



Option-études Châteauguay Bilan de l'impact à moyen terme d'un programme de scolarisation commune d'élèves du secteur francophone et du secteur anglophone, sur les rapports intercommunautaires et l'identité

Benoît Côté, Patricia Lamarre et Andry Nirina Razakamanana

Numéro 7, 2016

Diversité, frontières ethnolinguistiques et éducation au Québec et au Canada
Diversity, Ethnolinguistic Boundaries, and Education in Québec and Canada

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1036421ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1036421ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques / Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities

ISSN

1927-8632 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Côté, B., Lamarre, P. & Razakamanana, A. N. (2016). Option-études Châteauguay : bilan de l'impact à moyen terme d'un programme de scolarisation commune d'élèves du secteur francophone et du secteur anglophone, sur les rapports intercommunautaires et l'identité. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (7), 170–194. <https://doi.org/10.7202/1036421ar>

Résumé de l'article

En 2007, un programme scolaire novateur est né : Option-études Châteauguay. Ce programme offre pour la première fois au niveau secondaire au Québec, une scolarisation commune d'élèves du secteur francophone et du secteur anglophone. Plus spécifiquement, il permet aux élèves de « traverser la frontière scolaire » et de faire la moitié de l'année dans une école francophone et la moitié de l'année dans une école anglophone, et ce, tout en respectant la *Charte de la langue française*. Ce programme, en plus de se distinguer par cette scolarisation commune, prend également appui sur la théorie des contacts intergroupes, un modèle issu de la psychologie sociale. Une recherche qualitative et longitudinale a permis de cerner les impacts perçus à court et à moyen terme de ce programme sur ces élèves, notamment en ce qui a trait aux rapports intercommunautaires et à l'identité linguistique.

Option-études Châteauguay : bilan de l'impact à moyen terme d'un programme de scolarisation commune d'élèves du secteur francophone et du secteur anglophone, sur les rapports intercommunautaires et l'identité

Benoît Côté

Université de Sherbrooke

Patricia Lamarre

Université de Montréal

Andry Nirina Razakamanana

Université de Sherbrooke

Résumé

En 2007, un programme scolaire novateur est né : Option-études Châteauguay. Ce programme offre pour la première fois au niveau secondaire au Québec, une scolarisation commune d'élèves du secteur francophone et du secteur anglophone. Plus spécifiquement, il permet aux élèves de « traverser la frontière scolaire » et de faire la moitié de l'année dans une école francophone et la moitié de l'année dans une école anglophone, et ce, tout en respectant la *Charte de la langue française*. Ce programme, en plus de se distinguer par cette scolarisation commune, prend également appui sur la théorie des contacts intergroupes, un modèle issu de la psychologie sociale. Une recherche qualitative et longitudinale a permis de cerner les impacts perçus à court et à moyen terme de ce programme sur ces élèves, notamment en ce qui a trait aux rapports intercommunautaires et à l'identité linguistique.

Abstract

In 2007, an innovative school program, "Option-études Châteauguay", was launched, offering a unique opportunity for Quebec secondary school students educated in linguistically divided school boards to come together in a shared second-language learning experience. More specifically, it allowed students to crossover to the other educational sector and spend half the year in a French-medium school and the other half in an English-medium school, while respecting the educational clauses of Quebec's *Charter of the French Language*. This program is unique in two ways: it is based on an intergroup contact model developed in social psychology; and it brings together students in a shared schooling experience in their second language, organized around themes that draw on common interests, such as sports and entrepreneurial studies. A qualitative and longitudinal research study assessed the perceived short- and mid-term impacts of this experience on students' intercommunity relationships and identities.

Le système scolaire actuel du Québec se divise en deux secteurs : un de langue française, l'autre de langue anglaise. Historiquement, il y a eu très peu de contacts ou de collaborations entre les deux secteurs et très peu d'échanges linguistiques entre élèves. Cela est assez étonnant quand on considère les efforts menés dans chaque secteur pour améliorer les compétences des jeunes dans l'autre langue. Cet article décrit un projet innovateur d'échanges linguistiques mené dans une banlieue de Montréal et une étude des impacts à moyen terme d'une scolarisation commune de deux ans, en première et deuxième année du secondaire, d'élèves des réseaux scolaires francophone et anglophone du Québec. Plus spécifiquement, il rapporte les perceptions d'élèves ayant participé au programme sur différents impacts relationnels qu'ils ont pu observer entre un an et cinq ans après leur passage dans celui-ci.

Les initiatives de rapprochement entre des élèves des deux secteurs linguistiques au Québec sont rares, et ce, même s'il existe un programme du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) qui finance de telles initiatives, soit le Programme d'échanges linguistiques intra-Québec – approche nouvelle (PELIQ-AN, voir le site <http://blogdev.learnquebec.ca/peliqan/fr/>). En effet, depuis quelques années, le MELS propose de financer de telles initiatives et offre un soutien pédagogique aux enseignants (exemples de situation d'apprentissage et d'évaluation, courtes vidéos explicatives de différentes stratégies d'organisation de rencontres d'échanges), afin de faciliter la mise en place de leur projet et d'en maximiser les impacts positifs. Malgré une augmentation de la fréquence de ce type de projets de rapprochement, ceux-ci restent relativement marginaux et les fonds disponibles pour les soutenir demeurent sous-utilisés.

Un programme sur deux ans de contacts quotidiens est quant à lui unique en son genre. De plus, il a été expérimenté dans le contexte d'une ville de banlieue où il y avait historiquement des tensions, voire des conflits, entre les communautés francophone et anglophone. Ce programme a pour objectif de faire la promotion de relations positives entre les élèves du secteur francophone et du secteur anglophone, ainsi que de donner l'opportunité à ceux-ci de développer des compétences dans leur langue seconde.

Un tel programme de scolarisation commune entre deux communautés traditionnellement scolarisées en parallèle a déjà été expérimenté dans d'autres contextes et élaboré selon les principes de la théorie des contacts intergroupes. Cette théorie a justement été créée afin d'encadrer un contexte de rapprochement intergroupe dans le milieu scolaire, soit lors de la déségrégation du système scolaire américain dans les années 50. Elle explique que, « Sous certaines conditions favorables, plus il y aura de contacts entre les membres de groupes différents, plus ils vont apprendre à se connaître et moins il y aura de discrimination entre eux » (Côté, 2005 – inspiré de Gaertner, Rust, Dovidio, Bachman et Anastasio, 1994; de Taylor, Dubé et Bellerose, 1986; et de Hewstone et Brown, 1986). Depuis les 60 dernières années, cette théorie a été utilisée et validée dans une grande diversité de

contextes scolaires ou communautaires aussi complexes que ceux de l'Irlande du Nord (Hewstone, Cairns, Voci, Hamberger et Niens, 2006) et de l'Afrique du Sud (Hewstone et Swar, 2011). Cette documentation scientifique nous permet de constater les retombées positives de ces rapprochements sur les attitudes à l'égard de l'autre groupe lors de ceux-ci et immédiatement après. Cependant, il y a très peu de documentation sur les impacts à moyen et à long terme de tels programmes de rapprochement intergroupe.

Grâce à notre expertise sur cette théorisation et à notre expérience de d'autres programmes linguistiques menés au Québec (voir le PELIQ-AN), nous avons été contactés par le MELS et les commissions scolaires impliquées pour suivre les élèves et la mise en œuvre de ce projet innovateur. Nous avons élaboré, en collaboration avec l'équipe de direction du projet (y compris les directions d'école, des membres des commissions scolaires et des représentants du MELS), un large programme de recherche-action¹ couvrant les six premières années de ce projet pilote, de 2007 à 2013. Plus spécifiquement, notre programme de recherche s'est déroulé en quatre étapes :

- 1) durant les deux premières années du programme, une évaluation des conditions mises en place a été faite afin d'optimiser le fonctionnement du programme (Côté, Soulard et Lacerte, 2010) ;
- 2) après un constat de la part des enseignants du programme à l'effet que tous les élèves n'avaient pas le même profil linguistique, une conceptualisation de cinq profils d'élèves inscrits au programme, en fonction de leur provenance et de leurs compétences linguistiques, a été effectuée (Côté, Dion-Fontaine et Soulard, 2011 ; Côté, Soulard et Dion-Fontaine, 2011) ;
- 3) un bilan des impacts observés et rapportés par les enseignants, les élèves et leurs parents au cours des cinq premières années du programme a été produit (Côté, 2011) ; et
- 4) enfin, le dernier volet de cette recherche fait l'évaluation longitudinale des impacts à moyen terme du programme sur les rapports aux langues, les relations intercommunautaires et l'identité.

Ce texte présente des données issues de cette quatrième étape et mettra l'accent sur les rapports intercommunautaires et l'identité ; les rapports aux langues (sentiment de compétence, usages et représentations des langues) seront présentés dans un prochain article (Côté et Lamarre, en préparation). Après la présentation des résultats, nous discuterons de l'importance de ce type de programmes sur les dynamiques linguistiques et intercommunautaires au Québec ainsi que de la contribution de cette recherche à la théorisation des contacts intergroupes.

1. Cette recherche-action a été financée par trois subventions : du FQRSC, Établissement de nouveaux professeurs-chercheurs, 2008 ; de la Commission scolaire New Frontier, 2012 ; et du MELS, 2012.

Avant d'aller plus loin, voici une mise en contexte de cette étude dans l'environnement linguistique du Québec.

Le contexte d'enseignement des langues et les relations intergroupes au Québec

Au Québec, les jeunes anglophones et francophones inscrits à l'école primaire et à l'école secondaire sont généralement scolarisés séparément en vertu de la division du système scolaire en commissions scolaires linguistiques². En conformité avec le programme scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, les deux secteurs offrent des programmes de langue seconde de base. Par contre, le secteur anglais a réussi à élaborer plusieurs modèles de programmes de français intensif ou bilingues, et ce, grâce à une dérogation à la *Loi sur l'instruction publique*. En effet, l'implantation de programmes de français intensifs (immersion française) dans les écoles anglaises au Québec remonte au milieu des années 1960. En parallèle avec les tensions politiques autour de la langue dans les années 70, la popularité des programmes d'immersion française a augmenté au point que les commissions scolaires ont fortement soutenu ces programmes (Lamarre, 1997). Dans les années 1990, l'enseignement du français est considéré comme une priorité pour les écoles anglaises : « *In many English schools today ... French is now considered a core subject on a plane with English Language Arts and Mathematics* » (Advisory Board on English Education, 1995 : 8). En effet, le secteur anglais est aujourd'hui voué à former une population scolaire bilingue, ayant de fortes compétences à l'écrit dans les deux langues avant la fin de l'enseignement secondaire (Advisory Board on English Education, 2011). Les écoles de langue anglaise ressentent depuis quelques décennies une forte pression des parents, qui considèrent la maîtrise du français comme essentielle pour permettre à leurs enfants de vivre au Québec.

Cette quête du bilinguisme est également liée à la recherche d'une « zone de confort » dans un Québec de plus en plus francophone. Le bilinguisme est donc considéré comme nécessaire pour permettre à la prochaine génération de jeunes anglophones québécois de rester dans la province (Advisory Board on English Education, 1995 ; McGlynn, Lamarre, Montgomery et Laperrière, 2006 ; Laperrière, 2006) et de se sentir citoyens à part entière. De ce point de vue, fournir des opportunités d'enseigner le français dans les écoles anglaises est étroitement lié à la vitalité future des communautés anglophones, qui ont connu un exode de leurs jeunes depuis les trois dernières décennies. Cependant, les programmes d'immersion française et les autres programmes de français intensif n'aident pas nécessairement les élèves à rencontrer des jeunes francophones ou à se sentir à l'aise dans un milieu francophone.

Bien que l'on retrouve dans le système anglophone de nombreux programmes d'immersion en français au niveau primaire ou secondaire, de sorte que la grande majorité

2. Depuis la période post-confédération, le système scolaire du Québec était divisé historiquement, et de façon générale, entre des écoles catholiques (et francophones) et des écoles protestantes (et anglophones).

des élèves seront au cours de leur primaire ou de leur secondaire inscrits dans un programme d'immersion ou un programme de français enrichi (Lamarre, 2007), cette réalité n'est pas la même dans le secteur francophone. Dans ce dernier, la *Loi sur l'instruction publique* impose le français comme langue d'enseignement des matières (mathématiques, sciences, etc.) et ne permet donc pas, à proprement parler, de programme d'immersion en langue anglaise³. Malgré tout, on retrouve au niveau primaire des formules de « bains linguistiques », selon lesquelles les élèves font leur programme scolaire régulier de façon intensive et peuvent ainsi, en respectant les règles et principes de la loi 101, étudier le reste de l'année en anglais.

Malgré le fait que le bilinguisme français-anglais demeure un atout pour bon nombre de familles dans les deux secteurs et que les deux secteurs d'éducation aient des programmes de langue seconde, il y a peu de contacts entre les écoles de langue française et celles de langue anglaise. Les deux secteurs demeurent, en effet, très isolés, même lorsque des écoles sont voisines et que les deux « communautés linguistiques » partagent un même quartier.

Il est à souligner que le programme scolaire a parmi ses mandats clés de promouvoir le « savoir-vivre ensemble » au Québec et qu'une politique interculturelle est en place depuis 1998. Cependant, cette politique tend à considérer les relations entre une francophonie locale et les immigrants nouvellement arrivés et, à part dans le contenu des cours d'histoire, les relations français-anglais ne figurent pas dans le programme scolaire (Lamarre, 2002 ; Zanazanian 2011 ; Pilote, Magnan et Groff, 2011). C'est justement à ces lacunes sur le plan interculturel et des relations intergroupes que le projet Option-études Châteauguay (OEC) a tenté de remédier.

Le contexte de Châteauguay

La région de Châteauguay, sur la rive sud de l'île de Montréal, a toujours eu une histoire où diverses communautés linguistiques se sont côtoyées : francophones, anglophones, Mohawks et, plus récemment, de nouvelles communautés immigrantes d'une grande diversité linguistique. Bien que des tensions intercommunautaires se soient toujours fait sentir dans la région, on y a observé en 2006 une recrudescence des conflits entre les élèves d'établissements francophones et ceux d'établissements anglophones des mêmes quartiers. Les milieux scolaire, communautaire et politique ont alors joint leurs efforts pour réfléchir aux moyens d'améliorer les relations intercommunautaires. Avec l'aide financière du MELS, ils ont élaboré, en 2007, un programme novateur de jumelage linguistique des élèves de

3. « Generally speaking, the Francophone population cannot draw on the school system to provide their children with bilingual skills. The educational clauses of Quebec's Charter prevents the majority of Francophones from enrolling in English language primary and secondary schools and Quebec's Education Act limits the amount of time allocated to instruction in English, making it impossible to put in place a bilingual stream in French language schools » (Lamarre, 2007).

première et de deuxième secondaire d'une école francophone et d'une école anglophone de Châteauguay, soit les écoles Gabrielle-Roy et Howard S. Billings.

Option-études Châteauguay : un programme novateur créé en 2007

Le programme OEC est unique dans son genre, car il offre pour la première fois un programme de type « bain linguistique » aux première et deuxième années du secondaire avec une traversée des frontières linguistiques et scolaires, ce qui permet d'offrir une scolarisation commune aux élèves du secteur francophone et du secteur anglophone. Plus spécifiquement, les élèves font la moitié de l'année scolaire ensemble dans une école francophone (Gabrielle-Roy) et l'autre moitié de l'année ensemble dans une école anglophone (Howard S. Billings). Cette formule respecte la loi sur l'instruction publique en ce qui a trait à la langue d'enseignement des mathématiques, des sciences et des cours de langue maternelle. La dernière particularité de cette scolarisation commune est qu'elle s'effectue autour de thèmes tels que le sport et l'entrepreneuriat, soit deux sujets reconnus comme rassembleurs des deux communautés linguistiques de la région (Commission scolaire des Grandes-Seigneuries, 2007). Dans ses fondements mêmes, ce projet pilote s'est construit autour de l'objectif général « d'amener les élèves des deux plus importantes communautés linguistiques du secteur de Châteauguay à mieux se connaître », et ce, notamment afin de « rapprocher les deux communautés linguistiques » (Commission scolaire des Grandes-Seigneuries, 2007). L'amélioration des compétences bilingues n'était donc pas le but premier, mais plutôt une conséquence secondaire du programme.

La théorie des contacts intergroupes

L'un des buts principaux de l'OEC étant le rapprochement des deux « communautés linguistiques historiques⁴ », notre recherche prend appui sur la psychologie sociale, plus spécifiquement sur la théorie des contacts intergroupes, qui est répandue tant en Amérique qu'en Europe ou au Moyen-Orient, mais toujours en évolution. La théorie des contacts intergroupes est apparue au cours des années 50 aux États-Unis, dans le contexte de la déségrégation scolaire entre écoles « de Noirs » et écoles « de Blancs », déclarées inconstitutionnelles par la Cour suprême dans l'affaire *Brown v Board of Education*, en 1954 (voir Brewer et Miller, 1996). C'est à partir de l'étude de cette déségrégation scolaire que des chercheurs états-uniens ont posé, dans ses grandes lignes, l'hypothèse suivante : Sous certaines conditions favorables, plus il y aura de contacts entre les membres de groupes différents, plus ils vont apprendre à se connaître et moins il y aura de discrimination entre

4. Même si les deux secteurs linguistiques ne sont pas homogènes linguistiquement, ils sont perçus comme étant principalement construits autour des deux communautés traditionnelles, soit les communautés francophone et anglophone. Les différents acteurs y réfèrent donc non seulement comme deux secteurs du système d'éducation, mais comme deux communautés linguistiques.

eux (Gaertner et coll., 1994; Taylor et coll., 1986; Hewstone et Brown, 1986). Par la suite, cette théorie a été utilisée dans des contextes de diversité linguistique, ethnique et religieuse tels qu'entre Israéliens (Hébreux) et Palestiniens (arabophones) (Amir et Ben-Ari, 1985), entre Mexicains (hispanophones) et États-Uniens (anglophones) (Eller et Abrams, 2003), entre catholiques et protestants de Irlande du Nord (Borooah et Knox, 2013; Hewstone et coll., 2008; Hewstone et coll., 2006), entre francophones et néerlandophones en Belgique (Côté et Mettwie, 2008) et entre francophones et anglophones du Canada (Côté, 2005; Noels et Clément, 1996; Taylor et coll., 1986).

Allport (1954) fut l'un des premiers à proposer des conditions essentielles aux contacts intergroupes harmonieux, qui ont été corroborées quelques années plus tard par Sherif, Harvey, White, Hood et Sherif (1961). Trois conditions essentielles sont :

- 1) la présence de normes d'égalité;
- 2) la perception que les membres de groupes différents ont des statuts égaux;
- 3) l'opportunité que se créent des liens d'interdépendance entre les membres des deux groupes autour d'un but commun rassembleur⁵.

La liste des conditions favorables ou nécessaires aux contacts intergroupes n'a cessé de s'allonger dans la deuxième moitié du 20^e siècle. Des auteurs comme Pettigrew (1998; Pettigrew et Tropp, 2008) et Dovidio, Gaertner et Kawakami (2003) ont effectué des recensions de ces éléments essentiels tels que : la gestion de l'anxiété causée par ces contacts (Islam et Hewstone, 1993; Wilder et Shapiro, 1989; Stephan et White Stephan, 1985); la fréquence et la durée des rencontres (Cook, 1984; Wilder et Thompson, 1980; Worchel, Andreoli et Folger, 1977; Zajonc, 1968); un contexte qui permet d'avoir des relations personnalisées (Brewer et Miller, 1988, 1996); la création d'une identité supra-ordonnée rassembleuse (Gaertner, Mann, Murrell et Dovidio, 1989; Gaertner et coll., 1994); et le caractère plaisant des rapports (Wilder, 1984). De même, les recherches récentes sur les contacts entre francophones et anglophones au Québec (Côté, 2005; Pagé, Côté et Lasry, 2007) montrent que ceux-ci ont des particularités liées au caractère linguistique de ces contacts, notamment l'importance du sentiment de compétence dans leur langue seconde sur l'anxiété des participants lors des contacts.

De nombreux bénéfices peuvent être attendus de ces contacts intergroupes dans le milieu scolaire, notamment en ce qui a trait au développement des interactions positives entre les membres des deux communautés et au développement d'un réseau d'« amis » qui traverse les frontières religieuses, culturelles ou linguistiques (Phinney, Ferguson et Tate, 1997; Turner, Hewstone et Voci, 2007; Turner, Tam, Hewstone, Kenworthy et Cairns, 2013). En effet,

5. Certains auteurs distinguent « but commun », « interdépendance » et « relation coopérative », mais dans le cadre de cette recherche, étant donné leur proximité, ces concepts seront considérés comme étant une seule et même condition.

tout comme il a été démontré dans ce projet pilote (Côté et coll., 2010), lorsque les conditions de base de la théorie des contacts intergroupes sont présentes, il est généralement possible d'observer de nombreuses manifestations de rapprochements intercommunautaires tels que les comportements d'entraide (Weigel, Wisner et Cook, 1975), le développement d'une image positive de l'autre groupe (Desforges et coll., 1991), le développement d'une identité inclusive (Gaertner et coll., 1994; Anastasio et Gaertner, 1997) et le développement d'un réseau d'amis (Pettigrew, 1998).

Cependant, jusqu'à maintenant, il y a dans la documentation scientifique une question à laquelle on n'a pas clairement répondu, soit : les rapports intergroupes positifs développés lors de contacts persistent-ils dans le temps? Cette question a été soulevée par plusieurs, dont Hewstone et ses collaborateurs (2008), Pettigrew et Tropp (2006) ainsi que Corneille et Leyens (1999), mais peu de recherches ont tenté d'y répondre.

Comme il n'y a que très peu de recherches sur les contacts intergroupes qui utilisent des méthodologies longitudinales (Hewstone et Swart, 2011), il a longtemps été impossible d'affirmer que ces bénéfices se maintiennent dans le temps. Étant donné les ressources humaines et financières utilisées pour élaborer et mettre en place de tels programmes et soutenir leur déroulement, il nous apparaît fondamental de mieux connaître les impacts de ceux-ci qu'il est possible de voir subsister ou de voir apparaître après quelques années, et non seulement immédiatement après les programmes.

L'identité linguistique

Une seconde base théorique dans notre programme de recherche réfère aux concepts d'identité unilingue ou bilingue. Ces concepts se sont avérés importants à prendre en compte dans le contexte scolaire québécois. Dans une recherche sur les relations entre francophones et anglophones dans des établissements collégiaux anglophones du Québec, Côté (2005) a observé que jusqu'à 30 % des participants semblaient ne pas pouvoir être « catégorisés » comme « francophones » ou « anglophones » : ils semblaient plutôt appartenir à une catégorie de « bilingues ». Par conséquent, il fallait revoir la théorie des contacts intergroupes, généralement utilisée dans des contextes où il y a rencontre de deux groupes, afin d'y inclure la présence d'un troisième groupe, dont les membres peuvent soit alterner entre les deux identités, soit se positionner comme appartenant à un groupe tiers (Côté et Mettewie, 2008).

Plusieurs auteurs décrivent différentes formes d'identité linguistique telles que *l'identité unilingue* (Bourhis et Sachdev, 2005), où le bilinguisme se limite strictement aux compétences linguistiques sans parvenir à la dimension identitaire; *l'identité alternante*, où l'appartenance à la langue maternelle et l'appartenance à la langue seconde seraient parallèles (Gafaranga, 2005); ou encore *l'identité hybride intégrée*, se définissant comme l'appartenance ethnique et linguistique entièrement « double » ou « multiple » (Ajayi, 2006; Bourhis et Sachdev,

2005; Lee, 2006). À ce sujet, lors des analyses d'une étape antérieure de cette étude, cinq profils des élèves inscrits à OEC sont ressortis des analyses, dont un que nous avons appelé le profil « bilingue », exprimé par les élèves sur le plan des compétences et de l'identité (Côté et Lamarre, en préparation). Le profil « bilingue » est le profil de jeunes qui ont déjà eu une exposition aux deux langues avant le programme et qui, souvent, sont issus d'une famille mixte francophone et anglophone. Certains jeunes ont traversé la frontière scolaire lors du primaire et utilisent souvent les deux langues à la maison et dans les loisirs. Ces élèves ne viennent pas dans le programme OEC pour améliorer leurs compétences linguistiques (même si après coup ils disent avoir progressé), mais pour se faire des amis dans les deux langues, pour « servir de pont entre les deux communautés » et pour le sport (Côté, 2011).

Notre approche concernant l'analyse des données s'appuie donc sur la théorisation des relations intergroupes, tout en proposant une modification conceptuelle importante à cette théorisation : la prise en compte du profil « bilingue ».

Méthodologie

La grande majorité des recherches visant à approfondir la théorie des contacts intergroupes est de nature quantitative. Cependant, étant donné la petite population d'élèves inscrits au programme OEC chaque année (moins de 30 élèves) et le caractère novateur d'une scolarisation commune d'élèves des deux secteurs linguistiques au Québec, la méthodologie de recherche utilisée a été principalement qualitative, afin d'approfondir notre compréhension de l'expérience vécue par les élèves inscrits dans le programme et leurs parents.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons donc un positionnement constructiviste, compréhensif et exploratoire. Notre analyse est de type discursive : les différents discours des élèves et de leurs parents ont fait l'objet d'une analyse thématique. Les deux principaux thèmes d'investigation qui guident notre programme de recherche sont : les rapports à la langue seconde et les relations intercommunautaires. D'autres thèmes, moins centraux, ont aussi été explorés lors de différentes phases, tels que : l'identité ethnolinguistique, les représentations de la langue française et de la langue anglaise, les mécanismes cognitifs de catégorisation, la satisfaction envers le programme OEC, les difficultés vécues au cours du programme, la motivation à s'inscrire au programme et à le poursuivre, le processus de transition vers d'autres programmes, etc. Toutefois, pour cet article, seules les analyses des discours liés au thème central que sont les relations intercommunautaires et au thème complémentaire qu'est l'identité ethnolinguistique seront présentées. Nous nous contentons ici de résumer d'autres aspects de notre recherche sur la participation de jeunes à OEC en soulignant que la majorité des élèves ont effectivement développé leur réseau d'amis dans les deux langues grâce au programme et que presque tous ont amélioré leurs compétences

dans leur langue seconde, et ce, sans qu'il y ait eu de changement important quant à leurs représentations de leurs identités.

Pour mieux comprendre l'impact à moyen terme du programme, nous avons recontacté les participants des cinq cohortes qui avaient complété le programme, soit celles ayant participé aux programmes entre 2007-2009 et 2011-2013. Ces participants avaient donc terminé le programme depuis une année (pour la cohorte de 2011-2013) jusqu'à cinq années (pour la cohorte de 2007-2009). Les données post-programme ont été recueillies, d'une part, par un sondage en ligne effectué en septembre et en octobre 2013 et, d'autre part, lors d'entrevues de groupe (*focus group interviews*) qui ont été réalisées à l'occasion d'une soirée de retrouvailles organisée le 9 octobre 2013 pour les anciens élèves du programme et leurs parents.

Échantillon

Chaque année, depuis 2007, 14 élèves en provenance d'écoles primaires anglophones et 14 élèves en provenance d'écoles primaires francophones de la région⁶ sont sélectionnés pour le programme OEC. Ce programme n'étant pas élitiste, la sélection ainsi faite est minimale, c'est-à-dire que si la direction de l'école primaire recommande la candidature pour le programme et si l'élève a une lettre de motivation, les premiers élèves à s'inscrire sont les premiers à être acceptés⁷.

Sondage en ligne et entretiens de groupe post-participation au programme OEC

Tous les anciens élèves du programme de la période de 2007 à 2013 ont été contactés personnellement par téléphone par la coordonnatrice du programme. Par la suite, un courriel contenant le lien du sondage en ligne leur a été envoyé afin de les inviter à y participer, à s'inscrire à une soirée de retrouvailles et à participer, lors de celle-ci, à des entrevues de groupe pour discuter de leur parcours post-OEC. Ce sondage leur demandait d'évaluer la proportion de leurs amis en fonction de leur appartenance linguistique, ainsi que de quantifier leur utilisation de chaque langue dans différents contextes de leur vie actuelle. Sur les 140 élèves contactés, 59 participants ont répondu au sondage en ligne, ce qui donne un taux de réponse de 42 %. Par la suite, 41 de ces élèves ont accepté de participer aux entretiens de groupe lors de la soirée de retrouvailles. De même, 18 parents ont également participé aux entretiens de groupe lors de la soirée, mais leurs réponses aux questions ne figurent pas dans ce texte. Le tableau 1 présente le nombre des participants aux cueillettes de données post-programme.

6. Parfois, le nombre d'élèves peut légèrement changer en cours d'année.

7. Une description de la provenance de ces élèves du programme et de leur profil est fournie dans les rapports de recherche du projet (Côté, 2011).

Tableau 1
Nombre de répondants selon le mode de cueillette des données

Années	Sondage en ligne		Entrevues de groupe	
	Secteur Anglophone	Secteur Francophone	Secteur Anglophone	Secteur Francophone
2007-2009	3	7	1	1
2008-2010	7	4	4	5
2009-2011	4	8	3	6
2010-2012	5	9	5	10
2011-2013	4	8	3	3
Parents (2007-2013)			10	8
Total	23 (59 participants)	36	26 (59 participants)	33

Le mode de cueillette utilisé lors de la soirée de retrouvailles a été l'entrevue de groupe⁸ (*focus group*). Au total, il y a eu 8 entrevues de groupe : 2 groupes d'élèves provenant de l'école Howard S. Billings (n = 8 et n = 8), 4 groupes d'élèves provenant de l'école Gabrielle-Roy (n = 6, n = 6, n = 10, n = 3), un groupe de parents dont l'enfant est inscrit dans le secteur francophone (n = 8) et un groupe de parents dont l'enfant est inscrit dans le secteur anglophone (n = 10). Les entrevues ont été menées simultanément par le chercheur et sept assistants de recherche formés pour l'animation d'entrevues de groupe en français ou en anglais. Les entrevues se sont déroulées dans des classes de l'école Gabrielle-Roy, avant la soirée de retrouvailles. Ces entrevues ont duré environ une heure et se sont déroulées dans la langue de l'école où étaient inscrits les participants.

Lors de ces entretiens, les participants étaient amenés à décrire leurs perceptions des impacts du programme et comment celui-ci a influé depuis sur leur vécu, en tant qu'élèves ou parents. Une attention particulière a été accordée à la transition d'OEC vers d'autres programmes au secondaire. Les thèmes abordés lors de ces entretiens étaient : leur perception actuelle du programme OEC, leur processus d'intégration dans leur nouvelle école (post-OEC), leurs usages linguistiques actuels et les raisons (conditions facilitantes ou nuisibles) de ces usages, leur sentiment de compétence linguistique, leurs contacts intergroupes, leur identité et, enfin, leurs représentations linguistiques. Le déroulement des entrevues a été semi-directif et les thèmes n'étaient pas nécessairement abordés dans l'ordre prévu : les questions pouvaient être modifiées selon la nature des informations qui émergeaient des réponses. Des enregistrements audio de chaque rencontre ont été par la suite transcrits.

8. Étant donné la richesse du contenu recueilli antérieurement auprès de groupes de discussion, nous avons privilégié cet outil de cueillette, plutôt que les entrevues individuelles.

Types d'analyses effectuées

Les données du sondage en ligne (59 participants) ont permis d'effectuer une analyse quantitative descriptive de l'expérience des anciens élèves d'OEC. Pour ce qui est des données recueillies lors des entrevues de groupe, une analyse thématique en a été effectuée.

Les différents thèmes qui émergeaient ont été répertoriés et structurés au fur et à mesure des lectures de chacun des verbatim; par un travail itératif, ces thèmes ont été regroupés, fusionnés ou hiérarchisés au cours de la démarche d'analyse et de validation menée conjointement par le chercheur principal et son assistant diplômé en psychologie.

Résultats

Dans cette section, nous nous limiterons aux données recueillies auprès des élèves concernant deux des thèmes abordés lors du sondage et des entrevues de groupe, soit : 1) les rapports intercommunautaires et 2) les identités. Les autres thèmes abordés dans le sondage et les entrevues, tels que les rapports à la langue seconde (sentiment de compétence et usages des langues), le processus de transition vers d'autres programmes (principalement des programmes réguliers), ainsi que les représentations linguistiques (et le positionnement idéologique), seront présentés dans des articles subséquents.

Pour les deux thèmes qui font l'objet de cet article, une synthèse des propos sera tout d'abord présentée, puis soutenue par des extraits de verbatim pour permettre aux lecteurs d'entendre les voix de ces jeunes ainsi que la gamme de réponses suscitées par nos questions⁹.

Les rapports intercommunautaires

Globalement, les résultats de la présente recherche démontrent que le développement d'un réseau d'amis, qui traverse les frontières ethnolinguistiques traditionnelles entre les élèves des secteurs francophone et anglophone, se maintient relativement bien dans le temps après plusieurs années, et ce, même dans un contexte où les élèves poursuivent leur scolarisation dans des systèmes scolaires séparés linguistiquement une fois qu'ils ont quitté OEC.

Tout d'abord, avant d'aborder directement le développement et le maintien de réseaux mixtes chez les élèves ayant participé au programme OEC, il est fondamental de décrire le climat intergroupe de la ville, tel qu'il est perçu par ceux-ci. La documentation scientifique soutient que plus les groupes ont une histoire de tensions où les perceptions entre les

9. À la fin de chaque extrait de verbatim, un code est présenté pour permettre au lecteur de connaître la langue maternelle, la cohorte et le genre de la personne qui a tenu les propos. Par exemple, le code F-08-09-F signifie que le répondant est une personne francophone, membre de la cohorte de 2008-2009 et du genre féminin, tandis que le code A-10-11-M accompagne les propos d'une personne anglophone, membre de la cohorte de 2010-2011, du genre masculin.

groupes sont négatives, plus il est difficile d'obtenir des impacts positifs par les rencontres de rapprochement (Ben-Ari et Amir, 1985), et ce, même si celles-ci respectent les règles de l'art. En fait, ces perceptions de relations tendues, souvent accompagnées d'affects négatifs, sont des filtres qui agissent sur les mécanismes cognitifs et affectifs qui ont cours lors des contacts. Nous rappelons que l'équipe des partenaires scolaires et communautaires qui ont soutenu la mise en œuvre du programme OEC a lancé l'initiative en raison du contexte intercommunautaire de Châteauguay, jugé conflictuel (Commission scolaire des Grandes-Seigneuries, 2007).

Les anciens élèves du programme OEC, autant ceux du secteur francophone que ceux du secteur anglophone, partagent une représentation conflictuelle des rapports intercommunautaires dans leur ville. Lors des entrevues de suivi, lorsqu'on les questionne sur leurs rapports avec des personnes de l'autre communauté linguistique, ils rapportent unanimement qu'ils ont grandi avec l'idée qu'il y avait des tensions entre anglophones et francophones à Châteauguay. À titre d'exemples des commentaires entendus, nous offrons quelques verbatim :

[...] Je sais que ça remonte à longtemps, mais moi, ma mère, quand elle était à l'école francophone, il y avait beaucoup plus de violence [entre] anglophones [et] anglophones. [A-10-12-M]

Nous autres, on a jamais vécu les batailles entre anglos-francos, mais il y a tout le temps un arrière-goût genre [...] on peut entendre des commentaires désagréables des anglophones du genre « *stupid French* ». [F-09-10-F]

And if we're speaking about the French-English here, in Châteauguay? It's horrible. It's pretty bad. [A-07-09-M]

De même, lorsqu'on les questionne sur leurs perceptions des rapports intercommunautaires depuis qu'ils ont quitté OEC, ils rapportent unanimement avoir le sentiment de retourner dans un contexte social où il y a des tensions intercommunautaires, malgré la bonne volonté et l'ouverture de certaines personnes :

Bah, moi, je trouve que ça dépend parce que, mettons, j'ai comme un ami anglophone pis comme il n'aime vraiment pas les Français... là juste comme ça [...] je ne sais pas pourquoi là... Pis je suis sûr qu'il y a des francophones qui n'aiment pas les Anglais. [F-10-12-M]

I think that no matter whatever year... I'm kind of surprised that ... there are still French people calling names and stuff. [A-10-12-F]

Ça dépend des personnes là, tsé... Y a des personnes qui veulent chercher le trouble... et qui font comme « moi, je n'aime pas les Français parce qu'ils parlent français », ben là, c'est sûr qu'il y en a qui cherchent des bibittes. [F-10-12-M]

Well it's not good, the French have their own hangout area, and the English have their own hangout area. We don't really communicate, unless it's like, we're obligated. [A-10-12-F]

Au cours de leur participation au programme OEC, malgré les tensions intercommunautaires perçues et l'anxiété qu'elles pouvaient provoquer lors de l'arrivée dans le programme, les élèves ont pu, pour la majorité d'entre eux, élargir la composition de leur réseau d'amis. Le développement d'amitiés est l'un des effets souhaités de ce type de projets, car il permet de croire que le processus d'ouverture à l'autre, qui a été entamé dans un contexte contrôlé, va se poursuivre dans les situations courantes de la vie. Les élèves auront alors l'occasion d'approfondir leur connaissance de l'autre groupe, ainsi que de continuer à développer leurs habiletés linguistiques et de communication interculturelle.

Le tableau 2 rapporte les données quantitatives descriptives obtenues à partir du questionnaire électronique administré aux anciens élèves quelques semaines avant les entrevues de groupe. Ce tableau présente les estimations que les élèves font de la composition linguistique de leur réseau d'amis au fil du temps.

Tableau 2
Composition linguistique du réseau d'amis des participants au programme OEC

	Proportion de personnes associées à la langue première et à la langue seconde dans le réseau de l'élève	Pourcentage d'élèves du secteur francophone	Pourcentage d'élèves du secteur anglophone
Avant OEC	Presque exclusivement L1	47,2	22,7
	Majoritairement L1	50,0	68,2
	Un nombre à peu près égal de locuteurs L1 et L2	2,8	4,6
	Majoritairement L2	0,0	4,6
	Presque exclusivement L2	0,0	0,0
Pendant OEC	Presque exclusivement L1	8,3	0,0
	Majoritairement L1	27,8	31,8
	Un nombre à peu près égal de locuteurs L1 et L2	63,9	63,6
	Majoritairement L2	0,0	4,6
	Presque exclusivement L2	0,0	0,0
Après OEC	Presque exclusivement L1	22,2	0,0
	Majoritairement L1	36,1	59,1
	Un nombre à peu près égal de locuteurs L1 et L2	38,9	40,9
	Majoritairement L2	2,8	0,0
	Presque exclusivement L2	0,0	0,0

Il est possible de constater que, de manière quasi unanime, les élèves estiment qu'avant leur passage à OEC, leur réseau d'amis était largement composé de locuteurs de leur langue première. Cette estimation est de 97,22 % (presque exclusivement L1 47,22 % et majoritairement L1 50 %) chez les élèves du secteur francophone et de 90,91 % (presque exclusivement L1 22,73 % et majoritairement L1 68,18 %) pour les élèves du secteur anglophone. Pour leur part, ceux qui estimaient avoir un réseau mixte comprenant un nombre à peu près égal de locuteurs de leur L1 et de locuteurs de leur L2 ne formaient que 2,78 % de l'échantillon d'élèves du secteur francophone avant leur participation au programme et 4,55 % de l'échantillon d'élèves du secteur anglophone.

Il en est tout autrement pour ce qui est de la composition de leur réseau durant et après leur passage à OEC. En effet, les élèves rapportent que ces proportions ont changé radicalement au cours du programme : il n'y a plus que 36,11 % des élèves d'OEC du secteur francophone (presque exclusivement L1 8,33 % et majoritairement L1 27,78 %) et 31,82 % (presque exclusivement L1 0 % et majoritairement L1 31,82 %) des élèves du secteur anglophone qui rapportent avoir un réseau d'amis relativement homogène. Conséquemment, ceux qui estimaient avoir un réseau mixte comprenant un nombre à peu près égal de locuteurs de leur L1 et de leur L2 formaient alors la majorité, tant chez les élèves du secteur francophone (63,89 %) que chez les élèves du secteur anglophone (63,64 %).

Ces données de sondage ont été confirmées lors des entrevues, où plusieurs élèves ont confirmé que leur passage dans le programme leur a permis de développer de nouvelles amitiés.

[Ce que je me rappelle d'OEC, c'était juste pour se faire de nouveaux amis puis changer d'environnement comme l'anglais puis le français. [F-11-13-F]

Dans le programme, nous nous rappelons de beaucoup de choses, des sorties une ou deux par mois, de rencontrer les anglophones, se faire des nouveaux amis. [F-11-13-F]

I remember not knowing anybody and then, by the end of the year, everybody knew everybody. A big family ... And there were people I didn't wanna talk to and now they're like my best friends. [A-08-10-F]

La composition des réseaux d'amis après OEC

Ce ne sont pas tous les élèves ayant passé dans le programme OEC qui rapportent avoir conservé ou développé un réseau d'amitiés mixte depuis qu'ils ont quitté le programme. Toutefois, les données présentées dans le tableau 2 montrent que c'est une forte tendance. En effet, après leur passage à OEC, 38,89 % des répondants du secteur francophone et 40,91 % des répondants du secteur anglophone rapportent avoir un réseau mixte d'amis comprenant un nombre à peu près égal de locuteurs de leur L1 et de leur L2. Même si les pourcentages rapportés pour les réseaux mixtes sont moins élevés après OEC que durant

OEC, ceux-ci sont toutefois nettement plus élevés que ceux rapportés avant leur participation au programme OEC, avec respectivement 2,78 % chez les élèves du secteur francophone et 4,55 % chez ceux du secteur anglophone.

Les témoignages lors des entrevues vont dans le même sens que ceux recueillis par sondage. Une faible proportion d'élèves rapportent avoir un réseau unilingue seulement :

Nous avons gardé contact, mais entre nous [entre francophones]. [F-07-08-M]

On parle aussi d'organiser quelque chose, pour se revoir toute la gang ensemble... Ce n'est pas comme : maintenant, Option-études, c'est terminé ; maintenant, on ne se parle plus, là ! Mais on n'est pas de là à se dire : « On fait quoi en fin de semaine ? » [F-07-08-M]

Well school friends are mostly all English. [A-07-09-F]

La majorité rapporte, par contre, avoir gardé contact avec les anciens d'OEC :

On ne se voit pas souvent. On a gardé nos contacts. Quand on se voit même après deux ou trois ans [...] on se parle comme si on s'est vus hier ! [F-09-11-M]

On ne se voit plus vraiment régulièrement, mais on a de bonnes relations entre nous. [F-09-11-F]

But, Option-études friends are better friends! ... I still see them a lot. [A-11-13-M]

Moi, je parle avec mes amis, anciens d'OEC, en anglais. [F-10-12-M]

De même, une grande proportion d'entre eux rapportent avoir pu développer ou maintenir un réseau mixte ou bilingue d'amis après OEC :

Well like usually when I play [basketball] ... or whatever, it was like mixed. There was like a couple French kids, couple English kids. We are all like even like a small Option-études, it would be our family you know. Like we talked to them and stuff like that and then everybody ... so. [A-10-12-M]

Mes relations sont autant anglo que franco. [F-10-12-M]

J'ai aussi des amis qui m'ont été présentés par des anglophones d'OEC, qui sont plus amis avec moi que ceux qui étaient dans le programme. [F-10-12-M]

I have it's like half-half. My friends are English and French, but most of my friends who are French live in Montreal and up until now I couldn't get there so whenever I get in Montreal I would speak French, but mostly hang around with my English friends. [A-10-12-M]

I have a lot of French friends. [A-11-13-F]

Ces données indiquent que les bénéfices relationnels d'un programme comme OEC, notamment pour le développement d'un réseau mixte d'amis, persistent dans le temps, et ce, même après quelques années : jusqu'à cinq ans après la fin du programme.

Identités

Il avait déjà été observé (Côté et coll., 2010) que le passage par le programme OEC n'amène aucun changement notable en ce qui a trait à l'identité ethnolinguistique et culturelle des élèves. Effectivement, dans un volet antérieur de cette recherche, il avait été constaté que les élèves interviewés individuellement en début et à la fin du programme présentaient exactement la même identité linguistique lors des deux entrevues : les élèves qui s'identifiaient comme francophones en début de programme se disaient encore francophones à la fin du programme. Le même phénomène a été observé chez les élèves anglophones et les élèves bilingues (provenant des deux communautés) (Côté et coll., 2010).

Lors des cueillettes de données antérieures, c'est-à-dire lors du déroulement du programme, seuls les élèves qui avaient une identité linguistique mixte avant de participer à OEC, ceux qui se disaient « bilingues » non pas seulement en termes de compétences linguistiques, mais aussi en termes d'appartenance à une famille mixte linguistiquement, utilisaient le terme « bilingue » pour parler d'eux-mêmes. Ils étaient clairement reconnus comme des « bilingues » par les enseignants et leurs camarades de classe.

Lors des entrevues effectuées dans cette dernière partie de la recherche, spontanément, tant les élèves de langue maternelle anglaise que ceux de langue maternelle française ont affirmé avoir conservé leur identité ethnolinguistique d'origine, et ce, même si leur sentiment de compétence dans leur langue seconde, leurs usages linguistiques et leur réseau social ont évolué. À la question : « Comment décrirais-tu ton appartenance ou ton identité linguistique? », tous les élèves participants aux entrevues de groupe se sont exclamés spontanément, à tour de rôle ou simultanément, en cacophonie, en nommant l'identité linguistique « francophone », « anglophone » ou « bilingue » à laquelle ils disaient appartenir. Certains ont expliqué que, malgré le développement de leurs compétences dans les deux langues, ils n'avaient pas changé de groupe d'appartenance linguistique.

Je pense que la langue de base ne change pas. On reste francophone même si on est bilingue. Quand même, la première langue qu'on a parlée, c'était le français, fait que, d'après moi, on est francophone avec un petit peu de bilingue. Si, exemple, nos parents, ils parlent en français, on va se considérer francophone, même si à l'école, on parle en anglais... [F-11-13-M]

Oh! I feel 100% English. I feel 99% English and 1% French! [A-11-13-M]

Il n'est donc pas surprenant que nous arrivions à la même observation qu'auparavant, à savoir que, dans leur discours, les élèves rapportent que leur identité ethnolinguistique n'a pas changé après leur passage dans un programme de jumelage linguistique. Aucun jeune du corpus ayant originellement une identité unilingue n'a changé d'identité pour adopter celle de l'autre groupe linguistique ou encore n'a développé une identité mixte.

Toutefois, nous pouvons constater un changement identitaire par la création d'une identité supra-ordonnée autour de l'appartenance au programme OEC, qui est inclusive de tous

les élèves, peu importe leur langue maternelle. Dans les différentes entrevues effectuées au cours des sept dernières années (dans les phases précédentes de la recherche), nous avons entendu systématiquement, sous une forme ou une autre, des propos tels que : « nous, les élèves d'OEC », « nous, OEC ». Les entrevues de suivi réalisées lors de la soirée de retrouvailles ne font pas exception, et le « nous » inclusif s'est encore une fois manifesté à répétition.

Cependant, lors de cette dernière collecte de données, il a également été possible d'observer, d'une manière omniprésente, la référence au concept de « famille » pour parler des membres d'OEC. En fait, cette utilisation d'un référent familial n'est pas nouvelle en soi : elle avait été observée par le passé. Ce qui est particulier, c'est son caractère omniprésent, et ce, dans chacune des cohortes et chacun des sous-groupes linguistiques.

One, two years together so we became a family! [A-11-13-F]

Yeah family ... There was a special bond in OEC! [A-11-13-M]

On était plus une famille, une fraternité, genre! [F-10-12-M]

La fraternité qu'on a formée tous ensemble en groupe. [F-10-12-F]

Dans un autre programme sport-études, on aurait eu une chimie d'équipe probablement, mais pas aussi intense que celle qu'on avait à OEC. C'était vraiment deux groupes complètement différents que l'on a mélangés; et puis, ça a fait beaucoup de liens. [F-07-09-M]

Je trouve que c'est l'amitié qu'on avait, on était soudé, genre. C'est fou, la chimie qu'on avait!!!
Si une personne avait un problème [...] on sait qu'on va être là pour l'aider. [F-09-11-M]

On est devenu comme proche, comme une famille! [F-09-11-F]

Ces propos montrent la très grande proximité sociale qui s'est créée et maintenue entre les élèves d'une même cohorte, et qui inclut généralement les membres de toutes les catégories linguistiques, et ce, même après le passage des années.

Conclusions

Au-delà du développement des compétences linguistiques, le programme OEC peut également améliorer les relations intercommunautaires dans un contexte comme celui de Châteauguay, où les relations entre les jeunes sont parfois tendues. Dans cet article, nous avons donc analysé l'impact du programme OEC sur les réseaux d'amitiés mixtes et sur les identités ethno-linguistiques. Les données recueillies lors de cette phase de suivi montrent que, d'une part, le réseau d'amitiés traversant les frontières linguistiques traditionnelles entre francophones et anglophones, développé lors de leur participation au programme OEC, se maintient relativement bien dans le temps, et ce, même après plusieurs années. D'autre part, nos données nous permettent de constater que l'identité linguistique des élèves reste la même qu'avant leur passage dans le programme OEC, même si leur réseau social s'est transformé et même s'ils ont développé une identité inclusive autour de leur appartenance au

programme OEC. En effet, les élèves rapportent quasi unanimement qu'avant leur participation au programme d'échange Options-études leur réseau d'amis était largement composé de locuteurs de leur langue première. Ils rapportent que la composition de leur réseau d'amis a changé radicalement au cours du programme d'échanges pour devenir beaucoup plus mixte sur le plan linguistique. Enfin, environ 40 % d'entre eux rapportent avoir conservé un réseau comptant un nombre à peu près égal de locuteurs de leur langue première et de locuteurs de leur langue seconde, une fois qu'ils ont quitté le programme OEC. Il appert donc que le programme OEC contribue au rapprochement intergroupe, et ce, même après le passage des années. On peut donc supposer que les deux années de contacts quotidiens dans une même classe, sous des conditions respectant les principes de la théorie des contacts intergroupes, ont produit un changement en profondeur chez les élèves, notamment dans leur volonté d'avoir des amitiés dans les deux communautés linguistiques.

D'ailleurs, le rapprochement et les relations plus harmonieuses entre les élèves des deux secteurs scolaires contribuent au mandat principal du programme d'éducation du Québec : favoriser le savoir-vivre ensemble. De plus, ces résultats montrent que ce type de programmes pourrait contribuer, auprès des Anglo-Québécois, à un plus grand sentiment d'appartenance au Québec et à une plus grande aisance à vivre dans un environnement où l'on parle français, y compris éventuellement dans le monde du travail francophone. Consolider cette appartenance et cette aisance sont en effet des préoccupations exprimées par la communauté anglophone et font partie des défis du secteur anglais, qui s'est donné le mandat de préparer les élèves à vivre et à travailler dans un Québec français.

De même, malgré la transformation de leur réseau d'amis, tant les élèves de langue anglaise que ceux de langue française affirment avoir conservé leur identité linguistique d'origine. En outre, on peut constater qu'ils développent et maintiennent une identité supra-ordonnée (un « nous » inclusif), faisant souvent référence au concept « de famille » lorsqu'ils parlent des participants à OEC. Il semble donc clair qu'un programme tel que celui d'OEC ne favorise pas l'assimilation des élèves à l'autre groupe linguistique même s'il les rapproche de celui-ci.

Ces données viennent donc enrichir les nombreuses validations de la théorie des contacts intergroupes et soutenir, encore une fois, que des rapprochements intercommunautaires, s'ils sont faits dans un cadre respectant les conditions favorables, mènent au développement d'un réseau d'amis de l'autre groupe. Étant donné la complexité des devis longitudinaux, il est rare en psychologie sociale d'avoir des données qui mesurent l'impact d'une intervention autrement qu'immédiatement après, ou alors avec quelques mois de recul.

Notre recherche a démontré que pour un bon nombre des élèves, soit environ 40 % des répondants, ce réseau mixte durant leur participation au programme OEC se maintient dans le temps, même cinq ans après avoir quitté le programme. Ce résultat contribue

donc à répondre à un questionnement fréquemment soulevé par la communauté scientifique concernant l'utilisation de la théorie des contacts, à savoir si l'énergie investie dans des tels activités ou programmes produit des résultats et des retombées. Un important corpus d'études démontre à de nombreuses reprises que ces activités et ces programmes peuvent avoir des impacts positifs sur les réseaux des participants, sans déterminer toutefois par des recherches longitudinales si cette transformation peut durer dans le temps.

Du point de vue des implications pratiques, le fait que le programme OEC dure deux ans constitue une variable importante qui a joué en faveur de la création d'un réseau mixte suffisamment fort pour qu'il perdure dans le temps chez plusieurs des anciens élèves. Toutefois, il faut rappeler que ce programme a scrupuleusement mis en place les conditions favorables au rapprochement intergroupe, tels la présence (et la perception) d'un statut égal, un but commun rassembleur, une approche éducative coopérative, l'appui des personnes en autorité, des normes d'ouverture et de relations positives, la gestion de l'anxiété (ici, celle d'utiliser sa langue seconde et de fréquenter une école de l'autre système scolaire), etc. De même, les stratégies mises en place pour créer une identité supra-ordonnée autour du programme OEC semblent avoir porté fruit en créant un « nous » inclusif qui perdure dans le temps, et ce, sans occulter l'identité linguistique des élèves qui, elle, n'a pas changée.

Nous tenons à souligner, pour conclure, que ce projet de recherche-action montre l'utilité d'une méthodologie mixte, qualitative et quantitative (descriptive), et ouvre des pistes intéressantes pour mieux évaluer et comprendre l'impact des programmes d'échanges au Québec, ainsi que dans d'autres contextes. Il est rare d'avoir des données qualitatives qui soutiennent la validité de la théorie des contacts intergroupes. L'approche qualitative, en plus de pouvoir faire émerger des constats sur des dimensions qui n'étaient pas prévues à l'avance, semble donc utile à la fois pour contourner des problèmes méthodologiques propres aux méthodes quantitatives, à la fois pour donner accès au vécu des élèves.

Remerciements

Nous voudrions remercier tout d'abord les élèves et leurs parents d'avoir accepté de participer à ce projet de recherche-action ; merci de nous avoir fait part de votre perspective, de vos expériences et de votre évaluation de ce nouveau programme. Merci aux enseignants et aux enseignantes de nous avoir ouvert les portes de vos classes et d'avoir pris soin, au quotidien, de ce programme novateur. Merci également aux directions d'école, aux commissions scolaires et au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) de nous avoir fait confiance et d'avoir facilité notre travail de documentation. Un merci tout spécial à la coordonnatrice d'Option-études Châteauguay, Mme Lisette Beaudoin, pour son soutien dans les différentes phases du projet de recherche. Enfin, merci aux organismes qui ont contribué au financement de cette recherche : le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), le MELS et la Commission scolaire New Frontiers.

Références

- ADVISORY BOARD ON ENGLISH EDUCATION (ABEE) (2011). *Educating today's Québec Anglophone*, mémoire présenté au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Gouvernement du Québec.
- ADVISORY BOARD ON ENGLISH EDUCATION (ABEE) (1995). *Language learning in the English schools of Québec: A biliteracy imperative*, rapport pour le ministère de l'Éducation du Québec, Québec, Gouvernement du Québec.
- AJAYI, Lasisi J. (2006). « Multiple voices, multiple realities: Self-defined images of self among adolescent Hispanic English language learners », *Education*, vol. 126, n° 3, p. 468-480.
- ALLPORT, Gordon W. (1954). « The effect of contact », *The nature of prejudice*, Cambridge, Addison-Wesley, p. 261-284.
- AMIR, Yehuda, et Rachel BEN-ARI (1985). « International tourism, ethnic contact, and attitude change », *Journal of Social Issues*, vol. 41, n° 3, p. 105-115.
- ANASTASIO, A. Phyllis, et Samuel GAERTNER (1997). *Reducing social stereotypes through a common ingroup identity*, 68th Annual Eastern Psychological Association Convention, Washington, D.C.
- BOROOAH, Vani, et Colin KNOX (2013). « The contribution of shared education to catholic-protestant reconciliation in Northern Ireland: A third way? », *British Educational Research Journal*, vol. 39, n° 5, p. 925-946.
- BOURHIS, Richard Y., et Itesh SACHDEV (2005). « Multilingual communication and social identification », dans Jake Harwood et Howard Giles (dir.), *Intergroup communication: Multiple perspectives*, New York, Peter Lang, p. 65-91.
- BREWER, Marilynn B., et Normand MILLER (1996). « Intergroup contact, cooperation, and competition: Does togetherness make friends? », *Intergroup Relations*, Buckingham, Open University Press, p. 107-133.
- BREWER, Marilynn B., et Normand MILLER (1988). « Contact and cooperation: When do they work? », *Eliminating racism: Profiles in controversy*, New York, Plenum Press, p. 315-328.
- COMMISSION SCOLAIRE DES GRANDES-SEIGNEURIES (2007). *Projet Option-études Châteauguay*, document inédit à l'attention des partenaires.
- COOK, Stephen W. (1984). « The 1954 social science statement and school desegregation: A reply to Gerard », *American Psychologist*, vol. 39, n° 8, p. 819-832.
- CORNEILLE, Olivier, et Jacques-Philippe LEYENS (1999). « Catégories, catégorisation sociale et essentialisme psychologique », dans Richard Y. Bourhis et Jacques-Philippe Leyens (dir.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Sprimont, Mardaga, p. 41-68.
- CÔTÉ, Benoît (2011). *Projet Option-études Châteauguay : sommaire du volet recherche (executive summary)*, rapport interne pour les commissions scolaires des Grandes-Seigneuries et New Frontiers.
- CÔTÉ, Benoît (2005). *Étude des rapports entre jeunes "francophones" et "anglophones" dans des collèges anglophones du Québec*, thèse de doctorat, Université de Montréal.

- CÔTÉ, Benoît, Ambroise DION-FONTAINE et Amélie SOULARD (2011). *Projet Option-études Châteauguay : bilan de l'année 2010-2011*, rapport interne pour les commissions scolaires des Grandes-Seigneuries et New Frontiers.
- CÔTÉ, Benoît, et Patricia LAMARRE (en préparation). *Option-études Châteauguay : l'impact sur les usages linguistiques et le sentiment de compétence en langue seconde*.
- CÔTÉ, Benoît, et Laurence METTEWIE (2008). « Les relations entre membres de communautés linguistiques dans le contexte scolaire et communautaire : regards croisés sur Montréal et Bruxelles », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, p. 5-24.
- CÔTÉ, Benoît, Amélie SOULARD et Ambroise DION-FONTAINE (2011b). *Projet Option-études Châteauguay : bilan de l'année 2009-2010*, rapport interne pour les commissions scolaires des Grandes-Seigneuries et New Frontiers.
- CÔTÉ, Benoît, Amélie SOULARD et Evelyn LACERTE (2010). *Projet Option-études Châteauguay : bilan des deux premières années*, rapport interne pour les commissions scolaires des Grandes-Seigneuries et New Frontiers.
- DESFORGES, Donna M., Charles G. LORD, Shawna L. RAMSEY, Julie A. MASON, Marilyn D. VAN LEEUWEN, Sylvia C. WEST et Mark R. LEPPER (1991). « Effects of structured cooperative contact on changing negative attitudes toward stigmatized social groups », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 60, n° 4, p. 531-544.
- DOVIDIO, John, Samuel GAERTNER et Kerry KAWAKAMI (2003). « Intergroup contact: The past, present, and the future », *Group Processes and Intergroup Relations*, vol. 6, n° 1, p. 5-21.
- ELLER, Anja, et Dominic ABRAMS (2003). « “Gringos” in Mexico: Cross-sectional and longitudinal effects of language school-promoted contact on intergroup bias », *Group Processes and Intergroup Relations*, vol. 6, n° 1, p. 55-75.
- GAERTNER, Samuel L., Jeffrey MANN, Audrey MURRELL et John DOVIDIO (1989). « Reducing intergroup bias: The benefits of recategorization », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 57, n° 2, p. 239-249.
- GAERTNER, Samuel L., Mary C. RUST, John F. DOVIDIO, Betty A. BACHMAN et Phyllis A. ANASTASIO (1994). « The contact hypothesis: The role of a common ingroup identity on reducing intergroup bias », *Small Group Research*, vol. 25, n° 2 (mai), p. 224-249.
- GAFARANGA, Joseph (2005). « Demythologising language alternation studies: Conversational structure vs. social structure in bilingual interaction », *Journal of Pragmatics*, vol. 37, n° 3 (mars), p. 81-300.
- HEWSTONE, Miles, et Rupert BROWN (1986). *Contact and conflict in intergroup encounters*, New York, Basil Blackwell.
- HEWSTONE, Miles, Ed CAIRNS, Alberto VOCI, Juergen HAMBERGER et Ulrike NIENS (2006). « Intergroup contact, forgiveness, and experience of “The Troubles” in Northern Ireland », *Journal of Social Issues*, vol. 62, n° 1 (mars), p. 99-120.

- HEWSTONE Miles., Jared B. KENWORTHY, M. Ed CAIRNS, Nicole TAUSCH, Joanne HUGHES, Tania TAM, Alberto VOICI, Ulrich VON HECKER et Catherine PINDER (2008). « Stepping stones to reconciliation in Northern Ireland: Intergroup contact, forgiveness, and trust », dans Arie Nadler, Thomas E. Malloy et Jeffrey D. Fisher (dir.), *The social psychology of intergroup reconciliation: From violent conflict to peaceful co-existence*, Oxford, Oxford University Press.
- HEWSTONE, Miles, et Hermann SWART (2011). « Fifty-odd years of inter-group contact: From hypothesis to integrated theory », *British Journal of Social Psychology*, vol. 50, n° 3, p. 374-386.
- ISLAM, Mir Rabiul, et Miles HEWSTONE (1993). « Dimensions of contact as predictors of intergroup anxiety, perceived out-group variability, and out-group attitude: An integrative model », *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 19, p. 700-710.
- LAMARRE, Patricia (2007). « Anglo-Québec today: looking at community and schooling issues », *International Journal of the Sociology of Language*, 185, p.109-132.
- LAMARRE, Patricia (2002). « Multilingual Montreal: Listening in on the language practices of young Montrealers », *Canadian Ethnic Studies = Études Ethniques au Canada*, vol. 34, n° 3 p. 47-75.
- LAMARRE, Patricia (1997). *A comparative analysis of the development of immersion programs in British Columbia and Quebec: Two divergent sociopolitical contexts*, thèse de doctorat, University of British Columbia.
- LAPERRIÈRE, Anne (2006). *Franchir les frontières : la traversée vers l'école de langue française des anglophones ayant-droits de Montréal*, Montréal, Centre d'études ethniques des universités montréalaises.
- LEE, K. Samuel (2006). « Navigating between cultures: A new paradigm for Korean American cultural identification », *Pastoral Psychology*, vol. 54, n° 4, p. 289-311.
- MCGLYNN, Claire, Patricia LAMARRE, Alison MONTGOMERY et Anne LAPERRIÈRE (2009). « Journey into the unknown: Shared schooling in Quebec and Northern Ireland », *Diaspora, Indigenous and Minority Education*. Routledge: Taylor and Francis 2 (4) p. 209-225.
- NOELS, Kimberly, et Richard CLÉMENT (1996). « Communication across cultures: Social determinants and acculturative consequences », *Canadian Journal of Behavioural Science = Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 28, n° 3, p. 214-228.
- PAGÉ, Michel, Benoît CÔTÉ et Jean-Claude LASRY (2007). *Les contacts entre jeunes francophones et anglophones dans l'île de Montréal*, rapport de recherche, Centre d'études ethniques des universités montréalaises, Université de Montréal.
- PETTIGREW, Thomas F. (1998). « Intergroup contact theory », *Annual Review of Psychology*, vol. 49, p. 65-85.
- PETTIGREW, Thomas F., et Linda R. TROPP (2008). « How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators », *European Journal of Social Psychology*, vol. 38, n° 6 (septembre-octobre), p. 922-934.
- PETTIGREW, Thomas F., et Linda R. TROPP (2006). « A meta-analytic test of intergroup contact theory », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 90, n° 5, p. 751-783.

- PHINNEY, Jean S., Debra L. FERGUSON et Jerry D. TATE (1997). « Intergroup attitudes among ethnic minority adolescents: A causal model », *Child Development*, vol. 68, n° 5 (août), p. 955-969.
- PILOTE, Annie, Marie-Odile MAGNAN et Cynthia GROFF (2011). « Education and linguistic boundaries in Québec: Student representations and pedagogical reflections from a critical perspective », *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, vol. 4, n° 3, p. 1-24.
- SHERIF, Muzafer, Oliver J. HARVEY, B. Jack WHITE, William R. HOOD et Carolyn W. SHERIF (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave experiment*, Oklahoma, The University Book Exchange.
- STEPHAN, Walter G., et Cookie WHITE STEPHAN (1985). « Intergroup anxiety », *Journal of Social Issues*, vol. 41, n° 3, p. 157-175.
- TAYLOR, Donald M., Lise DUBÉ et Jeannette BELLEROSE (1986). « Intergroup contact in Québec: Myth or reality? », dans Miles Hewstone et Rupert Brown (dir.), *Contact and conflict in intergroup encounters*, New York, Basil Blackwell, p. 93-106.
- TURNER, Rhiannon, Miles HEWSTONE et Alberto VOCI (2007). « Reducing explicit and implicit outgroup prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 93, n° 3 (septembre), p. 369-388.
- TURNER, Rhiannon, Tania TAM, Miler HEWSTONE, Jared KENWORTHY et Ed CAIRNS (2013). « Contact between catholic and protestant schoolchildren in Northern Ireland », *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 43, n° suppl. 2, p. 216-228.
- WEIGEL, Russell H., Patricia L. WISER et Stuart W. COOK (1975). « The impact of cooperative learning experience on cross-ethnic relations and attitudes », *Journal of Social Issues*, vol. 31, n° 1, p. 219-244.
- WILDER, David A. (1984). « Intergroup contact: The typical member and the exception to the rule », *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 20, p. 177-194.
- WILDER, David A., et Peter N. SHAPIRO (1989). « Role of competition-induced anxiety in limiting the beneficial impact of positive behavior by an out-group member », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 56, n° 1, p. 60-69.
- WILDER, David A., et John E. THOMPSON (1980). « Intergroup contact with independent manipulations of in-group and out-group interaction », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 38, n° 4, p. 589-603.
- WORCHEL, Stephen, Virginia A. ANDREOLI et Robert FOLGER (1977). « Intergroup cooperation and intergroup attraction: The effect of previous interaction and outcome of combined effort », *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 13, p. 131-140.
- ZAJONK, Robert B. (1968). « Attitudinal effects of mere exposure », *Journal of Personality*, vol. 9, n° 2, p. 1-27.
- ZANAZANIAN, Paul (2011). « Towards developing an “Anglo-Québécois” information resource book for school history teachers in Quebec: Thoughts from a qualitative study », *Journal of Eastern Townships Studies*, vol. 36 (printemps), p. 69-95.

Législation

Charte de la langue française, LRQ 1977, c C-11.

Loi sur l'instruction publique, RLRQ c I-13.3.

Mots clés

programme d'immersion, contacts intergroupes, Québec, écoles, bilinguisme, savoir-vivre ensemble, identité linguistique, étude longitudinale

Keywords

immersion program, intergroup contact, Quebec, schools, bilingualism, savoir-vivre ensemble, linguistic identity, longitudinal research

Correspondance

benoit.cote3@usherbrooke.ca

patricia.lamarre@umontreal.ca

andry.nirina.razakamanana@usherbrooke.ca