

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

THÈSE PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE DU DOCTORAT EN  
PSYCHOLOGIE (D.P.S.)

PAR  
VÉRONIQUE PETIT

LES JUMELAGES LINGUISTIQUES ET CULTURELS ENTRE ÉCOLES  
FRANCOPHONES ET ANGLOPHONES : QU'EN PENSENT LES PARENTS?

SEPTEMBRE 2010

*I- 2456*



Library and Archives  
Canada

Published Heritage  
Branch

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

Bibliothèque et  
Archives Canada

Direction du  
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file* *Votre référence*  
ISBN: 978-0-494-70607-7  
*Our file* *Notre référence*  
ISBN: 978-0-494-70607-7

**NOTICE:**

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

---

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

**AVIS:**

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

---

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

  
**Canada**

**Composition du jury**

**LES JUMELAGES LINGUISTIQUES ET CULTURELS ENTRE ÉCOLES  
FRANCOPHONES ET ANGLOPHONES : QU'EN PENSENT LES PARENTS?**

**Véronique Petit**

**Cette thèse a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :**

**Benoit Côté, directeur de recherche  
(Département de psychologie, Faculté des lettres et sciences humaines)**

**Nicole Chiasson, membre du jury  
(Département de psychologie, Faculté des lettres et sciences humaines,  
Université de Sherbrooke)**

**Annie Pilote, membre du jury  
(Département des fondements et pratiques en éducation, Faculté des sciences de  
l'éducation, Université Laval)**

## *Sommaire*

Le Québec est une province où cohabite une majorité francophone avec une minorité anglophone, ce qui la rend unique au Canada. C'est dans ce contexte sociétal particulier que le Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport (MELS) du Québec a décidé de réviser son seul programme d'échanges linguistiques offert aux écoles anglophones et francophones, primaires et secondaires. En effet, ce programme, qui a pour objectifs de promouvoir l'apprentissage de la langue seconde ainsi que le rapprochement de ces deux groupes culturellement et linguistiquement distincts, est actuellement sous-utilisé. Un comité directeur travaille présentement à la révision du programme, par le biais de l'expérimentation d'un nouveau modèle d'échange : le PÉLIQ-AN<sup>1</sup>. À ce dernier est rattachée une recherche-action dont les principaux chercheurs sont les professeurs Benoit Côté et Patricia Lamarre. La présente recherche, de nature qualitative, s'inscrit à l'intérieur de cette démarche. Elle vise à explorer les perceptions de parents dont les enfants participent au projet, et ce, à trois niveaux : leurs motivations à y adhérer, leur évaluation générale du projet et les impacts qu'ils observent sur leur enfant et sur leur famille. Cette recherche est utile à l'évaluation globale du projet-pilote par le comité en place puisqu'elle fournit des informations au sujet de perceptions n'ayant jamais encore été explorées.

**Mots clés :** Jumelages culturels et linguistiques, contacts intergroupes, évaluation systémique d'un projet-pilote.

---

<sup>1</sup> PÉLIQ-AN pour : Projets d'Échanges Linguistiques Intra-Québec : approche nouvelle.

## *Table des matières*

Sommaire .....	iii
Liste des tableaux.....	vi
Dédicace.....	vii
Remerciements.....	viii
Introduction.....	9
Chapitre I.....	14
Contexte théorique, problématique et objectifs de recherche .....	14
Deux bases théoriques.....	15
Description de la problématique .....	22
Objectifs de recherche.....	25
Chapitre II .....	26
Méthode .....	26
Approche de recherche et paradigme.....	27
Description de l'échantillon.....	28
Déroulement de la recherche et considérations éthiques .....	30
Chapitre III.....	40
Description des résultats .....	40
Les données et le premier objectif de recherche .....	41
Réponse au premier objectif de recherche .....	52
Les données et le deuxième objectif de recherche .....	54
Réponse au deuxième objectif de recherche .....	61

Les données et le troisième objectif de recherche.....	63
Réponse au troisième objectif de recherche.....	72
Chapitre IV.....	75
Discussion des résultats .....	75
Impacts sur les enfants .....	76
Impacts sur le noyau familial .....	98
Motivations, appréciation et pistes d'amélioration.....	103
Conclusion .....	108
Références.....	114
Appendice A Lettre d'invitation aux parents.....	120
Appendice B Guide d'entrevue.....	123
Appendice C Formulaire de consentement.....	130

*Liste des tableaux*

Tableau 1 : Impacts du projet PÉLIQ-AN sur les enfants selon les domaines .....	53
Tableau 2 : Impacts du projet PÉLIQ-AN exclusifs aux parents.....	62
Tableau 3 : Impacts du projet PÉLIQ-AN sur le noyau familial (parents et fratrie) .....	63
Tableau 4 : Motivations à adhérer au PÉLIQ-AN .....	73
Tableau 5 : Appréciation générale du PÉLIQ-AN et pistes d'amélioration .....	74

### *Dédicace*

Cette thèse est **dédiée** à ma grande amie Mélanie Marceau, décédée le 2 décembre 2009. Je lui **dédie** cette thèse en l'honneur des innombrables fois où nous avons mutuellement rêvé de cette consécration. Ironiquement, c'est grâce à cette thèse que j'ai passé plusieurs instants **précieux**, les derniers, auprès d'elle à l'automne 2009.

Mélanie, je te porterai toujours dans mon coeur.



## *Remerciements*

J'aimerais remercier mon directeur Benoit Côté. Tout d'abord pour sa patience, que j'ai considérablement mise à l'épreuve tout au long de ce processus. Ensuite, pour m'avoir offert le contexte de recherche que je désirais, dans des conditions optimales. Je voudrais de plus remercier Nicole Chiasson qui s'est toujours rendue disponible pour recevoir mes nombreuses questions et commentaires. Bref, merci à vous deux d'avoir su être à l'écoute de ma diversité. En espérant que le département de psychologie de l'Université de Sherbrooke conserve cette touche d'humanité.

Un merci tout particulier à mon ami Jean-François Chartier. De par son amour pour la recherche, il a su comprendre mes états de découragements profonds en plus d'accorder plusieurs heures de son temps à la concrétisation de cette thèse.

Merci aux parents qui ont participé à la recherche, ils sont le coeur de cette thèse.

Je remercie finalement ma soeur jumelle, ma famille, mon copain et mes amis pour qui l'achèvement de cette thèse doit aussi être un soulagement!

## *Introduction*

Au Québec, la préoccupation face à la pérennité de la langue française et de la culture y étant rattachée ne date pas d'hier. De l'époque de la Nouvelle-France à celle de la société québécoise actuelle, les revendications du peuple francophone ont pris plusieurs formes : rébellions, référendums, adoption de la « Loi 101 », etc. Cette dernière a d'ailleurs donné lieu à plusieurs restrictions variées affectant, par exemple, les affichages publics de langue anglaise ainsi que l'accès à l'école anglaise. Cet accès, bien qu'ayant son utilité en matière de protection de la langue française, limite directement la quantité de contacts entre jeunes « Francophones » et « Anglophones »<sup>1</sup> au sein des institutions scolaires québécoises qui sont maintenant linguistiquement séparées. Force est de constater que cette structure scolaire ne favorise donc pas le rapprochement des « deux solitudes »<sup>2</sup>; celles des Francophones et des Anglophones au Québec.

À ce titre, il n'existe au Québec qu'un seul programme d'échanges financé par le Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport (MELS) entre les écoles francophones et anglophones pour les jeunes du primaire ou du secondaire (<http://www.learnquebec.ca/misc/peliqan/fr/index.html>). Ce dernier est offert par le

---

<sup>1</sup> Dans cette étude, ces termes désignent l'appartenance de ces groupes à une commission scolaire anglophone ou francophone. Ils ne font donc pas automatiquement référence à la langue maternelle des individus en question.

<sup>2</sup> Notamment abordé dans : *Échanges culturels entre les Deux Solitudes* (sous la direction de Marie-Andrée Beaudet, 1999) et *Briser les solitudes, les francophonies canadiennes et québécoises* (sous la direction de Simon Langlois et Jean-Louis Roy, 2003).

MELS par l'entremise de son *Service à la communauté anglophone*, dont l'appui financier provient majoritairement du Ministère du Patrimoine canadien. Les deux principaux objectifs du programme sont l'apprentissage de la langue seconde ainsi que la valorisation d'échanges culturels. Toutefois, le nombre d'échanges réalisés par année demeure restreint : de trois à cinq par année, à travers toute la province<sup>1</sup>.

Une réflexion visant l'amélioration de son programme d'échanges a d'ailleurs été amorcée par le MELS au cours de l'année 2007-2008. Celle-ci résulte de l'expérimentation d'un projet-pilote de jumelage intitulé *RAP Montréal*, réalisé sous l'initiative de l'association *Canadien Parents for French*. Ce projet incluait plusieurs partenaires dont les commissions scolaires Marguerite-Bourgeois et Lester B. Pearson School Board, l'Université de Sherbrooke (par l'entremise du professeur en psychologie Benoit Côté), l'Université de Montréal (par l'entremise de la professeure Patricia Lamarre) et, bien entendu, du MELS. *RAP Montréal* mettait en contact deux classes de niveau secondaire (2<sup>ième</sup> secondaire et 3<sup>ième</sup> secondaire) de la région de Montréal, l'une en enseignement du français langue seconde et l'autre en enseignement de l'anglais langue seconde. Ce projet tout à fait innovateur qui s'appuyait sur l'expertise de M. Côté en matière de contacts intergroupes ainsi que sur l'expertise de Mme Lamarre en didactique des langues secondes, s'avéra être un succès. L'apport d'une nouvelle vision quant au déroulement et aux objectifs de ce type d'échanges, par l'intégration d'un fil

---

<sup>1</sup> Ces chiffres ont été fournis en 2007 au comité de recherche du PÉLIQ-AN par le MELS.

conducteur lors des rencontres entre les jeunes (la production d'un RAP<sup>1</sup>), a incité le MELS à lancer le programme de recherche-action *Projets d'Échanges Linguistiques Intra-Québec; approche nouvelle* (PÉLIQ-AN), au mois de mai 2007. Ce projet plus ambitieux implique les mêmes partenaires que *RAP Montréal* et a comme objectif général la refonte du programme actuel d'échanges offert par le MELS. Puisque cette recherche s'inscrit à l'intérieur de ce programme, en voici un bref résumé.

Le projet PÉLIQ-AN, tout comme le *RAP Montréal*, a été créé à partir de l'expertise des deux principaux chercheurs pilotant la recherche-action soit les professeurs Benoit Côté et Patricia Lamarre. Tel que présenté dans leur projet de recherche soumis au MELS (Côté, 2007), ils apportent leur soutien à la planification, l'animation et l'évaluation des deux formes de jumelages comprises dans le programme et testées entre écoles primaires francophones et anglophones. La première forme comprend trois journées d'échanges face-à-face à intervalle d'un mois, entrecoupées d'échanges réalisés au moyen des technologies de l'information et de la communication (TIC). La deuxième forme comprend une seule rencontre face-à-face de deux jours complets (dans un camp de vacance), mais précédée de deux mois d'échanges au moyen des TIC. Au total, huit classes de sixième année ont participé au jumelage : quatre étant anglophones et affiliées à la commission scolaire Lester B. Pearson School Board de Montréal puis quatre étant francophones et affiliées aux commissions scolaires Marguerite-Bourgeois de Montréal et des Chic-Chocs de Saint-Anne des Monts. L'évaluation du projet-pilote planifiée par

---

<sup>1</sup> Le terme « RAP » fait référence au genre musical utilisé par les élèves participants pour créer leur chanson en groupe. C'est d'ailleurs en faisant référence à ce type de production musicale que les organisateurs ont donné le titre « RAP Montréal » au projet-pilote.

Côté et Lamarre s'effectue sous deux approches de recherche : quantitative et qualitative. L'investigation est réalisée auprès des représentants du MELS, des membres des directions scolaires, des enseignants, des conseillers pédagogiques et des élèves participant aux échanges. En complémentarité à cette évaluation, la présente recherche a comme objet d'étude les perceptions des parents des élèves qui participent aux jumelages.

*Chapitre I*  
Contexte théorique, problématique et objectifs de recherche

Le premier chapitre de cette thèse fournit en premier lieu le contexte théorique lié à la recherche et en deuxième lieu une description de la problématique à laquelle elle désire répondre. Les objectifs de la recherche sont par la suite présentés.

### Deux bases théoriques

Deux bases théoriques sont résumées ici soit la théorie des contacts intergroupes et l'approche collaborative en évaluation de programme, car elles sont toutes deux utiles pour saisir la problématique générale à laquelle cette recherche désire répondre. Cette dernière étant explicitée plus loin dans la section « Description de la problématique ».

#### *Première base théorique : la théorie des contacts intergroupes*

La première base théorique utilisée est celle sur laquelle se base l'ensemble du programme de recherche-action PÉLIQ-AN. Elle se nomme la *Théorie des contacts intergroupes* et a comme fondateur Gordon Willard Allport. Ce psychologue états-unien a été le premier à formuler une hypothèse quant au *contact intergroupe* (Allport, 1954). Celle-ci prédit que lorsqu'un contact est favorisé entre deux groupes, si ce dernier est fait sous des conditions favorables, il est possible de diminuer les conflits et les discriminations entre eux (Sherif, Harvey, White, Hood & Sherif, 1961; Amir & Ben-Ari, 1985; Brewer & Miller, 1988; Hewstone & Brown, 1986). Plusieurs chercheurs ont



depuis testé cette hypothèse sous les conditions initialement décrites par Allport (1954) ou en faisant varier celles-ci. Sommairement, les membres des différents groupes doivent tout d'abord *percevoir lors du contact que leurs statuts sont égaux*; ce qui sous-entend par exemple qu'ils ont les mêmes droits, qu'ils reçoivent la même valorisation ou qu'ils ont les mêmes opportunités. Ensuite, ils doivent *coopérer* activement à l'atteinte d'un *but commun* dans le but que des *liens d'interdépendance* se développent entre eux. Finalement, les *institutions* impliquées doivent *exprimer clairement leur appui* aux situations de contacts. L'adhésion des membres des différents groupes y participant est ainsi favorisée et les efforts de rapprochement sont explicitement valorisés.

La documentation scientifique sur les contacts intergroupes est abondante et a permis au comité directeur du programme PÉLIQ-AN de posséder les connaissances nécessaires afin de bien structurer les contacts entre les élèves francophones et anglophones qui ont participé aux jumelages. Dans le cadre de cette recherche, il n'est toutefois pas pertinent de fournir une revue complète de cette documentation. En raison de son caractère très volumineux, chercher à la présenter dans son ensemble aurait comme effet d'éloigner le lecteur des objectifs de cette étude et ainsi générer inutilement de la confusion. Il s'agit plutôt de présenter l'essentiel soit les principales conditions à mettre en place lors des contacts ainsi que les principaux impacts positifs qu'il est réaliste d'attendre chez les membres des différents groupes.

*Conditions essentielles.* Aux trois conditions initiales d'Allport (1954) s'ajoutent celles ayant émergé des recherches cumulées depuis. Un résumé des conditions les plus fréquemment rapportées dans la documentation scientifique est présenté.

Brewer et Miller (1988) valorisent un processus de différenciation lors des contacts afin que la perception de l'autre groupe comme un tout homogène soit atténuée. Pour y parvenir, ils proposent entre autres un *processus de personnalisation* des contacts au cours duquel les membres sont graduellement dissociés de leur appartenance groupale. Par exemple, un individu deviendrait davantage « John » au lieu de « l'Anglais ». Une condition mentionnée par les auteurs consiste alors à *orienter les situations de contacts vers les relations* et non pas vers la réalisation d'une tâche.

En parallèle, Gaertner, Mann, Murrell et Dovidio (1989) suggèrent que la tendance naturelle à la catégorisation soit mise à profit en favorisant le développement *d'une identité de groupe supra-ordonnée*. Par l'entremise d'un but commun rassembleur, la situation de contact doit donc faciliter l'émergence d'une identité plus englobante que celles des deux sous-groupes. Par exemple, à la suite de contacts, au lieu que les membres des différents groupes s'associent aux « Anglais » ou aux « Français », tous s'associeraient plutôt « aux jeunes ayant participé à un échange ».

De son côté, Wilder (1984) a démontré que l'évaluation d'un membre de l'autre groupe est plus positive si la situation de contact est de *nature coopérative et plaisante*.

Le modèle de Stephan et Stephan (1985) bonifie cette perspective plus affective en spécifiant qu'il faut *aussi tenir compte de l'anxiété générée par les contacts*. Selon leur modèle, un niveau d'anxiété élevé lors de contacts intergroupes peut avoir des conséquences négatives de nature affective, cognitive et comportementale. Cela en conduisant, par exemple, à des comportements d'évitement entre les membres des différents groupes ou en alimentant des attributions erronées au sujet de leurs agissements. Un niveau d'anxiété élevé doit donc être évité. Dans le même sens, Wilder et Shapiro (1989) ont démontré que l'anticipation d'une interaction de nature compétitive augmente le degré d'anxiété vécue par les membres des différents groupes. Le fait de faire jouer des Anglophones contre des Francophones au cours d'une partie de soccer en est un exemple. Les participants doivent donc être préparés à *une rencontre de nature coopérative* et éviter toute forme de compétition.

Finalement, différents chercheurs tels que Cook (1984), Wilder et Thompson (1980) soutiennent que *la durée et la fréquence* des contacts intergroupes doivent être les plus grandes possible.

*Impacts attendus.* Les types d'impacts découlant de contacts intergroupes ont maintes fois été étudiés ainsi que souvent discutés à l'intérieur de synthèses portant sur cette théorie, comme celles de Taush, Kenworthy et Hewstone (2006), de Pettigrew (1998) et de Corneille (1994). Un constat général rapporté par tous ces auteurs est que les interventions de contacts intergroupes peuvent engendrer un changement positif en améliorant les perceptions, les attitudes et les relations intergroupes.

Plus précisément, des impacts du domaine des affects, des cognitions, des motivations, des attitudes ainsi que des comportements sont recherchés. En ce qui a trait au domaine des affects, il est par exemple attendu que *le degré d'appréciation de l'autre groupe*, ou du moins de certains de ses membres, augmente à la suite des contacts (Biernat, 1990; Weigel, Wiser & Cook, 1975; Wilder & Shapiro, 1989). Un plus grand *degré de respect* entre les membres des groupes est aussi un impact affectif recherché (Weigel et al.).

Lorsqu'il s'agit du domaine des cognitions, c'est principalement une *modification positive au niveau des stéréotypes* qui est recherchée. Par exemple, les recherches de Biernat (1990) démontrent qu'une diminution de la force du stéréotype est possible à la suite de contacts intergroupes. Selon elle, un des facteurs explicatifs de cette diminution est que le contact avec l'autre groupe permet de développer les connaissances envers celui-ci. Ses propos sont donc cohérents au modèle de Rothbart et John (1985) qui inclut l'opportunité de mieux connaître l'autre groupe lors de situations de contacts. Elle précise toutefois que le développement de connaissances envers l'autre groupe peut jouer un rôle à la fois positif et négatif. En effet, bien que cela puisse aider à prendre conscience que des informations liées à des préjugés soient erronées, cela peut aussi mener au dévoilement ou à l'exacerbation de différences réelles entre les groupes. En fait, cette mise en garde rejoint le constat de Côté (2005) quant aux résultats controversés des contacts intergroupes sur les stéréotypes. Celui-ci rapporte que plusieurs recherches comme celles de Wilder (1984) ou Johnston et Hewstone (1992) démontrent plutôt que les contacts ont une influence modeste sur les stéréotypes, parfois

même nulle. Une modification positive des stéréotypes, consécutive aux contacts intergroupes, est donc un impact cognitif plutôt mitigé au sein de la communauté scientifique.

Dans le domaine des motivations, Wilder (1984) démontra que les situations de contacts intergroupes peuvent avoir un impact positif sur *le désir d'avoir de futurs contacts* avec les membres de l'autre groupe.

Les résultats de recherche de Desforges et al. (1991) indiquent, pour leur part, qu'un changement positif au niveau *des attitudes* envers l'autre groupe est possible. À noter que dans le cas de leur recherche, le changement d'attitude est survenu à la suite de contacts avec les membres d'un groupe qui faisait initialement l'objet de préjugés négatifs.

Finalement, des impacts du domaine des comportements sont recherchés. À titre d'exemples, ces impacts peuvent se manifester par *le nombre de choix réalisés en faveur de la coopération* et non de la compétition (Insko et al., 1987) ou encore *par l'adoption de comportements d'entraide* (Weigel et al., 1975).

#### *Deuxième base théorique : l'approche collaborative en évaluation de programme*

Ralph Tyler (1949) est le fondateur de l'évaluation de programme. C'est sa vision davantage behavioriste de l'évaluation, centrée sur les objectifs à déterminer afin d'atteindre le degré de succès désiré, qui est à l'origine des approches dites plus « objectives » en évaluation (O'Sullivan, 2004). Toutefois, comme O'Sullivan l'indique,

les années 80 ont vu naître d'autres types d'approches telles que celle de « l'évaluation participative » ou celle de « l'Empowerment Evaluation ». Ces dernières valorisent le fait que « différents points de vue soient entendus, respectés et activement représentés au cours du processus d'évaluation de programme » [traduction libre] (Preskill & Preskill, 1997, p. 159). Celle développée par O'Sullivan est dite « d'approche collaborative en évaluation » et elle s'inscrit dans ce courant plus contemporain. Selon son approche, la considération de points de vue variés, provenant de différents acteurs concernés par le programme à évaluer, donne accès à des réflexions et des connaissances non négligeables envers ce dernier. Dans le même sens, l'auteur mentionne que ces acteurs doivent être encouragés à participer au processus d'évaluation, bien que leur capacité et leur désir à le faire doivent être respectés. Les recherches d'auteurs tels que Patton (2002) et Fetterman (2001) appuient la vision d'O'Sullivan puisque ces derniers ont eux aussi observé de nombreux gains reliés à ce type d'approches plus systémiques. Tel que résumé par O'Sullivan, ces gains sont entre autres liés au « niveau de vigilance envers le programme, à la coopération des employés, à l'accès à l'information, à la qualité de l'information recueillie et au niveau de réceptivité des résultats de l'évaluation » [traduction libre] (O'Sullivan, 2004, p. 27). Toutefois, l'approche d'O'Sullivan se distingue de celle de Fetterman ou de Patton par sa plus grande flexibilité face au degré de collaboration que l'évaluateur doit établir avec les acteurs impliqués (demandeurs, membres des communautés, participants au programme, etc.) lors du processus d'évaluation. En fait, c'est l'analyse que fait l'évaluateur des particularités du contexte

avec lequel il doit transiger, qui peut faire varier leur niveau de pouvoir décisionnel ainsi que le degré auquel ils seront amenés à mener le processus d'évaluation.

La deuxième base théorique utilisée est donc celle de l'approche collaborative en évaluation. Elle a comme fonction principale de guider le comité directeur dans ces choix d'évaluation du programme PÉLIQ-AN. En effet, la flexibilité de cette approche envers le degré de collaboration suggéré ainsi que l'importance qu'elle accorde à la diversité des points de vue lors de l'évaluation, respectent les fondements de la recherche-action auxquels l'équipe de recherche du PÉLIQ-AN adhère. Plus précisément, celui de l'approche systémique qui considère les individus comme les groupes en tant que systèmes ouverts tel que présenté par Goyette et Lessard-Hébert (1987). De cette conception découle l'importance accordée à l'analyse d'une réalité sous plus d'un angle de perceptions. Comme il le sera abordé plus loin, c'est justement le respect de cette position épistémologique qui a mené à tenir compte des perceptions des parents dans l'évaluation du PÉLIQ-AN.

### Description de la problématique

Cette étude vise à répondre à trois problèmes spécifiques.

#### *Premier problème*

Un des principaux mandats de l'équipe en charge de la recherche-action liée au PÉLIQ-AN est celui d'évaluer ses impacts sur les élèves. Le plan d'évaluation actuel du comité comprend déjà la cueillette d'informations auprès de multiples acteurs

(représentants du MELS, représentants des directions scolaires, enseignants, conseillers pédagogiques et élèves). Toutefois, le manque de temps et d'argent a forcé la mise de côté des perceptions de parents. Dans le cadre d'une recherche-action, au sein de laquelle une évaluation systémique du programme est préconisée et qui s'appuie sur la théorie de l'approche collaborative en évaluation, cela pose problème. Ne pas tenir compte des perceptions des parents, représentants de membres de systèmes autres que celui des élèves, priverait le comité directeur du PÉLIQ-AN d'informations complémentaires jugées nécessaires à une évaluation juste des impacts du programme. En effet, seuls les parents ont un accès privilégié au milieu familial de l'élève. Ils sont les seuls à pouvoir répondre à cette question : les élèves participant au PÉLIQ-AN manifestent-ils des impacts à la maison? C'est pourquoi cette thèse cherche à répondre au problème qu'est l'absence d'information sur la perception des parents quant aux impacts du programme PÉLIQ-AN sur leur enfant.

### *Deuxième problème*

Bien que la documentation scientifique actuelle en lien avec la théorie des contacts soit volumineuse, plusieurs interrogations persistent chez les chercheurs. Des auteurs dont Taush, Kenworthy et Hewstone (2006) font entre autres référence au manque d'évidences directes que ce type de contact améliore les relations intergroupes à plus grande échelle notamment au sein de la société. C'est d'ailleurs sous cette optique qu'une revue documentaire regroupant les articles récents en lien avec la théorie des contacts a été réalisée (Petit & Côté, en rédaction). Celle-ci a effectivement permis de



confirmer que l'information scientifique portant sur les impacts de contacts intergroupes sur les membres de systèmes élargis (autres que les membres participant aux situations de contacts) est quasi inexistante. À plus forte raison, l'accès aux perceptions de parents d'élèves participant aux jumelages représente une occasion de palier à ce manque de connaissances scientifiques, notamment quant aux bénéfices sociaux générés par ce type d'intervention. En effet, les parents font partie intégrante du réseau social des élèves qui participent aux situations de contacts bien qu'ils ne soient pas directement exposés à l'intervention. Les situations de contacts vécus par leur enfant ont-elles eu des impacts chez eux et au sein de leur famille? Les parents sont donc en mesure de fournir des éléments de réponse pertinents à cette interrogation.

### *Troisième problème*

Le MELS observe un problème important quant à son programme d'échanges linguistiques et culturels offert aux écoles primaires et secondaires du Québec, cela depuis plusieurs années : ce dernier est sous-utilisé. Le MELS a donc fait une demande d'investigation à cet égard au comité de recherche du PÉLIQ-AN. Bien qu'aucunes données n'aient été précédemment recueillies sur ce programme, le MELS désire nourrir sa réflexion quant aux facteurs pouvant nuire à l'adhésion et à la réalisation de ce type d'échanges. Pour les mêmes raisons citées plus haut, les perceptions des parents à ce sujet ont été mises de côté. Afin de fournir au MELS l'accès aux perceptions de tous les types d'acteurs impliqués dans ce type de programme et ainsi assurer une plus grande cohérence à la démarche en cours, il est pertinent de recueillir les perceptions des

parents sur leur motivation à adhérer à ce type de programme ainsi que l'évaluation générale qu'ils en font.

### Objectifs de recherche

En s'adressant aux trois problématiques décrites ci-haut, cette recherche a comme but général d'aider à l'amélioration de ce type de programme ayant la mission de promouvoir de meilleures relations entre élèves francophones et anglophones au Québec. Dans cette optique, trois objectifs spécifiques sont poursuivis dans cette étude afin d'apporter des réponses aux problèmes présentés : 1) recueillir la perception des parents quant aux impacts du programme PÉLIQ-AN sur leur enfant; 2) explorer si le PÉLIQ-AN, comme situation de contacts intergroupes, génère des impacts de nature indirecte sur le noyau familial de l'enfant y ayant participé (parents et fratrie); 3) recueillir de l'information sur les motivations des parents à adhérer au PÉLIQ-AN et sur l'évaluation générale qu'ils en font.

Enfin, cette vision d'ensemble, incluant les éléments évalués par la recherche de Côté et Lamarre, alimentera la réflexion du comité directeur du PÉLIQ-AN dans leur processus de refonte du programme des jumelages linguistiques et culturels du MELS.

*Chapitre II*  
**Méthode**

Ce deuxième chapitre permet de présenter tout d'abord l'approche de recherche pour ensuite fournir une description de l'échantillon et finalement exposer les grandes étapes du déroulement de la recherche.

### Approche de recherche et paradigme

L'atteinte des objectifs de recherche présentés dans cette thèse exige l'exploration des perceptions qu'ont les parents du programme PÉLIQ-AN. Ce dernier ayant été testé par le MELS auprès de leur enfant. L'approche de recherche choisie pour l'exploration de ces perceptions est qualitative. Trois principales caractéristiques de cette approche, décrites par Deslauriers et Kérisit (1997), sont à l'origine de ce choix. Tout d'abord, cette approche est tout indiquée pour l'analyse de données idiosyncrasiques n'ayant pas encore fait l'objet d'étude et dont l'intérêt premier est d'en obtenir une meilleure description sous un angle compréhensif. Ensuite, le peu de données disponibles sur le sujet nécessite un mouvement d'allers-retours entre leur collecte et leur analyse. Ce mouvement correspond au processus itératif de l'approche qualitative qui sous-tend une construction progressive de l'objet de recherche. Finalement, l'approche qualitative offre la possibilité de faire évoluer la recension des écrits en fonction de la progression réalisée par la chercheuse, ce qui est cohérent avec les objectifs d'une recherche de type exploratoire.

Plus précisément, le type de recherche privilégié sous l'approche qualitative est celui de la recherche-action. Tel qu'explicité par Goyette et Lessard-Hébert (1987), ce type de recherche renvoie à plus d'un langage épistémologique sous lesquels se rencontrent, notamment, l'approche systémique et l'approche phénoménologique. C'est cette diversité de positions épistémologiques qui est avantageuse dans le cadre de cette étude puisqu'elle soutient parfaitement les trois objectifs de recherche établis. En premier lieu, par l'importance qu'elle accorde à une vision systémique qui va dans le sens d'une évaluation de programme devant inclure les perceptions des parents pour être complète. En deuxième lieu, par son appréciation des données phénoménologiques permettant d'examiner les perceptions des parents quant aux impacts du programme sur eux et sur la fratrie, sous un regard inductif et compréhensif. Ce qui permet de dresser un premier portrait descriptif du cadre de référence des parents à ce sujet. En dernier lieu, parce que la recherche-action répond à des besoins sociaux réels, tel que le besoin du MELS de mieux saisir les facteurs en lien avec une sous-utilisation de leur programme d'échanges.

En résumé, la recherche-action répond donc simultanément à : 1) la nécessité d'évaluer de manière adéquate un nouveau programme; 2) la nécessité de produire de nouvelles connaissances sur un phénomène encore inexploré; 3) la nécessité d'améliorer une situation problématique concrète à laquelle le MELS est actuellement confronté.

#### Description de l'échantillon

L'échantillon constitué pour cette recherche est de type non probabiliste. Comme l'indique Fortin (1996), cela implique qu'aucun test statistique ne peut être effectué sur

les données recueillies. Tel que le souligne ce même auteur, malgré que ce type d'échantillon s'avère plus petit, il est toutefois plus approprié en recherche qualitative. Il permet en effet de choisir avec soin les participants possédant l'expérience et le savoir recherchés, tout en évitant de recueillir une trop grande quantité d'informations à analyser. Ce type d'échantillon est donc tout indiqué pour cette recherche qualitative qui vise de manière générale à mieux comprendre le cadre de référence jamais exploré de parents sur l'ensemble du *Projet d'Échanges Linguistiques Intra-Québec : approche nouvelle*. De ce fait et en raison de l'approche choisie, un échantillonnage constitué de cinq à sept parents d'élèves par classe participante au projet a été visé soit environ 40 parents. Cet objectif a été atteint par la participation à cette recherche de 37 d'entre eux. De ce nombre, six parents sont de sexe masculin et 31 de sexe féminin, dont quatre femmes qui ont participé aux journées d'échanges comme parents superviseurs. Les enfants de 19 d'entre eux fréquentaient une école primaire anglophone et ceux des 18 autres fréquentaient une école primaire francophone. Cette répartition équitable était nécessaire afin d'assurer un échantillonnage ayant une représentativité cohérente à celle des classes de niveau primaire participant au PÉLIQ-AN<sup>1</sup>. Trois autres critères de sélection ont été utilisés : 1) chaque parent devait avoir un enfant qui participait au PÉLIQ-AN; 2) chacun devait participer à cette recherche sur une base volontaire; 3) dans la mesure du possible, un seul parent par enfant était choisi afin d'assurer la plus grande diversité de perceptions possible.

---

<sup>1</sup> Il faut rappeler que quatre de ces classes étaient affiliées à une commission scolaire anglophone et quatre étaient affiliées à des commissions scolaires francophones.

## Déroulement de la recherche et considérations éthiques

### *Description du processus de recrutement*

Le PÉLIQ-AN se déroulant sur une période d'environ deux mois et demi (mars à la mi-mai), la période de recrutement et de collecte des données pour cette recherche s'est réalisée du mois de mai 2008 au mois de juin 2008 inclusivement. Le recrutement des parents commençait soit une fois les échanges terminés soit quelques jours avant qu'ils se terminent. Cela s'explique par le fait que les deux formes de jumelage testées auprès des élèves s'échelonnaient différemment dans le temps en fonction des dates prévues par les écoles participantes. Ultimement, cette procédure de recrutement a permis à la chercheuse de collecter les données environ deux semaines suivant la fin des jumelages. Il a été supposé que ce laps de temps augmentait les probabilités que les parents observent des impacts du PÉLIQ-AN sur leur enfant, sur eux et sur le noyau familial, ce qui avait l'avantage d'assurer une plus grande richesse de données. Il faut ajouter que le partenariat avec les conseillers pédagogiques a permis de déterminer que ce laps de temps ne devait pas être dépassé, au risque de perdre l'intérêt des parents; cela en raison des vacances d'été qui devenaient leur principal souci.

La première étape de recrutement consistait en l'envoi d'une lettre d'invitation aux parents, obtenue par leur enfant, transmise à ces derniers par leur enseignante (Appendice A). Les réponses des parents étaient ensuite recueillies par ce même processus, mais inversé. Cette formule permettait de compiler trois types de réponses : 1) le désir des parents de participer à un groupe de discussion; 2) le refus des parents de

participer à un groupe de discussion, mais leur accord pour un contact par téléphone; 3) le refus des parents d'être sollicités dans le cadre de cette recherche.

La deuxième étape consistait à téléphoner aux parents ayant accepté la première ou la deuxième option et de convenir avec eux des modalités de cueillette (groupe de discussion ou entrevue téléphonique, date, lieu et heure). Lorsque le taux de réponse par le retour de lettre était très faible (en bas de six réponses), une procédure de relance était prévue : la chercheuse contactait les directions des différentes écoles afin d'obtenir les numéros de téléphone des parents n'ayant pas répondu. Ayant obtenu à chaque fois la permission de téléphoner aux parents, la chercheuse les sollicitait ensuite par téléphone. La procédure téléphonique utilisée était celle-ci : 1) la chercheuse se présentait en expliquant le contexte et les objectifs de son appel; 2) la chercheuse demandait à son interlocuteur s'il désirait participer à la recherche en spécifiant les modalités de cueillette possibles associées à un groupe de discussion ou à une entrevue téléphonique; 3) si la réponse était positive, la chercheuse et son interlocuteur convenaient des modalités de cueillette allant être appliquées.

En somme, l'objectif initial était la réalisation de huit groupes de discussion composés de cinq à sept parents d'élèves participant au PÉLIQ-AN. Le nombre de groupes de discussion correspondait au nombre de classes participant aux échanges soit huit classes. Cela signifiait automatiquement que quatre groupes de discussion étaient prévus auprès de parents d'élèves de secteur scolaire anglophone et quatre auprès de parents d'élèves de secteur scolaire francophone. Cependant, la participation à un groupe



de discussion exigeait la concertation d'au moins cinq parents quant à une date et une heure de rencontre qui convenaient à tous. Lorsque cela s'avérait impossible, une entrevue téléphonique individuelle était proposée. Au final, cinq groupes de discussion comprenant de deux à six parents ont eu lieu. Treize parents de milieu anglophone et six parents de milieu francophone y ont participé. En ce qui a trait aux entrevues individuelles, 17 ont été conduites par téléphone dont quatre auprès de parents de milieu anglophone et 13 auprès de parents de milieu francophone. Cette dernière répartition s'explique principalement par l'impossibilité de réaliser des groupes de discussion auprès des parents habitant la région de la Gaspésie.

#### *Méthode et instrument de collecte de données*

Deux méthodes de collecte de données ont donc été utilisées aux fins de cette recherche. La première méthode privilégiée était le groupe de discussion. Ce choix se justifie par le caractère exploratoire de la recherche qui traite de perceptions individuelles subjectives n'ayant pas encore fait l'objet d'étude. En plus de permettre un accès direct à l'expérience des participants, les groupes de discussion permettent d'obtenir une grande diversité de points de vue et de ressentis. Cet avantage est d'ailleurs mentionné par plusieurs auteurs tels que Morgan (1993) ainsi que Stewart et Shamdasani (1990) lorsqu'ils renvoient aux résultats de l'interaction de groupe générée par les questions de l'intervieweur. À ceci s'ajoute l'avantage qu'ils ont de faire suffisamment place à la spontanéité des participants, mais tout en assurant que les zones préalablement identifiées soient explorées, et ce, pourvu que l'intervieweur soit au clair avec la direction qu'il doit

maintenir pour l'atteinte de ses objectifs de recherche (Stewart et Shamdasani). La deuxième méthode de collecte était l'entrevue individuelle semi-dirigée. Possédant des avantages très similaires au groupe de discussion, tels qu'un accès direct à l'expérience de son interlocuteur et la possibilité d'ajuster son schéma d'entrevue en fonction des réponses obtenues (Savoie-Zajc, 2003), elle répondait aussi aux besoins de cette recherche qualitative et exploratoire en matière de collecte de données phénoménologiques.

L'instrument de collecte de données qui a été utilisé est le guide d'entrevue. Il contenait les grandes dimensions à aborder auprès des parents soit : 1) les impacts du PÉLIQ-AN sur leur enfant, sur eux et sur la fratrie; 2) les facteurs motivationnels sous-jacents à leur adhésion au PÉLIQ-AN et 3) leur appréciation générale du processus de jumelage. Les thèmes et les questions de relance dans le guide de l'entrevue (Appendice B) étaient déterminés à l'avance et introduits par des questions générales. Étant donné le caractère itératif de la recherche, le déroulement des groupes de discussion et des entrevues téléphoniques variait en fonction des réponses des participants; les thèmes n'étaient forcément abordés dans l'ordre prévu et les questions étaient modifiées selon l'évolution des informations recueillies. Une attitude semi-directive était adoptée pour permettre aux participants d'exprimer leur pensée librement, tout en veillant à ne pas trop s'écarter des thèmes prévus.

### *Considérations éthiques*

Selon la convenance des répondants, tous les groupes de discussion et toutes les entrevues téléphoniques ont été réalisés en anglais ou en français. Ceci afin d'assurer : 1)

la bonne compréhension du contexte de recherche; 2) un consentement libre et éclairé; 3) la libre expression. C'est d'ailleurs pour cette raison que trois appels téléphoniques ainsi qu'un groupe de discussion ont été réalisés strictement en anglais par l'assistante parfaitement bilingue qui travaillait auprès de la chercheuse. Cette assistante, étudiante au doctorat en psychologie, a été formée par la chercheuse. En n'insistant aucunement en cas de refus, celle-ci ou son assistante veillaient en tout temps à demeurer respectueuses de la vie privée des parents sollicités à même leur domicile. Tous les groupes de discussion ont été enregistrés sur magnétophone avec l'autorisation des parents. Conformément aux exigences du comité d'éthique à la recherche de la Faculté des lettres et sciences humaines, le consentement des parents était obtenu grâce à un formulaire créé à cet effet (Appendice C). La même procédure a été utilisée pour toutes les entrevues téléphoniques sauf que le consentement se faisait de manière verbale. Un rappel du contexte de recherche a été réalisé au début de chaque groupe de discussion ou d'entrevue téléphonique par la chercheuse ou son assistante. Celles-ci veillaient ensuite à ce que chaque participant possède les coordonnées nécessaires, en cas de questions ou commentaires supplémentaires. Une indication supplémentaire a été donnée aux participants des groupes de discussion soit celle de préserver la confidentialité des sujets abordés au cours de la rencontre. Tous les participants ont aussi été informés de leur droit de se retirer en tout temps du processus de recherche, sans qu'aucune justification ne soit requise. Les données brutes, sous forme d'enregistrements et de verbatims, ne sont accessibles qu'à la chercheuse Véronique Petit ainsi qu'au chercheur et directeur de thèse, Benoit Côté. Il est à spécifier que des étudiants au baccalauréat en psychologie,

sous le sceau de la confidentialité, ont collaboré à la transcription des données sous verbatims<sup>1</sup>. Les données brutes seront conservées sous clé jusqu'en mai 2013 avant d'être détruites.

À des fins de respect de l'anonymat, des prénoms fictifs ont été attribués aux enfants et aux professeurs cités par les parents dans les extraits de verbatims présentés dans cette thèse.

### *Méthode d'analyse*

Avant toute description du mode d'analyse utilisé, il est à mentionner que ce ne sont pas tous les enregistrements qui ont été transcrits sous forme de verbatims. Bien que cette démarche augmente la fiabilité des résultats d'analyse (Laperrière, 1994), un choix délibéré quant au nombre d'enregistrements transcrits en verbatims a été fait par la chercheuse afin d'éviter d'alourdir inutilement le processus d'analyse. Parce que les groupes de discussion regroupent plus d'un parent et sont ainsi très riches en diversité de points de vue et de vécu, ils ont été les premiers à être analysés. La chercheuse a ensuite complété son analyse par l'écoute des entrevues téléphoniques, à partir d'une grille construite à cet effet. C'est lors de cette écoute que le principe de saturation a été appliqué. Celui-ci peut être défini ainsi : « Une reformulation constante des catégories conceptuelles, de leurs propriétés et de leurs relations, jusqu'à ce qu'elles rendent

---

<sup>1</sup> Les détails de cette participation sont inclus dans la proposition de projet de recherche des professeurs Benoit Côté et Patricia Lamarre (2008). Cette proposition fut approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de la faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université de Sherbrooke.

compte de l'ensemble des données empiriques et qu'aucune donnée nouvelle ne vienne plus les contredire » (Laperrière, p. 60). En fonction de cette définition et selon d'autres critères, la chercheuse juge avoir atteint un niveau de saturation suffisant. Tout d'abord, très peu de nouveaux éléments ont émergé de l'écoute des entrevues téléphoniques réalisée par celle-ci. De plus, ces derniers n'étaient pas significatifs en regard des objectifs de recherche. Ensuite, au cours de cette même écoute, la chercheuse a relevé une importante redondance au sein des données analysées. Cette observation lui a confirmé qu'aucune donnée nouvelle ne venait contredire l'analyse initiale réalisée à partir des verbatims des groupes de discussion. Toutefois, comme le principe de saturation n'est pas exempt d'ambiguïtés dans le domaine de la recherche qualitative (Houle et Marceau, 2008), la chercheuse a aussi décidé d'appuyer sa décision sur la vision des chercheurs Pierre Paillé et Mélanie Couture résumée par Houle et Marceau<sup>1</sup>. En effet, ces derniers présentent différents facteurs afin de juger si un niveau de saturation est adéquat. Par exemple, ils considèrent : 1) qu'un chercheur plus expérimenté est davantage en mesure d'atteindre un bon niveau de saturation; 2) qu'une équipe de chercheurs vs un seul chercheur devrait atteindre un meilleur niveau de saturation; 3) qu'une question de recherche très spécifique vs une question de recherche plus complexe mène plus rapidement à la saturation recherchée; 4) que le contexte général dans lequel la recherche est effectuée peut influencer la décision d'un chercheur quant à son niveau de saturation.

---

<sup>1</sup> À noter que le document inédit de Houle et Marceau est une synthèse d'entrevues réalisées auprès de ces chercheurs ainsi que de textes rédigés par ceux-ci.

Concrètement, la chercheuse a donc tenu compte de l'ensemble des facteurs suivants pour affirmer que son niveau de saturation était suffisant : 1) le constat de redondance en cours d'analyse; 2) son niveau d'expérience en recherche (novice); 3) le fait qu'elle était seule chercheuse; 4) la concision de ses objectifs de recherche; 5) le contexte général de sa recherche qui est de nature exploratoire et qui s'inscrit dans le cadre d'un doctorat de type professionnel.

Cela dit, le mode d'analyse ayant été utilisé est l'analyse thématique. Ce type d'analyse a comme objectif de décrire l'expérience humaine et de développer une compréhension des significations de l'action humaine par une analyse du sens contenu dans le langage, et ce, par l'entremise des dimensions psychoaffectives (Deschamps, 1993). Ce qui sous-entend que tout ce qui apparaît comme significatif en termes de ressentis, de représentations ou de perceptions générales, chez les acteurs concernés par l'objet de recherche, est examiné afin de cerner la réalité à partir de leur point de vue. Ces caractéristiques correspondent précisément aux visées de cette recherche qui traite de perceptions encore inexplorées.

Ce type d'analyse, très bien décrit par Deschamps (1993), est résumé en quatre étapes qui correspondent à la démarche réalisée par la chercheuse : 1) un sens général des données recueillies a été tiré par une série de lectures flottantes des verbatims. Ce dernier a contribué à dresser un portrait d'ensemble des perceptions liées aux motivations des parents à adhérer au PÉLIQ-AN, à l'évaluation générale qu'ils en font ainsi qu'à ses impacts puis à identifier les unités de sens centraux; 2) un découpage des

données, à l'aide des verbatims, a alors été effectué en fonction des unités de sens centraux dégagés pour ainsi mettre en lumière les énoncés jugés significatifs en rapport à l'objet d'étude en écartant ceux jugés non pertinents; 3) le contenu de ces unités a été développé de manière à approfondir leur signification, en formulant les énoncés de façon à ce qu'ils soient très collés aux propos tenus et qu'ils représentent bien ce que les répondants ont voulu dire, sans interprétation. Une liste d'unités de sens a alors été créée; 4) une structuration du contenu a été amorcée. Les unités de sens ont été rassemblées sous des concepts unificateurs, intégrateurs. Ainsi, toutes les unités ont été regroupées en thèmes, découlant de l'orientation et des objectifs de recherche.

Il est à noter que l'attribution des thèmes s'est réalisée de manière ininterrompue tout en étant simultanément associée à la construction d'un arbre thématique. Cette démarche, effectuée à l'aide du logiciel « QDA Miner », a répondu adéquatement à l'objectif de la chercheuse de faire émerger, de façon spontanée, son objet d'étude (le cadre de référence des parents quant au PÉLIQ-AN) tout en lui assurant une constante évolution.

De plus, afin d'augmenter le degré d'objectivité de la démarche de thématisation, une évaluation ponctuelle des thèmes choisis et de leur hiérarchisation a été réalisée par le professeur et directeur de thèse, Benoit Côté. Cette procédure a été appliquée jusqu'à ce qu'un accord complet soit atteint entre ce dernier et la chercheuse. Enfin, lorsque la démarche de thématisation a été complétée, des extraits de verbatims ont été soumis à une psychologue clinicienne. Celle-ci devait lire les extraits et y associer des unités de

signification en fonction du contexte de recherche lui ayant été auparavant présenté. Le pourcentage de correspondance calculé entre les deux démarches d'attribution de thèmes est de 94.66%.

#### *Mode de compilation général des données*

Aucun traitement statistique n'a été effectué dans cette recherche. L'évaluation de l'importance d'un thème a plutôt été réalisée par une démarche qui a tenu compte de critères quantitatifs et qualitatifs. Plus exactement, un premier balayage des thèmes et de leur fréquence a été réalisé afin de dégager une vue d'ensemble de leur importance. De manière générale, cette étape a permis de faire une comptabilisation sommaire des thèmes et ainsi guider la rédaction en clarifiant si les données concernaient : 1) la majorité des parents (50% et plus); 2) plusieurs parents (entre 30% et 50%); 3) certains parents (entre 20% et 30%) ou; 4) seulement quelques parents (entre 5% et 20%). Des critères de nature qualitative ont ensuite été considérés afin de compléter l'analyse des données. Ceux-ci relèvent principalement des éléments suivants : 1) le langage verbal utilisé (présence d'expressions telles que « tout à fait » ou « c'est possible »); 2) langage non verbal utilisé (présence de soupirs, de silences, ton de la voix, etc.); 3) l'emphase mise sur un même thème (présence de répétition); 4) la présence ou la redondance d'un thème en fonction du groupe d'appartenance (francophone ou anglophone). L'ensemble de cette démarche d'évaluation a alors permis de juger si un thème était significatif en regard de l'objet d'étude, afin d'y référer lors de la discussion des résultats par exemple, même si ce dernier était rare d'un point de vue quantitatif.



*Chapitre III*  
Description des résultats

Le but de ce chapitre est de décrire les résultats obtenus par l'analyse de données. Ce sont seulement les données jugées essentielles pour répondre aux objectifs de recherche qui sont présentées dans ce chapitre. De l'analyse ressort une structure similaire à celle du canevas d'entrevue initial, élaboré en fonction des trois objectifs de recherche poursuivis. Les résultats sont donc présentés sous forme de trois sections qui traitent : 1) des impacts du jumelage sur les enfants perçus par les parents; 2) des impacts du jumelage sur les parents et sur le noyau familial; 3) des données relatives aux motivations et aux opinions qu'ont les parents envers ce type de jumelage. Le chapitre trois permet alors de fournir les réponses aux trois objectifs de recherche<sup>1</sup>.

Enfin, le chapitre quatre sert à discuter des résultats présentés ainsi qu'à fournir des données supplémentaires permettant d'approfondir la réflexion<sup>2</sup>.

### Les données et le premier objectif de recherche

Cette section décrit les résultats qui se rapportent au premier objectif de recherche : recueillir la perception des parents quant aux impacts du programme PÉLIQ-AN sur leur enfant. Cette portion des résultats est la plus volumineuse. L'analyse des données a permis de classer les impacts rapportés par les parents, qu'ils soient en lien avec la L2 ou

---

<sup>1</sup> À noter que l'italique étant déjà utilisé au niveau des titres et des extraits de verbatims, la chercheuse a choisi d'utiliser le soulignement afin de mettre en valeur certaines données du chapitre trois.

<sup>2</sup> Il à noter que l'utilisation des génériques masculins est fait sans aucune discrimination et sert uniquement à alléger le texte.

avec les processus psychologiques liés aux relations intergroupes, sous cinq grandes dimensions liées à la nature de ces derniers. Il a été convenu de les nommer le domaine des affects, des cognitions, des motivations, du soi et des comportements. Comme il s'agit ici de décrire des perceptions recueillies et non pas de développer des catégories conceptuelles, les cinq domaines doivent être considérés dans leur sens général. Par ailleurs, certaines données analysées n'ont pu être directement associées à un domaine en particulier. Celles-ci sont donc décrites en fin de section.

Aux fins de la description des résultats, la terminologie d'endogroupe et d'exogroupe est utilisée. Ces termes renvoient à la définition suivante :

L'endogroupe est composé des individus qu'une personne a catégorisés comme membres de son propre groupe d'appartenance et avec qui elle a tendance à s'identifier. Par contre, on peut définir l'exogroupe comme étant composé de tous les individus qu'une personne a catégorisés comme membre d'un groupe d'appartenance autre que le sien et avec qui elle n'a pas tendance à s'identifier (Bourhis & Gagnon, 1994, p. 716).

Dans le contexte de cette recherche, l'exogroupe représente principalement les élèves de la classe d'échanges, quoiqu'il soit parfois utilisé dans un sens plus général. L'expression « l'Autre » est aussi utilisée afin d'éviter la redondance.

### *Impacts du domaine des affects*

La majorité des parents rapportent tout d'abord que l'expérience du jumelage est une source d'affects positifs pour leur enfant. L'expression de ces affects se manifeste principalement sous trois formes et surtout en lien avec les journées de rencontres face-à-face. La première forme se manifeste chez l'enfant par un empressement à vivre

l'expérience de jumelage, tel qu'illustré dans cet extrait : « Ben y'avait hâte, ça faisait longtemps qu'il en parlait de ces échanges-là. Moi je trouvais que l'élastique était étiré là. À un moment donné il avait hâte là. C'était comme ça va tu arriver on va tu les voir? » (G1.277). La deuxième forme se manifeste par un sentiment de plaisir au cours des activités, tel que le démontrent ces propos d'une enfant, rapportés par sa mère : « It was really a lot of fun even though the weather wasn't nice, it was rainy » (G4.368). La troisième forme d'affects positifs se manifeste chez les enfants par une satisfaction générale envers les échanges. Ces extraits illustrent cet état affectif : « Once she got back, she was like all smile and very open about it » (G4.368); « Il a adoré l'échange, s'il y en avait eu à toutes les semaines, il aurait été super heureux » (I13.13.57).

Bien que plus rare, quelques parents signalent aussi des affects négatifs. Toutefois, la majorité d'entre eux mentionnent que ces affects sont résorbés en cours d'échanges. Par exemple, lorsque le sujet est abordé dans un groupe de discussion, une mère décrit les réticences de son fils avant le départ pour le camp, étant donné sa grande timidité naturelle : « Mine is very extremely shy so the variety was a problem. So the night before, we were pushing it » (G3.140). Après avoir partagé sur ce sujet, l'intervieweuse demande aux parents des précisions sur l'attitude de ces enfants après le camp. En se faisant le porte-parole des autres parents, qui approuvèrent non verbalement, cette même mère répond alors que malgré les réticences du départ, les enfants y retourneraient volontiers : « Oh, they would go back, absolutely » (G3.193).

Plus précisément, une forme d'anxiété avant la première rencontre face-à-face est dégagée de l'analyse chez la plupart de ces enfants. Celle-ci est particulièrement liée au fait de devoir s'exprimer dans leur langue seconde (L2). Dans cet extrait, le parent tente de traduire cette anxiété observée chez son enfant : « The uncertainty, will they make fun of me, that was the big one I find, will they understand me » (G3.157). Ici, le parent rapporte que l'enfant exprime dans ses mots son anxiété d'être en interaction avec l'exogroupe : « J'espère que je serai pas trop au travers des autres. Eux autres ils parlent anglais pis moi je parle pas » (I11.3.24).

#### *Impacts du domaine des cognitions*

L'analyse des propos de plusieurs parents révèle en premier lieu la présence de nouvelles représentations générées par les échanges chez les enfants. Ces dernières sont très diversifiées. Cinq principales caractéristiques auxquelles elles se rapportent, ayant majoritairement trait à l'exogroupe, sont toutefois dégagées de l'analyse. Tout d'abord, ces nouvelles représentations sont rattachées à des attitudes ou à des comportements observés chez l'exogroupe : « Il y a une différence qu'il a remarqué c'est qu'ils sont beaucoup plus disciplinés et respectueux à l'école » (G1.19); « Thing that she did noticed, the other group she found a little more mature, especially the boys, she found the boys more mature » (G4.262). Elles sont ensuite relatives aux activités populaires des membres de l'autre groupe : « I think Brian told me the same thing, that baseball was not popular » (G3.216), ou encore, liées à leurs habiletés linguistiques : « Il m'a dit que c'est que lui il avait trouvé que c'est plus facile pour lui de faire parler anglais que

pour l'autre de parler français » (G1.109). Elles sont de plus spécifiques à la présence de minorités visibles : « My daughter came home on the 14th, she said we saw the difference, there is no black kids (...) I'm sure others have said the same thing too » (G3.120) et, finalement, sont en lien avec leur milieu de vie : « My daughter said *mommy the school is so small* » [ajout personnel des italiques] (G5.65).

En complément aux nouvelles représentations observées chez les enfants, la majorité des parents rapportent en deuxième lieu que ceux-ci évaluent positivement les membres de l'exogroupe. Les propos de ces enfants, relatés par les parents, l'illustre bien : « Aye sont fins tsé » (G1.174); « Ils étaient simples et gentils » (I11.6.25); « Il était super fin, il parlait très bien le français » (I1.4.30).

En troisième lieu, certains parents rapportent que leurs enfants ont relevé des ressemblances entre les deux groupes, tel que présenté dans ces extraits : « Yes, he found the basic premises *they are just like us* (...) he found that they had a lot similar interests » [ajout personnel des italiques] (G5.24); « That helped a lot because they realised that they all have the sceptic humour, they're all about the same level » (G4.258); « Il a dit *les Anglais c'est du monde comme nous autres* » [ajout personnel des italiques] (G1.217).

En dernier lieu, ces éléments de ressemblance ainsi que les nouvelles représentations rapportées semblent directement associés à un processus cognitif de catégorisation

« nous » vs « eux », révélé par certaines données. Cet extrait dans lequel une mère rapporte les comparaisons faites par sa fille entre les groupes en est un exemple :

I saw that she was learning how the francophone kids behaved. And she was sort of comparing that they acted in some sort of ways similar to how the girls from out here acted. So I was getting feedback like that the girls over there were like this and the girls here... So almost sociological then. [ajout personnel des italiques] (G5.21)

### *Impacts du domaine des motivations*

Plusieurs parents constatent des impacts se rapportant aux motivations. Les impacts se manifestent par une augmentation de l'intérêt des enfants envers leur langue seconde (L2) et aussi, chez un nombre plus restreint d'entre eux, envers les membres de l'exogroupe. Les impacts du domaine des motivations sont davantage rapportés du côté francophone.

Tel que démontré par les parents dans ces extraits, l'intérêt envers la L2 peut se manifester de façons variées. À titre d'exemple, une mère entrevoit chez sa fille un désir d'avoir des contacts avec des garçons anglophones : « D'apprendre, ça donne le goût. Comme la dernière rencontre Marie me disait qu'elle avait vu deux, trois beaux petits garçons facque ça y donne envie d'aller plus loin avec cette langue-là, de ne pas avoir la barrière de la langue » (G2.234). Dans ce deuxième extrait, l'intervieweuse pose cette question à une mère qui indique que son fils est maintenant plus motivé à faire ses devoirs en français : « You were saying he's doing is home work in French, is he more motivated? », elle répondra alors en reprenant les paroles de son fils : « Ya even more, ya for sure *I did my French in school mamma, my French* » [ajout personnel des

italiques] (G4.486). Un désir de pratiquer sa langue seconde peut aussi être explicitement exprimé par l'enfant. Les propos de ces parents permettent d'illustrer cette volonté observée à la suite des échanges : « Pis là on parle d'aller à Ottawa au mois d'août. Y'est content de ça, il va pouvoir enfin parler anglais » (I17.160); « Oh oui, il a demandé à ma voisine de lui parler en anglais comme ça, ça va rester dans sa tête tout ce qu'il a appris » (G2.324).

En ce qui a trait à l'intérêt envers les membres de l'exogroupe, il se manifeste principalement sous trois formes. Chacune d'elles révèle un niveau de profondeur différent. Tel qu'observé dans ces extraits, la première forme rapportée par les parents est celle d'une certaine curiosité envers l'Autre : « D'aller voir comment elle est l'école de ces gens-là, ça l'a bien fasciné. Aller voir une autre école, d'aller voir leur home, leur maison à eux » (G1.98). La mère mentionne ici que son fils en discutait avec ses camarades de classe : « Je sais qu'ils ont trouvé ça bien intéressant, *ah on va aller les visiter, c'est cool on va aller voir les autres enfants* » [ajout personnel des italiques] (I2.9.09). La deuxième forme se manifeste davantage par un désir de poursuivre sa découverte de l'Autre à la suite de l'échange : « And now she's talking about Gaspésie and she said *why don't we go there in vacations? (...) She's saying we're always going to the States, why not going everywhere else?* » [ajout personnel des italiques] (G4.565). La troisième forme s'exprime finalement chez quelques enfants par une volonté de maintenir des relations positives entre les deux groupes : « She felt she has the responsibility to make sure that everybody can get along and understood what they were



doing » (I6.2.35). Dans ce dernier extrait, une mère rapporte les propos de sa fille à la suite de l'échange :

Marie a dit ben là, c'est comme nous autres là, nous autres on est Français, eux autres sont Anglais pis on est capable de communiquer ensemble. Peut-être qu'en apprenant nous autres leur langue pis eux autres notre langue que ça va aller bien là [ajout personnel des italiques] (G2.177).

### *Impacts du domaine du soi*

Trois types de manifestations sont rattachés à ce domaine. Les deux premières sont liées à une augmentation de l'assurance chez l'enfant tandis que la dernière se rapporte à l'intégration de la L2 à leur futur.

La première manifestation rapportée par certains parents renvoie au niveau de maturité de l'enfant :

Ben elle a une maturité, elle va être plus fonceuse (...) auparavant elle était plus distante ah non, je pense pas je serais capable de faire ça, j'essaye pas, je suis pas capable, là présentement c'est oui, je vais l'essayer pi je vais y'aller [ajout personnel des italiques] (G2.677).

Encore une fois, lorsque l'intervieweuse pose une question relative à de nouveaux comportements observés chez leur enfant, les parents du groupe répondent en coeur : « Yeah, more mature... they're more mature » (G4.969). La deuxième manifestation décrite par plusieurs parents renvoie plutôt à l'assurance des enfants à s'exprimer dans leur L2 : « Il a le courage maintenant de jouer avec les enfants dans le quartier qui parlent anglais là » (G2.126). Cette mère décrit ici le comportement de son fils à la suite du PÉLIQ-AN; ce dernier ayant à coeur de démontrer ses compétences en L2 à sa soeur aînée : « Ça l'a apporté beaucoup d'obstination, parce que la plus jeune de ses deux

soeurs, elle ne comprend pas un mot en anglais, lui il essayait de démontrer qu'il était plus intelligent (rires) » (I4.10.43).

Enfin, les propos de quelques parents révèlent que lorsque leur enfant se projette dans le futur à la suite du PÉLIQ-AN, il y intègre maintenant sa L2 : « Il a dit *j'aimerais bien si je peux étudier en anglais, pendant un an ou deux ans pour bien maîtriser la langue*. Il avait cette idée et c'est nouveau pour moi qu'il me dit ça » [ajout personnel des italiques] (G2.463);

Elle me disait qu'elle voulait s'en aller comme analyste sportive, pis j'me disais qu'elle a le temps de changer d'idée. Mais là quand elle est revenue et elle a dit qu'elle voulait faire un échange en anglais, pour ce métier-là, ben ça m'a fait réfléchir. Dans le sens que j'ai réalisé que c'est vraiment ça qu'elle voulait faire (I9.11.03).

#### *Impacts du domaine des comportements*

Plusieurs parents rapportent de nouveaux comportements observés chez leur enfant. Tel qu'il a été décrit pour le domaine des motivations, ces comportements se manifestent à deux niveaux : envers la langue seconde et envers les membres de l'exogroupe.

Des changements positifs sont effectivement observés quant au taux d'utilisation de la L2 chez plusieurs enfants. Ces trois extraits illustrent cette réalité : « Oui, avant c'était juste français, maintenant il commence à écouter Radio-Canada en anglais (...) Il achète maintenant des livres anglais, y' a dit *je vais le comprendre* » [ajout personnel des italiques] (G2.292); « Sometimes I'll put in a couple of French words here and there, you know, and he does the same, which he never did before » (G3.69); « Pis là, il va

chercher des vidéos sur internet en anglais et il chante. Avant ça, il chantait pas un mot en anglais » (I5.10.50).

Tel que démontré dans ces extraits, plusieurs parents rapportent ensuite que leur enfant maintient encore le contact avec un ou des membres de l'exogroupe à la suite du jumelage : « J'ai vu qu'en dehors de ça ils communiquaient ensemble parce qu'ils vont sur des sites internet pour jouer comme Winscape, pis là ils se rencontraient et ils s'écrivaient sur MSN aussi » (I18.76); « And now they make French friends from that school, they communicate on a daily basis through MSN » (G3.611); « M'semble, qu'elle m'a dit qu'elle correspondait avec, je sais pas combien, je pense c'est un ou deux, qu'elle a gardé comme correspondant » (G2.377).

### *Impacts et déblocage linguistique*

Les résultats sur les impacts du projet PÉLIQ-AN chez les enfants ont été présentés sous cinq grands domaines. Ces derniers regroupent l'information nécessaire pour répondre au premier objectif de cette étude. Toutefois, il est pertinent de préciser que plusieurs parents, majoritairement francophones, apportent des précisions supplémentaires non pas quant aux types d'impacts observés, mais bien quant au rythme des changements constatés. C'est pourquoi ces données, qui ne sont pas associées à un domaine en particulier, sont présentées ici.

En fait, il est question d'un changement soudain essentiellement associé aux impacts linguistiques observés chez leur enfant. Ce premier extrait permet d'illustrer ce

phénomène spécifique à la L2. Une mère, présente lors des échanges, décrit le moment soudain et précis à partir duquel son fils a commencé à parler dans sa L2 avec les membres de l'exogroupe : « Mine only started early afternoon, mine is very extremely shy. But by the end, right at the end of the last day, he started to finally, you know...» (G3.73). Dans ce deuxième extrait, la mère mentionne quelque chose de similaire lorsqu'elle rapporte le vécu de son fils au sujet de ses interactions avec les Autres : « Parce que quand il est arrivé là-bas, y'a vu les filles pis les gars pis il m'a conté qu'au début y comprenait pas trop ce qu'ils disaient pis que le lendemain tient, clouc, ils se comprenaient là! » (I5.6.10).

Par ailleurs, il arrive que la description du phénomène par les parents soit plus englobante donc liée à la fois à une dimension linguistique et à la fois à une dimension plus relationnelle : « So with him now, I've noticed with the kids, cause he's on a baseball team, he'll speak to the boys now, in front of me actually. Before he wouldn't speak to anybody else in a different language » (G4.174);

Avant il voulait pas, il parlait pas beaucoup l'anglais, il voulait pas le parler, il se forçait même pas. Il était gêné, il voulait pas du tout, si on lui parle un petit peu oups ça va sortir, ça va moins le gêner, ça l'a comme débloqué, ça lui a fait du bien en tout cas, ça lui a fait pas mal réaliser des choses cet échange-là... c'était l'idéal (I13.15.37).

Bref, les parents font mention d'un changement assez prompt chez leur enfant, décrit principalement comme un déblocage linguistique. Bien que les parents ne soient pas en mesure de préciser exactement les caractéristiques ou les facteurs déclencheurs de ce déblocage, ils l'associent au projet PÉLIQ-AN.

### Réponse au premier objectif de recherche

Le premier objectif de cette recherche est de recueillir la perception des parents quant aux impacts du programme PÉLIQ-AN sur leur enfant. L'analyse et la description des données présentées dans cette section permettent de répondre adéquatement à cet objectif. Plus précisément, quatre principaux constats émergent de cette section : 1) le PÉLIQ-AN génère effectivement des impacts chez les enfants; 2) les impacts rapportés par les parents relèvent du domaine des affects, des cognitions, des motivations, du soi et des comportements (voir Tableau 1); 3) le PÉLIQ-AN semble être à l'origine d'un phénomène de déblocage linguistique chez certains enfants; 4) des différences quant aux impacts existent entre les élèves de classes francophones et ceux de classes anglophones ayant participé au PÉLIQ-AN, notamment quant à l'augmentation de l'intérêt à apprendre la L2 ainsi que la présence d'indices quant à un déblocage linguistique.

La première section du chapitre quatre présente une discussion plus approfondie de ces résultats ainsi que des constats qui en découlent.

Tableau 1

## Impacts du projet PÉLIQ-AN sur les enfants selon les domaines

Premier objectif de recherche	Impacts selon les domaines	Types de manifestations selon les domaines
Recueillir la perception des parents quant aux impacts du programme PÉLIQ-AN sur leur enfant	Affects	<p><i>Négatifs</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ anxiété (pratique L2 et rencontre face-à-face)</li> </ul> <p><i>Positifs</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ empressement à vivre l'expérience de jumelage</li> <li>▪ plaisir au cours des activités</li> <li>▪ satisfaction générale envers les échanges</li> </ul>
	Cognitions	<p><i>Nouvelles représentations liées à l'exogroupe, en lien avec :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ attitudes ou comportements observés chez eux</li> <li>▪ activités populaires</li> <li>▪ présence de minorités visibles</li> <li>▪ milieu de vie</li> </ul> <p><i>Autres :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ évaluation positive de l'exogroupe</li> <li>▪ constat de ressemblances entre les groupes</li> <li>▪ présence d'un processus cognitif de catégorisation « nous » vs « eux »</li> </ul>
	Motivations	<p><i>Augmentation de l'intérêt des enfants envers leur langue seconde (L2) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ plus grande motivation à faire ses devoirs en L2</li> <li>▪ désir manifeste de pratiquer sa L2</li> </ul> <p><i>Augmentation de l'intérêt avec l'exogroupe :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ désir d'avoir des contacts</li> <li>▪ curiosité envers l'Autre</li> <li>▪ désir de poursuivre sa découverte de l'Autre à la suite de l'échange</li> <li>▪ volonté de maintenir des relations positives entre les deux groupes</li> </ul>
	Soi	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ plus grande maturité de l'enfant</li> <li>▪ plus grande assurance à communiquer en L2</li> <li>▪ projection d'eux-mêmes dans avenir bilingue</li> </ul>
	Comportements	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ augmentation du taux utilisation de la L2</li> <li>▪ maintien du contact avec un ou des membres de l'exogroupe</li> </ul>

### Les données et le deuxième objectif de recherche

Les informations recueillies pour cette section sont au coeur d'une analyse exploratoire d'impacts indirects de contacts intergroupes sur des individus autres que ceux qui y participent. Dans le cadre de cette étude, il s'agit des membres de la famille de l'enfant ayant participé au projet PÉLIQ-AN. Deux types de données sont présentés dans cette section : 1) les impacts indirects spécifiques aux parents; 2) les impacts indirects qui impliquent à la fois les parents et la fratrie.

#### *Impacts indirects sur les parents seulement*

Il est traité ici des impacts indirects exclusivement liés aux parents. Ces impacts découlent de l'expérience rapportée par l'enfant ou par les impacts observés chez les enfants. Les données recueillies sont regroupées sous deux domaines : celui des affects et celui des cognitions.

*Impacts du domaine des affects.* Plusieurs parents rapportent à la fois des affects négatifs et à la fois des affects positifs. Les affects négatifs s'expriment principalement sous deux formes d'appréhensions. Tel que démontré dans ces extraits, la première forme est l'expression d'inquiétudes liées aux modalités générales du PÉLIQ-AN comme le fait que les enfants partent au loin plus d'un jour :

Savait pas c'est quoi, je suis pas habituée à ces genres de voyages là. Si ça va bien se passer... est avec d'autres gens. C'est juste que c'est une habitude qu'on a comme ça comme parents. On de la difficulté les premières fois de le voir comme ça s'en aller. On a toujours peur qu'il arrive quelque chose (I10.5.19).

ou encore le fait que les enfants échangent entre eux sur internet sans que les parents en sachent exactement le contenu :

Well, wait a minute, those are, you know, I wonder, is that what's happening? Like all of a sudden, I find myself sort of glancing when he's writing anyone and it's not only about, like, when you play in there. So I go back and look at that computer, what are you writing? You know, makes you kind of wonder (G3.255).

La deuxième forme d'appréhensions s'exprime par des inquiétudes relatives aux aptitudes de leur enfant à prendre part à un tel projet. Pour cette mère, il s'agit ici d'aptitudes en L2 : « Je savais qu'elle se débrouillait en anglais, mais peut-être pas pour aller à un camp comme ça » (I9.8.40), tandis que chez cette autre mère il est question de bienséance au cours des rencontres : « Ma seule crainte, ben y bouge beaucoup, y'é pas hyperactif, y'é très actif. Facque j'avais juste peur pour le transport pis comment y'allait être là-bas. Tsé du côté comportement, c'est juste ça » (I8.8.00).

Outre ces appréhensions, la majorité des parents rapportent des affects positifs. Ces affects peuvent prendre plusieurs formes, telles que le fait de ressentir de la fierté : « But it's the proudest thing, I'm so proud of him » (G4.1185); « Ah j'y dis regarde, je suis fière » (G2.712) ou de la joie : « C'était de voir qu'il avait des préjugés qui tombaient ça, ça fait royalement plaisir » (G1.384); « Il a dit qu'ils ont apprécié ça et ça m'a fait plaisir à moi aussi parce que moi je parle français, je parle pas en anglais » (G2.216); « When you see something like that, yeah, it's amazing » (G3.406). Plus rare et davantage chez les parents francophones, est aussi exprimé de la surprise ou de l'étonnement : « Ben moi il m'a étonnée son progrès m'a étonnée » (G1.372); « Définitivement, ah oui. Il chante en anglais. J'en reviens pas » (I18.14).



De plus, certains parents se disent rassurés, réconfortés. Ce sentiment est parfois rattaché aux décisions parentales qu'ils doivent prendre afin d'assurer le bien-être général de leur enfant : « You know, always questioning yourself, what you do, is it right? (...) I'm so happy that I let him go » (G4.1187). Puis, d'autres fois, il est rattaché au développement d'habiletés plus spécifiques comme la maîtrise d'une langue seconde : « Tu te rends compte, je sais pas ce que Jean-François ça va lui faire, mais moi je sais que si je l'amène aux États-Unis c'est moi que ça va rassurer » (G1.287). Cette autre mère raconte qu'elle craignait autrefois de déménager dans des quartiers anglophones de peur que ses enfants aient de la difficulté à communiquer en anglais : « J'avais de la peine aussi pour mes enfants parce que les enfants, il faut qu'ils jouent avec des enfants. J'ai dit y vont pas rester chez moi là, toute la journée ». Elle exprime alors être maintenant rassurée à ce sujet :

Ouais, c'est surtout à cause d'eux que j'ai pas eu le courage de déménager et maintenant ça y est. Je veux dire, je vois que l'anglais ne fait plus peur, ils peuvent l'apprendre, c'est pas comme avant quand il disait non (son fils), je peux pas l'apprendre (G2.602).

*Impacts du domaine des cognitions.* L'analyse du discours des parents met en lumière l'existence d'un processus de réflexion de type introspectif chez certains d'entre eux. Plus présent du côté anglophone, celui-ci est entre autres associé à une consolidation de l'idée que leur enfant grandit rapidement : « It was a lot of, knowing that they can do it on their own » (G3.401); « J'me suis aperçue que y' en restait pas si long que ça avant que ça soit au secondaire, c'est pas si loin que ça, c'est dans quatre, cinq ans » (I9.11.03); « Oh, yeah, but that's exactly what I'm saying, I mean, the camp helped us

realise that, wait a minute, those boys are getting older”, une mère ajoutera alors : “Our girls are getting older”, puis la première réplique : “For us, they're always our babies” (G3.251).

Une tendance aux comparaisons de type « nous » vs « eux » est aussi présente. Celles-ci portent principalement sur des différences entre les deux groupes rapportées par leur enfant ou directement observées par des parents accompagnateurs. Le prochain extrait relate la réflexion d'une mère à la suite des propos d'un enfant sur l'absence d'enfants de couleur noire au sein de l'exogroupe. Elle met de l'avant que de côtoyer des gens de couleur, à la différence de l'exogroupe, relève du quotidien : « I mean, it's an obvious thing, too. I mean, for us, it's something that we do ordinary everyday, so it's like, whatever, you know? » (G3.120). Dans cet autre extrait, il s'agit plutôt de différences au niveau linguistique :

Like, we have the French and English, and they probably don't have the English. Even if they do, and the class maybe has an hour or so a class, where are they gonna speak English, you know? They'll listen to the radio? Only two or three channels in English over there, you know? (G3.126)

Ces comparaisons amènent parfois quelques parents à émettre des opinions sur des éléments propres à l'endogroupe. Une mère considère ici qu'ils sont chanceux : « We are so lucky » (G4.1843). Puis, un père exprime dans cet extrait son opinion sur les craintes de ses enfants de traverser la rue : « My kids are afraid to cross the street » (G4.295). Ce qui le mène plus loin à faire le constat que les enfants des villes sont surprotégés : « You know, they're all overprotected » (G4.282).

Ce processus de réflexion peut finalement mener, chez de rares parents, à un questionnement sur certaines façons de faire liées au rôle du parent. Cet extrait où la mère est étonnée de constater que son fils pouvait avoir des préjugés envers les anglophones l'illustre : « C'est de se dire qu'est-ce qu'on a fait, d'où ça vient, on se questionne » (G1.384). Un questionnement sur des façons de faire plus générales est aussi présent. La remise en question par un père d'une règle implicite à Montréal, ne pas laisser les enfants jouer seuls dans les rues, en est un exemple : « They don't play anymore outside alone, why these fears the kids got ? » (G4.279), les autres parents approuvent alors par un « Yeah » (G4.280).

#### *Impacts indirects sur les parents et la fratrie*

Cette subdivision regroupe les propos des parents sur des impacts qui concernent parfois tous les membres de la famille des enfants ayant participé au PÉLIQ-AN et parfois davantage leur fratrie. Les informations recueillies sur ce type d'impacts indirects sont beaucoup moins nombreuses que celles sur les impacts observés chez l'enfant ayant participé au PÉLIQ-AN. En fait, environ le tiers des parents rapportent ce type d'impacts et, de ce nombre, la majorité est francophone.

*Impacts du domaine des affects.* Tel que démontré dans ces extraits, les parents décrivent essentiellement un sentiment d'envie qui s'est observé chez les frères ou soeurs plus âgés. Il est apparu à la suite de propos rapportés par l'enfant ayant participé au PÉLIQ-AN : « Il y avait une petite jalousie de sa sœur moi j'ai pas connu ça » (G1.153);

After a while, it was like, okay we don't want to hear anymore. Because she always goes, *I wish they would have done that for me*. Like of course, you know : *I wish they would have done it, Mommy, that's not fair, why did Brian get to go?* So she said *how come he gets to go?* [ajout personnel des italiques] (G3.172).

*Impacts du domaine des cognitions.* Les propos d'une mère permettent de constater que l'expérience partagée par l'enfant génère de nouveaux sujets de discussion au sein de la famille. Cet extrait illustre comment l'expérience de l'enfant les amène à nourrir leur réflexion quant au contexte linguistique québécois et son système scolaire :

Donc, ça nous a fait questionner et puis on a eu des discussions aussi. J'aurais pas pensé qu'on aurait pu avoir une discussion telle que ça serait le fun si les commissions scolaires anglaises et françaises se joignaient ensemble. Qu'on puisse fréquenter la même école sans que ça fasse de la chicane pi on a eu des discussions de ça nous autres (G1.386).

*Impacts du domaine des motivations.* Un des impacts ensuite observé chez la fratrie est l'apparition d'un intérêt pour ce type de projet. Cet intérêt s'exprime sous une forme de désir de vivre une expérience similaire : « Moi ma fille l'année prochaine c'est sa sixième année aussi et elle a dit *moi, j'ai hâte (...). Moi, je vais avoir l'expérience l'année prochaine, j'espère* » [ajout personnel des italiques] (G2.74); « He wants to go, he says *in two years, I'm better be able to go* » [ajout personnel des italiques] (G4.356); « Moi, j'en ai une en cinquième, pis elle a dit *j'espère moi aussi, je vais pouvoir participer* » [ajout personnel des italiques] (G2.69).

Une augmentation de l'intérêt envers l'apprentissage de la langue seconde est aussi observée chez quelques frères ou soeurs. Les propos de cette mère sur l'utilisation de l'anglais à la maison illustrent l'augmentation de l'intérêt en L2 : « Depuis qu'elle lui

aide pis qu'elle a montré de l'intérêt à ça, je dirais que oui Julie montre plus d'intérêt à ça aussi » (I9.434). Puis, cet extrait révèle des indices similaires au déblocage linguistique chez une soeur cadette : « Facque là, elle au début, elle voulait rien savoir de ça. Pis là tout à coup, wop, elle s'est mise à chanter avec Éric! » (I18.50).

*Impacts du domaine des comportements.* Il est premièrement observé que l'enfant devient une source d'apprentissage ou de pratique de la L2 pour certains membres de la famille. Dans cet extrait, la mère fait référence à une activité de danse réalisée lors des échanges. Les enfants devaient au cours de celle-ci chanter dans leur L2 en désignant les différents membres de leur corps : « Elle a montré la danse à sa soeur, elles avaient du fun ensemble » (I12.9.10).

Un impact positif sur le taux d'utilisation de la langue seconde à la maison est deuxièmement constaté. Cet extrait le démontre :

Les deux, y'ont été portés justement à écouter un petit peu plus la télévision en anglais pis essayer eux autres aussi de communiquer avec Éric des fois en anglais. Je trouvais ça cute tu sais, y se forçaient un petit peu plus (...) ou j'écoutais des émissions en anglais avec lui. Fac veux, veux pas, ça a amené un petit peu tout le monde à participer (I18.48).

Plus tard, cette mère réitère l'impact général du PÉLIQ-AN sur la famille en le qualifiant de positif :

Là tranquillement elle dit des mots avec Éric, elle chante avec lui. Fac, oui, ça a eu un aspect positif sur toute la famille. Parce que même moi j'parle pas anglais, pis veux, veux pas, j'essayais avec lui de temps en temps de chanter en anglais (I18.50).

### Réponse au deuxième objectif de recherche

Le deuxième objectif de cette recherche est d'explorer si le PÉLIQ-AN, comme situation de contacts intergroupes, génère des impacts de nature indirecte sur les parents ainsi que sur le noyau familial de l'enfant y ayant participé. Les résultats décrits précédemment permettent de répondre positivement à cet objectif. Plus précisément, six principaux constats émergent de cette section : 1) le projet PÉLIQ-AN génère effectivement des impacts indirects sur les parents et sur le noyau familial; 2) les impacts indirects sur les parents relèvent principalement de deux domaines : des affects et des cognitions (voir Tableau 2); 3) les impacts indirects sur le noyau familial relèvent principalement de quatre domaines : des affects, des cognitions, des motivations et des comportements (voir Tableau 3); 4) indépendamment du domaine dont relèvent les impacts indirects sur le noyau familial, ceux liés à la L2 sont davantage rapportés que ceux liés à l'exogroupe; 5) les impacts indirects rapportés sont plus nombreux chez les parents francophones; 6) des différences liées au groupe d'appartenance linguistique sont observées, notamment le ressenti de surprise ou d'étonnement plus marqué chez les francophones et un processus de réflexion de type introspectif davantage présent du côté anglophone.

La deuxième section du chapitre quatre présente une discussion plus approfondie de ces résultats ainsi que des constats qui en découlent.

Tableau 2

## Impacts du projet PÉLIQ-AN exclusifs aux parents

Deuxième objectif de recherche	Impacts selon les domaines	Types de manifestations selon les domaines
Explorer si le PÉLIQ-AN, comme situation intergroupes, génère des impacts de nature indirecte sur le noyau familial de l'enfant y ayant participé (parents et fratrie)	Affects	<p><i>Négatifs (appréhensions) en lien avec :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ modalités générales du PÉLIQ-AN</li> <li>▪ les aptitudes de leur enfant à participer au PÉLIQ-AN</li> </ul> <p><i>Positifs</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ fierté</li> <li>▪ joie</li> <li>▪ surprise ou étonnement</li> <li>▪ sentiment d'être rassurés</li> </ul>
	Cognitions	<p><i>Processus de réflexion de type introspectif en lien avec :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ consolidation de l'idée que leur enfant grandit rapidement</li> <li>▪ tendance aux comparaisons de type « nous » vs « eux »</li> <li>▪ émission d'opinions sur l'endogroupe</li> <li>▪ questionnement sur certaines façons de faire de l'endogroupe</li> </ul>

Tableau 3

Impacts du projet PÉLIQ-AN sur le noyau familial (parents et fratrie)

Deuxième objectif de recherche	Impacts selon les domaines	Types de manifestations selon les domaines
Explorer si le PÉLIQ-AN, comme situation de contacts intergroupes, génère des impacts de nature indirecte sur le noyau familial de l'enfant y ayant participé (parents et fratrie)	Affects	<i>Positifs</i> ▪ sentiment d'envie (fratrie)
	Cognitions	▪ nouveaux sujets de discussion (noyau)
	Motivations	<i>Intérêt envers ce type de projet :</i> ▪ désir de vivre une expérience similaire (fratrie) <i>En lien avec la L2 :</i> ▪ augmentation de l'intérêt d'apprendre la L2 (fratrie)
	Comportements	▪ enfant devient une source d'apprentissage ou de pratique de la L2 (noyau)

## Les données et le troisième objectif de recherche

Les résultats présentés dans cette section représentent de l'information nouvelle qui vise essentiellement à nourrir la réflexion du MELS quant aux facteurs pouvant nuire à l'adhésion et à la réalisation de ce type d'échanges. Dans le cadre de la recherche-action liée au PÉLIQ-AN, une investigation auprès de plusieurs acteurs est réalisée. Afin de fournir au MELS l'accès aux perceptions des parents à ce sujet, des questions sur leur motivation à adhérer au PÉLIQ-AN ainsi que sur l'évaluation générale qu'ils en font ont été posées. Les données ont été classées sous trois grandes catégories d'information. La première regroupe les informations se rapportant aux motivations des parents, la



deuxième regroupe celles concernant leur appréciation générale envers le projet et la troisième porte sur des pistes d'amélioration.

### *Les motivations des parents à adhérer au projet PÉLIQ-AN*

La majorité des parents expriment leurs motivations en exposant les bénéfices pouvant découler d'un tel échange. Deux grands types de bénéfices perçus sont dégagés soit ceux liés à la L2 et ceux au développement personnel de l'enfant. Il faut toutefois préciser qu'une relation étroite existe entre ces derniers dans le discours des parents.

Le premier type de bénéfice est lié à l'apprentissage de la L2, décrit sous forme d'avantages. Par exemple, les parents mentionnent que cet échange est avantageux pour l'apprentissage général de la L2 : « That would be, it was a benefit, that he got to experience speaking more French » (G3.563); « Ça va y faire réfléchir par lui-même pour essayer de dire les choses, ça va le faire chercher, j'pense » (I4.8.50).

Ils peuvent aussi être plus spécifiques en référant à l'importance d'apprendre une L2 pour l'avenir de leur enfant. Cet avantage est nommé plus fréquemment du côté francophone : « C'est sûr c'est bon pour lui d'avoir une deuxième langue, parce que l'anglais c'est universel, c'est la langue qui est parlée partout »; « Ben maintenant il le demande partout. Je suis pour la langue française, mais un petit peu d'anglais ça aide pour les métiers plus tard pis dans l'avenir, le bilinguisme ça le prend pratiquement dans nos curriculum vitae maintenant » (I4.14.30); « It's beneficial to them to learn a second, a third or second language, you know, it's useful to them in the future, wherever they

work. My son he works in France, he understands a bit, he can speak and communicate with them » (G3.1106).

Le fait que le PÉLIQ-AN représente pour les enfants une occasion de pratiquer leur L2 dans un contexte réel et non simulé est de plus rapporté : « Mais, je veux dire c'est pas dans les classes en tant que telles que tu apprends vraiment (...). C'est pas suffisant. C'est très bien, c'est une bonne idée, mais c'est pas suffisant » (G2.697); « Because it's one thing to learn french in a school environment it's another thing to speak to people, to use it in real life » (I6.3.20).

Bien que plus rare, un autre avantage perçu du PÉLIQ-AN est que l'enfant prende conscience de l'utilité de sa L2 : « Ben ça montre l'utilité, c'est pas juste une matière à apprendre à l'école comme les autres » (G1.268).

D'autres parents ajoutent que ces échanges peuvent développer l'aisance de l'enfant dans sa L2 ou encore augmenter son intérêt à l'apprendre : « J'me suis dit qu'entre jeunes ça va mieux rentrer, parce qu'il est plus timide avec les adultes. Avec un adulte il est moins à l'aise » (I13.5.49); « I found for him, he could develop more his willingness to learn » (G5.90).

Ce dernier extrait illustre bien l'imbrication observée dans le discours des parents quant aux avantages perçus du PÉLIQ-AN, ici linguistiques. Cette mère mentionne à la fois l'avantage que ce type d'échange soit réalisé en bas âge et à la fois l'avantage anticipé au niveau de l'aisance :

Fac d'après moi, je sais que c'est quand que t'es enfant que ça s'apprend beaucoup plus facilement. T'es moins gêné qu'un adulte qui est rendu à vingt ans et qui doit apprendre l'anglais, fac c'était une de mes motivations. Pis l'autre chose, c'est qu'il fait du sport, pis y'est avec des petits enfants en anglais. Pis on trouvait qu'il pouvait pas échanger comme y voulait (I18.108.).

Le deuxième type de bénéfice rapporté par les parents traite d'un volet plus global qui se rapporte au développement personnel de leur enfant. En fait, plus de la majorité des parents considère l'échange comme une occasion pour leur enfant de découvrir de nouvelles choses, de s'ouvrir à d'autres réalités. Ces extraits le démontrent : « It was a benefit that he met kids from a small town, you know, from a different background. The way they were raised, was different from the way they're raised here » (G3.566); « Ça leur fait une expérience à vivre. C'est un beau petit voyage à faire en même temps, ça apporte des souvenirs, des nouveaux amis, des nouvelles connaissances aussi » (I10.2.41);

D'interagir avec des personnes autres de ce qu'elle est habituée là. Elle était pas habituée d'aller dans un milieu qui parlait seulement qu'en anglais. Comment qu'a pouvait se sentir là quand elle est allée à l'autre école, que c'est seulement des anglophones pis sont une minorité francophone là, c'était comme une expérience à vivre. De savoir comment a pouvait elle se sentir en étant comme en minorité (...). Donc, elle d'aller dans une autre école, autre que la sienne, avec des personnes qui parlent pas sa langue, de se sentir, elle, à part, je voulais qu'elle vive ça (G2.262).

Dans le même ordre d'idée, quelques parents indiquent que cette expérience les prépare à leur entrée au secondaire : « And next year they're all going to high school so it just kind of prepares them for the real world » (G3.536).

### *Appréciation générale du projet*

Plus de la majorité des parents expriment une satisfaction générale envers le projet : « It's a great educational thing. I found it was nice » (G4.93); « C'est vraiment merveilleux ce projet-là » (G2.24); « Moi j'ai été satisfaite, j'ai trouvé ça ben gros enrichissant pour eux autres » (16.7.43). La majorité d'entre eux expriment conjointement un désir de voir ce type de projet reproduit : « (...) j'reviens tout le temps au même point, moi si c'était juste de moi, y devrait recommencer ça » (I18.216); « I think it should come back next year » (G3.409).

Les parents expriment aussi des commentaires positifs plus spécifiques en regard de certaines conditions du PÉLIQ-AN. Ces commentaires, très variés, sont parfois similaires aux avantages du projet rapportés et décrits précédemment par les parents. Il s'agit parfois du contexte plus informel de l'échange vs celui du cadre scolaire régulier : « (...), c'est intéressant le fait de sortir d'un cadre formel que tu es à l'école, que tu es toujours avec tes amis qui parlent un peu mieux ou moins bien que toi » (G1.87);

Yeah, it gave them a chance to speak actually for once, and without thinking. They were just sort of trying to speak to a friend, so it wasn't like something they were being tested on. So they were just sort of, it comes out, it comes out wrong, it comes out right, they didn't really care (G3.36),

de l'élément de plaisir dans l'apprentissage : « Yeah, but I also think that learning process was made in a fun way, that they didn't even realise that they were... » (G3.802)

une autre maman finira alors sa phrase : « That they were actually working » (G3.804),

de l'âge de participation des enfants : « À l'âge qu'ils ont, c'est fantastique d'apprendre ça à cet âge-là. Je le vois avec Éric comment ça été facile avec lui. Peut-être que pour

d'autres ça aurait pas été aussi facile, mais en le commençant tranquillement plus jeune » (I18.84) ou encore de l'absence de compétition en cours d'activités : « Ce qui était agréable aussi c'est que ce n'était pas dans un cadre conflictuel. C'était pas les Français contre les Anglais en train de faire de quoi pour gagner. C'était quelque chose ensemble donc il n'y avait pas de compétition » (G1.157).

Des commentaires sous forme de constats quant à la durée générale du projet, qu'ils trouvent trop courte, sont aussi émis : « Y' ont pas eu beaucoup de temps pour découvrir des choses privées » (G2.430); « Seulement que c'était pas assez souvent » (G2.828); « I think three days is not enough » (G4.1242).

Par la suite, quelques parents soulèvent des questionnements à caractère évaluatif sur certaines modalités du projet PÉLIQ-AN. Par exemple, cette mère se demande pourquoi les autres classes de même année n'y ont-ils pas participé : « How come the other kids didn't get to go? » (G3.422). De sa question découle la réplique d'une autre mère qui persiste sur l'impression d'iniquité : « Yeah, it's like, it's not fair, why only ours, like why only those classes, and what happened to others » (G3.423).

Enfin, les perceptions des parents quant à l'information générale reçue sur le projet PÉLIQ-AN sont examinées.

Une majorité de parents francophones considèrent avoir reçu une information claire et suffisante. Ceci se dégage des réponses très affirmatives qu'ils donnent lorsque l'intervieweuse demande si l'information reçue était claire et suffisante : « Les feuillets

qu'on a eus, c'était bien, c'était complet [...] Oui, oui » (I9.16.35). D'un autre côté, les propos de plusieurs parents, davantage anglophones, sont emprunts de questionnements quant au projet PÉLIQ-AN ainsi que du constat qu'ils possédaient peu d'information : « But were the goals the same for, let's say, from the schools? » (G3.723); « But then I would probably have to be there and see everything. Cause right now, I'm getting bits and pieces from what they tell me » (G3.854); « C'est quoi le but alors? » (G5.32).

Dans le même ordre d'idée, un parent énonce clairement qu'il aurait apprécié avoir plus d'informations tout au long du projet : « Euh, you know, it would have been nice to have feedback, when you know my kid doesn't tell me everything » (G4.1863).

#### *Les pistes d'amélioration perçues par les parents*

Il a été précédemment question de commentaires des parents quant à l'information reçue sur le projet PÉLIQ-AN. En concordance avec ces commentaires, quelques parents apportent des précisions quant à la nature de l'information qu'ils auraient désirée. Celle-ci porte essentiellement sur le nom de l'école avec qui l'échange avait lieu : « Tsé j'aurais aimé ça savoir que c'était West Park » (G1.445), sur l'horaire des journées d'échange :

Just a little structure : when they arrived, what they did, what were the activities, did they go to the classroom, did they do classroom activities or did they do social activities. A little bit of that. They didn't give us feedback. My daughter just gives me general, global, structure. We don't need to know all of what they were doing, but a little bit more (G5.133),

sur les types d'activités réalisées :

Votre enfant va participer à tel genre d'activités ça va être ça, ça ou ben voici les choix d'activités pi on va choisir... il y a des possibilités d'activités qu'on a prévues dans le cadre du projet pi ça va être pigé au hasard en fonction dans votre groupe mettons. On va choisir des activités pigées au hasard tsé je sais pas quelque chose de plus précis (G1.432)

et sur certains aspects liés aux conditions de contact : « Juste nous informer que les anglophones devraient parler en français presque en tout temps... » (G1.433).

Les commentaires ensuite émis par les parents prennent davantage la forme de conseils. Leurs suggestions sont de nature spécifique et générale; elles concernent directement les modalités relatives au PÉLIQ-AN, mais sont aussi rattachées à une vision plus globale de ce type d'échange.

En premier lieu, plus de la moitié d'entre eux manifestent le désir que le projet se déroule sur une plus longue période. Ces suggestions sont cohérentes avec les commentaires évaluatifs faits sur la fréquence et la durée des contacts. Pour certains parents, cela s'exprime par le désir que les contacts soient plus fréquents

C'est un bel effort de pouvoir faire un premier contact. Dans un monde qui serait peut-être un peu plus idéal, c'est de créer une relation à long terme parce que là tu crées une opportunité de pouvoir échanger sur une base plus régulière (G1.105).

Chez d'autres, c'est plus une question d'augmenter la durée des contacts directs : « You wouldn't need a French immersion, you'd just send them away for a month, come back and you got it » (G3.718). Finalement, quelques parents font aussi mention du moment idéal pour amorcer un tel projet : « Bin moi ce que j'pense, c'est que premièrement ce programme-là, y devrait le faire beaucoup plus tôt, pas juste en sixième année » (I18.80).

En deuxième lieu, les parents émettent plusieurs suggestions, toutes très variées, sur des modalités ou des conditions à envisager pour ce type d'échange telles que les activités pouvant être réalisées : « Peut-être faire une activité sans dire dans les classes, ben oui dans les classes ça c'est l'fun, mais aussi tsé faire une activité comme aller au parc. Faire une activité hors école, tsé les deux classes ensemble là » (I8.9.55), les modalités de communication entre les deux groupes : « Maybe a suggestion, something like that could be done in two ways. Maybe like two days in French and two days in English or vice-versa, you know. Like they have in school here » (G3.676), allant jusqu'à suggérer une condition de participation liée à la réalité socio-économique des écoles participantes : « Là vous l'avez faite avec l'échange anglais français, ça peut être au niveau des écoles plus fortunées et moins fortunées » (I2.20.17). Quelques parents manifestent de plus leur désir que ce type d'échange soit offert à un plus grand nombre de jeunes : « Moi je voudrais juste insister sur le fait que j'aimerais ça que si ça se reproduit ce projet-là, qu'on donne la chance à plus d'enfants c'est officiel » (G1.789). Une mère anglophone mentionne ici quelque chose de similaire en exprimant que les quatre classes de sixième devraient y participer : « It should have been expanded to the four classes » (G4.1830). Ces propos sont appuyés par un père du même groupe : « Ya, all the grade six of the school » (G4.1832).

En dernier lieu, quelques parents font des recommandations quant aux acteurs devant être impliqués lors de projets semblables. Essentiellement, ils désirent que l'opinion des parents soit davantage considérée. Dans cet extrait, une mère ajoute une précision relative à la pertinence de leur rôle au sein de l'évaluation de tels projets. Elle appuie ses



propos en suggérant qu'ils soient préparés, par exemple, à poser des questions à leur enfant au retour des rencontres :

See, that can be a point too, there should be inclusion of the parent in the process. A more specific inclusion, like ask your kids questions about what they did. Ask them what they thought of those other kids. You know what I am saying. Maybe, you would get more from that (G5.82).

### Réponse au troisième objectif de recherche

Le troisième objectif de cette recherche est de recueillir de l'information sur les motivations des parents à adhérer au PÉLIQ-AN et sur l'évaluation générale qu'ils en font. Les informations recueillies servent à nourrir la réflexion générale du MELS quant aux facteurs pouvant nuire à l'adhésion et à la réalisation de ce type d'échanges. Cet objectif est répondu puisque suffisamment d'information a été recueillie pour en dégager des pistes de réflexion et d'amélioration. Plus précisément, cinq principaux constats émergent de cette section : 1) deux types de motivations ont poussé les parents à adhérer au PÉLIQ-AN soit celle reliée à la L2 et celle reliée au développement personnel de leur enfant (voir Tableau 4); 2) la majorité des parents témoignent d'une appréciation positive envers le PÉLIQ-AN (voir Tableau 5); 3) une grande variété d'information concernant les modalités, les conditions du PÉLIQ-AN ainsi que les acteurs impliqués est fournie par les parents; celle-ci étant maintenant disponible pour le MELS (voir Tableau 5); 4) des différences liées au groupe d'appartenance linguistique existent, notamment la plus grande importance accordée à l'apprentissage de la L2 pour l'avenir de l'enfant comme motivation pour les parents francophones ou encore le fait que plus

de parents anglophones remettent en question certaines modalités du PÉLIQ-AN; 5) les parents ne représentent pas un obstacle à ce type de projet.

La troisième section du chapitre quatre présente une discussion plus approfondie de ces résultats ainsi que des constats qui en découlent.

Tableau 4

## Motivations à adhérer au PÉLIQ-AN

Troisième objectif de recherche	Catégories d'information	Description
Recueillir de l'information sur les motivations des parents à adhérer au PÉLIQ-AN et sur l'évaluation générale qu'ils en font	Éléments liés aux motivations (bénéfices perçus)	<p><i>En lien avec la L2 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ favorise l'apprentissage général de L2</li> <li>▪ L2 utile pour l'avenir de l'enfant</li> <li>▪ pratique de la L2 dans un contexte concret</li> <li>▪ aide à la prise de conscience de l'utilité de la L2</li> <li>▪ développement de l'aisance en L2</li> <li>▪ augmentation de l'intérêt envers la L2</li> </ul> <p><i>En lien avec le développement personnel de l'enfant :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ouverture à d'autres réalités (découverte)</li> <li>▪ préparation à l'entrée au secondaire</li> </ul>

Tableau 5

## Appréciation générale du PÉLIQ-AN et pistes d'amélioration

Troisième objectif de recherche	Catégories d'information	Description
Recueillir de l'information sur les motivations des parents à adhérer au PÉLIQ-AN et sur l'évaluation générale qu'ils en font	Éléments liés à l'appréciation générale	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ satisfaction générale</li> <li>▪ désir de voir le projet reproduit</li> </ul> <p><i>Spécifique et plus positif :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ contexte informel d'apprentissage</li> <li>▪ plaisir dans l'apprentissage</li> <li>▪ bon âge</li> <li>▪ absence de compétition intergroupe</li> <li>▪ information reçue claire et suffisante</li> </ul> <p><i>Spécifique et plus négatif :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ durée trop courte du projet</li> <li>▪ questionnent l'exclusivité du projet à un certain nombre de classes</li> <li>▪ peu d'information reçue</li> </ul>
	Éléments liés à des pistes d'amélioration	<p><i>En lien avec la nature de l'information désirée :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ nom de l'école d'échange</li> <li>▪ types d'activités réalisées</li> <li>▪ conditions de contacts ou de communication entre les groupes</li> </ul> <p><i>Suggestions générales :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ à reproduire</li> <li>▪ projet étalé sur une plus longue période</li> <li>▪ contacts plus fréquents</li> <li>▪ durée plus longue des contacts directs</li> <li>▪ projet fait plus tôt (âge scolaire)</li> </ul> <p><i>Suggestions plus spécifiques et très variées sur :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ activités à réaliser</li> <li>▪ modalités de communication intergroupe</li> <li>▪ conditions de participation</li> <li>▪ plus grand niveau d'implication des parents</li> </ul>

*Chapitre IV*  
Discussion des résultats

Le quatrième chapitre a comme objet la discussion plus approfondie de résultats majoritairement présentés au chapitre trois. Afin d'en faciliter la lecture, le quatrième chapitre est divisé de manière identique au troisième soit en trois sections : 1) impacts du PÉLIQ-AN chez les élèves participants; 2) impacts du PÉLIQ-AN auprès d'autres membres que les participants, soit les parents et la fratrie; 3) informations relatives aux motivations des parents à adhérer au PÉLIQ-AN et à l'évaluation sommaire qu'ils en font.

### Impacts sur les enfants

La description au chapitre trois des résultats a entre autres permis de répondre au premier objectif de cette recherche soit de recueillir la perception des parents quant aux impacts du programme PÉLIQ-AN sur leur enfant. Cette section du chapitre quatre a donc comme principal objectif de discuter des impacts sur les enfants répertoriés au chapitre trois. Afin d'enrichir la réflexion, des données plus rares n'ayant pas été décrites au chapitre précédent, mais jugées significatives dans le cadre de cette recherche exploratoire, sont de plus présentées.

Dans cette optique, chaque type d'impact présenté au chapitre trois est repris séquentiellement. Ce sont en premier lieu les données probantes et ce qu'elles révèlent qui sont abordées. Il est discuté en deuxième lieu des données plus marginales. Pour

chaque catégorie de données, des liens entre celles-ci et la documentation scientifique portant sur les situations de contacts intergroupes ainsi que relevant davantage de la psycholinguistique sont présentés. Certaines similarités et divergences entre les données recueillies et la documentation scientifique sont alors mises de l'avant. Le but n'est donc pas d'expliquer en profondeur les raisons de ces impacts ou les processus sous-jacents à ceux-ci, mais plutôt de stimuler la réflexion.

### *Impacts du domaine des affects*

Les résultats présentés au chapitre trois démontrent que le projet PÉLIQ-AN est une expérience positive pour les enfants de par leur empressement d'y participer, leur plaisir rapporté lors des activités ainsi que l'expression d'une satisfaction générale lorsque l'expérience est terminée. Ces résultats démontrent que le projet PÉLIQ-AN répond à une condition essentielle de contacts intergroupes, celle de contacts plaisants et positifs (Wilder, 1984).

Certaines données permettent ensuite d'observer la présence d'un processus attendu lors de contacts intergroupes. Rothbart et John (1985) le définissent comme celui d'avoir la possibilité de se faire des amis. Cet extrait où un père rapporte qu'il y a vraiment eu un « clic » entre sa fille et l'élève de l'autre groupe illustre bien ce processus : « Speaking for my daughter, (...) she hit it off, my daughter hit it off really well with a girl on the other side » (G4.152).

S'ajoute à ce processus un affect attendu lors de situations de contacts soit celui d'apprécier l'autre<sup>1</sup> (Wilder & Shapiro, 1989). Ce dernier se manifeste à travers les commentaires des enfants sur les membres de l'autre groupe tels que : « Ils sont gentils » (I12.18.06) ou encore : « Il était super fin, il parlait très bien le français » (I1.4.30).

Il faut par la suite préciser qu'une absence générale d'affects négatifs chez les enfants envers les membres de l'exogroupe est constatée. La présence d'anxiété est néanmoins rapportée par des parents pour quelques enfants. Cette anxiété est liée à la pratique de sa langue seconde, c'est-à-dire à la crainte de faire des erreurs, de ne pas comprendre les membres de l'exogroupe, de faire rire de soi, etc. Tel que décrit au chapitre trois, les parents rapportant de l'anxiété chez leur enfant, et ce peu importe sa nature, affirment cependant que celle-ci se résorbe comme l'indique cet extrait : « Elle me disait *maman je ne sais plus si je veux y aller* » [ajout personnel des italiques] (I7.4.40), puis sa fille lui dit à la fin du camp : « Maman je regrette pas d'y avoir été en fait de compte » (I7.6.08). Cette observation est jugée importante puisque l'anxiété peut avoir des conséquences négatives comme la manifestation de comportements d'évitement envers l'exogroupe ou l'amplification d'émotions négatives en situation de contacts intergroupes (Stephan & Stephan, 1985). De plus, l'anxiété est négativement liée à la motivation dans l'apprentissage d'une L2 (Grouzet, 2002). Bref, l'essentiel est que ces données supportent l'hypothèse que les conditions de contacts du PÉLIQ-AN visant à réduire le niveau d'anxiété chez les enfants sont efficaces.

---

<sup>1</sup> En anglais les auteurs renvoient à l'expression : « Liking ».

Il est maintenant discuté de données plus marginales, néanmoins pertinentes puisqu'elles renvoient à des affects plus complexes que ceux jusqu'ici abordés.

Tel qu'initialement abordé par Allport (1954), une des conditions essentielles lors de contacts intergroupes est la perception réciproque de statuts égaux par les membres des différents groupes. L'analyse des données fournit une indication que cette condition semble bel et bien remplie au cours du projet PÉLIQ-AN. Cette affirmation découle de l'impact positif qu'a le PÉLIQ-AN sur le sentiment d'infériorité initial d'un enfant francophone envers les anglophones. La mère décrit ici les perceptions de son garçon avant son départ pour le camp : « Avant ça les Anglais c'étaient... là pour lui, asteur, c'est des amis les Anglais » (I5.4.19). L'intervieweuse lui demande alors comment son fils percevait les Anglais auparavant ainsi que d'où pouvaient provenir ses perceptions :

Ah ben y voyait que c'était du monde important, il trouvait que si tu parlais en anglais aille y'é instruit, y'avait pour son dire que c'était des personnes importantes qui parlaient en anglais. (...) Probablement à la télévision avec les premiers ministres, les joueurs d'hockey ils parlent en anglais, pour lui ces images tsé les joueurs d'hockey sont rendus hauts, pour jouer dans ligne nationale il faut qu'ils soient bons, ils parlent tous en anglais hein maman, ben oui maman aussi parle un peu en anglais. (...) On dirait que dans sa tête ils étaient plus grands que lui, meilleurs que lui, on dirait qu'il pense que les Anglais sont meilleurs que les Français, je sais pas pourquoi (I5.4.32).

Elle décrit ensuite ce qu'elle a perçu comme changement :

Pis là même s'ils parlent en anglais, ils peuvent jouer ensemble tiens, ah ben regarde donc, je sais pas, c'est drôle comment il a vu ça, il s'est senti comme égal à eux autres tout d'un coup parce qu'il jouait au soccer, il jouait avec eux autres, tsé ils pouvaient partager quand même des jeux sans se parler (I5.7.09).

Il est considéré comme normal que l'enfant n'exprime pas directement le fait de s'être senti « égal » puisque ce ressenti peut être complexe à nommer à l'âge de dix ans. C'est



donc le changement quant au sentiment d'infériorité du fils envers les anglophones, constaté par la mère, qui indique que les mesures prises pour instaurer des statuts égaux soient efficaces. Plus précisément, ce sont les caractéristiques du changement, décrit par la mère comme soudain et ayant lieu en cours d'échange, qui mènent à cette piste : « Il s'est senti comme égal à eux autres tout d'un coup » (I5.7.09). Il est en effet possible de déduire que ce type de changement n'aurait pu être rapporté en l'absence de conditions de jumelage favorisant des statuts égaux entre les deux groupes d'élèves.

Par la suite, l'analyse permet de mettre en lumière quelques données qui révèlent la présence, chez les enfants, d'un sentiment d'être respecté lors des situations de contacts. Ces données sont cohérentes aux résultats des recherches de Weigel et al. (1975) qui démontrent que le degré de respect entre les membres augmente à la suite de contacts intergroupes. Dans cet extrait, l'enfant décrit son ressenti d'avoir été respectée par les membres de l'exogroupe puis le fait que son propre groupe agissait aussi de la sorte envers eux :

Ben, elle a aimé discuter avec les autres là, a dit que c'était moins gênant parler avec un autre groupe d'Anglais, elle peut s'exprimer en anglais, eux autres ils riaient pas d'elle comme dans la classe là. Tsé y vont essayer de parler en anglais pi tout le monde vont rire. Tandis que quand y parlaient avec des Anglais, eux autres ils riaient pas d'elle, quand a l'essayait de discuter. *Pis a dit nous autres, on riait pas d'eux autres quand y'essayaient de parler en français.* Ouais, a disait qu'était plus à l'aise de parler en anglais avec des anglophones que dans classe [ajout personnel des italiques] (G2.14).

Le sentiment d'être respecté étant une émotion complexe, cet extrait est abordé sous le même angle que celui du sentiment d'égalité. C'est donc l'accent mis sur le fait « qu'on ne rit pas de l'autre » qui le révèle. Dans cette deuxième citation, qui vient appuyer cette

interprétation, une mère mentionne à l'intervieweuse le fait que le correspondant de son fils était hindou et portait donc un « élastique sur la tête ». La mère demanda alors à son fils s'il lui avait posé des questions à ce sujet et ce dernier lui a répondu : « Moi je lui ai demandé c'était quoi pour expliquer aux autres c'était quoi pour pas qu'ils rient de lui » (II.15.57). D'un point de vue plus général, la présence d'un tel affect laisse envisager que le climat d'échange instauré lors du PÉLIQ-AN est parvenu à favoriser le développement de relations positives entre les jeunes des différents groupes, et ce, autant en présence des différences que lors de situations où ils devaient s'exprimer dans leur langue seconde.

#### *Impacts du domaine des cognitions*

Le chapitre trois permet de rendre compte que le projet PÉLIQ-AN est effectivement à l'origine d'impacts de type cognitif chez les enfants. Plus exactement, l'analyse dévoile tout d'abord la présence de nouvelles représentations relatives à l'exogroupe. Le fait que ces derniers développent de nouvelles représentations suggère que le projet PÉLIQ-AN leur permet bel et bien de développer leurs connaissances envers l'autre groupe. Un rapprochement peut donc être fait avec un des processus décrits par Pettigrew (1998) qui présente ce dernier comme le fait d'en apprendre davantage sur l'exogroupe<sup>1</sup>. Ce processus est valorisé lors de contacts intergroupes dans l'objectif que les nouvelles connaissances acquises puissent corriger les perceptions négatives antérieures ou rendre plus complexes les cognitions réductrices (stéréotypes). Ce

---

<sup>1</sup> En anglais Pettigrew renvoie à cette expression : « Learning about the outgroup ».

changement perceptif viendrait ainsi atténuer les préjugés négatifs et aider au développement d'attitudes positives.

L'existence de préjugés négatifs chez les enfants est justement explorée lors de la collecte de données. Il en ressort que la majorité des informations rapportées par les parents témoignent d'une absence de préjugés négatifs. Plusieurs parents expriment même l'inverse. Dans cet extrait, une mère appuie ses propos en décrivant le contexte multiculturel au sein duquel son enfant évolue puisque plusieurs de ses camarades de classe ont des noms étrangers : « Mais tout ce que je veux dire c'est que pour lui tout le monde était pareil, tsé les noms de famille est un indicateur et tout des racines de la personne (...) lui là il voyait pas ça de même » (G1.221). Une autre mère ayant assisté aux échanges répond de façon similaire. Elle mentionne que les enfants se considéraient semblables malgré la présence de différences comme celles liées à la couleur de la peau : « But there was no different other colours on the other side, but for them, even the ones that were different, to them, they were all the same » (G3.115). Dans ce dernier extrait, la mère relate l'idée qu'elle se faisait de la réaction possible de son fils quant aux différences socio-économiques qu'il aurait pu déceler en cours d'échanges. Celles-ci ont finalement passées inaperçues chez son fils : « Tsé des fois on dit ah! des enfants... peut-être que d'aller dans un secteur plus démuné... lui il a dit *ah! eux ils ont comme un snack program*, il trouvait ça ben cool que chaque jour ils avaient quelque chose à manger à l'école » [ajout personnel des italiques] (I2.4.30).

D'un autre côté, aucune information recueillie ne permet d'affirmer que les représentations des enfants envers l'exogroupe sont positives avant l'échange. En outre, l'ensemble des données révèle que la majorité des enfants n'ont, avant leur participation au PÉLIQ-AN, ni préjugés particulièrement négatifs ni préjugés particulièrement positifs envers l'exogroupe.

Au-delà de ces représentations initiales, certaines données indiquent que les enfants n'ont pas seulement développé de nouvelles représentations envers l'exogroupe au cours du PÉLIQ-AN, mais bien que leur perception envers les membres de l'exogroupe évolue positivement. Les paroles de cet enfant, rapportées par un parent, le démontrent bien : « Ils étaient simples et gentils » (I11.6.25). Le constat général en regard de ces données est donc que le PÉLIQ-AN aurait un impact positif non pas en altérant des représentations négatives en positives, mais plutôt en permettant aux enfants de passer de représentations envers l'exogroupe plutôt neutres à positives. Ce constat concerne la majorité des données recueillies quant aux impacts cognitifs du PÉLIQ-AN chez les enfants.

Par ailleurs, la mise en lumière de certaines informations plus rares laisse envisager que la modification de préjugés négatifs soit aussi survenue. Plus exactement, il survient à deux reprises que les propos de parents suggèrent la présence de préconceptions plutôt négatives chez leurs enfants, cela avant le PÉLIQ-AN. En revanche, leurs propos dévoilent aussi un changement de nature positive à la suite des échanges. Dans cet extrait, qui vient illustrer cette observation, une mère exprime son étonnement d'avoir

découvert que son fils avait des préjugés envers les Anglophones avant les rencontres. Elle fait aussi part de ses questionnements quant à l'origine de ces préjugés qui lui semblent négatifs :

Ça (le PÉLIQ-AN) fait briser tes préjugés qui sont construits on sait pas trop comment. Moi j'ai été très surprise quand il m'a dit que c'était des gens, du monde comme nous autres juste qu'ils parlaient une autre langue. Pourtant s'il y a quelqu'un qui a des amis anglophones, qui parle anglais au téléphone et tout ça c'est moi. Pi là il avait quand même des préjugés, des idées faites sur les Anglais. C'est bien (le PÉLIQ-AN) parce que c'est quand même assez tôt en l'âge pi ça a pas eu le temps de prendre racine trop fort là (les préjugés) (G1.83).

Dans ce deuxième extrait, une mère illustre le changement positif chez sa fille à l'aide d'une comparaison avec ses deux fils plus âgés qui n'ont pas participé au camp : « Ben comme je vous disais, ça l'a enlevé une certaine barrière, vis-à-vis des Francophones et des Anglophones que mes deux plus vieux ont, et ont encore » (G2.177). Elle ajoute plus loin : « Exactement, a l'a compris que le petit garçon anglophone, y'é pareil comme elle, sauf qui parle pas la même langue » (G2.201). Bien que ces données soient marginales, elles permettent tout de même de considérer que le PÉLIQ-AN puisse altérer des représentations à l'origine négatives en des représentations positives.

En résumé, l'ensemble de ces données permet premièrement d'envisager qu'un projet comme le PÉLIQ-AN consolide le développement de représentations positives envers l'exogroupe chez les enfants. Puis deuxièmement, que les nouvelles connaissances acquises au cours des rencontres puissent atténuer des préjugés négatifs déjà présents chez quelques-uns d'entre eux. Cette dernière probabilité va dans la même direction que les types d'impacts cognitifs attendus par les contacts intergroupes, tel qu'une diminution de la force du stéréotype chez les membres qui y participent (Biernat, 1990).

Subséquentement aux nouvelles représentations rapportées chez les enfants, l'analyse dévoile la présence d'un processus cognitif comparatif du type « nous-eux ». Cet extrait du chapitre trois permet d'illustrer à nouveau ce processus :

I saw that she was learning how the francophone kids behaved. And she was sort of comparing that they acted in some sort of ways similar to how the girls from out here acted. So I was getting feedback like that *the girls over there were like this and the girls here...* So almost sociological then... [ajout personnel des italiques] (G5.21).

À partir des perceptions des parents, le chapitre trois met en lumière que ce processus cognitif peut mener les enfants à identifier des ressemblances entre les deux groupes. Il est maintenant pertinent d'examiner des données plus marginales. Celles-ci indiquent que ce même processus pourrait de plus mener les enfants à une certaine prise de conscience, cette dernière portant sur des caractéristiques de leur groupe culturel. Dans cet extrait, une mère présente lors des journées d'échanges face-à-face décrit les réactions d'étonnement et de curiosité de certains enfants en regard de différences régionales, relatives à la chasse : « One of the questions was, hum, hunting, and some of those kids do hunting, and our kids don't, so they were a little amazed, like really? You do that? » (G3.103). Une autre mère présente dans ce groupe renchérit alors en rapportant que son fils a effectivement fait une remarque à cet effet. Il a cherché à valider, sous une forme interrogative, son impression de ne pas être prêt à aller chasser : « Yeah, yeah, Brian told me that too, he goes *Mommy, I'm not ready to go hunting, right?* » [ajout personnel des italiques] (G3.104). L'enfant semble donc prendre conscience qu'il y a d'autres activités que celles qu'il connaît et semble se questionner sur son habileté à les réaliser.

La documentation scientifique en matière de contacts intergroupes ne relate pas d'impact cognitif sous la forme de « prise de conscience ». Néanmoins, un rapprochement entre un processus cognitif attendu lors de contacts intergroupes et décrit par Pettigrew (1998) peut être fait. Celui-ci y fait référence comme un processus de réévaluation endogroupe<sup>1</sup>. Il serait à l'origine d'une réflexion de nature introspective par l'individu sur les normes et les coutumes de l'endogroupe menant ainsi à leur réévaluation. Cette dernière le conduirait alors à considérer que les façons de vivre ou de faire de son groupe culturel ne soient pas universelles. Selon Pettigrew, ce processus de réévaluation favorise un changement d'attitude positif envers l'exogroupe. Bien que les données recueillies ne permettent pas d'appuyer avec certitude la présence d'un tel processus de réévaluation, elles révèlent un cheminement cognitif qui va dans cette direction. Effectivement, les données présentées dans le paragraphe précédent ainsi que dans le chapitre trois indiquent que des enfants font des comparaisons entre des caractéristiques de leur groupe culturel et celui de l'exogroupe et que ces comparaisons mènent à prendre conscience, voire même à se questionner, sur l'existence de coutumes ou de normes différentes des leurs. Il semble donc probable qu'un tel cheminement cognitif puisse ensuite les mener à réévaluer les coutumes et les normes de leur groupe et ainsi constater qu'elles ne sont pas universelles. De plus amples recherches devront toutefois être réalisées afin de valider cette hypothèse.

Enfin, un dernier extrait jugé significatif est présenté sous cette section. Il s'agit de la façon dont un enfant anglophone fait référence aux élèves du groupe d'échange,

---

<sup>1</sup> En anglais Pettigrew utilise cette expression : « Ingroup reappraisal ».

ceux-ci francophones : « Quand il parlait de son groupe, il parlait de son groupe à Verdun » (I2.2.36). Ces données permettent de constater que l'enfant intègre les élèves francophones à la représentation qu'il a de son groupe d'appartenance. Cet élément est important puisqu'il est révélateur d'un processus attendu lors de contacts intergroupes. Ce processus cognitif consiste en un regroupement de deux catégories sociales initialement distinctes, ici le groupe d'élèves anglophones et le groupe d'élèves francophones, en une même catégorie plus englobante. C'est en particulier Gaertner et al. (1989) qui ont mis en lumière ce processus dont plusieurs auteurs, comme Côté (2005), y font référence en termes de « supra-catégorisation ». Tel que présenté par Gaertner et al., ce type de processus est désiré parce que la nouvelle catégorisation plus englobante conduirait à une diminution des pratiques discriminatoires. Malgré le caractère unique de ces données, elles laissent clairement envisager que le PÉLIQ-AN puisse générer ce type de processus.

#### *Impacts du domaine des motivations*

Les résultats d'analyse permettent de constater que le projet PÉLIQ-AN a un impact positif de type motivationnel chez les enfants. Concrètement, cet impact se manifeste par une augmentation de l'intérêt des enfants envers les membres de l'exogroupe ainsi qu'envers leur langue seconde. L'augmentation de l'intérêt envers l'exogroupe s'exprime de trois manières spécifiques soit par une curiosité envers les élèves de l'autre classe, par un désir de continuer à en apprendre sur l'exogroupe ainsi que par la volonté de maintenir des relations positives.



Un premier lien peut être fait entre ces résultats et les impacts motivationnels attendus lors de contacts intergroupes. Spécifiquement, l'expression d'un désir d'en connaître davantage sur l'Autre est très similaire à ce que les chercheurs, tel que Wilder (1984), nomment le désir de futurs contacts avec les membres de l'exogroupe. Les propos de cet enfant, rapportés par sa mère, illustrent bien la présence de ce type d'impact à la suite du PÉLIQ-AN : « J'espère le revoir à la polyvalente » (G1.80).

En dehors de ce rapprochement, il est intéressant d'interpréter l'augmentation de l'intérêt envers l'exogroupe dans son ensemble. Plus précisément, les manifestations de curiosité envers l'Autre, le désir d'en connaître davantage ainsi que la volonté de maintenir des relations positives semblent indiquer la consolidation d'une plus grande ouverture à la différence. Dans le cadre de cette étude exploratoire, l'ouverture à la différence est considérée dans son sens le plus large et se veut similaire à la définition utilisée par Côté (2005) pour définir l'ouverture à la diversité (exception faite du terme « majorité ») : « Degré d'acceptation de la présence de personnes différentes de la majorité dans l'environnement social » (p. 42). Bref, une telle hypothèse mène à réfléchir aux impacts à moyen et à long terme d'une plus grande ouverture chez les enfants. Est-il possible que celle-ci puisse prévenir, par exemple, l'apparition de préjugés négatifs ou encore l'expression de comportements négatifs envers des membres de groupes culturellement ou linguistiquement distincts? Des questionnements de cette nature, qui portent sur les impacts des contacts intergroupes à long terme, ne sont pas rares au sein de la documentation scientifique (Taush, Kenworthy & Hewstone, 2006; Pettigrew, 1998; Corneille, 1994). Malheureusement, les recherches fournissent très peu

de mesures venant appuyer ce type d'impacts. Cette recherche ne fait donc pas exception à la règle et génère à ce titre plus de pistes de réflexions que d'éléments de réponses.

À l'exception de l'augmentation de l'intérêt envers les membres de l'exogroupe, le projet PÉLIQ-AN a aussi un impact positif sur l'intérêt des enfants envers leur L2. Les manifestations de cet intérêt plus prononcé peuvent être plutôt générales : « Il a eu le goût lui-même de l'apprendre, je l'ai pas poussé » (G2.606) ou plus spécifiques soit par l'expression d'un désir de mettre en pratique sa langue seconde : « Maman je vais écouter plus souvent les postes anglais » (I2.1.18). Ce constat, d'une augmentation de l'intérêt envers la L2, est cohérent aux résultats d'autres recherches qui mettent en valeur les avantages de contextes d'apprentissage concrets, tels que ceux associés à l'immersion. À titre d'exemple, la recherche de Culhane et Umeda (2004) a entre autres mis en évidence que l'immersion dans un environnement de langue seconde authentique, à l'intérieur duquel les apprenants sont encadrés, peut les mener à développer une forte motivation à utiliser la langue seconde.

#### *Impacts du domaine du soi*

Tel que présenté dans le chapitre trois, il n'est pas rare que des parents rapportent des changements chez leur enfant qui soient davantage associés à un processus de nature intrapersonnel. Dans cette étude, ce processus semble être à l'origine d'impacts positifs tels qu'un degré d'assurance plus élevé chez les enfants et un désir d'intégrer leur langue seconde à leur avenir.

Le plus grand degré d'assurance est à la fois décrit comme général, se rapportant par exemple à l'autonomie, et à la fois comme plus spécifique, se rapportant à la langue seconde. Ces deux types de manifestations sont toutefois très imbriqués dans les propos des parents. Cet extrait permet d'illustrer cette imbrication : « L'autonomie oui, il va plus parler aux autres ça c'est une chose qu'il ne faisait pas avant. Il fallait toujours que j'aïlle au-devant de lui, il va plus communiquer avec les autres, il va plus même s'exprimer avec le professeur » (I4.5.58). Le fait que les descriptions rapportées par les parents soient très englobantes est aussi observé lorsqu'il s'agit de la L2. Ce deuxième extrait l'illustre bien puisque la mère utilise une variété de qualificatifs qui dénotent à la fois une meilleure compréhension orale, écrite, un sentiment de fierté, l'impression d'être davantage en contrôle ainsi qu'une capacité d'être plus critique :

Pour moi c'est difficile de faire la différence, mais par exemple comme il disait après midi *ben c'est ben plus facile pour moi de comprendre les jeux vidéos ou quand je vais sur internet* pis là y'était fier de plus comprendre pis contrôler ce qui se passe, de déjà faire du tri, d'être plus critique [ajout personnel des italiques] (G1.131).

De l'ensemble de ces données découle ce constat : le PÉLIQ-AN semble positivement influencer à la fois le niveau de confiance en soi langagière<sup>1</sup> et, dans une plus large mesure, à la fois le niveau de confiance en soi général des enfants. Les recherches de Clément et Kruidenier (1985) permettent d'appuyer cette hypothèse. Les auteurs affirment que la fréquence et la qualité des contacts avec les membres de l'exogroupe peuvent jouer un rôle déterminant sur la confiance en soi de l'individu. À

---

<sup>1</sup> La confiance en soi langagière peut être définie ainsi : « Confiance qu'éprouve une personne en sa capacité d'utiliser une langue seconde d'une façon adaptative et efficace dans un contexte donné » (Vallerand, 1994, p 779).

noter que leur notion de confiance en soi inclut les perceptions qu'ont les individus de leur efficience langagière en L2. D'un point de vue général, les auteurs rapportent que des contacts fréquents et agréables augmentent la confiance en soi. En regard de ces recherches, il n'est donc pas surprenant d'observer une plus grande assurance générale chez des enfants à la suite du PÉLIQ-AN. En effet, celui-ci fournit aux enfants plusieurs occasions de contacts plaisants avec des membres de l'exogroupe, et ce, sur une base régulière.

Tel que discuté antérieurement dans ce chapitre, l'intérêt de plusieurs enfants envers leur L2 est augmenté à la suite du PÉLIQ-AN. Il est à ce stade pertinent de dépasser ce constat de base afin de discuter de la nature des changements rapportés par certains parents. Effectivement, ceux-ci relatent parfois des changements qui semblent plutôt radicaux. Ces extraits au cours desquels les mères décrivent leurs observations le démontrent : « Là au lieu d'être complètement fermé à ce que certaines journées cet été on parle français, il a démontré une ouverture, il a dit *ouais là ça serait peut-être le temps (...)* il chiale pu » [ajout personnel des italiques] (G1.174); « Towards French now he doesn't act like it's an obligation. You know, now it's like *oh oké, oh sure* » [ajout personnel des italiques] (G4.501). Ce n'est donc pas le fait que l'intérêt de l'enfant envers sa L2 augmente qui est ici significatif, mais plutôt le fait que la motivation de ces enfants semble maintenant de nature plus intrinsèque qu'extrinsèque. Une des hypothèses avancée afin d'expliquer ce changement est liée à l'environnement d'apprentissage de la L2 offert par le projet PÉLIQ-AN. Plus exactement, ce type de

projet favorise l'autonomie de l'enfant dans l'apprentissage de sa L2 en le laissant, entre autres, se débrouiller seul lors d'interactions directes avec des enfants de langue maternelle différente. Selon Noel, Pelletier, Clément et Vallerand (2003), ce genre de soutien mène à faire des apprentissages en L2 parce que cela est plaisant ou parce que le concept de soi est engagé (cela fait du sens). C'est sous cet angle que les résultats liés à un changement quant à la nature de la motivation (plus extrinsèque à plus intrinsèque) laissent indiquer que l'environnement d'apprentissage offert par le PÉLIQ-AN favorise le développement d'une motivation de type autodéterminée envers L2. Autrement dit, les enfants sont davantage motivés à apprendre leur L2 non pas sur la base de pressions externes (cours obligatoire), mais davantage par choix personnel.

Il est finalement indiqué de discuter des résultats quant à l'intégration de la L2 de quelques enfants à leur vision d'avenir. Les extraits présentés au chapitre trois illustrent le désir émergent d'un garçon de poursuivre des études en anglais pour devenir bilingue ainsi que la volonté nouvelle d'une jeune fille de revivre un échange linguistique afin de réaliser son rêve de devenir analyste sportive. Ces résultats laissent entrevoir un changement positif au niveau de l'image de soi future entretenue par ces enfants. Effectivement, ils semblent posséder maintenant une vision plus diversifiée de ce qu'ils peuvent à l'avenir accomplir. Une hypothèse préliminaire pour expliquer ce changement est qu'il résulte à la fois d'une plus grande motivation de type autodéterminée envers l'apprentissage de la L2 ainsi que d'une plus grande assurance générale chez eux. Par ailleurs, comme les données présentées sont marginales et découlent d'une étude exploratoire, de futures recherches sont nécessaires à leur validation. Plus précisément, il

serait intéressant de confirmer l'existence d'une telle corrélation, en termes d'impact positif, à la suite d'échanges similaires. Puis, si tel est le cas, d'examiner le degré respectif d'influence de ces deux facteurs sur l'image de soi future des enfants soit celui du niveau de motivation autodéterminée envers l'apprentissage de sa langue seconde et celui du niveau d'assurance générale.

Enfin, le chapitre quatre permet jusqu'à présent de discuter des impacts positifs de types affectifs, cognitifs et motivationnels chez les enfants. L'ensemble de ces impacts, additionnés à ceux discutés dans cette section sur le soi, suggère que les changements générés par le PÉLIQ-AN sont de nature holistique et d'une ampleur significative. En conséquence, ces résultats indiquent que ce type d'échange peut avoir une influence positive sur l'ensemble du développement personnel de l'enfant. L'exploration d'un changement de cet ordre, accompagnée de mesures plus précises, est donc encouragée dans le cadre de futures recherches.

#### *Impacts du domaine des comportements*

Deux types de nouveaux comportements positifs sont décrits au chapitre trois : 1) le maintien de contacts envers les membres de l'exogroupe à la suite de l'échange; 2) une augmentation de l'utilisation de la L2 chez les enfants.

L'observation par les parents de ces nouveaux comportements est très significative dans le cadre de cette recherche. De par leur nature concrète et observable, ces comportements fournissent un appui direct aux impacts discutés dans les sections

précédentes. Par exemple, il est rapporté que des enfants expriment le désir de mettre davantage en pratique leur L2. L'apparition de ce désir est en soi un impact motivationnel positif, mais sa concrétisation dans le quotidien de l'enfant confirme l'ampleur du changement qui s'est opéré. De plus, le fait que les comportements soient de différentes natures, certains étant davantage envers la L2 et d'autres envers l'exogroupe, renforce l'hypothèse d'un changement global et significatif chez l'enfant, non pas spécifique à une seule dimension psychologique.

Justement, bien que des impacts du domaine des comportements soient recherchés à la suite de contacts intergroupes, plusieurs auteurs dont Taush, Kenworthy et Hewstone (2006) s'accordent pour dire que les mesures de ces impacts chez les membres participants sont quasi inexistantes. McCauley (2002) traite d'ailleurs des nombreuses sessions de formation en matière de diversité données aux États-Unis au sein de collèges et d'universités. Les résultats de sa recherche démontrent une absence de mesures et de suivis des impacts comportementaux générés par ce type d'interventions populaires qui visent le rapprochement intergroupe. En regard de ce contexte, les résultats de cette recherche représentent une certaine avancée quant à l'observation d'impacts comportementaux à la suite de contacts intergroupes.

### *Impacts et débloccage linguistique*

Cette dernière section vise à apporter des précisions quant au phénomène de débloccage mentionné par les parents et décrit au chapitre trois.

L'analyse des données permet de mettre en lumière que ce phénomène se produit davantage au niveau de la L2, bien que pouvant être plus général; incluant à la fois une dimension linguistique et à la fois une dimension relationnelle. En fait, plusieurs parents associent le phénomène de « déblocage » aux impacts observés chez leur enfant, mais sans parvenir à le décrire avec exactitude. Le prochain extrait illustre cette imbrication. Dans celui-ci, une mère se questionne sur les causes possibles des progrès en anglais de son fils. Sa réflexion découle d'une discussion sur les bienfaits des conditions de contact face-à-face du PÉLIQ-AN :

(...) parce qu'on se parle pas en anglais à la maison ou très rarement, même si mon mari est parfaitement bilingue, moi je me débrouille. Mais bon, ma fille (soeur du fils) a parlé toujours au téléphone en anglais ça s'est sûr, mais à part ça tsé, je veux dire les films... mais ce contact-là y'a comme déblocé quelque chose (G1.368).

Une autre mère ajouta alors : « Une petite étincelle » (G1.369).

Malgré la difficulté de ces parents à décrire le phénomène de déblocage, une séquence explicative de type causale est dégagée de leur propos. Globalement, il semble que les conditions initiales du PÉLIQ-AN soient propices à un climat d'échanges positif qui favoriserait, par exemple, la réduction de l'anxiété chez les jeunes ou le développement d'affects positifs. Ce climat plutôt sécurisant, faciliterait ensuite l'émergence d'un déblocage, particulièrement celui de type linguistique. Expérimenter un déblocage permettrait alors à l'enfant de retirer plus de bénéfices des échanges que s'il était demeuré « bloqué ». Dans cette étude, le fait d'être « bloqué » est associé au niveau d'assurance à s'exprimer dans sa L2.



Dans le même sens, il est intéressant de constater que le déblocage linguistique ne semble pas être lié au développement de la compétence en L2 de l'enfant au cours des échanges. En fait, les données recueillies dans cette étude indiquent que ce serait tout d'abord la façon dont l'enfant perçoit sa compétence en L2 qui le mènerait à craindre de s'exprimer dans cette langue par peur de faire rire de lui, par exemple. Un environnement de contact positif aiderait à réduire cette anxiété, ce qui l'encouragerait à prendre davantage de risques dans sa L2. C'est cela qui mènerait à un déblocage; celui-ci se manifestant surtout par une plus grande assurance à s'exprimer dans sa L2 et non pas par une plus grande maîtrise de cette dernière. Cet extrait d'une mère partageant sa perception sur l'assurance de son fils en L2 permet d'illustrer ces propos :

C'est vraiment l'assurance que ça a donnée pour lui; c'est parce que je suis capable d'utiliser l'anglais maintenant, je suis capable de me faire comprendre à ce moment-là. C'est sûr que quand il posait ses questions des fois c'est un ti peu tout croche, mais il les posait (G1.336)

Ensuite, l'analyse des données révèle que les impacts liés à la L2 sont plus importants chez les enfants de langue maternelle francophone que chez ceux de langue maternelle anglophone. Cette différence semble être associée à l'expérimentation plus fréquente d'un déblocage de type linguistique chez les enfants francophones. En effet, le phénomène de déblocage rapporté par les parents est simultanément associé à un changement plus profond et plus général relatif à la L2. Ce changement se manifeste, par exemple, par un plus grand désir de pratiquer l'anglais, une plus grande aisance à parler en anglais, l'augmentation de l'utilisation de l'anglais à la maison, etc. Dans l'ensemble,

des impacts aussi nombreux, parfois même décrits par les parents comme radicaux, sont rarement rapportés du côté anglophone.

Si moins de déblocages sont rapportés chez les élèves anglophones, se pourrait-il dans ce cas, qu'à l'inverse des élèves francophones, ceux-ci détiennent une meilleure perception générale de leur compétence en L2? Certaines données recueillies lors de cette recherche permettent d'envisager une telle hypothèse. Tout d'abord, quelques enfants observent eux-mêmes en cours d'échanges des différences linguistiques entre les deux groupes. Ils rapportent que les élèves de la classe anglophone ont plus de facilité à s'exprimer en français que l'inverse. Cet extrait d'un parent qui fait part des propos de son enfant le démontre bien : « Tout ce que je me souviens, c'est qu'elle a dit qu'eux autres parlaient mieux français qu'eux autres pouvaient parler anglais » (I15.4.33). Les données démontrent ensuite que les parents anglophones sont plus nombreux que les parents francophones à attribuer un bon niveau de maîtrise de la L2 chez leur enfant avant le PÉLIQ-AN. Cet extrait où une mère anglophone décrit le contexte linguistique au sein duquel sa fille évolue appuie cette réalité : « Nous on parle français à la maison et tout ça, donc elle n'était pas dépaysée de tout ça, comparée peut-être à d'autres personnes » (G3.19).

De tels résultats, qui renforcent l'hypothèse que les élèves anglophones puissent avoir une meilleure perception générale de leur compétence en L2, vont dans la même direction que les propos des chercheurs Baker et MacIntyre (2003). Ceux-ci mettent de

l'avant que la volonté, la disposition à parler dans sa L2<sup>1</sup> sera davantage affectée par la compétence perçue en L2 chez les débutants que chez les plus avancés. Tout ceci pourrait donc expliquer pourquoi les élèves anglophones sont moins affectés par le phénomène de déblocage : une meilleure perception de leur compétence en français serait liée à une disposition plus grande de communiquer dans cette langue ce qui leur éviterait, dans une certaine mesure, de vivre un blocage lors des situations de contact. Des recherches futures sont néanmoins nécessaires pour explorer et mesurer la justesse de cette hypothèse.

#### Impacts sur le noyau familial

Cette étude permet de confirmer que les membres de la famille sont indirectement affectés par la situation de contact intergroupe vécue par l'enfant. Cette deuxième section traite dans un premier temps des impacts répertoriés chez les parents pour traiter, dans un deuxième temps, de ceux répertoriés chez l'ensemble des membres de la famille (noyau familial). Une fois de plus, la discussion des résultats inclut certaines données plus rares, non traitées au chapitre trois, mais jugées significatives dans le cadre de cette recherche exploratoire.

#### *Impacts sur les parents*

Deux types d'impacts de nature indirecte sont dégagés et présentés au chapitre trois soit ceux du domaine des affects et ceux du domaine des cognitions.

---

<sup>1</sup> En anglais, les auteurs utilisent l'expression « willingness to communicate ».

*Impacts du domaine des affects.* Le chapitre trois permet de rendre compte que la majorité des parents, qui accompagnent indirectement leur enfant dans cette expérience, en retirent des affects positifs tels que de la joie, de la fierté, du réconfort, etc. Le premier constat qui en découle est donc que le PÉLIQ-AN est une source relativement faible de stress ou d'affects négatifs pour les parents. Il est tout de même intéressant de constater que certains parents qui expriment initialement des appréhensions rapportent par la suite des affects positifs plus marqués. Par exemple, une mère mentionne ici qu'elle trouvait sa fille trop jeune pour participer à un tel projet. Elle exprime ensuite une joie marquée d'avoir pris la bonne décision :

Because, you know what? I just find my daughter was to young. She's like five inches, like one of the youngest, you know (...) it was one of the best decision I've made, as a parent, I'm very happy I made this decision (G4.1499).

Ces données plus rares renforcent le constat initial que le PÉLIQ-AN ne représente pas une source importante de stress négatif. Elles semblent aussi présager que la présence de telles appréhensions, une fois résorbées, peut influencer positivement sur la satisfaction de ces parents envers le PÉLIQ-AN.

Bref, bien que les appréhensions des parents paraissent secondaires dans le cadre du PÉLIQ-AN, elles demeurent présentes. Il pourrait donc s'avérer avantageux non pas d'attendre qu'elles se résorbent par elles-mêmes, mais plutôt de les traiter dès leur apparition. Ainsi, la probabilité qu'elles deviennent des sources de résistance à ce type de projet en serait diminuée.

*Impacts du domaine des cognitions.* Le chapitre trois révèle ensuite la présence d'un processus de réflexion chez les parents qui mène, entre autres, à des comparaisons de type « nous » vs « eux ». Le constat découlant de ces résultats est donc que les parents semblent, par impact indirect, emprunter un cheminement cognitif non pas identique, mais similaire à celui de leur enfant. L'hypothèse sous-jacente à ce constat est la suivante : l'expérience rapportée par l'enfant, par exemple par le partage de ses nouvelles représentations sur l'exogroupe, activerait les schèmes cognitifs des parents liés aux ressemblances et aux différences intergroupes. Tel qu'illustré dans cet extrait, cette activation aurait alors comme conséquence de faire émerger à la conscience certains référents culturels et ainsi stimuler la réflexion sur ces derniers : « Uh maybe seeing people from other countries, they probably see very few of them over there, while we have a lot here » (G3.112). Dans certains cas plus exceptionnels, le processus de comparaison mène à un questionnement lié au rôle parental, tel que sur la formation de préjugés chez leur enfant ou encore sur la diversité des destinations leur étant offertes. Dans cet extrait, repris en partie du chapitre trois, un père fait part aux autres parents de leur habitude de voyager principalement aux États-Unis. La suggestion de sa fille de visiter la Gaspésie lui fait alors réaliser qu'ils ne visitent jamais le Canada. Ce qui le mène à considérer cette option comme intéressante :

Think about it ya, you know, we take our kids on a lot of vacations and we like to teach them about cultures everywhere else (...), so we never been in Canada. And now she's talking about Gaspésie and she said *why don't we go there in vacations?*. She's saying, you know, *we're always going to the States, why not going everywhere else?* But you know, it sounds like a really nice place of going in vacations [ajout personnel des italiques] (G4.563).

D'un point de vue général, les impacts indirects répertoriés chez les parents sont donc positifs.

*Les parents comme accompagnateurs en cours de rencontres.* Il est pertinent à ce stade de mentionner un troisième constat découlant de l'analyse des résultats. Certains parents ont directement participé au PÉLIQ-AN par l'entremise de leur rôle d'accompagnateur lors des journées d'échange face-à-face. Les données recueillies auprès de ces quelques parents suggèrent que les impacts indirects soient plus importants chez eux que chez les autres parents. Le prochain extrait rapporte les propos d'un parent sensibilisé par des différences de nature socio-économique entre les deux groupes. Il mentionne avoir trouvé difficile de constater que certains élèves ont voyagé plusieurs heures en autocar de luxe tandis que d'autres ont fait le voyage en autobus scolaire : « It was kind of hard when we were driving into the camp in the coach bus and the other people ended up having a regular bus » (G3.467). Ensuite, bien qu'exceptionnel, cette mère rapporte un changement au niveau de son attitude parentale. Dans cet extrait, un cheminement cognitif chez la mère en lien avec l'autonomie de son fils est observé. Ce cheminement l'a mené à modifier certaines de ses directives :

Le mien j'étais pas mal en arrière de lui, puis depuis le camp j'ai dit non! tu vas prendre tes responsabilités mon homme. Il faisait pas son déjeuner, puis après le camp, j'ai vu qu'il était capable d'aller chercher son déjeuner puis de se faire des toasts, j'ai dit regarde c'est fini. Il a été une semaine sans déjeuner (rires). Arrange-toi mon homme, facque ça l'a aidé. J'ai été obligée de décrocher moi aussi, regarde il l'a fait pendant le camp, continue donc (I1.22.49).

Ces données préliminaires indiquent que les parents en tant qu'observateurs directs des situations de contacts intergroupes semblent retirer des impacts positifs plus

importants que ceux dont l'expérience est rapportée par leur enfant. Ce dernier constat encourage la réflexion quant au niveau d'implication des parents en cours de réalisation de tels projets; serait-il avantageux d'impliquer davantage de parents au sein de ces derniers? Il en reviendra toutefois aux acteurs concernés par leur mise sur pied d'évaluer l'intérêt de cette piste d'action.

### *Impacts sur les parents et la fratrie*

Le chapitre trois met en lumière des impacts de type affectif, cognitif, motivationnel et comportemental chez les membres de la famille en général. Par exemple, une augmentation de l'intérêt envers la L2 chez la fratrie ainsi que de nouveaux sujets de discussion y sont répertoriés. Le premier constat découlant de l'ensemble de ses données est que ces impacts indirects ont une influence positive sur les membres de la famille. Par exemple, il aurait pu être possible qu'un cadet se sente menacé par la plus grande confiance langagière d'un aîné. Au contraire, il est observé que ce type de changement devient une source de motivation pour les autres membres de la famille envers leur L2.

Le deuxième constat est que bien qu'aucun parent ne rapporte d'impacts pour chaque domaine (affects, cognitions, etc.), plusieurs le font pour au moins un d'entre eux. Ces données viennent ainsi appuyer l'intérêt de persévérer dans le développement des connaissances sur ce type d'impacts indirects.

Un troisième constat est que les impacts de type motivationnel et comportemental, spécifiques à la L2, sont plus nombreux et davantage rapportés du côté francophone. En

premier lieu, ce constat rejoint celui quant aux impacts directs liés à la L2 qui sont aussi plus nombreux chez les enfants francophones. En deuxième lieu, il relève un intérêt particulier puisqu'il indique que ce serait davantage des impacts positifs indirects associés à la L2 dont bénéficieraient les membres de la famille vs ceux typiquement attendus à la suite de situations de contacts intergroupes. Ces derniers relevant d'un ordre plus relationnel, comme le désir de rencontrer à nouveau les membres de l'exogroupe.

Bref, il en ressort que les impacts indirects qui affectent le noyau familial sont davantage de nature cognitive chez les parents tandis qu'ils semblent davantage de nature motivationnelle et liés à la L2 du côté de la fratrie. Enfin, au-delà de la nature des impacts indirects, un même questionnement perdure : ceux-ci vont-ils persister au cours du temps et si oui, dans quelle mesure? Les impacts en lien avec la L2 pourraient-ils par exemple influencer à moyen et long terme sur l'ouverture de la fratrie à un groupe linguistiquement ou culturellement différent? De futures recherches doivent être réalisées afin de répondre à cette question.

### Motivations, appréciation et pistes d'amélioration

Dans le but de nourrir la réflexion générale du MELS quant aux facteurs pouvant nuire à l'adhésion et à la réalisation d'échanges linguistiques et culturels, des informations sur les motivations des parents à adhérer au projet PÉLIQ-AN ainsi que sur leur évaluation générale de celui-ci ont été recueillies. Le chapitre trois fournit une description de l'ensemble des données collectées. Cette section du chapitre quatre a



plutôt comme objectif de discuter de ces données en présentant les constats s'y rapportant ainsi que les pistes de réflexions qui en découlent.

Tel qu'exposé au chapitre trois, deux types de motivations poussent les parents à accepter que leur enfant participe au PÉLIQ-AN : une motivation d'ordre linguistique et une motivation qui relève du développement personnel. La motivation d'ordre linguistique s'exprime sous plusieurs formes telles que l'avantage perçu d'un contexte concret d'apprentissage de la L2 ou l'éventuelle prise de conscience par l'enfant de l'utilité de cette dernière. Au point de vue du développement personnel, les parents rapportent principalement que ce jumelage permet à l'enfant de découvrir et s'ouvrir à d'autres réalités ainsi que, d'une manière très générale, d'être mieux préparé à faire face à l'avenir.

Par ailleurs, le chapitre trois met aussi en lumière que les avantages envisagés par les parents au niveau de la L2 sont davantage rapportés que ceux relatifs au développement personnel de leur enfant. L'adhésion des parents à ce type de projet est donc plus fortement influencée par une motivation de nature linguistique. En considérant que les impacts de nature linguistique rapportés chez les enfants francophones sont plus importants, il serait judicieux de tenir compte des attentes des parents anglophones envers les apprentissages de leur enfant en L2 dans l'organisation et la promotion d'un projet comme le PÉLIQ-AN. En effet, malgré une motivation importante d'ordre linguistique, les parents anglophones rapportent moins d'impacts de cette nature chez leur enfant. Il paraît important d'éviter que l'écart entre les motivations à adhérer, les

attentes qui en découlent et les résultats perçus par les parents anglophones devienne une source de résistance envers ce type d'échange.

Un deuxième constat relatif à l'adhésion des parents au PÉLIQ-AN est que ces derniers sont majoritairement favorables à de tels projets. Ainsi, ils ne représentent pas une source de résistance significative à la réalisation de ce type de jumelage.

Une piste de réflexion intéressante émerge tout de même de données secondaires lorsque conjuguée à la présence d'appréhensions chez quelques parents. Plus précisément, ces données révèlent que la confiance en l'enseignante semble influencer positivement le choix du parent à adhérer à ce type de projet. Ces extraits, où les parents font part de leur confiance envers l'enseignante de leur enfant, permettent d'illustrer cette influence : « Moi j'ai signé parce que bon je connaissais Francine et je me disais que ça devait pas être dangereux cette affaire là » (G1.501); « Yeah, I said it starts from there, because we saw that she was so confident in what she was telling us (...), if you're buying something, if the person's gonna sell it to you is very confident, we're gonna buy » (G3.1125). Il serait donc avantageux de mettre à profit cette relation de confiance dès le début des jumelages pour atténuer plus rapidement les appréhensions des parents.

Ensuite, plusieurs informations relatives à l'appréciation générale du PÉLIQ-AN par les parents sont répertoriées au chapitre trois. L'opinion des parents porte essentiellement sur des aspects positifs du PÉLIQ-AN, sur l'information reçue avant et pendant le projet ainsi que sur des éléments à améliorer.

L'ensemble des données révèle que les parents sont majoritairement satisfaits du PÉLIQ-AN. Plusieurs éléments positifs sont effectivement rapportés tels que le cadre informel et plaisant des échanges dans l'apprentissage de la L2. De plus, cette satisfaction s'exprime chez la majorité d'entre eux par un fort désir de voir ce type de projet reproduit. Il est à préciser qu'un lien étroit est constaté entre ces éléments positifs et les avantages rapportés par les parents; ce qui laisse entrevoir que chez un grand nombre d'entre eux, les attentes envers le PÉLIQ-AN ont été répondues.

En ce qui a trait à l'information reçue avant et pendant le PÉLIQ-AN, il est constaté que davantage de parents anglophones que francophones auraient apprécié être plus informés. Les données recueillies sont toutefois insuffisantes pour avancer une hypothèse sur les causes de cet écart. Néanmoins, cela mène une fois de plus à considérer le rôle d'intermédiaire joué par les enseignants entre les comités organisateurs de ce type de projet et les parents. En effet, les enseignants semblent être les mieux placés pour sonder les besoins ou les appréhensions des parents en raison de la relation de confiance qu'ils entretiennent avec eux.

Par la suite, peu d'éléments directement liés au PÉLIQ-AN sont considérés par les parents comme des points à améliorer. Tel qu'observé au chapitre trois, les parents fournissent en fait davantage de suggestions sur les projets de jumelage en général. L'objectif ici n'est pas de les lister, mais plutôt de faire le constat que les parents ont plusieurs idées et suggestions relatives à ce type d'échange. Une même réflexion

s'impose alors sur l'intérêt et la manière de recueillir ce genre d'information auprès des parents.

Il est finalement question de données qui ne sont pas décrites au chapitre trois, mais dont une piste de réflexion pertinente pour cette section est dégagée. Concrètement, les propos de quelques parents indiquent que les relations entre parents, enseignants et commissions scolaires peuvent parfois être tendues. Dans cet extrait, c'est une mère, elle-même enseignante, qui soulève ce point en cours de discussion. Son opinion est approuvée par le reste du groupe :

(...) si ça vient pas des enseignants, que ça vient d'une demande parentale, ça peut se sentir imposé ça fait des frictions c'est pas bon pantoute. Faut vraiment que ça vienne de l'école, les sensibilités sont trop grandes... vient pas jouer dans ma plate-bande (...) Tsé c'est les professeurs, sont des spécialistes... (G1.469).

Dans cet autre extrait similaire, une mère relate son impression de détenir peu de pouvoir comme parent :

I don't think we would have much impact on that however, unfortunately. I found that it's part of the problem for many different things not only that. Your point of view or what you think about things, depending on the direction of the school, who's in position of power at any given time, you don't have any power (G5.140).

Ces données sont présentées dans le cadre de cette étude puisqu'elles révèlent une source possible de résistances chez les parents. La piste de réflexion soulevée est donc celle-ci : si certains parents ont au départ l'impression que leur avis n'est pas considéré à leur juste valeur, quelles en sont les conséquences sur l'adhésion voire même la participation des parents à un projet comme le PÉLIQ-AN ? Il en reviendra aux acteurs intéressés d'évaluer la pertinence de cette question.

## *Conclusion*

Le but général de cette recherche est de collaborer à l'amélioration d'un programme ayant comme mission de promouvoir de meilleures relations entre élèves francophones et anglophones au Québec. L'amélioration d'un tel programme incluait l'expérimentation d'un nouveau type d'échange par le MELS : le PÉLIQ-AN. En répondant à trois objectifs spécifiques liés à l'évaluation générale du PÉLIQ-AN, le but de cette recherche est atteint.

Tout d'abord, les résultats découlant du premier objectif, de recueillir la perception des parents quant aux impacts du programme PÉLIQ-AN sur leur enfant, *permettent d'accroître la qualité de l'évaluation du PÉLIQ-AN*. Effectivement, leurs perceptions confirment la présence d'impacts sur les enfants pendant et à la suite du PÉLIQ-AN. Ces impacts relèvent du domaine des affects, des cognitions, des motivations, du soi et des comportements. Par exemple, l'élément de plaisir au cours des activités, la présence d'un processus de catégorisation « nous » vs « eux », l'augmentation du taux d'intérêt envers la L2, une plus grande assurance à communiquer dans la L2 ou encore le maintien du contact avec des membres de l'exogroupe.

Ensuite, les résultats découlant du deuxième objectif, d'explorer si le PÉLIQ-AN, comme situation de contacts intergroupes, génère des impacts de nature indirecte sur le noyau familial de l'enfant y ayant participé (parents et fratrie), *permettent d'enrichir la base théorique des contacts intergroupes sur laquelle des interventions comme le*

*PÉLIQ-AN s'appuient.* Précisément, les perceptions des parents confirment la présence d'impacts indirects, de nature plus linguistique que relationnelle, qui relèvent du domaine des affects, des cognitions, des motivations, et des comportements. Par exemple, la présence de surprise ou d'étonnement chez des parents en regard des capacités de leur enfant, une tendance aux comparaisons de type « nous » vs « eux » chez certains d'entre eux, une augmentation de l'intérêt à apprendre la L2 chez la fratrie ou encore une plus grande pratique de la L2 au sein de la famille.

Ces résultats ont de plus l'avantage de faire émerger de nouveaux questionnements tel que celui-ci : ces impacts pourraient-ils avoir une influence à moyen ou long terme sur le degré d'ouverture d'un individu, indirectement touché par les contacts, envers un ou des groupes linguistiquement distincts?

Par la suite, les résultats découlant du troisième objectif, de recueillir de l'information sur les motivations des parents à adhérer au PÉLIQ-AN et sur l'évaluation générale qu'ils en font, *permettent de nourrir la réflexion générale du MELS quant aux facteurs pouvant nuire à l'adhésion et à la réalisation de ce type d'échanges.* Premièrement, par le constat que les parents ne représentent pas une source de résistance envers ces échanges. Au contraire, la majorité d'entre eux y sont enthousiastes. Deuxièmement, parce que les résultats de cette recherche fournissent au MELS de plus amples informations et des pistes de réflexions sur : 1) les motivations des parents à y adhérer, telles que l'ouverture à d'autres réalités pour leur enfant ou l'utilité de maîtriser une L2 pour leur avenir; 2) sur le degré d'implication des parents ou autres acteurs au sein de

tels projets, par exemple, le désir de certains parents de renforcer leur collaboration avec les directions d'écoles; 3) sur des éléments pouvant être améliorés tels que l'augmentation de la fréquence des contacts ou encore l'intérêt d'amorcer le projet plus tôt.

Des différences entre les groupes d'enfants puis entre des parents anglophones et francophones sont également mises en lumière dans cette recherche. Ces dernières concernent les impacts du PÉLIQ-AN chez les enfants et sur le noyau familial, mais aussi les motivations des parents à adhérer et leur appréciation générale du projet. Par exemple, les indices d'un déblocage linguistique majoritairement retrouvés chez les enfants francophones ou le fait que l'apprentissage de la L2 comme motivation à adhérer au PÉLIQ-AN soit plus importante chez les parents francophones. Être à l'affût de ces différences est utile à l'amélioration de ce type programme.

Au-delà des contributions directes pour le MELS, cette étude se révèle utile aux praticiens et aux chercheurs qui s'intéressent à ce type d'intervention groupale. D'abord, parce que les résultats obtenus *bonifient et fournissent un appui supplémentaire à la théorie des contacts intergroupes*. Ceci est particulièrement vrai en regard du constat que plus de la majorité des parents associent les impacts observés chez leur enfant aux rencontres face-à-face du PÉLIQ-AN. Les résultats de cette recherche, comme la présence de nouvelles représentations positives envers l'exogroupe chez les enfants, renforcent également l'intérêt d'utiliser la théorie des contacts intergroupes auprès d'enfants en bas âge; les représentations envers l'exogroupe n'étant probablement pas



encore clairement définies. Puis, cette recherche *fournit des précisions quant aux résultats qu'il est réaliste d'atteindre dans des contextes similaires au PÉLIQ-AN*; ceux-ci relevant autant du domaine de la psychosociale, tel que l'augmentation de l'intérêt envers l'exogroupe, que de la psycholinguistique, tel que l'augmentation de l'intérêt envers la L2. Finalement, bien que cette recherche soit exploratoire, elle *fournit de toutes nouvelles connaissances sur les impacts indirects des contacts intergroupes*. Ce type d'impacts, sur des acteurs n'ayant pas directement participé aux contacts, est en effet très peu étudié.

Certaines limites relatives à cette recherche doivent toutefois être mentionnées. Tout d'abord, en raison de sa nature qualitative et exploratoire, les résultats de cette recherche ont un faible degré de généralisation. Ensuite, une difficulté spécifique au recrutement de parents immigrants « francophones » a été rencontrée à cause de barrières linguistiques. À celle-ci s'est ajoutée une difficulté à recruter des parents dont les enfants fréquentent une école d'un quartier de l'île de Montréal reconnu comme étant de niveau socio-économique faible. De plus, l'échantillon était constitué d'un nombre plus important de femmes que d'hommes. Les obstacles liés au recrutement ont donc pu nuire au caractère représentatif de l'échantillon.

Une confusion entre le PÉLIQ-AN et le programme de bain linguistique a aussi été constatée chez certains parents. Cela s'explique par le fait que certaines classes participantes étaient, depuis le début de l'année, soumises à un apprentissage de la L2 plus intensif que des classes d'enseignement régulier (bain linguistique). Les

intervieweurs devaient alors clarifier auprès des parents ce qui relevait du PÉLIQ-AN, par exemple les journées d'échanges, et ce qui semblait relever du bain linguistique, par exemple les devoirs ramenés à la maison. Bien que cette confusion ait été dissoute dans la majorité des cas, quelques parents ont tout de même mentionné ne pas être certains de l'origine des impacts observés chez leur enfant. Il est donc possible que cette confusion ait, dans une moindre mesure, affecté la validité de certains résultats. Par ailleurs, cela vient une fois de plus appuyer la pertinence de bien informer les parents sur les modalités de ce type d'échange afin d'éviter que leur évaluation, s'il y a, en soit biaisée.

En somme, au-delà des limites que comporte cette recherche, celle-ci contribue au développement des connaissances relatives aux contacts intergroupes tout en soutenant le MELS dans sa démarche d'amélioration de son programme d'échanges culturels et linguistiques.

Enfin, force est de constater que les perceptions des parents révèlent aussi que la réalité des deux solitudes au Québec, francophone et anglophone, est toujours d'actualité. Les nombreux impacts positifs directs comme indirects présentés dans cette thèse rappellent donc l'importance de poursuivre les efforts de rapprochement entre ces deux solitudes. Sans oublier que les résultats de cette recherche, combinés au contexte de mondialisation, permettent d'entrevoir que les futures générations seront peut-être celles en mesure d'établir les ponts nécessaires à ce rapprochement.

## *Références*

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. United States of America : Addison-Wesley publishing Company.
- Amir, Y., & Ben-Ari, R. (1985). International tourism, ethnic contact, and attitude change. *Journal of Social Issues*, 41, 105-115.
- Baker et MacIntyre (2003). The role of gender and immersion in communication and second language orientation. Dans Dörnyei, Z. (Éd.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning : advances in theory, research, and applications* (pp. 65-96). Malden, Mass. : Blackwell.
- Beaudet, M-A., (1999). *Échanges culturels entre les deux solitudes*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Biernat, M. (1990). Stereotypes on campus : How contact and liking influence perceptions of group distinctiveness. *Journal of Applied Social Psychology*, 20, 1485-1513.
- Bourhis, R. Y., & Gagnon, A. (1994). Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes. Dans Vallerand, R.J. (Dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (pp. 707-773). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Brewer, M. B., & Miller, N. (1988). Contact and cooperation : When do they work? Dans *Eliminating Racism : Profiles in Controversy* (pp. 315-328). New York : Plenum Press.
- Clément, R., & Kruidenier, B. C. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency : A test of Clément's model. *Journal of language and social psychology*, 4, 21-37.
- Cook, S. W. (1984). The 1954 social science statement and school desegregation : A reply to Gerard. *American Psychologist*, 39, 819-832.
- Corneille, O. (1994). Le contact comme mode de résolution du conflit intergroupes: une hypothèse toujours bien vivante. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 23, 42-60.
- Côté, B. (2005). *Étude des rapports entre jeunes « Francophones » et « Anglophones » dans des collèges anglophones du Québec*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Côté, B. (2007). *Projet d'échanges linguistiques intra-Québec - approche nouvelle*. Document inédit, Université de Sherbrooke.

- Côté, B. (2007). *Résumé de la théorie des contacts*. Document inédit, Université de Sherbrooke.
- Culhane, S. F., & Umeda C. (2004). Authentic second language interaction in a instructional setting : Assessing an inter-class exchange programme. *Regional Language Centre Journal*, 35, 281-298.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal : Guérin, éditeur ltée.
- Desforges, D. M., Lord, C.G., Ramsey, S.L., Mason, J.A., Van Leeuwen, M.D., West, S.C., & Lepper, M.R. (1991). Effects of structured cooperative contact on changing negative attitudes toward stigmatized social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 531-544.
- Deslauriers, J. P. & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupard, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (Éds.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-109). Montréal : Gaëtan Morin.
- Dörnyei, Z. (Éd.). (2003). *Attitudes, orientations, and motivations in language learning : advances in theory, research, and applications*. Malden, Mass. : Blackwell.
- Fetterman, D. M. (2002). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks : Sage Publications, Inc.
- Fortin, F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Montréal, Québec : Décarie Éditeur.
- Gaertner S. L., Mann J., Murrell, A., & Dovidio, J. F. (1989). Reducing intergroup bias : The benefits of recategorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 239-249.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sillery : Les Presses de l'Université du Québec.
- Grouzet, F. (2002). *Processus motivationnels dans l'apprentissage d'une langue seconde : dynamiques intra-individuelles, interpersonnelles et intergroupes*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Hewstone, M., & Brown, R. (1986). *Contact and conflict in intergroup encounters*. New York : Basil Blackwell.

- Houle, M., & Marceau, M. (2008). *La méthodologie qualitative : Synthèse d'entrevues avec M. Jean-Marc Pilon, M. Pierre Paillé et Mme Mélanie Couture et ajouts tirés de différentes lectures*. Document inédit, Université de Sherbrooke.
- Insko, C. A., Pinkley, R. L., Hoyle, R. H., Dalton, B., Hong, G., Slim, R. M., Landry, P., Holton, B., Ruffin, P. F., & Thibaut, J. (1987). Individual versus group discontinuity : The role of intergroup contact. *Journal of Experimental Social Psychology*, 23, 250-267.
- Lafrenaye, Y. (1994). Les attitudes et le changement des attitudes. Dans Vallerand, R. J. (Dir.). *Les fondements de la psychologie sociale* (pp. 327-405). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Langlois, S., & Roy, J-L. (2003). *Briser les solitudes : les francophonies canadiennes et québécoise*. Québec : Éditions Nota bene.
- Laperrière, A. (1994). *Les critères de scientificité des méthodes qualitatives*. Document inédit, Université du Québec à Montréal.
- McCauley, C. (2002). Head first versus feet first in peace education. Dans Salomon, G., & Nevo, B. (Éds), *Peace education. The concept, principles, and practices around the world* (pp. 247-258). Mahwah : New Jersey.
- Morgan, L. D. (1993). *Successful focus groups : Advancing the state of the art*. London : Sage Production Éditeur.
- Noel, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. Dans Dörnyei, Z. (Éd.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning : advances in theory, research, and applications* (pp. 33-63). Malden, Mass. : Blackwell.
- O'Sullivan, R. G. (2004). *Practicing evaluation : A collaborative approach*. Thousand Oaks : Sage Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications, Inc.
- Petit, V., & Côté B. (En rédaction). *Rapport interne : Compte-rendu de la démarche de revue de littérature*. Document inédit, Université de Sherbrooke.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.

- Preskill, L. S., & Preskill, H. (1997). Meeting the postmodern challenge : pragmatism and evaluative inquiry for organizational learning. Dans Robert E. Stake (Éds), *Advances in program evaluation*, volume 3 : *Evaluation and the postmodern dilemma* (p. 155 à 169). Greenwich, Connecticut : Jai press inc.
- Rothbart, M., & John, O. P. (1985). Social categorization and behavioral episodes: A cognitive analysis of the effects of intergroup contact. *Journal of Social Issues*, 41, 81-104.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (Dir.) *De la problématique à la collecte de données* (4e éd.), (pp. 293-316). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation : The robbers cave experiment*. Oklaoma : The University Book Exchange.
- Stephan, W. J., & Stephan, C. W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41, 157-175.
- Stewart, M. D., & Shamdasani, N. P. (1990). *Focus groups : Theory and practice*. Newbury Park : Sage Publications.
- Tausch N., Kenworthy, J., & Hewstone, M. (2006). Intergroup Contact and the Improvement of Intergroup Relations. Dans Fitzduff, M., & Stout C. (Éd), *The psychology of resolving global conflicts: From war to peace* (p. 67-107). Westport, CT Praeger Security International.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction* (3e éd.). Chicago : University of Chicago Press.
- Vallerand, R. J. (Dir.). (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Weigel, R. H., Wiser, P. L., & Cook, S. W. (1975). The impact of cooperative learning experience on cross-ethnic relations and attitudes. *Journal of Social Issues*, 31, 219-244.
- Wider, D. A. (1984). Intergroup contact : The typical member and the exception to the rule. *Journal of Experimental Social Psychology*, 20, 177-194.
- Wilder, D. A., & Shapiro, P. N. (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*, 56, 60-69.

Wilder, D. A., & Thompson, J. E. (1980). Intergroup contact with independent manipulations on in-group and out-group interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 589-603.



*Appendice A*  
Lettre d'invitation aux parents

## INVITATION À PARTICIPER À L'ÉVALUATION DU PROJET PÉLIQ-AN

Chers parents,

Comme vous le savez, votre enfant a participé cette année à un projet pilote d'échanges linguistiques, le projet PÉLIQ-AN. Ce projet a été mis sur pied par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), dans le but d'élaborer, de mettre en œuvre, d'évaluer et de diffuser une nouvelle approche d'échanges linguistiques au Québec.

Pour maximiser le potentiel des échanges linguistiques et culturels dans les années à venir, nous **souhaitons recueillir vos perceptions** relativement au projet auquel a participé votre enfant de mars à juin 2008. Nous tiendrons une **discussion en groupe** pour les parents où nous aborderons de grands thèmes concernant les retombées du projet PÉLIQ-AN. La discussion sera dirigée par l'étudiante-chercheuse de l'Université de Sherbrooke, Véronique Petit, dans le cadre de son projet de thèse qui viendra conclure son doctorat en psychologie organisationnelle. **Nous vous saurions gré de bien vouloir vous joindre à nous autour d'un léger goûter à l'école de votre enfant.**

En acceptant de participer au volet recherche de ce projet d'échanges, vous allez directement contribuer à l'évaluation et au perfectionnement d'activités d'échanges linguistiques qui s'insèrent dans l'enseignement des langues secondes et l'éducation interculturelle.

La réalisation de cette recherche ne présente aucun risque pour vous et les renseignements personnels recueillis demeureront confidentiels et vos commentaires, anonymes.

Pour signifier votre volonté de participer au groupe de discussion pour les parents, veuillez remplir la section qui suit et la retourner à l'enseignante par le biais de votre enfant. Nous communiquerons ensuite avec vous pour vous transmettre tous les renseignements nécessaires à votre participation. Merci !

### L'équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke

-----

Je participerai au groupe de discussion pour les parents, le \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_  
(date) (lieu)

Je ne participerai pas au groupe de discussion pour les parents.

*Remarque : La confidentialité de vos renseignements personnels sera protégée.*

NOM \_\_\_\_\_ PRÉNOM \_\_\_\_\_

NUMÉRO DE TÉLÉPHONE : Maison \_\_\_\_\_

Travail \_\_\_\_\_

NOM DE L'ENFANT : \_\_\_\_\_



*Appendice B*  
Guide d'entrevue

## **CANEVAS GROUPES DE DISCUSSION (VF)**

### QUESTION D'INTRODUCTION

- Quelles sont vos premières réactions maintenant que le projet est terminé?
- 

### IMPACTS SUR ENFANTS (et frères / soeurs)

- Avez-vous observé des changements chez vos enfants entre le début et la fin des jumelages?
- Selon vous quels ont été les effets des jumelages sur vos enfants?

#### **Probes (or key words)**

- perception des « autres » ou de « l'autre groupe »
- motivation à apprendre L2
- perception-compréhension de la diversité (différences)
- nuances dans le discours face à l'autre
- influence ou effets sur frères/sœurs
- influence sur la famille- exemples choses faites-dites différemment
- expressions

#### *Intro pour impacts sur parents*

- Est-ce que les jumelages ont apporté quelque chose de nouveau dans votre façon (manière) d'être en famille ?

#### **Probes**

- comportements entre frères et soeurs
- attitudes envers les parents
- nouveaux sujets de discussion
- nouveaux champs intérêts (curiosité)
- nouvelles idées d'activités

### IMPACTS SUR EUX

*(Faire le lien avec la famille, les positionner dans leur rôle de parent)*

- Que retirez-vous de votre adhésion comme parent envers un tel projet ?
- Que retenez-vous de votre expérience comme parent envers ce projet ?
- La réalisation du projet vous a-t-il amené à réfléchir à des choses auxquelles vous n'aviez jamais pensé ?

#### **Probes**

- vision – avenir – désir de bilinguisme pour enfants
- les liens chez vos enfants avec d'autres groupes
- nouvelle perception des relations franco/anglo
- face à la diversité (différentes dimensions)

#### **Probes**

- changements dans la perception de l'exogroupe (représentations, schèmes)
  - changements dans le quotidien, langage ? (comportements)
  - changements opinions- représentations quant à ce type d'échanges (attitude)
  - apprentissage d'éléments nouveaux – sur l' « Autre »-
- 

### **FACTEURS MOTIVATIONNELS**

- Pourquoi avez-vous accepté que vos enfants participent au projet PÉLIQ-AN ?
- Si c'était à refaire, qu'est-ce qui ferait en sorte que vous seriez encore plus motivés à adhérer à un tel projet ?

#### **Probes**

- avantages perçus
  - informés plus tôt
- 

### **RÉSISTANCES**

- Connaissez-vous des parents ayant refusé d'adhérer, savez-vous pourquoi ?

- Il y en t-ils qui ont hésité avant d'adhérer au projet, pourquoi ?
- 

#### OBSTACLES DU PROJET

- Il y a t-il des éléments du projet qui vous ont déplus ? Que vous auriez fait différemment ? pourquoi ?
- Avez-vous rencontré des difficultés en cours de route ?

#### Probes

- Clarté de la lettre reçue
- informations reçues – préparation – explication du projet suffisante / claire
- période de réception
- lourdeur administrative – papiers à signer – consentements
- exigence élevée (temps personnel-investissement)

### CANEVAS GROUPE DE DISCUSSION (VA)

#### OPENING QUESTION

- Now that the project has come to an end, what are your reactions and impressions regarding this process?
- 

#### IMPACT ON THE CHILDREN (AND BROTHERS / SISTERS)

- Have you observed any changes in your children between the time pairings commenced and ended?
- According to you, what are the outcomes of these pairings, what impact did they have on your children?

#### Key words

- Perception of 'others' or of the 'other group'
- Desire and motivation to learn L2
- Perception-comprehension of diversity (differences)
- Subtleties in the discourse when in the presence of the other or in regards to the others
- Influences or impact on the siblings (brothers/sisters)
- Impact or influence on the family and it's dynamic-Examples, things done or said differently
- Expressions

#### INTRODUCTION TO IMPACT ON PARENTS

- Did the pairings alter or bring something new to your family's initial way of functioning?

#### Key words

- Behaviour between siblings (between brother and sister)
- Attitude or behaviour towards the parents



- New discussion topics, variation of subjects
- New fields of interest (curiosity)
- New activity ideas

#### IMPACTS ON THEM

- As a parent, what do you get from collaborating in such a project?
- As a parent, what did you gain from the experience you acquired during the project?
- **Did your participation in this project trigger a reflection on issues you had never thought of before?**

#### Key words

- Vision- future- child's desire (or need) to be bilingual
- Your children's bonds with other groups
- New perceptions of franco/anglo relations
- In face of (or facing) diversity, different dimensions

#### Key words

- Changes in the perception of the other group (figurations, schematic)
  - Changes in daily behaviours, language ? (Behaviours)
  - Changes in one's opinion and attitude regarding this type of exchange
  - New acquisitions regarding the «others»
- 

#### MOTIVATIONAL FACTORS

- Why have you allowed your children to participate in project PELIQ-AN ?
- Which aspects of this process would make you want to relive this experience all over again? What would it take, (improvements or modifications), for you to relieve this experience with more or just as much motivation.

#### Key words

- perceived advantages

- earlier informed
- 

#### OPPOSITIONS

- Do you know of any parents who refused to participate in this project and, if so, why they chose not to?
  - Do you know of any parents who have hesitated to participate in the project and, if so, why did they hesitate?
- 

#### ENCOUNTERED OBSTACLES

- Are there any aspects of the project that displeased you? What would you have done differently and why?
- Did you encounter any problems or difficulties along the way?

#### Key words

- Clarity and precision of the letter received
- received information- preparation- explanation and description in regards to the project- sufficiency/clarity
- reception period
- Administrative burden -amount of paperwork to sign- consent
- Reasonable demand or fastidious expectations (personal investment, amount of time required to achieve the project)

*Appendice C*  
Formulaire de consentement

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

Parents – École primaire \_\_\_\_\_

**Titre du projet : *Projet pilote d'échanges linguistiques intra Québec – approche nouvelle (PÉLIQ-AN) à l'intention des élèves de 6<sup>e</sup> année***

**A. INFORMATION SUR LE PROJET**

**1. But du projet d'échanges et de la recherche**

Le projet pilote d'échanges linguistiques intra Québec – approche nouvelle (PÉLIQ-AN) vise la réalisation d'échanges linguistiques et interculturels entre des élèves de 6<sup>e</sup> année en français, langue seconde (de la commission scolaire Lester-B.-Pearson) et des élèves de 6<sup>e</sup> année en anglais, langue seconde (de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys) ou en français, langue d'enseignement (de la commission scolaire des Chic-Chocs). Le but du projet est de promouvoir les attitudes positives envers l'apprentissage des langues secondes et envers la diversité linguistique au Québec, au moyen d'activités à distance et de rencontres en personne réalisées conjointement par les classes jumelées. Le projet est financé par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), qui en assure aussi la direction. Il est dans une phase exploratoire et votre école a accepté de participer à cette nouvelle initiative.

Le comité directeur du PÉLIQ-AN entend évaluer le projet d'échanges. En conséquence, nous souhaitons connaître vos perceptions face à ce projet auquel a participé votre enfant du \_\_\_\_\_ 2008 au \_\_\_\_\_ 2008, et ce, lors de discussions en groupe avec d'autres parents.

En acceptant de participer au volet recherche de ce projet d'échanges, vous allez contribuer à l'évaluation et au perfectionnement d'activités d'échanges linguistiques qui s'insèrent dans l'enseignement des langues secondes et l'éducation interculturelle. La réalisation de cette recherche ne présente aucun risque ou danger pour vous.

**2. Confidentialité et droit de retrait**

Les renseignements recueillis resteront confidentiels. Seuls les chercheurs auront accès aux renseignements qui seront conservés sous clé dans leur bureau à l'université. Les renseignements personnels vous concernant ne feront en aucune circonstance l'objet de publication. Tous les renseignements personnels seront détruits au plus tard le 1<sup>er</sup> décembre 2008. Après cette date, seuls les renseignements n'identifiant pas les participants aux entrevues seront conservés.

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre d'y mettre fin à tout moment, et ce, sans avoir à justifier votre décision et sans aucun préjudice. Tous les renseignements recueillis lors des entrevues seront alors détruits.

### 3. Résultats de la recherche

Un rapport de recherche sera soumis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et les chercheurs utiliseront les données pour des publications dans des revues scientifiques, sans qu'il ne soit jamais fait mention d'un élève, d'un enseignant ou d'une école en particulier.

### 4. Coordonnées des chercheurs principaux

C'est « l'étudiante-chercheuse » Véronique Petit qui animera les discussions en groupe. Celle-ci réalise un doctorat en psychologie des organisations et est supervisée par le chercheur principal du projet-pilote, le professeur Benoit Côté, du Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke. La co-chercheuse est la professeure Patricia Lamarre, du Département de didactique de l'Université de Montréal. Vous pouvez leur adresser vos questions ou commentaires à :

Véronique Petit	Benoit Côté	Patricia Lamarre
Étudiante-chercheuse	Professeur adjoint	Professeure agrégée
Doctorat en psychologie des organisations	Département de psychologie	Département de didactique
Université de Sherbrooke	Université de Sherbrooke	Université de Montréal
2500, boulevard de l'Université	2500, boulevard de l'Université	Téléphone : 514 343-7440
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1	Sherbrooke (Québec) J1K 2R1	Courriel:
Téléphone : 514-656-6638	Téléphone : 819 821-8000,	patricia.lamarre@usherbrooke.ca
Courriel:	poste 62948	
veronique.petit@usherbrooke.ca	Courriel:	
	benoit.cote3@usherbrooke.ca	

### 5. Surveillance des aspects éthiques et Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des lettres et sciences humaines

Le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportée au formulaire d'information et de consentement, ainsi qu'au protocole de recherche.

Vous pouvez parler de tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet avec le chercheur principal ou expliquer vos préoccupations à Mme Dominique Lorrain, présidente du Comité d'éthique de la recherche Lettres et Sciences humaines, en communiquant avec elle par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro 819 821-8000, poste 62644, ou par courriel à [cer\\_ish@usherbrooke.ca](mailto:cer_ish@usherbrooke.ca).

### 6. Membres du comité directeur du PÉLIQ-an

- Élane Roy, responsable du PÉLIQ-AN, MELS

- Josée Roy, coordonnatrice du PÉLIQ-AN, MELS
- Benoit Côté, professeur et chercheur, Université de Sherbrooke
- Patricia Lamarre, professeure et co-chercheuse, Université de Montréal
- Véronique Petit, étudiante-chercheuse, Université de Sherbrooke
- Martine Delsemme, représentante de Canadian Parents for French
- Chantal Dandurand, conseillère pédagogique FLS, C. S. Lester-B.-Pearson
- Derek Wright, conseiller pédagogique ALS, C. S. Marguerite-Bourgeoys

## B. ADHÉSION AU PROJET ET SIGNATURES

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'atteste qu'on me l'a expliqué verbalement. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions nécessaires concernant ce projet de recherche et on y a répondu à ma satisfaction. J'atteste qu'on m'a laissé le temps voulu pour réfléchir et prendre ma décision. Je sais que ma participation à ce projet est tout à fait volontaire, que je suis libre d'y participer. Je sais être libre de me retirer en tout temps sans que cela nuise aux relations avec tous les intervenants et sans préjudice d'aucune sorte.

*J'accepte que les discussions en groupe soient enregistrées sur bande audio, si nécessaire :*

OUI  NON

*Je, soussigné(e), accepte de participer à cette étude.*

**NOM DU PARTICIPANT :** \_\_\_\_\_  
(lettres moulées)

**SIGNATURE DU PARTICIPANT :** \_\_\_\_\_

**DATE :** \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

*J'atteste :*

- a- avoir expliqué au signataire les modalités du présent formulaire de consentement.
- b- lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au présent projet et que je lui remettrai une copie signée du présent formulaire.

**NOM DE L'ÉTUDIANTE-CHERCHEUSE:** \_\_\_\_\_  
(lettres moulées)

**SIGNATURE DE L'ÉTUDIANTE-CHERCHEUSE :** \_\_\_\_\_

**DATE :** \_\_\_\_\_

<p><b>*** FdeC pour participation des parents – version anglaise ***</b></p>
--

**CONSENT FORM**

Parents – \_\_\_\_\_ Primary School

**Title of project: *Projet d'échanges linguistiques intra Québec – approche nouvelle (PÉLIQ-an)*, a linguistic exchange program for grade six students**

**A. INFORMATION ABOUT THE PROJECT**

**1. Goals of the exchange program and research**

The PELIQ-AN project is a cultural and intercultural exchange program for grade six students learning French-as-a-second-language (*Lester B. Pearson School Board*) and students learning English-as-a-second-language or Français, langue d'enseignement (*Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et Commission scolaire des Chic-Chocs*). The goal of the project is to promote positive attitudes towards second language learning and linguistic diversity in Québec through exchange activities organized in the classroom and educational field trips. The project, under the direction of the *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* (MELS) is still in a pilot phase and your school has agreed to participate in this new initiative.

The planning team for the PELIQ-AN project needs to assess the exchange program. We therefore wish to find out your perceptions about the project to which your child participated from \_\_\_\_\_ 2008 to \_\_\_\_\_ 2008, and this, during group discussions with other parents.

In accepting to participate in the research component of this project, you will be making a contribution to the pedagogical design of exchange activities, second language learning activities and intercultural education. There are no risks or dangers associated with this study.

**2. Confidentiality and right to withdraw**

The information collected will remain confidential. Only the researchers will have access to this information and it will be kept in a locked filing cabinet in a university office. Under no circumstances will personal information regarding you be published in any form. All personal information will be destroyed no later than December 1st, 2008. After this date, only information which does not identify the participants will be kept.

Your participation in the research is entirely voluntary. You are free to end your participation in the study at any time, without having to justify your decision and without prejudice. Once you withdraw your participation, all information collected during the interview will be destroyed.

### 3. Research Study Findings

A report on the research findings will be submitted to the *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. The researchers will use the data collected for scientific publications without ever identifying students, teachers or schools.

### 4. Contact Information

Véronique Petit, a “student-researcher” who is doing her doctorate in psychology for organizations, will conduct the group discussions. She will be supervised by the main researcher Benoit Côté, PhD, Département de psychologie of Université de Sherbrooke. The co-researcher is Patricia Lamarre, PhD, Département de didactique of Université de Montréal.

For questions or comments, you can contact them at:

Véronique Petit	Benoit Côté	Patricia Lamarre
Student researcher	Professeur adjoint	Professeure agrégée
Doctorat en psychologie des organisations	Département de psychologie	Département de didactique
Université de Sherbrooke	Université de Sherbrooke	Université de Montréal
2500, boulevard de l'Université	2500, boulevard de l'Université	Téléphone : 514 343-7440
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1	Sherbrooke (Québec) J1K 2R1	Courriel:
Téléphone : 514-656-6638	Téléphone : 819 821-8000,	patricia.lamarre@usherbrooke.ca
Courriel:	poste 62948	
veronique.petit@usherbrooke.ca	Courriel:	
	benoit.cote3@usherbrooke.ca	

### 5. Monitoring of the ethical aspects and Comité d'éthique de la recherche of the Faculté des lettres et sciences humaines of the Université de Sherbrooke

The Comité d'éthique de la recherche of the Faculté des lettres et sciences humaines of the Université de Sherbrooke has approved this research study and will be monitoring it. The Comité will also approve the changes, if any, made to this Form and to the Research Protocol.

For any information or comment about the conditions of your participation in this study, please contact the president of the Comité d'éthique de la recherche Lettres et Sciences humaines, Mrs. Dominique Lorrain, at 819-821-8000, ext. 62644, or, by e-mail, at [cer\\_ish@usherbrooke.ca](mailto:cer_ish@usherbrooke.ca).

### 6. Members of the Planning Team of PÉLIQ-AN

- Éline Roy, director of PÉLIQ-AN, MELS
- Josée Roy, coordinator of PÉLIQ-AN, MELS
- Benoit Côté, professor and researcher, Université de Sherbrooke
- Véronique Petit, student researcher, Université de Sherbrooke
- Patricia Lamarre, professor and co-researcher, Université de Montréal
- Martine Delsemme, representative of Canadian Parents for French



- Chantal Dandurand, educational consultant FSL, Lester-B.-Pearson School Board
- Derek Wright, educational consultant ESL, Marguerite-Bourgeoys School Board

## **B. CONSENT**

I declare that I have read and understood the information given above regarding this research. I have obtained answers to my questions about my participation in this research and I understand the goal, the nature, the advantages, the risks and inconveniences of this research as detailed above.

I have taken a reasonable amount of time to consider the information disclosed in this letter and I hereby give freely my consent to my participation in this research study. I know that I can withdraw myself at any time from this research without prejudice and without the obligation of justifying my decision.

**SIGNATURE:** \_\_\_\_\_

**DATE:** \_\_\_\_\_

**SURNAME:** \_\_\_\_\_ **NAME:** \_\_\_\_\_

### **Research Part**

I declare that I have explained the goal, the nature, the advantages, the risks and inconveniences of this study and that I have answered all questions pertaining to the research to the best of my knowledge.

**SIGNATURE OF STUDENT RESEARCHER:**

\_\_\_\_\_

**DATE:** \_\_\_\_\_

**SURNAME:** \_\_\_\_\_ **NAME:** \_\_\_\_\_