

Les jumelages interculturels : un espace de dialogue pour l'intégration des personnes issues de l'immigration

Nicole Carignan

Number 6, Winter 2019

Tensions de l'éthique et du vivre-ensemble

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1059245ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1059245ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Carignan, N. (2019). Les jumelages interculturels : un espace de dialogue pour l'intégration des personnes issues de l'immigration. *Éthique en éducation et en formation*, (6), 89–107. <https://doi.org/10.7202/1059245ar>

Article abstract

In the paper the intercultural twinning described involved an exchange activity at UQAM between francophone student teachers and immigrants learning French as a Second Language (FSL) in the Language School. For the francophones, this form of intercultural twinning enables them to interact with people from different cultures. For the non-French-speaking immigrants, the activity provides an opportunity to practice their French and get to know their host society. In other words, ethnocultural diversity is not seen as a problem, but rather as a resource to share. In this paper, we discuss the context of immigration in Quebec, theoretical and methodological issues, and the impact on the personal and professional lives of the students. Both groups benefit by developing their sensitivity, their empathy and their intercultural communication skills.

Les jumelages interculturels : un espace de dialogue pour l'intégration des personnes issues de l'immigration

Nicole Carignan, professeure associée

Université du Québec à Montréal

Résumé : Dans le présent article, après un rappel du contexte québécois de l'immigration et des formations à l'interculturel, nous présentons les objectifs et l'historique des jumelages interculturels, le cadre de référence, les aspects méthodologiques et la discussion sur les retombées des jumelages, lesquels initient des rencontres entre des étudiants immigrants qui apprennent le français langue seconde (FLS) à l'École de langues et des francophones inscrits dans différents programmes de formation à l'enseignement à l'UQAM. Les résultats de cette expérience montrent que ces jumelages développent les compétences de communication interculturelle des deux groupes en présence et qu'ils contribuent à nourrir la réflexion sur l'éthique du rapport à l'autre en éducation et en formation, plus spécifiquement à l'intégration harmonieuse des personnes immigrantes en contexte universitaire.

Mots-clés : jumelage interculturel, intégration, immigrants, français langue seconde, université, acculturation

Abstract : In the paper the intercultural twinning described involved an exchange activity at UQAM between francophone student teachers and immigrants learning French as a Second Language (FSL) in the Language School. For the francophones, this form of intercultural twinning enables them to interact with people from different cultures. For the non-French-speaking immigrants, the activity provides an opportunity to practice their French and get to know their host society. In other words, ethnocultural diversity is not seen as a problem, but rather as a resource to share. In this paper, we discuss the context of immigration in Quebec, theoretical and methodological issues, and the impact on the personal and professional lives of the students. Both groups benefit by developing their sensitivity, their empathy and their intercultural communication skills.

Keywords : intercultural twinings, integration, immigrants, French as Second Language, university, acculturation

Introduction

Au Québec, comme ailleurs, la question de l'immigration fait couler beaucoup d'encre. Accueillerait-on trop ou pas assez d'immigrants¹? Certains croient qu'il faut réduire le nombre d'immigrants pour leur permettre une meilleure intégration sociale et économique. Tel est le cas du gouvernement sous la direction de la Coalition avenir Québec (CAQ) dont le projet est de réduire d'environ 50 000 en 2018 à 40 000 en 2019 (soit de 20%) le nombre d'immigrants accueillis au Québec, et ce, sous prétexte qu'en accueillant moins, il serait plus facile de les intégrer (Croteau, 2018). Or, suivant le démographe Victor Piché (2018a), les difficultés d'intégration économique sont essentiellement dues à des facteurs « structurels », en particulier à l'évolution du marché du travail et à la discrimination. La question du « nombre » n'est jamais citée comme facteur de « non-intégration » (Green et Worswick, 2009; Villarreal et Tamborini, 2018). Il ajoute cependant que si les gouvernements ont peu d'emprise sur l'évolution du marché du travail, ils peuvent jouer un rôle déterminant dans la lutte contre les préjugés et la discrimination. Selon Piché (2018a), diminuer l'immigration n'aurait aucun impact sur les difficultés d'intégration.

Si la question du nombre nous paraît un faux problème, celle de l'intégration nous semble par ailleurs fort pertinente. Comment intégrer harmonieusement les personnes immigrantes? Cela dépend-il de leur niveau de connaissance de la langue officielle, en l'occurrence ici, le français? Selon Bombardier,

[...] l'immigrant idéal est une personne qui souhaite vivre dans un contexte de liberté, qui désire s'intégrer à la société qui l'accueille, qui accepte d'apprendre la langue officielle et qui manifeste un minimum d'intérêt pour les Québécois et leur histoire. C'est une personne qui évite de plaquer des schémas de pensée étrangers sur la culture québécoise. Il est évident que ceux qui s'installent au Québec en se croyant vivre dans l'extension nordique des États-Unis construits en partie sur l'esclavage des Noirs auront des difficultés à s'intégrer s'ils traitent les Québécois d'esclavagistes. (Bombardier, 2019, p.1)

Tout comme Bombardier, une part de la population du Québec estime que les immigrants sont trop nombreux et qu'ils représentent un problème parce qu'ils ne parlent pas suffisamment le français. De fait, un sondage commandé par le Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO) révèle que 48% de la population québécoise voit l'immigration comme un grand risque, voire un très grand risque pour le Québec. Par ailleurs, ce même sondage révèle que 59 % des Québécois se montrent favorables à l'intégration de nouveaux arrivants et 68 % en perçoivent des bénéfices pour le Québec (De Marcellis-Warin et Peignier, 2018) parce qu'ils sont d'avis que si la

¹ Le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

société accueille des immigrants qui parlent déjà le français à leur arrivée ou font l'effort de l'apprendre, il s'agit d'une richesse.

De plus, la diversification de la population du Québec n'est pas un phénomène récent. La diversité est partie intégrante de la société et est là pour durer (Piché, 2018b). Le défi de l'intégration harmonieuse à la société d'accueil reste, selon nous, celui auquel nous devrions nous attarder (Carignan, Deraîche et Guillot, 2015). C'est dans cet esprit que nous avons développé un programme novateur de jumelages interculturels visant à contribuer à une meilleure intégration des personnes immigrantes et au développement de compétences de communication interculturelle autant des immigrants qui apprennent le français que des membres de la majorité d'accueil. Tel que nous le verrons, cette expérience montre que l'apprentissage du français peut non seulement représenter une expérience pertinente, positive et efficace pour les immigrants, mais qu'il s'agit là d'une condition essentielle à leur intégration dans la société d'accueil. Plus spécifiquement, la proposition d'activités de jumelages interculturels, entre des étudiants immigrants qui apprennent le français langue seconde (FLS) à l'École de langues et des francophones de la société d'accueil inscrits dans différents programmes de formation à l'enseignement, favorise des relations intergroupes riches et prometteuses.

Dans ce qui suit, nous présentons le contexte de l'immigration au Québec, des formations à l'interculturel, les objectifs et l'historique des jumelages interculturels, le cadre de référence, les aspects méthodologiques et la discussion sur les retombées de ces jumelages.

1. Contexte de l'immigration au Québec

Dans les sociétés contemporaines, la diversité ethnoculturelle des populations est devenue la norme. Pour le Québec comme pour d'autres sociétés, l'immigration est nécessaire pour plusieurs raisons. Parmi les plus couramment évoquées, mentionnons la nécessité de contrer la baisse de natalité et le vieillissement de la population et assurer le développement économique.

Par ailleurs, la question du français se posant déjà dans les années 1970, le Québec s'est doté d'une Charte de la langue française en 1977 puis, en 1990, d'une politique d'immigration et d'intégration. La communauté francophone aura mis du temps à assumer son rôle de communauté d'accueil qui oriente la démarche d'intégration des immigrants et dont l'apprentissage du français demeure un défi constant. De nos jours, un peu plus de six personnes immigrantes sur dix — travailleurs qualifiés — ont déclaré connaître le français au moment de leur admission (MIDI, 2017). À l'instar de St-Laurent et El-Geledi (2011), nous sommes d'avis que l'intégration linguistique représente la clé de voûte de l'intégration culturelle, sociale, économique, juridique et politique des immigrants. Si le meilleur agent d'intégration demeure l'emploi, celui-ci requiert

préalablement, d'une part, une maîtrise du français et, d'autre part, une communauté d'accueil sensibilisée aux défis rencontrés par les immigrants. Leur intégration à l'emploi dépend en amont de ces deux facteurs.

Bien que la contribution des immigrants au développement du fait français au Québec ainsi qu'au développement économique ne soit plus à démontrer (St-Laurent et El-Geledi, 2011), force est de constater que ceux-ci continuent à rencontrer des difficultés en termes de préjugés, de discrimination et de racisme. L'enquête sur la diversité ethnique (EDE) au Canada, menée par Statistiques Canada et le ministère du Patrimoine canadien en 2002 auprès de Canadiens de différents groupes ethniques², qui visait à mieux connaître comment ces Canadiens percevaient leur ethnicité et leurs rapports à l'autre durant la période des cinq dernières années ou depuis leur arrivée au Canada, mérite ici notre attention.

Dans cette enquête, certaines questions portaient sur la perception d'avoir été personnellement victime de discrimination en raison de l'ethnicité, de la culture, de la langue ou de l'accent, de la couleur de la peau ou de la religion (IS-Q120). Les résultats montrent qu'au Québec, 61% des francophones dont le français est la langue maternelle, 67% des anglophones dont l'anglais est la langue maternelle et 52% des allophones qui n'ont comme langue maternelle ni le français ni l'anglais, perçoivent avoir été victimes de discrimination à cause de la langue et de l'accent (Bourhis, Montreuil, Helly et Jantzen, 2007). En ce qui concerne l'intégration des personnes immigrantes, le *linguicisme* se révèle donc un obstacle majeur. En plus des attitudes négatives en raison de la langue et de l'accent, les traits héréditaires (phénotype) ou la couleur de la peau font aussi partie des difficultés que rencontrent les personnes immigrantes. L'EDE révèle aussi qu'au Québec, 20% des francophones dont le français est la langue maternelle, 25% des anglophones dont l'anglais est la langue maternelle et 33% des allophones qui ont comme langue maternelle ni le français ni l'anglais perçoivent avoir été victimes de discrimination à cause de la couleur de la peau (Bourhis, Montreuil, Helly et Jantzen, 2007). En résumé, au Québec, ce sont les minorités visibles qui n'ont pas le français comme langue maternelle qui subissent le plus de discrimination. Ce sont donc des communautés doublement vulnérables.

Par ailleurs, les résultats des études de Johnston et Lordan (2012) ont démontré que les minorités victimes de préjugés et de discrimination sont plus susceptibles de souffrir de maladies mentales et physiques liées au stress d'être souvent ostracisées par les membres de la majorité d'accueil. À force d'être rejetées, des victimes peuvent en venir à s'identifier plus favorablement à leur groupe d'origine et ce repli identitaire peut nuire à leur intégration au sein de la société d'accueil.

² Francophones, anglophones et immigrants de 1^{ière}, 2^e et 3^e génération. Échantillon de N= 42,476/57,200. Taux de réponse de 76%.

Les études de St-Laurent et El-Geledi (2011) ont montré que les personnes immigrantes déplorent le peu de contacts qu'ils ont avec les francophones de la majorité d'accueil. Nos observations à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) confirmaient que ces contacts n'étaient guère présents. Nous nous sommes donc intéressés aux jumelages interculturels entre des étudiants apprenant le français à l'École de langues — ceux-ci avaient peu d'occasions de pratiquer le français avec des francophones québécois— et des étudiants francophones futurs enseignants — qui, pour leur part, avaient peu de personnes issues de l'immigration intégrées dans leurs réseaux sociaux. En cela, nous visons à réduire les préjugés qu'ils avaient les uns envers les autres et à favoriser le respect mutuel par le développement d'habiletés de communication interculturelle.

Comme nous le verrons, les activités de jumelages interculturels que nous avons mises en place ont permis aux personnes immigrantes de pratiquer le français et de découvrir la langue et la culture de leur société d'accueil. Elles ont aussi permis aux francophones de la majorité de mieux comprendre les enjeux et les responsabilités qui incombent à une société d'accueil.

Concernant ces difficultés liées à l'accueil et à l'intégration des immigrants (les accueillis), il est pertinent de nous attarder aux formations à l'interculturel qui peuvent être initiées par la majorité d'accueil (les accueillants) pour réduire les préjugés et la discrimination.

2. Les formations à l'interculturel

Rarement évoquée, l'idée d'une formation à l'interculturel nous est venue des États-Unis à la suite de la grande vague migratoire où près de 20 millions de nouveaux arrivants ont franchi les frontières du territoire américain dans les années 1930. Dans un tel contexte, Rachel DuBois, enseignante et militante antiraciste, souhaitait « amener ses élèves issus de l'immigration à prendre conscience qu'ils appartenaient à une culture différente et digne de respect, tout en les encourageant à se déclarer Américains au même titre que les autres citoyens » (Anctil, 2014, p. 132). Pour y arriver, Rachel DuBois favorisait « une méthode d'étude séparée des différents "groupes ethniques" et des activités scolaires centrées sur une tradition culturelle en particulier » (Anctil, 2014, p. 132). L'approche de DuBois a pris une dizaine d'années avant de traverser la frontière canadienne-anglaise par le biais de la communauté juive. Du côté francophone, les balbutiements de l'interculturalité ont commencé à émerger dans les années 1970 avec Kalpana Das. Les initiatives de Das s'inspiraient du travail de Tagore, qui en 1940 fonde un établissement d'enseignement intégrant à la fois deux traditions éducatives : « [celle de l'Inde] où les enfants sont éduqués dans la nature et la tradition scolaire de l'Occident par les colonisateurs anglais » (Gratton, 2014, p. 177). Selon Das cité par Gratton (2014),

pour qu'il y ait interculturelité, quatre conditions sont requises : (1) la mise en place d'un climat de confiance mutuelle et non menaçant ; (2) la reconnaissance d'identités culturelles distinctes qui peuvent se développer dans la société ; (3) l'analyse critique de la construction sociale des cultures et des races ; et (4) la différence ethnoculturelle comme source possible de connaissances nouvelles sur la réalité humaine. Selon cette perspective, la formation à l'interculturel suggère que ce sont autant les ressemblances que les différences qui façonnent l'être humain et que la rencontre avec l'Autre permet de mieux percevoir, distinguer et comprendre celles-ci de telle sorte que l'interculturel n'indiffère personne (Gratton, 2014).

Au fil des ans, les offres de formation à l'interculturel se sont diversifiées. À l'aide des modèles de Hoffman (1996) et de McLaren (1995), trois perspectives de formation peuvent être identifiées, soit : traditionnelle, libérale et radicale. La perspective traditionnelle s'appuie sur l'idée que la culture est figée et prédéterminée (Taguieff, 1997). Essentialiste, la conséquence d'une telle perspective est que la reproduction sociale des valeurs et des normes n'est pas remise en cause (Bourdieu et Passeron, 1970). Le monde est bien tel qu'il est, il n'est pas nécessaire de se questionner sur les iniquités sociales et les comportements discriminatoires. La perspective libérale, quant à elle, promeut le pluralisme culturel en remettant en question le sens de l'universalité. La culture est perçue comme dynamique et flexible et le rapport de pouvoir entre les groupes considérés supérieurs et ceux qui sont discriminés et exclus est remis en question. Ainsi, cette perspective propose de diversifier les contenus d'enseignement en présentant les cultures sans les folkloriser et d'adapter les approches pédagogiques au contexte socioculturel (Banks, 1999). Suivant la perspective libérale, le monde peut être transformé et il pourrait être différent et meilleur. Enfin, la perspective radicale dénonce les situations d'injustice et d'iniquité. Son but est « the elimination of oppression of one group of people by another ... [and] ... that the entire educational program is redesigned to reflect the concerns of diverse cultural groups » (Sleeter et Grant, 1994, p. 209). Cette perspective favorise la communication, la solidarité et l'interdépendance entre les personnes et les groupes qui entrent en contact.

Par ailleurs, plusieurs programmes de formation et d'intervention s'appuient « sur le principe que l'ignorance de l'autre constitue la base des préjugés et des discriminations intergroupes [...] et que les préjugés sont acquis par l'apprentissage social à la maison, dans la rue et à l'école : c'est le modèle de l'enculturation » (Bourhis, Carignan et Sioufi, 2015, p. 26-27). De manière générale, l'évaluation de formations à l'interculturel visant à sensibiliser les personnes du groupe majoritaire ou à réduire les préjugés ont démontré les limites de leur efficacité. Cependant, les formations qui présentent des informations factuelles sur les exogroupes, associées à des débats portant sur les relations ethniques et la cohésion sociale, entraînent une efficacité accrue (Aboud et Levy, 2000). Des études évaluatives ont aussi permis de démontrer l'efficacité de programmes de formation

soutenus par les modes de communication affectif et cognitif (Paluck et Green, 2009). Tandis que le cognitif fait appel à la présentation d'informations factuelles, de statistiques, de modèles, d'analyses de cas ou de mises en situation, l'affectif met en évidence des situations qui suscitent l'empathie en favorisant l'expression des émotions et le partage des témoignages. L'articulation réfléchie des modes affectif et cognitif permet d'offrir des formations plus pertinentes et plus efficaces.

Force est de souligner que les modèles que nous venons de présenter n'ont rien perdu de leur pertinence. Ils ont résisté à l'usure du temps et continuent d'être une source d'inspiration. Par ailleurs, nous sommes d'avis que nous ne pouvons plus nous contenter d'offrir des formations qui proposeraient un survol de la diversité des cultures dans le monde (perspective traditionnelle). Il ne suffit plus de passer en revue les iniquités sociales et les comportements discriminatoires sans remettre en question l'impact de nos attitudes et de nos comportements discriminatoires et de proposer des solutions durables (perspective libérale). En conséquence, comme le stipulent Sleeter et Grant (1994), nous ne pouvons prétendre offrir une éducation convenable sans comprendre les causes et les méfaits des préjugés et de la discrimination, notamment, en raison de la langue, de l'ethnicité, de la race, du genre ou de la religion. En fait, ces auteurs suggèrent un changement de paradigme : celui de voir la différence et la diversité non pas comme un problème, mais comme une source d'enrichissement mutuel.

3. Des activités de jumelages interculturels

Comme le proposent Sleeter et Grant (1994), réduire les préjugés et les discriminations est nécessaire si l'on veut offrir une éducation convenable. Conséquemment, favoriser les contacts entre les personnes immigrantes et les francophones de la majorité d'accueil nous est apparu incontournable. Nous avons donc mis en place des activités de jumelages interculturels dans le cadre de la formation universitaire de nos étudiants à l'UQAM (Carignan, Deraîche et Guillot, 2015). Inspirés par l'approche de Sleeter et Grant (1994) et de Paluck et Green (2009), les jumelages interculturels avaient pour objectifs de permettre aux étudiants francophones membres de la majorité d'accueil de mieux comprendre les défis vécus par les immigrants, de les sensibiliser aux méfaits des préjugés et de la discrimination, et de jouer un rôle actif dans leur intégration. Pour les immigrants, les jumelages interculturels visaient la maîtrise du français, le développement de leur réseau de connaissances et la réduction de leur isolement. Pour les deux groupes, les jumelages interculturels visent l'acquisition de compétences de communication interculturelle.

3.1 Historique des jumelages

Au début des années 2000, une équipe de maîtres de langue de l'UQAM constate que leurs étudiants apprenant le français ne rencontraient pas de francophones sur le campus, qu'ils se questionnaient parfois sur la nécessité d'apprendre le français et la difficulté de se créer un réseau d'amis, sinon de connaissances ou de contacts. D'autre part, des professeur-e-s en éducation réalisent que leurs étudiants francophones issus de la majorité d'accueil gravitent dans des milieux plutôt homogènes et parce qu'ils rencontrent peu d'immigrants, sont peu sensibilisés aux enjeux liés à l'immigration et parfois réticents à en rencontrer. Pourtant, durant leur carrière, ils seront appelés à enseigner à des élèves issus de l'immigration et à travailler avec leurs parents. Devant ce constat, proposer des rencontres devenait un enjeu de formation important pour l'équipe d'enseignant-e-s.

En 2001, un premier jumelage interculturel a lieu entre des étudiants immigrants en FLS de l'École de langues et des étudiants en travail social. Puis en 2002, des étudiants immigrants en FLS et des étudiants en formation à l'enseignement se rencontrent. Au fil des ans, la famille s'est agrandie et en plus de rencontrer de futurs travailleurs sociaux et de futurs enseignants, les immigrants apprenant le français ont pu rencontrer des francophones inscrits dans des programmes en développement de carrière, en psychologie, en didactique des langues, en sociologie et en communication.

3.2 Cadre de référence des jumelages interculturels

Afin de mieux comprendre l'esprit dans lequel s'effectuent les jumelages interculturels, nous présentons les assises théoriques qui permettent de charpenter notre démarche. Il s'agit de l'approche actionnelle, de la catégorisation « Eux-Nous », de l'hypothèse de contact et du modèle d'acculturation interactif (MAI).

L'approche actionnelle défend l'importance d'axer les cours FLS sur la communication et l'interaction dans des situations quasi authentiques (Bourguignon, 2009). Aussi appelée l'approche par les tâches, cette approche communicative mise sur l'interaction entre les apprenants pour un meilleur apprentissage de la langue. Les interactions entre les jumeaux et les jumelles durant les jumelages s'inspirent des rencontres qui ont lieu dans la vie courante.

Lors de ces rencontres, chaque étudiant est porteur de sa culture, de son identité, de ses croyances et de sa vision du monde. Dans ce contexte, la catégorisation « Eux-Nous » se manifeste, d'une part, par le sentiment d'appartenance au groupe auquel l'étudiant s'identifie, soit son endogroupe, et d'autre part, le sentiment de non-appartenance à un autre groupe, un exogroupe, auquel il ne s'identifie pas. Ce rapport entre les membres de l'endogroupe (les NOUS) et ceux des exogroupes (les EUX) peut suffire à laisser

apparaître les préjugés et la discrimination (Tajfel et Turner, 1986). Les membres de l'endogroupe ont tendance à adopter deux types d'attitudes : une attitude favorable envers les membres de leur groupe respectif, c'est l'effet pro-endogroupe, ou une attitude défavorable ou négative envers ceux d'un exogroupe que l'on peut qualifier d'ethnocentrisme (Bourhis et Gagnon, 2006). Aussi, Brown (2010) a démontré que le manque de contacts intergroupes, l'ignorance et le sentiment de menace par la présence d'exogroupes alimentent les préjugés et les comportements discriminatoires que nous avons les uns envers les autres (Elkouri, 2017).

Lorsque deux personnes se rencontrent, leurs visions du monde, leurs valeurs, leurs préjugés entrent en scène. Le préjugé repose sur une généralisation erronée qui fait fi des différences individuelles, du mérite ou démerite individuel (Brown, 2010). Ce jugement souvent hâtif entraîne un comportement qui peut conduire à la stigmatisation et à la discrimination en raison de la race (racisme), de la préférence à son endogroupe ethnique (ethnocentrisme), de la langue ou de l'accent (linguicisme), du sexe (sexisme), de la religion (islamophobie, antisémitisme) et de l'âge (âgisme). Les préjugés positifs peuvent favoriser les relations positives entre les personnes tandis que les préjugés négatifs peuvent avoir l'effet contraire et entraîner de la discrimination, qui est un comportement négatif injustifié envers les membres des groupes minoritaires et racialisés. Participer à des jumelages interculturels, c'est risqué d'être confronté à ses croyances et à ses préjugés respectifs. La préparation aux jumelages permet aux étudiants d'apprendre à débusquer les préjugés qui les habitent.

Comme nous l'avons signalé plus haut, Brown (2010) a démontré que le manque de contacts intergroupes alimente les préjugés et la discrimination. L'hypothèse de contact repose sur l'idée que le contact personnalisé entre les membres de différents groupes améliore les relations qu'ils entretiennent entre eux (Bourhis, Carignan et Sioufi, 2015) et peut contribuer à réduire les préjugés et la discrimination. Pettigrew et Tropp (2011) ainsi que Paluck et Green (2009) ont démontré que les changements sont mesurables sur les plans autant affectifs que cognitifs, et qu'ils sont plus substantiels chez les participants appartenant à des groupes majoritaires que chez ceux venant de groupes minoritaires ou stigmatisés. Les jumelages interculturels tels qu'ils sont proposés à l'UQAM visent à réduire les préjugés que des étudiants pourraient entretenir les uns envers les autres et à les sensibiliser aux conséquences négatives sur la santé physique et psychologique de ceux qui subissent différents types de discrimination, comme nous l'avons démontré ci-haut.

Dans le contexte des jumelages interculturels, les trois conditions « gagnantes » de l'hypothèse du contact d'Allport (1954) sont privilégiées : (1) les étudiants en FLS ont un statut équivalant à celui des étudiants francophones en éducation; (2) le but commun des étudiants jumelés est de communiquer en français et de discuter de différents aspects des

cultures d'origine et d'accueil; et (3) les étudiants doivent décrire et analyser les échanges effectués lors du jumelage. Puisque la volonté individuelle ne suffit pas pour assurer la pleine réussite du contact entre les groupes, la troisième condition préconise le soutien institutionnel des activités de jumelage, c'est-à-dire que les étudiants y participant doivent répondre aux exigences académiques de leur programme respectif, non pas dans un climat de compétition, mais d'entraide (Allport, 1954).

L'hypothèse de contact a démontré que l'effet de l'amitié intergroupe sur la réduction des préjugés et de la discrimination est réel. L'existence d'« effets indirects » est affirmée par l'adage « les amis de mes amis sont mes amis » (Pettigrew et Tropp, 2011). Ces auteurs ont documenté que l'impact de deux formidables obstacles à la formation des amitiés intergroupes sont la ségrégation scolaire et résidentielle et les normes sociales et situationnelles des immigrants qui entravent les interactions et les amitiés intergroupes.

Relativement à la formation des amitiés intergroupes, Gagné et Popica (2017) attestent que deux obstacles sont présents au Québec. Le premier réside dans le fait que seuls les élèves ayant le droit de fréquenter l'école anglaise peuvent fréquenter l'école de l'autre groupe linguistique. Pour le deuxième obstacle, les francophones sont donc rares à traverser la frontière linguistique scolaire et leurs écoles entrent peu en contact avec les écoles anglophones. Ces effets indirects ont été observés lors des jumelages entre cégépiens francophones et anglophones. Si un élève anglophone n'avait pas d'amis francophones, mais que ses amis anglophones en avaient, il avait moins de préjugés envers les francophones que si ses amis anglophones n'avaient pas d'amis francophones.

De plus, Gagné et Popica (2017) montrent que plus les jeunes de langue anglaise ont des amis francophones et parlent en français avec eux chaque semaine, plus les attitudes sont positives et motivantes pour apprendre le français. C'est le modèle de la dynamique de l'amitié. Conséquemment, Gagné et Popica (2017) proposent le développement d'une pédagogie transdisciplinaire de la médiation interculturelle où la socialisation avec des francophones primerait sur la maîtrise de la norme linguistique. Pour sa part, Doucerain (2017) a démontré que les immigrants qui ont des amis québécois francophones apprennent mieux le français que les autres et se sentent plus positifs envers la culture québécoise (Morasse, 2017).

Les orientations d'acculturation permettent de mieux comprendre la dynamique relationnelle entre les étudiants francophones de différents programmes de formation qui rencontrent des étudiants immigrants de FLS durant les jumelages. Une meilleure compréhension de cette dynamique relationnelle amène au développement des compétences de communication interculturelle (Lussier, 2011). De plus, le modèle d'acculturation interactif (MAI) de Bourhis, Moïse, Perreault et Sénécal (1997) permet de

comprendre les attitudes, les croyances et les intentions de comportement qui guident les façons de penser et d'agir des individus (Bourhis, Carignan et Sioufi, 2015, p.17), autant ceux qui appartiennent à la majorité que ceux qui appartiennent à une minorité. Les orientations d'acculturation permettent de définir le type de relations que les membres des communautés d'accueil et les immigrants vont entretenir les uns envers les autres. Ces types de relations peuvent être harmonieuses, problématiques ou conflictuelles.

Le MAI permet de mieux comprendre les attitudes et les tendances comportementales qui se mettent à l'œuvre dans la dynamique relationnelle entre les membres du groupe majoritaire et ceux des groupes minoritaires. Les jumelages visent à favoriser des relations positives entre les étudiants francophones qui font partie du groupe majoritaire et les étudiants immigrants apprenant le français et faisant partie de groupes minoritaires.

Le modèle MAI de Bourhis, Moïse, Perreault et Senécal (1997) définit six orientations d'acculturation que les membres de la communauté d'accueil peuvent adopter envers les immigrants : 1) intégrationnisme; 2) intégrationnisme de transformation; 3) individualisme; 4) assimilationnisme; 5) ségrégationnisme et 6) exclusionnisme. Ce modèle définit aussi six orientations d'acculturation que les membres des communautés minoritaires peuvent adopter envers la société d'accueil. Cependant, nous ne les aborderons pas, car elles ne font pas l'objet de cet article.

Les orientations d'acculturation les plus accueillantes sont l'intégrationnisme, l'intégrationnisme de transformation et l'individualisme. L'attitude intégrationniste des membres de la communauté d'accueil valorise le maintien de la culture d'origine des immigrants tout en favorisant l'endossement de la culture d'accueil par les immigrants. La particularité de l'intégrationnisme de transformation pratiquée par les membres de la communauté d'accueil réside dans leur acceptation de modifier certains aspects de leur culture et de leurs pratiques institutionnelles afin de pouvoir faciliter l'intégration des immigrants et de favoriser un climat social inclusif. L'attitude individualiste est l'orientation endossée par les membres de la communauté d'accueil qui se définissent et définissent les autres plutôt comme individus que comme membres de catégories sociales « Eux-Nous ». Ainsi, les membres de la majorité qui entrent en relation avec les immigrants reconnaissent les caractéristiques personnelles, les compétences et l'accomplissement individuel, et non le fait d'appartenir à un groupe. Les personnes qui endossent les orientations individualiste, intégrationniste et intégrationniste de transformation ont des attitudes accueillantes envers les immigrants, ce qui favorise des relations harmonieuses entre les membres de la société d'accueil (les « accueillants ») et les immigrants (les « accueillis »).

Les orientations d'acculturation les moins accueillantes regroupent le ségrégationnisme, l'assimilationnisme et l'exclusionnisme. L'attitude assimilationniste repose sur la façon dont les membres de la majorité souhaitent que les immigrants adhèrent aux valeurs de la société d'accueil. Les assimilationnistes n'acceptent pas que les immigrants conservent leur culture et considèrent qu'ils doivent s'assimiler linguistiquement, culturellement et religieusement à la société d'accueil. L'attitude ségrégationniste des membres de la majorité s'appuie sur l'acceptation que les immigrants conservent leur héritage culturel sans influencer ou diluer la culture d'accueil en évitant les relations avec eux, préférant qu'ils se regroupent dans leurs quartiers (ghettos). L'exclusionniste refuse que les immigrants préservent leur culture d'origine et s'oppose à ce qu'ils influencent la culture d'accueil, de peur de risquer de « contaminer » l'authenticité de la culture d'accueil. Les personnes qui endossent les orientations assimilationniste, ségrégationniste et exclusionniste se sentent souvent menacées par les immigrants et ont une attitude négative envers eux, ce qui favorise des relations tendues, problématiques, voire conflictuelles.

Ces différentes orientations d'acculturation teintent les rencontres et peuvent avoir un impact soit positif, soit négatif lors des jumelages interculturels. Les études de Bourhis, Barrette, El-Geledi et Schmidt (2009) ont démontré que les étudiants universitaires endossent surtout l'individualisme et l'intégrationnisme. Ceci pourrait s'expliquer par la culture organisationnelle universitaire qui valorise la méritocratie et l'accomplissement personnel indépendamment de l'origine ethnique, culturelle ou religieuse.

En résumé, les étudiants assimilationnistes, ségrégationnistes ou exclusionnistes, qui sont plus ethnocentriques, ont le sentiment d'être menacés par la présence des immigrants avec qui les relations sont problématiques, voire conflictuelles. Au contraire, les étudiants individualistes et intégrationnistes sont moins ethnocentriques et plus enclins à intégrer les immigrants dans leurs réseaux d'amis. Ils perçoivent positivement les relations avec les immigrants et leurs relations interculturelles sont harmonieuses.

3.3 Des jumelages en action : aspects méthodologiques

Au risque de le répéter, les jumelages interculturels se font entre des porteurs de culture différentes. D'une part, les étudiants immigrants en FLS à qui la société québécoise impose d'apprendre le français ont besoin de le pratiquer et de créer des réseaux de connaissances. D'autre part, les francophones inscrits dans différents programmes de formation doivent être sensibilisés aux enjeux de l'immigration et ont la responsabilité d'accueillir les nouveaux immigrants sélectionnés par leur société.

Pour les étudiants en FLS, les jumelages sont organisés dans différents cours (grammaire, phonétique, lecture, communication ou rédaction de textes). Les thématiques

de ces cours leur permettent de « pratiquer » le français dans des situations de contact et d'apprendre l'histoire et la culture de la société d'accueil en compagnie de natifs. En plus des objectifs spécifiques à chacun des cours, les jumelages permettent aux deux groupes d'étudiants de réaliser des objectifs communs, comme développer les compétences de communication interculturelle, de reconnaître les préjugés et la discrimination et, ultimement, d'apprendre le vivre-ensemble.

Les jumelages sont pour les étudiants une activité de formation obligatoire inscrite dans leur plan de cours. Conséquemment, les étudiants ont un travail évalué à accomplir et ce travail doit se faire dans une atmosphère de collégialité et de réciprocité dont la consigne est : un travail à faire ensemble pour apprendre le respect mutuel et le vivre-ensemble, parce que nous avons toutes et tous quelque chose à offrir et quelque chose à recevoir.

Dit autrement, dans le cadre des jumelages, les étudiants apprenant le français de l'École de langues et les étudiants en éducation ou d'autres programmes de formation sont considérés sur un pied d'égalité, collaborent afin de réaliser un but commun qui est celui de réussir leur cours respectif, et ce travail est évalué par les professeurs des deux cours comme preuve du sérieux de la démarche, mais aussi de la satisfaction et du plaisir qu'ils en éprouvent (Allport, 1954).

Le choix de ce contexte s'appuie sur l'étude évaluative menée par Bourhis, Carignan et Sioufi (2013) qui démontre l'efficacité d'un cours sur la pluriethnicité ethnoculturelle incluant les jumelages interculturels. Cette collecte de données a été effectuée en 2009 et 2010 dans des cours obligatoires d'éducation à la pluriethnicité (CI). Pour la condition expérimentale, l'échantillon comprenait 160 participants ($n = 160$) dont 145 femmes (91%) et 15 hommes (9%). La passation d'un questionnaire au début du cours (temps 1) et à la fin du cours (temps 2) a permis de mesurer des variables psychologiques sensibles (préjugés, sentiments de menace identitaires et d'empathie), lesquelles étaient susceptibles d'être affectées par le contexte social. Aussi, des outils ont mesuré des variables psychologiques stables (sentiment d'appartenance nationale, idéologie de dominance sociale, orientations d'acculturation à l'égard des immigrants), lesquelles étaient peu susceptibles d'être affectées par le contexte social. Il était attendu que le cours sur la pluriethnicité ethnoculturelle permettrait de modifier les variables sensibles. Cependant, aucun effet n'était anticipé sur les variables stables.

Une condition contrôle s'avérait nécessaire pour évaluer les changements obtenus sur les variables sensibles des participants de la condition expérimentale. Pour la condition contrôle, la collecte de données a été effectuée en 2010 dans un cours obligatoire d'adaptation scolaire et de difficultés d'apprentissage et de comportement (CC). Le contenu de ce cours n'avait abordé aucune thématique associée à l'interculturel.

L'échantillon comprenait 92 participants ($n = 92$) dont 88 femmes (96%) et 4 hommes (4%). Les participants des deux groupes étaient des francophones issus de la majorité et inscrits dans un programme de formation à l'enseignement. Cette étude évaluative a permis d'estimer les forces et les faiblesses du cours la pluriethnicité ethnoculturelle. Selon Paluck et Green (2009), une telle approche empirique évite de se fier aux impressions complaisantes des personnes qui ont participé à ce type d'intervention.

Les analyses statistiques ont révélé trois effets du cours la pluriethnicité ethnoculturelle (CI) incluant les jumelages interculturels : 1) l'augmentation du sentiment de sécurité culturelle et linguistique des Québécois francophones issus de la majorité; 2) la réduction du sentiment de menace identitaire à l'égard des Québécois anglophones, des Canadiens anglais et des Arabes musulmans qui contribuent au développement du fait français au Québec, et 3) l'amélioration de la perception que les immigrants haïtiens étaient victimes de discrimination au Québec et que les Arabes musulmans subissaient une très forte discrimination.

Le fait que les participants du groupe expérimental ne manifestaient aucune différence entre le début et la fin du cours quant à leur perception de la très forte discrimination subie par les Arabes musulmans nous indique probablement la présence d'un effet plafond. De plus, il est intéressant de souligner que les étudiants des deux groupes reconnaissaient que les immigrants haïtiens ainsi que les Arabes musulmans subissaient deux fois plus de discrimination que les Québécois francophones et anglophones. Enfin, autant les étudiants du groupe expérimental que ceux du groupe contrôle ont exprimé un biais pro-endogroupe en évaluant beaucoup plus favorablement les Québécois francophones que les autres exogroupes (Bourhis, Carignan et Sioufi, 2013). Des résultats semblables ont été obtenus dans les études intergroupes ailleurs dans le monde sur l'effet classique du biais pro-endogroupe (Bourhis et Montreuil, 2004).

4. Discussion sur les retombées des jumelages interculturels

Depuis le début des années 2000, les jumelages ont fait des petits puisque l'on en retrouve entre des étudiants immigrants apprenant le français et des étudiants francophones de différents programmes à l'université, au cégep, dans des commissions scolaires, dans des groupes communautaires et à la table de concertation des réfugiés et des immigrants (TCRI) à Montréal. Il y a aussi des jumelages entre cégépiens francophones en région (Victoriaville et Saint-Hyacinthe) et entre cégépiens anglophones de Montréal. Il y a d'autres jumelages entre hispanophones et francophones (Payeras et Zapata, 2018).

On parle beaucoup de ce que les immigrants doivent faire pour la société d'accueil. On parle moins de ce que la société peut faire pour les immigrants. S'il y a encore des gens qui se demandent qui doit porter la responsabilité de l'accueil et de l'intégration des

immigrants, nous pouvons affirmer que la responsabilité doit être partagée entre les membres de la société d'accueil et les personnes immigrantes. On ne dira jamais assez que l'implication des membres de la majorité d'accueil est primordiale dans l'apprentissage du français par les immigrants, dans la constitution de leur réseau social et dans leur intégration culturelle, sociale, économique et citoyenne. Il faut se rappeler que les immigrants d'hier sont les membres de la société d'accueil d'aujourd'hui et que les immigrants d'aujourd'hui sont les membres de la société d'accueil de demain.

Depuis plus de 15 ans, les jumelles et les jumeaux qui ont participé aux jumelages ont appris les uns des autres le respect mutuel. Le sentiment de sécurité culturelle et linguistique des Québécois francophones issus de la majorité s'est accru. Le sentiment de menace identitaire à l'égard des Québécois anglophones, des Canadiens anglais et des Arabes musulmans qui contribuent au développement du fait français au Québec a diminué. Ils ont de plus augmenté leur perception relativement aux causes et méfaits des préjugés et de la discrimination, plus particulièrement en raison de la langue (linguicisme) et de la race ou de l'origine ethnique. De plus, les témoignages des jumeaux et jumelles immigrants que les francophones ont rencontrés sont venus confirmer le stress qu'ils subissent d'être souvent confrontés à la non-reconnaissance de leur diplôme ou de leur formation professionnelle acquis à l'étranger. Les étudiants immigrants ont développé leur maîtrise du français, leurs réseaux d'amis et de connaissances, et leur sentiment d'appartenance à leur nouvelle société. Ils ont tous appris également que le vivre-ensemble pouvait faire l'objet d'un apprentissage. Ce texte de Kim Thuy publié dans *La Presse* + le 16 mai 2018 en fait foi :

Afin de devenir un citoyen à part entière, de saisir non pas seulement le nom des rues, mais l'âme des habitants du pays, un immigrant a besoin d'avoir un ami qui l'invite à aller jouer au hockey, une camarade qui partage sa soupe aux gourganes...

... À travers ce quotidien en commun, les amitiés et les amours grandissent, s'accumulent lentement et, un jour, on se réveille tout naturellement avec le parfum de la coriandre dans notre frigo, un texto d'Abdou, une cloche tibétaine sur le bureau et un drapeau bleu et blanc sur le balcon pour célébrer notre lys national en chantant en chœur comme si nous avions toujours eu un seul et même cœur.

Le mot de la fin ...

Dix-sept ans plus tard, ces jumelages ont permis la rencontre de près de 15 000 jumeaux/jumelles et la collaboration d'une cinquantaine de professeurs, de maîtres de langue et de chargés de cours de sept départements répartis dans trois facultés. Ces enseignants et chercheurs ont ainsi démontré que les jumelages ont eu un effet structurant

dans leurs pratiques d'enseignement du français, dans la formation universitaire de leurs étudiants et dans leur recherche (Carignan, Deraïche et Guillot, 2015).

Nos travaux montrent que les jumelages interculturels permettent d'établir un espace de dialogue entre des immigrants qui apprennent le français et des francophones issus de la majorité d'accueil. Cet espace de dialogue favorise, d'une part, une intégration harmonieuse des personnes immigrantes et, d'autre part, une ouverture et un enrichissement mutuel susceptibles de contribuer à un meilleur vivre-ensemble dans la diversité.

D'une part, l'immigrant, l'accueilli, a la responsabilité de trouver sa place dans la société québécoise et le natif, l'accueillant, doit lever les obstacles et les barrières qui limitent ou nuisent à l'intégration des immigrants. Le Québec n'est pas envahi par les immigrants, il en est toujours plus riche. Par le passé, il a accueilli Irlandais, Italiens, Polonais, Haïtiens, Vietnamiens, et bien d'autres. En matière d'immigration, comme l'affirmait Gérard Godin, le Québec « a tout à gagner à ne pas forcer les cœurs, mais plutôt à se les gagner » (Cardinal, 2019).

L'éducation et la formation, à cet égard, jouent un rôle majeur. L'éthique du rapport à l'autre en éducation et en formation et l'intégration harmonieuse des personnes immigrantes en contexte universitaire, pour le dire avec Bourgeault (1993) : « [v]oilà finalement à quoi nous mène le fait d'être désormais, non plus « entre nous », seulement, mais « avec les autres » (p. 25).

Références

- About, F. E. et S. R. Levy (2000). « Interventions to Reduce Prejudice in Children and Adolescents », dans S. Oskamp (dir.), *Reducing Prejudice and Discrimination*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, p. 269-293.
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*, Cambridge, Éditions Addison-Wesley.
- Anctil, P. (2014). « Le Congrès juif canadien et la promotion de l'éducation interculturelle (1947-1975) », dans L. Emongo et B. W. White (dir.), *L'interculturel au Québec, Rencontres historiques et enjeux politiques*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 117-136.
- Banks, J. A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education*, Boston, Éditions Allyn and Bacon.
- Bombardier, D. (2019). « L'immigrant idéal », *Journal de Montréal*, 22 janvier 2019.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction*, Paris, Édition de Minuit.
- Bourgeault, G. (1993). « Entre nous... et avec les autres. À propos de quelques modèles de rapports interculturels chez des enseignants », dans M. McAndrew (dir.), *Pluralisme et éducation : perspectives québécoises. Repères, essais en éducation*,

n°15, Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'Éducation, p. 15-25.

- Bourguignon, C. (2009). « L'apprentissage des langues par l'action », dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Paris, Éditions Maison des langues, p.49-78.
- Bourhis, R., N. Carignan et R. Sioufi (2013). « Sécurité identitaire et attitudes à l'égard de l'"Autre" chez de futurs enseignants : les impacts d'une formation interculturelle », dans M. McAndrew *et al.* (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : recherche, formation, partenariat*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 117-134.
- Bourhis, R., N. Carignan et R. Sioufi (2015). « Acculturation et jumelage interculturel dans la formation à l'enseignement », dans N. Carignan, M. Deraïche et M.-C. Guillot (dir.), *Jumelages interculturels, communication, inclusion et intégration*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-32.
- Bourhis, R. Y., G. Barrette, S. El-Geledi et R. Schmitt (2009). « Acculturation Orientations and Social Relations Between Immigrants and Host Community Members in California », *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 40, p. 443-467.
- Bourhis, R. Y. et A. Gagnon (2006). « Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes », dans R. J. Vallerand (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale*, Montréal, Éditions Gaëtan Morin/Chenelière Éducation, p. 532-598.
- Bourhis, R. *et al.* (1997). « Towards an Interactive Acculturation Model : A Social Psychological Approach », *International Journal of Psychology*, vol. 32, p. 369-386.
- Bourhis, R. Y. et A. Montreuil (2004). « Les assises sociopsychologiques du racisme et de la discrimination », dans J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (dir.), *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 231-259.
- Bourhis, R.Y. *et al.* (2007). « Discrimination et linguicisme au Québec : enquête sur la diversité ethnique au Canada », *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, vol. 36, p. 31-49.
- Brown, R. (2010). *Prejudice. Its social Psychology*, Chichester, Éditions Willey-Blackwell.
- Cardinal, F. (2018). « Ne pas forcer les cœurs : plutôt les gagner », *La Presse*, 27 octobre 2018.
- Carignan, N., M. Deraïche et M.-C. Guillot (2015). *Jumelages interculturels, communication, inclusion et intégration*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Croteau, M. (2018). « Immigration : Québec s'engage dans un bras de fer avec Ottawa », *La Presse*, 5 décembre 2018.

- De Marcellis-Warin, N. et I. Peignier (2018). *Perception des risques au Québec. Baromètre Cirano 2018*, Montréal, CIRANO.
- Elkouri, R. « Discrimination systémique. Cachez ce racisme... », *La Presse*, 13 janvier 2017. [En ligne] http://plus.lapresse.ca/screens/7190e7f4-d4c9-4d7a-a22e-3af1b40dd030_7C_0.html, consulté le 7 décembre 2017.
- Gagné, P. et M. Popica (2017). *Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec*. Rapport de recherche. Montréal, Cégep Vanier et Saint-Anne-de-Bellevue, Cégep John-Abbott.
- Graton, D. (2014). « Le destin d'une terminologie : de l'interculturel à l'interculturalisme », dans L. Emongo et B. W. White (dir.), *L'interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 173-190.
- Green, D. A. et C. Worswick (2009). « Entry Earnings of Immigrant Men in Canada : The Roles of Labour Market Entry Effects and Returns to Foreign Experience ». [En ligne] https://economics.ubc.ca/files/2013/05/pdf_paper_david-green-entry-earnings-immigrant-men.pdf, consulté le 28 janvier 2019.
- Hoffman, D. F. (1996). « Culture and Self in Multicultural Education : Reflections on Discourse, Text, and Practice », *American Educational Research Journal*, vol. 33, n°3, p. 545-569.
- Johnson, D. W. et G. Lordan (2012). « Discrimination Makes Me Sick! An Examination of the Discrimination-Health Relationship », *Journal of Health Economics*, vol. 31, p. 99-111.
- Lussier, D. (2011). « Language, Thought and Culture : Links to Intercultural Communicative Competence », *Éducation canadienne et internationale*, vol. 40, n°2, p. 34-60.
- M. Doucerain, M. (2017). « L2 Experience Mediates Relation between Mainstream Acculturation Orientation and Self-Assessed L2 Competence among Migrants », *Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, p. 1-25.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture : Oppositional Politics in a Postmodern Era*, New York, Éditions Routledge.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2017). *Site officiel*. [En ligne] <http://www.midi.gouv.qc.ca/fr/ministre/index.html>, consulté le 25 novembre 2017.
- Morasse, M.-E. (2017). « L'amitié, catalyseur de l'apprentissage du français », *La Presse*, 12 novembre 2017.
- Palluck, E. L. et D. Green (2009). « Prejudice Reduction : What Works? A Review and Assessment of Research Practice », *Annual Review of Psychology*, vol. 60, p. 339-367.
- Payeras, J. et M. E. Zapata (2018). « Los intercambios en español y francés : integración lingüística e intercultural en la universidad », *Alterstice*, vol. 8, n°1, p. 51-58.

- Pettigrew, T. et L. Tropp (2011). *When Groups Meet : The Dynamics of Intergroup Contact*, New York, Psychology Press.
- Piché, V. (2018a). « Est-ce que moins d’immigrants signifie une meilleure intégration? », *Journal Métro*, 5 septembre 2018.
- Piché, V. (2018b). « La diversité : un fait accompli, même sans immigration », *Journal Métro*, 24 septembre 2018.
- Sleeter, C. E. et C. A. Grant (1994). *Making Choices for Multicultural Education : Five Approaches to Race, Class, and Gender*, New York, Macmillan Publishing Company.
- Conseil supérieur de la langue française (2011). *L’intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Taguieff, P.-A. (1997). « Vers un modèle d’intelligibilité », dans P.-A. Taguieff, *Le racisme*, Paris, Éditions Flammarion, p. 57–71.
- Tajfel, H. et J. C. Turner (1986). « The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour », dans S. Worchel et W. G. Austin (dir.), *The Psychology of Intergroup Relations*, Chicago, Éditions Nelson-Hall, p. 7-24.
- Villarreal, A. et C. R. Tamborini (2018). « Immigrants’ Economic Assimilation : Evidence from Longitudinal Earnings Records », *American Sociological Review*, vol. 83, n°4, p. 686-715.