdi).

Le discours de la mère de Mehdi corrobore les propos d'un auteur cité dans le cadre théorique : « Apprendre, c'est s'approprier des savoirs, mais aussi maîtriser des activités et entrer dans des relations avec les autres et avec soi-même » (Charlot, 1999: 15). Dans le même ordre d'idées, Zabatany, Hartmann *et al.* (1990) mentionnaient que la participation à une gamme variée d'activités augmente chez l'enfant ses opportunités d'apprendre et de développer des compétences. Dans la même optique, la mère apporte l'idée qu'une vie sociale enrichie est une manière de faciliter l'intégration de son enfant au pays.

Vous n'allez pas me dire que quelqu'un qui fait tout ça (activités sportives) ne va pas être intégré. S'il a cet esprit-là d'ouverture, il va s'intégrer, à 100%. Ça

veut dire qu'il est à l'aise de faire tout ça. C'est une forme d'intégration. C'est général l'intégration, il y a beaucoup de choses (Mère de Mehdi).

Suite à la lecture de ces propos, nous avons cherché à savoir si la culture d'origine de la famille pouvait jouer un rôle sur l'intégration sociale de l'enfant. Les écrits exposés précédemment révélaient que les différences culturelles pouvaient affecter la façon dont l'enfant exprime ses compétences sociales (Edwards, 1986 in Allès-Jardel et Schneider, 2004). La recherche de Orlick, Zhou et Partington en 1990 montrait, par exemple, que les enfants chinois étaient plus coopératifs que les enfants nord-américains et que cela pouvait être dû au type de société dans lequel ils avaient grandi. Nous avons posé la question à la mère de Mehdi et voici ce qu'elle a répondu.

Aucunement, je vais vous dire, dès que je suis arrivée ici, mes enfants se sont adaptés vite fait. Dès le premier mois, c'est-à-dire comme s'ils vivaient dans cet environnement depuis longtemps. J'ai pas senti qu'il y a eu un obstacle ou quoi que ce soit. Surtout Mehdi, peut-être pas le grand, mais Mehdi, dès qu'il voit des affinités avec des autres personnes, ça n'a rien à voir. Il se lie facilement d'amitié avec les gens. Il aime bien jouer avec les autres. Pour lui, qu'il soit québécois ou d'une autre nationalité, non (Mère de Mehdi).

Cet extrait révèle que Mehdi, le plus jeune enfant de la famille, n'a pas eu de difficulté à former son réseau d'amis au Québec, contrairement au plus vieux, qui a peut-être dû faire face à quelques difficultés. Selon la mère, Mehdi se lie d'amitié avec des enfants qui ont les mêmes intérêts que lui, peu importe leurs origines ethnoculturelles.

En traitant les données, nous nous sommes aperçus que le cas de l'élève 9 (garçon, classe 6) présentait des similarités avec celui de Mehdi. Sans détailler le profil de l'élève 9, nous ferons ressortir les parallèles qu'il est possible d'établir entre deux situations relationnelles d'élèves immigrants, fréquentant des classes différentes. L'élève 9, né au Canada de parents immigrants libanais, porte aussi le statut de populaire au sein de sa classe. À l'école, comme à l'extérieur, son réseau social est bien tissé. D'ailleurs, quand on lui demande ce qu'il aime quand il vient à l'école, il répond :

Avoir des connexions avec les autres personnes, parler, apprendre plus sur les autres. Qu'est-ce qu'ils aiment. Je peux pas expliquer, c'est comme venir voir mes amis (Élève 9).

On constate à travers ces propos que la vie sociale revêt une grande importance dans le vécu scolaire de l'élève 9. Les commentaires de l'enseignante viennent apporter des informations sur la personnalité de l'élève 9.

Il est très accepté par le groupe, tout le monde l'aime bien, parce qu'il est gentil. C'est un gars gentil, souriant, pas extrême, il est comme au milieu. Il aide les autres. Il taquine les gens, mais gentiment, jamais à l'excès. Alors tout ce qu'il fait, c'est jamais à l'excès, en fin de compte, il fait juste assez pour être tout à fait assez normal. Je sais pas comment dire, il sait jusqu'où aller (Enseignante 6).

L'enseignante pose aussi d'autres remarques sur l'enfant : « il est très sérieux, il fait son travail », « il est poli, gentil, serviable », etc. Tout comme Mehdi, l'élève 9 semble posséder de belles qualités et de bonnes habiletés sociales. Nous ne pourrions pas aller jusqu'à dire que l'on retrouve, dans chaque classe, un profil d'élève comme celui de Mehdi ou de l'élève 9. Le but de la recherche n'étant pas de généraliser les profils dressés, nous tenons cependant à faire remarquer que certains élèves immigrants vivent des situations relationnelles similaires.

En conclusion, le profil de Mehdi apporte des éléments de réponse au premier objectif de la recherche, qui consiste à décrire les interactions sociales de l'élève immigrant. En analysant le cas d'un élève populaire, le deuxième objectif⁶ de la recherche a également été touché. Finalement, le croisement des regards de différents acteurs (enfant, parent, enseignant, pairs, etc.) sur les interactions sociales de l'enfant permet d'affirmer que la démarche suivie répond également au troisième objectif de la recherche. Le tableau 16, présenté à la page suivante, résume les principales caractéristiques du profil de Mehdi. Nous passerons ensuite au prochain profil, celui d'une élève qui fréquente la même classe que Mehdi, mais qui porte un statut différent.

⁶ Cibler des cas d'élèves qui ont un statut particulier au sein de leur groupe-classe : statut de rejeté, négligé, controversé ou populaire.

TABLEAU 13 : FICHE – RÉSUMÉ DU PROFIL DE MEHDI

Données sociodémographiques
<ul style="list-style-type: none"> • Identification : élève 21, classe 5 (5^e année), école C • Sexe : masculin • Année de naissance : 1995 • Pays de naissance de l'enfant et des parents : Maroc • Personnes avec qui l'enfant vit à la maison : père, mère, frère • Langues parlées à la maison : arabe, français • Temps de résidence au Québec : 4 ans • Autres informations : Mehdi n'est pas passé par l'accueil
Données sociométriques
<ul style="list-style-type: none"> • Statut sociométrique : populaire • Critère jeu : préférence sociale de 2 et impact de 4 • Critère travail : préférence sociale de 4 et impact de 4
Profil académique
<ul style="list-style-type: none"> • Est excellent en mathématiques, en français et en arts • Obtient de très bonnes notes : des « A » et des « B » un peu partout • Est un des meilleurs de la classe • Objectif de carrière : devenir médecin
Description du réseau social de l'enfant
<p>Au Maroc :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amis pratiquement tous de sexe masculin • Réseau homogène sur le plan ethnoculturel et de la langue parlée <p>Au Québec :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amis en classe : presque tous les garçons • Caractéristiques de ses amis : même âge, habitent le quartier, la plupart sont québécois • Activités pratiquées avec les amis : basket-ball, hockey cosom, soccer, badminton. • Activités extrascolaires : centre de loisirs, camp de jour, cours de tennis
Interactions sociales avec ses pairs
<ul style="list-style-type: none"> • Relations conviviales avec les pairs • Selon l'enseignante, Mehdi est bavard en classe • Ne semble pas souvent impliqué dans des conflits • Ne vit apparemment pas de situations stressantes à l'école • Moment difficile relaté : première journée d'école au Québec, il entrait en 2^e année, il était gêné • Point de vue de la mère : jamais eu de problème avec son fils à l'école • Méthodes de résolution de conflits : attendre un peu et le lendemain, la situation se redresse • Ce que montrent les observations à l'école : Mehdi défend ses amis, il interagit facilement avec ses pairs (ne les brusque pas, est aimable), il est souriant, il aime rire • Personnalité de l'enfant : ouvert, se lie facilement d'amitié avec les gens, aime bien les autres, aime bien qu'on l'aime, très affectueux, n'est pas méfiant

5.4.2 Profil d'Elina

Elina est une enfant unique, née en Ukraine. Elle a immigré au Québec en 2003, avec ses deux parents. Sa mère est d'origine ukrainienne, de religion orthodoxe et ne parle que le russe. Le père est congolais et fait partie des Témoins de Jéhovah. Avec sa fille, il parle le français, alors qu'il communique avec sa femme en russe. Le père d'Elina est diplômé universitaire, à la recherche d'un emploi. Elina a commencé sa scolarité en Ukraine. Le père qualifie le programme d'enseignement ukrainien comme étant surchargé, surtout en mathématiques.

Le russe, l'ukrainien, l'anglais, ma fille était vraiment surchargée. Je trouve que c'est plutôt difficile pour un enfant de digérer un tel programme, c'était très difficile. Bien que on donne beaucoup, finalement, il y avait peu de choses qu'elle retenait parce qu'il y en avait trop (Père d'Elina).

Les attentes étaient donc très élevées envers les élèves. Présentement en cinquième année, dans la classe 5 de l'école C, Elina se débrouille bien sur le plan académique. Elle est en voie de réussite scolaire, mais éprouve quelques difficultés. L'élève révèle qu'elle excelle en art, alors que l'apprentissage du français est un travail un peu plus ardu. Son père confirme.

Les propos de l'enseignante vont également en ce sens :

C'est une fille qui vient de la classe d'accueil, c'est une fille assez sérieuse, qui travaille bien, elle a beaucoup évolué depuis le début de l'année. En maths, elle est bien, elle avance bien, elle est dans la moyenne de la classe si on veut, en français elle a un peu plus de difficultés au niveau de l'écriture, de la lecture, mais surtout l'écriture (Enseignante 5).

De façon générale, Elina n'éprouve pas de difficultés qui pourraient mettre en péril son année scolaire. Selon son enseignante, elle cheminera bien dans le futur, car c'est une élève très motivée et persévérante. Plus tard, Elina aimerait être médecin, tout comme Mehdi.

Le profil personnel de cette élève diffère de celui présenté précédemment. Tout d'abord, Elina ne parlait pas le français à son arrivée, contrairement à Mehdi. Elle a dû fréquenter une classe d'accueil afin d'apprendre la langue d'usage à l'école. De plus, Elina et ses parents sont à Montréal depuis moins de deux ans, alors que Mehdi est arrivé ici il y a quatre ans. Mis à part

la langue et le temps de résidence, Mehdi et Elina ne sont pas originaires du même pays ou d'un pays situé à proximité. À la fin de ce profil, nous pourrions tenter de voir si ces différences peuvent jouer sur les interactions sociales de ces élèves.

Le traitement et l'analyse des données sociométriques révèlent qu'Elina est négligée par ses pairs, surtout pour le critère jeu, où elle obtient un score de préférence sociale nul. Pour le travail scolaire, Elina ne reçoit qu'une seule désignation positive, provenant de l'élève 7, une fille d'origine libanaise, parlant l'arabe. Avant de décrire le réseau social d'Elina, rappelons que l'élève négligé est souvent ignoré par ses pairs ou reçoit peu d'attention de leur part, mais ce, sans être rejeté (Bierman, 2004). De plus, il s'implique dans des activités de type solitaire et joue de façon moins agressive que les élèves moyens (Cillessen et Mayeux, 2004). La suite permettra de voir si Elina présente certaines particularités d'une élève négligée.

Commençons par analyser le réseau social d'Elina en classe. Lorsqu'on lui demande si elle a des amis au sein de son groupe-classe, elle répond : « **Dans ma classe, pas vraiment, pas vraiment.** Il y en a, mais je joue presque avec tout le monde, mais avec des gens en particulier comme 9, 7 ou bien 20. » (Elina).

L'élève 9 (garçon) et l'élève 20 (fille) sont tous deux assis à la même table qu'Elina en classe. Mis à part 9, 20 et 7, Elina mentionne clairement qu'elle n'a pas réellement d'amis en classe. Quant à l'enseignante, elle constate qu'Elina a des contacts avec les autres élèves, sans particulièrement être intégrée dans un clan.

Elle a des bonnes relations un peu avec tout le monde, mais les filles avec qui elle reste le plus ne sont pas dans la classe, elles sont dans l'autre classe de cinquième année. Si je remarque à la récréation, elle va toujours se mettre avec d'autres filles qui sont dans l'autre classe. Dans la classe, elle s'entend avec tout le monde, elle est acceptée (Enseignante 5).

Les propos d'Elina venaient valider son statut de négligée en classe, alors que ceux de l'enseignante le font avec beaucoup moins de vigueur. L'enseignante apporte toutefois un fait intéressant : Elina n'est pas rejetée de ses pairs. En se basant sur ces deux témoignages, Elina pourrait être négligée à un certain degré par son groupe-classe, mais sans que l'on puisse

percevoir des phénomènes de rejet. Elina nomme quelques élèves avec qui elle est moins amie, sans toutefois être impliquée dans des situations conflictuelles avec eux. « La plupart, je pense que ce sont des garçons, parce que je m’amuse moins avec des garçons et c’est ça. Par exemple, Mehdi, je ne m’amuse pas avec lui. Puis aussi, l’élève 16. » (Elina)

Le discours du père d’Elina sur le sujet connecte bien avec celui de l’enseignante. Il fournit ici un exemple d’une situation survenue en lien avec la vie sociale de sa fille à l’école.

Au niveau de ses relations, je dirais qu’elles sont vraiment excellentes. En tous cas, moi j’avais reçu la lettre, qu’on devrait la changer, la transférer dans une autre école, l’école qui est proche de la maison. Elle a vraiment été déprimée, elle dit : papa, je veux pas quitter là-bas, **je suis habituée avec les amis**, ce sont des enfants très polis et tout ça. Je suis allée voir la directrice pour dire que l’enfant est mal à l’aise pour cette lettre, s’il y a possibilité de la garder. Elle a dit mais ça ne dépendra pas d’elle, mais plutôt s’il y aura des enfants qui vont habiter le quartier, donc ils auront la priorité. De ce côté, en ce moment, **elle est très très contente** et moi-même aussi, parce que j’ai même été l’accompagner chez certains de ses amis, ils avaient un projet à faire. Ce sont des enfants très polis, **elle aussi m’en parle beaucoup** (Père d’Elina).

On remarque qu’Elina s’oppose à changer d’école, ce qui l’obligerait à devoir recommencer son processus d’adaptation : faire connaissance avec un nouveau milieu, changer d’enseignante, apprendre à connaître d’autres élèves, etc. Ce refus est justifiable et pleinement compréhensible, surtout dans le cas d’une élève immigrante. La migration a déjà entraîné une perte importante de repères physiques, sociaux et culturels. Le fait de vivre d’autres ruptures, alors que l’élève est encore en phase d’intégration, peut s’effectuer, mais à quels coûts?

Pour en revenir au regard du père sur le réseau social de sa fille, il fait ressortir le fait qu’Elina ne vit pas, de façon manifeste, des interactions sociales négatives. Sa situation relationnelle est donc moins préoccupante que celle d’un élève qui expérimente du rejet constant de la part des pairs.

En posant un regard sur le réseau social d’Elina à l’extérieur de l’école, on s’aperçoit qu’il est beaucoup moins large que celui de Mehdi. Elina affirme avoir une amie qui ne fréquente pas la

même école qu'elle. Cette amie a toutefois déménagé récemment et n'habite plus le quartier. Son père confirme :

Ici, dans le quartier, elle avait une seule amie, puis elle n'est plus dans le quartier. Mais le plus souvent, ses amis, ce sont les amis de son école (Père d'Elina).

Elina ne participe pas à des activités extrascolaires encadrées. À l'extérieur des heures de classe, elle affirme s'amuser à l'ordinateur et faire un peu de lecture pour ses devoirs. Ces activités, de types solitaires, caractérisent effectivement certains élèves négligés (Cillessen et Mayeux, 2004). En Ukraine, Elina participait toutefois à un éventail plus large d'activités. Elle explique ici son horaire, une fois que sa journée d'école est terminée.

Après, en premier je vais dans le cours de danse, parce que j'avais le cours de danse. Après je vais dans le cours de la flûte, après je reviens à la maison, je fais mes devoirs, parfois j'ai fini mes devoirs à onze heures du soir ou à minuit, puis je me couche (Elina).

Ceci vient contraster la vie sociale et le réseau de pairs d'Elina avant et après la migration: « Oui, dans mon pays, j'en avais beaucoup. Dans mon pays, c'était un petit peu différent d'ici parce que là-bas j'avais même des amis de garçons, et des filles, c'était tout mélangé, mais ici, je suis avec des filles (Elina).

L'élève révèle aussi qu'en Ukraine, elle jouait beaucoup avec son cousin : « J'allais dans le village, c'est là qu'il habitait. On se rencontrait avec ma grand-mère et on s'amusait chez ma grand-mère » (Elina). La famille élargie en Ukraine faisait partie du réseau social d'Elina, ce qui n'est pas le cas au Québec, car l'enfant n'a que ses deux parents ici. On remarque aussi que son réseau d'amis en Ukraine était composé de filles, mais aussi de garçons. Il était homogène sur le plan ethnoculturel : ses amis parlaient le russe et pratiquaient la même religion qu'elle. Elina rapporte d'ailleurs que son père et elle étaient les seuls de l'entourage à être d'origine africaine.

En analysant les scènes ethnographiques, nous avons constaté qu'Elina avait peu d'interactions sociales avec ses pairs. D'autres filles de la classe, notamment celles qui portent le statut de

controversé (13, 17 et 18), ont des comportements qui attirent beaucoup plus l'attention : elles se parlent d'un bout à l'autre de la classe, s'insultent, se chicanent, tentent ensuite de redevenir amies, ont beaucoup de problèmes à soulever lors du conseil de coopération, etc. Ces types d'interactions ne touchent pas Elina. Elle reste à sa place et ne se lève que si elle a besoin de quelque chose. Elle interagit de temps à autres en échangeant quelques phrases avec ses voisins, mais sans plus. Elle n'a pas tendance à communiquer ou à travailler avec un élève en particulier. Elina observe les autres beaucoup plus qu'elle ne prend part activement aux discussions. Les observations en classe montrent donc qu'Elina est plutôt réservée. Or, l'entrevue avec le père nous apprend que les interactions sociales de sa fille n'ont pas toujours été aussi discrètes au cours de l'année scolaire.

Au début de l'année, quand j'avais reçu le bulletin, elle (Elina) m'en a parlé un peu du comportement avant. **Elle était très calme**, tout. Puis, quand elle s'est emmêlée avec les autres enfants, **elle a commencé à bavarder**, à ne plus trop prêter attention à ce que la maîtresse explique. Mais là, j'ai demandé à la maîtresse, mais si c'est comme ça, mettez-là devant au lieu qu'elle resterait là-bas. Je lui ai fait des remarques à la maison, elle a changé (Père d'Elina).

Nous nous sommes penchée sur ce qui pourrait expliquer ce changement. Toute personne qui entre dans un environnement nouveau vit une certaine période d'adaptation. Au début de l'année, Elina vivait peut-être du stress lié à sa première expérience d'intégration dans une classe régulière au Québec : timidité, gêne, difficulté à maîtriser parfaitement le français, etc. D'autres facteurs étaient peut-être en jeu. Hohl et Normand (1996) relataient les changements dans la cellule familiale liés à l'immigration. Elina est concernée par certains aspects relevés par ces auteurs : elle doit désormais gérer les disparités entre plusieurs codes culturels (québécois, ukrainien, congolais) ; elle constate que sa mère ne parle pas la langue d'usage au Québec ; son père n'occupe plus la même position professionnelle qu'en Ukraine, etc. Ces nouvelles conditions de vie familiales ont pu venir affecter la nature des interactions sociales d'Elina.

Sans comparer de façon formelle les profils de Mehdi et d'Elina, nous pouvons cependant émettre certaines remarques pour terminer. Il a été mentionné précédemment que ces deux élèves présentaient des différences quant à leurs profils personnels. Mehdi était arrivé au

Québec avant Elina, il parlait déjà le français, etc. Certains facteurs, tels que la maîtrise de la langue d'usage, ou encore, le fait d'immigrer à un âge moins avancé, se sont révélés être des facteurs qui facilitent l'intégration sociale des élèves.

Avant de se pencher sur le cas d'Ozskar, un jeune d'origine hongroise, voici le résumé du profil d'Elina.

TABLEAU 14 : FICHE – RÉSUMÉ DU PROFIL D'ELINA

Données sociodémographiques
<ul style="list-style-type: none"> • Identification : élève 19, classe 5 (5^e année), école C • Sexe : féminin • Année de naissance : 1993 • Pays de naissance de l'enfant et de la mère : Ukraine • Pays de naissance du père : Congo • Personnes avec qui l'enfant vit à la maison : père et mère • Langues parlées à la maison : russe, français • Temps de résidence au Québec : 1 an • Autres informations : Elina est passée par l'accueil
Données sociométriques
<ul style="list-style-type: none"> • Statut sociométrique : négligé • Critère jeu : préférence sociale de 0 et impact de 0 • Critère travail : préférence sociale de 1 et impact de 1
Profil académique
<ul style="list-style-type: none"> • Excelle en arts, est dans la moyenne en mathématiques • Difficultés en français écrit et en lecture • Objectif de carrière : devenir médecin
Description du réseau social de l'enfant
<p>En Ukraine :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle avait beaucoup d'amis, garçons et filles • Elle jouait également beaucoup avec son cousin, ils se rencontraient chez leur grand-mère • Participait à des activités extrascolaires : danse, flûte <p>Au Québec :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En classe, pas vraiment d'amis, mais elle affirme jouer presque avec tout le monde • Ses amies sont davantage dans les autres classes (majoritairement des filles) • Dans le quartier, elle avait une seule amie, qui est déménagée • Ne participe pas à des activités extrascolaires
Interactions sociales avec ses pairs
<ul style="list-style-type: none"> • Selon l'enseignante, elle s'entend avec tout le monde, elle est acceptée • Les scènes ethnographiques montrent qu'elle a peu d'interactions avec les autres, elle observe beaucoup les autres, sans prendre part aux conversations de façon constante et active • Selon le père, ses relations sont excellentes, elle a de très bonnes amies dans son groupe • Le père relate également qu'au cours de l'année, les interactions d'Elina ont changé (au début, elle était calme, avec le temps, elle s'est mise à bavarder un peu plus, maintenant, elle est redevenue calme)

5.4.3 Profil d'Ozskar

Ozskar est né en Hongrie. Il réside au Québec depuis cinq ans. Il a immigré avec sa famille, composée de son père, sa mère, sa sœur et ses frères. Avant d'être inscrit à l'école B, il a d'abord fréquenté une classe d'accueil, dans une autre école. Ozskar a donc dû apprendre le français avant d'intégrer le système scolaire régulier québécois. Il est maintenant en voie de réussir sa sixième année, dans la classe 3 (Élève 23).

Sur le plan académique, Ozskar se débrouille bien en mathématiques. Selon son enseignante, il est très cérébral et manuel. Il adore fabriquer des choses, il aime tout ce qui touche aux sciences et technologies. Sa mère affirme qu'il maîtrise facilement l'anglais. Ozskar éprouve toutefois des difficultés en français écrit. En se basant sur les propos de l'enseignante, ses lacunes proviendraient du fait qu'il ne parle pas le français à la maison. À l'école, le cours préféré d'Ozskar est l'éducation physique. Son objectif de carrière est d'entrer dans l'armée. Le traitement des données sociométriques révèle qu'Ozskar est rejeté par ses pairs pour le jeu et qu'il a le statut de « moyen » pour le travail scolaire. Sur les deux sociogrammes des désignations positives, relatifs au jeu et au travail scolaire, Ozskar n'est pas choisi.

En demandant à Ozskar s'il y a, dans sa classe, des élèves avec qui il est ami, ce dernier nomme les élèves 3 (profil ethnoculturel inconnu), 6 (garçon d'origine hongroise et française) et 24 (garçon d'origine latino-américaine). Toujours en nommant ses amis, Ozskar mentionne qu'il y en a d'autres, mais que c'est avec ces trois garçons qu'il se tient le plus souvent. Il raconte d'un ton rieur, qu'en classe, il joue avec eux et qu'il lui arrive, à l'occasion de « niaiser » ensemble. Il affirme établir des liens d'amitié avec ces élèves car il les aime et qu'ils lui fournissent l'aide et le support nécessaire en cas de besoin. Ceci concorde avec les écrits de Asher (1990) ainsi que ceux de Tessier, Tarabulsky *et al.* (1996) sur les bénéfices de l'amitié.

En entrevue, l'élève fait ressortir certains élèves de la classe comme ne faisant pas partie du réseau social d'Ozskar. Ce dernier est moins ami avec les élèves 19, 20, 21 (trois filles d'origine québécoise) ainsi que d'autres personnes qu'il s'abstient de nommer.

De façon générale, à l'école, Ozskar révèle qu'il est ami avec trois garçons de l'autre classe de sixième année. On remarque que son réseau tend à être homogène quant au sexe. Dans le cadre théorique, nous faisons remarquer ce fait en nous référant à Erwin (1998). Cet auteur relatait également qu'un garçon a tendance à fréquenter un groupe de pairs plus large qu'une fille. Nous verrons que cette constatation ressort du profil d'Ozskar.

Ozskar semble avoir des amis à l'extérieur du cadre scolaire : « Oui, j'en ai plein. Il y a les personnes qui jouent au basket avec moi. Il y a plein de personnes qui habitent dans le quartier », dit-il (Ozskar). Ces enfants appartiennent apparemment à diverses origines ethnoculturelles. Ozskar ne joue presque pas avec des enfants hongrois, car il n'y en a peu qui habitent son quartier : « Ici, il y a juste moi et mon cousin » (Ozskar).

Comme activité extrascolaire, l'élève fait de la danse folklorique. Il est également membre des cadets de l'armée. Les cadets sont pour lui une vraie passion. « Il suit tous ses cours et il ne veut pas manquer un cours même si c'est pas si grave. Il a trouvé ce qui l'intéresse vraiment » (Mère d'Ozskar).

Le discours de la mère, traduit par le grand-frère d'Ozskar, vient confirmer la largeur du réseau social de l'élève. Comme elle l'exprime dans cet extrait d'entrevue, la mère a même dû réguler les fréquentations de son fils.

Ozskar avait **beaucoup beaucoup d'amis**, sauf que presque la moitié étaient des jeunes qui ne vont pas directement où il faudrait aller. Ils ont déjà commencé ce que les gens font en secondaire quatre et tout ça. Ma mère ce qu'elle a fait, elle a interdit à Ozskar de sortir avec eux autres parce que **s'il va sortir avec eux autres, c'est sûr et certain qu'il va se trouver dans un gros problème. Ceux qui ont des mauvaises influences sur Ozskar, elle essaie de les éviter** (Mère d'Ozskar).

Dans le cadre théorique, nous avons affirmé que certaines amitiés pouvaient entraîner des effets négatifs. Les propos de la mère semblent révéler qu'Ozskar a été attiré par ce type de relations. Pellegrini et Blatchford (2000) qualifiaient d'antisociales ou de délinquantes, les interactions des

enfants impliqués dans ces amitiés. La littérature notait aussi l'importance de déterminer la qualité de la relation qui est vécue entre les amis, afin de tenter de prévoir la nature de ses effets. C'est ce que fait la mère d'Ozskar, en posant un regard sur les amis de son fils et en y administrant un certain contrôle. En lien avec les interactions sociales négatives, la mère relate ici l'aspect conflictuel qui caractérise parfois le comportement de son fils : « Oui, quelques fois il y a des batailles. Ils mettent Ozskar en troisième ou quatrième place à l'école parmi les élèves en trouble, à cause des conflits »(Mère d'Ozskar). Ozskar lui-même admet utiliser la violence pour régler certains problèmes.

En comparant les interactions sociales d'Ozskar en Hongrie et au Québec, la mère affirme qu'elles se situent en continuité : « Même en Hongrie, quand il était jeune, il était déjà un petit gars **hyperactif**, il fallait qu'il **bouge tout le temps**. Elle ne peut pas le suivre à l'école, il avait toujours des **problèmes de comportement** » (Mère d'Ozskar).

À ce sujet, les recherches de Bierman (2004) avaient dévoilé que les garçons qui démontraient davantage de comportements agressifs et hyperactifs étaient plus enclins à être rejetés. Erwin (1998) secondait, en ajoutant que l'agressivité dans la résolution de conflits pouvait être un des déterminants du statut de l'élève rejeté. Le fait qu'Ozskar ait recours à la violence pour régler ses problèmes pourrait contribuer à expliquer son statut sociométrique. Certains auteurs (Miller-Johnson, Coie *et al.*, 1999; Cillessen et Mayeux, 2004) définissaient deux catégories d'élèves rejetés : d'un côté, ceux qui sont agressifs et dérangeants et, de l'autre, ceux qui sont gênés, souvent en retrait et plutôt introvertis. Avec les données qui viennent d'être apportées, nous croyons qu'Ozskar ferait davantage partie du premier type d'élève.

Le point de vue de l'enseignante sur les dynamiques relationnelles de l'élève est intéressant. Elle fait ressortir le caractère instable du comportement d'Ozskar.

Il y a des semaines où c'est parfait. Ozskar, il est dans les cadets et aussitôt qu'il peut aider, c'est le premier à aider. Il va partir du fond de la classe pour s'en aller effacer le tableau. **Il y a d'autres semaines où quelqu'un l'accroche et ça le fait sauter, sortir de ses gonds.** **Il n'est pas tellement constant. Il est très très bébé,**

ce qui fait en sorte que là aussi, il détonne par rapport aux autres de par son comportement et ses réactions (Enseignante 3).

Une situation survenue en classe vient illustrer ses propos :

Hier, par exemple, il avait des cartes à échanger avec un autre élève. Supposément qu'il aurait dit « Ok, je te les échange ». Rendu le temps de les échanger : « Non, je te les échange pas, ma mère ne veut pas ». **C'est son côté un petit peu en montagnes russes** (Enseignante 3).

Le profil interactionnel d'Ozskar, complété par le regard de l'enseignante, comprend certains éléments pouvant valider son statut de rejeté: Ozskar a des comportements agressifs, il a de la difficulté à régler ses conflits pacifiquement, il fait preuve de moins de maturité dans certaines situations, etc. Cependant, la description de son réseau social dans différents espaces de socialisation montre qu'Ozskar est bien entouré. Il ne semble pas vivre d'isolement ou de rejet systématique comme c'est le cas de certains élèves rejetés.

Avant de clore ce profil, nous aborderons un dernier point d'analyse. Nous avons pu remarquer que le réseau social d'Ozskar était assez large : il a des amis en classe, dans l'école et aussi à l'extérieur de son environnement scolaire. Les résultats de la recherche montrent que tout en étant rejeté, Ozskar n'est pas isolé. Le cas d'Ozskar met en lumière d'autres réponses aux objectifs de la recherche. Nous avons résumé son profil dans le tableau 15. Les deux derniers profils que nous présenterons sont ceux de Saadia, une jeune fille d'origine pakistanaise et de son frère aîné, Ali. Nous les présenterons dans la même section, non seulement parce qu'ils font partie de la même famille, mais aussi parce que leurs statuts sociométriques sont semblables.

TABLEAU 15 : FICHE – RÉSUMÉ DU PROFIL D'OZSKAR

Données sociodémographiques
<ul style="list-style-type: none"> • Identification : élève 23, classe 3 (6^e année), école B • Sexe : masculin • Année de naissance : 1991 • Pays de naissance de l'enfant et des parents : Hongrie • Personnes avec qui l'enfant vit à la maison : père, mère, frères, sœur • Langues parlées à la maison : hongrois, français • Temps de résidence au Québec : 4 ans • Autres informations : Ozskar est passé par l'accueil (dans une autre école que l'école B)
Données sociométriques
<ul style="list-style-type: none"> • Statut sociométrique : rejeté • Critère jeu : préférence sociale de -3 et impact de 3 • Critère travail : préférence sociale de -1 et impact de 1
Profil académique
<ul style="list-style-type: none"> • Est bon en mathématiques, est très cérébral et manuel • Adore fabriquer des choses, aime tout ce qui sciences et technologies • Maîtrise facilement l'anglais • Difficultés en français écrit • Cours préféré à l'école : éducation physique • Objectif de carrière : entrer dans l'armée
Description du réseau social de l'enfant au Québec
<ul style="list-style-type: none"> • Amis en classe : élèves 3 (profil inconnu), 6 (garçon d'origine hongroise et française) et 24 (garçon d'origine latino-américaine). • Selon l'élève, il a d'autres amis, mais c'est avec ces trois garçons qu'il se tient le plus souvent • Activités pratiquées entre amis : ils jouent, desfois ils « niaient » ensemble • Est moins ami avec les élèves 19, 20, 21 (trois filles d'origine québécoise) • A des amis dans l'autre classe de 6^e année (garçons) et aussi à l'extérieur de l'école, des enfants avec qui il joue au basket et qui habitent son quartier • Réseau hétérogène sur le plan ethnoculturel • Activités extrascolaires : danse folklorique et cadets de l'armée • Sa mère a dû réguler les fréquentations de son fils (ses amis n'exerçaient pas tous une bonne influence sur Ozskar)
Interactions sociales avec ses pairs
<p>En Hongrie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selon la mère, était hyperactif, fallait qu'il bouge tout le temps, sa mère ne pouvait pas le suivre à l'école, il avait toujours des problèmes de comportement <p>Au Québec :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selon l'enseignante, en classe, comportement en « montagnes russes », il y a des semaines où ça va très bien, d'autres semaines où quelqu'un l'accroche et ça le fait sauter, sortir de ses gonds, est pas tellement constant, est très très bébé • Utilise parfois la violence pour régler ses conflits, est connu de la direction pour ses problèmes de comportement

5.4.4 Profils de Saadia et d'Ali

Saadia (Élève 14, classe 4) a onze ans et Ali (Élève 1, classe 4) en a douze. Leur père a immigré au Québec il y a de cela quatre ans. Les enfants sont arrivés au pays au cours de l'année scolaire, plus précisément au mois de septembre, avec leur mère et leur petite sœur. Depuis cinq mois, Saadia et Ali fréquentent une classe de 3^e cycle accueil à l'école C. Le père et la mère parlent couramment l'anglais, l'ourdou et le panjabi. À l'école, les enfants apprennent le français, mais à la maison, ils parlent l'ourdou. Les parents de Saadia et d'Ali ont fait leurs études au Pakistan, leur pays d'origine. Avant la migration, le père pratiquait le métier d'avocat et la mère occupait un poste de médecin.

Concernant leur profil académique, Saadia et Ali excellent en mathématiques. Selon leur enseignant, leurs faiblesses se situent plutôt au niveau du français.

Le français, c'est difficile pour eux, parce que ça n'a rien à voir avec leur langue d'origine, leur langue maternelle. Mais je dois dire que Ali et Saadia travaillent très très fort là-dessus. Ils ont fait un progrès remarquable depuis le début de l'année, ils ont fait un progrès remarquable (Enseignant 4).

L'enseignant les voit très bien cheminer dans le futur. Le père s'attend à ce qu'ils décrochent tous les deux des diplômes universitaires. Les enfants ont également de l'ambition. Saadia aimerait être médecin tandis qu'Ali voudrait être astronaute ou scientifique.

Auprès de ses collègues de classe, Saadia est considérée comme ayant un statut controversé pour le jeu et rejeté pour le travail scolaire. Pour ce qui est d'Ali, lorsqu'il est question du critère travail scolaire, il est légèrement controversé. Cependant, comme nous l'avons vu en effectuant le portrait de la classe 4, il est visiblement rejeté pour le jeu. Avec un score d'impact social de onze, il reçoit deux désignations positives et neuf désignations négatives de la part de ses pairs. En revenant sur les sociogrammes, on constate aussi qu'Ali a plus tendance que Saadia à ne jouer et à ne travailler qu'avec des élèves pakistanais.

En classe, Saadia est amie avec les élèves 8 (fille d'origine arménienne) et 12 (fille d'origine pakistanaise). Ensemble, elles représentent les trois seules filles de la classe. Saadia fréquente l'élève 12 à l'extérieur du cadre scolaire. Elles se visitent à leurs résidences respectives et jouent ensemble. Étant donné qu'elle habite plus loin, l'élève 8 ne peut se joindre à elles. Selon Saadia, il n'y a pas d'élèves dans la classe avec qui elle est moins amie. À l'extérieur de la classe, Saadia raconte qu'elle a beaucoup d'amies, dont une pakistanaise et une chinoise, toutes deux musulmanes. Elle joue au soccer ou encore au basketball en leur compagnie. Dans ses temps libres, elle s'amuse avec sa petite sœur de quatre ans.

Le réseau social d'Ali en classe se limite aux élèves 10 et 15, deux garçons Pakistanais. Cette information se reflète à la fois dans les entrevues et les sociogrammes. Sans élaborer davantage, Ali mentionne qu'il a des amis à l'extérieur de l'école. Les parents affirment qu'il est plus actif physiquement que sa sœur. Une fois les heures de classe terminées, il s'empresse d'aller rejoindre d'autres garçons au parc afin de pratiquer diverses activités : le cricket, le soccer, le basketball, le hockey, etc.

Cinq fois par semaine, Ali et Saadia fréquentent la mosquée du quartier. Les parents accordent beaucoup d'importance à la transmission des valeurs religieuses : « It is necessary for our children to go and read Coran and also pray. They have to go for prayers » (Parents d'Ali et de Saadia). On peut constater que malgré la migration, les enfants continuent à pratiquer les mêmes activités religieuses qu'au Pakistan. Rappelons que la religion offre un sentiment de continuité avec les pratiques culturelles du pays (Thompson et Gurney, 2003).

La migration a inévitablement entraîné certaines ruptures. Des différences se font par exemple sentir entre les systèmes scolaires pakistanais et québécois. Les parents ont noté que les enseignants donnaient beaucoup plus de devoirs au Pakistan qu'ici. En plus des matières de base (ourdou, mathématiques, sciences, etc.), les élèves étudiaient l'Islam et l'arabe. Ils suivaient également des cours pour orienter leur choix de carrière. Dans l'extrait d'entrevue suivant, Saadia raconte une journée d'école au Pakistan.

Parfois nous prenons l'autobus lorsqu'il nous attend et nous allons à l'école. Ensuite, c'est la prière et après nous allons en classe. Nous travaillons et ensuite, c'est la récréation. Il y a seulement une pause au Pakistan, vers 11h00. Après, nous travaillons encore en classe et faisons les examens quand il y en a. Ensuite, nous retournons à la maison (Saadia⁷).

Le caractère religieux présent dans les écoles au Pakistan ressort clairement du discours. Au Québec, les commissions scolaires confessionnelles ont été remplacées en 1998 par des commissions scolaires linguistiques. L'importance qu'accorde les parents à la transmission des valeurs religieuses n'est donc pas assumée par l'école québécoise. Les enfants doivent fréquenter un autre espace de socialisation afin d'aller chercher ce type d'éducation.

En élaborant le contexte de la recherche, au début du mémoire, nous avons mentionné que l'immigration provoque une perte de repères chez l'individu. Pour Saadia, on remarque que cette perte de repères s'est entre autres effectuée sur le plan relationnel. Elle caractérise ici son réseau social au Pakistan :

Dans ma classe, nous étions 12 filles et toutes étaient de bonnes amies. Elles ne savaient pas s'exprimer en anglais comme je le fais maintenant. Je n'avais pas vraiment d'amis garçons (Saadia).

En comparant ce réseau avec celui qu'elle possède actuellement au Québec, il est possible de constater qu'il était beaucoup plus large dans son pays d'origine. On remarque toutefois que les caractéristiques de ses amies sont restées similaires : des filles, parlant ourdou et pratiquant la religion musulmane. C'est également le cas d'Ali. Au Pakistan, il affirme que ses amis étaient tous des garçons musulmans, ce qui est encore le cas ici. Un processus de reconstruction des repères relationnels a donc suivi l'immigration. Contrairement au cas de Mehdi, qui dès son arrivée, n'avait pratiquement que des amis québécois, Saadia et Ali s'assurent d'une certaine continuité entre les caractéristiques de leurs amis au Pakistan et au Québec.

⁷ Cet entretien a été traduit de l'anglais au français.

Nous avons énoncé précédemment la place occupée par Saadia et Ali en classe, sur le plan social. Nous nous pencherons maintenant sur les interactions sociales de ces deux enfants. Nous savons que le fait de ne pas savoir parler la langue d'usage à l'école peut faire obstacle à la communication, en plus d'entraîner un certain stress (Philip-Asdid, 1995). En lien avec ces affirmations, Saadia raconte les difficultés d'intégration qu'elle a rencontrées lors de son entrée à l'école.

Quand j'étais nouvelle, je ne connaissais pas le français et tout le monde parlait français. Je ne comprenais rien. (...) Je comprenais seulement un peu d'anglais. Quand je suis arrivée ici, mon amie 8 était accessible. J'étais une de leurs bonnes amies. Ensuite, mon amie 12 est arrivée et mon amie X est partie en Australie (Saadia).

Nous supposons que Saadia s'est tournée vers l'élève 8 afin de trouver du réconfort ou de l'aide. Cela a également été le cas de l'élève 11 (classe 6), qui est passé par l'accueil en arrivant au Québec. Voici un extrait de son témoignage :

La première fois que je suis venu à l'école ici, c'était l'année passée, je faisais beaucoup de fautes en français en parlant. Alors, il y a des gens qui me disaient que je ne savais pas comment parler français. Ça a fait un peu mal, mais après le problème s'est réglé (Élève 1, classe 6).

On constate donc que le degré de maîtrise du français oral peut jouer sur la qualité du vécu social de l'élève à l'école. Cet élève affirme ne pas avoir demandé d'aide à un adulte. Il a plutôt créé des liens d'amitié avec un autre élève de la classe, qui l'a aidé à surmonter ses difficultés. L'amitié est une source de support importante, spécialement pour les élèves immigrants (Horenczyk et Tatar, 1998).

Pour revenir au cas de Saadia, le fait d'avoir des amis ne l'empêche toutefois pas de vivre des moments difficiles à l'école.

Parfois quand nous jouons dehors au ballon, les autres élèves ne veulent pas que l'on touche au ballon. Les garçons ne veulent pas qu'on joue et ils disent: « Vous ne pouvez pas jouer avec nous! Ce n'est pas votre ballon! » Ils veulent

jouer seulement entre garçons. Parfois, 8 joue avec eux, mais quand moi et 12 arrivons pour jouer, ils ne veulent pas (Saadia).

Un problème semblable avait été traité au cours du portrait de la classe 4. Trois élèves pakistanais (dont Ali) racontaient que d'autres élèves, colombiens et roumains, ne voulaient pas les laisser jouer au soccer durant la récréation. La source exacte du problème n'est pas ressortie. Dans le cas de Saadia, cette dernière ne semble pas attribuer ce rejet à ses origines ethnoculturelles, mais plutôt au fait que l'élève 8 soit meilleure qu'elle au soccer.

Les données issues de la recherche exposent moins d'informations sur les interactions sociales d'Ali. Malgré cela, nous avons réussi à construire l'analyse qui suit. Tout d'abord, lorsqu'on demande aux enfants ce qu'il aiment quand ils viennent à l'école, un bon nombre d'entre eux donnent une réponse qui implique des interactions avec les pairs : « J'aime jouer dans la cour de récréation avec mes amis » (Élève 19, classe 5), « J'aime venir, parler avec mes amis, aller en éducation physique, faire beaucoup de sports, c'est bon être entouré de nos amis à l'école » (Élève 6, classe 3), etc. Or, à cette question, Ali répond ceci : « Je préfère rester en classe » (Ali). Ces propos pourraient venir confirmer le manque d'interactions sociales positives vécu par Ali dans des espaces moins régulés que la classe (ex : récréations, cours d'éducation physique).

Les propos d'Ali émis en entrevue ne viennent pas confirmer son statut auprès des pairs comme le faisait ceux de l'élève rejetée 20 (classe 3). Cette dernière mentionnait de façon explicite qu'elle était victime d'insultes ou de moqueries. Ali, pour sa part, affirme qu'il n'y a pas d'élèves avec qui il est moins ami. De plus, il ne se rappelle aucun moment difficile vécu à l'école. Le seul moment pouvant fournir des indices sur son statut de rejeté est celui où il explique qu'il aimerait qu'il y ait plus d'entraide entre les élèves de sa classe. Les réponses limitées et le manque de loquacité de l'enfant ont posé certaines limites ici. Étant donné cela, nous sommes allée puiser de l'information sur Ali dans une entrevue menée auprès d'un de ses collègues de classe. L'élève 11, originaire de Roumanie, nomme effectivement Ali parmi les élèves avec qui il joue moins.

Je suis ami avec tout le monde, mais je ne joue pas avec eux. Comme Ali avec qui je ne joue jamais avec lui et les filles parfois. Il n'y a pas de raison, je ne suis pas raciste ou quelque chose comme ça. On est petit maintenant et parfois on se chicane, mais ça passe (Élève 11).

Dans une classe où tous les élèves sont en processus d'acquisition d'une même langue, le degré de maîtrise du français ne semble pas venir influencer la sélection des amis.

Par exemple, comme Ali, s'il ne parle pas bien français, ça ne veut pas dire qu'il ne peut pas être mon ami... ou s'il n'est pas assez intelligent... Si je m'amuse bien avec lui ou je peux jouer à quelque chose (Élève 11).

Sur les questionnaires sociométriques, l'élève 11 n'a pas désigné négativement Ali. Or, en entrevue, lorsqu'on lui pose la question à savoir s'il y a des élèves avec qui il est moins ami, l'élève 11 fait immédiatement ressortir le nom d'Ali. Peut-être est-il conscient qu'Ali est un peu moins apprécié de ses pairs. En ce qui concerne le choix des amis, le partage d'intérêt commun semble primer, pour l'élève 11, sur des raisons d'autres ordres.

Avant de conclure, nous ferons une petite parenthèse sur le stress qui alimente la vie de certains élèves immigrants. Dans les profils qui ont précédé, nous avons abordé le stress comme élément présent dans le vécu socioscolaire des élèves. Il était lié à différentes causes : timidité ou gêne lors de la première journée d'école, peur de ne pas trouver son chemin pour venir à l'école, peur de ne pas pouvoir s'exprimer correctement en français, etc. Nous remarquons que ce stress aurait aussi bien pu être vécu par des élèves non immigrants. Nous croyons cependant que certaines situations peuvent venir accentuer le stress chez l'élève immigrant. L'exemple soulevé par l'élève 11 illustre notre réflexion.

Il y a des collègues à moi qui disent que Madame X est raciste avec les immigrants. Moi, je ne suis pas sûr, c'est ça que j'ai entendu dire. (...) Moi, j'ai peur que si je suis au régulier en sixième l'année prochaine... Mais j'ai entendu dire que dans ce pays, il n'y a pas de choses comme ça (Élève 11).

Sans nécessairement être victime d'incidents à caractère raciste ou discriminatoire, l'élève 11 montre que les enfants immigrants appréhendent ces types de situations. Les entrevues font ressortir d'autres facteurs peuvent ajouter un poids supplémentaire sur les épaules de l'enfant.

Les membres de la famille sont-ils en plein processus d'installation? Leur statut légal au Canada est-il précaire? Les parents réussissent-ils à trouver un emploi à la hauteur de leurs compétences? Bref, ce ne sont que quelques points aussi susceptibles de venir influencer le comportement de l'enfant à l'école et, par le fait même, ses interactions sociales avec les pairs.

Ceci termine la caractérisation des réseaux et des interactions sociales de Saadia et d'Ali. Avant de présenter la conclusion du mémoire, rappelons les grandes lignes qui ont constitué le chapitre. Dans un premier temps, nous avons caractérisé des contextes où prennent place les interactions sociales d'élèves immigrants. Il s'agissait plus précisément d'élaborer le portrait de trois classes et d'un espace extrascolaire (camp de jour). Nous avons ensuite étoffé cinq profils relationnels d'élèves immigrants. Le premier était celui d'un élève populaire, Mehdi. Le second présentait le vécu socioscolaire d'Elina, une élève négligée en classe, mais qui entretenait tout de même de bonnes relations avec ses pairs. Troisièmement, nous avons décrit le profil d'Ozskar, un jeune hongrois possédant un réseau social très large, mais qui était rejeté auprès de ses collègues de classe. Nous avons terminé avec Saadia et Ali, deux élèves pakistanais, dont les résumés des profils se trouvent dans les tableaux suivants.

TABLEAU 16 : FICHE – RÉSUMÉ DU PROFIL DE SAADIA

Données sociodémographiques
<ul style="list-style-type: none"> • Identification : élève 14, classe 4 (3^e cycle accueil), école C • Sexe : féminin • Année de naissance : 1994 • Pays de naissance de l'enfant et des parents : Pakistan • Personnes avec qui l'enfant vit à la maison : père, mère, frère, sœur • Langues parlées à la maison : ourdou • Temps de résidence au Québec : 6 mois • Autres informations : le père a immigré quatre ans avant d'accueillir le reste de la famille au Qc
Données sociométriques
<ul style="list-style-type: none"> • Statut sociométrique : controversé pour le jeu, rejeté pour le travail • Critère jeu : préférence sociale de -1 et impact de 5 • Critère travail : préférence sociale de -3 et impact de 5
Profil académique
<ul style="list-style-type: none"> • Est excellente en mathématiques • Difficultés en français • A fait un progrès remarquable depuis le début de l'année • Objectif de carrière : médecin
Description du réseau social de l'enfant
<p>Au Pakistan :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En classe, elle était amie avec 12 filles (musulmanes et parlant ourdou) • N'avait pas vraiment d'amis garçons <p>Au Québec :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 amies en classe : élève 8 (fille d'origine arménienne) et 12 (fille d'origine pakistanaise) • Elle visite 12 à l'extérieur du cadre scolaire, jouent ensemble • Pas d'élève avec qui elle est moins amie • À l'extérieur de la classe, Saadia raconte qu'elle a beaucoup d'amies, dont une pakistanaise et une chinoise, toutes deux musulmanes • Activités pratiquées entre amies : soccer ou basketball • Cinq fois par semaine, elle fréquente la mosquée, apprend à lire le Coran et fait des prières
Interactions sociales avec ses pairs
<ul style="list-style-type: none"> • Moment difficile : quand elle était nouvelle, elle ne connaissait pas le français et ne comprenait pas • Se fait parfois rejeter du groupe d'enfants qui joue au soccer à la récréation, elle croit que son habileté à jouer est la cause de ce rejet

TABLEAU 17 : FICHE – RÉSUMÉ DU PROFIL D'ALI

Données sociodémographiques
<ul style="list-style-type: none"> • Identification : élève 1, classe 4 (3^e cycle accueil), école C • Sexe : masculin • Année de naissance : 1993 • Pays de naissance de l'enfant et des parents : Pakistan • Personnes avec qui l'enfant vit à la maison : père, mère, sœurs • Langues parlées à la maison : ourdou • Temps de résidence au Québec : 6 mois • Autres informations : le père a immigré quatre ans avant d'accueillir le reste de la famille au Qc
Données sociométriques
<ul style="list-style-type: none"> • Statut sociométrique : rejeté pour le jeu, légèrement controversé pour le travail • Critère jeu : préférence sociale de -7 et impact de 11 • Critère travail : préférence sociale de 0 et impact de 4
Profil académique
<ul style="list-style-type: none"> • Est excellent en mathématiques • Difficultés en français • A fait un progrès remarquable depuis le début de l'année • Objectif de carrière : scientifique ou médecin
Description du réseau social de l'enfant
<p>Au Pakistan :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amis garçons, musulmans et parlant ourdou <p>Au Québec :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En classe : élèves 10 et 15, deux garçons pakistanais • A des amis à l'extérieur de l'école • Activités extrascolaires : le criquet, le soccer, le basketball, le hockey, etc. (au parc du quartier) • Cinq fois par semaine, il fréquente la mosquée, apprend à lire le Coran et fait des prières
Interactions sociales avec ses pairs
<ul style="list-style-type: none"> • Préfère rester en classe plutôt que d'aller à la récréation • Ne raconte aucun moment difficile vécu avec les pairs à l'école • Un autre élève de la classe affirme jouer moins avec Ali, parce qu'ils ont moins d'intérêts en commun

6 CONCLUSION

Depuis les années quatre-vingt-dix, le Canada accueille annuellement plus de deux cent mille personnes immigrantes. Ces gens, provenant des quatre coins du monde, s'installent généralement dans les grands centres urbains du pays. Avec le temps, des villes telles que Toronto, Montréal et Vancouver ont commencé à revêtir un visage nouveau, aujourd'hui devenu cosmopolite. La diversité ethnoculturelle présente dans ces métropoles se reflète entre autres dans les écoles. L'an dernier, à Montréal, le CGTSIM relevait que 40% des élèves inscrits dans un des quatre cent-trente-cinq établissements scolaires de l'île étaient issus de l'immigration récente (CGTSIM, 2004). On retrouve, parmi les langues maternelles les plus recensées, le français, l'anglais, l'espagnol, l'arabe, l'italien, le créole et le chinois. Outre le fait que certains élèves immigrants soient porteurs d'une culture différente de celles des élèves d'origine québécoise et que leur langue maternelle ne soit pas toujours le français, d'autres différences viennent caractériser leur situation particulière.

En effet, la migration entraîne inévitablement d'importants changements, tant au niveau de la vie personnelle de l'enfant que sur le plan familial. Du jour au lendemain, l'enfant se trouve à perdre un bon nombre de repères, que ce soit par rapport à son réseau social (famille, amis, voisins), aux lieux fréquentés (école, centre commercial, terrain de jeu) ou encore à son mode de vie (horaire scolaire, activités extrascolaires). Parachuté dans un « autre monde », l'élève immigrant doit reconstruire son ensemble de repères : trouver le chemin pour se rendre à l'école, se faire des nouveaux amis, etc. Dans certains cas, il est également exposé à l'apprentissage de la langue française, qui est primordial pour une intégration sociale satisfaisante (Philip-Asdid, 1995). Vivant dans un double contexte de socialisation (celui de l'école et celui de la famille), l'élève se doit désormais d'apprendre à gérer la disparité entre les contenus des deux codes culturels et ce, selon les circonstances. Bref, les élèves immigrants sont bien souvent exposés à vivre un stress supplémentaire, lié à toutes les démarches qu'ils doivent entreprendre pour s'intégrer dans leur nouvelle société d'accueil. Sensible à leur réalité, nous avons décidé d'entreprendre un mémoire de maîtrise qui a pour titre : *Regards croisés sur les interactions sociales de l'élève d'origine immigrante à Montréal.*

Les interactions sociales qui ont lieu en classe sont habituellement publiques et ritualisées. Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) en identifient deux types, qui peuvent avoir lieu de

façon simultanée : les interactions horizontales (entre pairs) et les interactions verticales (enseignant-élèves). Les interactions sociales horizontales, ce à quoi nous nous intéressons ici, s'expriment principalement à travers le langage, la mimique et les gestes. Elles prennent différentes formes : amitié, partage, encouragement, négociation, indifférence, conflits, crises, insultes, rejet, etc. Le *Programme de formation de l'école québécoise* promeut, à travers sa mission de socialisation, des interactions sociales positives entre les élèves à l'école. Il en va de même pour les projets éducatifs des écoles, encourageant des valeurs telles que le respect, l'ouverture, la coopération, le partage, la tolérance, etc. Des slogans expressifs viennent également appuyer ces valeurs : « L'amitié dans la diversité » et « Moi, avec l'autre en harmonie... d'ici et d'ailleurs ». La préoccupation relative aux interactions sociales ne fait pas que se refléter dans les énoncés de politiques. Les recherches menées sur le sujet montrent l'importance du rôle des pairs dans le développement de l'enfant.

Un enfant qui entretient des interactions sociales positives avec ses pairs tire plusieurs bénéfices : meilleure estime de soi, développement de la confiance en soi, partage possible de ses problèmes avec une personne significative, etc. (Kupersmidt et Dodge, 2004). La recherche montre également que la motivation des enfants à aller à l'école ne repose pas que sur le désir d'acquérir des connaissances, mais aussi en grande partie sur la présence d'amis (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). Un manque d'interactions sociales positives à l'école est donc susceptible d'entraîner des conséquences dans la vie de l'enfant. Pour Bouteyre (2004), le stress causé par des situations négatives telles que le rejet et les moqueries peut évoluer en différentes peurs (peur de se rendre à l'école, peur d'aller à la récréation) et même en phobie sociale. À plus long terme, d'autres effets négatifs ont été identifiés chez des enfants ayant un vécu social insatisfaisant : troubles de comportement, problèmes de santé mentale, isolement à l'adolescence, décrochage scolaire, délinquance et criminalité (Parker et Asher, 1987 ; Kupersmidt et Coie, 1990 ; Parke, Harchman *et al.*, 1998 ; Bagwell, Schmidt *et al.*, 2001 et Abecassis, Hartup *et al.*, 2002).

Le cas des élèves immigrants est d'autant plus spécifique, compte tenu des nombreuses pertes vécues ainsi que des sentiments de peur ou de confusion, ressentis face à l'incompréhension de la langue d'usage à l'école. Une étude a montré que les élèves immigrants connaissaient une

certaine sur-représentation chez les élèves rejetés par rapport au jeu et chez les négligés par rapport au travail scolaire. Toujours selon les conclusions de cette recherche, les élèves immigrants associés au statut de « rejeté » auraient une plus grande tendance à se replier sur leur culture d'origine, ce qui entraînerait des effets psychologiques négatifs (Kanouté, 1999). Les écrits démontrent également que les enfants de groupes minoritaires éprouvent plus de difficultés à construire leur identité, car ils doivent partir de leur expérience à la fois comme membres de la majorité et comme membres d'un groupe ethnique minoritaire (Aboud et Doyle, 1993). Ces chercheurs ne sont pas les seuls à avoir relevé les enjeux liés à ce sujet. La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* note qu'il y a présence, dans les établissements scolaires québécois, d'attitudes d'enfermement, de repli identitaire, d'exclusions et de tensions à caractère racial ou ethnique chez les élèves. Pourtant, dans le *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, le MELS n'énonce aucune mesure explicite pour améliorer la situation. Avant même de s'intéresser aux pistes d'interventions possibles, nous avons désiré obtenir une compréhension systémique du vécu social scolaire de l'élève. C'est pourquoi nous nous sommes posée la question suivante : Qu'est-ce qui caractérise les interactions sociales de l'élève d'origine immigrante? Le mémoire visait plus précisément à obtenir des éléments de réponse à deux questions spécifiques, portant respectivement sur la manière dont le réseau social de l'élève immigrant se dessine en classe, à l'école et à l'extérieur de l'école, ainsi que sur les hypothèses explicatives de différents acteurs sur les dynamiques relationnelles dans lesquelles l'enfant immigrant est impliqué.

Le cadre théorique du travail a permis d'approfondir certaines notions directement liées aux questions de la recherche. Sans reprendre minutieusement tous les aspects qui l'ont composé, mentionnons cependant qu'il était composé de quatre parties. La première abordait différentes notions relatives aux interactions sociales des élèves : phénomène de groupe, amitié, comportements problématiques en groupe, rôle de l'enseignant dans les interactions sociales des élèves, rôle des pairs, influence des activités extrascolaires dans le développement de l'enfant. Dans un deuxième temps, nous avons voulu familiariser le lecteur avec la sociométrie, fondée par Moreno dans les années cinquante. Ce corps de connaissances identifie entre autres quatre statuts sociométriques particuliers : les personnes populaires, controversées, négligées et rejetées au sein du groupe. Les caractéristiques des personnes associées à ces statuts ont été

définies dans la section 3.2.3 du mémoire. Le cadre théorique comportait une troisième section, abordant le caractère distinct des statuts sociométriques en contextes pluriethniques. Les démarches mentionnées jusqu'à présent ont permis de rédiger l'objectif général de la recherche, qui était de mieux comprendre les caractéristiques des interactions sociales de l'élève immigrant qui fréquente une école primaire à Montréal. Directement formulés en lien avec les questions de recherche et le cadre théorique, les trois objectifs spécifiques du projet étaient de décrire les interactions sociales de l'élève immigrant dans différents contextes scolaires et extrascolaires, de cibler des cas d'élèves qui ont un statut particulier au sein de leur groupe-classe et d'analyser les regards de différents acteurs (enfant, parent, enseignant, pairs, etc.) sur les interactions sociales de l'enfant en faisant ressortir les convergences et les différences dans les discours.

Pour répondre à ces objectifs, six classes du troisième cycle, situées dans trois écoles différentes à Montréal, ont participé à la recherche. Ces écoles répondaient toutes au critère de concentration multiculturelle du CGTSIM. En cours de route, le désir d'aller explorer un espace extrascolaire a également pris naissance. De ce fait, la collaboration d'un camp de jour en milieu pluriethnique a été incluse au projet. La démarche méthodologique s'est appuyée sur une approche ethnographique, qui se base sur des expériences vécues dans des situations réelles. Ainsi, nous avons pu produire une série de descriptions, avec des détails, un contexte, des émotions et des réseaux de relations sociales qui retient les individus entre eux, en plus de découvrir différentes perspectives qui animaient les acteurs en jeu. Dans le but de maximiser le recueil des données, nous avons fait appel à des méthodes qualitatives et quantitatives. Quatre instruments ont été employés : le questionnaire sociodémographique, le questionnaire sociométrique, l'observation et l'entretien semi-structuré. Grâce à ces quatre instruments, nous avons été en mesure de dresser des portraits de contextes scolaires et extrascolaires d'interactions sociales en milieu pluriethnique, en plus de cinq profils d'élèves immigrants. Voici un résumé de l'analyse et de l'interprétation des données.

Dans la classe 3, outre le français et l'anglais, nous avons relevé huit autres langues parlées à la maison par un ou plusieurs enfants : le hindi, le dari, le bengali, l'ourdou, le créole, le hongrois et le chinois. Les données sociométriques ont permis de mettre en lumière certains

phénomènes. Sur les sociogrammes des désignations positives, nous avons noté une clanisation selon le sexe ainsi que la présence de neuf paires d'élèves ayant des affinités réciproques. Le portrait de la classe a fait ressortir deux cas d'élèves populaires n'exerçant pas le même type d'influence sur le groupe et un cas inquiétant d'élève rejetée pour le jeu et le travail.

La classe 4 était une classe d'accueil, dont tous les élèves avaient immigré au pays dans l'année en cours. Les Pakistanais et les Colombiens étaient les deux groupes ethnoculturels dominants de la classe. Les sociogrammes ont montré de façon évidente une clanisation selon la langue maternelle des élèves et ce, pour les deux critères (jeu et travail). On y a également remarqué que les élèves ne faisant pas partie d'un des deux groupes majoritaires avaient tendance à recevoir moins de désignations positives. En plus d'étudier quelque cas spécifiques (ex : celui d'un élève négligé, arrivé sous-scolarisé au Québec), nous avons donné des exemples de conflits survenus en classe impliquant des élèves de groupes ethnoculturels différents.

La classe 5 comportait trois élèves nés au Canada et quinze autres issus de l'immigration. Les origines recensées étaient les suivantes : pakistanaise, haïtienne, guinéenne, libanaise, turque, marocaine, congolaise, ukrainienne et mexicaine. Sur les sociogrammes, on a fait remarquer que les réciprocity s'observaient seulement entre les filles, qui tendent, à cet âge, à avoir une amie intime. Les cas de certains élèves ont été commentés par l'enseignante : un populaire qui réussit très bien à l'école ; une négligée qui entretient tout de même de bonnes relations avec ses pairs ; une controversée très dépendante de ses amies et qui se retrouve souvent dans des situations conflictuelles ; un rejeté, systématiquement repoussé à chaque tentative d'intégration dans une équipe, etc.

Le portrait du camp de jour a permis de mettre en lumière plusieurs conclusions. Les effets bénéfiques des activités extrascolaires a tout d'abord été relevé. Les acteurs interviewés parlaient de se divertir, de s'amuser, de rencontrer des amis, de participer à des sorties, de pratiquer des sports variés, de briser l'isolement, de se familiariser avec la diversité ethnoculturelle du quartier, etc. Les apprentissages notés étaient nombreux : apprendre à jouer avec les autres, à partager, à coopérer, à s'entraider, à bâtir un esprit d'équipe, à respecter les autres et son environnement, à se découvrir et à former son identité, etc. Le camp de jour s'est

avéré être un espace de socialisation important pour les élèves immigrants, qui, pour s'intégrer au sein de leur nouvelle société d'accueil, investissent davantage que les autres dans leur vie sociale.

La deuxième partie de la présentation des données a porté sur les profils relationnels d'élèves immigrants. Chacun des paragraphes qui suit résume les principales caractéristiques associées à une situation d'élève donnée.

Le premier profil était celui de Mehdi, un jeune garçon d'origine marocaine, résidant au Québec depuis quatre ans. Il connaissait déjà le français à son arrivée et n'a donc pas eu à passer par une classe d'accueil. En plus d'être en voie de réussite scolaire, Mehdi possède un excellent dossier académique. Populaire auprès de ses pairs, le réseau social de cet élève est bien tissé. Il a beaucoup d'amis en classe, à l'école et à l'extérieur du cadre scolaire. Mehdi est un enfant très actif physiquement. Il participe à une panoplie d'activités sportives au centre de loisirs de son quartier (basketball, hockey, badminton et tennis) et fréquente un camp de jour durant l'été. À l'école, ses interactions avec ses pairs sont conviviales. Rarement impliqué dans des conflits, Mehdi est apprécié des autres élèves et interagit facilement avec eux. C'est un jeune souriant, qui aime beaucoup rire. Il est également ouvert d'esprit, se lie facilement d'amitié avec les autres et est très affectueux. Bref, Mehdi est un bel exemple de profil d'élève qui a non seulement un profil académique satisfaisant, mais aussi une vie sociale très enrichissante.

Le second profil présenté dans ce mémoire était celui d'Elina. Elina est une élève de sexe féminin, née en Ukraine, d'une mère ukrainienne et d'un père congolais. Elle vit au Québec depuis un an seulement. Elle a appris le français lors de son passage à l'accueil. Maintenant intégrée au système d'enseignement régulier, Elina se débrouille assez bien sur le plan académique. Elle éprouve cependant des difficultés en français écrit et en lecture. Son statut sociométrique en classe est celui d'une élève négligée. Elina avait beaucoup d'amis dans son pays d'origine et participait à diverses activités à l'extérieur des heures de classe (ex : musique et danse). Au Québec, elle mentionne ne pas vraiment avoir d'amis en classe. Son père et son enseignante affirment pour leur part qu'Elina a de très bonnes relations avec ses pairs. Elle

s'entend bien avec tout le monde et est acceptée. Les scènes ethnographiques montrent que ses interactions sont plutôt isolées. Elle ne prend pas part activement aux conversations, sans toutefois être rejetée par les autres. Le profil précédent montrait que Mehdi avait été en mesure de se rebâtir un réseau social semblable à celui qu'il possédait au pays d'origine. Elina, contrairement à Mehdi, est en pleine phase d'intégration et a beaucoup d'efforts à fournir afin de reconstruire les repères perdus suite à la migration.

Le troisième profil était celui d'Ozskar. Ce jeune garçon, né en Hongrie, a immigré avec ses parents, ses frères et sa sœur. La famille habite à Montréal depuis quatre ans, tout comme celle de Mehdi. Ozskar a dû passer par l'accueil à son arrivée au Québec. Côté académique, il est bon en mathématiques et en sciences, mais éprouve des difficultés en français. De façon générale, il est en voie de réussite scolaire. L'enquête sociométrique révèle qu'il est rejeté de ses pairs en classe. Pourtant, son réseau social est très large. À l'école, Ozskar a des amis dans sa classe et dans les autres classes. À l'extérieur de l'école, il a des amis dans les cadets. Il fréquente aussi des jeunes qui habitent le même quartier que lui. Sa mère nous a informée que certains de ces gens n'exerçaient pas une bonne influence sur son fils. Pour cette raison, elle a dû réguler ses fréquentations en posant certaines interdictions. Selon la mère, Ozskar est un jeune hyperactif, qui possède des problèmes de comportement. Elle affirme avoir de la difficulté à assurer un suivi avec lui. La direction de l'école doit souvent intervenir afin de régler des conflits dans lesquels Ozskar est impliqué. L'enseignante note le côté inconstant des interactions sociales de l'élève. De son côté, Ozskar affirme parfois utiliser la violence comme moyen de résoudre ses problèmes. La situation relationnelle de cet élève nous pousse à caractériser ce profil comme étant à risque. En effet, un vécu social teinté d'un trop grand nombre d'interactions sociales négatives est susceptible d'entraîner des conséquences non négligeables dans le futur.

Le quatrième profil exposé était celui de Saadia, une jeune pakistanaise nouvellement arrivée au Québec, fréquentant une classe d'accueil depuis six mois. Au Pakistan, le père était avocat et la mère était médecin. Saadia et son frère, Ali, recevaient un très bon encadrement scolaire de la part de leurs parents. Maintenant au Québec, ces derniers peuvent difficilement aider leurs enfants dans leurs devoirs, car ils ne parlent que l'ourdou et l'anglais. Sur le plan académique,

Saadia réussit bien en mathématiques, alors qu'elle éprouve, comme Elina et Ozskar, des difficultés en français. En se basant sur les données sociométriques, on découvre que Saadia est une élève controversée pour le jeu et rejetée pour le travail scolaire. En classe, elle n'a que deux amies. Cependant, à l'extérieur de l'école, Saadia affirme que son réseau est beaucoup plus large. Les enfants avec qui elle se tient sont toutes de sexe féminin et pratiquent la religion musulmane. D'ailleurs, Saadia est très impliquée dans sa communauté religieuse. Cinq fois par semaine, elle fréquente une mosquée, où elle prie et apprend à lire le Coran. On remarque à travers ce profil que les pratiques culturelles de l'enfant au pays d'origine se situent en continuité avec celle du pays d'accueil. L'élève préfère, par exemple, avoir des amis qui ont la même religion et les mêmes croyances que sa famille, plutôt que de s'intégrer dans un réseau de pairs hétérogène comme l'ont fait Mehdi et Ozskar.

Finalement, l'analyse des données de la recherche s'est terminée avec la présentation du profil d'Ali, qui est le frère aîné de Saadia. Tout comme elle, Ali est bon en mathématiques, mais réussit moins bien en français. L'enquête sociométrique révèle qu'il est très rejeté pour le jeu et légèrement controversé pour le travail scolaire. En classe, Ali n'a que deux amis pakistanais. Lors des entrevues, il mentionne entre autres qu'il préfère rester en classe plutôt que d'aller à la récréation. À l'extérieur de l'école, il est toutefois impliqué dans plusieurs activités non encadrées par l'adulte (soccer, criquet, basketball, hockey, etc.), qu'il pratique avec d'autres garçons au parc. Le fait que l'élève ait des amis à l'extérieur de l'école rend cette situation relationnelle un peu moins inquiétante (le rejet n'est apparemment pas vécu dans les espaces de socialisation extrascolaires). Bref, en plus de fournir un exemple de cas d'élève rejeté différent de celui d'Ozskar, le profil d'Ali a montré que certains élèves tendent à se replier sur leur culture d'origine. Ils se construisent un réseau social homogène, composé de gens originaires du même pays ou d'un pays voisin, qui parlent la même langue, qui pratiquent la même religion qu'eux, etc.

Le contenu des portraits et des profils montre que nous avons corroboré, au cours de cette recherche, les écrits de plusieurs auteurs et chercheurs dans le domaine. Avant de clore le travail, nous verrons en quelques lignes les limites de l'étude, les retombées ainsi que les perspectives pour le futur.

S'inscrivant dans une perspective méthodologique essentiellement qualitative, la recherche comporte certaines limites. Tout d'abord, les résultats, qui ont été présentés sous forme de portraits de contextes et de profils d'élèves, sont difficilement généralisables. En prenant d'autres classes situées à Montréal, il pourrait être possible de ne retrouver que certaines des caractéristiques des classes que nous avons étudiées. Cependant, ces contextes reflètent un micro-système avec ses particularités. Il en va de même avec les profils d'élèves. Les cas étudiés possèdent en réalité une complexité beaucoup plus grande, qui a été simplifiée afin de la rendre plus intelligible. Le refus de participation à la recherche de certains parents a également imposé des limites à la recherche. L'impossibilité d'étudier certains cas d'élèves aux statuts très marqués (les plus rejetés, les plus controversés, etc.) nous a forcée à revoir notre sélection initiale. Pour des raisons autres que les autorisations parentales (ex : non-retour d'appels, faible disponibilité des acteurs concernés), certains entretiens n'ont pas pu avoir lieu. Devant cette situation, les résultats ne pouvaient être aussi complets que nous l'avions souhaité. Finalement, des limites touchent les observations faites en classe. Il était effectivement difficile de capter et de noter toutes les scènes qui portaient les interactions sociales en classe. Au cours de nos lectures, nous avons remarqué que certains chercheurs utilisaient des caméras en classe afin de maximiser leurs observations. Dans le cadre d'une recherche de plus grande ampleur, il serait intéressant d'en faire autant.

Nous croyons que ce travail a des retombées significatives sur les plans théorique et pratique. Sur le plan théorique, cette étude a permis de mieux comprendre comment se jouent les interactions sociales des élèves immigrants et ce, en tenant compte du point de vue de différents acteurs concernés. Elle s'est construite en s'inspirant de contextes réels, reflétant le vécu quotidien des individus. Le résumé de l'analyse présenté plus tôt relevait bien les éléments de la littérature que la recherche est venue confirmer. Cependant, dans le cadre de cette maîtrise, le qualitatif a le mérite d'affiner les logiques particulières, et nous sommes sûre d'avoir contribué à une compréhension plus fine des dynamiques relationnelles des élèves d'origine immigrante.

Sur le plan pratique, les retombées touchent surtout les enseignants et les intervenants en milieu pluriethnique. Le rôle de l'enseignant quant à la régulation des interactions sociales des élèves a été clairement défini au cours du chapitre trois. En se basant sur le référentiel des compétences professionnelles, nous avons relevé la compétence six, stipulant que l'enseignant doit « planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (Gouvernement du Québec, 2001: 59). Une meilleure connaissance des caractéristiques des élèves immigrants, et des défis relatifs à la migration, pourra en effet aider un enseignant à améliorer la gestion de sa classe et surtout à minimiser le stress scolaire chez les élèves. Le vécu social de l'élève devrait trouver plus de place dans les échanges entre enseignants et parents. Notre recherche a montré que chaque acteur (enseignant, élève, parent) capte, selon sa posture, un fragment de ce vécu, dont la qualité peut jouer sur l'académique et sur l'équilibre global de l'enfant.

Le présent mémoire, intitulé *Regards croisés sur les interactions sociales de l'élève d'origine immigrante à Montréal*, a su apporter une certaine contribution à l'avancement des connaissances. Cependant, comme nous l'avons mentionné lors de la problématique, la recherche qui touche l'éducation en milieu pluriethnique et les élèves immigrants reste encore à être complétée, un défi que nous nous proposons de relever dans l'avenir, probablement dans le sens d'une étude longitudinale de la construction du réseau social de l'élève immigrant et de son impact sur la réussite scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Abecassis, M., W. W. Hartup, G. J. Haselager, R. H. Scholte et C. F. Van Lieshout (2002). Mutual antipathies and their significance in middle childhood and adolescence. *Child Development*, 73(5): 1543-1556.
- About, F. E. et A. B. Doyle (1993). *La question de l'identité: implications pour l'éducation dans une société pluriethnique*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Allès-Jardel, M. (1995). Des compétences parentales aux compétences sociales chez le jeune enfant. In Y. Prêteur et M. de Léonardis, *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales* (p.29-60). Bruxelles: De Boeck.
- Allès-Jardel, M. et B. Schneider (2004). Origine culturelle et sociale de la violence à l'école. *Éducation et francophonie*, 32(1): 224-243.
- Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. In S. R. Asher et J. D. Coie, *Peer Rejection in Childhood* (p.3-14). New-York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., J. T. Parkhurst, S. Hymel et G. A. Williams (1990). Peer Rejection and Loneliness in Childhood. In S. R. Asher et J. D. Coie, *Peer Rejection in Childhood* (p.253-273). New-York: Cambridge University Press.
- Bagwell, C., M. Schmidt, A. F. Newcomb et W. M. Bukowski (2001). Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment. *New Directions for Child And Adolescent Development*, 91: 25-49.
- Bajoit, G. (2000). *Jeunesse et société: la socialisation des jeunes dans un monde en mutation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bernard, P. (2002). *Immigration: le défi mondial*. Paris: Gallimard.
- Berthelot, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble: immigration, société et éducation*. Québec: Centrale de l'enseignement du Québec.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer Rejection. Developmental Processes and Intervention Strategies*. New-York: The Guilford Press.
- Bigelow, B. et J. La Gaipa (1975). Children's Written Descriptions of Friendship: A Multidimensional Analysis. *Developmental Psychology*, 11(6): 857-858.
- Blanchet, A. et A. Gotman (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Tours, France: Nathan.
- Blanchet, A. et A. Trognon (1994). *La psychologie des groupes*. Paris: Nathan.
- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris: Dunod.

Bowen, F., N. Desbiens, C. Martin et M. Hamel (2001). La compétence sociale. *In*, 6-12-17. *Nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*. (p.51-99). Sainte-Foy, Québec: Gouvernement du Québec.

Cartron, A. (1999). Spécificité des savoirs et savoir-faire mis en oeuvre dans les relations avec les pairs. *In* A. Cartron et F. Winnykamen, *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions* (p.60-84). Paris: Armand Colin.

CGTSIM (2004). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 30 septembre 2003*. Montréal: CGTSIM.

CGTSIM (2005). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 30 septembre 2004*. Montréal: CGTSIM.

Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.

Cillessen, A. et L. Mayeux (2004). Sociometric Status and Peer Group Behavior: Previous Findings and Current Directions. *In* J. B. Kupersmidt et K. A. Dodge, *Children's Peer Relations* (p.3-20). Washington: American Psychological Association.

Cohen-Emerique, M. (1989). Connaissance d'autrui et processus d'attribution en situations interculturelles. *In* J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos et P. Dasen, *La recherche interculturelle. Tome 1* (p.26-46). Paris: L'Harmattan.

Cohen, E. (1994). Pourquoi travailler en groupe? *In*, *Le travail de groupe* (p.6-21). Montréal: Les Éditions de la Chenelière.

Coie, J. D., K. A. Dodge et J. B. Kupersmidt (1990). Peer group behaviour and social status. *In* S. R. Asher et J. D. Coie, *Peer Rejection in Childhood* (p.17-59). New-York: Cambridge University Press.

Demers, C. (2003). L'entretien. *In* Y. Giordano et F. Allard-Poesi, *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative* (p.173-210). Colombelles, France: Éditions Management et Société.

Duclos, G. (2003). L'école, un milieu de vie ou comment développer le sentiment d'appartenance à l'école. *Virage, 9(1)*.

Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. New-York: Routledge.

Gagné, M.-H., N. Desbiens et K. Blouin (2004). Trois profils-types de jeunes affichant des problèmes de comportement sérieux. *Éducation et francophonie, 32(1)*: 276-311.

Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2005). *Et si la participation faisait la différence. Les activités parascolaires de élèves du secondaire et la réussite éducative. Rapport d'enquête. Version abrégée*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Gratiot-Alphandéry, H. et S. Yakoub (1989). Image de soi et appropriation culturelle chez l'enfant. In R. Retschitzky, M. Bossel-Lagos et P. Dasen, *La recherche interculturelle. Tome 1* (p.114-118). Paris: L'Harmattan.

Groleau, C. (2003). L'observation. In Y. Giordano et F. Allard-Poesi, *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative* (p.211-244). Colombelles, France: Éditions Management et Société.

Hamel, M. (2001). Le soutien social. In, 6-12-17. *Nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*. (p.100-132). Sainte-Foy, Québec: Gouvernement du Québec.

Hartup, W. W. (1996). Cooperation, close relationships, and cognitive development. In, *The Company They Keep: Friendship in Childhood and Adolescence* (p.213-237). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hohl, J. et M. Normand (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire: le rôle des intervenants scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 177: 39-52.

Horenczyk, G. et M. Tatar (1998). Friendship expectations among immigrant adolescents and their host peers. *Journal of Adolescence*, 21: 69-82.

Kanouté, F. (1999). *Les statuts sociométriques et les profils d'acculturation d'élèves d'origine immigrante à Montréal*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1): 171-190.

Kanouté, F. (2002). Un regard sociométrique sur la classe: pour mieux enseigner et pour mieux intégrer. *Vie pédagogique*, 122: 24-26.

Kennedy, J. (1990). Determinants of Peer Social Status: Contributions of Physical Appearance, Reputation, and Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(3): 233-244.

- Kirova, A. (2001). Social Isolation, Loneliness and Immigrant Students' Search for Belongingness: From Helplessness to Hopefulness. *Paper presented at the Annual International Conference of the Association for Childhood Education.*
- Kistner, J., A. Metzler, D. Gatlin et S. Risi (1993). Classroom Racial Proportions and Children's Peer Relations: Race and Gender Effects. *Journal of Educational Psychology, 85(3):* 446-452.
- Kupersmidt, J. et K. Dodge (2004). *Children's Peer Relations. From development to Intervention.* Washington: American Psychological Association.
- Kupersmidt, J. B. et J. D. Coie (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development, 61(5):* 1350-1362.
- Langlais, J., P. Laplante et J. Levy (1990). *Le Québec de demain et les communautés culturelles.* Montréal: Éditions du Méridien.
- Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes.* Québec: Presses de l'Université Laval.
- Malewska-Peyre, H. et P. Tap (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence.* Paris: Presses universitaires de France.
- Marineau, R. (1990). *J.L. Moreno.* Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Miller-Johnson, S., D. J. Coie, A. Maumary-Gremaud, J. Lochman et R. Terry (1999). Relationship Between Childhood Peer Rejection and Aggression and Adolescent Delinquency Severity and Type Among African American Youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 7(3):* 137-146.
- MRCI. (2004). Plan d'immigration du Québec pour l'année 2005. Retrieved March 23, 2005, from http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/pdf/Plan_immigration_2005.pdf.
- Mucchielli, R. (1970). *Organigrammes et sociogrammes. Connaissance du problème.* Paris: Entreprise moderne d'édition.
- Naylor, P. et H. Cowie (2000). Learning the Communication Skills and Social Processes of Peer Support: A Case Study of Good Practice. In H. Cowie et G. Van Der Aalsvoort, *Social Interaction in Learning and Instruction. The Meaning of Discourse for the Construction of Knowledge* (p.93-103). Kidlington, Oxford, UK: Elsevier Science.
- Östberg, V. (2003). Children in classrooms: peer status, status distribution and mental well-being. *Social Science and Medecine, 56:* 17-29.

- Paquette, C. (1975). *Techniques sociométriques et pratique pédagogique*. Laval: Les Éditions NHP.
- Parke, R. D., K. Harshman, B. Roberts, M. Flyr, R. O'Neil, M. Welsh et C. Strand (1998). Social relationships and academic success. *Thrust for Educational Leadership*, 28(1): 32-34.
- Parker, J. G. et S. R. Asher (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological bulletin*, 102: 357-389.
- Parrila, R., X. Ma, D. Fleming et C. Rinaldi (2002). *Développement des compétences procociales*. Gatineau: Direction générale de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada.
- Pellegrini, A. D. et P. Blatchford (2000). *The Child At School. Interactions With Peers And Teachers*. Londres: Arnold Publishers.
- Philip-Asdid, C. (1995). Reconnaissance sociale chez les enfants issus de couples Franco-Maghrébins. In Y. Prêteur et M. de Léonardis, *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales* (p.286). Bruxelles: De Boeck Université.
- Potvin, P. et M. Gauquelin (2005). Le décrochage scolaire: de la connaissance à l'intervention préventive. *Education Canada*.
- Pritchard, M. E. et G. S. Wilson (2003). Using Emotional and Social Factors to Predict Student Success. *Journal of College Student Development*, 44(1): 18-28.
- Rey, B. (1999). *Les relations dans la classe au collège et au lycée*. Paris: ESF Éditeur.
- Richard, G. (1996). *Ailleurs, l'herbe est plus verte: l'histoire des migrations dans le monde*. Paris: Diffusion Le Seuil.
- Rubin, K. H., L. J. LeMare et S. Lollis (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. In S. R. Asher et J. D. Coie, *Peer Rejection in Childhood* (p.217-252). New-York: Cambridge University Press.
- Salomon, A. et M. G. Strobel (1996). Loneliness and support in children aged 9 to 13. *Paper presented at the Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development*.
- Schützenberger, A. A. (1972). *La sociométrie*. Paris: Éditions universitaires.
- Statistique Canada. (2001). Population et démographie. Retrieved April 18, 2005, from http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/popula_f.htm.
- Statistique Canada. (2003). Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada: le processus, les progrès et les perspectives. Retrieved March 3, 2005, from www.statcan.ca.

- Suarez-Orozco, C. et I. Todorova (2003). The Social World of Immigrants Youth. *New Directions for Youth Development*, 100: 15-24.
- Tessier, R., G. Tarabulsky et M. Provost (1996). *Les Relations sociales entre les enfants*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Thompson, N. et A. Gurney (2003). "He is everything": Religion's role in the lives of immigrant youth. *New Directions for Youth Development*, 100: 75-90.
- Turcotte, D. et J. Lindsay (2001). *L'intervention sociale auprès des groupes*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.
- Vasquez-Bronfman, A. et I. Martinez (1996). *La socialisation à l'école, approche ethnographique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Vasquez-Bronfman, A. et I. Martinez (1999). *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*. Paris: Anthropos Diffusion.
- Winykamen, F. (1999). Le jeu. In A. Cartron et F. Winykamen, *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions* (p.85-108). Paris: Armand Colin.
- Zarbatany, L., D. P. Hartmann et D. B. Rankin (1990). The Psychological Functions of Preadolescent Peer Activities. *Child Development*, 61: 1067-1080.

Rapport-Gratuit.com

ANNEXES A : AUTORISATIONS

Montréal, le 10 janvier 2005

Monsieur, Madame,

Je sollicite votre autorisation pour inviter votre enfant à participer à une recherche que je coordonne. Cette recherche, autorisée par la Commission scolaire de Montréal et approuvée par le Conseil d'établissement de l'école Sainte-Odile, porte sur *L'insertion sociale en classe d'élèves du primaire issus de l'immigration récente à Montréal, leur profil académique et leur socialisation familiale*.

La première phase de la recherche vise la compréhension des interactions sociales en classe. Les résultats aideront le personnel de l'école à mieux soutenir l'harmonie entre tous les élèves.

La participation de votre enfant à la première phase consistera à remplir un questionnaire en classe en même temps que tous les autres élèves. Un membre de l'équipe de recherche aura également à observer l'ensemble des élèves à différents moments et à différents endroits de l'école.

Je vous assure, à titre de responsable de la recherche, que les informations recueillies seront traitées de manière confidentielle.

Vous devez vous sentir libre d'accepter ou de refuser cette demande d'autorisation. Veuillez cocher la proposition qui vous convient :

J'accepte que mon enfant participe à la première phase de la recherche

Je n'accepte pas que mon enfant participe à la première phase de la recherche

Prénom et nom du parent : _____

Signature du parent et date : _____

Nom et prénom de l'enfant et sa classe : _____

Pour tout renseignement concernant la recherche, veuillez contacter le directeur de l'école, ou moi-même, responsable de la recherche.

Cordialement,

Fasal Kanouté, professeure
Responsable de la recherche
Tél : (514) 343 6172
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Montréal, le 16 mars 2005

Monsieur, Madame,

Vous avez déjà autorisé votre enfant à participer à la première phase d'une recherche que je dirige.

Je demande votre autorisation pour la dernière phase : je voudrais vous rencontrer en entrevue (environ 1 heure) ainsi que votre enfant (environ 20 minutes).

Je pourrai me déplacer pour venir vous rencontrer à votre domicile ou à un autre endroit que vous m'indiquerez. L'entrevue avec votre enfant pourra également avoir lieu chez vous ou à son école. Les entrevues porteront sur la scolarité de l'enfant.

Je vous assure, à titre de responsable de la recherche, que les informations recueillies seront traitées de manière confidentielle. Vous devez vous sentir libre d'accepter ou de refuser cette demande d'autorisation. Faites le choix qui vous convient :

- J'accepte qu'un membre de l'équipe de recherche rencontre en entrevue mon enfant et moi.**

Lieu de rencontre proposé pour l'entrevue avec le parent : indiquer l'École Sainte-Odile ou l'adresse d'un autre endroit _____

Lieu de rencontre suggéré pour l'entrevue avec l'enfant : indiquer l'École Sainte-Odile ou l'adresse d'un autre endroit _____

Numéro de téléphone pour communiquer avec le parent _____

- Je n'accepte pas qu'un membre de l'équipe de recherche rencontre en entrevue mon enfant et moi.**

Prénom et nom du parent : _____

Signature du parent et date : _____

Nom et prénom de l'enfant : _____

Pour tout renseignement concernant la recherche, veuillez contacter le directeur de l'école ou moi-même, responsable de la recherche.

Cordialement,

Fasal Kanouté, professeure, responsable de la recherche

Tél : (514) 343 6172

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal

ANNEXES B : QUESTIONNAIRES

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

- Classe : _____ École : _____
- Ton prénom _____
- (Coche à la bonne place) Tu es un garçon _____ Tu es une fille _____
- Ton année de naissance : _____
- Ton pays de naissance : _____
- Si tu n'es pas né au Canada, depuis combien de temps es-tu ici? _____
- Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison?

- Le pays de naissance de ton père :

- Le pays de naissance de ta mère :

- Avec qui vis-tu à la maison ? (père, mère, grand parent, etc.)

- Quelle est ton origine ou quelles sont tes origines culturelles?
(québécoise, haïtienne, pakistanaise, etc.)

QUESTIONNAIRE SOCIOMÉTRIQUE

École : _____ Groupe : _____

Ton prénom et ton nom : _____

Barre toute la ligne où il y a ton nom.

Dans chaque colonne, réponds à la question en cochant les noms de 2 élèves.

	2 élèves avec qui tu joues le plus souvent?	2 élèves avec qui tu travailles le plus souvent?	2 élèves avec qui tu joues le moins souvent?	2 élèves avec qui tu travailles le moins souvent?
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				

ANNEXES C : GRILLES D'ENTRETIENS

Grille d'entretien – Élève

1. REPRÉSENTATION DE L'ÉLÈVE

Routine

- Raconte-moi une journée d'école ici, au Québec.
- Raconte-moi une journée d'école quand tu étais dans ton pays d'origine.

Académique

- Quelles sont les matières où tu réussis bien?
- Quelles sont les matières où tu réussis moins bien?
- Peux-tu essayer d'expliquer pourquoi ? (Faire développer)
- Qu'est-ce que tu aimes le plus faire à l'école ?
- Qu'est-ce que tu aimerais faire plus tard à la fin de tes études ?

Interactions sociales (au Québec)

- As-tu des élèves avec qui tu es plus ami ? Pourquoi ? Que fais-tu avec eux ?
- As-tu des élèves avec qui tu n'es pas ami ? Pourquoi ?
- Te rappelles-tu un moment difficile que tu as vécu avec quelqu'un à l'école ?
- Est-ce qu'il t'arrive de chercher de l'aide pour régler les problèmes que tu as avec quelqu'un ?
- As-tu des amis en dehors dans les autres classes à l'école ?
- As-tu des amis en dehors de l'école ?
- En dehors de l'école, quelles sont les activités que tu fais ? Comment les trouves-tu ? (appréciation) Est-ce que tu aimerais en faire d'autres ?

Interactions sociales (au pays d'origine)

- Parle-moi de tes amis dans ton pays d'origine. Garçons ? Filles ? Même langue ? Même famille ? Même religion ?
- Penses-tu que mieux parler le français peut t'aider à avoir plus d'amis ?

2. RELATIONS ÉCOLE-FAMILLE

- Rôle de l'école ? Rôle de la famille ?
- Est-ce que tu trouves que c'est important que ta famille vienne à l'école ?
- À la maison, qui t'aide dans tes devoirs ou tes leçons ?
- Est-ce que tu trouves que c'est important que ces gens-là t'aident ?

3. GÉNÉRAL

- Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais voir changer à l'école pour mieux t'aider à étudier l'année prochaine (toi, enseignement, classe, parents) ?
- Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais voir changer dans ta famille ?

Grille d'entretien – Parent d'élève

1. PROFIL

- Depuis combien de temps êtes-vous au Québec ?
- Tous les membres de la famille sont-ils venus ensemble ? Qui ?
- De quel pays venez vous ? Culture(s) ? Religion ? Langues d'usages ?
- Scolarité ? Profession à l'arrivée au Québec ? Profession actuelle ?
- Cours de formation ? (Cours de français, formation professionnelle ou autre)
- D'autres enfants au primaire ou au secondaire ?

2. REPRÉSENTATION DE L'ÉLÈVE

- Les écoles fréquentées jusqu'à maintenant par votre enfant ?
- Votre enfant est-il passé par l'accueil ? Comprenez-vous pourquoi ? Comment appréciez-vous cette année à l'accueil ?
- Pouvez-vous me décrire une journée d'école au pays d'origine ? Une journée d'école au Québec ?
- Académique
- Comment voyez-vous les forces ou faiblesses de votre enfant à l'école ? Est-il en voie de réussir son année scolaire ?
- Trouvez-vous des explications sur les forces et les faiblesses de votre enfant ?
- Quelle importance accordez-vous au français dans la réussite scolaire de votre enfant ?
- Quels membres de la famille suivent, aident ou encouragent les études de votre enfant ? Que font-ils ? Est-ce facile ou non de le faire
- En dehors de l'école et de la famille, y a-t-il des ressources pour aider votre enfant dans ses études ?
- Y a-t-il des modèles de réussite scolaire dans votre environnement qui pourraient motiver votre enfant ?
- Parlez-vous souvent des études ?
- Qu'est-ce que vous aimeriez voir votre enfant devenir à la fin de ses études ?
- Auriez-vous des conseils pour votre enfant pour l'année prochaine ?
- Auriez-vous des recommandations pour les enseignants de votre enfant pour l'année prochaine ?

Interactions sociales

- Avez-vous une idée de la vie sociale de votre enfant à l'école ? (As-t-il des amis, est-il malheureux, vit-il des choses difficiles, etc.)
- Avez-vous des explications sur les relations de votre enfant à l'école ?
- Vous arrive-t-il de chercher une solution à ses problèmes avec les autres élèves ?
- Votre enfant, as-t-il des amis en dehors de l'école ? (Filles, garçons, origines ethnoculturelles, langues parlées)
- Pensez-vous qu'il y a des éléments de votre culture d'origine qui aide ou non l'intégration de votre enfant à l'école ? (Langues parlées, valeurs, habitudes, etc.)

3. RELATIONS AVEC L'ÉCOLE

- Rôle de l'école ?
- Contacts avec l'école : fréquence, motifs, avec qui ?
- Comment appréciez-vous ces contacts : facilité, difficulté, utilité ?
- Rôle de la famille ? (faire développer sur les valeurs et la socialisation, sur ce qui est important à transmettre)

4. SOCIALISATION FAMILIALE DE L'ENFANT

- Pour vous, quelles sont les valeurs importantes à transmettre dans l'éducation de votre enfant ?
- À l'extérieur de l'école, encouragez-vous votre enfant à pratiquer d'autres activités ? Si oui, lesquelles ? Où ? Dans son quartier ou à l'extérieur de son quartier ? Dans sa communauté culturelle ou non ?
- Est-ce qu'il s'y rend seul ou accompagné par quelqu'un ? Par qui ?
- Où avez-vous trouvé l'information sur ces activités ? Quelqu'un vous a-t-il aidé ?

5. GÉNÉRAL

- Selon vous, y a-t-il quelque chose qui aiderait davantage les familles à suivre les études de leur jeunes ? (des personnes ressources, plus de rencontres, service interprétariat, outils concrets, etc.)
- Y a-t-il quelque chose que les enseignants devraient savoir pour mieux intervenir ? (À propos de la culture, de la religion, etc.)

Grille d'entretien – Enseignant(e)

1. PROFIL

- Profil ethnoculturel
- Langues parlées autres que le français
- Nombre d'années d'expérience
- Profil ethnoculturel et localisation des écoles où vous avez enseigné
- Y a-t-il un profil ethnoculturel dominant dans la clientèle de Sainte-Odile ? Dans votre classe ?

2. REPRÉSENTATION DE L'ÉLÈVE

Académique (général)

- Quel est l'historique de la disposition des élèves en îlots dans la classe (choix des élèves, choix de l'enseignante selon quels critères ?)
- Quelle est votre perception globale du niveau de la classe dans les différentes matières ?

Académique (élève X)

- Quelles sont les forces ou faiblesses dans les matières que semble avoir l'élève ? Est-il en voie de réussir son année scolaire ?
- Percevez-vous des manières de faire, d'être et d'apprendre de l'élève, qui expliqueraient des forces ou des faiblesses ?
- Vous souvenez-vous d'ajustements dans votre pratique, que vous avez dû faire avec cet élève ?
- Comment voyez-vous le futur de cet élève en terme de réussite scolaire ?

Interactions sociales

- Comment situez-vous l'importance ou non des interactions sociales dans la vie de l'élève ?
- Comment évaluez-vous la qualité des interactions sociales d'un ou de quelques élèves de votre classe ?
- Vous est-il arrivé d'être préoccupée par la situation relationnelle d'un ou de plusieurs élèves ? Réflexion ou action ?
- Interactions sociales (élève X)

- Comment décririez-vous les relations de l'élève avec les autres élèves (conviviales, conflictuelles, fractionnées, évitement, ignorance, domination, etc.).
- La nature de ces relations est-elle la même dans toutes les activités à l'école (jeu, travail, autre activités) ?
- Qui est responsable de la nature de ces relations, l'élève ou les autres ?
- Avez-vous d'autres hypothèses pour expliquer la nature de ces relations ?
- Vous rappelez-vous un moment particulier illustrant vos propos sur les relations de cet élève avec les autres ?

3. RELATIONS AVEC LA FAMILLE DE L'ÉLÈVE

- Général
- Rôle de l'école ? Rôle de la famille ?
- Élève X
- Contacts avec la famille de l'élève : fréquence, motifs, avec qui ?
- Comment appréciez-vous ces contacts : facilité, difficulté, utilité ? Expliquez.
- Avez-vous une idée sur le suivi scolaire de cet élève à la maison ?
- Savez-vous ce que ses parents pensent de l'école ?
- Trouvez-vous que ce qu'ils pensent influence la scolarité de l'élève ?
- Pour l'année scolaire prochaine, auriez-vous des conseils pour cet enfant et sa famille ?

4. GÉNÉRAL

- Selon vous, y a-t-il quelque chose qui soutiendrait davantage l'enseignement en milieu pluriethnique ? (des personnes ressources, plus de rencontres, service interprétariat, outils concrets, etc.)
- Vous, comme enseignante, trouvez-vous important d'être informé sur les pays, la culture, le système du pays de provenance de vos élèves immigrés, si oui sur quels aspects en particulier faudrait-il fournir plus d'informations ?
- Selon vous, y a-t-il des choses qui soutiendraient davantage les familles dans l'encadrement scolaire de leurs enfants ?

Grille d'entretien – Enfant au camp

- Pourquoi viens-tu au camp? (Qu'est-ce que le camp t'apporte?)
- Qu'est-ce que tu aimes au camp? Est-ce qu'il y a des choses que tu aimes moins?
- Y a-t-il des enfants avec qui tu es plus ami ? Pourquoi ? Que fais-tu avec eux ?
- Y a-t-il des enfants avec qui tu n'es pas ami ? Pourquoi ?
- Te rappelles-tu un moment difficile que tu as vécu avec quelqu'un au camp? Que s'est-il passé?
- Est-ce qu'il t'arrive de chercher de l'aide pour régler les problèmes que tu as avec quelqu'un ?
- As-tu des amis en dehors du camp?
- Au camp, quelles sont les activités que tu fais ? Comment les trouves-tu ? (appréciation) Est-ce que tu aimerais en faire d'autres ?
- Penses-tu qu'en faisant ces activités, tu apprends quelque chose? Si oui, quoi?

- Qu'y a-t-il de différent entre l'école et le camp?
- Q'y a-t-il de différent entre la maison et le camp?
- À part venir au camp, fais-tu d'autres activités durant l'été? Et durant l'année?
- Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais voir changer au camp?

Grille d'entretien – Parent de l'enfant au camp

1. PROFIL

- Combien d'enfants avez-vous? Sont-ils inscrits au camp?
- Depuis combien d'années fréquentent-ils le camp?
- Que faites-vous dans la vie? (profession, scolarité)
- Quelles sont vos origines ethnoculturelles? (culture, religion, langues) Avez-vous immigré ici?
Si oui :
- Depuis combien de temps êtes-vous au Québec?
- Tous les membres de la famille sont-ils venus ensemble? Qui?
- Dans votre pays d'origine, quel genre d'activités votre enfant faisait-il en dehors de l'école?
- La vie sociale de votre enfant a-t-elle changé après votre venue ici?

2. LE CAMP

- Comment avez-vous connu ce camp?
- Quelles sont les raisons qui vous ont poussé à inscrire votre enfant dans un camp de jour?
- Selon vous, le camp a-t-il un rôle particulier à jouer dans l'éducation de votre enfant? Votre enfant apprend-t-il quelque chose au camp?
- Quelle comparaison faites-vous entre la vie de votre enfant au camp et la vie de votre enfant à l'école? (différence, ressemblance)?
- Comment appréciez-vous tout ce que votre enfant apprend au camp (savoirs, habiletés, valeurs) par rapport à ce que vous voulez qu'ils apprennent ? (Conflits de valeurs, convergence, complémentarité)

Les interactions sociales au camp

- Est-ce qu'il arrive à votre enfant de vous parler de ses journées passées au camp? Si oui, qu'en dit-il? Vous parle-t-il des gens avec qui il est, de ses amis?
- Selon vous, qu'est-ce qui pourrait expliquer le type de relation que votre enfant établit avec les autres enfants du groupe?
- Savez-vous s'il vit parfois des conflits avec les autres enfants? Vous arrive-t-il de chercher ensemble une solution à ses problèmes (comment)? Vous arrive-t-il d'en parler à quelqu'un du camp? (à qui et quelle suite a été donnée à votre demande)?
- Si je vous demandais de jeter un regard sur les caractéristiques de ses amis au camp, à l'école, dans le quartier, que pourriez-vous me dire? (Ce sont des filles, des garçons, quelles sont origines ethnoculturelles, quelles langues parlent-ils, etc.)

- Selon vous, y a-t-il des éléments de votre culture d'origine qui aide ou non l'intégration de votre enfant dans un groupe d'enfants? (langues parlées, valeurs, habitudes, etc.)
- Si vous aviez le choix d'envoyer votre enfant dans un camp en français ou dans un camp où la langue d'usage est celle de votre pays d'origine, que feriez-vous? Pourquoi?

Relations avec l'équipe du camp

- Quel type de relations avez-vous avec l'équipe (objet de la relation) et avec qui?
- Ces relations sont-elles faciles ou difficiles?

3. AUTRES INTERACTIONS SOCIALES DE L'ENFANT

- Mis à part le camp de jour, durant l'année, votre enfant participe-t-il à d'autres types d'activités à l'extérieur de l'école?

Si oui, lesquelles? Où, dans son quartier ou à l'extérieur de son quartier, dans sa communauté culturelle ou non? Est-ce qu'il s'y rend seul ou accompagné par quelqu'un? Par qui? Où avez-vous trouvé l'information sur ces activités? Quelqu'un vous a-t-il aidé?

S'il ne participe pas à d'autres types d'activités à l'extérieur de l'école, y a-t-il une ou des raison(s) particulière(s) à cela?

- Pensez-vous que ce type de service est accessible aux familles du quartier?
- De façon générale, pensez-vous qu'il y a quelque chose qui aiderait davantage l'intégration sociale des enfants d'origine immigrante? (des services, des personnes ressources, des rencontres, des outils concrets, etc.)

Grille d'entretien – Focus group avec les moniteurs du camp

1. PROFIL

- Depuis combien de temps travaillez-vous comme moniteur/trice dans le domaine des sports et des loisirs?
- Que faites-vous durant l'année? (emploi, domaine d'études)
- Quelles sont vos origines ethnoculturelles? Avez-vous immigré ici? Si oui, depuis combien de temps êtes-vous au Québec?
- Avez-vous fréquenté des camps lorsque vous étiez enfant? Si oui, quels souvenirs en gardez-vous?

2. LE CAMP

- Selon vous, à quoi servent les camps de jour? Quelles sont les valeurs véhiculées dans les camps de jour?
- Quel est le type d'activité qui semble être le plus apprécié par votre groupe? (compétitions sportives, jeux en équipes, jeux individuels, arts plastiques, type de sorties, etc.)
- Pensez-vous que les enfants font des apprentissages durant ces activités que vous leur proposez? Si oui, lesquels?
- Quelle est la différence avec l'école? (Offrent-ils quelque chose que l'école n'offre pas ou peu?)

- Dans le camp, vous recevez des enfants, est-ce qu'il vous arrive de sentir les caractéristiques de l'élève et de sa vie à l'école dans son quotidien au camp (élève fort ou faible académiquement, rejeté ou non à l'école, qui a eu ou non des difficultés avec les adultes à l'école)

Les interactions sociales au camp

- En tant que moniteur/trice, avez-vous un rôle à jouer dans les interactions sociales des enfants? Si oui, lequel?
- En regardant les amitiés qui se tissent au camp, comment décririez-vous les regroupements d'enfants? Se font-ils selon la culture, la religion, la langue d'usage, la personnalité, les affinités?
- Si je vous demandais de décrire la dynamique de votre groupe, que me diriez-vous?
- Avez-vous déjà été témoin d'incidents à caractère ethnique ou raciste au sein de votre groupe?
- *Cette partie est importante, il faut amener la personne, s'il y a lieu, à raconter en détails.* Vous est-il déjà arrivé de faire face une situation où un enfant est rejeté de la part des autres ou éprouve des difficultés dans ses relations avec les autres? Si oui, pouvez-vous raconter les manifestations de cette situation de rejet? Avez-vous des hypothèses sur la cause de ce rejet? Quelqu'un est-il intervenu? Si oui, comment, avec qui, et quel a été l'impact de cette intervention? Si non, pourquoi?

3. LA FAMILLE IMMIGRANTE

- Vous travaillez présentement dans un milieu où la pluriethnicité est marquée. Avez-vous déjà travaillé dans un milieu où la clientèle était moins hétérogène sur le plan ethnoculturel? Si oui, y a-t-il des différences que vous avez remarquées?
- Dans le cas d'enfants nouvellement arrivés au Québec, y a-t-il des attitudes et comportements qui permettent de les différencier des autres enfants (nés ici ou immigrants mais arrivés depuis plus longtemps)? Les camps de jour auraient-ils un rôle particulier à jouer dans leur intégration? Si oui, lequel? Y a-t-il des efforts supplémentaires qui pourraient être mis en ce sens?
- Sur quoi portent vos relations avec les familles immigrantes? Percevez-vous une spécificité de ces relations parce qu'elles sont immigrantes? Y a-t-il des différences dans ces relations selon la culture ou le pays d'origine de la famille?
- Avez-vous l'impression de percevoir, à travers la vie des jeunes immigrants au camp, les valeurs de socialisation à la maison?
- Est-ce qu'il vous semble que les jeunes immigrants se comportent différemment au camp et à la maison?

ANNEXES D : DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Traitement des données sociodémographiques. École A - Classe 1 - 5^e année.

N° de l'élève	Sexe	Année de naissance	Pays de naissance	Temps passé au Canada	Langues parlées à la maison	Pays de naissance du père	Pays de naissance de la mère	Personnes avec qui l'enfant vit à la maison	Origines ethnoculturelles de l'enfant
1	M	1992	Pakistan	4 ans	Anglais, ourdou	Pakistan	Pakistan	Père, mère, sœur	Pakistanaise
2	F	1993	Canada	---	Français, anglais, tamoul	Sri Lanka	Trinidad et Tobago	Père, mère, frères	Sri Lankaise, trinitadaise, canadienne
3									
4	F	1991	Inde	2 ans	Gujrati	Inde	Inde	Père, mère, frère	Indienne
5	F	1993	Canada	---	Français, anglais, grec	Grèce	Grèce	Père, mère, sœurs	Grecque
6	M	1993	Pakistan	8 ans	Français, anglais, ourdou	Pakistan	Pakistan	Père, mère, frère, sœurs	Pakistanaise
7	M	Inconnue	Liban	3 ans	Français, arabe			Mère, frère	Libanaise
8									
9	M	1992	Pakistan	4 ans	Français, anglais, ourdou, punjabi	Pakistan	Pakistan	Père, mère, frère, sœur	Pakistanaise, canadienne
10	F	1993	Honduras	10 ans	Français, espagnol	Honduras	Honduras	Père, mère, frère, sœur, grand-mère	Hondurienne
11	M	1993	Canada		Français, anglais, trois	Ghana	Ghana	Mère, beau-père, sœur	Ghanéenne
12	F	1993	Kenya	11 ans	Français, somalien	Somalie	Somalie	Père, mère, frère, sœurs	Somalienne
13	F	1992	Canada	---	Créole	Haiti	Haiti	Père, mère	Haïtienne
14	M	1993	Canada	---	Français, anglais, gujarati	Inde	Inde	Père, mère, frère, grands-parents	Indienne
15	M	1993	Canada	---	Français, anglais, gujarati	Inde	Inde	Père, mère, sœurs	Indienne
16	M	1991	Canada	---	Français, créole	Haiti	Haiti	Mère, sœurs	Haïtienne
17	M	1992	Canada	---	Français, bangladais	Bangladesh	Bangladesh	Père, mère, frères	Bangladaise
18	M	1993	Canada	---	Français, anglais, bengali	Bangladesh	Bangladesh	Père, mère, sœur	Bangladaise
19	M	1992	Pakistan	2 ans	Ourdou, punjabi	Pakistan	Pakistan	Père, mère, frères et cousin	Pakistanaise
20	M	1992	Canada	---	Français	Haiti	Haiti	Père, mère, frère, sœur	Québécoise
21	M	1993	Canada	---	Français	Canada	Haiti	Mère, sœurs	Haïtienne, québécoise
22	F	1993	Malaisie	1 an	Français, anglais, punjabi	Inde	Malaisie	Père, mère, frères, sœur	Indienne
23	F	1993	Canada	---	Anglais, tamoul	Sri Lanka	Sri Lanka	Père, mère, sœurs, oncle	Sri Lankaise, canadienne

Traitement des données sociodémographiques. École B - Classe 2 - 5^e année.

N° de l'élève	Sexe	Année de naissance	Pays de naissance	Temps passé au Canada	Langues parlées à la maison	Pays de naissance du père	Pays de naissance de la mère	Personnes avec qui l'enfant vit à la maison	Origines ethnoculturelles de l'enfant
1	M	1993	Canada		Français, Arabe	Liban	Liban	Père, mère, sœurs	Libanaise
2	M	1993	Roumanie	1 an	Roumain	Roumanie	Roumanie	Père, mère	Roumaine
3	M	1993	Algérie	3 ans	Français, kabyle	Algérie	Algérie	Père, mère, frère, sœur	Algérienne
4	M	1993	Canada	---	Français, anglais, espagnol, Italien	Guatemala	Guatemala	Père, mère, frère, sœur	Québécoise
5	F	1993	Guatemala	2 ans	Espagnol	Guatemala	Guatemala	Père, mère, frère	Guatémaltèque
6	F	1993	Canada	---	Canada	Canada	Canada	Père, mère	Québécoise
7	F	Inconnu	République Dominicaine	Inconnu	Espagnol	République Dominicaine	République Dominicaine	Père, mère, frères	Dominicaine
8	M	Inconnu	Inconnu	Inconnu	Créole	Inconnu	Inconnu	Inconnues	Inconnues
9	M	Inconnu	Maroc	9 ans	Français	Maroc	Maroc	Père, mère, frère, sœurs	Marocaine
10	M	1992	Guatemala	11 ans	Français, espagnol	Guatemala	Guatemala	Père, mère, frères	Inconnues
11	F	1993	Canada	---	Français	Canada	Canada	Garde part. Père / Mère	Québécoise
12	F	1993	Inde	Inconnu	Français, indien	Inde	Inde	Père, mère, frère	Indienne
13	F	1993	Canada	---	Français	Canada	Canada	Père, mère, sœurs	Québécoise
14	M	1992	Roumanie	Inconnu	Français	Canada	Canada	Père, mère, frère, sœur	Canadienne, roumaine
15	M	1992	Canada	---	Français	Canada	Canada	Père, mère, sœurs	Québécoise
16	F	1992	Canada	---	Espagnol	Honduras	Guatemala	Père, mère, sœurs	Guatémaltèque
17									
18	M	1992	Canada	---	Français	Canada	Canada	Père, mère, frère	Québécoise
19									
20	M	1992	Canada	---	Libanais	Liban	Liban	Père, mère, frère, sœur	Libanaise
21	F	1993	Canada	---	Français, arabe	Liban	Liban	Père, mère	Libanaise
22	M	1993	Hongrie	3 ans	Hongrois	Hongrie	Hongrie	Père, mère, sœurs	Hongroise

Traitement des données sociodémographiques. École B - Classe 3 - 6^e année.

N° de l'élève	Sexe	Année de naissance	Pays de naissance	Temps passé au Canada	Langues parlées à la maison	Pays de naissance du père	Pays de naissance de la mère	Personnes avec qui l'enfant vit à la maison	Origines ethnoculturelles de l'enfant
1									
2	F	1991	Inde	3 ans	Dari	Afghanistan	Afghanistan	Père, mère	Afghane
3									
4									
5									
6	M	1991	Canada	---	Anglais, français	France	Canada	Mère, frère	Hongroise, française
7	F	1991	Canada	---	Français, espagnol	Nicaragua	Nicaragua	Père, mère, sœur	Canadienne, nicaraguayenne
8	F	1992	Canada	---	Français, espagnol	Salvador	Salvador	Père, mère, sœur	Canadienne, salvadorienne
9	F	1991	Canada	---	Français, anglais, espagnol	Salvador	Salvador	Père, frère	Salvadorienne, espagnole, italienne, libanaise
10	F	1991	Inde	3 ans	Hindi	Inde	Inde	Père, mère, sœur	Indienne
11	M	1992	Canada	---	Français, anglais, espagnol	Salvador	Salvador	Père, mère, frères	Salvadorienne
12	M	1992	Canada	---	Français, créole	Haiti	Haiti	Mère, sœur	Haitienne
13	F	1990	Canada	---	Bengali	Bangladesh	Bangladesh	Père, mère	Bangladaise
14	F	1992	Haiti	Inconnu	Français, créole	Haiti	Haiti	Père, mère	Haitienne
15	F	1991	Canada	---	Français	Haiti	Haiti	Père, mère	Haitienne
16	M	1991	Canada	---	Français	Haiti	Haiti	Mère, sœurs	Haitienne
17	F	1992	Tchad	8 ans	Français	Algérie	Algérie	Mère	Algérienne
18	M	1990	Pakistan	4 ans	Ourdou	Pakistan	Pakistan	Père, mère, frères	Pakistanaise
19	F	1992	Canada	---	Français	Canada	Canada	Garde part. : Mère / Père	Québécoise
20	F	1992	Canada	---	Français	Canada	Canada	Père, belle-mère, ½ sœur	Québécoise
21	F	1992	Canada	---	Français	Canada	Canada	Mère, beau-père, sœur	Québécoise
22	F	1991	Haiti	9 ans	Français, créole	Haiti	Haiti	Mère	Haitienne
23	M	1991	Hongrie	4 ans	Hongrois, français	Hongrie	Hongrie	Père, mère, frères, sœur	Hongroise
24	M	1992	Canada	---	Espagnol	Salvador	Mexique	Père, mère	Mexicaine, salvadorienne
25	M	1992	Chine	7 ans	Français, anglais, chinois	Chine	Chine	Père, mère, frère, sœur	Chinoise

Traitement des données sociodémographiques. École C - Classe 4 - 3^e cycle accueil.

N° de l'élève	Sexe	Année de naissance	Pays de naissance	Temps passé au Canada	Langues parlées à la maison	Pays de naissance du père	Pays de naissance de la mère	Personnes avec qui l'enfant vit à la maison	Origines ethnoculturelles de l'enfant
1	M	1993	Pakistan	6 mois	Ourdou	Pakistan	Pakistan	Père, mère, soeurs	Pakistanaise
2	M	1993	Tchad	9 mois	Arabe, français	Tchad	Arabie Saoudite	Père	Inconnues
3	M	1992	Mexique	6 mois	Espagnol	Mexique	Mexique	Père, mère, frère, sœur	Mexicain
4	M	1994	Colombie	10 mois	Espagnol	Colombie	Colombie	Père, mère, frère	Colombienne
5	M	1993	Colombie	10 mois	Espagnol	Colombie	Colombie	Père, mère, sœur	Colombienne
6	M	1993	Colombie	9 mois	Espagnol	Colombie	Colombie	Mère, père	Colombienne
7									
8	F	1994	Arménie	1 an	Arménien	Arménie	Syrie	Mère, père, sœur, frère	Arménienne
9	M	Inconnue	Arménie	10 mois	Arménien, français, anglais	Arménie	Arménie	Père, mère, sœur	Arménienne
10	M	1993	Pakistan	7 mois	Ourdou, punjabi, anglais	Pakistan	Pakistan	Mère, frère, sœur	Pakistanaise
11	M	1992	Roumanie	8 mois	Roumain	Roumanie	Roumanie	Père, mère, sœur	Roumaine, québécoise
12	F	1994	Pakistan	6 mois	Ourdou	Pakistan	Pakistan	Père, mère, sœur	Pakistanaise
13	M	1993	Colombie	7 mois	Espagnol	Colombie	Colombie	Père, mère, frère, sœur	Colombien
14	F	1994	Pakistan	6 mois	Ourdou	Pakistan	Pakistan	Mère, père, frère, sœur	Pakistanaise
15	M	1992	Pakistan	9 mois	Ourdou	Pakistan	Pakistan	Père, mère, frère	Pakistanaise
16	M	1993	Roumanie	5 mois	Roumain, français	Roumanie	Roumanie	Père, mère	Roumain

Traitement des données sociodémographiques. École C - Classe 5 - 5^e année.

N° de l'élève	Sexe	Année de naissance	Pays de naissance	Temps passé au Canada	Langues parlées à la maison	Pays de naissance du père	Pays de naissance de la mère	Personnes avec qui l'enfant vit à la maison	Origines ethnoculturelles de l'enfant
1	M	1991	Pakistan	2 ans	Anglais et ourdou	Pakistan	Pakistan	Père, mère	Pakistanaise
2	F	1992	Haiti	2 ans	Créole et français	Haiti	Inconnu	Mère, sœur, frère	Haitienne
3	F	1994	Guinée	5 ans	Français	Guinée	Guinée	1 : mère / 2 : sœur, son mari, nièce, neveu	Guinéenne
4									
5	M	1993	Canada	---	Français, anglais	Canada	Canada	Père, mère, frère, sœur	Québécoise
6	M	1993	Haiti	3 ans	Français	Haiti	Haiti	Père	Haitienne
7	F	1994	Canada	---	Français et arabe	Liban	Liban	Mère, père, sœurs, frère	Libanaise
8									
9	M	1994	Canada	---	Arabe, français, anglais	Liban	Syrie	Père, mère, sœurs, frère	Syrienne, libanaise, grecque
10	M	1993	Canada	---	Turc, anglais, français	Turquie	Turquie	Mère, père, sœur, frère	Turque
11									
12									
13	F	1994	Canada	---	Anglais, français	Canada	Canada	Mère, sœur	Québécoise
14	F	1992	Haiti	4 ans	Français, créole	Haiti	Haiti	Père, mère, grand-mère, frères, sœur	Haitienne
15	M	1993	Canada	---	Français	Canada	Canada	Educatrices + autres enfants	Québécoise
16	M	1993	Pakistan	7 ans	Ourdou	Pakistan	Pakistan	Père, mère	Pakistanaise
17	F	1994	Canada	---	Français, anglais, gargon	Canada	Canada	Garde part. : mère, tante, oncle, cousine / père, frère	Québécoise, italienne
18	F	1993	Maroc	3 ½ ans	Français, arabe, anglais	Maroc	Maroc	Père, mère, frère	Marocaine, libanaise
19	F	1993	Ukraine	1 an	Russe, français	Afrique	Ukraine	Père, mère	Ukrainienne, africaine
20									
21	M	1995	Maroc	4 ans	Arabe, français	Maroc	Maroc	Frère, mère	Marocaine
22	M	1994	Mexique	5 ans	Espagnol	Mexique	Mexique	Père, frère	Mexicaine
23									
24	M	1994	Canada	---	Turc, français, anglais	Turquie	Turquie	Mère, père, sœur, frère	Turque

Traitement des données sociodémographiques. École C - Classe 6 - 6^e année.

N° de l'élève	Sexe	Année de naissance	Pays de naissance	Temps passé au Canada	Langues parlées à la maison	Pays de naissance du père	Pays de naissance de la mère	Personnes avec qui l'enfant vit à la maison	Origines ethnoculturelles de l'enfant
1	M	1991	Liban	17 mois	Arabe, français	Liban	Liban	Père, mère, sœurs	Libanaise
2									
3	F	1993	Canada	---	Français	Canada	Canada	Mère	Québécoise
4	M	1992	Guinée	10 ans	Peule, français	Guinée	Guinée	Père, mère, frère, sœur, grand-mère	Guinéenne
5									
6									
7									
8									
9	M	1993	Canada	---	Français, arabe, anglais	Liban	Liban	Père, mère, 3 sœurs, frère	Libanaise
10									
11	F	1993	Canada	---	Français et arabe	Liban	Liban	Père, mère, sœurs, frère	Libanaise
12	F	1993	Canada	---	Français, anglais, arabe	Liban	Syrie	Père, mère, frères, sœurs	Libanaise, syrienne
13									
14	M	1992	Canada	---	Français et anglais	Canada	Canada	Mère	Québécoise
15	M	1993	Congo	3 ans	Français	Congo	Congo	Mère, père, sœur	Zairoise
16	M	1993	Canada	---	Cambodgien, thai, français	Cambodge	Cambodge	Père, mère, sœurs, frère, chum de sa sœur	Inconnues
17	F	1993	Canada	---	Français et espagnol	Canada	Salvador	Père, mère, frères	Québécoise, espagnole
18									
19									
20	F	1992	Canada	---	Français	Canada	Canada	Père, mère, sœur, frère	Québécoise
21	M	1992	Roumanie	25 mois	Roumain, français, anglais	Roumanie	Roumanie	Père, mère, frère	Roumaine
22	M	Inconnue	Pakistan	3 ¼ ans	Ourdou, anglais, français	Pakistan	Pakistan	Père, mère, sœur, frère	Pakistanaise
23									
24									
25									
26	M	1992	Russie	5 ans	Français, anglais, russe	Russie	Russie	Père, mère	Russe

ANNEXES E : DONNÉES SOCIOMÉTRIQUES

Tableau sociométrique de la classe 1. Désignations positives. Critère jeu.

		R É C E P T E U R S																						
		F I L L E S											G A R Ç O N S											
		2	3	4	5	10	12	13	22	23	1	6	7	8	9	11	14	15	16	17	18	19	20	21
F I L L E S	2									X														
	3																							
	4	X								X														
	5	X																						
	10						X																	X
	12						X																	X
	13	X			X																			
	22	X		X																				
	23	X						X																
G A R Ç O N S	1													X										
	6																					X		
	7														X							X		
	8																							
	9																					X		
	11																		X				X	
	14																	X			X			
	15																X			X				
	16																	X					X	
	17																	X						
	18																		X					
	19																		X					
	20																			X				
	21																							
T	5	0	0	2	2	3	3	3	0	2	4	2	0	0	1	2	2	3	2	2	2	1	2	2

Tableau sociométrique de la classe 1. Désignations négatives. Critère jeu.

		R É C E P T E U R S																						
		F I L L E S											G A R Ç O N S											
		2	3	4	5	10	12	13	22	23	1	6	7	8	9	11	14	15	16	17	18	19	20	21
F I L L E S	2	X																						
	3		X																					
	4			X							X													
	5				X																			
	10					X																		
	12	X								X														
	13			X																				
	22						X	X																
	23			X																				
	É M E T T E U R S																							
G A R Ç O N S	1										X										X			
	6																X							
	7	X							X															
	8																							
	9																					X		
	11	X																						
	14																					X		
	15																						X	
	16																							X
	17																							X
18																							X	
19																							X	
20																							X	
21																							X	
T	3	6	4	3	1	1	0	1	3	1	2	1	1	1	1	0	1	0	2	3	1	1	5	

Tableau sociométrique de la classe 1. Désignations positives. Critère travail.

		R É C E P T E U R S																						
		F I L L E S											G A R Ç O N S											
		2	3	4	5	10	12	13	22	23	1	6	7	8	9	11	14	15	16	17	18	19	20	21
F I L L E S	2				X					X														
	3																							
	4			X				X																
	5		X																					
	10			X															X					
	12			X															X					
	13			X																				
	22					X	X																	
	23		X			X																		
	G A R Ç O N S	1													X									
6										X												X		
7											X												X	
8																								
9																						X		
11																						X	X	
14																			X	X				
15																			X				X	
16																			X					
17										X						X								
18									X	X														
19									X						X									
20																			X					
21																								
T	2	4	0	3	2	2	1	1	1	5	2	0	0	3	1	0	1	5	2	2	2	2	0	

É M E T T E U R S

Tableau sociométrique de la classe 1. Désignations négatives. Critère travail.

		R É C E P T E U R S																						
		F I L L E S											G A R Ç O N S											
		2	3	4	5	10	12	13	22	23	1	6	7	8	9	11	14	15	16	17	18	19	20	21
F I L L E S	2		X						X															
	3																							
	4			X			X																	
	5		X																					
	10	X							X															
	12			X	X																			
	13					X																		X
	22				X					X														
	23			X				X																
	G A R Ç O N S	1									X											X		
6												X											X	
7			X	X																				
8																								
9																X								
11								X	X															
14																		X					X	
15										X														
16						X															X		X	
17																								
18																					X			
19								X								X				X				
20														X										
21	X																							
T	2	2	5	3	2	0	1	4	4	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	3	1	1	2	4

É M E T T E U R S

Tableau sociométrique de la classe 2. Désignations positives. Critère jeu.

		R É C E P T E U R S																						
		F I L L E S											G A R Ç O N S											
		5	6	7	11	12	13	14	16	19	21	1	2	3	4	8	9	10	15	17	18	20	22	
F I L L E S		X		X			X																	
G A R Ç O N S																								
É M E T T E U R S																								
T		2	0	3	1	0	2	1	3	2	3	6	1	2	1	0	1	1	3	1	4	0	2	0

Tableau sociométrique de la classe 2. Désignations positives. Critère travail.

		R É C E P T E U R S																						
		F I L L E S											G A R Ç O N S											
		5	6	7	11	12	13	14	16	19	21	1	2	3	4	8	9	10	15	17	18	20	22	
F I L L E S	5						X				X													
	6			X						X														
	7								X		X													
	11							X																
	12						X																	
	13						X																	
	14																							
	16									X														
	19																							
	21									X														
G A R Ç O N S	1											X								X				
	2							X																
	3										X							X						
	4											X	X											
	8																					X		
	9																			X		X		
	10										X													
	15																							
	17																		X					
	18																						X	
	20																					X		
22											X													
T	2	2	2	2	1	0	2	2	2	1	3	3	2	3	0	0	1	2	1	2	1	3	0	

Tableau sociométrique de la classe 2. Désignations négatives. Critère travail.

		R É C E P T E U R S																						
		F I L L E S											G A R Ç O N S											
		5	6	7	11	12	13	14	16	19	21	1	2	3	4	8	9	10	15	17	18	20	22	
F I L L E S	5		X		X																			
	6																	X					X	
	7				X					X														
	11																	X				X		
	12															X								
	13													X	X									
	14																							
	16				X																			
	19																							
	21				X	X																		
G A R Ç O N S	1					X																		
	2																	X					X	
	3																		X				X	
	4																		X				X	
	8												X								X			
	9																			X		X		
	10																		X					
	15																							
	17				X	X																		
	18					X																		
20																					X			
22								X	X															
T	0	2	0	2	0	5	4	0	0	0	3	1	0	2	1	1	6	0	3	1	3	1	3	

Tableau sociométrique de la classe 3. Désignations négatives. Critère jeu.

		R É C E P T E U R S															G A R Ç O N S												
		F I L L E S																											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25			
F I L L E S	1																												
	2		X																										
	7																												
	8																												
	9																												
	10																												
	13																												
	14																												
	15																												
	17																												
19																													
20																													
21																													
G A R Ç O N S	3																												
	4																												
	5																												
	6																												
	11																												
	12																												
	16																												
	18																												
	22																												
	23																												
24																													
25																													
T	1	3	1	1	1	0	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	11	4	1	0	1	1	0	0	

Tableau sociométrique de la classe 3. Désignations positives. Critère travail.

		F I L L E S										R É C E P T E U R S										G A R Ç O N S				
		1	2	7	8	9	10	13	14	15	17	19	20	21	3	4	5	6	11	12	16	18	22	23	24	25
1		X																								
2			X																							
7					X								X													
8						X																				
9							X																			
10								X																		
13									X																	
14	X																					X				
15	X																									
17																	X									
19							X						X							X						
20							X																			
21							X																			
3																										
4																										
5																										
6																										
11																										
12																										
16																										
18																										
22																										
23																										
24																										
25																										
T		2	2	2	1	3	0	1	0	2	2	4	0	3	1	1	3	2	1	1	1	2	2	0	2	1

Tableau sociométrique de la classe 3. Désignations négatives. Critère travail.

		R É C E P T E U R S															G A R Ç O N S									
		F I L L E S																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
F I L L E S	1																									
	2	X																								
	7									X																
	8																									
	9	X																								
	10										X															
	13											X														
	14		X																							
	15											X														
	17		X																							
	19		X																X							
	20																									
	21																					X				
	G A R Ç O N S	3																								
		4																								
5																										
6																										
11																										
12																										
16																										
18		X	X																							
22																										
23																										
24																										
25																										
T	3	4	2	1	1	3	2	0	1	3	0	8	4	4	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0

Tableau sociométrique de la classe 4. Désignations positives. Critère jeu.

		R É C E P T E U R S															
		F I L L E S								G A R Ç O N S							
		8	12	14	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	13	15	16
F I L L E S	8		X												X		
	12	X		X													
	14	X	X														
	1																
	2					X				X						X	
	3								X	X							
	4								X	X							
	5						X			X							
	6								X								
	7																
	9						X							X			
	10												X			X	
	11						X		X								
	13						X		X			X					
	15												X				
	16						X		X								
T	2	2	1	2	2	0	7	0	5	4	0	1	2	0	2	2	0

Tableau sociométrique de la classe 4. Désignations négatives. Critère jeu.

		R É C E P T E U R S																
		F I L L E S								G A R Ç O N S								
F I L L E S		8	12	14		1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	13	15	16
É M E T T E U R S	8	X																
	12		X					X										
	14			X										X				
	1									X								
	2													X				
	3		X															
	4														X			
	5			X														
	6																	
	7																	
	9										X							
	10											X						
	11		X															
	13														X			
	15													X				
16																	X	
T	0	5	3		9	0	0	1	3	2	0	2	2	3	0	0	0	

Tableau sociométrique de la classe 4. Désignations positives. Critère travail.

		R É C E P T E U R S																	
		F I L L E S								G A R Ç O N S									
		8	12	14	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	13	15	16		
É M E T T E U R S	F I L L E S	8										X			X				
	G A R Ç O N S	12	X														X		
		14		X													X		
		1												X					
		2						X							X				
		3											X					X	
		4								X								X	
		5							X							X			
		6									X							X	
		7																	
		9													X	X			
		10															X		
		11														X			
		13									X								
		15																	
		16							X					X					
T	0	1	1	2	0	0	3	4	1	0	1	2	3	5	4	3			

Tableau sociométrique de la classe 4. Désignations négatives. Critère travail.

		R É C E P T E U R S															
		F I L L E S								G A R Ç O N S							
É M E T T E U R S		8	12	14	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	13	15	16
F I L L E S	8	X													X		
	12									X		X					
	14								X			X					
	1								X					X			
	2															X	
	3												X				
	4		X														
	5															X	
	6																
	7																
	9												X			X	
	10											X					
	11																
	13												X				
	15							X									
	16								X				X			X	
T	0	3	4		2	2	0	1	3	2	0	3	4	1	1	4	0

Tableau sociométrique de la classe 5. Désignations positives. Critère jeu.

		R É C E P T E U R S																							
		F I L L E S												G A R Ç O N S											
		2	3	7	8	12	13	14	17	18	20	1	4	5	6	9	10	11	15	16	19	21	22	23	24
2		X																							
3		X																							
7					X																				
8																									
12																									
13									X	X															
14		X			X																				
17					X																				
18					X																				
20																									
1																	X							X	
4																									
5																X									
6																		X							
9																	X								
10																		X							X
11																									
15																			X						X
16																			X						
19																									
21																									
22																									
23																									
24																									
T		2	1	2	2	0	2	1	3	2	2	1	2	0	1	2	1	6	0	0	0	3	0	3	0

F I L L E S

G A R Ç O N S

É M E T T E U R S

Tableau sociométrique de la classe 5. Désignations négatives. Critère jeu.

		R É C E P T E U R S																								
		F I L L E S												G A R Ç O N S												
		2	3	7	8	12	13	14	17	18	20	1	4	5	6	9	10	11	15	16	19	21	22	23	24	
É M E T T E U R S	F I L L E S	2				X																				
		3			X																					
		7																			X					
		8																								
		12																								
		13																			X					
		14					X																			
		17								X																
		18	X																		X					
		20																								
		1																								
		4																			X					
		5				X																				
		6																								
		9	X																							
		10	X						X																	
		11																								
		15																			X					X
		16																								X
		19																								X
		21	X																							
		22																								
		23																								
		24																								
	T	4	0	0	0	2	3	4	3	2	1	4	1	5	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	3	

Tableau sociométrique de la classe 5. Désignations positives. Critère travail.

		R É C E P T E U R S																							
		F I L L E S												G A R Ç O N S											
		2	3	7	8	12	13	14	17	18	20	1	4	5	6	9	10	11	15	16	19	21	22	23	24
2		X																							
3		X																							
7										X											X				
12																									
13								X	X																
14		X					X																		
17			X																						
18																						X			X
20																									
1							X								X										
4																									
5																X	X								
6															X							X			
9															X										X
10																X									
11																		X							
15																						X			
16																						X			X
19						X																			
21																									X
22																						X			
23																									
24																									
T		2	2	1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	0	1	4	1	1	1	0	1	4	0	2	3

F I L L E S

G A R Ç O N S

É M E T T E U R S

Tableau sociométrique de la classe 5. Désignations négatives. Critère travail.

		R É C E P T E U R S																							
		F I L L E S										G A R Ç O N S													
		2	3	7	8	12	13	14	17	18	20	1	4	5	6	9	10	11	15	16	19	21	22	23	24
2												X													X
3								X						X											
7												X		X											
8																									
12																									
13												X		X											
14			X																						
17												X		X											
18																				X					
20																					X				
1																					X				
4																									
5																									
6																									
9	X																								
10																									
11																									
15																									
16																									
19																									
21	X																								
22																									
23																									
24																									
T	2	1	2	0	1	2	1	2	1	1	4	0	8	2	0	1	1	1	1	2	0	0	1	1	2

F I L L E S

G A R Ç O N S

É M E T T E U R S

Tableau sociométrique de la classe 6. Désignations positives. Critère jeu.

		R É C E P T E U R S													G A R Ç O N S												
		F I L L E S													G A R Ç O N S												
		2	3	6	8	11	12	17	19	20	24	25	1	4	5	7	9	10	13	14	15	16	18	21	22	23	26
2																											
3			X																								
6																											
8																											
11							X																				
12			X						X																		
17												X															
19																											
20													X														
24																											
25																											
1																	X										
4																		X									
5																											
7																											
9																		X									
10																											
13																											
14																			X								X
15																									X	X	
16																									X	X	
18																											
21																									X	X	
22																								X	X		
23																											
26																											
T	0	1	1	1	1	1	1	0	2	1	0	1	0	0	2	2	1	3	1	1	1	1	0	0	2	4	1

Tableau sociométrique de la classe 6. Désignations négatives. Critère jeu.

		R É C E P T E U R S												G A R Ç O N S														
		F I L L E S												G A R Ç O N S														
		2	3	6	8	11	12	17	19	20	24	25	1	4	5	7	9	10	13	14	15	16	18	21	22	23	26	
É M E T T E U R S	F I L L E S	2																										
	3		X																									
	6																											
	8																											
	11																							X				
	12																							X				
	17									X																		
	19																											
	20									X																		
	24																											
	25																											
	G A R Ç O N S	1																										
	4																X											X
	5																											
	7																											
	9																											
	10																											
	13																											
	14																											
	15																											
	16																											
	18																											
	21																											
	22																											
	23																											
26																												
T	1	2	0	0	0	0	0	1	2	1	0	1	3	2	3	2	0	0	1	2	0	2	4	0	0	0	1	

Tableau sociométrique de la classe 6. Désignations positives. Critère travail.

		R É C E P T E U R S													G A R Ç O N S													
		F I L L E S																										
		2	3	6	8	11	12	17	19	20	24	25	1	4	5	7	9	10	13	14	15	16	18	21	22	23	26	
2																												
3							X				X																	
6																												
8																												
11							X																					
12						X				X																		
17							X					X																
19																												
20						X										X												
24																												
25																												
1																	X							X				
4												X					X											
5																												
7																												
9																		X										
10																												
13																												
14																	X											
15																	X											
16																		X										
18																												
21																			X									
22																												
23																												
26																												
T		0	0	1	1	2	2	0	0	1	2	2	0	0	0	3	3	2	1	2	0	0	1	2	0	3	2	

F I L L E S

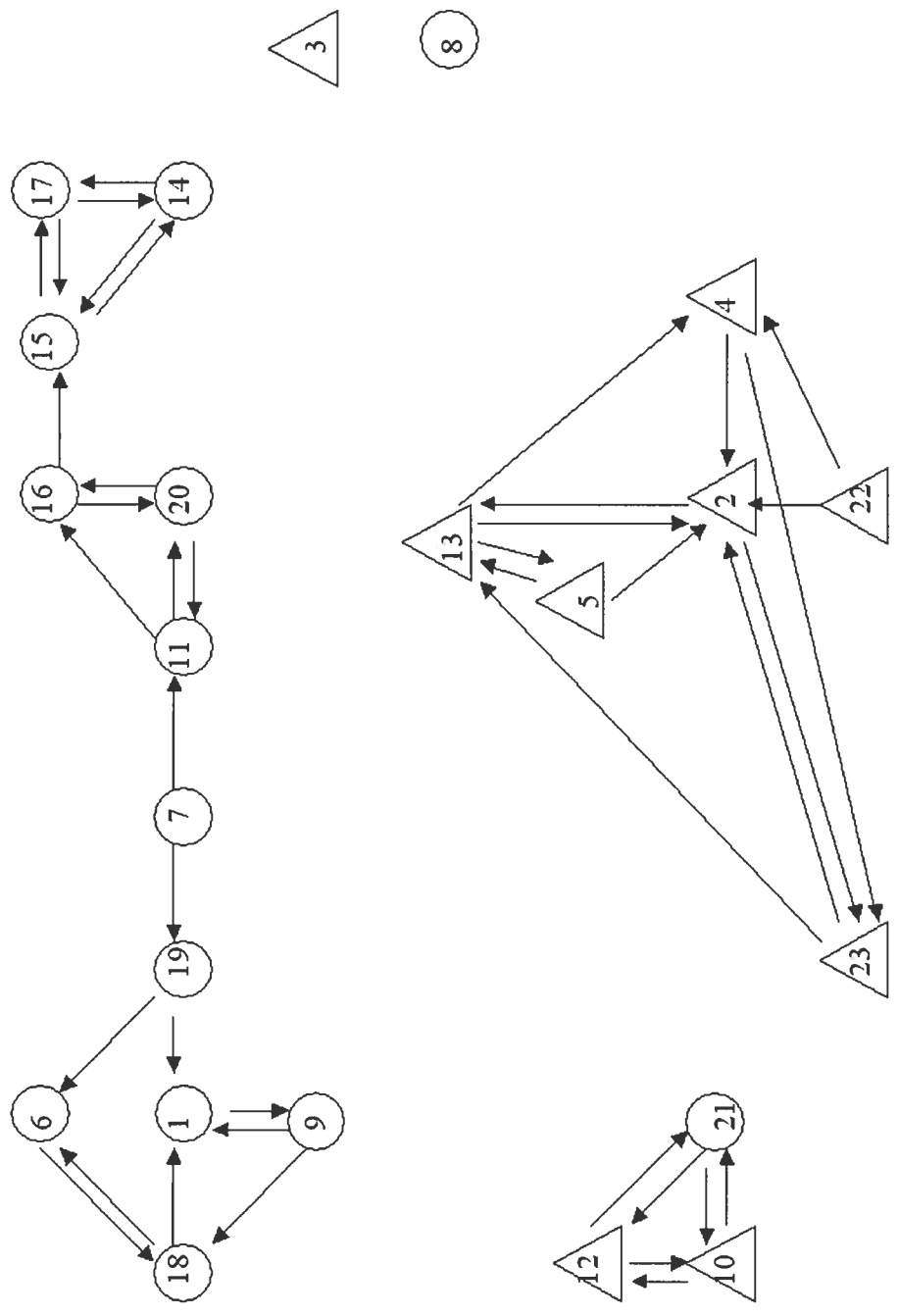
G A R Ç O N S

É M E T T E U R S

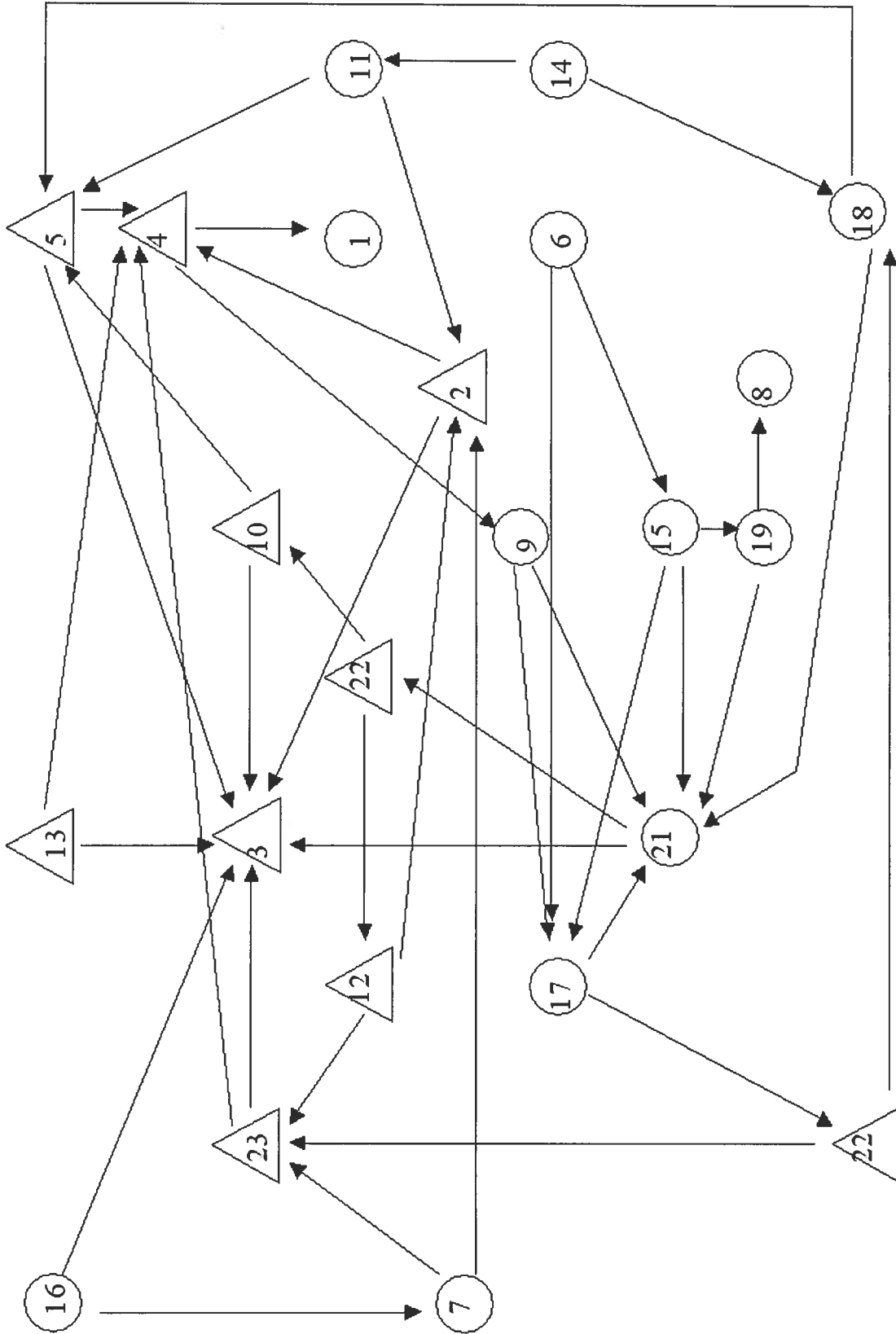
Tableau sociométrique de la classe 6. Désignations négatives. Critère travail.

		R É C E P T E U R S												G A R Ç O N S													
		F I L L E S												G A R Ç O N S													
		2	3	6	8	11	12	17	19	20	24	25	1	4	5	7	9	10	13	14	15	16	18	21	22	23	26
É M E T T E U R S	F I L L E S	2																									
		3													X				X								
		6																									
		8																									
		11												X									X				
		12													X												
		17								X																	
		19																									
		20								X																	
		24																									
		25																									
		1																									X
		4														X					X						
		5																									
		7																									
		9																									
		10																									
		13																									
		14																									
		15																									
		16																									
		18																									
		21																									
		22																									
		23																									
	26																										
	T	1	3	0	0	0	1	1	3	0	0	0	4	3	4	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	

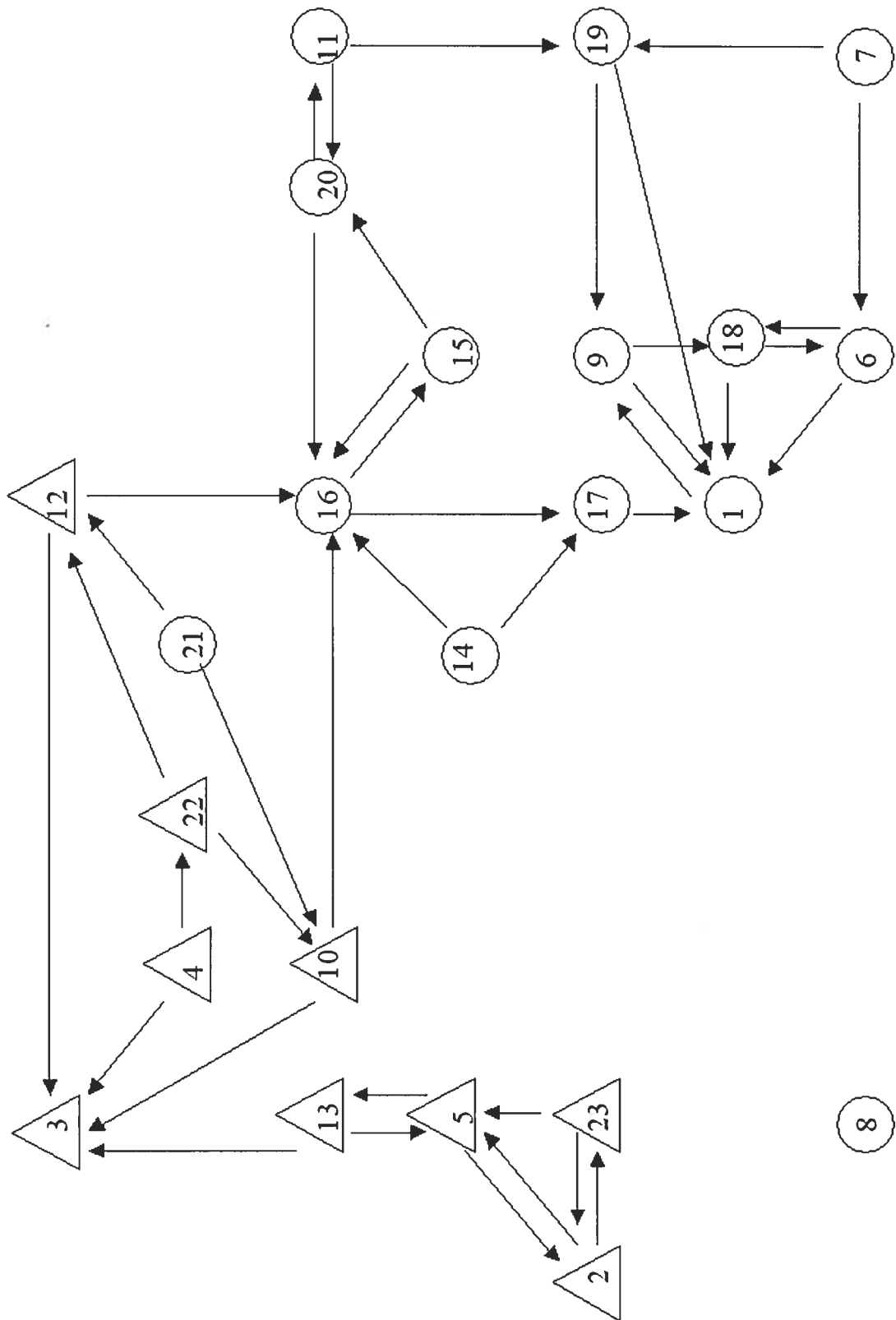
Sociogramme de la classe 1. Désignations positives. Critère jeu.
△ = Fille ○ = Garçon



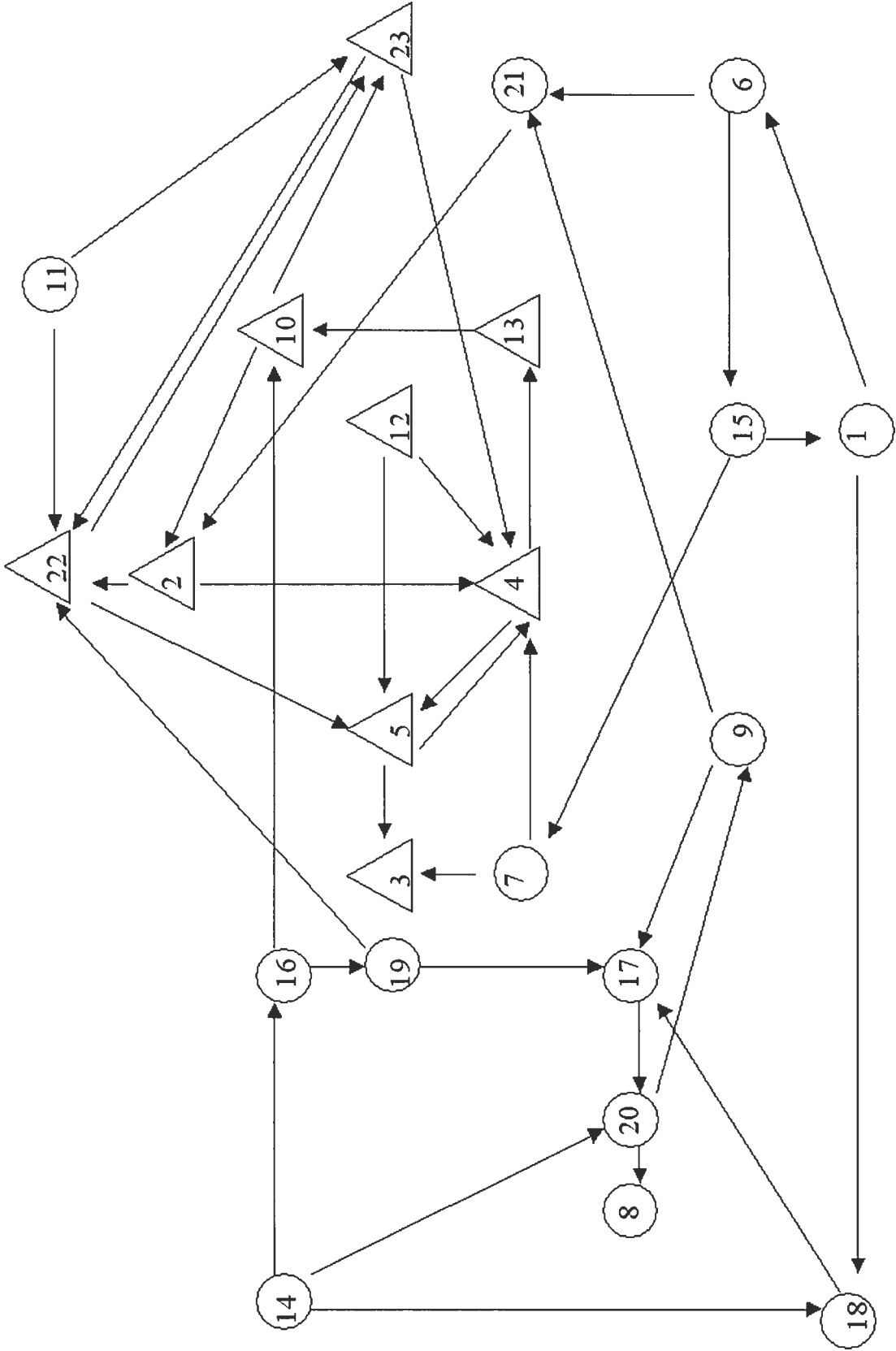
Classe 1 : Sociogramme des désignations négatives. Critère jeu.



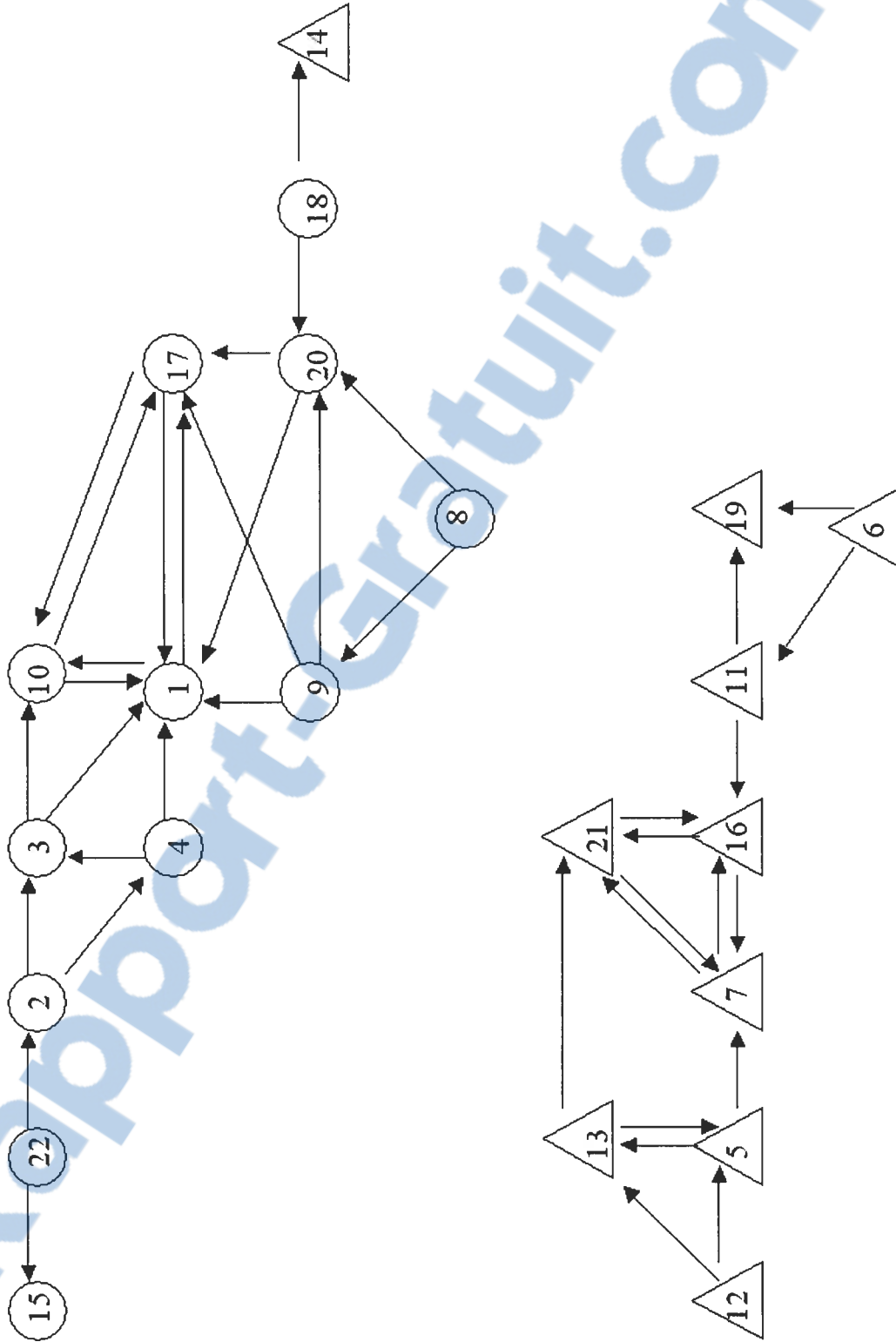
Sociogramme de la classe 1. Désignations positives. Critère travail.



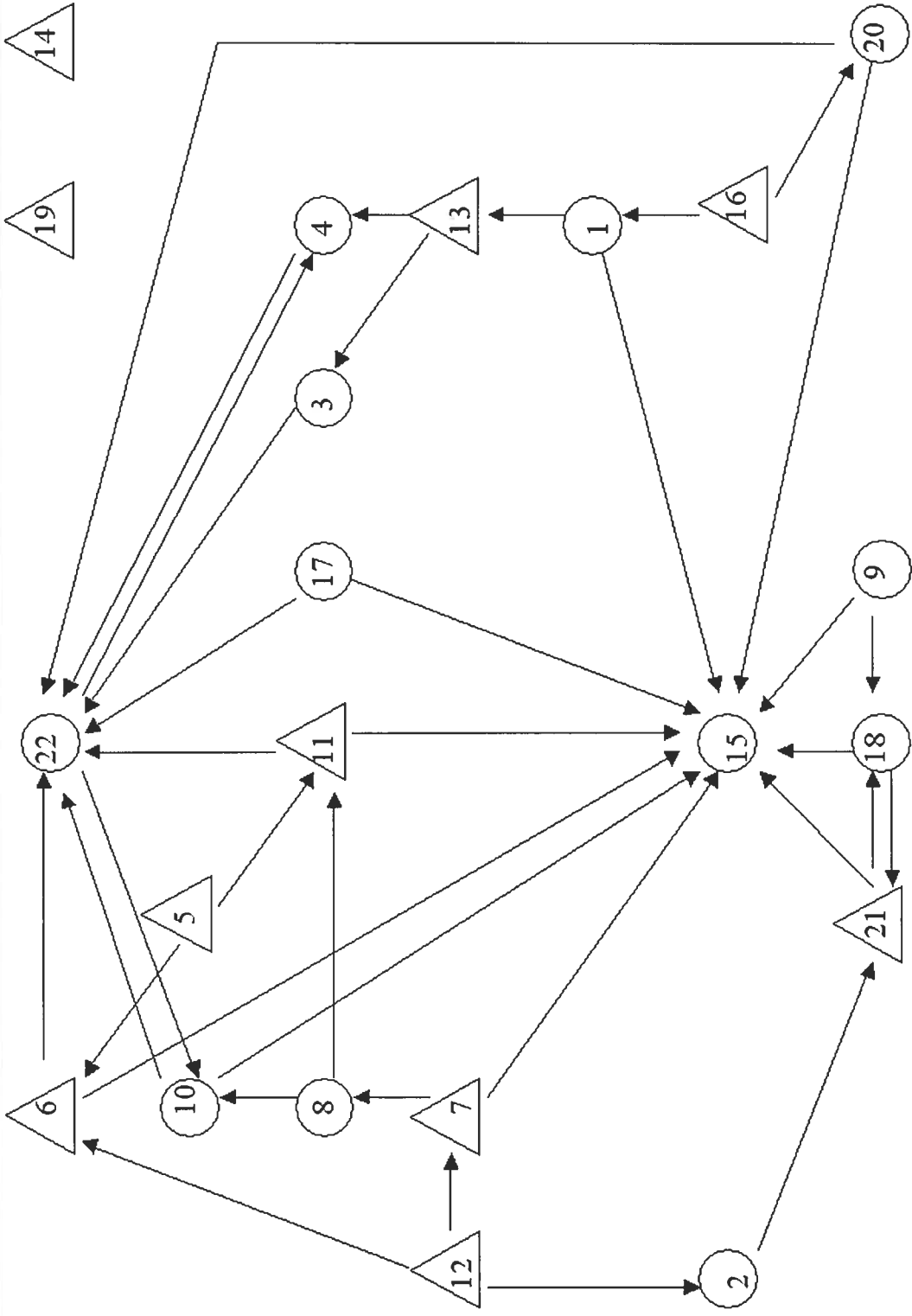
Sociogramme de la classe 1. Désignations négatives. Critère travail.



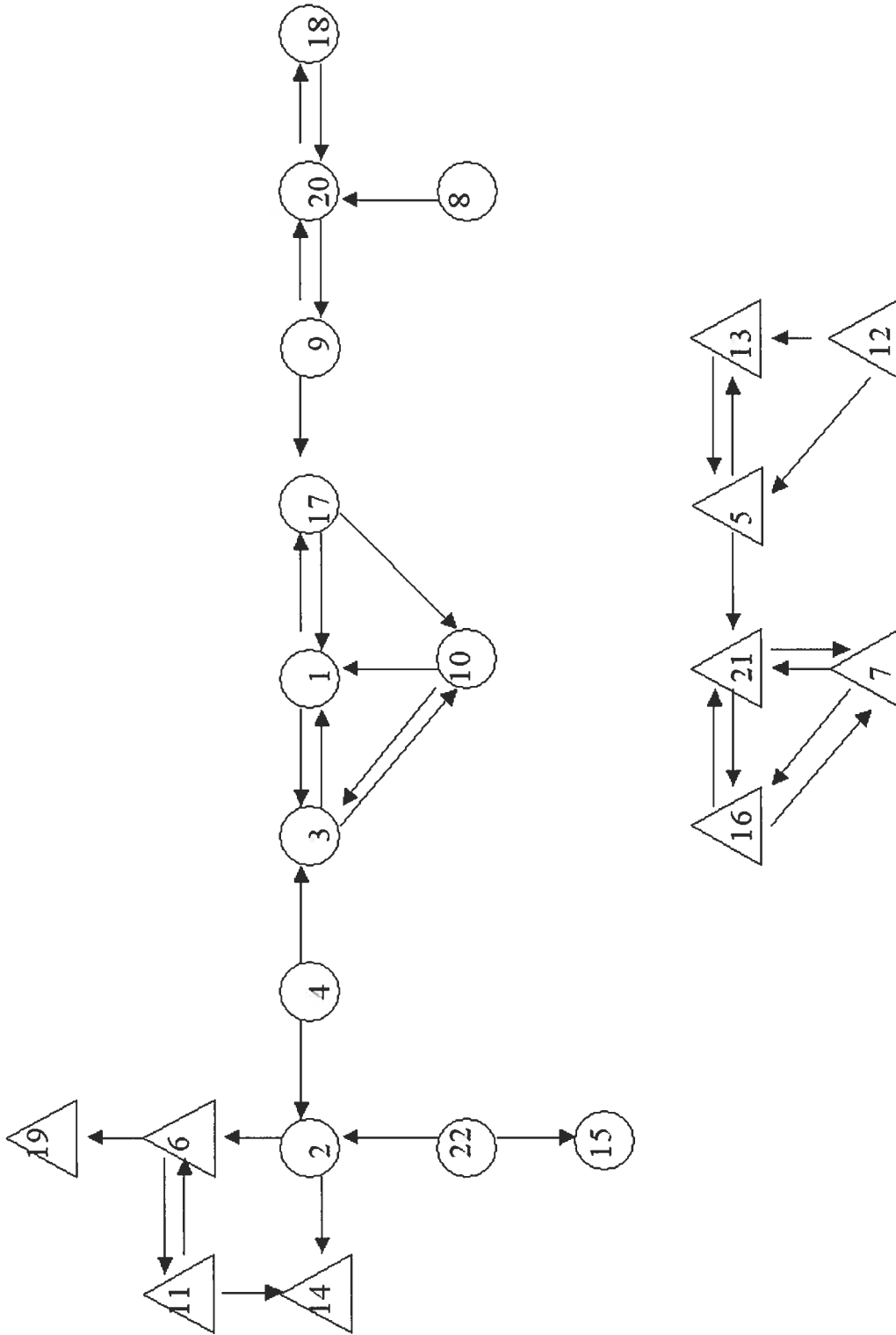
Sociogramme de la classe 2. Désignations positives. Critère jeu.



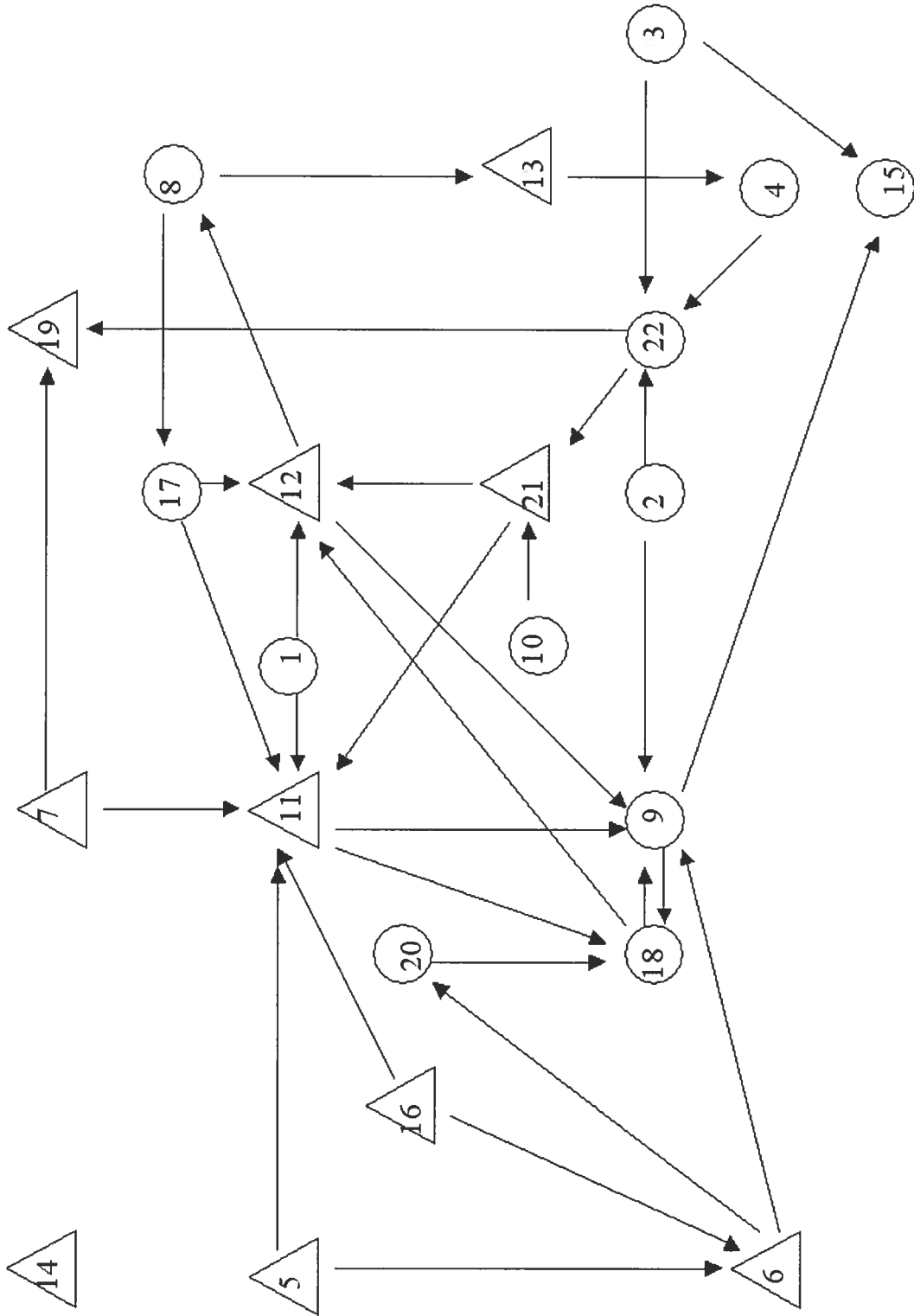
Sociogramme de la classe 2. Désignations négatives. Critère jeu.



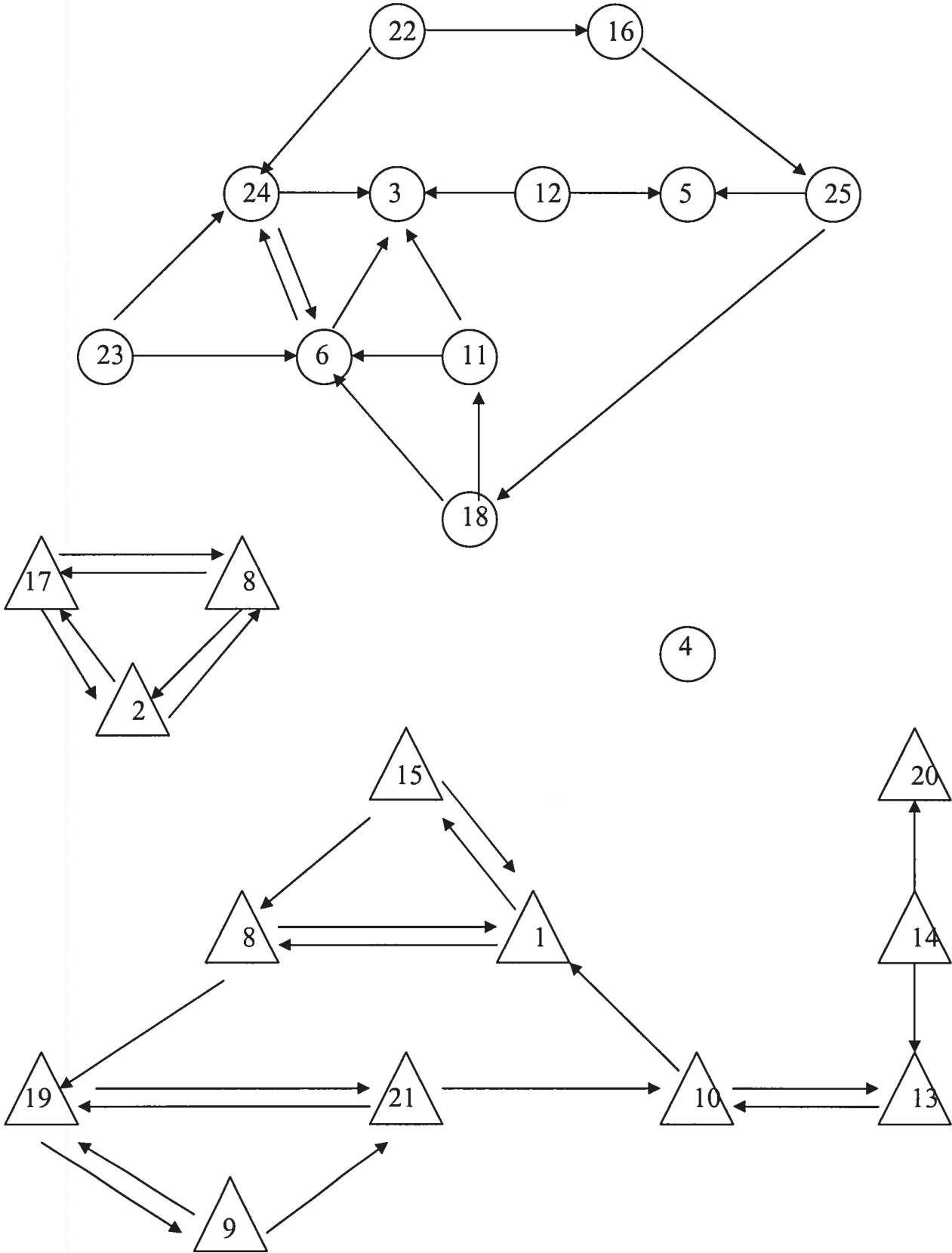
Sociogramme de la classe 2. Désignations positives. Critère travail.



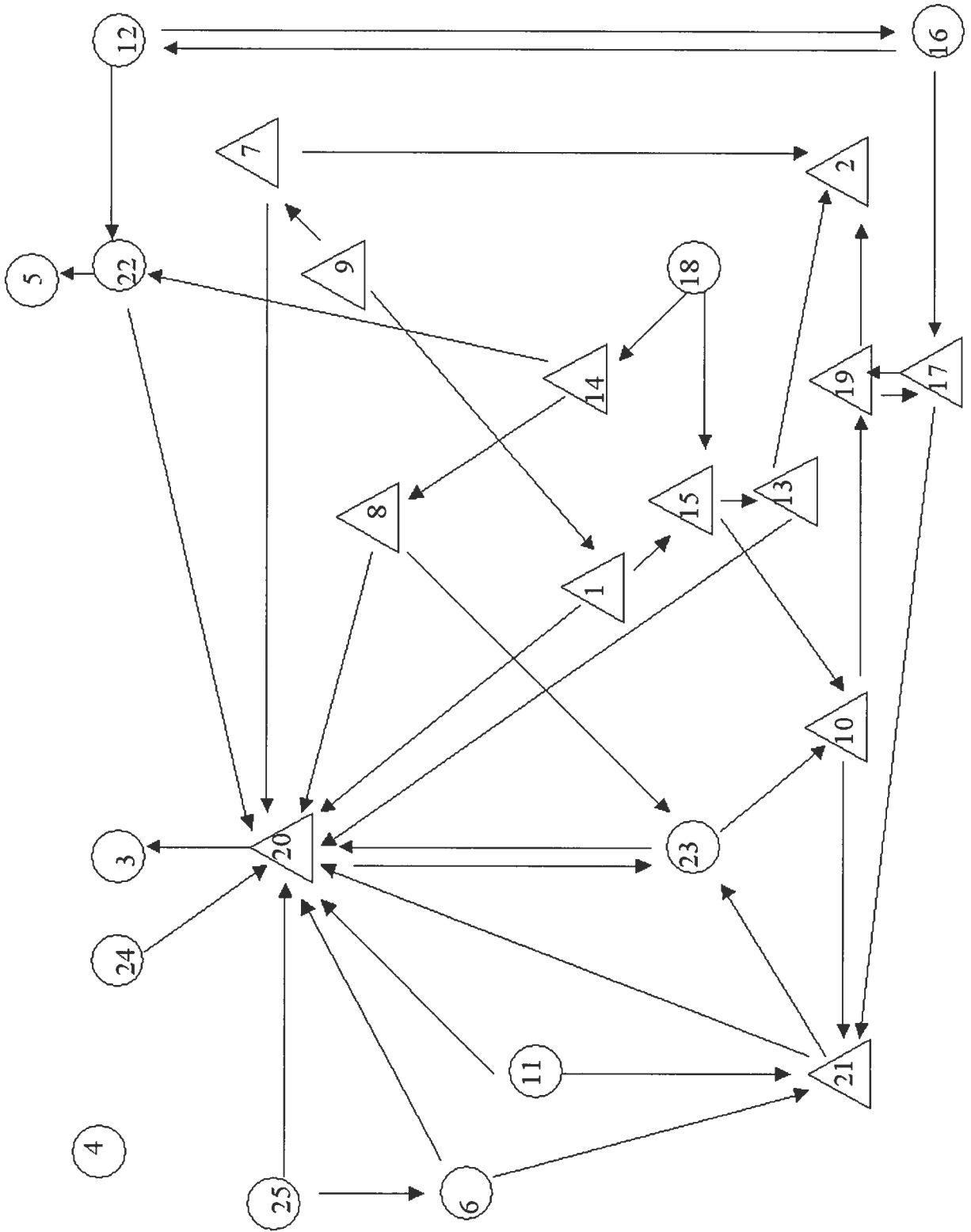
Sociogramme de la classe 2. Désignations négatives. Critère travail.

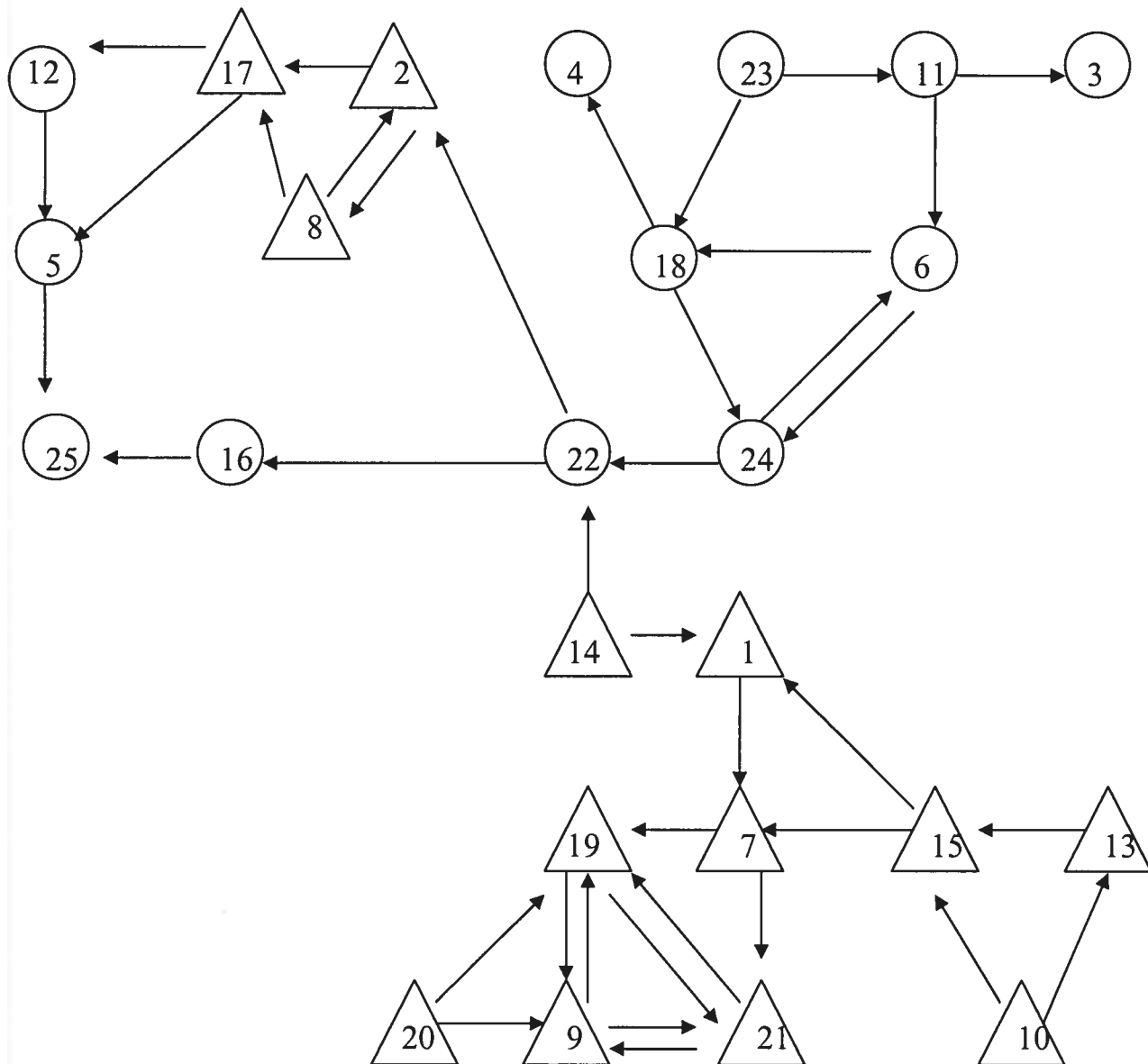


Sociogramme de la classe 3. Désignations positives. Critère jeu.

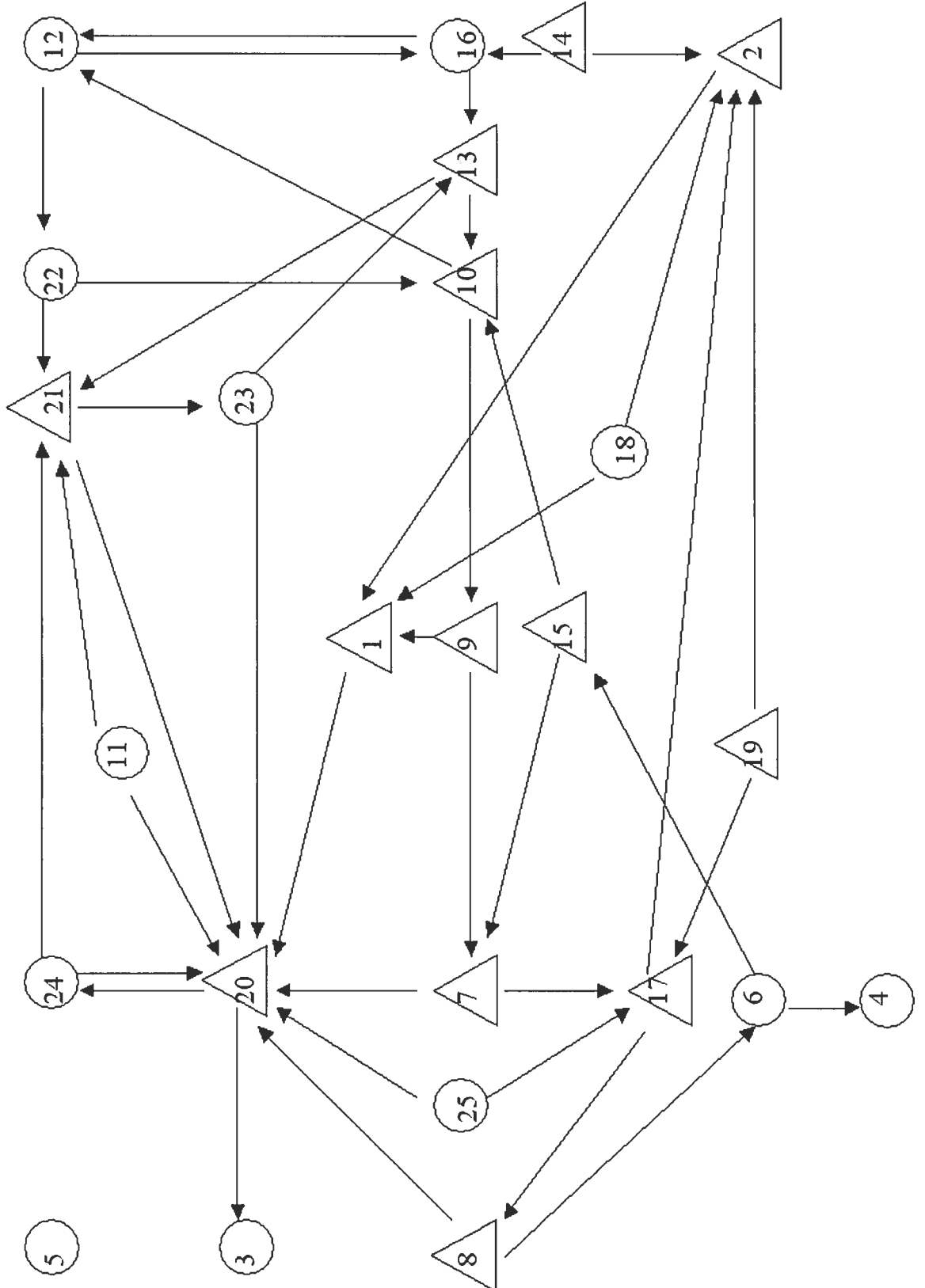


Sociogramme de la classe 3. Désignations négatives. Critère jeu.



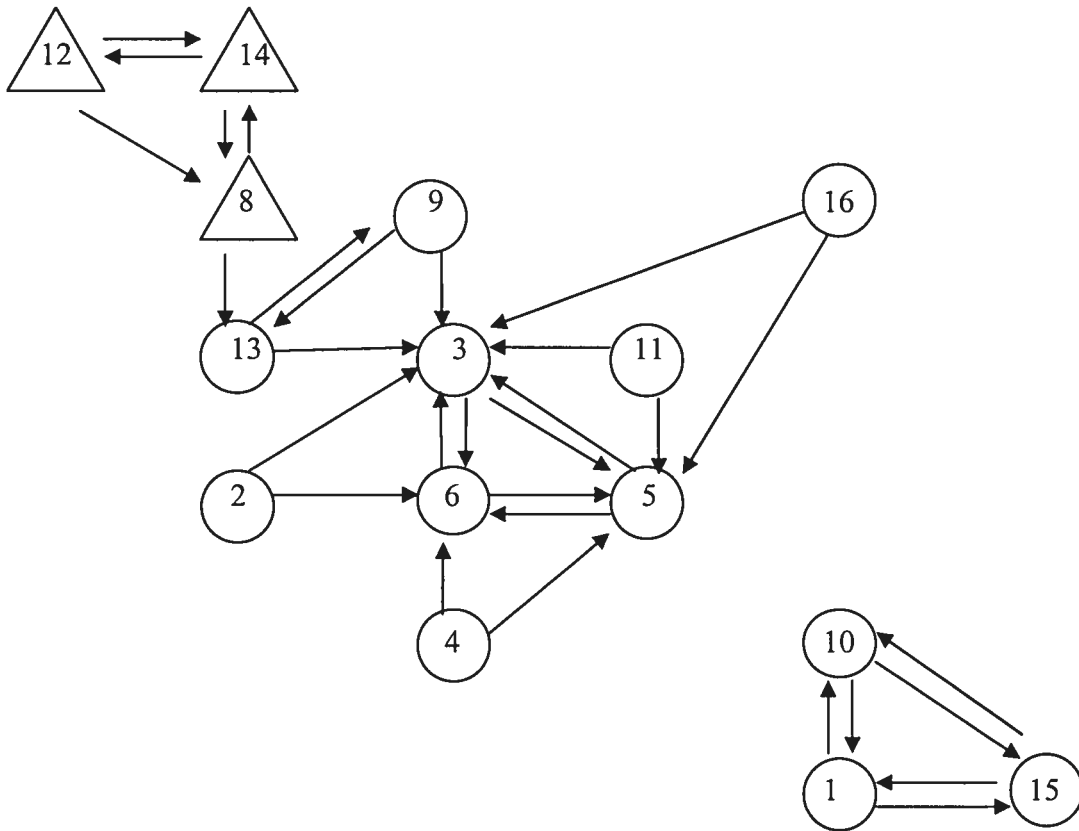
Sociogramme de la classe 3. Désignations positives. Critère travail.


Sociogramme de la classe 3. Désignations négatives. Critère travail.

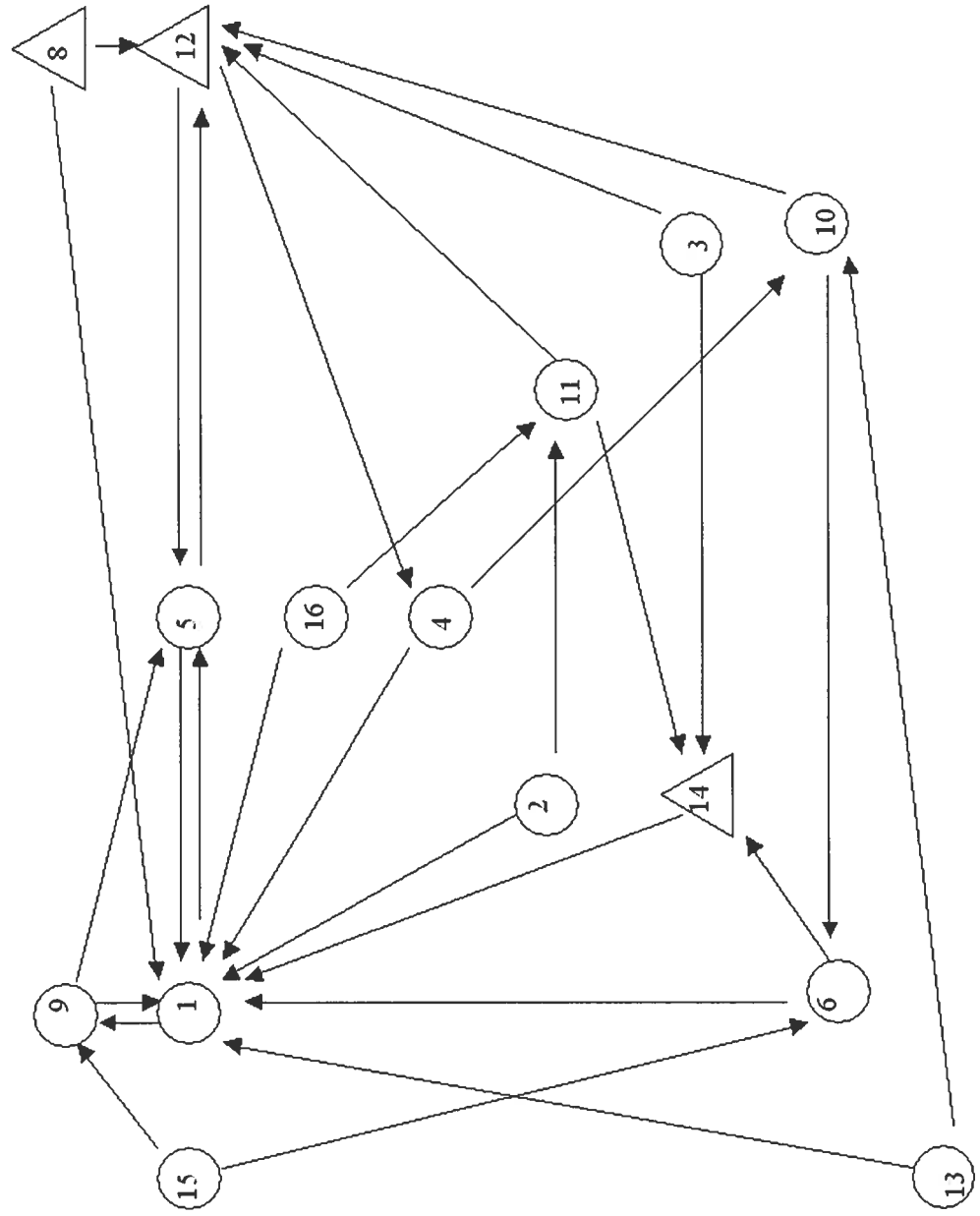


So

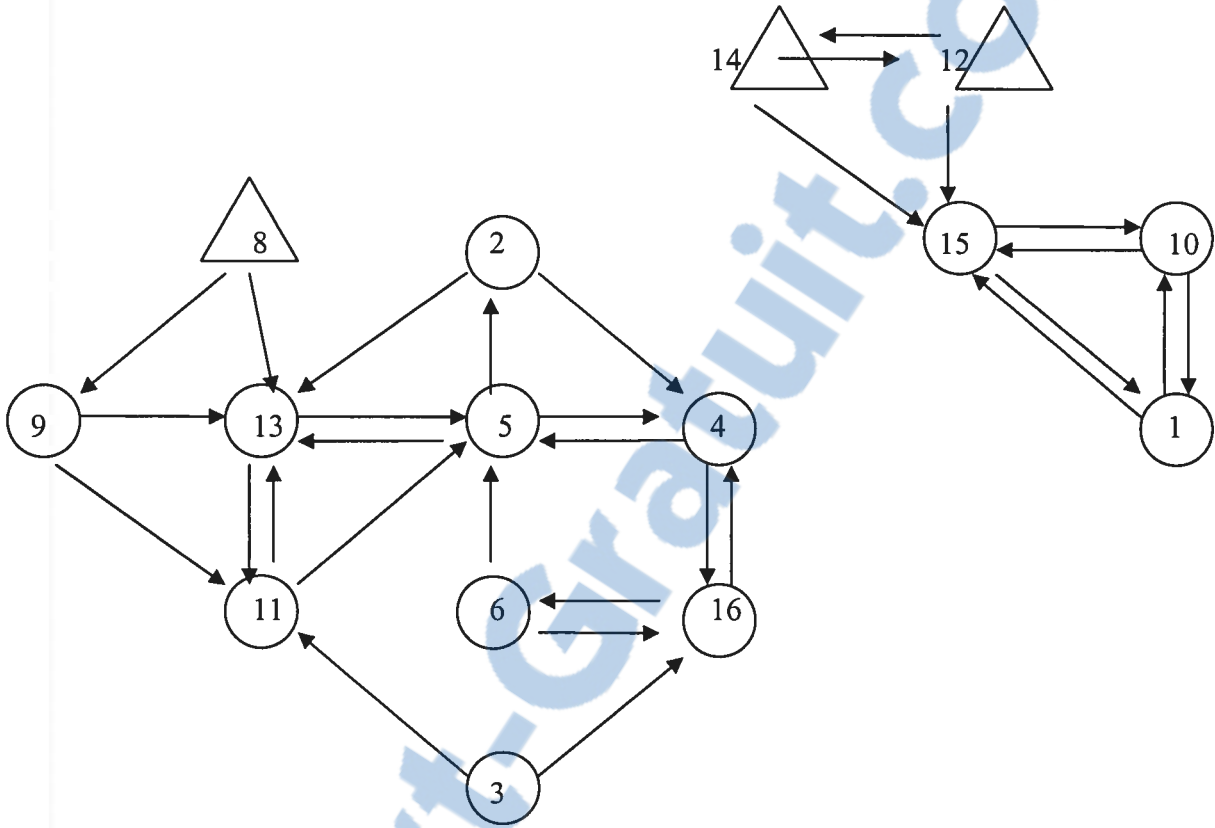
Sociogramme de la classe 4. Désignations positives. Critère jeu.



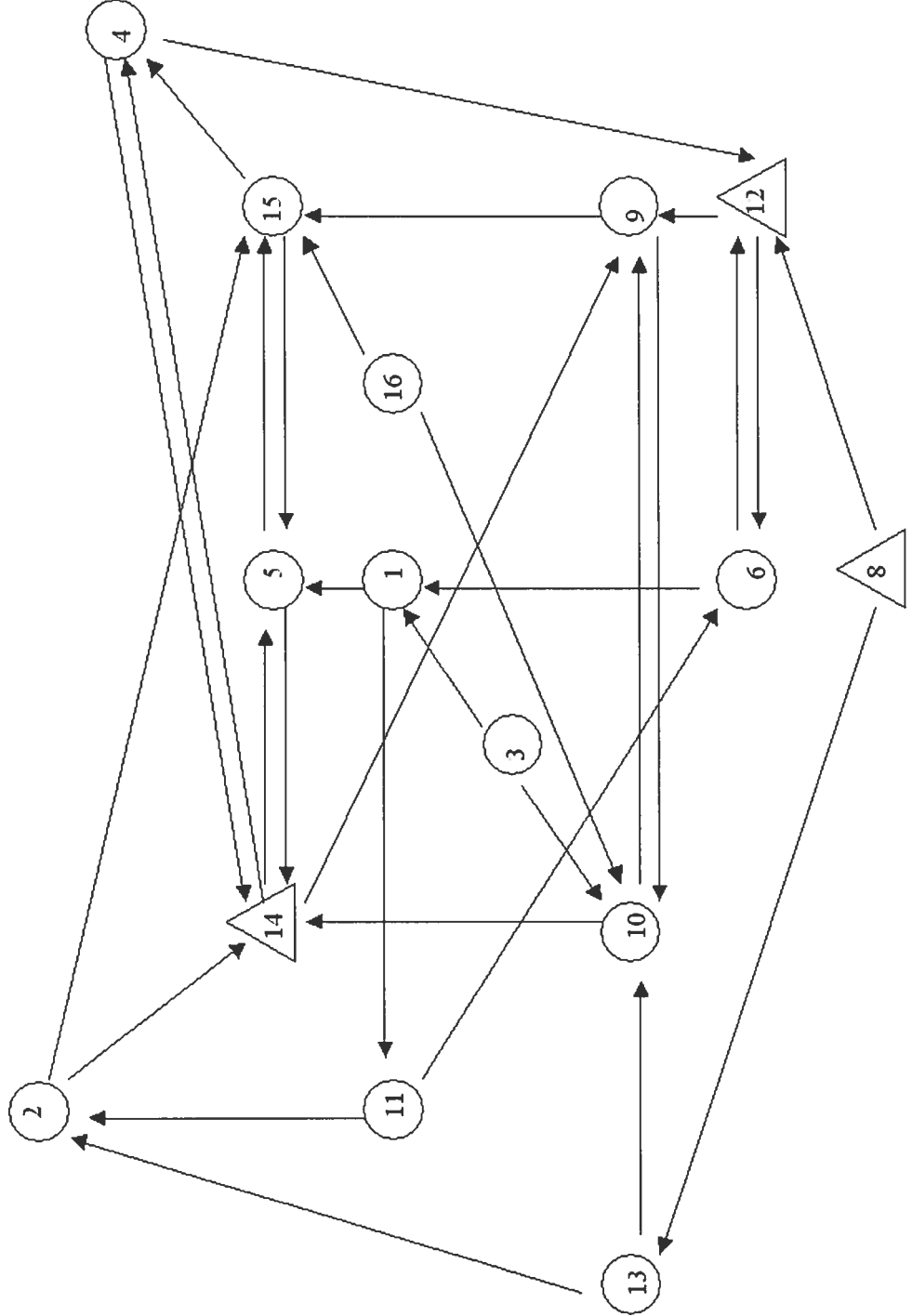
Sociogramme de la classe 4. Désignations négatives. Critère jeu.



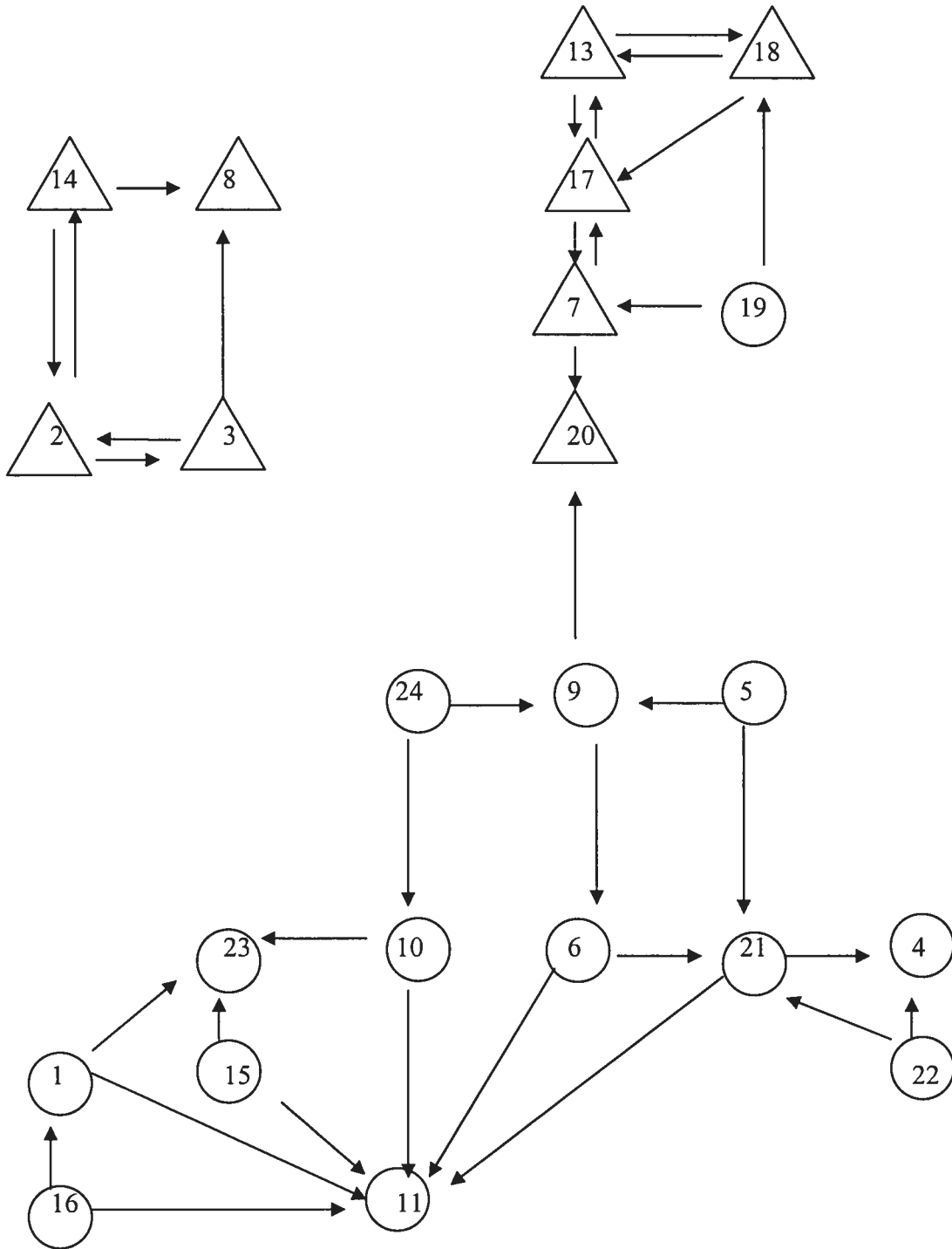
Sociogramme de la classe 4. Désignations positives. Critère travail.



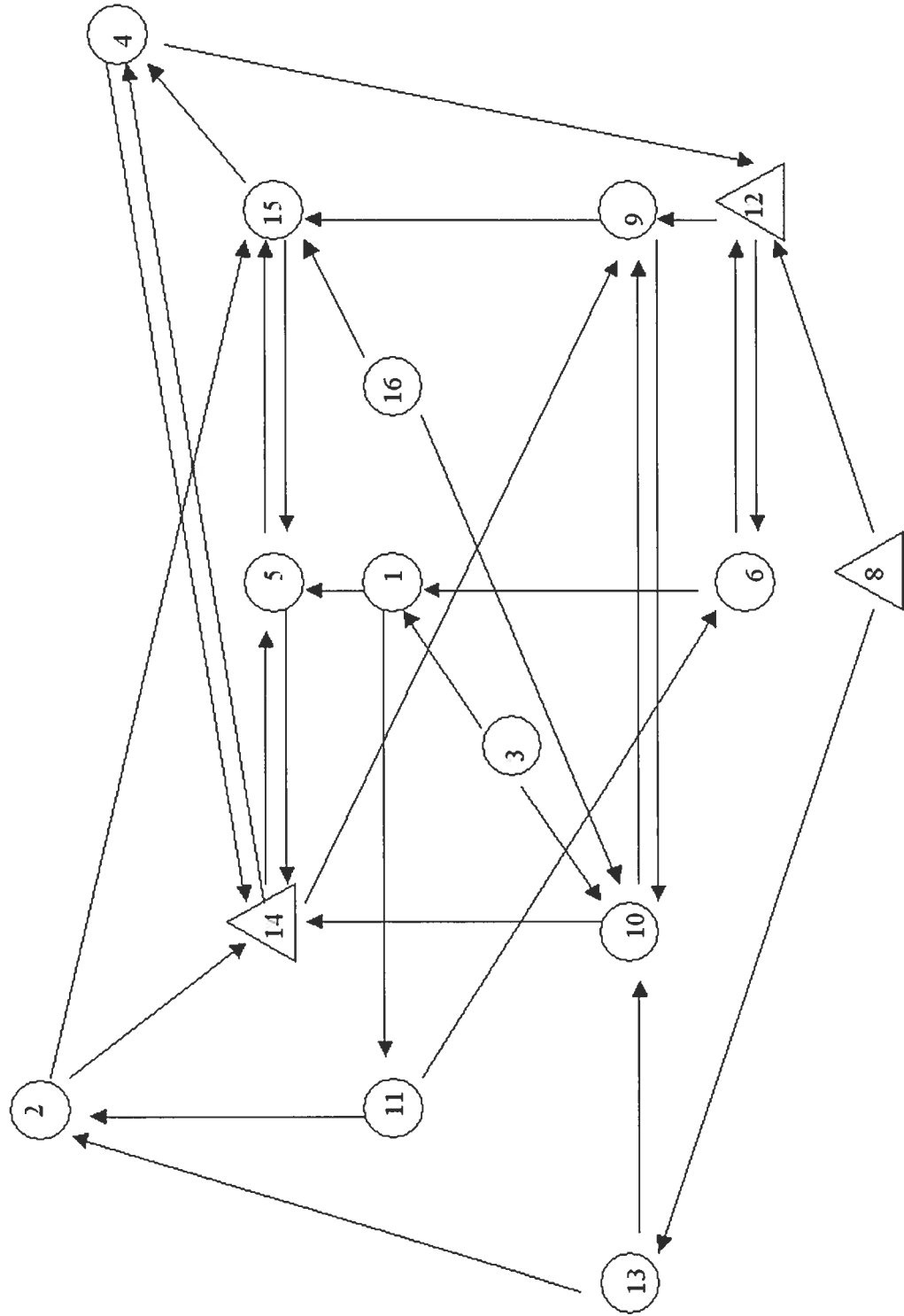
Sociogramme de la classe 4. Désignations négatives. Critère travail.



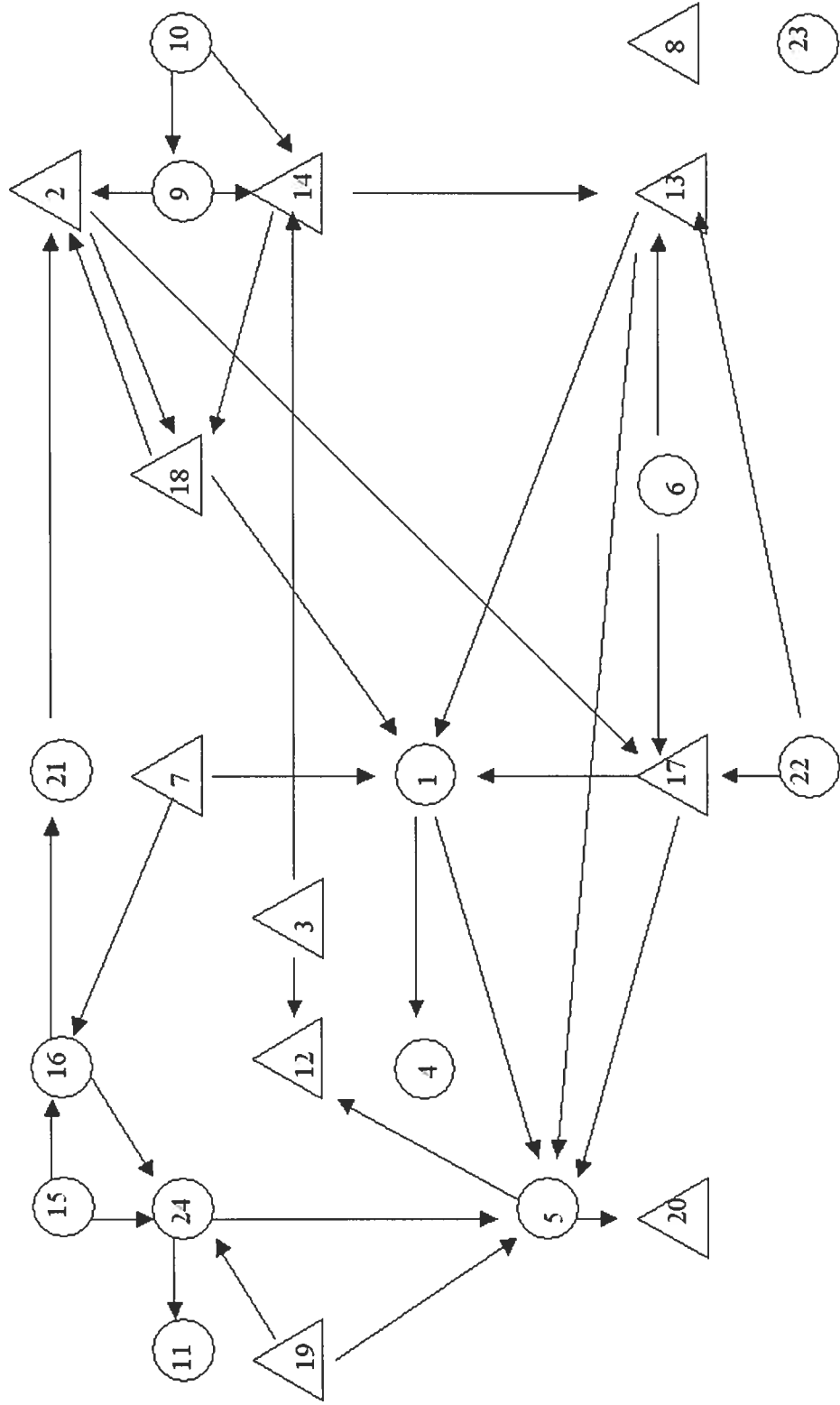
Sociogramme de la classe 5. Désignations positives. Critère jeu.



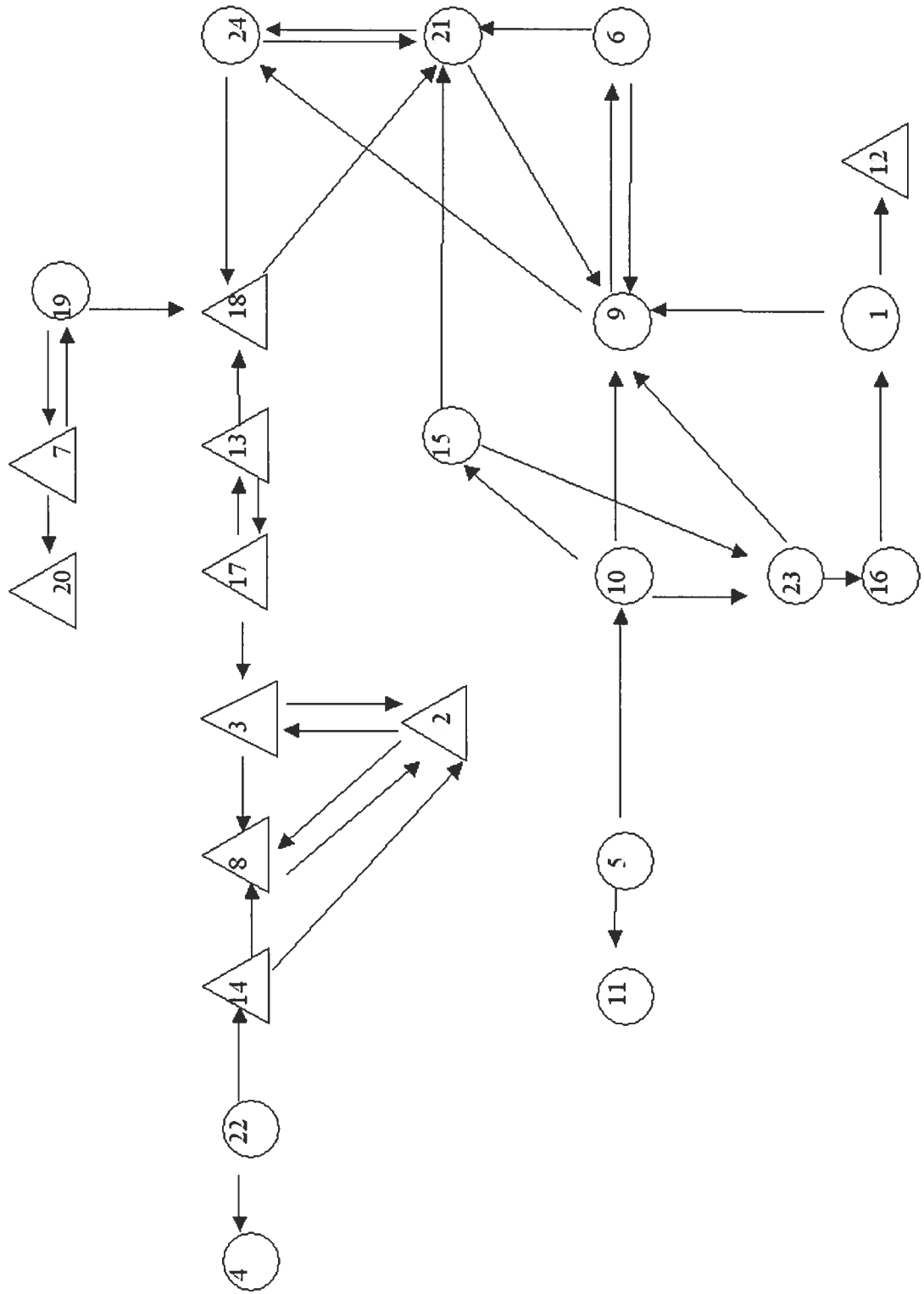
Sociogramme de la classe 4. Désignations négatives. Critère travail.



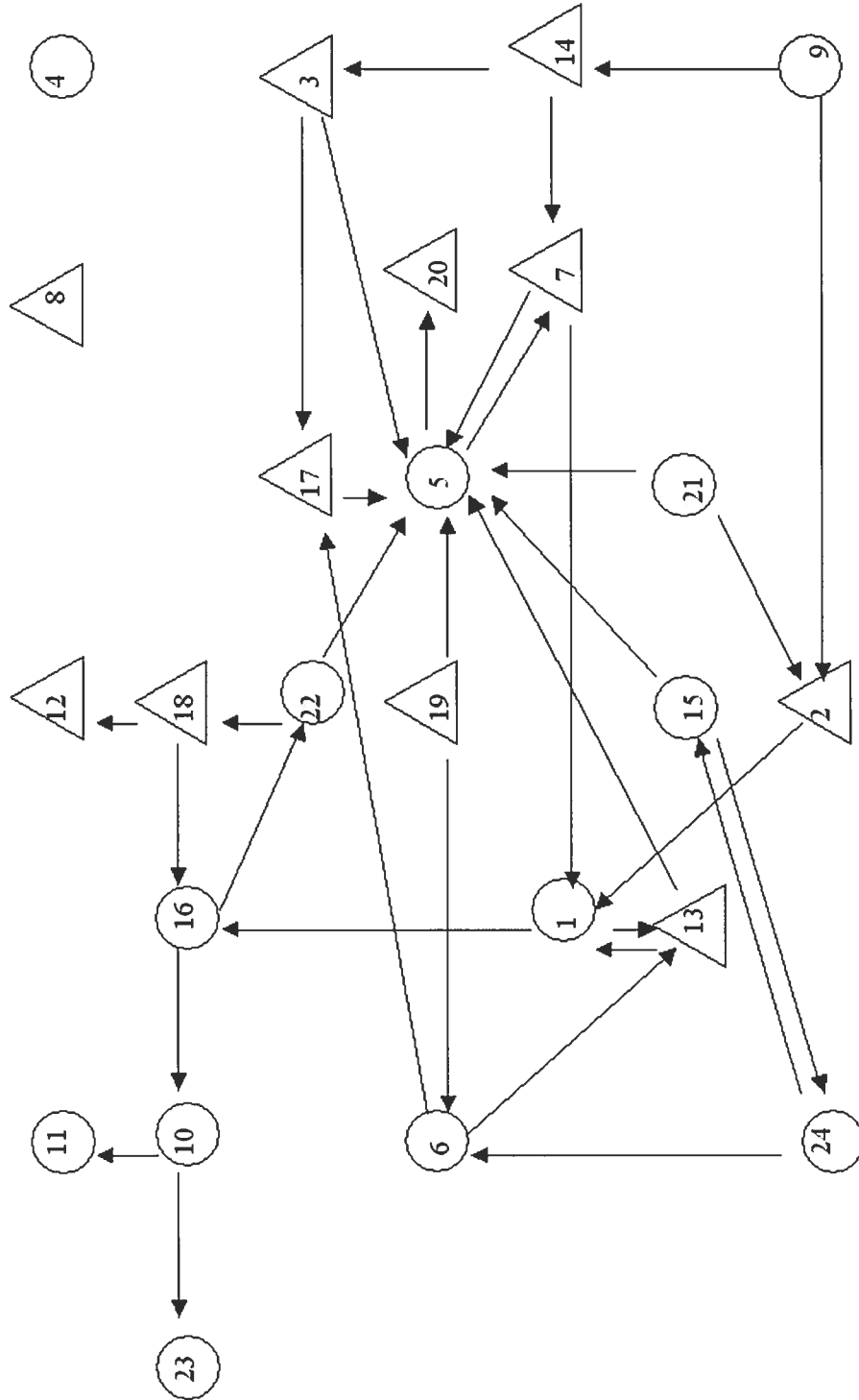
Classe 5 : Sociogramme des désignations négatives. Critère jeu.



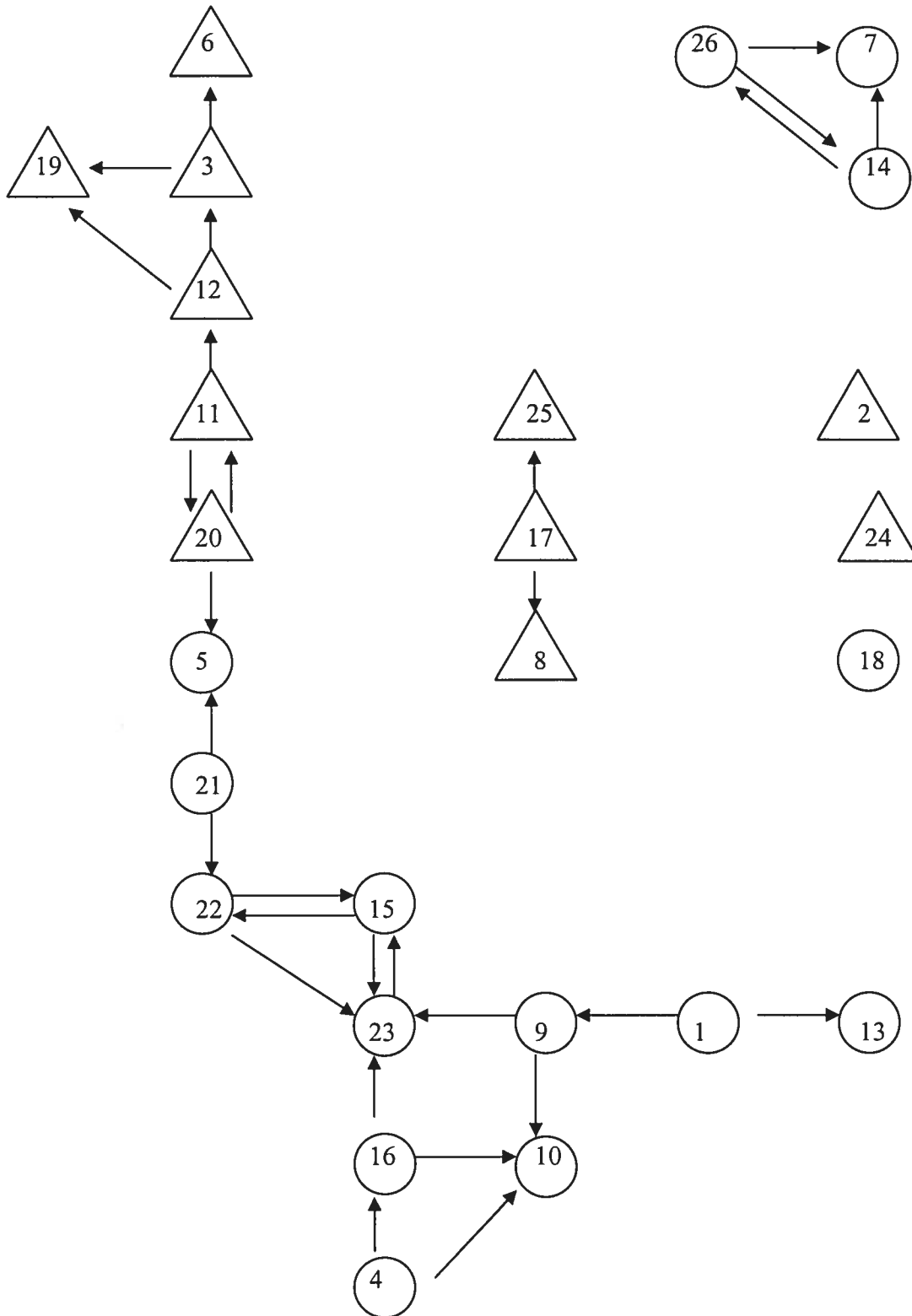
Sociogramme de la classe 5. Désignations positives. Critère travail.



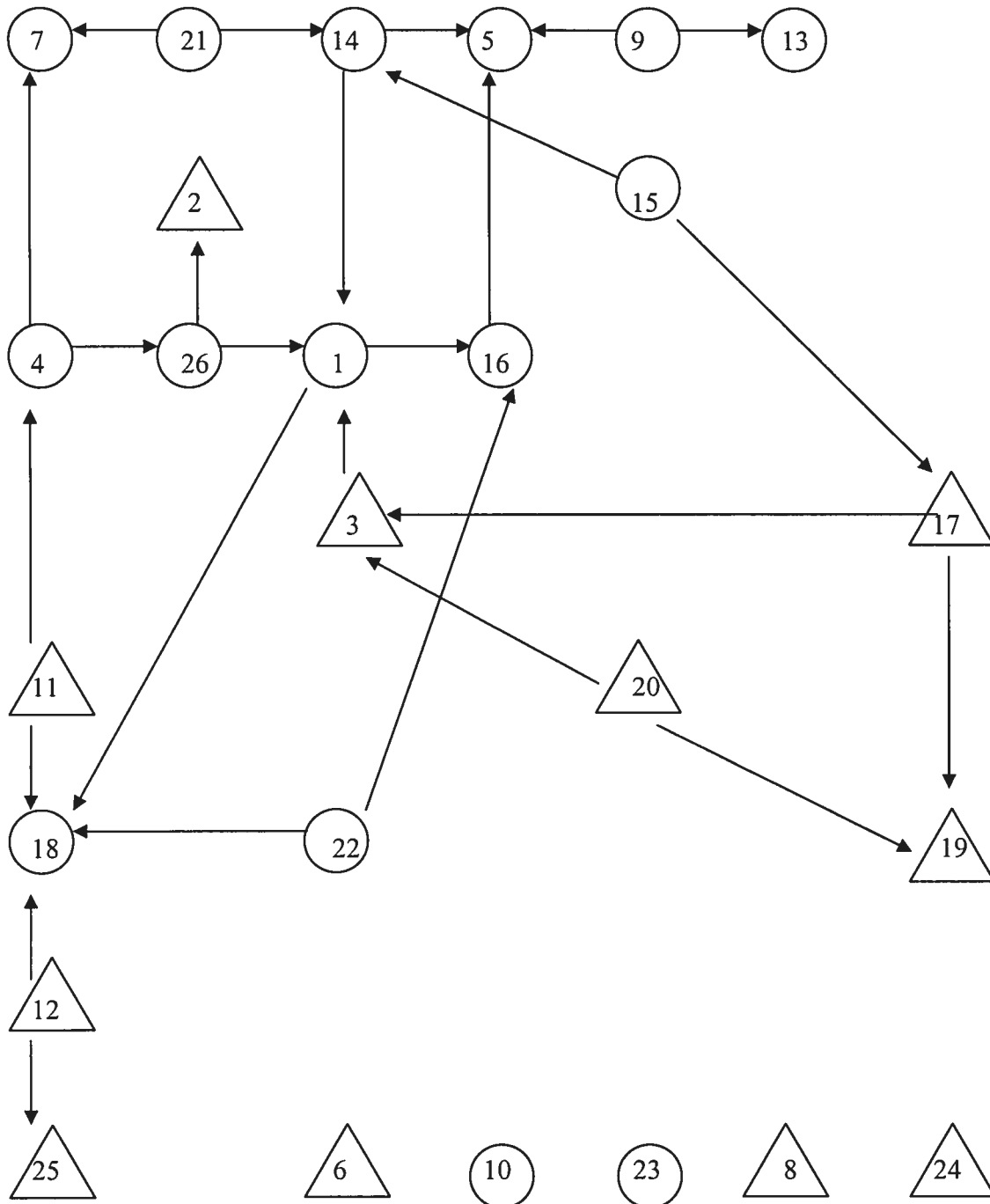
Sociogramme de la classe 5. Désignations négatives. Critère travail.



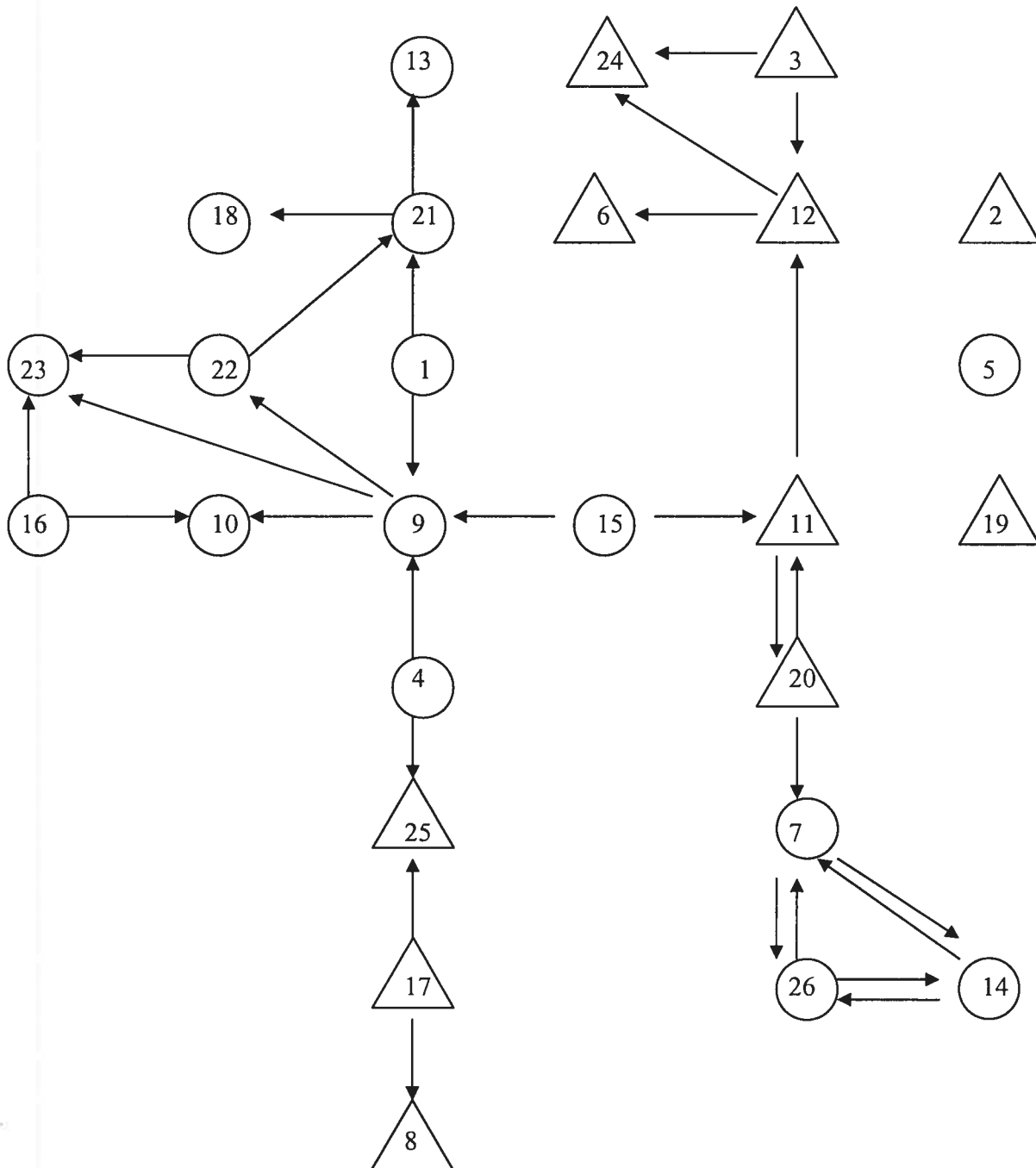
Sociogramme de la classe 6. Désignations positives. Critère jeu.



Sociogramme de la classe 6. Désignations négatives. Critère jeu.



Sociogramme de la classe 6. Désignations positives. Critère travail.



Sociogramme de la classe 6. Désignations négatives. Critère travail.

