

## **Le rapport aux autres cultures : la parole à des étudiants du collégial**



Association  
des collèges privés  
du Québec

**Recherche menée dans le cadre du programme de recherche et d'expérimentation  
pédagogique (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (AC PQ)**

**Daniel Landry  
Alexandra Malenfant-Veilleux  
Stéphane Roy**



**LAFLÈCHE**

**Collège Laflèche  
Novembre 2020**

*La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP) de l'Association des collèges privées du Québec (ACPQ).*

*Publication sous la responsabilité du Collège Laflèche.*

*Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteurs.*

*Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2020*

*ISBN 978-2-922157-20-8*

*La reproduction d'extraits de ce document est autorisée avec mention de la source.*

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier d'abord l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) pour la subvention accordée dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP). Cette subvention, effective aux sessions d'automne 2019 et d'hiver 2020, nous a permis d'accroître notre savoir-faire en recherche, mais aussi de consacrer du temps à un objet de recherche que nous croyons important. Nous sommes reconnaissants envers l'ACPQ pour l'importance qu'elle accorde, année après année, au développement de la recherche au collégial.

Nous remercions de même tous les intervenants qui ont servi de facilitateurs entre nous et les étudiants collégiaux au moment de réaliser la collecte de données, même si certaines de nos démarches n'ont pas porté les fruits escomptés. Plus particulièrement, nous soulignons l'apport de Geneviève Ducharme et Christiana Sarraf du Cégep de Shawinigan, de Patrick Desbiens, Yves St-Pierre et Jo Letarte du Cégep de Trois-Rivières, ainsi que de Hugo Leclerc, Josée Richard, Mylène Gagné et Mylène Robitaille du Collège Laflèche.

Nous devons souligner l'apport important de notre collègue et ami Sébastien Gélinas lors d'une collecte de données réalisée à la session d'hiver 2019. Merci aussi à Christiane Lacombe pour son travail de transcription des entretiens et à Aaron Brozovic pour sa révision du résumé en anglais.

Enfin, un merci particulier à l'ensemble des étudiants du collégial qui ont accepté de nous exposer leur vision des rapports entretenus avec les autres cultures. Côtayer quotidiennement cette jeunesse fait de notre travail un plaisir renouvelé, jour après jour, année après année.

## RÉSUMÉ

Concepts-clés : culture, ethnicité, interculturel, acculturation, préjugé, discrimination, biais.

Cette recherche porte sur le rapport entretenu par des étudiants du collégial face aux autres cultures. Nous avons rencontré près de soixante étudiants d'établissements collégiaux de la région de la Mauricie, Québec (CAN). Des groupes de discussion ainsi qu'un questionnaire sociodémographique ont été administrés afin de documenter les stéréotypes, les préjugés et les biais cognitifs dont la population étudiante collégiale régionale fait preuve à l'endroit des personnes d'origine ethnique différente de la leur. Nos résultats nous permettent d'avancer que les étudiants des établissements collégiaux en région sont plutôt ouverts et curieux face à la différence, mais que cette ouverture a ses limites. Nos participants ont presque tous parlé de la grande différence qu'ils perçoivent entre eux et leurs aînés quant à l'acceptation des différences ethnoculturelles. Ils défendent pour la plupart une approche individualiste de la différence (les valeurs et les agissements de la personne ont plus d'importance que les vêtements qu'elle porte ou les croyances auxquelles elle adhère). Toutefois, notre recherche nous a permis de constater que sous cette autoreprésentation plutôt favorable se cachent parfois les mêmes mécanismes cognitifs que ceux à l'œuvre chez les personnes entretenant des préjugés défavorables à l'endroit des membres des communautés ségréguées. De même, nos sujets semblent minimiser – voire ignorer – les conséquences du rejet des médias traditionnels, qu'ils mentionnent éviter, au profit des réseaux sociaux comme source principale d'information. Ces résultats nous mènent à formuler six recommandations distinctes pouvant être appliquées concrètement en milieu collégial, question de favoriser une meilleure compréhension des enjeux que notre recherche met en lumière, et ultimement, de permettre des rapports interculturels plus harmonieux au sein des établissements.

## ABSTRACT

Keywords: culture, ethnicity, intercultural, acculturation, prejudice, discrimination, bias.

This research focuses on the relationships between college students and members of other cultures. We met with nearly sixty college students from Mauricie, Québec (CAN). Focus groups as well as a sociodemographic questionnaire were administered to describe the stereotypes, prejudices and cognitive biases which our participants exhibit towards people whose ethnic origin differs from their own. Our results allow us to suggest that students from regional college institutions are rather open and curious about differences in ethnicity, culture or religion, but that this openness has its limits. Almost all of our participants spoke of the great gap they perceive between themselves and their elders when it comes to the understanding of ethnocultural differences. Most of them defend an individualistic approach towards difference (a person's values and actions matter more than the clothes they wear or the beliefs they hold on to). However, under this rather favorable self-representation sometimes lie the same cognitive mechanisms as those used by people who are prejudiced against members of segregated communities. Furthermore, our participants seem to downplay – if not ignore – the biases resulting from their significant use of social networks as a valid source of information, at the same time that they are proud to claim their rejection of traditional medias. These results lead us to formulate six recommendations that could be applied in college institutions in order to promote a better understanding of the issues that our research highlights, and to foster more harmonious intercultural relations.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>III</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>IV</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>V</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS</b> .....	<b>VIII</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION</b> .....	<b>5</b>
A. L'APPORT DE LA PSYCHOLOGIE SOCIALE DANS LA QUESTION DES RAPPORTS AUX AUTRES CULTURES.....	5
1. <i>Les stéréotypes</i> .....	5
2. <i>Les préjugés</i> .....	7
3. <i>La discrimination</i> .....	9
4. <i>Quelques règles heuristiques et biais cognitifs courants</i> .....	10
5. <i>Les croyances et les attitudes face à l'immigration – Le modèle d'acculturation interactif</i> .....	11
6. <i>Le racisme et ses différentes formes</i> .....	12
B. L'APPORT DE LA SOCIOLOGIE DANS LA QUESTION DES RAPPORTS AUX AUTRES CULTURES .....	14
1. <i>Concepts de culture en sociologie</i> .....	14
2. <i>Définition des concepts de « tolérance » et d'« accueil »</i> .....	16
3. <i>Apport de la sociologie et des sciences humaines dans l'éducation interculturelle</i> .....	17
C. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS D'UNE RECHERCHE EXPLORATOIRE À L'HIVER 2019 .....	18
D. QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	19
E. PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	20
<b>CHAPITRE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE</b> .....	<b>23</b>
A. LA POSTURE MÉTHODOLOGIQUE APPUYÉE SUR LA SOCIOLOGIE COMPRÉHENSIVE .....	23
B. MÉTHODES ET OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	25
1. <i>Groupe d'entretien</i> .....	25
2. <i>Questionnaire d'enquête</i> .....	28
C. DESCRIPTION DES PARTICIPANTS ET LES MODALITÉS DE RECRUTEMENT .....	29
D. PROCÉDURE POUR L'ANALYSE DES DONNÉES .....	32
E. CONSIDÉRATIONS D'ORDRE ÉTHIQUE .....	33
F. DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES, ANALYSE DES DONNÉES ET AJUSTEMENTS.....	34

<b>CHAPITRE III : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>39</b>
A. RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES DE LA RECHERCHE PRINCIPALE : PROFIL DES PARTICIPANTS .....	40
B. RÉSULTATS DES GROUPES DE DISCUSSION .....	42
1. <i>Contacts avec les autres cultures</i> .....	43
2. <i>Idées véhiculées dans la société sur les autres cultures</i> .....	44
3. <i>Vision des étudiants sur les autres cultures</i> .....	48
4. <i>Réflexion sur la tolérance et l'accueil</i> .....	52
<b>CHAPITRE IV : DISCUSSION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>54</b>
A. DISCRIMINATION, STÉRÉOTYPES ET PRÉJUGÉS VÉHICULÉS DANS LA SOCIÉTÉ SUR LES AUTRES CULTURES .....	55
B. DISCRIMINATION DE LA PART DES ÉTUDIANTS À L'ENDROIT DE MEMBRES D'AUTRES CULTURES.....	56
C. STÉRÉOTYPES ET PRÉJUGÉS DES ÉTUDIANTS SUR LES AUTRES CULTURES.....	57
D. RÈGLES HEURISTIQUES ET BIAIS COGNITIFS DES ÉTUDIANTS .....	60
E. STRATÉGIES D'ACCLTURATION DES ÉTUDIANTS.....	61
F. FORMES DE RACISME EXPRIMÉES OU DÉNONCÉES PAR LES ÉTUDIANTS .....	62
G. PROCÉDURES ET RÉFLEXES COGNITIFS DES ÉTUDIANTS.....	62
H. LES ÉTUDIANTS ET « L'EFFET RÉSEAUX SOCIAUX ».....	64
I. RECOMMANDATIONS DANS UN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT AU COLLÉGIAL .....	65
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>72</b>
<b>MÉDIAGRAPHIE.....</b>	<b>75</b>
<b>ANNEXE 1 : OUTILS DE COLLECTE.....</b>	<b>82</b>
<b>ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE.....</b>	<b>83</b>
<b>ANNEXE 3 : LETTRE D'INFORMATION.....</b>	<b>88</b>
<b>ANNEXE 4 : LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....</b>	<b>90</b>
<b>ANNEXE 5 : CALENDRIER DE RÉALISATION DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>93</b>
<b>ANNEXE 6 : RECOMMANDATIONS PRINCIPALES POUR LES ÉTABLISSEMENTS COLLÉGIAUX..</b>	<b>94</b>

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

### Liste des tableaux :

Tableau 1 : Rôle de l'animateur d'un groupe d'entretien .....	28
Tableau 2 : Caractéristiques des différents groupes de discussion réalisés au courant de l'étude .....	37
Tableau 3 : Réalisation planifiée et réelle des étapes de la recherche.....	38
Tableau 4 : Répartition des répondants en fonction de leur âge au moment de répondre au questionnaire .....	41
Tableau 5 : Tableau illustrant la perception de sa compétence linguistique de la part des répondants de notre étude (notes attribuées sur 10).....	42
Tableau 6 : Récapitulatif des recommandations du rapport.....	71

### Liste des figures :

Figure 1 : Les orientations d'acculturation selon le modèle d'acculturation interactif.....	12
Figure 2 : Représentation de l'opposition entre deux approches sociologiques .....	24
Figure 3 : Répartition des participants en fonction de leur programme d'études .....	40
Figure 4 : Vision schématique des principales réponses des étudiants .....	53



« Tout au long de mon enfance, j'ai observé la joie et la fierté de mes parents lorsqu'ils mentionnaient des amis proches appartenant à d'autres religions, ou à d'autres pays. C'était juste une intonation dans leur voix, à peine perceptible. Mais un message se transmettait. Un mode d'emploi, dirai-je aujourd'hui. »  
Amin Maalouf (2019)

## INTRODUCTION

À la fin du XX<sup>e</sup> siècle, quand il écrit son essai sur les « identités meurtrières », Amin Maalouf (1998) présente un monde révélant des tensions identitaires de plus en plus intenses. De manière quasi-prophétique, son ouvrage annonce les conditions d'émergence de plusieurs catastrophes et crises vécues depuis le début du nouveau millénaire. Parmi les plus médiatisés, pensons aux attentats du 11 septembre aux États-Unis (2001), de Madrid (2004), d'Oslo et d'Utøya (2011), de Charlie Hebdo et du Bataclan (2015), de Québec (2017) ou de Christchurch (2019). La liste est loin d'être exhaustive. Qui plus est, au regard des guerres d'Afghanistan (2001-2014), d'Irak (2003-2011) ou de Syrie (depuis 2011), d'aucuns pourraient parler de crise civilisationnelle, à l'instar de Samuel P. Huntington (1996) qui annonçait dès la fin de la Guerre froide que les conflits de l'ère naissante allaient être marqués du sceau identitaire.

À l'échelle québécoise, il y a également lieu de questionner les rapports interculturels, compte tenu des crises politiques récentes concernant la laïcité de l'État et le port de signes religieux. De la crise des accommodements raisonnables sous le gouvernement de Jean Charest (2006) au projet de loi 21 du gouvernement de François Legault (2019), en passant par le projet de Charte des valeurs du gouvernement de Pauline Marois (2013-2014), les Québécois et leurs médias ont soulevé depuis deux décennies – et soulèvent encore – plusieurs enjeux identitaires. Impossible également de passer sous silence les dernières controverses sur l'existence même du racisme systémique au sein des institutions québécoises et sur le « mot en N ». Tout ce contexte fait croire en une époque inédite où les tensions identitaires s'exacerbent, laissant craindre une explosion des violences et un déficit de cohésion sociale.

Pourtant, d'autres indices permettent d'entrevoir une époque de tolérance, voire d'ouverture, aux autres communautés. L'accueil des réfugiés syriens (2015-2016) a permis d'assister à des initiatives d'ouverture exemplaires, comme en fait foi le documentaire *D'une mer à l'autre* (Paventi, 2016). De manière analogue, de nombreux employés et bénévoles de dizaines d'organismes communautaires œuvrent chaque année à l'accueil et l'intégration de populations immigrantes. Pour la Mauricie seulement (région des auteurs du présent rapport), pensons notamment au travail des Services d'accueil aux nouveaux arrivants (SANA). Également, des suites d'une série d'enquêtes (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015; Viens, 2019) et de prises de parole (Fontaine, 2017; Vermette, 2018), une sensibilité renouvelée semble émerger eu égard à l'histoire et aux conditions de vie des Premières Nations du Canada. Enfin, des études menées chez nos voisins du Sud au sujet des populations immigrantes (Flagg, 2019; Orrenius & Zavodny, 2019) contredisent une partie du discours anti-immigration selon lequel une population peinerait à s'intégrer et serait plus susceptible de commettre des crimes. L'intégration se fait, et mieux qu'on pourrait le croire.

Époque intolérante le XXI<sup>e</sup> siècle ? Société intolérante le Québec ? Populations immigrantes ghettoïsées et criminelles ? Ainsi posées, ces questions sont trop simplistes et généralisées. Néanmoins, rejeter entièrement ces questions équivaldrait également à faire fi de préoccupations citoyennes majeures. D'où l'énorme pertinence d'explorer le thème, ne serait-ce que pour empêcher l'idéalisation ou, à l'inverse, la diabolisation d'une situation. Par extension, l'exploration du thème vise à identifier des défis de demain pour nos sociétés concernant les rapports interculturels. À cet égard, notre approche s'inspire des travaux de Elizabeth Anderson (2010) qui, tout en reconnaissant les pratiques discriminatoires envers les populations afro-américaines aux États-Unis, identifie les défis et les pratiques à privilégier au sein même des classes afin de répondre à un « impératif d'intégration ».

Les pages de ce rapport visent donc à rendre compte d'une recherche menée sur des étudiants du collégial de la région de la Mauricie. Nous souhaitons aborder la question du rapport aux autres cultures, de manière à cerner les perceptions des étudiants eux-mêmes. Nous entendons le terme « cultures » en fonction des différences linguistiques, ethniques et religieuses rencontrées par les

étudiants. Quelles idées sont véhiculées autour d'eux, dans leur environnement immédiat, en ce qui a trait à ces différences culturelles ? Quelles sont leurs propres opinions et perceptions face à ces différences, et ce, en fonction de leurs expériences vécues ? Enfin, comment envisagent-ils les concepts de tolérance et d'ouverture aux autres cultures ? Nous reviendrons dans le détail sur ces questions en précisant notre problématique de recherche.

Par ailleurs, notre recherche s'inscrit également dans la suite de travaux précédents menés sur les comportements des jeunes du collégial : une première étude sur les temps sociaux (Landry *et al.*, 2016); et une seconde sur la réussite éducative (Landry *et al.*, 2017). Au fil des ans, au cours de l'avancement de nos travaux, nous avons cependant adapté notre approche, de manière à éviter une perspective générationnelle qui ne viserait à cerner des caractéristiques propres à un groupe qu'en raison des années de naissance de leurs membres. Nous nous sommes convaincus de la pertinence d'envisager les choses autrement. Le groupe social qui nous intéresse est composé de jeunes du collégial. Mais plutôt que de représenter le propos d'une génération, le discours étudié s'inscrit dans une époque et un contexte géographique, social et économique particulier. Rien ne nous permet de croire que ces propos sont spécifiques à tout un groupe d'âge, d'où notre éloignement d'une approche dite générationnelle (Cocquebert, 2019) et le rapprochement d'une approche purement sociologique qui s'intéresse au contexte d'émergence d'un discours.

Dans les pages qui suivent, le rapport s'articule autour de quatre chapitres. Le premier concerne le cadre conceptuel et la problématique. Plusieurs des concepts utilisés dans cette recherche sont grandement connotés et il s'avère essentiel d'en préciser le sens. C'est notamment le cas des notions de « racisme » ou de « culture » mais également des concepts de « stéréotypes », « préjugés » ou « discrimination ». La problématique se déploie donc autour de ces concepts-clés, ainsi qu'autour d'études ayant traité de la question dans les dernières années ou dernières décennies. Nous explorons également les résultats d'une courte collecte de données quantitatives (Malenfant-Veilleux & Gélinas, 2019) effectuée au sujet de la question de l'ouverture aux autres cultures. Ce premier chapitre est également le lieu où nous présentons la pertinence de cette recherche, tant sur le plan scientifique que sur le plan social et éducatif. Enfin, nous présentons clairement la question principale et les sous-questions qui sous-tendent notre démarche.

Dans le deuxième chapitre, l'ensemble des considérations méthodologiques sont présentées. Nous discutons d'abord de notre perspective interdisciplinaire dont l'objectif est de faire contribuer la sociologie, la psychologie sociale, mais aussi dans une moindre mesure la philosophie, l'histoire et les sciences politiques. Nous y expliquons notamment pourquoi le choix d'utiliser des groupes de discussion nous semblait le plus approprié dans le cadre de notre démarche. Nous prenons également soin d'explorer les limites de notre approche et de notre choix de méthode. Ce chapitre vise à éclairer les choix des chercheurs eu égard à la population, à l'échantillonnage, aux méthodes de collecte, mais aussi concernant le calendrier de réalisation de l'étude. Enfin, vu notre rôle de professeurs au collégial, nous explorons également le potentiel pédagogique de notre approche et discutons de retombées potentielles de notre méthodologie chez des étudiants du collégial.

Le troisième chapitre traite explicitement des résultats issus de notre collecte de données. Sont alors présentés unités de sens, tableaux et graphiques permettant d'appuyer le propos des chercheurs. L'idée de ce chapitre est de faire ressortir les éléments au cœur du discours des étudiants rencontrés.

Le quatrième chapitre se veut une discussion des résultats à la lumière du contexte sociohistorique québécois et de notre cadre théorique. Les trois principales facettes de notre étude sont présentées, soit les préjugés, attitudes et comportements discriminatoires. L'objectif de ce quatrième chapitre n'est pas de généraliser à une génération ou à l'ensemble des étudiants du collégial, mais il est plutôt de prendre un cliché d'un groupe social spécifique dans un lieu (Mauricie) et une époque (2019-2020) donnée. Par le fait même, en utilisant le discours des étudiants rencontrés, nous offrons de nouvelles avenues de discussion, explorons les recherches à venir sur le thème et identifions quelques défis pour le Québec de demain. Surtout, nous proposons quelques recommandations aux établissements, départements ou professeurs désireux d'aborder la question des rapports interculturels de manière constructive plutôt que conflictuelle.

« Les choses n'ont pas tant changé, on vit dans une société où être blanc est plus valorisé qu'être Innu ou qu'être immigrant. On n'a pas besoin de te le dire, mon enfant a 8 ans et il le sait d'instinct. »  
Naomi Fontaine (2017)

« La race n'est pas de la biologie; la race est de la sociologie. La race n'est pas un génotype; la race est un phénotype. La race compte à cause du racisme. Et le racisme est absurde parce qu'il concerne uniquement l'apparence. Pas le sang qui coule dans vos veines. »  
Chimamanda Ngozi Adichie (2019)

## CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION

### A. L'apport de la psychologie sociale dans la question des rapports aux autres cultures

Il existe une multitude de groupes et de catégories sociales. Notre appartenance à un groupe ou à une catégorie sociale peut être imposée (sexe, âge, ethnie, langue maternelle) ou volontaire (parti politique, association, communauté religieuse). Dans les deux cas, nous avons tendance à dire « nous » pour désigner notre endogroupe, c'est-à-dire le groupe auquel nous considérons appartenir, et « eux » pour désigner les exogroupes, c'est-à-dire les groupes envers lesquels nous n'entretenons aucun sentiment d'appartenance (Bourhis et Gagnon, 2006, p. 533). Habituellement, trois concepts sont utilisés en psychologie sociale pour caractériser les aspects cognitifs, affectifs et comportementaux des relations intergroupes. Il s'agit respectivement des stéréotypes, des préjugés et de la discrimination. (Bourhis et Gagnon, 2006, p. 534) Les règles heuristiques (Tversky et Kahneman, 1974) et les biais cognitifs (Haselton et al., 2005), largement étudiés par les chercheurs en psychologie sociale, représentent l'une des portes d'entrée privilégiées pour la construction et la cristallisation des stéréotypes et des préjugés. Les stratégies d'acculturation et la notion de racisme (sous ses différentes formes) permettent quant à eux d'éclairer ce phénomène sous un angle plus large, au carrefour entre la psychologie sociale et la sociologie.

#### 1. Les stéréotypes

Le stéréotype est « un ensemble de croyances *partagées* à propos des caractéristiques personnelles mais aussi des comportements propres à un groupe de personnes. » (Leyens et al., 1996) Le degré

d'acceptation et de tolérance d'une communauté d'accueil à l'égard des immigrants et des minorités visibles se reflète souvent dans le genre de stéréotype qu'elle entretient à leur endroit, et c'est pourquoi la documentation des stéréotypes manifestés par les étudiants du collégial à l'égard de la diversité culturelle constitue l'un des objectifs importants de notre recherche. C'est la catégorisation (Allport, 1954; Bruner, 1957), un processus cognitif qui nous permet de classer et organiser de manière ordonnée nos perceptions – et plus précisément, dans le cas qui nous intéresse, la catégorisation sociale (Tajfel, 1981) – qui entraîne la formation des stéréotypes. Les attributs que l'on associe aux membres des catégories que nous formons ne sont pas nécessairement négatifs, et peuvent varier suivant l'évolution des rapports entretenus entre les groupes sociaux. L'étude classique de Katz et Braly (1933), par exemple, montre une convergence très forte des perceptions d'étudiants universitaires blancs de l'Université de Princeton relativement à dix groupes (dont les Japonais, les Allemands et les Américains noirs) à l'aube de la Seconde Guerre mondiale. Ces perceptions n'étaient plus les mêmes après la guerre : globalement, les croyances des étudiants de Princeton à l'égard des Allemands et des Japonais étaient plus négatives en raison des confrontations vécues, alors que leurs croyances à l'égard des Américains noirs étaient plus positives en raison des liens noués pendant la période trouble. Au Québec, et plus particulièrement dans le domaine de l'éducation collégiale, les études sur le contenu des stéréotypes de la communauté d'accueil au regard des groupes minoritaires sont plutôt rares. À l'exception de la recherche préliminaire de Malenfant-Veilleux et Gélinas (2019), l'étude de Tchoryk-Pelletier (1989) est la seule recensée, et représente le dernier portrait disponible quant à la situation au collégial. Cette étude montre que les stéréotypes des étudiants sont très positifs à l'endroit des Asiatiques et des Européens francophones sur le plan de la réussite scolaire, alors que leurs stéréotypes à l'endroit des Latino-Américains et des Haïtiens sont uniquement négatifs. Cette recherche montre aussi que les étudiants ont tendance à attribuer des stéréotypes plus favorables à leur endogroupe qu'à certains exogroupes, ce que l'on appelle le biais de l'endogroupe. Mais les étudiants collégiaux québécois ne sont pas les seuls à être victimes de ce biais : il s'agit d'un phénomène apparaissant dans la plupart des études sur les relations intergroupes (Brewer et Brown, 1998; Brewer et Kramer, 1985; Fiske, 1998; Hewstone, Rubin et Willis, 2002). Parmi les autres biais fréquemment observés dans les relations intergroupes, notons le biais de l'homogénéisation

de l'exogroupe, qui nous mène à percevoir les membres d'un exogroupe comme tous pareils, et à considérer les membres de notre endogroupe comme possédant des caractéristiques distinctes (Mullen & Hu, 1989; Duck, Hogg & Terry, 1995). Le biais de l'homogénéisation de l'endogroupe augmente quant à lui la cohésion interne d'un groupe, et survient très souvent parmi les membres d'un groupe lorsqu'ils sont confrontés à une menace (réelle ou perçue) provenant d'un ou plusieurs autres groupes. Un excellent exemple de ce phénomène est illustré par la hausse fulgurante de la cote de popularité du président Bush au lendemain des attentats du 11 septembre alors que 90 % des Américains affirmaient soutenir leur président, comparativement à 51 % quelques mois plus tôt (*Courrier international*, 2006).

## 2. Les préjugés

Le préjugé est une attitude évaluative. Il s'agit d'un jugement *a priori*, d'un parti pris, d'une opinion préconçue qui concerne un groupe de personnes ou un individu appartenant à ce groupe (Schneider, 2004). Le préjugé peut être positif ou négatif, mais la plupart des chercheurs lui attribuent une connotation négative (Bourhis & Gagnon, 2006, p. 544) On associe souvent aux préjugés des étiquettes particulières identifiant le groupe social visé, telles le sexisme, l'âgisme, le racisme ou l'antisémitisme. Nous traiterons d'ailleurs spécifiquement du racisme et de ses différentes formes au point 6 de la présente section. L'échelle de distance sociale de Bogardus (1925) est l'une des échelles classiques utilisées, en psychologie sociale, pour mesurer les préjugés entretenus envers des groupes valorisés et dévalorisés. Bien entendu, les croyances stéréotypiques peuvent alimenter les préjugés, mais d'autres facteurs semblent contribuer à leur construction, tels les émotions (positives ou négatives) ressenties à l'égard des exogroupes, la perception qui mène à croire que les membres de l'exogroupe menacent les valeurs de l'endogroupe (ce qu'on appelle aussi la « peur du groupe rival »), et enfin le degré de qualité ainsi que la fréquence des contacts avec les membres de l'exogroupe (Esses, Haddock & Zanna, 1993). À cet égard, l'expérience classique de Tajfel et al. (1971) nous fournit un bon exemple de la surprenante facilité avec laquelle les êtres humains peuvent acquérir stéréotypes et préjugés. En effet, les chercheurs ont réparti en deux groupes des sujets qui ne se connaissaient pas avant l'étude, et ils ont donné à chacun des groupes des noms neutres, comme « groupe vert » et « groupe bleu ». Malgré le fait que les

interactions entre les deux groupes étaient réduites à leur minimum, après un certain temps, les participants se sont identifiés à leur groupe et en sont même venus à acquérir une vision stéréotypée et des préjugés à l'égard de l'autre groupe. Comment une telle chose est possible ? Selon Tajfel et Turner (1986), la fierté que nous ressentons face à nos propres réussites suffit rarement à combler notre besoin d'estime. Nous avons également besoin de la reconnaissance de nos pairs, et cela nous rend très heureux lorsque les catégories sociales auxquelles nous nous identifions remportent des succès. L'identification sera d'autant plus forte chez les individus qui perçoivent rencontrer peu de succès dans leurs propres activités personnelles. Ce phénomène d'identification va tellement loin qu'il n'est pas rare de le voir à l'œuvre dans toutes sortes de domaines comme le sport, par exemple. Lorsqu'une équipe de hockey remporte une victoire, on peut entendre des partisans chanter « *On a gagné ! On a gagné !* », une expression consacrée au Québec qui signifie en réalité « *Nous avons gagné* ». Aucune des personnes scandant ainsi leur joie n'était pourtant présente sur la patinoire ce soir-là. Il est tout à fait normal et sain qu'une personne se définisse en partie à travers le prisme des catégories sociales auxquelles elle appartient, qu'il s'agisse d'un sport, d'un style musical, du sexe ou de l'origine ethnique. Cependant, la ligne est parfois mince entre la fierté de porter le chandail de son équipe sportive préférée et le désir de dénigrer les partisans des équipes adverses, tout comme le pas peut être vite franchi entre l'affirmation nationale et la xénophobie. Dans tous ces cas, la dévalorisation de l'autre vient malheureusement alimenter l'estime de soi de la personne qui stéréotype, préjuge ou discrimine. La socialisation et la personnalité constituent deux autres facteurs importants pouvant favoriser l'acquisition et le maintien des préjugés. Selon la théorie de l'apprentissage social, les modèles que l'on présente aux enfants durant leur croissance auraient une influence majeure sur l'apprentissage des préjugés (Aboud, 1988). Dans le cas principalement des jeunes enfants, il semble que le dicton voulant que « ce qui ne s'exprime pas s'imprime » fasse beaucoup de sens. En effet, c'est davantage le comportement et l'attitude des parents qui servent de référence aux jeunes enfants en développement, beaucoup plus que leurs invectives elles-mêmes. Les médias jouent également un rôle prépondérant dans la socialisation des enfants. Plus les modèles des enfants (dans les films, les émissions pour enfants, les livres, etc.) sont stéréotypés, plus les stéréotypes que les enfants auraient déjà commencé à intégrer se trouvent renforcés. Enfin, de nombreuses études ont été effectuées sur les liens entre la personnalité d'un



individu et la force des préjugés qu'il entretient. Les personnalités autoritaires (Adorno, 1950) et à forte orientation à la domination sociale (Pratto et al., 1994) semblent être les plus susceptibles d'adhérer à des préjugés de toutes sortes.

### 3. La discrimination

La discrimination est un comportement négatif dirigé contre des membres d'un exogroupe à l'endroit duquel nous entretenons des préjugés (Dovidio & Gaertner, 1986). La discrimination est donc le produit "observable" ou "comportemental" des stéréotypes et préjugés négatifs que peut entretenir un individu. Bien entendu, il arrive fréquemment qu'une personne entretienne des préjugés à l'endroit d'un groupe ethnique minoritaire sans pour autant aller jusqu'à poser des gestes discriminatoires à l'endroit des membres de cette minorité. Malgré tout, au Canada, seulement 5 % des Canadiens blancs affirment avoir été victimes de discrimination, mais ce pourcentage grimpe à 20 % dans le cas des minorités visibles, dont les Chinois, les Indo-Pakistanaïes, les Noirs et les Arabes (EDE, 2002). Un vaste ensemble de recherches a été publié au sujet de la discrimination. L'expérience de Tajfel dont nous venons de traiter en est un exemple. Celle de Jane Elliot (1970), une enseignante américaine, en est un autre. L'enseignante a voulu vérifier les conditions d'apparition des comportements discriminatoires dans une classe. L'expérience de Jane Elliot a d'ailleurs été reproduite au Québec en 2006, et elle est au cœur du documentaire *La leçon de discrimination*, paru la même année. Réalisé par Pascale Turbide et Lucie Payeur, avec la collaboration des chercheurs Bourhis et Carignan, le documentaire illustre très bien comment la création artificielle d'un endogroupe et d'un exogroupe mène invariablement à l'apparition de préjugés et de comportements discriminatoires, d'autant plus que dans *La leçon de discrimination*, la division des groupes est fondée sur une catégorie naturelle à laquelle on ne peut échapper : la couleur des yeux et la grandeur. La psychologie sociale permet de combiner quatre niveaux d'analyse pour mieux comprendre les processus menant à la discrimination. Le premier niveau est intrapersonnel, et permet d'identifier certains éléments – inhérents à la personnalité des individus – qui favorisent le déclenchement de la discrimination. Le deuxième niveau est interpersonnel, et fait état des caractéristiques du développement social et de l'apprentissage social qui peuvent expliquer l'apparition du préjugé et de la discrimination chez

l'individu. Le troisième niveau est celui de l'analyse intergroupe, et permet d'identifier les éléments des dynamiques intergroupes qui encouragent le déclenchement de la discrimination. Le quatrième et dernier niveau est celui portant sur les raisons idéologiques pouvant encourager le préjugé et la discrimination.

#### 4. Quelques règles heuristiques et biais cognitifs courants

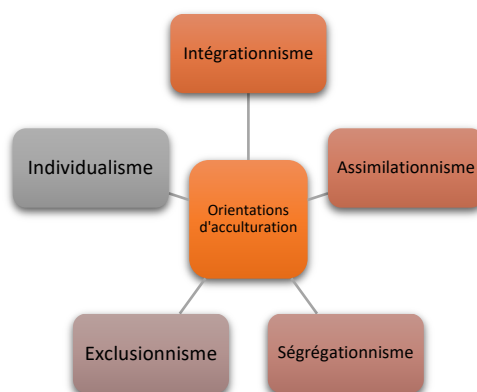
Trois biais cognitifs dont nos sujets pourraient potentiellement être victimes lors des entretiens ont déjà été évoqués au point 1 de la présente section, à savoir le biais de l'endogroupe, le biais de l'homogénéisation de l'exogroupe et le biais de l'homogénéisation de l'endogroupe. Il vaut cependant la peine de définir d'autres biais cognitifs parmi les plus courants. Cela nécessite d'abord que nous traitions de deux règles heuristiques qui sont également susceptibles de transparaître dans le discours de nos sujets, puisque ces deux règles sont souvent à l'origine de certains biais. Une règle heuristique consiste à la base en un raccourci cognitif, c'est-à-dire une opération mentale intuitive, rapide et automatique (Tversky et Kahneman, 1974). Parmi les règles heuristiques les plus étudiées, citons l'heuristique de disponibilité et l'heuristique de représentativité. L'heuristique de disponibilité est la tendance à fausser notre perception de la réalité en utilisant les souvenirs les plus accessibles dans notre mémoire. En d'autres termes, plus il est facile de se souvenir d'un événement, plus nous aurons tendance à croire que cet événement se produit fréquemment – et vice-versa (Tversky & Kahneman, 1974). L'heuristique de représentativité est la tendance à évaluer les probabilités qu'une personne appartienne à une catégorie sociale donnée en fonction de sa ressemblance avec un prototype de cette catégorie sociale. Autrement dit, plus une chose ou une personne nous semble typique d'une catégorie particulière, plus nous aurons tendance à croire que cette chose ou cette personne appartient à cette catégorie (Tversky & Kahneman, 1974). Pratiques, inoffensives et très efficaces dans toutes sortes de situations courantes, ces règles heuristiques mènent pourtant les individus à commettre des biais cognitifs variés. Un biais cognitif est une distorsion entre notre raisonnement et le raisonnement qu'il aurait fallu adopter pour arriver à poser un jugement valide et rationnel (Kahneman, 2012). La différence entre la règle heuristique elle-même et le biais cognitif n'est pas toujours claire, mais alors que certains chercheurs verront la règle heuristique comme pouvant accoucher d'un

raisonnement de qualité dans certains cas, la notion de biais cognitif est, quant à elle, clairement connotée négativement dans la littérature. Parmi les biais cognitifs les plus courants, notons d'abord l'effet Dunning-Kruger (ou biais de surconfiance), selon lequel les personnes les moins qualifiées dans un domaine surestiment leurs connaissances quant au domaine en question (Dunning-Kruger, 1999), alors même que les experts dudit domaine ont conscience de l'étendue de leur ignorance dans leur propre domaine. Relevons ensuite l'effet de halo (effet de notoriété ou effet de contamination), qui apparaît lorsque nous interprétons une situation uniquement à l'aune de quelques caractéristiques sélectionnées selon notre première impression (Asch, 1946). Sous l'emprise de l'effet de halo, c'est l'habit qui fait le moine. Le biais de confirmation désigne quant à lui notre tendance à privilégier les informations qui confirment nos croyances ou nos idées au détriment des informations qui les infirmeraient (Wason, 1960). Enfin, il ne faut pas non plus négliger le biais de désirabilité sociale (Krumpal, 2012), particulièrement dans le cas d'une recherche qualitative portant sur des enjeux délicats comme la nôtre. Ce biais représente notre tendance à vouloir nous présenter sous un jour favorable, à nous exprimer de manière à ce que notre propos corresponde à ce que l'on croit socialement désirable.

##### 5. Les croyances et les attitudes face à l'immigration – Le modèle d'acculturation interactif

Différents modèles ont été développés pour nous permettre de documenter le processus d'acculturation vécu par les immigrants après leur arrivée en terre d'accueil. Ces modèles sont pertinents pour notre recherche dans la mesure où ils mettent en évidence – dans un autre langage – les stéréotypes et les préjugés entretenus par les membres d'une communauté d'accueil à l'endroit des immigrants. L'un des plus connus en psychologie sociale est celui de Berry (1989, 1990, 2000; Berry et Sabatier, 2010), qui nous permet de distinguer quatre stratégies d'acculturation. Le modèle d'acculturation interactif (MAI) de Bourhis et ses collaborateurs (1997, 1998, 2002, 2009) est encore plus intéressant pour l'objet de notre recherche, car il met en évidence l'importance des orientations d'acculturation des membres de la *communauté d'accueil*, cela en les croisant avec celles des communautés immigrantes pour expliquer le degré d'harmonie dans la relation intergroupe entre ces deux communautés. Qui plus est, ce modèle tient compte des politiques d'immigration adoptées par le gouvernement au niveau national. Selon le MAI, les membres de la

communauté d'accueil peuvent privilégier l'une ou l'autre des orientations d'acculturation suivantes : l'intégrationnisme, l'assimilationnisme, le ségrégationnisme, l'exclusionnisme ou l'individualisme. Alors que les intégrationnistes désirent que les immigrants adoptent la culture de la majorité d'accueil tout en soutenant le maintien des cultures immigrantes, les assimilationnistes souhaitent que les immigrants renoncent à leur langue et culture d'origine au profit de l'adoption de la langue et culture de la majorité d'accueil. Les ségrégationnistes, quant à eux, tolèrent que les immigrants conservent leur culture d'origine en autant que ces derniers demeurent dans des quartiers ou régions spécifiques (comme des ghettos). Les ségrégationnistes évitent les contacts avec les immigrants car ils ressentent que ces contacts risquent de diluer ou affaiblir l'intégrité et l'authenticité de la culture majoritaire d'accueil. Les exclusionnistes, pour leur part, ne tolèrent pas le maintien des cultures immigrantes et croient que certains groupes d'immigrants ne pourront jamais s'assimiler culturellement ou religieusement au sein de la communauté d'accueil. Certains exclusionnistes cherchent à créer les conditions susceptibles d'inciter les immigrants à quitter le pays d'établissement. Enfin, les individualistes se définissent et définissent les autres selon leurs caractéristiques personnelles et leurs mérites individuels plutôt qu'en fonction de leur appartenance groupale, qu'elle soit religieuse, ethnique, culturelle ou linguistique.



**Figure 1 : Les orientations d'acculturation selon le modèle d'acculturation interactif**

## 6. Le racisme et ses différentes formes

Impossible de traiter du rapport aux autres cultures sans parler spécifiquement du racisme et de ses différentes formes. En Amérique, le racisme traditionnel (forme de racisme évident qui s'exprime

par la ségrégation fondée sur la couleur de la peau) a aujourd'hui laissé place à certaines formes plus subtiles, plus insidieuses de racisme, à l'instar du racisme interpersonnel et du racisme systémique (Jones, 1997). L'inégalité en droit entre les Blancs d'une part et les Premières Nations et les Noirs d'autre part (les deux groupes historiquement ségrégués les plus peuplés en Amérique) a perduré pendant des siècles, soit depuis l'arrivée des premiers Européens en sol américain, et ce, jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle. Bien que le racisme traditionnel ait connu un immense recul durant les dernières décennies en Amérique, il n'en reste pas moins que les membres des Premières Nations, les Noirs et les membres de nombreux autres groupes ethniques minoritaires sont encore aujourd'hui victimes de discrimination en Amérique, et éprouvent systématiquement davantage de difficulté à accéder aux mêmes biens, services et opportunités que les Blancs. C'est d'ailleurs ce que cherchait à montrer le documentaire « Le peuple invisible » il y a quelques années en référence au sort vécu par des milliers de membres du peuple algonquin (Richard Desjardins & Robert Monderie, 2007). Durant les derniers mois, il suffit également de penser au décès de George Floyd aux États-Unis, ou au décès de Joyce Echaquan, ici même au Québec, pour comprendre que le racisme et le profilage racial font toujours des ravages en Amérique. Les controverses entourant la mention du « mot en N » en classe, cristallisées récemment par les événements qui se sont produits à l'Université d'Ottawa en octobre 2020 et les débats qui ont suivi, témoignent du fait que nous sommes loin d'appréhender, même ici au Canada, l'ensemble des critères permettant d'établir ce qui relève du racisme ou pas. Bien entendu, notre recherche porte bien plus sur le racisme interpersonnel, qui désigne les stéréotypes, les préjugés, la discrimination et les biais associés qu'une personne manifeste envers une autre, que sur le racisme systémique (CDPDJ, 2019). Il est cependant primordial de rappeler que ces deux formes de racisme sont interreliées (Williams, 2001), en ce que le racisme interpersonnel alimente le racisme systémique, qui à son tour attise le racisme interpersonnel. Les formes intériorisée et moderne de racisme valent également la peine qu'on leur consacre une attention particulière. Le racisme intériorisé est l'expression de la théorie de la menace du stéréotype (Steele et Aronson, 1995). Il s'agit de la pression insidieuse que ressentent les membres d'un groupe lorsqu'ils essaient de bien réussir dans un domaine où leur groupe est stigmatisé par un stéréotype à connotation négative. Par exemple, selon Steele et Aronson, les étudiants afro-américains ressentent la menace du stéréotype lorsqu'ils doivent passer un test

important, comme un test de QI ou un test d'admission au collège, à cause du stéréotype partagé par une majorité d'Américains voulant que les Afro-Américains soient moins doués intellectuellement que les membres d'autres groupes. Le seul fait de ressentir la menace du stéréotype entraîne donc, selon certains chercheurs, des performances moindres de la part des groupes concernés. Le racisme moderne, quant à lui, prend diverses formes. Il s'agit d'un racisme subtil, qui s'exprime indirectement (contrairement au racisme traditionnel) et qui se fonde sur des raisons socialement acceptables. Les phrases débutant par « Je ne suis pas raciste, mais... » sont susceptibles de contenir en réalité un propos illustrant une forme moderne de racisme. De même, les opposant aux mesures de discrimination positive expriment plus souvent qu'autrement des propos typiquement racistes (nous parlons ici de la forme moderne de racisme), lorsqu'ils affirment que ces mesures discriminent les Blancs, ou encore qu'elles sont injustes et inutiles, alors même que la discrimination positive sert à corriger les effets de la ségrégation à laquelle plusieurs groupes minoritaires ont historiquement dû faire face. Le fait de faire mention du « mot en N » en classe, ou de faire mention (en classe toujours) de termes dégradants pour d'autres communautés ethnoculturelles minoritaires devrait-il être considéré comme une forme de racisme moderne, même lorsque l'objectif est d'étudier et de critiquer le racisme et ses conséquences ? Est-ce une expression subtile du racisme systémique qui perdure dans nos sociétés ? Il ne s'agit pas là, évidemment, d'une question à laquelle nous comptons apporter une réponse dans ce rapport. Cependant, ces récents débats mettent en lumière la pertinence toujours plus grande, semble-t-il, des recherches en psychologie sociale et en sociologie sur les stéréotypes, les préjugés et la discrimination.

## **B. L'apport de la sociologie dans la question des rapports aux autres cultures**

### **1. Concepts de culture en sociologie**

La culture représente une notion centrale en sociologie, car elle permet de caractériser un groupe social et de le distinguer des autres. L'apport des fondateurs de la sociologie au Québec est instructif pour bien appréhender la notion. Guy Rocher s'est attardé à bien définir ce qu'il faut entendre par « culture » et il insiste sur la langue, les normes, les valeurs, les symboles, les croyances et les idéologies (Rocher, 2011). Sa définition de la culture permet également d'entrevoir

celle de sous-culture, c'est-à-dire un « modèle distinctif d'éléments culturels véhiculé par une minorité » (Denis et al., 2019) et d'ainsi comprendre le choc culturel qu'il peut advenir entre un groupe et un groupe. C'est l'anthropologue canadien Kalervo Oberg qui utilise l'expression de choc culturel dès les années 1960 en parlant d'une « expérience de stress et de désorientation vécue par la personne devant apprendre à vivre dans une nouvelle culture » (Bureau de la vie étudiante, Université Laval, 2020). Il peut donc être vécu dans plusieurs contextes : la rencontre de gens de d'autres origines, l'apprentissage d'une nouvelle langue, le fossé générationnel ou technologique et, évidemment, le mal du pays. D'ailleurs, le choc culturel ne se limite donc pas au mal du pays. Cette fois, c'est le sociologue québécois Fernand Dumont (1997) qui nous instruit par son récit l'émigration qu'il a vécue. Il fait alors référence à l'acquisition d'une culture savante qui l'a éloigné de sa culture familiale d'origine, au point de vivre une forme de choc culturel. Ainsi, le simple fait de partager un repas avec ses parents ouvriers et analphabètes représente un choc culturel pour un individu devenu un universitaire reconnu. Dans le cas de Dumont, surmonter le choc culturel, c'est accepter la cohabitation de ses deux cultures : ne pas renier son appartenance d'origine (culture première) et assumer ses acquis savants (culture seconde). Cependant, dans le cas de notre étude, surmonter le choc culturel renvoie davantage à l'adoption d'attitudes de tolérance ou d'accueil à l'endroit d'un exogroupe.

Si le concept de choc culturel permet de comprendre assez aisément la position d'un nouvel arrivant, ou d'un « migrant » pour parler en des termes dumontiens, il s'avère tout aussi essentiel de revenir aux concepts de base de la sociologie pour comprendre la réaction des communautés d'accueil face à la différence. De nombreux exemples dans les médias nous permettent d'illustrer ce type de réaction, qu'il s'agisse des événements entourant la crise québécoise des accommodements raisonnables (Bouchard & Taylor, 2008) ou encore des exemples issus de la fiction à l'instar du film *Monsieur Lazhar* (Falardeau, 2011). Un manuel de référence en sociologie (Denis et al., 2019) nous renseigne notamment sur la distinction à établir entre l'ethnocentrisme et le relativisme culturel. Le premier concept relève d'une attitude qui consiste à juger les autres cultures en fonction de ses propres valeurs et normes. Il ne s'agit pas nécessairement d'un aspect menaçant pour les autres cultures, dans l'optique où on perçoit l'ethnocentrisme comme une manière de se conformer

et de s'intégrer plus efficacement à son propre groupe social. Poussé à une forme plus radicale, l'ethnocentrisme peut cependant mener à croire en la supériorité de son groupe, et donc à un désir de rejeter toute forme de différences culturelles. Le second concept vise à pallier ce problème en adoptant un regard empreint de la culture de l'autre. En effet, l'individu faisant preuve de relativisme culturel cherche à comprendre la culture de l'autre à partir des normes et règles de cette culture. Elle cherche à évacuer les jugements négatifs causés par des comportements qui la surprennent, et chercherait plutôt à en comprendre le sens et l'origine. Cette approche antagoniste de l'ethnocentrisme se veut plus conciliante, tolérante et même ouverte aux autres cultures (nous reviendrons sur les concepts de tolérance et d'ouverture). Les auteurs Denis, Millette et Vekeman-Julien précisent cependant qu'elle comporte d'importants risques. « Selon le relativisme culturel, toutes les cultures se valent, et cette proposition, poussée à l'extrême, pourrait en conduire certains à affirmer que tous les comportements sont acceptables dans la mesure où ils s'expliquent culturellement » (Denis et al., 2019, p. 274).

## 2. Définition des concepts de « tolérance » et d'« accueil »

Les notions de tolérance et d'accueil sont pertinentes pour comprendre les attitudes de populations confrontées à la diversité culturelle. Si les notions de discrimination et de stéréotypes s'avèrent importantes pour bien cerner les attitudes négatives face à l'autre, la tolérance et l'accueil pourraient s'agir d'attitudes positives. Or, il s'avère essentiel de bien les cerner et les définir à la lumière de travaux effectués sur le sujet.

Dans son usage courant, la tolérance se définit comme « une attitude de quelqu'un qui admet chez les autres des manières de penser et de vivre différentes des siennes propres » (Larousse, 2020). D'un plan sociologique, la tolérance sociale se définit ainsi : « *recognition and acceptance of differences, willingness to grant equal rights, and refraining from openly intolerant attitudes* » (Persell et al., 2001). La tolérance serait une première étape, c'est-à-dire l'admission et l'acceptation de la présence de l'autre. Cela implique qu'une étape d'ouverture est franchie, mais de manière passive, sans pour autant faire un pas vers l'autre. À titre d'exemple et en référence aux politiques migratoires de l'Europe du début du XXI<sup>e</sup> siècle, des auteurs mentionnent que « la tolérance suppose qu'est admis ce qui pourrait être interdit. L'interdit subsiste toujours, il est une



menace permanente. La politique de tolérance n'est pas une politique de citoyenneté » (Rea, 2003). L'attitude de tolérance présuppose une reconnaissance de raisons d'être intolérants, qu'il s'agisse de l'origine, de la couleur de la peau ou de la religion. Le simple fait de se dire « tolérant » implique donc que d'autres individus (voire soi-même en un temps antérieur) font preuve d'intolérance. Par opposition, nous retrouvons les concepts d'ouverture ou d'accueil. L'ouverture doit s'entendre par l'adoption d'une approche plus axée sur le relativisme culturel et l'intention de connaître l'autre. Elle implique donc la prise d'actions concrètes plutôt qu'une attitude passive. Publiquement, elle s'inscrit dans une volonté claire de combattre le racisme systémique, à l'instar des recommandations de certains rapports gouvernementaux ayant traité des rapprochements nécessaires avec les Premières Nations du Canada (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015; Viens, 2019)

### 3. Apport de la sociologie et des sciences humaines dans l'éducation interculturelle

La psychologie et la sociologie offrent toutes les deux des outils (théories et concepts) pour mieux comprendre les enjeux liés aux rapports interculturels. C'est d'ailleurs en utilisant le vocabulaire issu de ces disciplines que nous produisons notre analyse. Il s'avère cependant intéressant, voire important, de vérifier à quel point l'éducation interculturelle peut avoir un impact dans le développement de préjugés ou stéréotypes de tous les types. Nous faisons évidemment référence à la socialisation issue du milieu familial, puisque les parents ont un impact majeur dans la compréhension du monde. Nous faisons également référence à l'impact de l'école sur le développement de compétences civiques. À cet effet, le cours « Éthique et culture religieuse » permet d'aborder tout un tas de questions qui seraient autrement laissées en plan aux écoles primaire et secondaire. Comment acquérir la notion d'égalité des personnes sur le plan des droits et libertés? Apprendre à réfléchir de façon responsable? Explorer les manifestations religieuses de son environnement tout en apprenant au sujet des éléments d'autres traditions religieuses présentes au Québec? Comment s'épanouir dans une société où se côtoient plusieurs valeurs et croyances?

Il ne faut pas non plus sous-estimer l'apport de la sociologie comme discipline enseignée au collégial. Dans une étude réalisée aux États-Unis (Rockwell et al., 2019), des chercheurs ont voulu mesurer statistiquement si les étudiants développaient des attitudes liées à l'empathie suite à la

réalisation d'une formation en sociologie. En définitive, il semble que le fait d'avoir suivi un cours de sociologie ait un impact important, à plus forte raison lorsqu'il s'agit du cours d'introduction à la discipline. « *The positive impact of taking an introductory-level sociology class on student empathy remained robust. This is strong evidence that empathy levels are bolstered by exposure to basic sociological understanding* » (Rockwell et al., 2019, p. 296). En contrepartie, il semble que la personnalité de l'enseignant ait assez peu d'impact dans le développement d'attitudes empathiques, l'accent étant donc mis spécifiquement sur le contenu de cours, donc le contenu disciplinaire.

### **C. Présentation des résultats d'une recherche exploratoire à l'hiver 2019**

À l'hiver 2019, l'une d'entre nous a mené, en compagnie d'un autre collègue, une recherche quantitative préliminaire sur le rapport aux autres cultures auprès d'étudiants du Collège Laflèche. Cette recherche est très pertinente pour la nôtre – ne serait-ce que pour comparer les résultats obtenus dans le cadre des deux projets et enrichir la discussion du présent rapport – puisque Malenfant-Veilleux et Gélinas (2019) ont utilisé l'échelle d'acculturation de la communauté d'accueil (Bourhis, 2004) comme outil de mesure principal. En outre, les résultats des deux chercheurs sont pour le moins intéressants. Dans le cadre de leur recherche, Malenfant-Veilleux et Gélinas ont sondé 96 étudiants du Collège Laflèche en adaptant l'échelle d'acculturation de la communauté d'accueil (Bourhis, 2004) aux huit groupes ethniques étudiés, soit les Premières nations, les Canadiens anglais, les Arabes, les Asiatiques, les Européens francophones, les Haïtiens, les Latino-américains et les Sub-sahariens. Pour chacun des groupes ethniques étudiés, les items de l'échelle d'acculturation de la communauté d'accueil concernaient l'opinion des sujets à l'égard des valeurs, de la culture et des coutumes des groupes ethniques retenus. Les résultats indiquent que les étudiants collégiaux sondés avaient une attitude plus favorable, de manière générale, à l'endroit des membres des Premières Nations qu'à l'endroit des autres groupes ethnoculturels. Selon Malenfant-Veilleux et Gélinas, cela pourrait s'expliquer par une sensibilité accrue des étudiants sondés (école, médias, politiques publiques) face aux torts et dommages perpétrés (par le passé et encore aujourd'hui) par les Blancs à l'endroit des Premières Nations. Par ailleurs, les étudiants collégiaux sondés avaient une attitude moins favorable, de manière générale,

à l'endroit des Arabes qu'à l'endroit des autres groupes ethnoculturels. Cela pourrait s'expliquer par le contexte social actuel (tensions identitaires, islamophobie, débat sur le port de signes religieux ostentatoires). Enfin, les étudiants collégiaux sondés avaient une attitude moins favorable, de manière générale, à l'endroit des coutumes des membres des groupes ethnoculturels identifiés qu'à l'endroit de leurs valeurs et de leurs cultures respectives. Les chercheurs avancent que cela s'explique peut-être par le fait que le terme « coutumes » est potentiellement plus associé aux pratiques culturelles et religieuses observables que les termes « valeurs » et « culture. »

Une fois l'analyse des résultats du présent projet effectuée, il sera extrêmement intéressant de vérifier si certains de nos résultats vont dans le même sens que ceux de Malenfant-Veilleux et Gélinas (2019) ou si, au contraire, nous obtenons des résultats non concordants. Dans les deux cas, il sera pertinent de se questionner sur les raisons sous-tendant les ressemblances et/ou les différences entre les résultats de nos deux recherches.

#### **D. Questions et objectifs de recherche**

À la lumière de ce qui précède, nous avons choisi d'élaborer une question de recherche et trois sous-questions correspondant aux différentes thématiques que nous voulions développer dans notre canevas d'entretien.

**Question principale de recherche :**

**Qu'est-ce qui caractérise le discours d'étudiants du collégial concernant leur rapport aux autres cultures?**

Plus précisément, les sous-questions de recherche ont trait aux notions développées plus haut, soit les stéréotypes, les préjugés et les biais cognitifs qui leurs sont associés, et enfin les comportements (discriminatoires ou d'ouverture).

**Sous-questions de recherche :**

- 1. Quels stéréotypes se manifestent dans le discours d'étudiants du collégial concernant leur rapport aux autres cultures?**
- 2. Quels préjugés sont rapportés dans le discours d'étudiants du collégial concernant leur rapport aux autres cultures et quels biais cognitifs semblent-ils présenter?**
- 3. Quels comportements (qu'ils soient discriminatoires ou qu'ils manifestent l'ouverture) sont mentionnés par les étudiants du collégial dans leur discours concernant leur rapport aux autres cultures?**

**E. Pertinence de la recherche**

Sur le plan scientifique, notre étude s'inscrit dans la volonté de mieux comprendre le rapport à l'autre. En ce sens, elle poursuit les mêmes objectifs que les auteurs cités précédemment dont les travaux ont marqué la psychologie sociale et la sociologie depuis le milieu du XX<sup>e</sup> siècle. Sur les traces de Bourhis notamment, nous aspirons à mieux comprendre les relations entre endogroupes et exogroupes, et ce, par l'étude du discours d'étudiants du collégial – dans un contexte bien précis, soit celui de la Mauricie en 2019-2020. Mais vu le contexte social et géopolitique actuel, nous insistons sur la pertinence sociale d'un tel sujet. Nous l'avons abordé en introduction, le Québec vit d'importants défis identitaires et de nombreux débats ont cours sur les questions liées à la religion, à la langue ou à l'immigration. Cette réalité n'est pas que québécoise, comme en font foi la montée de courants ultranationalistes et xénophobes dans le monde entier, mais aussi l'essor de mouvements sociaux revendiquant une plus grande justice sociale pour les populations minorisées et opprimées. À titre d'illustration, au moment d'écrire ces lignes, les manifestations entourant le mouvement Black Lives Matter (BLM) marquaient de plein fouet l'actualité.

Enfin, notons également l'ensemble des retombées possibles de notre étude pour le milieu de l'éducation. Nous, les trois professeurs impliqués dans le projet, enseignons au programme de Sciences humaines, ainsi que dans plusieurs techniques humaines qui abordent la question des relations interculturelles (Éducation spécialisée, Éducation à l'enfance, Gestion et intervention en

loisir). Un tel projet sera donc l'occasion de développer des connaissances et du matériel pédagogique plus actuels et davantage centrés sur la réalité de la Mauricie. Nous pourrions contribuer à apporter une nouvelle perspective de l'éducation interculturelle à nos collègues de chacun des programmes nommés ci-haut. C'est d'ailleurs notre intention de le faire lors de journées pédagogiques dédiées à l'éducation interculturelle. Dans la discussion (chapitre IV), nous reviendrons sur les éléments précis que nos résultats ont permis de mettre en lumière et qui nécessiteraient d'être diffusés à plus grande échelle. Plus encore, nous souhaitons développer une culture de la recherche dans ce champ. Une chercheuse du groupe s'est déjà intéressée à l'éducation interculturelle dans ses études de doctorat, au cours desquelles elle a travaillé sur la notion d'égalité des chances, ainsi que sur les fondements de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation au pluralisme. Par ailleurs, le département de Sciences humaines du Laflèche connaît des transformations importantes ces années-ci : renouvellement d'une partie importante de l'équipe de travail, révision du programme aux échelles locale (2013-2015) et nationale (en cours depuis 2016). Une connaissance plus approfondie des relations interculturelles et des préoccupations des étudiants dans ce domaine s'avère donc cruciale pour adapter les contenus de cours et intervenir adéquatement. D'ailleurs, outre les populations immigrantes et les étudiants étrangers qui fréquentent de plus en plus l'établissement depuis une décennie, il faut aussi noter une présence accrue des populations autochtones des régions de la Mauricie et de Lanaudière. D'un collège relativement homogène, le Laflèche tend à devenir de plus en plus diversifié sur le plan de l'origine de ses étudiants. Le phénomène étant relativement nouveau par rapport à Montréal et ses établissements collégiaux, la réalité sociodémographique de la Mauricie oblige l'utilisation d'une perspective complètement différente par rapport à la métropole.

La région de la Mauricie n'est pas la seule à vivre des défis liés à l'éducation interculturelle. Évidemment, nous pouvons référer aux grands centres urbains tels que Montréal et Québec qui, depuis longtemps, connaissent cette réalité. Cependant, dans les régions périphériques où l'immigration est moins importante, l'éducation interculturelle se vit différemment. En raison d'un univers plus homogène, l'école (particulièrement au collégial) devient souvent un lieu privilégié de rencontres et d'échanges avec les exogroupes. Il s'agit donc d'un endroit essentiel pour favoriser

l'acquisition de connaissances et pour travailler sur une intégration sociale durable. De ce fait, il est donc indéniable que les résultats de notre recherche pourraient aller au-delà de la réalité du Collège Laflèche. Ils permettraient de nommer des préoccupations présentes, à des degrés divers, dans l'ensemble des établissements collégiaux du Québec. Ainsi, par la diffusion des résultats de notre étude, nous souhaitons contribuer à ce que les professeurs et intervenants du monde collégial soient mieux préparés pour intervenir en contexte interculturel. Nous pensons qu'une meilleure connaissance des préoccupations de nos étudiants peut permettre d'adopter des approches pédagogiques favorisant le vivre-ensemble et, plus spécifiquement, une démarche pédagogique inclusive. Nous croyons également qu'une telle recherche, en mettant l'accent sur le discours d'étudiants du collégial, pourrait fournir de précieuses informations permettant de bonifier les contenus de cours de sociologie ou d'anthropologie qui traitent de relations interculturelles.

*« Good sociology is sociological work that produces meaningful descriptions of organizations and events, valid explanations of how they come about and persist, and realistic proposals for their improvement or removal. »*

Howard S. Becker et Irving Horowitz (1972)

## CHAPITRE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le type de recherche que nous effectuons comporte des défis importants. À l’instar de l’approche interactionniste et du célèbre sociologue américain Howard S. Becker (cité en épigraphe de ce chapitre), nous abordons notre thème en laissant la parole aux acteurs au cœur de nos préoccupations, de manière à décrire leurs perceptions et ainsi mieux comprendre leurs actions.

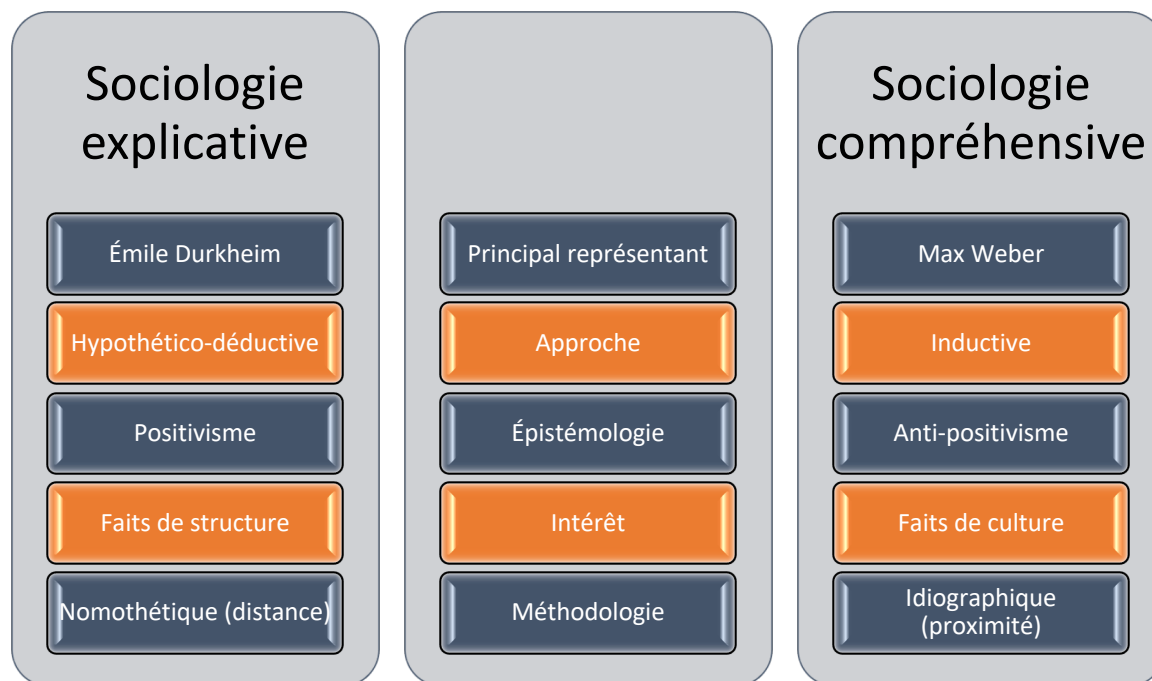
### A. La posture méthodologique appuyée sur la sociologie compréhensive

L’intérêt de notre étude est la compréhension du sens que les participants accordent aux rapports avec les autres cultures. En sociologie, cela renvoie à une approche compréhensive de tradition wébérienne. « [Max] Weber s’attachait à souligner l’avantage qu’ont les sciences de l’homme sur les sciences de la nature de pouvoir comprendre “de l’intérieur” les phénomènes ou les faits étudiés. L’historien, le sociologue, le psychologue, l’économiste peuvent interpréter les phénomènes en prenant la place des sujets, en s’associant à leurs sentiments ou en adoptant leur représentation des faits » (Rocher, 2011, p. 21). Nous pouvons ainsi parler d’une approche inductive où les chercheurs travaillent à proximité du phénomène observé, selon une méthodologie dite idiographique. Par « idiographique », nous entendons qu’il n’est pas possible de chercher à tirer des lois universelles à partir de notre recherche et que l’intérêt réside davantage sur l’étude de cas isolés et singuliers. Les faits de culture se trouvent au cœur de l’étude. Toute cette approche s’oppose à un regard plus positiviste de tradition durkheimienne, qui s’intéresserait plutôt à une approche hypothético-déductive et à l’étude des faits de structure<sup>1</sup>. Autrement dit, notre perspective favorise l’étude des représentations que les acteurs se font d’un phénomène, que ce soit par leurs attitudes ou leurs

---

<sup>1</sup> Voir la figure 2, qui présente l’opposition entre la sociologie compréhensive et la sociologie explicative.

opinions. « La sociologie étant science compréhensive de l'action sociale, la compréhension implique la saisie du sens que l'acteur donne à sa conduite » (Aron, 1967).



**Figure 2 : Représentation de l'opposition entre deux approches sociologiques**

Par ailleurs, notre recherche s'inscrit principalement dans un paradigme qualitatif et interprétatif (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011), mais non en opposition à une approche quantitative. À ce titre, à l'instar de Raymond Boudon, nous croyons fortement en l'importance d'une diversité d'approches :

Il est aussi déraisonnable de privilégier les méthodes quantitatives que les méthodes qualitatives; aussi déraisonnable de nier l'importance des mathématiques en sociologie que de méconnaître que de larges secteurs et de nombreux problèmes de la sociologie ne paraissent pas devoir en attendre un grand secours; aussi déraisonnable de penser que le sociologue doit toujours viser une description concrète des phénomènes sociaux que de rejeter toute recherche qui n'aboutirait pas à des modèles abstraits. (Boudon, 1969, p. 124)

Les auteurs Corbin et Strauss définissent l'approche qualitative en prenant soin de préciser l'implication des chercheurs dans le processus. « *Qualitative research is a form of research in which the researcher or a designated coresearcher collects and interprets data, making the*



*researcher as much a part of the research process as the participants and the data they provide* » (Corbin & Strauss, 2015, p. 4). Anadón et Savoie Zajc (2009, p. 1) affirment que ce dialogue entre participants et chercheurs vise à ce que l'analyse qualitative offre des lectures interprétatives et donne un sens à des phénomènes sociaux. Pierre Paillé s'emploie à préciser ce qu'il faut entendre par analyse qualitative, c'est-à-dire « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Paillé, 1996, p. 181). Il ajoute que le résultat ne s'avère jamais être une quantité ou une proportion, mais il s'agit d'une qualité ou de la conceptualisation d'un objet. C'est donc un tel cadre paradigmatique qui nous alimente ici. Sans en respecter tous les paramètres, notre étude s'inspire de la *grounded theory* au sens où elle préconise un va-et-vient entre collecte des faits, codage et classification, et rédaction de comptes rendus (Beitone *et al.*, 2004, p. 27). C'est par une meilleure compréhension de la perspective, du discours et des représentations des étudiants que nous serons en mesure de concevoir le sens qu'ils donnent à leurs rapports aux autres cultures.

## **B. Méthodes et outils de collecte de données**

La collaboration des cégeps et collèges et les autorisations nécessaires ont été sollicitées au début de l'automne 2019, de sorte que la collecte de données puisse s'amorcer aussi tôt qu'en septembre de la même année. Celle-ci s'est déroulée du 19 septembre 2019 au 10 février 2020. Deux méthodes de collecte ont été retenues, soit le groupe d'entretien et le questionnaire en ligne.

### **1. Groupe d'entretien**

Le groupe d'entretien est utilisé comme dispositif de recherche en sociologie et en sciences de l'éducation depuis de nombreuses décennies. Son origine remonte cependant au monde du marketing des années 1940 (Baribeau & Germain, 2010, p. 29). Paul Lazarsfeld et Robert Merton sont associés à cet essor. Les « *focus groups* » cherchaient alors à recueillir l'opinion de consommateurs sans devoir recourir à des sondages lourds et coûteux. De surcroît, le groupe d'entretien permettait de recueillir des données empiriques avec l'emploi d'un langage plus naturel pour les participants.

Néanmoins, la fiabilité méthodologique des groupes de discussion a été critiquée. Il est vrai que les impératifs économiques à la base du marketing ont pu mener à des dérives et au délaissement occasionnel d'une rigueur scientifique quant à la collecte et à la présentation des données. Cependant, il y a lieu de distinguer l'emploi à des fins de marketing et celui à des fins de recherche scientifique. Les groupes d'entretien sont maintenant utilisés massivement dans les domaines de la santé et de l'éducation. Par l'influence de courants de recherche tels l'ethnométhodologie et l'interactionnisme symbolique, des précisions méthodologiques ont été apportées. « Ce rapprochement s'avère intellectuellement stimulant; on y récupère toute l'expertise issue non seulement de l'ethnologie, mais aussi de la psychologie des groupes » (Baribeau & Germain, 2010, p. 31).

Baribeau et Germain expliquent la progression de l'utilisation des groupes d'entretien par trois facteurs (trois types d'impératifs) qui s'avèrent également déterminants dans la présente enquête (Baribeau & Germain, 2010, p. 35). Les premiers impératifs sont économiques. Pour nous, les cadres temporel et financier étaient limités. Une recherche PREP doit s'effectuer sur une période d'une année et demie au maximum (soit ici de l'obtention de la subvention à l'été 2019 à la remise du rapport final, au maximum en décembre 2020). Il s'avérait donc essentiel de trouver un dispositif de recherche qui soit rapide, peu onéreux et efficace quant à la collecte de données empiriques. Les deuxièmes impératifs sont politiques. Ils impliquent que les chercheurs puissent, par la méthode d'enquête employée, d'abord avoir accès à des fonds de recherche, et ensuite produire des résultats satisfaisants et reconnus en sciences sociales. Enfin, la dernière catégorie d'impératifs a trait à la scientificité. Les entretiens de groupe permettent d'explorer des thématiques sensibles et de faire émerger des représentations sociales. Dans notre cas, il aurait été ardu de faire ressortir un discours sur les rapports aux autres cultures par l'entremise d'une autre technique d'enquête : notre intérêt reposait sur des représentations, donc sur la subjectivité des acteurs à qui sont posées des questions sur la perception du rapport aux autres cultures. L'entretien de groupe crée une proximité entre les animateurs et les participants qui favorise l'établissement d'un lien de confiance.

Pour orienter l'animation des groupes, mais aussi, à la base, pour soutenir la construction du protocole d'entretien, les travaux de Durand et Blais ont servi de repères (Durand & Blais, 2016). Quatre questions composaient le protocole<sup>2</sup>. Dans un premier temps, les participants étaient interrogés au sujet des idées véhiculées autour d'eux au sujet des autres cultures. L'idée était de faire ressortir les éléments de discours au cœur de leur environnement, qu'il s'agisse de la famille, des amis ou des collègues de travail. Nous formulions d'ailleurs la question de la manière la plus neutre qui soit afin de ne pas teinter les réponses et ainsi stigmatiser un groupe plus qu'un autre. Cette neutralité favorisait également l'émergence de réponses à la fois négative et positive par rapport à l'environnement ou par rapport aux groupes ciblés. Ce n'est que dans un deuxième temps que l'animateur de groupe relançait la question si seuls des éléments positifs ou négatifs étaient mis en valeur. Par la suite, les deuxième et troisième questions étaient en quelque sorte imbriquées l'une à l'autre et nous avons d'ailleurs dû faire des allers et retours constants entre ces éléments. Il s'agissait alors, d'une part, de demander aux étudiants de se prononcer sur leurs propres conceptions des autres cultures, et d'autre part que leur demander de parler de leur histoire de vie ou d'expériences personnelles pertinentes en lien avec des relations interculturelles. C'est ainsi que nous souhaitions faire ressortir les perceptions, les histoires de vie et tout le bagage susceptible de teinter la posture des étudiants face à l'autre. Enfin, la quatrième question a été ajoutée au dernier moment lors de la conception de nos outils de collecte. Nous souhaitions demander aux étudiants de se positionner sur les notions de tolérance et d'accueil, et ce, sans leur donner de définitions préalables des concepts. L'idée était de faire émerger les attitudes perçues de la communauté d'accueil ou du groupe majoritaire face aux populations susceptibles d'être minorisées, marginalisées, voire exclues.

Notre protocole d'entretien a été testé, puis légèrement modifié, suite à la réalisation d'un groupe d'entretien test le 19 septembre 2019. Nous avons alors demandé à des étudiants de notre entourage de se prêter au jeu, pas tant pour répondre à nos questions que pour nous donner des rétroactions quant à la clarté des questions et quant aux ajustements que nous devrions apporter dans l'animation des groupes.

---

<sup>2</sup> Voir l'annexe 1 pour une présentation du protocole d'entretien.

Le protocole d'entretien était court. Il offrait cependant une grande flexibilité aux animateurs dont le rôle était de favoriser l'expression et d'encourager les échanges. À cet effet, nous nous inspirions des travaux de Baribeau (2009, p. 136-137) qui précise les trois fonctions liées à l'animation : production, confirmation, orientation. Le tableau 1 présente ces trois fonctions.

**Tableau 1 : Rôle de l'animateur d'un groupe d'entretien**

<b>Production</b>	<b>Confirmation</b>	<b>Orientation</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouverture</li> <li>• Relance</li> <li>• Tour de parole</li> <li>• Demande de précisions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontation</li> <li>• Corroboration</li> <li>• Reformulation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recentration des propos</li> <li>• Relance thématique</li> <li>• Déductions</li> <li>• Mises en parallèle</li> </ul>

## 2. Questionnaire d'enquête

Nous souhaitions procéder à une seconde collecte auprès des mêmes participants, notamment pour recueillir des informations sociodémographiques. Baribeau et Germain nous mettent en garde contre la double collecte. « [Il faut] demeurer attentif au fait qu'en combinant, les sujets peuvent avoir le sentiment de se redire (groupe et individuel) ou encore d'être épiés (observation et entretien). Certains chercheurs préfèrent appliquer les dispositifs à deux populations différentes. » (Baribeau & Germain, 2010, p. 33) Dans notre cas, la seconde technique d'enquête n'était ni celle de l'entretien individuel, ni celle de l'observation, ce qui vient partiellement réduire ce risque. Malgré tout, nous avons pris soin de nous assurer que les informations demandées dans le questionnaire étaient complémentaires à celles recueillies lors des groupes d'entretien.

Notre questionnaire permet ainsi de réunir les données sociodémographiques, de tracer l'histoire de vie scolaire, de questionner les sources de financement de l'école, ainsi que de situer la place consacrée aux études dans la vie des répondants. Il est composé de 27 questions principales, dont des questions à choix multiples, des questions ouvertes à réponses courtes et six questions à échelle

d'évaluation de 1 à 10<sup>3</sup>. Les données sociodémographiques sont celles liées à l'âge, au genre, aux lieux de naissance et de résidence, à la langue maternelle et aux autres langues comprises et parlées. Des questions s'intéressent également à l'origine des parents (ou tuteurs) et à leur capacité de comprendre et parler une seconde langue.

Le questionnaire a été bâti à la fin de l'été 2019 et testé auprès d'étudiants collégiaux de notre entourage le 19 septembre 2019, après la rencontre du groupe-test. Pour la collecte, il a été fourni aux étudiants par l'entremise de la plateforme Google Forms. Toutes les personnes ayant participé aux groupes d'entretien recevaient de notre part un courriel ou un message interne (MIO) quelques minutes après les rencontres de groupe afin qu'elles remplissent le questionnaire. Le choix d'envoyer un hyperlien plutôt que de faire remplir le questionnaire papier comportait certainement le risque que les étudiants n'y répondent pas. Nous reviendrons sur cet aspect lors de la présentation des résultats, mais notons d'emblée que plus de 83 % des participants ont bel et bien rempli le questionnaire (49 participants sur 59). Un autre risque résidait dans le fait que des participants aient pu répondre à certaines questions à la hâte, mais il n'y a pas lieu de croire que la formule papier aurait donné lieu à une collecte de données plus riche. Par ailleurs, Google Forms nous facilitait grandement la tâche quant au traitement des données. Il était très simple d'exporter celles-ci dans le tableur de notre choix et de procéder à une analyse à la fois rapide et efficace.

### **C. Description des participants et les modalités de recrutement**

La population visée par notre étude est constituée de l'ensemble des étudiants collégiaux de la région de la Mauricie. Nous souhaitons interroger des jeunes qui provenaient de différents horizons et de différents collèges, qui suivaient leurs parcours dans plusieurs programmes différents et qui provenaient de différents groupes d'âge.

C'est pour des raisons de proximité géographique que notre échantillon a été constitué auprès d'étudiants inscrits au Collège Laflèche et au Cégep de Trois-Rivières et nous sommes tout à fait conscient que la présentation de nos résultats (au chapitre suivant) illustre une réalité plus mauricienne que québécoise, vu le caractère culturel relativement homogène de la région de la

---

<sup>3</sup> L'annexe 2 présente le questionnaire en ligne utilisé auprès des étudiants.

Mauricie. Nous avons cependant voulu solliciter des étudiants de plusieurs programmes, de manière à refléter une diversité de profils de sortie du collégial. C'est ainsi que six programmes ont été ciblés, deux provenant de la formation préuniversitaire (Sciences humaines et Sciences de la nature) et quatre de la formation technique (Gestion et intervention loisir, Techniques policières, Commercialisation de la mode et Santé animale).

Le recrutement d'étudiants se réalisait par l'entremise de contacts formels et informels. Formellement, des lettres d'intention<sup>4</sup> étaient envoyées aux directions des collèges sollicités afin d'établir un premier contact et d'évaluer le réalisme de la démarche. Nous demandions d'obtenir l'accès aux étudiants afin de solliciter leur participation à nos groupes d'entretien et leurs réponses à un court questionnaire en ligne. Informellement, c'est par des contacts directs avec des professeurs des collèges sollicités que notre démarche a été facilitée. Nos relations professionnelles respectives nous ont facilité la tâche et ont pavé la voie à une recherche relativement fructueuse. Après avoir obtenu l'autorisation des comités d'éthique, des directions et des professeurs concernés, nous rencontrions des groupes d'étudiants dans leur classe, pour une période de dix à quinze minutes, au cours de laquelle nous expliquions les objectifs de notre recherche, ainsi que nos intentions. Dans le but de compenser le temps investi et de remercier les candidats intéressés pour leur participation, nous offrions une carte cadeau de dix dollars d'un populaire restaurateur ou de la coopérative étudiante. Nous fixions par la suite une rencontre avec les personnes intéressées. Au total, ce sont 59 étudiants qui ont accepté de participer à nos entretiens. Sur le lot, 49 ont répondu au questionnaire en ligne<sup>5</sup>.

Au moment et au lieu fixés, les participants recevaient les consignes de base. La recherche et ses objectifs leur étaient brièvement présentés, après quoi on leur demandait de signer un formulaire de consentement<sup>6</sup>. Les groupes d'entretien s'amorçaient ensuite. Ils étaient d'une durée très relative,

---

<sup>4</sup> Voir l'annexe 3 (lettre d'information destinée à la direction du Collège Laflèche).

<sup>5</sup> Vu certaines difficultés de recrutement, nous avons également tenté (en décembre 2019) de recruter des étudiants du collégial en passant par le Service de communications du Collège Laflèche et par les réseaux sociaux mis à notre disposition. Plutôt que de les rencontrer dans un contexte de classe, nous espérions pouvoir les attirer par le simple intérêt de participer à une telle recherche. Cette tentative s'est malheureusement avérée un échec.

<sup>6</sup> Voir l'annexe 4 (lettre d'information et formulaire de consentement destinée aux participants du Collège Laflèche).

selon le nombre de participants et leur loquacité. Ainsi, même si le schéma d'entretien était le même d'un groupe à un autre, la durée des entretiens a varié de 20 à 48 minutes.

L'objectif initial, tel que nous l'avions exposé dans la demande de subvention, était le recrutement de 60 étudiants provenant de 3 collèges. Malgré les difficultés de recrutement, nous avons réussi à atteindre le nombre de 59 étudiants à l'intérieur de 8 différents groupes de discussion (pour une moyenne de 7,4 participants par groupe). À cet effet, Baribeau mentionne que le nombre d'étudiants devant composer un échantillon est très relatif et dépend des impératifs économiques, politiques et scientifiques de la recherche. « Tous les manuels apportent des précisions, parfois contradictoires il faut le souligner, quant à la constitution de l'échantillon. Le nombre de personnes par groupe oscille entre 4 et 12, 8 ou 10 étant la moyenne. Quant au nombre de groupes, aucune précision n'est donnée » (Baribeau, 2009, p. 135). Dans notre cas, afin d'obtenir des résultats diversifiés, nous souhaitions préalablement obtenir une hétérogénéité quant au collège et au programme de provenance. Le premier objectif n'a été atteint que partiellement.

Aussi, dans un contexte idéal, nous aurions souhaité que les mêmes personnes animent chacun des 8 groupes de discussion, mais la difficulté à planifier les rencontres en fonction des disponibilités des chercheurs et des participants nous a obligés à diviser les responsabilités d'animation et à ne pas toujours respecter la présence d'une dyade d'animateurs. Nous voulions d'ailleurs nous assurer qu'aucun des animateurs ne connaissent les étudiants rencontrés, d'où des difficultés supplémentaires pour jumeler les bons animateurs aux bons groupes lorsqu'il s'agissait de groupes d'étudiants du Collège Laflèche. Malgré tout, pour les groupes 5, 7 et 8, deux animateurs ont été présents. Alexandra Malenfant-Veilleux et Stéphane Roy ont été présents pour 4 des 8 groupes, Daniel Landry pour 3 des 8 groupes. Les trois chercheurs s'étaient concertés *a priori* de manière à donner les mêmes consignes, à poser les questions similairement et à fournir des rétroactions analogues. À cet effet, pour faciliter leur travail et par souci d'uniformité, ils avaient produit un aide-mémoire incluant les consignes et les questions de recherche à transmettre aux participants.

## D. Procédure pour l'analyse des données

La préparation de la collecte de données (constitution des outils, contacts, démarches pour la certification éthique) et la collecte proprement dite ont été réalisées aux sessions d'automne 2019 et hiver 2020. C'est à la session d'hiver 2020 qu'ont été effectuées les tâches de transcription des entretiens de groupe, d'analyse et d'interprétation des résultats. La rédaction du présent rapport s'est effectuée tout au cours de l'année 2020, mais plus intensément à partir de l'été<sup>7</sup>.

En ce qui a trait à l'analyse des données, la transcription des échanges de chacun des groupes d'entretien était nécessaire. Le logiciel Olympus a facilité cette tâche et rendu possible le codage qui allait suivre. Le logiciel QSR NVivo 12, quant à lui, a été exploité pour l'analyse. Ce dernier présente l'avantage d'être simple d'utilisation et approprié pour l'analyse interprétative et inductive (Deschenaux, 2007). Tout en mettant en garde contre la béquille que pourraient constituer les logiciels d'analyse de données (perte de temps pour apprendre à les faire fonctionner, organisation des données qui prend plus de place que l'analyse de celles-ci), Corbin et Strauss insistent sur leur pertinence. « *One of the greatest values of computer programs comes at the time of writing the research. It is so easy to access concepts, return to the raw data to verify, find examples and quotes, retrieve memos, do diagrams, correct mistakes, find gaps in logic, and most of all rewrite.* » (Corbin & Strauss, 2015, p. 205)

C'est une analyse thématique qui a permis de dégager les thèmes centraux des propos des participants lors des groupes de discussion. Plus spécifiquement, ce type d'analyse consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé & Mucchielli, 2012). Ces mêmes auteurs nous rappellent que les thèmes doivent d'abord être notés au fur et à mesure de la lecture du texte. Ils sont ensuite fusionnés et regroupés au besoin, avant d'être hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux.

Les données du questionnaire sont analysées à l'aide de tests statistiques descriptifs. Cet aspect demeure secondaire dans le cadre de la recherche : notre échantillonnage est petit, et nous ne visons

---

<sup>7</sup> L'annexe 5 présente le calendrier de réalisation de la recherche.



pas à dégager des tendances généralisables à l'ensemble des étudiants du collégial. « Lorsque l'objectif d'une recherche est simplement de décrire une situation ou un ensemble de données, il est d'usage d'utiliser la statistique descriptive. La statistique descriptive se distingue de l'inférence statistique, qui vise, elle, à extrapoler sur la population entière les résultats d'une enquête portant sur un échantillon » (Marien & Beaud, 2003, p. 4). Tout de même, ce type d'analyse s'avérerait essentiel, ne serait-ce que pour présenter un portrait précis des répondants sur le plan de leur origine ou de celles de leurs parents.

### **E. Considérations d'ordre éthique**

Des demandes de certification éthique ont été présentées à trois établissements : notre collège d'appartenance, soit le Collège Laflèche, ainsi que le Cégep de Trois-Rivières et le Cégep de Shawinigan<sup>8</sup>. Sans présenter ici de façon exhaustive les considérations au cœur de notre démarche, notons quelques faits saillants qui se trouvent au centre des préoccupations de l'énoncé de politique des trois Conseils en matière d'éthique à la recherche avec des êtres humains (Conseil de recherche en sciences humaines du Canada *et al.*, 2014) : le consentement, la justice et l'équité, ainsi que la vie privée et la confidentialité.

Sur le plan du consentement, avant de participer à l'entretien de groupe, les participants sont accompagnés dans la lecture de la lettre d'information et la signature du formulaire de consentement. Nous prenons soin de présenter les objectifs et le déroulement de la recherche, tout en nous assurant également de répondre aux questions. Les notions de justice et d'équité, elles, renvoient au choix du groupe de participants, qui se fait de manière volontaire (Savoie-Zajc, 2004). Cependant, comme nous l'avons vu, ces étudiants doivent présenter certaines caractéristiques de base pour pouvoir faire partie de la recherche. Ils doivent étudier dans un établissement collégial de la Mauricie. Enfin, les notions de vie privée et confidentialité renvoient notamment à la nécessité de conserver l'anonymat des participants qui acceptent de prendre part à l'étude. Pour ce faire, les données sont conservées dans l'ordinateur portable des chercheurs principaux, soit Daniel Landry

---

<sup>8</sup> Le certificat d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Collège Laflèche porte le numéro CÉR-LAF-2019-07. Celui du Cégep de Trois-Rivières porte le numéro CÉR-CTR-2020-001-01.

et Alexandra Malenfant-Veilleux, et leurs ordinateurs sont verrouillés avec un code de sécurité. Seuls les trois chercheurs ont accès aux données. Il est prévu de conserver celles-ci deux ans et de les détruire par la suite. Peu de données à caractère personnel sont recueillies, si ce ne sont les données sociodémographiques. De plus, la diffusion des résultats ne peut permettre de reconnaître un individu.

Nos trois demandes distinctes ont toutes été acceptées suite à quelques modifications et ajustements. Cependant, les nombreux délais imposés par certains partenaires ont complexifié grandement le travail de collecte de données et ont obligé une révision de nos modalités de recrutement, d'où la nécessité de faire le point sur les ajustements apportés en cours de route<sup>9</sup>.

#### **F. Déroulement de la collecte de données, analyse des données et ajustements**

La réalisation d'un projet de recherche sur une aussi courte période de temps nécessite une discipline importante. L'ensemble du travail, de la conception des outils de collecte à la rédaction du rapport, en passant par la collecte, l'analyse et l'interprétation des données, doit se réaliser en moins de deux années, soit de l'acceptation du projet (printemps 2019) au dépôt du rapport final (décembre 2020). Plus précisément, les trois professeurs-chercheurs ont été partiellement dégagés de leur tâche principale d'enseignement pendant deux sessions pour réaliser la tâche, soit lors des sessions d'automne 2019 et d'hiver 2020<sup>10</sup>. Les délais étaient serrés, mais totalement réalistes, du moins dans la mesure où des imprévus majeurs ne survenaient pas. Cependant, deux séries d'imprévus sont venues dérouter notre échéancier initial.

La première série d'imprévus concerne la collecte de données et les délais et contraintes posés par les comités d'éthique à la recherche des collèges sollicités. Initialement, nous souhaitions solliciter

---

<sup>9</sup> Ce rapport n'est pas un lieu de critique concernant les démarches entourant le dépôt des demandes aux divers comités d'éthique. Soulignons cependant quelques irritants vécus en cours de recherche. Pour des raisons qui nous échappent, certains de ces comités manquent gravement d'organisation et de célérité (information absente sur le processus à suivre, réponses données de façon tardive, nécessité de relancer à plusieurs reprises avant d'avoir un retour). Cela nous a causé des délais impossibles à rattraper pour une recherche comme la nôtre qui doit s'effectuer sur une durée relativement courte (un peu plus d'un an). Dans un autre ordre d'idées, il est également surprenant que les établissements collégiaux ne cherchent pas une manière d'uniformiser des pratiques en la matière. C'est cependant un sujet qui dépasse grandement le cadre de notre recherche.

<sup>10</sup> Le dégagement total des trois chercheurs équivalait à 0,7 ETC.

la participation d'étudiants de trois collèges de la Mauricie : le Cégep de Shawinigan, le Cégep de Trois-Rivières et le Collège Laflèche. Par-dessus tout, nous souhaitions réaliser l'ensemble de notre collecte de données à la session d'automne 2019 (octobre et novembre). Le choix de notre population impliquait le dépôt de trois demandes distinctes aux comités d'éthique et l'adaptation de notre collecte aux exigences desdits comités. Dès le 23 août 2019, ces demandes étaient parties et prêtes à être analysées. Or, pour l'un de nos partenaires, il a fallu attendre la mi-octobre pour obtenir les premières rétroactions. Des ajustements tout à fait légitimes à notre protocole de collecte nous étaient alors demandées, en fonction des risques et du caractère sensible de notre thématique. Très rapidement, nous avons apporté les ajustements, mais il a encore fallu attendre deux mois (à la mi-décembre) pour avoir une deuxième réponse qui demandait, une fois de plus, des ajustements sur des points totalement distincts de ceux demandés précédemment. La période des Fêtes explique sans doute les délais suivants, mais ce n'est qu'en février que nous avons finalement obtenu une autorisation pour effectuer notre collecte. La suite est connue de tous. La période de confinement qui a suivi dès la mi-mars 2020 nous a obligé à restreindre notre collecte à un seul groupe d'étudiants pour ce collège. Dans le cas de notre deuxième partenaire, la démarche s'est avérée beaucoup plus rapide, mais les demandes qu'on nous faisait s'avéraient très contraignantes quant au recrutement éventuel d'étudiants. Les responsables du comité d'éthique de ce collège exigeaient qu'une formation sur les risques de la recherche soit administrée aux étudiants recrutés, une semaine après le recrutement en classe, et une semaine avant la réalisation du groupe de discussion. Ainsi, après avoir recruté près d'une vingtaine d'étudiants lors de présentations en classe (octobre 2019), il s'est avéré impossible de matérialiser ce recrutement dans la réalisation de groupes de discussion. Nous avons dû abandonner l'idée de réaliser la collecte à cet endroit.

Loin de nous l'idée de remettre en cause l'importance de ces comités au sein des collèges, ceux-ci agissant bien souvent tels des Cerbères bienveillants bloquant l'accès aux dérives éthiques. Leurs perspectives permettent souvent de nous aiguiller et d'améliorer nos méthodes et procédures. Elles permettent également de mieux nous sensibiliser aux risques inhérents de la recherche sur des êtres humains, sans les banaliser ou les mettre de côté. À cet égard, nous avons parfois été surpris des quelques remarques et réticences de ces comités. Mais cela tient davantage au caractère inédit (pour

nous) d'une recherche qui comportait plus de risques que les précédentes que nous avons effectuées (sur la motivation scolaire, les temps sociaux ou la réussite éducative). Les commentaires étaient, pour la plupart du temps, pertinents, justifiés et éclairants. Cependant, notre expérience nous a confronté à une réalité qui met en lumière des manières de faire qu'il faut perfectionner dans le monde de la recherche au collégial. D'une part, la multiplication des demandes d'éthique en nombre équivalent au nombre d'établissements partenaires (nous n'en avons que trois, heureusement) rend la démarche des plus complexes, particulièrement lorsqu'il s'agit d'une recherche qui doit se dérouler à un rythme aussi effréné. Les commentaires et suggestions des comités d'éthique différaient parfois entre eux, au point de compromettre la réalisation d'une collecte réalisée selon les mêmes paramètres d'un établissement à l'autre. Pourrait-il y avoir un procédé par lequel les demandes d'éthique ne seraient étudiées qu'une seule fois, sans compromettre pour autant l'autonomie des établissements concernés? La question est lancée et mériterait, nous le croyons, d'être étudiée de près par les universités et collèges du Québec. D'autre part, les établissements doivent s'assurer que leur comité d'éthique soit facilement joignable (question de dissiper cette impression d'être un personnage des douze travaux d'Astérix) et qu'il puisse répondre aux demandes avec célérité.

La deuxième série d'imprévus concerne cette fois la pandémie de SARS CoV-2 qui a frappé le Québec dès le mois de mars 2020. Fort heureusement, nous avons alors réalisé 8 groupes de discussion et rejoint 59 étudiants du collégial. Le tableau 2 présente d'ailleurs la séquence de réalisation de ces groupes de discussion.

	Date	Intervieweurs	Programmes et collèges ciblés	Nombre de participants (réponses au questionnaire)	Durée de l'entretien
<b>Groupe test</b>	19 septembre 2019	Daniel Landry, Alexandra Malenfant-Veilleux et Stéphane Roy	Sciences humaines, Collège Laflèche	8	51 minutes
<b>Groupe 1</b>	30 septembre 2019	Alexandra Malenfant-Veilleux	Sciences humaines, Collège Laflèche	8 (6)	26 minutes

<b>Groupe 2</b>	30 septembre 2019	Stéphane Roy	Sciences humaines, Collège Laflèche	7 (6)	46 minutes
<b>Groupe 3</b>	30 janvier 2020	Alexandra Malenfant-Veilleux	Gestion et intervention loisir, Collège Laflèche	8 (5)	42 minutes
<b>Groupe 4</b>	30 janvier 2020	Stéphane Roy	Gestion et intervention loisir, Collège Laflèche	7 (4)	40 minutes
<b>Groupe 5</b>	31 janvier 2020	Daniel Landry et Alexandra Malenfant-Veilleux	Sciences de la nature, Collège Laflèche	8 (8)	48 minutes
<b>Groupe 6</b>	5 février 2020	Alexandra Malenfant-Veilleux	Technique policière, Cégep de Trois-Rivières	4 (4)	36 minutes
<b>Groupe 7</b>	6 février 2020	Daniel Landry et Stéphane Roy	Commercialisation de la mode	8 (7)	26 minutes
<b>Groupe 8</b>	10 février 2020	Daniel Landry et Stéphane Roy	Santé animale	9 (9)	20 minutes

**Tableau 2 : Caractéristiques des différents groupes de discussion réalisés au courant de l'étude**

Nous aurions sans doute aimé réaliser un ou deux groupes de discussion supplémentaires au Cégep de Trois-Rivières, mais nous jugions tout de même que nous pouvions clore la collecte de données et procéder à la transcription et à l'analyse. Néanmoins, le confinement généralisé du Québec et la fermeture physique de notre établissement d'appartenance à compter du 13 mars 2020 nous a contraint à réaliser du télétravail, et ce, jusqu'à la rentrée des professeurs le 10 août 2020. Ces circonstances ont évidemment ralenti grandement nos activités de recherche, les reléguant à un second rang dans nos priorités professionnelles (rappelons que nous poursuivions notre travail d'enseignement à distance lors de la fin de la session d'hiver).

Dans ce contexte, l'ensemble de nos échéances a dû être modifié, tel que nous l'illustrons dans le tableau 3. Nous avons dû travailler sur le projet avant le début du dégageant (ce que nous avions initialement planifié), mais aussi après la fin du dégageant.

<b>Étapes</b>	<b>Réalisation prévue</b>	<b>Réalisation réelle</b>
Production des instruments de collecte	Été 2019	Été 2019
Dépôt aux comités d'éthique	Août 2019	Août 2019
Collecte de données	Octobre-novembre 2019	Octobre 2019 à février 2020
Analyse de données	Janvier-février 2020	Avril-mai 2020
Rédaction du rapport	Janvier-mai 2020	Janvier-novembre 2020
Révision du rapport en vue du dépôt	Juin 2020	Novembre 2020

**Tableau 3 : Réalisation planifiée et réelle des étapes de la recherche**

Cela étant, aucun projet de recherche n'est exempt d'imprévus et nous pouvons affirmer que nous avons su adapter notre horaire de travail assez efficacement pour rendre le rapport de recherche dans les délais prescrits.

« La collecte et le traitement de données de tout type  
vont conditionner le siècle qui vient. »  
Marc Dugain et Christophe Labbé (2017)

### CHAPITRE III : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

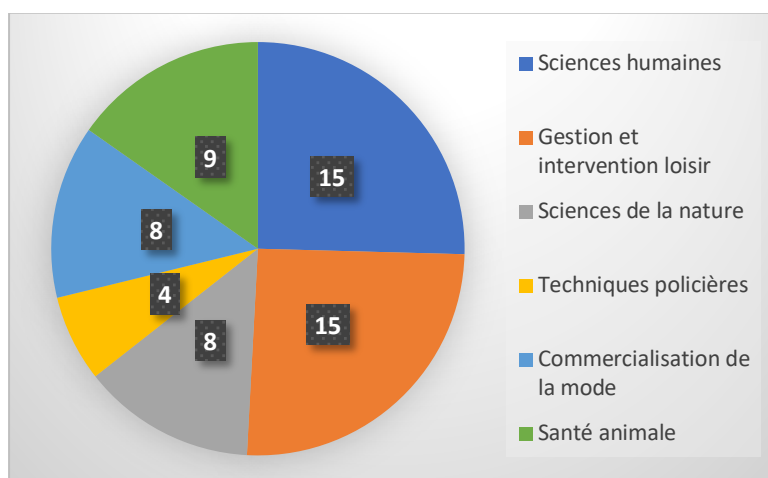
Ce n'est pas sans ironie que nous référons aux propos Dugain et Labbé en épigraphe de ce chapitre. Ces auteurs abordent de manière très critique la question des *big data* et présentent de manière convaincante la place prépondérante qu'elles occuperont au cours du siècle prochain. De notre côté, l'échantillon d'étudiants avec lequel nous avons travaillé, ainsi que nos méthodes d'enquête, ne nous permettent évidemment pas de généraliser nos résultats à une réalité sociologique touchant l'ensemble des jeunes de la Mauricie, encore moins du Québec tout entier. Nous croyons tout de même que de telles études doivent prendre davantage de place dans le paysage de la recherche collégiale et universitaire et qu'elles devront aussi « conditionner » (repreons le mot de Dugain et Labbé) les décisions prises dans le milieu de l'éducation pour les prochaines décennies, voire le prochain siècle. En effet, notre étude a pris le pouls d'une population, dans un espace-temps bien défini et elle s'inscrit assurément dans une démarche opposée à celle des *big data*, du simple fait qu'elle privilégie la richesse d'un discours d'un faible échantillon d'individus plutôt que la quantité de données disponibles pour l'ensemble d'une population. N'en reste pas moins qu'elle nous permet de poser un regard ponctuel qui se veut d'une acuité certaine. Elle nous offre l'opportunité de faire parler des groupes de jeunes et ainsi donner une couleur affective à des données recueillies. Notre étude voulait d'ailleurs agir comme prolongement et complément de l'exploration quantitative qui avait été réalisée par une des chercheurs de la présente étude et dont nous avons fait mention au premier chapitre du présent rapport.

Dans les pages qui suivent, nous présenterons donc de façon sommaire les résultats de notre recherche en mettant en lumière le profil des participants eu égard au questionnaire sociodémographique qui leur a été soumis quelque temps après les groupes de discussion. Enfin

(et surtout), nous présenterons les résultats issus des groupes de discussion, c'est-à-dire les thèmes phares relevés à la suite de notre analyse de contenu<sup>11</sup>.

### A. Résultats des questionnaires de la recherche principale : profil des participants

Le déroulement des 8 groupes de discussion a permis de rejoindre un total de 59 étudiants du collégial provenant de deux collèges et de six programmes distincts. Il s'agit tous d'étudiants à temps plein, mais qui ne se trouvent pas nécessairement tous au même moment dans leur cheminement (bien qu'une majorité se trouvait dans la première année de la formation collégiale). En raison de diverses difficultés rencontrées lors de la collecte de données dont nous avons fait mention précédemment, une forte proportion de nos répondants provient du même établissement, soit le Collège Laflèche (93,2 %). Par contre, la répartition en fonction des programmes d'études est plus éclatée, comme en fait foi la figure 3.



**Figure 3 : Répartition des participants en fonction de leur programme d'études**

Tel que vu dans la section méthodologique, chacun des participants était invité à répondre à un questionnaire sociodémographique comportant notamment des questions sur ses origines et celles de ses parents. Après les relances courriel, ce sont 49 des 59 participants (83,1 %) qui ont pris le

<sup>11</sup> La figure 4 qui se trouve à la fin du chapitre présente de manière schématique les principaux thèmes abordés par les étudiants rencontrés.



temps de répondre au questionnaire<sup>12</sup>. Ce sont 83,7 % de nos répondants qui se déclaraient de genre féminin et une forte majorité d'entre eux était âgée de 20 ans et moins. À cet effet, le tableau 4 présente la répartition des répondants en fonction de leur âge.

17 ans	22
18 ans	11
19 ans	5
20 ans	7
21 ans	2
22 ans	1
23 ans et plus	1

**Tableau 4 : Répartition des répondants en fonction de leur âge au moment de répondre au questionnaire**

L'échantillon d'étudiants rejoints était composé d'une forte majorité de jeunes nés et ayant grandi au Québec. Sur les 49 répondants, seuls trois (6,1 %) déclaraient être nés à l'extérieur du Québec, soit au Brésil, à Haïti et en Chine, et un seul de ces trois avait vécu plus d'une année dans son pays d'origine (six ans), les deux autres étant arrivés peu de temps après leur naissance. Il s'agit également d'étudiants qui, pour la très forte majorité, habitent la région de la Mauricie, ce qui ne s'avère pas particulièrement surprenant compte tenu de leur collège ou cégep d'appartenance, situé à Trois-Rivières. Ce sont donc 33 étudiants qui déclarent vivre à Trois-Rivières, 7 dans une autre localité de la Mauricie, 7 dans la région du Centre-du-Québec, 1 dans la région de Québec et 1 dans la région de Lanaudière.

Quant au portrait linguistique, il présente un échantillon assez similaire à celui de la population générale mauricienne. Le recensement de 2011 avait démontré que 97 % des personnes habitant la Mauricie affirmaient que le français était la langue la plus parlée à la maison (contre 80 % pour l'ensemble du Québec) (Institut de la statistique du Québec, 2011). Dans le cas de notre échantillon, 93,9 % des répondants déclaraient avoir le français comme langue maternelle. En fait, seuls trois répondants ont fourni une autre réponse : le portugais dans un premier cas, la langue des signes québécois (LSQ) dans un deuxième cas et, la coexistence du français et de l'anglais dans un

---

<sup>12</sup> En rétrospective, il aurait été avantageux de permettre aux participants de répondre directement au questionnaire avant de prendre part aux groupes de discussion. La disponibilité de ce questionnaire sur la plateforme Google Drive aurait permis cette option.

troisième cas. Nous posons également des questions quant à l'habileté des étudiants à comprendre et parler le français (langue maternelle de la forte majorité), l'anglais, ainsi qu'une troisième langue pour ceux et celles qui en avaient fait l'apprentissage. Bien qu'il s'agisse de résultats basés sur la perception que les étudiants ont de leurs propres capacités linguistiques (voir le tableau 5 pour la présentation des résultats), cela permet de constater que ces répondants ont un contact important avec une deuxième, parfois même une troisième langue. Les autres langues mentionnées par nos répondants sont les suivantes : l'espagnol (à 13 reprises), le coréen, la LSQ, l'asi, le suisse allemand et le portugais. Il n'est d'ailleurs pas sans intérêt de constater qu'au dire des répondants, 49 de leurs 95 parents (51,6 %) seraient en mesure de parler (à des degrés divers) une langue seconde, pour la plupart l'anglais.

	Français (pour les 49 répondants)	Anglais (pour les 49 répondants)	Autre langue (pour 17 des 49 répondants)
<b>Compréhension</b>	9,6	8,3	5,9
<b>Communication</b>	9,6	7,0	4,9

**Tableau 5 : Tableau illustrant la perception de sa compétence linguistique de la part des répondants de notre étude (notes attribuées sur 10)**

## **B. Résultats des groupes de discussion**

Nous présentons les résultats des entretiens avec nos participants en fonction des quatre grands thèmes au cœur de notre schéma d'entretien. Dans un premier temps, nous ferons référence à ce qui a été mentionné par nos participants au sujet de leurs contacts avec les autres cultures. Sans pouvoir généraliser à l'ensemble de notre échantillon, cela permettra tout de même de percevoir le type d'événements ou de rencontres marquantes qui ont pu orienter l'ensemble du discours. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons aux idées que nos participants ont entendu – ou entendent toujours – concernant les autres cultures. Nous pourrions ainsi identifier quelques idées marquantes, mais également leur provenance et leur impact sur le discours des jeunes rencontrées. Dans un troisième temps, nous présentons la vision des étudiants face aux autres cultures, telle

qu'ils la décrivent du moins. Nous réalisons que cette vision est assurément teintée d'un effet de conformisme puisque peu d'étudiants auraient assumé pleinement une posture raciste ou xénophobe. Malgré tout, tel que vu au chapitre 2, les groupes de discussion comportent des effets bénéfiques qui permettent en partie de réduire l'altération de la pensée. Enfin, dans un quatrième temps, nous présentons la pensée des étudiants concernant les concepts de tolérance et d'accueil, en prenant soin de donner les définitions qu'ils se font eux-mêmes des deux concepts.

### 1. Contacts avec les autres cultures

Au fil des discussions, les étudiants rencontrés donnent plusieurs exemples de contacts qu'ils ont actuellement ou ont eu par le passé avec des gens d'autres cultures. La majorité des sujets évoquent des échanges étudiants ou des rencontres fortuites au hasard de voyages à l'étranger (souvent avec leurs parents). Cependant, très peu de témoignages se rapportent à des rencontres effectuées dans le milieu scolaire. Cela témoigne sans doute en partie du caractère culturel assez homogène des écoles de la Mauricie et du Centre-du-Québec, lieux de provenance d'une majorité des participants. Mais cela peut également s'expliquer par le fait que l'altérité culturelle est désignée comme telle dans le cas où les caractéristiques (religieuses ou linguistiques par exemple) de cet « autre » entrent en choc et dérangent les valeurs et normes de la société d'accueil. Il s'agit là, cependant, d'un choc que nos sujets ne semblent ou ne peuvent pas ressentir à l'égard de leurs camarades de classe de longue date, cela même si certains d'entre eux sont d'origine ethnique différente de la leur.

À cet effet, des étudiants mentionnent à quel point eux-mêmes banalisent l'importance de la couleur de la peau et que ce trait ne change rien à la perception initiale qu'ils ont d'un individu, ce qui n'est pas le cas des personnes plus âgées (parents, grands-parents, employeurs)<sup>13</sup>. « *Tant qu'à moi [sic.], je dis que tout le monde part égal jusqu'à temps que tu me fasses un coup chez nous, peu importe. Là tu vas entrer ou pas dans les préjugés, mais avec mon expérience personnelle, [...] Au bout du compte, on est sensiblement pareil mis à part notre couleur de peau. Reste qu'on se*

---

<sup>13</sup> Plusieurs témoignages d'étudiants font état de la présence d'un racisme insidieux à l'endroit des populations noires. Vu le contexte de l'année 2020, il est important de mentionner que tous les groupes de discussion avaient déjà été réalisés avant que n'aient lieu les événements entourant l'assassinat de George Floyd (mort le 25 mai 2020). Il serait donc impossible d'attribuer ces réponses à un biais de disponibilité de l'information (ou heuristique de disponibilité).

*ressemble quand même.* » (RAC6<sup>14</sup>) Les étudiants parlent donc de leurs expériences personnelles de manière assez positive, qu'il s'agisse d'expériences d'immersion pour apprendre une langue seconde, ou encore d'expériences de travail. En revanche, les expériences négatives vécues sur le marché du travail concernent les comportements racistes de clients ou d'employeurs à l'endroit de personnes d'autres origines.

Nous l'avons dit, la Mauricie n'est pas le lieu où règne la plus grande diversité culturelle. Il n'est donc pas surprenant que les expériences racontées par les répondants concernent des événements que nous pourrions qualifier d'externe au quotidien (une expérience d'immersion, un voyage, une rencontre fortuite). Quelques commentaires font d'ailleurs état des différences entre Montréal, la métropole québécoise, et les autres régions du Québec en ce qui a trait aux contacts avec les autres cultures. « *Y a une baisse de la xénophobie un peu quand on passe à Montréal* » (RAC1). Un autre participant, ayant fréquenté une école montréalaise durant ses études secondaires, affirme qu'il y avait :

*« ...un noir dans l'école et tout ça pis souvent c'tait une personne qui se forçait pour être intégrée et tout. Il était super fin pis on en parlait tout le temps en bien. Mais avec le temps, plus que le temps avance, plus que les ghettos commencent à se créer, plus les noirs y se tiennent ensemble, les latinos y se tiennent ensemble, les arabes se tiennent ensemble. Ça finit par faire des genres de cliques dans les écoles pis la peur, le ressentiment commence à se créer dans un climat comme ça. Souvent, ce qu'on va entendre des autres c'est des hosties de [mot en N]. Y a des noirs pis y a des [mot en N]. On entendait souvent ça. Ou des jokes sur les noirs. »* (RAC6)

## 2. Idées véhiculées dans la société sur les autres cultures

Les participants ne se considèrent pas comme racistes. Nous revenons d'ailleurs dans la prochaine sous-section sur la perception qu'ils ont eux-mêmes des autres cultures et de leur rapport à celles-ci. En contrepartie, quand arrive le temps de parler de leur contexte social, ils semblent décrire une société xénophobe et raciste au moins à deux niveaux : les comportements des générations plus

---

<sup>14</sup> Pour les citations des participants provenant des groupes de discussion, nous inscrivons entre parenthèses le numéro du groupe de référence. L'acronyme « RAC » réfère quant à lui au nom du projet de recherche, c'est-à-dire le « rapport aux autres cultures ».

vieilles d'une part; les idées véhiculées dans les médias traditionnels et les réseaux sociaux d'autre part.

En ce qui a trait aux générations précédentes, il s'agit là d'un thème phare abordé par les participants aux groupes de discussion. Dans chacun des groupes, cet aspect a été mentionné et souligné comme étant important. « *C'est souvent des personnes plus âgées qui ont des préjugés parce qu'elles ne sont pas nées avec ça. Mais je trouve que nous les jeunes on est comme plus ouverts. Ça nous dérange moins. La discrimination est moins présente* » (RAC8). Il est difficile d'identifier à quelle génération les répondants font référence, puisque leurs commentaires portent tantôt sur leur parenté, tantôt sur des personnes qu'ils côtoient dans le cadre de leur emploi et de leurs activités sociales et de loisir. À l'occasion, on parle des grands-parents et on peut donc supposer qu'il y a allusion à des personnes étant nées dans les années 1940, 1950 ou 1960. À d'autres occasions, on réfère aux parents qui, selon toutes vraisemblances, sont davantage nés après 1960. Tout de même, le concept de « génération » est clairement évoqué par les répondants, non tant selon un usage sociologique strict et clair, mais plutôt en référence à une culture populaire qui associe confusément les notions d'âge et de génération. Néanmoins, pour expliquer les différences entre ces dites générations, plusieurs jeunes abordent le fait qu'ils ont été davantage confrontés aux différences de culture que ne l'étaient leurs parents et leurs grands-parents dans leur jeunesse. Un témoignage d'un participant mentionne également que les jeunes auraient une plus grande capacité d'adaptation que les personnes plus âgées qu'eux et que cela serait dû au fait qu'il y avait autrefois moins d'interaction entre les groupes ethniques et linguistiques, particulièrement au sein des milieux ruraux composés uniquement de Canadiens français catholiques. D'autres participants font référence au rôle des médias dans la construction de la pensée et des préjugés. « *Je regarde mon père qui, lui, c'est juste les nouvelles qu'il regarde. Encore là c'est juste négatif qu'est-ce qu'il entend. Tandis que nous, même à l'école, il y en a de plus en plus [de personnes provenant d'une autre culture]. Pour nous c'est comme normal mais lui entend juste, pis je le comprends en même temps, s'il entend juste des affaires négatives pis jamais des belles affaires bin c'est sûr qu'un moment donné...* » (RAC8). Pour les auteurs du présent rapport, la tentation de compléter la phrase de l'étudiant est forte, puisque plusieurs témoignages vont en ce sens et laissent supposer qu'elle

pourrait s'entendre ainsi : « *c'est sûr qu'un moment donné...* » la perception des autres va se constituer à partir de l'information consommée, par l'entremise des bulletins de nouvelles, des séries télévisées et du cinéma. Au dire de plusieurs participants, les médias agiraient d'ailleurs comme agent de socialisation déterminant dans l'explication, voire l'exploitation, de la pensée raciste et xénophobe. « *Les médias vont pas se rattacher à quelque chose de positif pour faire le buzz parce que c'est tout ce qui est négatif qui attire l'attention* » (RAC1). De plus, des jeunes rencontrés associent l'humour raciste ou la banalisation du racisme par l'humour à un comportement typique des membres de générations plus âgées. « *Moi je travaillais dans un café [puis il y avait] un monsieur qui justement était d'une autre couleur de peau. Y a juste des vieux messieurs qui viennent [au café où je travaille] et le monsieur a fait un commentaire déplacé par rapport au racisme parce que le gars y était noir. En tous cas, j'ai pas vraiment aimé la situation.* » (RAC5). D'autres précisent cependant qu'il ne « *faut pas penser que c'est juste les personnes âgées* » (RAC2) et que des commentaires racistes ou déplacés à l'endroit de d'autres communautés sont tout de même monnaie courante, nonobstant l'âge des individus.

Chez les jeunes, ce serait d'ailleurs les réseaux sociaux qui agiraient comme exutoire pour les divers préjugés à l'endroit d'exogroupes. C'est donc dire que les paroles et comportements racistes à l'égard des autres communautés seraient moins présents à l'école ou dans la communauté (où les comportements sont plus balisés et conformes aux attentes). Les réseaux sociaux permettent alors de sortir de ces balises et faire ressortir un ensemble de préjugés sans trop d'autocensure. Plusieurs commentaires vont en ce sens. En voici d'ailleurs un échantillon recueilli au sein de groupe de discussion 8 :

*« Sur Internet beaucoup de personnes rient des affaires des autres religions, du voile, de leurs croyances. »*

*« Aussitôt que quelqu'un rit de quelqu'un en pleine face, on est genre qu'est-ce que tu fais ? On se vire tous vers lui qui a comme pas rapport de traiter de tel nom parce qu'il croit en telle affaire. On se vire tous contre lui. Je pense que ça se fait plus dans les réseaux sociaux parce que notre génération pour vraiment attaquer une personne, ça va vraiment être sur les réseaux sociaux plutôt qu'en pleine face. » (RAC8)*

Cependant, si les réseaux sociaux servent parfois à propager des préjugés, ils servent également de première source d'information au sujet de l'actualité. Ainsi, quand nos répondants parlent des médias traditionnels et de leur rôle, ils réfèrent surtout à l'information consommée par leurs parents. Ce qu'ils affirment, c'est « *on va sur Facebook, on regarde les nouvelles.* » (RAC5). Plusieurs des jeunes rencontrés affirment d'ailleurs que l'information qui circule provient des réseaux sociaux et que ces derniers ont un immense rôle à jouer dans la construction de l'opinion, que ce soit au sujet du rapport aux autres cultures ou sur quelconque autre thème de société.

Enfin, en ce qui a trait aux populations les plus touchées par ces idées préconçues, qu'elles viennent des générations précédentes ou des médias en général, il semble que le groupe des « Arabo-musulman »<sup>15</sup> soit éminemment évoqué. Les populations noires et asiatiques seraient également victimes de nombreux préjugés provenant de l'environnement social de ces jeunes. Les préjugés à l'endroit des Autochtones sont également ressortis plus d'une fois dans les échanges, comme, par exemple, dans l'extrait suivant :

*« Y a comme beaucoup des Premières Nations qui habitent là [...]. Souvent on va les traiter de Bien-Être Social parce qu'ils travaillent pas, mais sans jamais se renseigner s'ils travaillent. [...] Y a les problèmes de consommation chez les Autochtones, alcool et drogue. » (RAC1)*

Enfin, une seule intervention concernant la langue et les préjugés des anglophones envers les francophones a pu être relevée :

*« Moins à Trois-Rivières mais dans le coin de [...] c'est gros les Anglais. Ils trouvent qu'on leur parle trop en français on devrait leur parler en anglais. Ils chialent parce qu'ils sont pas servis en anglais. Souvent y a des gros préjugés là-dessus. [...] La majorité du monde voyait le Québec comme fermé. Qu'il y a aucune diversité ici mettons. C'est un peu les préjugés qu'il y avait. Que les anglophones n'étaient pas les bienvenus au Québec. » (RAC10)*

---

<sup>15</sup> Le concept est le fruit d'une foule d'amalgames. Il est flou et mériterait d'être grandement nuancé. Plus de 400 millions de personnes habitent la péninsule arabique. Bien qu'une majorité d'entre eux se réclame de l'islam, ils ne sont pas nécessairement tous musulmans. Quant aux musulmans, ils seraient environ 1,8 milliard dans le monde et une forte majorité d'entre eux n'habitent pas la péninsule arabique et ne parle pas arabe (*Pew Research Center, 2020*). Nous utilisons tout de même cette appellation en raison de la confusion qui règne dans le discours des étudiants rencontrés. On passe rapidement d'un terme à l'autre (islam, musulmans, Arabes, islamistes, etc.) sans précision particulière. On accole d'ailleurs souvent l'expression « extrémistes » à ce groupe.

La liste complète des préjugés est impossible à établir de manière exhaustive, vu sa grande diversité. Reste cependant que les principaux éléments qui semblent déranger l'entourage des jeunes rencontrés sont les pratiques religieuses, l'incapacité des nouveaux arrivants à s'adapter, leur tendance à la ghettoïsation, la misogynie propre à certains groupes, ainsi que le racisme inversé, c'est-à-dire le racisme des groupes minoritaires à l'égard du groupe majoritaire (dans ce cas, les Québécois francophones).

### 3. Vision des étudiants sur les autres cultures

Si les étudiants rencontrés ont des propos assez acerbes au sujet des idées véhiculées autour d'eux, ils semblent se percevoir comme très ouverts face aux différences. Les thèmes de la tolérance, de l'ouverture, de l'empathie reviennent également à plusieurs reprises. Pour une bonne partie des répondants, c'est cette ouverture qui les distingue de leurs parents et des personnes plus âgées, une ouverture qui s'incarne par cette capacité d'accepter l'autre tel qu'il est. « *Dans le fond, ce qui arrive, c'est que t'as deux groupes d'âge différents qui pensent deux choses complètement différentes. Je veux pas dire qu'ils sont tous comme ça, mais mettons les jeunes on va être plus ouverts d'esprit, on va essayer d'apporter le changement pis d'accepter ça, pis de justement dire qu'il y a pas de différence, une personne c'est une personne.* » (RAC2) L'attitude *a priori* en serait davantage une d'ouverture à l'autre. Dans certains cas, on mentionne même la curiosité de connaître l'autre, d'en savoir davantage sur les autres religions, traditions, cultures, mœurs ou autres. Paradoxalement, les parents sont également mentionnés comme responsables de cette ouverture aux autres. C'est donc dire que des étudiants rencontrés adoptent un discours d'émancipation de leurs parents quand ils veulent marquer une rupture avec des propos ou comportements racistes, mais d'autres, quand ils soulignent l'apport positif des parents, adoptent plutôt une position renvoyant à une reproduction sociale du discours des parents. « *[Les membres de] ma famille sont super ouverts et essaient d'être le moins racistes et accepter la différence.* » (RAC3)

Cette perception personnelle semble toutefois entrer en contradiction avec plusieurs des propos entendus lors des entretiens. D'une part, on se dit ouverts, mais d'autre part on répète des idées reçues de la société. Ces mêmes idées pour lesquelles les jeunes jugent les générations précédentes



et les médias sont partiellement reprises dans plusieurs commentaires. Cela s'explique sans doute par la coexistence des deux éléments dans le discours (ouverture et préjugés). Cela pourrait aussi s'expliquer par le fait que les sujets ne semblent pas conscients qu'ils relayent eux-mêmes des préjugés en formulant ces propos. Nous y reviendrons. Les mêmes groupes d'appartenance nommés dans la section précédente font les frais des critiques, à commencer par les populations arabo-musulmanes.

*« J'ai l'impression que nous, ils nous accepteraient pas autant que nous on le fait. » (RAC2)*

*« Je trouve que la femme, dans ces cultures-là, est tellement négligée. Pis ça, ça vient me chercher. Une affaire que je suis pas capable. » (RAC4)*

*« C'est surtout ceux-là [qui sont touchés par les préjugés] parce qu'ils provoquent la peur on dirait chez nous. Les nouvelles ne montreront jamais ce qu'ils ont fait de bien. Ils montrent juste ce qu'ils ont fait de mal. Chez nous, ça crée une peur. C'est pas nécessairement une peur fondée. » (RAC5)*

*« Mais j'avais entendu aussi une histoire de sapin de Noël dans une ville, qu'ils l'avaient enlevé à cause d'un Arabe qui fêtait pas Noël. Y avait un sapin dans la ville pis comme y avait une grande majorité d'Arabes qui fêtaient pas Noël, on a demandé de l'enlever. » (RAC7)*

Cet échantillon de commentaires ne représente pas la majorité des étudiants, puisqu'un nombre tout aussi grand d'étudiants déplorait que de tels préjugés soient aussi présents au sein de notre société. Mais qu'il s'agisse de leurs propos ou simplement de propos rapportés à partir de phrases entendues par des amis ou des membres de la famille, il reste que cette « communauté imaginée »<sup>16</sup> représente assurément une cible de prédilection en ce qui a trait aux préjugés et stéréotypes qui circulent dans l'environnement des jeunes rencontrés. Plusieurs de ceux-ci tentent d'ailleurs une

---

<sup>16</sup> Nous parlons de communauté « imaginée » en raison du caractère construit symboliquement d'un groupe totalement hétérogène que seraient les « Arabo-musulmans ». L'expression est également un clin d'œil au concept utilisé par l'historien Benedict Anderson (B. R. Anderson, 1983).

explication en renvoyant à la médiatisation des actions terroristes revendiquées par des groupes islamistes, à commencer par les attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis<sup>17</sup>.

Les participants sont par ailleurs nombreux à faire le parallèle entre les préjugés qu'ils entendent à l'endroit des communautés ethnoculturelles minoritaires et à l'endroit de la communauté LGBTQ2+, comme dans l'extrait suivant :

*« Selon moi, on est dans une société qui, mettons notre tranche d'âge, 17-25, on est dans une tranche d'âge d'inclusivité, on veut inclure les gens comme. Justement l'ouverture d'esprit qu'on a comme avec la communauté LGBTQ, genre qu'on veut inclure tout le monde faque on voit la différence comme quelque chose de bon et non quelque chose qui a un impact négatif dans la société, contrairement à d'autres personnes qui voient la différence comme quelque chose de pas bon, quelque chose qui va lui nuire. » (RAC1)*

Un autre groupe ciblé par des préjugés des étudiants est celui des « latinos »<sup>18</sup>. Tout comme pour les populations dites arabo-musulmanes, il semble que les conditions des femmes au sein de ces cultures soient intrinsèquement liées aux divers préjugés, car des commentaires font référence à une culture machiste plus importante. D'autres groupes ne sont pas en reste. C'est le cas des populations noires, asiatiques et autochtones qui, toutes, sont l'objet de préjugés ou d'idées préconçues concernant des traits culturels, qu'il s'agisse d'éléments positifs ou négatifs.

Les moments où cette dichotomie ouverture-fermeture à l'autre se fait sentir de manière importante dans les entretiens sont lorsque les étudiants abordent la question du « choc de valeurs ». Certains étudiants allèguent qu'il est difficile d'entrer en relation avec des gens d'autres cultures en raison des trop grandes différences qui les séparent. À propos de la culture colombienne, on entend : *« moi j'ai eu des amies colombiennes quand j'étais plus jeune. On dirait que ce qui nous a éloigné, c'est*

---

<sup>17</sup> Cela soulève une question importante sur le plan de la science historique. Les attentats du 11 septembre 2001 ont-ils agi comme moment de rupture civilisationnel, ouvrant la porte à une nouvelle époque? S'inspirant des travaux de Samuel Huntington (2011), des spécialistes de relations internationales répondent oui à cette question. Mais du point de vue culturel, c'est par l'étude de discours (comme nous le faisons dans cette étude) que nous pouvons fournir des bribes de réponses et supposer l'opération ou non d'un changement dans les mentalités à partir de cette date symbolique.

<sup>18</sup> Une fois de plus, la construction de ce groupe comme catégorie repose sur des idées préconçues et des confusions sur le plan culturel et géographique. De manière générale, les étudiants réfèrent aux « latinos » en référence aux populations hispanophones des Amériques. Toutefois, des amalgames sont parfois faits avec les Espagnols ou les Brésiliens.

*le fait que on dirait qu'ils grandissent plus vite parce que les valeurs sont différentes et ils ont de grandes familles. » (RAC6) Concernant des Africains, on entend : « vous êtes partis de votre pays pour ne plus avoir les problèmes qu'il y a là-bas, essayez pas de les recréer. Maintenant vous habitez ici, soyez tolérants envers nos choses à nous parce que nous on vient de vous aider. S'ils veulent le beurre et l'argent du beurre avec ça, on peut pas tout leur donner. » (RAC6) Et sur un ton plus conciliant, concernant les populations musulmanes, on entend : « tout le monde a droit à sa religion pis tout le monde pense différemment. Faudrait pas juger là-dessus, mais peut-être que c'est ça qui nous freine. Ils pensent pas comme nous et on n'agit pas pareil. Des fois nous y a des choses qui vont nous bloquer, eux dans le fond c'est normal. » (RAC7) Plusieurs autres témoignages vont en ce sens et font supposer que le choc des cultures s'avère tout simplement indispensable pour comprendre les relations interculturelles chez les étudiants de l'échantillon rencontré.*

C'est d'ailleurs le thème de la religion que les étudiants rencontrés semblent avoir particulièrement à cœur. Bien que peu d'entre eux réfèrent au rejet massif de la pratique religieuse au Québec à partir des années 1960<sup>19</sup>, ni au débat sur la laïcité ayant touché le Québec dans les dernières années<sup>20</sup>, les réticences et inquiétudes face à la religion sont bien présents. Sans parler nécessairement de discours « antireligieux » il semble y avoir des réticences à accepter les pratiques de groupes pour qui la religion s'avère une partie essentielle de leur identité. Il n'est pas surprenant que les musulmans soient donc ciblés dans une partie des commentaires des étudiants, mais c'est également le cas des Témoins de Jéhovah qui sont ciblés dans quelques commentaires dont le suivant :

*« Les Témoins de Jéhovah c'est un groupe religieux envers lequel on a beaucoup de préjugés. Moi en premier. J'ai de la misère à comprendre ces choses-là. [...] Faire frapper dans ma porte, me faire réveiller le matin vraiment tôt... Tu descends, tu penses que c'est important parce que ça cogne comme si la maison était en feu. T'ouvres pis ça te donne 14 000 dépliants [et ils veulent] jaser. Tu dis "non je suis pas intéressée" pis ça*

<sup>19</sup> Nous référons à la baisse marquée de la pratique, d'aucuns diraient au rejet de la religion, à partir de la Révolution tranquille. Pour des données sur ce phénomène, nous référons à l'article de Meunier et Wilkins-Laflamme (2012).

<sup>20</sup> Nous référons ici à l'ensemble des débats sur la laïcité ayant marqué le Québec depuis près de 15 ans, de la crise des accommodements raisonnables (2006-2008) à la loi sur la laïcité de l'État (2019), en passant par la Charte des valeurs québécoises (2013-2014).

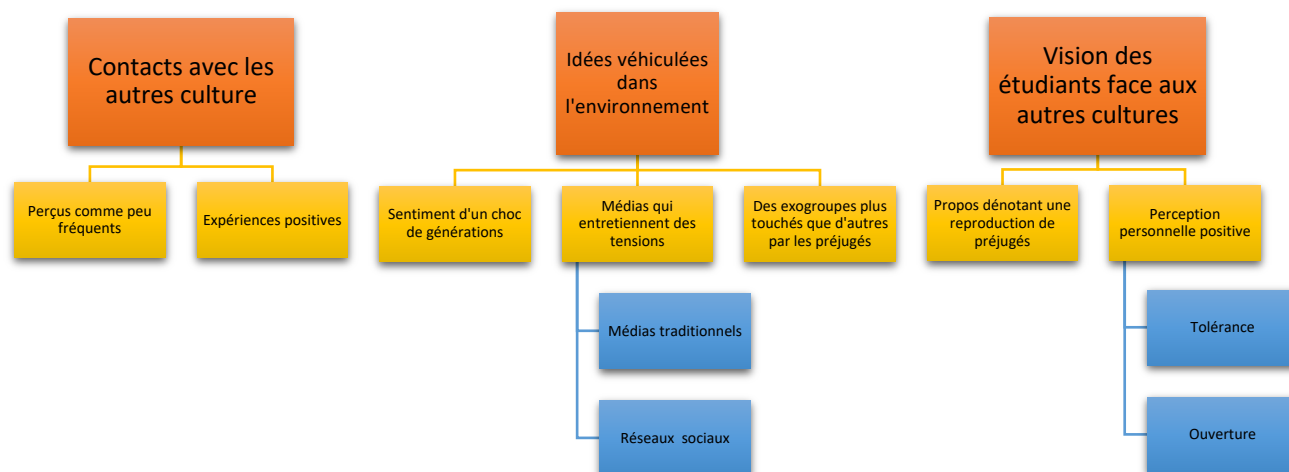
*continue. Mon point c'est juste que ça, ça m'énerve. Il est là mon préjugé. »*  
(RAC3)

En ce sens, une partie des répondants reconnaît avoir parfois des préjugés négatifs vis-à-vis les autres cultures. En effet, ils se perçoivent comme ouverts, bien que plusieurs perceptions négatives des autres cultures soient véhiculées durant les entretiens.

#### 4. Réflexion sur la tolérance et l'accueil

Comme nous l'avons abordé dans notre présentation méthodologique, nous souhaitons que les répondants prennent position concernant leur propre définition des concepts de tolérance et d'accueil de l'autre. L'idée n'était pas d'obtenir des définitions justes et précises de ces concepts. Il s'agissait plutôt de créer un prétexte à la discussion de ces concepts de manière à percevoir si les étudiants voyaient ou non une différence marquée entre les deux.

Chez les étudiants rencontrés, il semble régner un consensus au sujet du caractère plus fort et plus complet de l'accueil. La tolérance, elle, est perçue tantôt négativement, comme une attitude insuffisante en regard de l'autre. « *Être tolérant on dirait que ça a une connotation négative. Dans ma tête pour moi ... "ah je te tolère" c'est, genre, je veux pas vraiment te parler mais t'es ici donc j'ai pas le choix. C'est comme un peu du négatif.* » (RAC2) Mais en d'autres occasions, la tolérance est vue comme première étape d'un continuum menant éventuellement à l'accueil. « *Tolérer, c'est "je comprends pas nécessairement quoi tu fais, je comprends pas nécessairement pourquoi tu le fais mais je vais quand même accepter jusqu'à un certain point". Accueillant que c'est non seulement il faut que t'acceptes ces points-là mais il faut que t'essaies à quelque part de les comprendre.* » (RAC4) L'accueil est perçu chez l'ensemble des répondants comme une posture idéale qui permet de favoriser des rapports interculturels harmonieux. Elle implique le dépassement d'une position passive, aussi positive puisse-t-elle être, pour se lancer dans l'action. Pour donner quelques exemples d'accueil, les étudiants parlent d'essayer d'intégrer des nouveaux arrivants dans un milieu de travail, aider quelqu'un à apprendre le français, s'intéresser à sa culture.



**Figure 4 : Vision schématique des principales réponses des étudiants**

« Je suis pas raciste, j'aime la soupe tonkinoise. »  
Fred Dubé (2018, p. 115)

## CHAPITRE IV : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les individus ont tendance à se croire tolérants, bienveillants et généreux envers les autres. C'est en quelque sorte ce qui pourrait ressortir de la citation humoristique qui amorce ce chapitre. Mais c'est aussi ce qui semble se dégager des propos des étudiants rencontrés. Très peu de gens assument pleinement une attitude raciste ou xénophobe. Cela est sans doute dû au fait qu'il s'agit de concepts dont on ne mesure pas pleinement la portée. En réduisant le racisme à ses formes les plus extrêmes (esclavagistes ou génocidaires), on omet tout un éventail de comportements, propos et attitudes qui répondent aux caractéristiques du racisme moderne. Ce que nos résultats ont démontré, ce n'est pas que les jeunes ont des comportements plus ou moins racistes que les générations précédentes, mais plutôt qu'ils sont partie prenante d'une société qui véhicule un certain nombre d'idées préconçues assez tenaces, et qu'ils utilisent sensiblement les mêmes réflexes cognitifs que leurs aînés pour justifier leurs points de vue. Seulement, il s'adonne que nos participants vivent au sein d'une société plus diversifiée que celle des générations précédentes, ce qui les amène à tirer des conclusions différentes quant à leur perception de cette diversité.

Dans les pages suivantes, nous traiterons en premier lieu des stéréotypes et des préjugés perçus par nos participants dans leur environnement, ainsi que des comportements discriminatoires qu'ils ont témoigné avoir déjà observés. Les raisons qu'avancent nos participants pour expliquer ces phénomènes seront aussi discutées. Nous analyserons ensuite leur discours au sujet des stéréotypes, des préjugés et des comportements discriminatoires qu'ils mentionnent entretenir ou avoir posé eux-mêmes (le cas échéant). Nous mettrons également en lumière les règles heuristiques, les biais cognitifs et les stratégies d'acculturation qui semblent avoir une influence sur nos participants. Nous conclurons cette discussion par une réflexion plus générale sur les procédures et réflexes cognitifs à l'œuvre chez nos participants, sur l'effet des réseaux sociaux sur leurs perceptions, sur l'impact du racisme systémique sur leurs croyances et attitudes, et enfin, à la lumière de tout ce qui aura été dit, nous élaborerons quelques recommandations utiles à appliquer, il nous semble, dans un contexte d'enseignement au collégial.

### **A. Discrimination, stéréotypes et préjugés véhiculés dans la société sur les autres cultures**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nos participants ont, pour plusieurs d'entre eux, relevé une différence importante entre leur propre degré d'ouverture à la différence et celui manifesté notamment par leurs parents, leurs grands-parents ou d'autres personnes d'un certain âge rencontrées dans le cadre de leur emploi, par exemple. Ils identifient deux raisons pour lesquelles, selon eux, leurs aînés sont moins ouverts face à la diversité qu'ils ne le sont eux-mêmes : la rareté des contacts et interactions entre les aînés, depuis leur enfance, et des membres des communautés culturelles minoritaires, et l'influence des médias traditionnels sur les perceptions des aînés face à cette diversité. Quelques étudiants seulement mentionnent que certains jeunes entretiennent eux aussi des préjugés, mais il est clair dans l'esprit de nos participants qu'ils se perçoivent eux-mêmes comme ouverts d'esprit. Enfin, nos participants affirment s'informer principalement par le biais des réseaux sociaux (comme Facebook), et plusieurs d'entre eux présentent la chose comme leur permettant d'être plus ouverts que leurs aînés, qui eux consomment l'information via les médias traditionnels.

Soulignons d'abord l'excellente intuition dont nos participants font preuve quant aux deux raisons qu'ils identifient pour expliquer la plus grande fermeture de leurs aînés face à la diversité. En effet, une rapide revue de la littérature permet de constater que le contact intergroupe fait chuter drastiquement la présence de préjugés – et cela de manière significative, peu importe le groupe d'âge ou la région où a lieu le contact (voire notamment la vaste méta-analyse effectuée par Pettigrew et Tropp, 2006). L'intuition de nos participants se voit donc amplement confirmée par la recherche sur les contacts intergroupe et la réduction, voire la disparition des préjugés. Ensuite, nos participants visent encore dans le mille lorsqu'ils ciblent les médias comme une source potentielle validant, voire encourageant la construction et le maintien des préjugés à l'endroit de la diversité ethnoculturelle. De nombreuses études ont été effectuées sur la question (Entman, 1994; Gilliam et Iyengar, 2000, pour n'en citer que deux). Enfin, de manière générale, nos participants ont encore une fois raison lorsqu'ils soulignent les distinctions quant aux préjugés entretenus selon la génération d'appartenance. Il s'agit même là d'un phénomène documenté, soit l'effet de génération,

qui explique la diminution, d'une génération à l'autre, des manifestations de racisme traditionnel (Firebaugh et Kenneth, 1988). Il suffit de penser, pour s'en convaincre, à la perception entretenue par les Blancs il n'y a que quelques décennies à l'endroit des Noirs et des Autochtones. Cette perception s'est modifiée avec le temps, et le racisme traditionnel a laissé place à des formes plus modérées (mais tout de même graves et offensantes) de racisme, telles le racisme moderne. À cette liste de facteurs favorisant l'ouverture de nos participants face aux différences ethnoculturelles, nous nous permettons d'ajouter que les cours « Histoire et éducation à la citoyenneté », « Éthique et culture religieuse » et « Monde contemporain » ont probablement contribué à développer, chez les jeunes, cette ouverture d'esprit. En effet, ces cours sont apparus au curriculum d'études québécois dans la foulée de la dernière grande réforme et de son implantation (durant la décennie 2000).

Nos participants sont donc plutôt critiques à l'endroit de leurs aînés et des médias traditionnels quant aux préjugés entretenus et relayés, et se considèrent eux-mêmes comme très ouverts à la diversité. Le sont-ils vraiment?

## **B. Discrimination de la part des étudiants à l'endroit de membres d'autres cultures**

Réglons d'abord la question de la discrimination. Aucun de nos sujets n'a mentionné avoir déjà fait preuve de discrimination à l'endroit d'un membre d'un des groupes qu'ils considèrent comme leurs exogroupes. Ils ont bien volontiers parlé de la discrimination qu'ils ont pu observer de la part de leurs proches, de la part de clients dans le cadre de leur emploi, mais il s'agissait chaque fois de la discrimination dont les autres membres de leur endogroupe faisaient preuve à l'endroit des personnes présentant, par exemple, une pratique religieuse, une orientation sexuelle ou une origine ethnique minoritaires. Devant cet état de fait, trois explications semblent possibles. D'abord, il se peut, effectivement, qu'aucun de nos sujets n'ait posé, dans sa vie, de gestes ou comportements discriminatoires à l'égard de qui que ce soit. Ensuite, il se peut que certains de nos participants ont posé de tels gestes, cela sans en percevoir la gravité. Enfin, il est possible que certains de nos sujets aient posé, dans leur vie, des gestes ou comportements discriminatoires, mais n'aient pas voulu l'admettre durant les entretiens. Le cas échéant, ces sujets ont alors probablement été victime du biais de désirabilité sociale, l'un des biais les plus fréquents en recherche qualitative. Il s'agit d'une



des limites de cette recherche, comme nous l'avons déjà expliqué au chapitre 2 du présent rapport. Précisons tout de même ici que cette deuxième option est fort plausible, compte tenu que nos sujets s'exprimaient non-seulement devant nous, les chercheurs, mais également devant quelques-uns de leurs collègues de classe. C'est sans compter les récentes études sur la question (notamment Bergsieker, Leslie, Constantine et Fiske, 2012), qui démontrent que l'expression publique de stéréotypes négatifs peut produire un conflit entre deux normes sociales : on apprend qu'il est « méchant » de dire du mal d'autrui, mais on trouve important d'être authentique et de dire ce que l'on pense vraiment. La dissonance cognitive ressentie devant un tel conflit interne pousse la plupart des gens à omettre les croyances négatives qu'ils entretiennent, et à divulguer uniquement les croyances positives qu'ils entretiennent, de manière à respecter au moins en partie chacune des deux normes (nous préférons mentir par omission que mentir tout court).

### **C. Stéréotypes et préjugés des étudiants sur les autres cultures**

Concernant les stéréotypes et les préjugés entretenus par nos participants, force est d'admettre que la majorité d'entre eux s'est abstenue de passer des commentaires qui auraient pu sembler négatifs aux yeux des chercheurs et de leurs collègues de classe. Cela s'explique probablement en partie par le fait que nos participants entretiennent peu de préjugés, et/ou par le fait qu'ils s'abstiennent de faire part de leurs préjugés en public pour les raisons évoquées plus haut. Lorsque certains stéréotypes ou préjugés étaient exprimés, c'était souvent du bout des lèvres, et sur des sujets qui, somme toute, font – au moins en partie – un certain consensus dans la population. Nous en voulons pour preuve l'expression de préjugés à l'endroit des Témoins de Jéhovah, et à l'endroit de certains immigrants qui, pour reprendre les mots d'un de nos participants, « *veulent le beurre et l'argent du beurre* » (RAC6) lorsqu'ils manifestent des réticences à abandonner leurs pratiques et coutumes au profit de celles de leur société d'accueil.

En revanche, tout en se considérant eux-mêmes comme très ouverts d'esprit, quelques participants ont défendu l'idée selon laquelle « à Rome, on fait comme les Romains, » comme en témoigne l'extrait suivant :

*« Les immigrants qui arrivent dans notre pays mais qui nous imposent quasiment leur loi mais qui nous respectent pas. C'est donnant, donnant. »*

*S'ils veulent qu'on les respecte, faut qu'ils nous respectent aussi. Faut qu'ils respectent qu'ils sont dans notre pays à nous autres et que nous aussi il y a des choses qu'on aime pis qu'on n'aime pas. » (RAC9)*

Et à nouveau :

*« Moi ce que je trouve plate c'est que si d'autres personnes de d'autres pays, d'autres cultures viennent ici, eux ils peuvent faire ce qu'ils faisaient dans leur culture, comme porter le voile. Mais si nous on va dans leur pays, il faut absolument respecter leurs règlements. Je suis ouverte à ça respecter leurs règlements parce qu'on est dans leur pays. Mais eux quand ils viennent ici, ils ne respectent pas. » (RAC9)*

Cette rhétorique, nous avons pu l'entendre très souvent, formulée de différentes manières. Il s'agit – en apparence – d'une application comme une autre de la norme de réciprocité. Le problème, c'est qu'il s'agit là d'une norme éminemment dépendante du contexte culturel dans lequel on l'applique, une norme dépendante aussi de ce que signifient concrètement les notions de respect et de droits humains pour les parties impliquées. De plus, l'idée voulant que « nous, quand on va chez eux, on doit suivre leurs règles, alors eux, quand ils viennent ici, ils doivent suivre nos règles » est extrêmement problématique. En effet, nous sommes ici au Canada. Or au Canada – et partout en Occident et ailleurs, à quelques exceptions près – les gens ont des libertés et des droits fondamentaux. L'une d'elles est la liberté de conscience et de religion, ce qui fait que les gens sont libres de porter ce qu'ils veulent (qu'il s'agisse d'un hijab ou d'une mini-jupe et de talons hauts). Et si la plupart des pays dans le monde ont abandonné cette rhétorique « œil pour œil, dent pour dent » de la Loi du Talion, c'est bien parce que nous avons réalisé que la valeur morale, politique et juridique d'une chose telle une Charte des droits et libertés de la personne devait avoir préséance sur des normes morales archaïques qui sont, au sein de sociétés diversifiées comme les nôtres, indéfendables en théorie comme en pratique. De plus, l'argumentaire du type « œil pour œil, dent pour dent » mène exactement, d'un point de vue logique, à défendre la thèse opposée de celle revendiquée par les participants qui proposent cet argumentaire. En effet, *forcer* une personne à modifier des pratiques qu'elle croit justes, légitimes et en conformité avec ses valeurs (dans la mesure où les pratiques en question ne portent pas atteinte aux droits et libertés des autres, comme c'est le cas avec le port du hijab) est exactement l'équivalent de la *forcer* à porter certains vêtements

ou à adopter certains comportements. Dans les deux cas, on brime la liberté de la personne concernée.

Tout ceci soulève selon nous deux questions importantes. La première question est la suivante. Se pourrait-il que nos participants n'aient pas la même définition que nous des concepts de « stéréotype » et de « préjugé ? » Une minorité de participants se croit, selon toute vraisemblance, exempte de stéréotypes et de préjugés, mais défend tout de même cette version tronquée de la norme de réciprocité. C'est donc dire que ces participants ne sont pas au fait de tout ce que nous venons d'expliquer. Cela nous porte à croire que ces participants entretiennent des stéréotypes et des préjugés à l'endroit de certaines communautés, cela sans même s'en rendre compte. La deuxième question est la suivante. Se pourrait-il que, sous le couvert d'une ouverture à l'autre, une majorité de participants utilise en réalité les mêmes mécanismes que les personnes plus âgées qu'eux pour en arriver à déduire que la diversité est une richesse, et non pas une chose à craindre ? Il est possible de l'avancer. En effet, plusieurs d'entre eux se sont réclamés d'une ouverture à la diversité en justifiant cela par le fait qu'ils avaient développé des amitiés avec des membres des communautés ethnoculturelles minoritaires. Impossible pour nous, chercheurs, d'y voir autre chose qu'une justification s'appuyant sur la croyance voulant que « n'est pas raciste un Blanc qui a un ami ou un collègue Noir. »

Un dernier commentaire. Nos participants semblent pour la plupart convaincus qu'ils échappent aux agents de socialisation traditionnels et à leur influence qu'ils perçoivent comme négative sur leurs aînés, cela simplement du fait qu'ils s'informent via les réseaux sociaux tels Facebook, plutôt que via les médias traditionnels. Or, compte tenu de ce que l'on sait maintenant sur les algorithmes, sur la manière dont fonctionne la propagation de l'information ciblée sur Facebook, (voire notamment *The Social Dilemma*, 2020), force est d'admettre que les jeunes qui récusent les médias traditionnels au profit des réseaux sociaux subissent une influence qui est autant, voire potentiellement plus importante que celle que subissent leurs aînés postés devant RDI, LCN ou encore devant les journaux tels le *Journal de Montréal*, *La Presse* ou *Le Devoir*. Pourtant, aucun de nos participants n'a pris la peine de nuancer son propos en affirmant par exemple que les réseaux

sociaux étaient eux aussi source importante de socialisation et d'influence, que cela soit positif ou négatif. Nous en reparlerons un peu plus loin.

#### **D. Règles heuristiques et biais cognitifs des étudiants**

En plus du biais de désirabilité sociale, nos participants ont fort probablement été victimes d'au moins deux autres biais cognitifs, soit le biais de l'homogénéisation de l'exogroupe et l'effet de halo (effet de notoriété). Le biais de l'homogénéisation de l'exogroupe fait effet de manière évidente lorsque certains de nos participants nous parlent des Latinos, des Témoins de Jéhovah, des personnes dites « arabo-musulmanes » ou des immigrants qui manifestent des réticences à abandonner leurs pratiques et coutumes au profit de celles de leur société d'accueil. L'effet de halo – probablement nourri en grande partie par l'heuristique de disponibilité – est lui aussi en cause dans presque toutes les interventions à connotation plus négative, les participants n'ayant qu'un ou deux exemples à fournir quant au phénomène critiqué, ces exemples reflétant, de surcroît, des idées reçues ou des fausses croyances :

*« Mais j'avais entendu aussi une histoire de sapin de Noël dans une ville, qu'ils l'avaient enlevé à cause d'un Arabe qui fêtait pas Noël. Y avait un sapin dans la ville pis comme y avait une grande majorité d'Arabes qui fêtaient pas Noël, on a demandé de l'enlever. » (RACT)*

Fait à souligner, un seul de nos participants a évoqué les conflits entre anglophones et francophones au Canada et, plus largement en Amérique. L'heuristique de disponibilité est fort probablement en cause ici aussi. En effet, à l'exception de ce participant (qui a vécu en milieu anglophone par le passé) nos participants ont été davantage exposés dans leur vie aux conflits et aux débats portant sur les relations interculturelles et les pratiques religieuses qu'aux conflits entourant les questions linguistiques. On peut affirmer qu'ils semblent très ouverts d'esprit face à la diversité linguistique ou, à tout le moins, qu'ils ne semblent pas s'inquiéter du recul de la langue française au Québec. D'un autre côté, nous nous attendions à ce qu'au moins une petite proportion de nos participants évoque par exemple la Conquête, ou encore l'oppression dont ont été victimes les Canadiens français durant plus de deux siècles en Amérique, ainsi que l'impact de cette oppression sur les disparités actuelles entre les conditions socioéconomiques des francophones et des anglophones. Ce ne fut pas le cas.

## E. Stratégies d'acculturation des étudiants

Concernant les stratégies d'acculturation, nos participants sont plutôt divisés. De prime abord, ils sont principalement individualistes. En effet, nos participants semblent définir leurs amis et leurs collègues de classe selon leurs caractéristiques personnelles et leurs mérites individuels plutôt qu'en fonction de leur appartenance groupale qu'elle soit religieuse, ethnique, culturelle ou linguistique : « *Tant qu'à moi [sic.], je dis que tout le monde part égal jusqu'à temps que tu me fasses un coup chez nous, peu importe. Là tu vas entrer ou pas dans les préjugés, mais avec mon expérience personnelle, [...] Au bout du compte, on est sensiblement pareil mis à part notre couleur de peau. Reste qu'on se ressemble quand même.* » (RAC6) Cependant, à partir du moment où la différence perçue s'amplifie et qu'elle est visible – notamment lorsque les croyances religieuses et les manières de les exprimer dans l'espace public entrent en ligne de compte, par le port d'un vêtement particulier, par exemple – la stratégie d'acculturation privilégiée par certains de nos participants se rapproche davantage de celle intégrationniste, voire assimilationniste : « *Vous êtes partis de votre pays pour ne plus avoir les problèmes qu'il y a là-bas, essayez pas de les recréer. Maintenant vous habitez ici, soyez tolérants envers nos choses à nous parce que nous on vient de vous aider.* » (RAC6)

Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Malenfant-Veilleux et Gélinas (2019) concernant les Arabes (en tant que groupe ethnique). En effet, dans cette étude, les participants avaient une attitude moins favorable, de manière générale, à l'endroit des Arabes qu'à l'endroit des autres groupes ethnoculturels. Cette attitude moins favorable était encore plus marquée dans les résultats aux items de l'échelle d'acculturation de la communauté d'accueil qui concernaient les coutumes, en comparaison avec les items relatifs aux valeurs et à la culture de chaque groupe ethnoculturel étudié. Or le mot « coutume » reflète bien davantage un comportement observable, une pratique visible, que les mots « culture » et « valeurs ; » c'est à tout le moins l'une des hypothèses formulées par les chercheurs pour expliquer les résultats de la recherche de 2019. Le fait que les résultats de la recherche actuelle corroborent – au moins en partie – les résultats de Malenfant-Veilleux et Gélinas n'est pas à négliger, puisque cela pourrait démontrer que nos participants s'abstiennent d'entretenir des préjugés, voire même combattent les préjugés des autres

lorsqu'ils en sont témoins, cela tout en entretenant eux-mêmes des préjugés à l'endroit de certains groupes lorsque le choc culturel est visible, lorsque les différences en termes de coutumes (religieuses ou culturelles) peuvent s'observer dans l'espace public. Cela met également en lumière l'association automatique que font plusieurs de nos participants (pour les deux recherches) entre Arabes et Musulmans (ce qui, nous l'avons mentionné précédemment, ne constitue rien d'autre qu'un raccourci grossier). Couplés aux résultats présentés au point 3 du présent chapitre, ces observations viennent renforcer l'une de nos conclusions, à savoir que nos participants utilisent sensiblement les mêmes réflexes cognitifs que leurs aînés pour justifier leur point de vue. Nous en reparlerons au point G du présent chapitre.

#### **F. Formes de racisme exprimées ou dénoncées par les étudiants**

Il ne fait aucun doute que nos participants rejettent en bloc le racisme traditionnel. Cela ne les absout pas de défendre, par moments, des idées qui pourraient s'apparenter à du racisme moderne, mais aucun extrait ne nous permet de conclure une telle chose hors de tout doute. Le biais de désirabilité sociale est peut-être ici aussi en cause. *Quid* du racisme systémique ? Aucun participant n'a abordé la question de front. Il faut dire que nous avons mené nos entretiens à l'automne 2019 et au début de l'hiver 2020, avant le décès de George Floyd, avant la spectaculaire remontée du mouvement *Black Lives Matter*, avant la controverse associée à la non-reconnaissance du racisme systémique au Québec par le premier ministre actuel, avant le décès de Joyce Echaquan, avant la controverse entourant la mention du « mot en N ». La teneur de nos entretiens serait peut-être très différente si nous effectuions aujourd'hui une nouvelle collecte de données.

#### **G. Procédures et réflexes cognitifs des étudiants**

« Je ne suis pas raciste, la preuve, j'ai un ami Noir ». « Je suis ouvert d'esprit et je valorise la diversité, la preuve, j'ai des amis d'origines ethniques diverses ». Le lecteur notera très certainement une forte ressemblance entre ces deux manières d'exprimer une certaine ouverture d'esprit (qu'elle soit réelle ou imaginée). Ce n'est pas un hasard. Dans les deux cas, l'agent utilise la même stratégie cognitive pour justifier son point de vue : il s'appuie sur son expérience personnelle. Lorsque l'on creuse un peu, cependant, on s'aperçoit la plupart du temps qu'un

« mais... » vient compléter la phrase. Dans le second cas, le « mais... » arrive seulement un peu plus tard dans la discussion. Alors qu'auparavant, c'est la couleur de la peau qui pouvait provoquer l'apparition du « mais... » dans la phrase, c'est aujourd'hui la vue d'un vêtement différent ou tout autre symbole ou pratique observable (culturelle ou religieuse) qui entraîne l'énonciation du « mais » dans la phrase, et des préjugés qui s'ensuivent la plupart du temps. S'il est une chose que cette recherche nous aura permis de réaliser, c'est bien que la plupart des jeunes, tout comme leurs aînés, se fondent sur leurs expériences personnelles pour défendre leur point de vue. Les conclusions qu'ils tirent de leurs expériences diffèrent, au moins en partie, de celles que tirent leurs aînés, soit. Mais c'est principalement grâce au contact intergroupe qu'ils en sont venus à développer une grande ouverture d'esprit (le cas échéant), non parce qu'ils adhèrent à des principes abstraits relevant, par exemple, d'une conception équitable de la justice sociale (Rawls, 1973), ou encore d'une conception particulière de l'éthique de la discussion (Habermas, 2003). Dans l'absolu, nous considérons qu'il s'agit tout de même d'un élément positif à tirer de la présente recherche. Qu'importent les causes, la plupart des jeunes d'aujourd'hui – et même les jeunes évoluant hors des grands centres urbains – arrivent à manifester une belle ouverture d'esprit, une curiosité à l'égard de la différence et un grand respect à l'endroit de cette dernière. Suivant cette observation, à quoi bon se préoccuper des causes sous-jacentes à leurs croyances, valeurs et attitudes ?

Les raisons pour lesquelles il faut malgré tout se préoccuper des causes sous-jacentes à ces croyances, attitudes et valeurs que présentent les jeunes, surtout en tant que professeurs au sein d'établissements supérieurs, sont multiples. Mais une de ces raisons nous semble importante au point de la mettre en évidence dans ce rapport. La voici. Si nos étudiants s'appuient sur leurs expériences personnelles pour justifier leur grande ouverture d'esprit, comment réagir, quoi faire, en tant que professeurs, si certains étudiants ont vécu de nombreuses expériences négatives dans leurs relations avec des membres des communautés ethnoculturelles minoritaires, et que cela teinte leur opinion négativement? Pire encore, comment réagir si, un jour, de nombreux étudiants manifestent une fermeture, voire carrément de la haine à l'endroit d'un ou plusieurs groupes minoritaires, cela dû à leurs expériences personnelles ou aux influences (familiales, médiatiques

ou autres) qu'ils subissent? En ces temps troubles et instables, en ces temps marqués par la prolifération des fausses nouvelles, du complotisme et de la radicalisation, il s'agit là d'une inquiétude que nous croyons légitime. C'est pourquoi nous pensons qu'il faut faire face à cette éventualité et tuer dans l'œuf toute possibilité de revirement rapide ou impulsif de la pensée (d'ouverte à fermée, d'empathique à haineuse), qui résulterait d'expériences négatives concrètes ou d'une influence indue (engendrée, par exemple, par une trop grande exposition aux médias sociaux). Comment y arriver ? En mettant davantage de l'avant, dans notre enseignement, la valeur ajoutée d'une argumentation fondée sur des principes, sur une théorie sur la justice sociale, sur le dialogue éthique, sur les résultats de la recherche en sociologie et en psychologie sociale quant aux rapports interculturels, et en montrant en quoi, à l'opposé, une argumentation appuyée sur l'expérience personnelle a peu de valeur scientifique, rationnelle ou objective.

#### **H. Les étudiants et « l'effet réseaux sociaux »**

Nous avons brièvement traité, dans le troisième chapitre, de ce que nous pourrions nommer « l'effet réseaux sociaux. » Des milliards de personnes utilisent aujourd'hui les réseaux sociaux et ce, à travers la planète. Les Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram et TikTok font désormais partie de nos vies. Ces sources d'information, de communication et de divertissement ont-elles un impact, une influence sur nous? La réponse est oui, bien évidemment. Et cela, à des niveaux qu'il nous aurait été à tous impossible de prévoir il y a à peine quinze ans. De nombreuses études ont démontré que nos états émotionnels sont influencés par les réseaux sociaux. C'est ce que l'on appelle la contagion émotionnelle en ligne (voire entre autres Fowler et Christakis, 2008). Nous savons qu'il existe une relation profonde et complexe entre les réseaux sociaux et l'humeur en général, et en particulier l'estime de soi et les symptômes dépressifs (Vogel et al., 2014; Tandoc et al., 2015). Les données issues des recherches menées sur ces questions sont dramatiques, et nous n'avons pourtant pas encore abordé la question de la polarisation engendrée par les algorithmes régissant non seulement nos interactions, mais également le type de publication auquel nous sommes exposés sur les réseaux sociaux tels Facebook, par exemple. En effet, la question de savoir si nous serons exposés ou non à certaines informations sur notre fil d'actualité sur Facebook dépend non pas de la qualité du contenu ou de sa pertinence, mais bien de la popularité que la publication en question



engendre et de la proximité relative que l'utilisateur entretient avec les autres utilisateurs qui ont partagé la publication en question (Sirbu et al., 2019). En d'autres termes, l'objectif de Facebook n'est pas de nous fournir de l'information pertinente ou de qualité, mais bien de maximiser l'utilisation que nous ferons de la plateforme. Les conséquences sont telles que les chercheurs ont déjà donné un nom à ce biais : le biais de l'algorithme. Or, comme nous l'avons mentionné au troisième chapitre, nos participants semblent se considérer comme mieux informés que leurs aînés du fait qu'ils évitent les médias traditionnels et tendent à s'informer davantage sur les réseaux sociaux. Nos participants sont-ils inconscients du biais de l'algorithme? Croient-ils être imperméables à toute influence négative, qu'elle soit fondée ou non, quant aux communautés culturelles minoritaires? Si c'est le cas, il y a lieu de s'inquiéter. C'est pourquoi nous formulerons une recommandation en lien avec cet état des faits dans la dernière section du présent chapitre.

### **I. Recommandations dans un contexte d'enseignement au collégial**

À la lumière de la présente recherche et des constats établis ci-haut, nous croyons nécessaire de formuler une série de recommandations qui pourraient s'appliquer dans un contexte d'enseignement au collégial. Les deux premières concernent l'inclusion et les différences régionales entre les établissements.

**Première recommandation : Mettre sur pied des pratiques inclusives en matière interculturelle, en respect des cultures minoritaires et des groupes racisés.**

Une première recommandation concerne la mise en place de pratiques inclusives en matière de diversité culturelle. Concrètement, nous nous inspirons notamment des approches prônées par l'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI) qui affirmait récemment dans un mémoire adressé au ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration qu'il faut :

« continuer les efforts qui favorisent l'intégration et la pleine participation des personnes immigrantes et [...] miser sur le développement des formations sur l'histoire du Québec et l'histoire de l'immigration au Québec, les valeurs de la société ainsi que le développement des compétences interculturelles qui contribuent au développement des relations harmonieuses entre les citoyens du Québec » (Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants, 2019, p. 9).

Cette inclusion concerne d'une part les contenus de cours enseignés qui doivent permettre une meilleure connaissance de la réalité de l'autre, que cet autre provienne du groupe majoritaire dont l'histoire, la langue et la culture peuvent être interprétés comme le socle autour duquel le contexte d'enseignement se déploie, ou, à plus forte raison, que cet autre provienne d'un groupe minoritaire dont les caractéristiques culturelles peuvent être perçues comme un apport venant enrichir le vivre-ensemble québécois. Mais d'autre part, il s'agit aussi de construire une pédagogie qui permet le dialogue et l'échange entre les membres d'un groupe, et ce, peu importe la matière enseignée. Enfin, il s'agit également de promouvoir une plus grande représentativité des personnes racisées, non-seulement au sein du corps professoral, mais également au sein du personnel cadre des établissements québécois d'enseignement supérieur. À l'heure actuelle, environ 20 % du corps professoral collégial et universitaire canadien est constitué de personnes racisées, alors même que la population étudiante racisée fréquente les mêmes établissements dans une proportion d'environ 40% (ACPPU, 2018). Il y a donc deux fois plus d'étudiants racisés que de professeurs racisés au sein de nos établissements postsecondaires. Dans les circonstances, il faut prendre acte du fait que le racisme systémique a cours, bien malgré nous, au sein même de nos établissements postsecondaires, dans les lieux mêmes où des centaines de professeurs blancs tentent, chaque année, de sensibiliser leurs étudiants aux causes et impacts des préjugés raciaux, au racisme, et même au racisme systémique. Il y a là un paradoxe qu'il faut relever, et contre lequel il nous faut agir.

**Deuxième recommandation : Aborder de manière transparente les différences régionales et les causes sociohistoriques de celles-ci (entre la région de Montréal et les autres régions du Québec, ou encore entre des milieux relativement homogènes et des milieux diversifiés).**

Il serait d'une grande pertinence de favoriser des échanges plus importants et plus fréquents entre les milieux hétérogènes, de grande diversité culturelle, et les milieux plutôt homogènes. Concrètement, il serait souhaitable de favoriser les collaborations entre établissements, de sorte que des étudiants des cégeps et collèges de la région de Montréal collaborent davantage sur des projets avec des étudiants provenant des autres régions du Québec. Pour les étudiants de groupes plus homogènes, cela permettrait évidemment d'être confrontés à la réalité de la diversité. Pour les étudiants dont la diversité est chose quotidienne, cela leur permettrait de mieux comprendre les

préoccupations et les craintes (légitimes ou non) d'un groupe majoritaire. Qui plus est, de manière analogue, il serait souhaitable de créer ce type de collaboration avec des étudiants des 11 nations autochtones du Québec, que ce soit par l'entremise de l'Institution collégiale Kiuna ou encore par des collaborations directes avec les communautés. Au moment d'écrire ces lignes (en plein cœur de la pandémie de COVID-19), il y a tout lieu de croire que la distance devienne un problème de plus en plus facile à contourner avec l'essor du téléenseignement et que de tels partenariats soient de plus en plus envisageables et souhaitables. Néanmoins, nous réalisons que ce type de partenariat doit être d'abord encouragé par les directions des établissements elles-mêmes, ce qui implique de sortir d'une logique marchande et concurrentielle et de permettre aux professeurs de bâtir des ponts (projets de recherche, projets pédagogiques, cours communs, communications et autres) d'un établissement à un autre.

**Troisième recommandation : Former davantage les professeurs pour l'enseignement en contexte interculturel de manière à favoriser les rencontres interculturelles en contexte scolaire et parascolaire.**

Nous insistons de nouveau sur le fait qu'il faille créer des contextes de rencontres interculturelles plus fréquents. Nous l'avons mentionné, la classe et ses activités pédagogiques peuvent être des prétextes parfaits à ces rencontres, pour autant que les professeurs sont formés pour agir en contexte interculturel. Or, force est d'admettre que la plupart des professeurs des établissements d'enseignement supérieur (tant au collégial qu'à l'université) ne possèdent pas, pour la plupart, une telle formation. Alors que leurs collègues des ordres préscolaire, primaire et secondaire suivent un ou deux cours sur la question durant leurs études universitaires, les professeurs collégiaux et universitaires ne peuvent s'en remettre qu'à eux-mêmes, cela même s'ils traiteront davantage – et plus en profondeur – de sujets potentiellement sensibles en classe que les enseignants du préscolaire, du primaire ou du secondaire. Il ne faut pas non plus sous-estimer l'importance de la vie sociale hors classe et des activités parascolaires. Les établissements doivent développer des prétextes aux rencontres entre les communautés et le rôle des services aux affaires étudiantes s'avère tout simplement crucial. Que ce soit par l'engagement citoyen (Amnistie internationale, comités environnementaux ou autres), les arts (musique, théâtre), les sports ou les voyages, les établissements collégiaux doivent saisir et créer les opportunités de rencontres. Dans une époque

où les médias sociaux occupent une place importante et participent de cette diffusion des préjugés à l'endroit d'autres groupes, il s'avère crucial d'accroître l'offre de telles implications et d'en faire la promotion. Plus encore, il est nécessaire que les établissements trouvent des moyens de créer des incitatifs clairs à l'engagement citoyen, à l'instar de ce qui se fait dans les programmes d'études internationales ou au Baccalauréat international<sup>21</sup>.

**Quatrième recommandation : Entretenir des liens avec les organismes et groupes communautaires qui œuvrent dans l'accueil des personnes immigrantes.**

Les établissements collégiaux doivent tisser davantage de liens avec les organismes et groupes communautaires de leurs régions respectives. Dans le cas qui nous intéresse, nous insistons sur le fait que c'est particulièrement le cas pour les organismes qui œuvrent à l'accueil des personnes immigrantes. Ce type de liens institutionnels – qui dépassent donc les initiatives pédagogiques de certains professeurs motivés – favoriserait assurément une plus grande cohésion sociale et une meilleure compréhension des enjeux liés à l'immigration. Nous croyons que cette recommandation est particulièrement pertinente dans les régions qui accueillent un nombre important de réfugiés, en d'autres mots, dans les régions où les besoins sont criants. Ce type d'approches aurait également d'immenses impacts sur la réussite des étudiants, comme en font foi certaines recherches<sup>22</sup>. Mais dans le contexte lié à l'accueil des personnes immigrantes, cela permettrait également de répondre aux besoins des organismes d'accueil et de créer des partenariats durables.

**Cinquième recommandation : Encourager la mise sur pied d'une pédagogie intergénérationnelle pour favoriser les échanges entre les jeunes et leurs aînés sur les questions liées aux rapports aux autres cultures.**

Une autre recommandation a trait aux relations entre les individus de plusieurs générations. À plusieurs reprises dans notre recherche, des témoignages d'étudiants faisaient état de l'immense fossé qui les séparait de leurs parents ou grands-parents eu égard aux attitudes interculturelles. Cette tension intergénérationnelle ne peut être mise de côté, compte tenu des nombreux

<sup>21</sup> Nous faisons référence au programme « Créativité, Activité, Service » (CAS) dont la réalisation est nécessaire à l'obtention d'un diplôme de l'IB.

<sup>22</sup> Lors d'un PREP réalisé en 2007 sur le cours de méthodologie en sciences humaines, deux des chercheurs du présent rapport avait fait la démonstration que les étudiants avaient une motivation scolaire beaucoup plus élevée quand ils devaient réaliser un travail de recherche ancré dans de réels besoins du milieu. (Landry et al., 2007)

témoignages recueillis sur la question. Dans les cas où ce fossé est bien réel, la mise sur pied d'activités de sensibilisation aux différences pourrait avoir une portée au-delà de la classe. D'où la pertinence d'activités pédagogiques intergénérationnelles permettant de présenter des travaux, de créer des rencontres ou d'offrir des témoignages au-delà de la classe. En ce sens, l'établissement collégial doit jouer un rôle civique plus large de diffusion des connaissances et, par l'entremise des travaux de ses étudiants, atteindre un public qui dépasse son niveau de fréquentation.

**Sixième recommandation : Adapter la formation générale collégiale (contenus et compétences) aux défis interculturels rencontrés par la société québécoise ainsi qu'aux défis engendrés par la citoyenneté numérique et l'usage éthique des réseaux sociaux.**

Des travaux indiquent à quel point les notions de psychologie sociale et de sociologie permettent d'accroître les attitudes d'empathie chez les jeunes adultes (Rockwell et al., 2019). Il serait donc grandement pertinent de s'assurer que de tels contenus ont leur place dans le cheminement scolaire des étudiants du collégial, et ce, au-delà des formations en sciences humaines ou en techniques humaines. Ce qui est en cause ici, c'est notamment l'acquisition de connaissances de base au sujet des autres cultures, de l'immigration ou des attitudes de différenciation sociale. Ces connaissances de base ne devraient pas être abordées qu'au sein des formations dites « humaines » et devraient être perçues comme des notions à la base des compétences citoyennes à développer chez les jeunes adultes.

Dans cette optique, la question de la révision de la formation générale au collégial se pose. C'est une question vaste qui est rarement abordée de front<sup>23</sup>. Nous croyons cependant qu'il faudrait envisager la chose et permettre aux collèges et cégeps d'obtenir une plus grande latitude et flexibilité dans la mise en place de la formation générale, permettant ainsi d'inclure des notions liées aux attitudes et compétences civiques à développer chez les jeunes.

---

<sup>23</sup> La dernière proposition en ce sens concernait l'ajout d'un cours d'histoire à la formation générale (2013). L'idée a été mise de côté suite à l'élection d'un nouveau gouvernement au printemps 2014. Il est cependant intéressant de constater que le Conseil supérieur de l'éducation, bien qu'en désaccord avec l'ajout de ce nouveau cours, avait clairement formulé la nécessité de réfléchir à l'évolution de la formation générale (Conseil supérieur de l'éducation, 2014).

Lorsque l'on parle de compétences civiques, de dialogue éthique, de justice, et surtout lorsque l'on juge essentiel que l'ensemble des jeunes du collégial soient initiés plus en profondeur à ces questions, il faut voir que dans le système actuel, ce sont les cours de philosophie qui sont les plus aptes à offrir ce type de contenu et d'enseignement. L'un des pionniers et fervents défenseurs de l'enseignement général de la philosophie au collégial, Georges Leroux, soutenait, il n'y pas si longtemps, que :

« Nous avons le devoir d'accueillir des jeunes dans une culture dont certains ne comprennent pas les principes – la délibération démocratique, la possibilité de critiquer l'autorité, la défense des droits et des libertés. [...] Nous avons aussi le devoir d'être attentifs sur le terrain aux attitudes de fermeture à l'égard de ces principes. Il faut que les cours de philosophie donnent aux jeunes des outils de discussion rationnelle sur le pluralisme moral et culturel qui caractérise la société québécoise.<sup>24</sup> »

Nous sommes amplement d'accord avec Leroux. Que ce soit par le biais des cours de philosophie ou via un nouveau cours offrant une valeur ajoutée à la formation générale (à titre d'exemple, un cours intitulé « Relations interculturelles et citoyenneté au XXI<sup>e</sup> siècle »), il faut trouver un moyen pour initier tous les étudiants collégiaux à ces grands défis sociaux et éthiques qu'apporte avec lui le XXI<sup>e</sup> siècle. Il faut également que l'enseignement de la philosophie demeure, et serve à fournir aux jeunes plus d'outils pour comprendre, interpréter et évaluer les prises de position et les discours de nos décideurs publics sur les questions touchant la diversité ethnoculturelle. Il faut mettre l'accent sur la valeur et l'importance de l'argumentation rationnelle (en opposition aux arguments fondés sur l'expérience personnelle). Enfin, il faut traiter, avec les étudiants, de l'impact de l'exposition aux réseaux sociaux, et des dilemmes éthiques que soulève, entre autres, le biais de l'algorithme.

En résumé, l'ensemble des recommandations se trouve formulé dans le tableau suivant<sup>25</sup> :

---

<sup>24</sup> Gauvreau, C. (2015). *La philo : une école de liberté*. <https://www.actualites.uqam.ca/2015/georges-leroux-prone-renouvellement-enseignement-philo-collegial>

<sup>25</sup> Le tableau est également disponible à l'annexe 6 du rapport.

1. Mettre sur pied des pratiques inclusives en matière interculturelle, en respect des cultures minoritaires et des groupes racisés.
2. Aborder de manière transparente les différences régionales et les causes sociohistoriques de celles-ci (entre la région de Montréal et les autres régions du Québec, ou encore entre des milieux relativement homogènes et des milieux diversifiés).
3. Former davantage les professeurs pour l'enseignement en contexte interculturel de manière à favoriser les rencontres interculturelles en contexte scolaire et parascolaire.
4. Entretenir des liens avec les organismes et groupes communautaires qui œuvrent dans l'accueil des personnes immigrantes.
5. Encourager la mise sur pied d'une pédagogie intergénérationnelle pour favoriser les échanges entre les jeunes et leurs aînés sur les questions liées aux rapports aux autres cultures.
6. Adapter la formation générale collégiale (contenus et compétences) aux défis interculturels rencontrés par la société québécoise ainsi qu'aux défis engendrés par la pratique numérique de la citoyenneté et l'usage éthique des réseaux sociaux.

**Tableau 6 : Récapitulatif des recommandations du rapport**

« Les Modernes, après avoir aboli l’esclavage, ont donc encore à détruire trois préjugés bien plus insaisissables et plus tenaces que lui : le préjugé du maître, le préjugé de race et enfin, le préjugé du Blanc. »

Alexis de Tocqueville (1835)

## CONCLUSION

La recherche menée ces derniers mois constitue une étape exploratoire qui visait à développer nos connaissances sur les rapports entretenus par les étudiants face à un exogroupe, plus particulièrement face à des individus de cultures différentes. Beaucoup de travaux sont menés sur les rapports interculturels. Beaucoup de textes s’écrivent et il s’avère parfois difficile de départager l’opinion de la perspective scientifique, surtout quand on fait appel à des questions – identitaires – pour lesquelles la charge émotive est très élevée. D’entrée de jeu, en introduction, nous mentionnions que le contexte québécois et international actuel se prêtait à mieux connaître les perceptions des jeunes. Nous ne pouvions mieux nommer la chose, puisque simplement lors de l’année de réalisation du projet, de nombreux événements ont mis en lumière les tensions identitaires : aux États-Unis la mise en évidence que les groupes les plus affectés par la pandémie de COVID-19 étaient les populations minorisés (Agence France-Presse, 2020), la résurgence des manifestations Black Lives Matter suite au décès de George Floyd (mai 2020) et à l’attaque policière contre Jacob Blake (août 2020), les tensions entre militants anti-racistes et supporters du président Donald J. Trump à l’approche de la campagne présidentielle du 3 novembre 2020 ; au Canada, les réformes québécoises en immigration, notamment celle du Programme d’expérience québécoise (PEQ) (novembre 2019), les protestations contre le projet de gazoduc en territoire des Wet’suwet’en de Colombie-Britannique (janvier à mars 2020), les manifestations anti-racistes ayant mené au déboulonnement de la statue de John A. MacDonald à la Place du Canada à Montréal (août 2020), les revendications suite au décès de Joyce Echaquan (septembre 2020), ainsi que les événements entourant l’utilisation du « mot en N » à l’Université d’Ottawa (octobre 2020).

C’est donc dans ce contexte effervescent que nous croyons fermement qu’il soit nécessaire de mieux comprendre le discours ambiant au sujet des rapports interculturels, et ce, pour intervenir plus efficacement en classe et développer des stratégies qui permettront d’outiller professeurs et



étudiants afin de favoriser un climat d'apprentissage sain et serein. La protection de la langue, la crainte de l'assimilation, la peur du terrorisme ou du radicalisme, la méfiance envers les religions sont parmi les thèmes qui ressortent dans nos entretiens. Il ne faut surtout pas en banaliser l'importance, prétextant qu'il ne s'agit que d'opinions ou de comportements en marge. Nous l'avons mentionné dans nos recommandations et nous insistons sur ce fait : il est nécessaire de prendre au sérieux toutes sources possibles de tensions et favoriser le dialogue quand cela s'avère possible.

Des défis importants se sont posés tout au long du déroulement du projet de recherche. Évidemment, certaines des limites sont inhérentes à ce type de projet : échéanciers serrés, ressources et dégagement limités, collecte de données limitée sur le plan géographique. D'autres limites se sont évidemment posées suite au contexte de pandémie qui nous obligeait à repousser nos échéances et revoir une partie de nos intentions initiales. Par contre, il faut bien nommer les limites liées à nos propres choix méthodologiques. La réalisation de groupes de discussion permettait bel et bien d'avoir une foule d'informations sur les perceptions des étudiants. Ce type d'enquête est d'une richesse presque inépuisable. Cependant, nous soupçonnons que la sensibilité d'un thème comme le nôtre ait pu provoquer un effet de conformisme chez certains de nos étudiants ne voulant pas paraître intolérants ou racistes. C'était également notre choix d'utiliser une approche qualitative qui rejoindrait un moins grand nombre de personnes, mais permettrait d'aller chercher un volume d'informations plus important. *A posteriori*, il y a lieu de nous questionner à savoir si c'était la meilleure des stratégies. Des approches quantitatives comparatives auraient sans doute offert des possibilités d'analyse et d'interprétation plus riches que ce à quoi ce rapport arrive. Nous en prenons acte.

Malgré leur caractère modeste, nous croyons arriver à des résultats pertinents, dans l'optique où les propos des étudiants nous ont permis de nous aiguiller et de nous offrir une série de recommandations aux établissements collégiaux et aux professeurs qui souhaitent mieux intervenir en éducation interculturelle. Nous croyons toujours qu'il s'agissait d'une bonne idée de nous intéresser à cette question dans un milieu qui, pourtant, était relativement homogène, ne serait-ce que pour déconstruire une perception d'un Québec des régions intolérant.

En somme, notre recherche met la table à une meilleure compréhension des idées véhiculées et ouvre la porte à des recherches ultérieures qui pourraient porter tant sur les questions identitaires selon une acception plus large (identité et orientation sexuelle, identité professionnelle, identité de classe) que sur les relations interculturelles dans un milieu plus vaste (à l'échelle de tout le Québec). Comme cela s'est précédemment fait pour comparer des États entre eux, il serait d'ailleurs très intéressant de mener des recherches en empruntant un devis quantitatif, de manière à mesurer des indicateurs précis liés à la tolérance et l'accueil et vérifier si le fait de côtoyer la différence (au sein d'une population hétérogène, diversifiée) a une incidence – positive ou négative – sur le développement d'attitudes particulières d'ouverture.

Le réseau collégial québécois joue un rôle d'une grande importance dans la socialisation des jeunes adultes et cela continuera d'être le cas pour les prochaines années. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur prévoit une hausse significative du nombre d'étudiants qui fréquenteront ces établissements dans la prochaine décennie (2020)<sup>26</sup>. Il y a donc lieu de croire que ces lieux continueront d'être ces endroits privilégiés d'échanges et d'interactions que d'aucuns considèrent comme essentiels au développement du vivre-ensemble.

---

<sup>26</sup> Selon les estimations, entre 2018 et 2028, les effectifs étudiants devraient passer de 80 935 à 99 787, soit une hausse de 23,3 %.

## MÉDIAGRAPHIE

- About, F.E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford Basil Blackwell.
- Agence France-Presse. (2020). *Le coronavirus semble frapper démesurément les Noirs aux États-Unis*. Radio-Canada.ca. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1691843/etats-unis-coronavirus-tue-noirs-victimes-covid-19>
- Allport, G.W. ((1954). The historical background of modern social psychology. Dans G. Lindzey et E. Aronson (dir.) *The Handbook of Social Psychology*, (vol 1. p.3-56). Addison-Wesley.
- Anadón, M., & Savoie Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Anderson, B. R. (1983). *Imagined communities : Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Anderson, E. (2010). *The Imperative of Integration*. Princeton University Press.
- Aron, R. (1967). *Les étapes de la pensée sociologique*. Gallimard.
- Asch, S.E. (1946). Forming impressions of personality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41(3), 258-290.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données d'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : Considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Becker, H. S., & Horowitz, I. L. (1972). Radical Politics and Sociological Research : Observations on Methodology and Ideology. *American Journal of Sociology*, 78(1), 48-66. JSTOR.
- Beitone, A., Dollo, C., Gervasoni, J., Le Masson, E., & Rodrigues, C. (2004). *Sciences sociales* (4e éd.). Sirey.
- Berrgsieker, H.B., Leslie, L.M., Constantine, V.S. et Fiske, S.T. (2012). Stereotyping by omission : Eliminate the negative, accentuate the positive. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), p.1214-1238.
- Berry, J. (1989). Acculturation et adaptation psychologique. Dans Retschitzki, J., Bossel-Lagos, M. et Dasen, P. (dir.) *La recherche interculturelle*, p.135-145. L'Harmattan.
- Berry, J. (1990). Psychology of acculturation. Dans Bernan, J. (dir.) *Nerbraska symposium on motivation : Cross-cultural perspectives*, p. 201-233. Lincoln University of Nerbraska Press.

- Berry, J. (2000). Acculturation et identité. Dans Costa-Lascoux, J., Hily, M.A. et Vermès, G. (dir.). *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires : Hommage à Carmel Camilleri*, p. 81-94. L'Harmattan.
- Berry, J.W. et Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(3), 191-207.
- Bouchard, G., & Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir : Le temps de la conciliation ; rapport*. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.
- Boudon, R. (1969). *Les méthodes en sociologie*. Paris, PUF.
- Bourhis, R. Y. & Gagnon, A. (2006). Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes. Dans R.J. Vallerand (Éd.) *Les fondements de la psychologie sociale* (2<sup>e</sup> éd.). Gaetan Morin & Chenelière.
- Bourhis, R. Y., & Leyens, J. P. (1999). Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes. Sprimont : Mardaga.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model : A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386.
- Bourhis, R. Y., Montaruli, E., El-Geledi, S., Harvey, S. P., & Barrette, G. (2010). Acculturation in multiple host community settings. *Journal of Social Issues*, 66(4), 780-802.
- Bourhis, R. Y., Montreuil, A., Barrette, G., & Montaruli, E. (2009). Acculturation and immigrant host community relations in multicultural settings. In S. Demoulin, J. P. Leyen & J. F. Dovidio (Eds.), *Intergroup misunderstandings : Impact of divergent social realities* (pp. 39-61). New York : Psychology Press.
- Bureau de la vie étudiante, Université Laval. (2020). *Choc culturel et adaptation*. <https://www.bve.ulaval.ca/>
- Brewer, M.B. et Kramer, R.M. (1985). The psychology of intergroup attitudes and behavior. *Annual Review of Psychology*, 36, 219-243.
- Cocquebert, V. (2019). *Millennial Burn-out. X, Y, Z... Comment l'arnaque des « générations » consomme la jeunesse*. Arkhê.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1163849>

- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2019). *Mémoire à l'office de consultation publique de Montréal dans le cadre de la consultation publique sur le racisme et la discrimination systémiques*.  
[https://www.cdpcj.qc.ca/storage/app/media/publications/memoire\\_OCPM\\_racisme-systemique.pdf](https://www.cdpcj.qc.ca/storage/app/media/publications/memoire_OCPM_racisme-systemique.pdf)
- Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, & Instituts de recherche en santé du Canada. (2014). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (p. 242). Gouvernement du Canada.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Les répercussions de l'introduction d'un cours d'histoire du Québec dans la formation générale commune de l'enseignement collégial : Projet de règlement visant à modifier le Règlement sur le régime des études collégiales : avis au Ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie*.  
<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0484.pdf>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research : Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th edition). SAGE.
- De Tocqueville, A. (1835). *De la démocratie en Amérique*. [http://classiques.uqac.ca/classiques/De\\_tocqueville\\_alexis/democratie\\_1/democratie\\_tome1.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/De_tocqueville_alexis/democratie_1/democratie_tome1.html)
- Denis, C., Millette, G., & Vekeman-Julien, I. (2019). *Individu et société*. Chenelière Éducation.
- Deschenaux, F. (2007). *Guide d'introduction au logiciel QSR Nvivo 7.0. Cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*. Association pour la recherche qualitative.
- Dovido, J.F. et Gaertner, S.L. (1986). Prejudice, discrimination and racism : Historical trends and contemporary approaches. Dans Dovido J. et Gaertner, S.L. (Ed.). *Prejudice, discrimination and racism*. Academic Press.
- Dubé, F. (2018). *Une pipée d'opium pour les enfants*. Lux.
- Dugain, M., & Labbé, C. (2017). *L'homme nu : La dictature invisible du numérique*. Plon et Robert Laffont.
- Dumont, F. (1997). *Récit d'une émigration : Mémoires*. Boréal.
- Durand, C., & Blais, A. (2016). Le sondage. Dans B. Gauthier & I. Bourgeois, *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (6e édition, p. 455-502). Presses de l'Université du Québec.
- Elliot, J. (1970). *The Eye of the Storm*. American Broadcasting Company.
- Entman, R.M. (1994). Representation and Reality in the Portrayal of Blacks on Network Television News. *Journalism Quarterly*, 71(3), p.509-520.

- Esses, V. M., Haddock, G., & Zanna, M. P. (1993). *Values, stereotypes, and emotions as determinants of intergroup attitudes*. Dans D. M. Mackie & D. L. Hamilton (Ed.), *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception* (p. 137–166). Academic Press.
- Falardeau, P. (2011). *Monsieur Lazhar*. micro\_scope.
- Firebaugh, G. et Kenneth, E.D. (1988). Trends in antiblack prejudice, 1972-1984 : Region and cohort effects. *American Journal of Sociology*, 94, 251-272.
- Fiske, S.T. et Taylor, S.E. (1998). *Social Cognition*. McGraw-Hill.
- Flagg, A. (2019, 13). Is There a Connection Between Undocumented Immigrants and Crime? *The Marshall Project*. <https://www.themarshallproject.org/2019/05/13/is-there-a-connection-between-undocumented-immigrants-and-crime>
- Fontaine, N. (2017). *Manikanetish : Petite Marguerite*. Mémoire d'encrier.
- Fowler, J.H. et Christakis, N.A. (2008). Dynamic spread of happiness in a large social network: longitudinal analysis over 20 years in the Framingham Heart Study. *British Medical Journal*.
- Gilliam, F.D. et Iyengar, S. (2000). Prime Suspects : The Influence of Local Television News on the Viewing Public. *American Journal of Political Science*, 44(3), 560-573.
- Habermas, J. (2003). *Truth and Justification*. B. Fultner (trad.). MIT Press.
- Haselton et al. (2005). The Evolution of Cognitive Bias. Dans *The Handbook of Evolutionary Psychology*. John Wiley & Sons.
- Huntington, S. P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. Simon & Schuster.
- Huntington, S. P. (2011). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* (Simon&Schuster hardcover ed). Simon & Schuster.
- Institut de la statistique du Québec. (2011). *Population selon la langue parlée le plus souvent à la maison, municipalités, MRC et TE de la Mauricie et ensemble du Québec*. [https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/recensement/2011/recens2011\\_04/langue\\_logement/lan\\_psp04.htm](https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/recensement/2011/recens2011_04/langue_logement/lan_psp04.htm)
- Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants. (2019). *Au-delà des impératifs économiques : Misons sur des stratégies novatrices de mobilisation, de concertation et d'encadrement des personnes immigrantes* [Dans le cadre de la consultation sur la planification de l'immigration pour la période 2020-2022].
- Jones, C.P. (1997). Levels of racism : A Theoretic Framework and a Gardener's Tale. *American Journal of Public Health*, 90. 1212-1215.

- Kahneman, D. (2012). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Katz, D. et Braly, K.W. (1933). Racial stereotypes in one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.
- Kruger, J. et Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it : How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Krumpal, I. (2012). Asking sensitive questions : The impact of forgiving wording and question context on social desirability bias. *Quality and Quantity*, (46)1, 1-16.
- Landry, D., Bergeron, G., Dumont, D., & Roy, S. (2007). *Approche innovante dans le cours de méthodologie des sciences humaines : Impact sur l'engagement*. Association des collèges privés du Québec.
- Landry, D., Bergeron, G., Dumont, D., & Roy, S. (2016). *L'occupation des temps sociaux et les projets d'avenir d'étudiants du collégial de la Mauricie*. Association des collèges privés du Québec.
- Landry, D., Dumont, D., & Roy, S. (2017). *Terminer des études universitaires : Les conditions de la réussite et le rôle du collégial*. Association des collèges privés du Québec.
- Larousse, É. (2020). *Définitions : Tolérance - Dictionnaire de français Larousse*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/tol%C3%A9rance/78312>
- Leyens, J.-P. et al. (1996). *Stereotypes and social cognition*. Sage.
- Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Grasset et Fasquelle.
- Maalouf, A. (2019). *Le naufrage des civilisations*. Bernard Grasset.
- Malenfant-Veilleux, A. et Gélinas, S. (2019). *Des Autochtones aux Arabes. Portrait des croyances et attitudes des étudiants collégiaux à l'endroit de la diversité ethnoculturelle*. Communication orale présentée au 41<sup>e</sup> congrès annuel de la SQRP, Mont-Tremblant, Canada.
- Marien, B., & Beaud, J.-P. (2003). *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche. Le cas des petits échantillons*. Réseau sociolinguistique et dynamique des langues. Agence universitaire de la Francophonie. <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/379/>
- Meunier, É.-M., & Wilkins-Laflamme, S. (2012). Sécularisation, catholicisme et transformation du régime de religiosité au Québec. Étude comparative avec le catholicisme au Canada (1968-2007)1. *Recherches sociographiques*, 52(3), 683-729.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Prévisions de l'effectif étudiant au collégial, 2019-2028*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/effectif-etudiant-au-collegial/>

- Mullen, B. et Hu, L.T. (1989). Perception of ingroup and outgroup variability : A meta-analytic integration. *Basic and Applied Social Psychology*, 10, 233-252.
- Orlowski, J. (2020). *The Social Dilemma*. Netflix.
- Orrenius, P., & Zavodny, M. (2019). Do Immigrants Threaten U.S. Public Safety? *Federal Reserve Bank of Dallas, Working Papers*, 2019(1905). <https://doi.org/10.24149/wp1905>
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Armand Colin.
- Paventi, E. (2016). *D'une mer à l'autre*. Télé-Québec.
- Persell, C. H., Green, A., & Gurevich, L. (2001). Civil Society, Economic Distress, and Social Tolerance. *Sociological Forum*, 16(2), 203-230.
- Pettigrew, T.F. et Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.
- Pew Research Center. (2020). Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/>
- Rawls, J. (1973). *A Theory of Justice*. Belknap Press.
- Rea, A. (2003). Politiques d'immigration : Criminalisation ou tolérance ? *La pensée de midi*, 10(2), 111-125.
- Richard Desjardins, & Robert Monderie. (2007). *Le Peuple invisible*. Office national du film du Canada.
- Rocher, G. (2011). *Introduction à la sociologie générale*. Éditions Hurtubise.
- Rockwell, A., Vidmar, C. M., Harvey, P., & Greenwood, L. (2019). Do Sociology Courses Make More Empathetic Students? A Mixed-Methods Study of Empathy Change in Undergraduates. *Teaching Sociology*, 47(4), 284-302.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 123-151). Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. ERPI.
- Schneider, D.J. (2004). *Distinguished contributions in psychology. The psychology of stereotyping*. Guilford Press.
- Sîrbu, A. et al. (2019). Algorithmic bias amplifies opinion fragmentation and polarization : A bounded confidence model. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213246>



- Steele, C.M. et Aronson, J. (1995). Stereotype vulnerability and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, p.797-811.
- Tajfel, H. et al. (1981). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- Tajfel, H. et Turner, J.C. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. Dans Worchel, S. and Austin, W.G. (Ed.). *Psychology of Intergroup Relation*. Hall Publishers.
- Tandoc, E.C., Ferrucci, P. et Duffy, M. (2015). Facebook use, envy, and depression among college students : Is Facebooking Depressing? *Computers in Human Behavior*, 43, p.139-146.
- Tchoryk-Pelletier, P., cité dans R.Y. Bourhis (1994). Ethnic and language attitudes in Quebec. Dans J.W. Berry et J.A. Laponce (dir.) *Ethnicity and culture in Canada : the research landscape* (p.322-360). University of Toronto Press.
- Turbide, P. et Payeur, L. (2006). *La leçon de discrimination*. Radio-Canada.
- Tversky, A. et Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty : Heuristics and biases. *Science*.
- Vermette, K. (2018). *The Break*. Atlantic Books.
- Viens, J. (2019). *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics :Écoute, réconciliation et progrès : rapport final*.
- Vogel, E., Rose, J.P. et Roberts, L. (2014). Social comparison, social media and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4), p.206-222.
- Wason, P.C. (1960). On the failure to eliminate hypotheses in a conceptual task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12(3), 129-140.
- Williams, D.R. et Neighbors, H. (2001). Racism, discrimination and hypertension : Evidence and Needed Research. *Ethnicity and Disease*, 11, 800-816.

## ANNEXE 1 : OUTILS DE COLLECTE

### Rapport aux autres cultures : la parole à des étudiants du collégial PREP, 2019-2020 Outils de collecte

#### Schéma d'entretien pour les groupes de discussion :

- ✓ Si vous aviez à nommer les principales idées véhiculées autour de vous concernant les autres cultures (groupe ethnique, groupe linguistique, groupe religieux), à quoi feriez-vous référence?
  - *Par groupe ethnique, on entend une personne d'une origine autre que la vôtre.*
  - Selon vous, y a-t-il des cultures plus touchées que d'autres par ces idées (groupe ethnique, groupe linguistique, groupe religieux)?
    - *Au besoin, leur demander de faire ressortir les éléments positifs et négatifs qui ne sont pas sortis.*
  
- ✓ Pourriez-vous nous parler votre vision des personnes d'autres cultures (groupe ethnique, groupe linguistique, groupe religieux) que la vôtre?
  - Parlez des contacts avec des gens que vous avez côtoyé ou que vous auriez pu côtoyer au Québec, par exemple à l'école ou au travail.
    - *Au besoin, leur demander de parler d'autres cultures si on ne parle que d'une. Donner des exemples.*
    - *Au besoin, leur demander de faire ressortir les éléments positifs et négatifs qui ne sont pas sortis.*
  
- ✓ Parlez-nous de vos contacts avec des personnes issues d'autres cultures (groupe ethnique, groupe linguistique, groupe religieux).
  - Parlez des contacts avec des gens que vous avez côtoyé ou que vous auriez pu côtoyer au Québec, par exemple à l'école ou au travail.
  - Ces contacts ont-ils été positifs ou négatifs à vos yeux?
  
- ✓ Parlez-nous de la différence que vous percevez entre le fait « d'être tolérant » et « d'être accueillant ». Est-ce que l'une de ces deux attitudes vous représente eu égard aux personnes d'autres cultures?

(En tout temps, les bouées ne sont à utiliser qu'après une première vague de réponses)

## ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

### Formulaire sociodémographique

Rapport aux autres cultures : la parole à des étudiants du collégial

\* Obligatoire

**1. Quel est votre âge? \***

*Marquez un seul ovale.*

- 16 ans  
 17 ans  
 18 ans  
 19 ans  
 20 ans  
 21 ans  
 22 ans  
 23 ans et plus

**2. À quel genre vous identifiez-vous? \***

*Marquez un seul ovale.*

- Masculin  
 Féminin  
 Ne souhaite pas répondre

**3. Quel est votre lieu de naissance? (Ville, province, pays) \***

\_\_\_\_\_

**4. Depuis combien de temps habitez-vous au Québec? \***

*Marquez un seul ovale.*

- Depuis ma naissance.  
 Autre : \_\_\_\_\_

**5. Dans quelle ville habitez-vous en ce moment? \***

\_\_\_\_\_

6. Depuis combien de temps habitez-vous à cet endroit? \*

---

7. À quels autres endroits (villes, provinces, pays) avez-vous habité dans votre vie? Précisez pour combien de temps. \*

---

---

---

---

---

8. Quelle est votre langue maternelle? \*

---

9. Dans quelle langue avez-vous principalement étudié lors de vos études primaires et secondaires? \*

---

10. Dans quelle langue étudiez-vous principalement au collégial? \*

---

11. Quel est votre statut d'étudiant?

*Marquez un seul ovale.*

- Étudiant à temps plein  
 Étudiant à temps partiel

12. À quelle session d'études en êtes-vous dans votre cheminement?

*Marquez un seul ovale.*

- Première  
 Deuxième  
 Troisième  
 Quatrième  
 Cinquième  
 Sixième  
 Autre : \_\_\_\_\_

## 13. Comment évaluez-vous votre habileté à comprendre le français? \*

*Marquez un seul ovale.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nulle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excellente

## 14. Comment évaluez-vous votre habileté à parler le français? \*

*Marquez un seul ovale.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nulle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excellente

## 15. Comment évaluez-vous votre habileté à comprendre l'anglais? \*

*Marquez un seul ovale.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nulle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excellente

## 16. Comment évaluez-vous votre habileté à parler l'anglais? \*

*Marquez un seul ovale.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nulle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excellente

## 17. Comprenez-vous ou parlez-vous une autre langue? Si oui, précisez laquelle et répondez aux deux dernières questions.

---



---



---



---



---

## 18. Comment évaluez-vous votre habileté à comprendre cette autre langue? (Répondre seulement si vous avez répondu oui à la question concernant une autre langue)

*Marquez un seul ovale.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nulle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excellente

19. Comment évaluez-vous votre habileté à parler cette autre langue? (Répondre seulement si vous avez répondu oui à la question concernant une autre langue)

*Marquez un seul ovale.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nulle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excellente

### **Informations sur l'un des parents**

---

20. Quel est le pays ou province d'origine de ce parent? \*

\_\_\_\_\_

21. Depuis combien de temps vit-il au Québec? \*

\_\_\_\_\_

22. Quelle est sa langue maternelle? \*

\_\_\_\_\_

23. Quelles autres langues parle-t-il?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **Informations sur l'autre parent**

---

24. Quel est le pays ou province d'origine de ce parent?

\_\_\_\_\_

25. Depuis combien de temps vit-il au Québec?

\_\_\_\_\_

26. Quelle est sa langue maternelle?

\_\_\_\_\_

27. Quelles autres langues parle-t-il?

---

---

---

---

---

---

Fourni par  
 Google Forms

## ANNEXE 3 : LETTRE D'INFORMATION



Trois-Rivières, le 20 août 2019,

Madame Sylvie Lemay,  
Directrice des études du Collège Laflèche,

**Objet : Demande d'autorisation pour une collecte de données auprès de vos étudiants en lien avec le projet de recherche *Rapport aux autres cultures : la parole à des étudiants du collégial* (Projet subventionné par le PREP de l'Association des collèges privés du Québec)**

Dans les prochains mois, nous, trois professeurs-chercheurs du Collège Laflèche, réaliserons une étude sur le rapport aux autres cultures entretenu par des étudiants du collégial. Notre intention est de rencontrer des étudiants inscrits à un programme préuniversitaire (Sciences humaines) de trois établissements collégiaux de la Mauricie. Des groupes de discussion et une enquête par questionnaire seront utilisés afin de mieux comprendre les stéréotypes et préjugés qui ressortent du discours de ces étudiants du collégial concernant leur représentation et leur rapport à un exogroupe, de même que les comportements qu'ils affirment adopter face à la différence culturelle.

En somme, nos résultats permettraient d'établir des liens avec des études déjà réalisées sur les orientations d'acculturation des membres d'une société d'accueil. Plus encore, ils permettraient d'offrir aux intervenants du milieu collégial (enseignants, professionnels, cadres) des informations pertinentes afin de développer du matériel, des stratégies et des approches pédagogiques favorables au développement de compétences citoyennes. Ultimement, ils permettraient de favoriser des rapports interculturels harmonieux au sein des établissements.

**Nous souhaitons plus spécifiquement recruter 20 étudiants de votre collège (2 groupes de 10 étudiants) afin de nous aider à répondre aux questions de recherche suivantes :**

- Qu'est-ce qui caractérise le discours d'étudiants du collégial concernant leur rapport aux autres cultures?
- Quels stéréotypes se manifestent dans le discours d'étudiants du collégial concernant leur rapport aux autres cultures?
- Quels préjugés sont rapportés dans le discours d'étudiants du collégial concernant leur rapport aux autres cultures?
- Quels comportements (qu'ils soient discriminatoires ou qu'ils manifestent l'ouverture) sont mentionnés par les étudiants du collégial dans leur discours concernant leur rapport aux autres cultures?





La tâche des participants demeure très simple et ne comporte aucun risque. Deux méthodes sont exploitées : le sondage électronique et le groupe de discussion.

- Le sondage électronique acheminé par courriel permettra de recueillir les données sociodémographiques. Il prendra tout au plus 15 minutes à compléter.
- Un entretien de groupe d'une durée d'une heure aura lieu à l'extérieur des heures de cours dans un local de votre établissement d'enseignement, et ce, afin de réduire les inconvénients potentiels et de favoriser la participation des étudiants.

Dans les prochains jours, nous ferons parvenir une demande à votre comité d'éthique à la recherche. **Mais entre-temps, nous espérons obtenir une lettre d'accord de votre part. L'objectif est d'entamer les procédures de recrutement dès le mois d'octobre.**

Nous vous remercions de prendre le temps de considérer cette demande. Pour toutes questions, n'hésitez pas à contacter le chercheur principal, Daniel Landry au 819-375-1049, poste 327.

Veuillez agréer l'expression de nos salutations les plus distinguées.

Daniel Landry, professeur de sociologie au Collège Laflèche

Alexandra Malenfant-Veilleux, professeure de psychologie au Collège Laflèche

Stéphane Roy, professeur de sociologie au Collège Laflèche

## ANNEXE 4 : LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



### LETTRE D'INFORMATION

#### Rapports aux autres cultures : la parole à des étudiants du collégial

Par la présente, nous sollicitons votre participation à une recherche qui vise à mieux comprendre le rapport entretenu aux autres cultures.

#### Objectifs

Cette étude vise plus spécifiquement à répondre aux questions suivantes :

- Qu'est-ce qui caractérise le discours d'étudiants du collégial concernant leur rapport aux autres cultures?
- Quels stéréotypes se manifestent dans le discours d'étudiants du collégial concernant leur rapport aux autres cultures?
- Quels préjugés sont rapportés dans le discours d'étudiants du collégial concernant leur rapport aux autres cultures?
- Quels comportements (qu'ils soient discriminatoires ou qu'ils manifestent l'ouverture) sont mentionnés par les étudiants du collégial dans leur discours concernant leur rapport aux autres cultures?

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche, de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

#### Tâches

Votre participation consiste à :

- 1) Prendre part à un groupe de discussion d'une durée approximative d'une heure, lequel aura lieu en dehors des heures cours, dans les locaux de votre établissement d'enseignement. Cet entretien sera enregistré.
- 2) Répondre à un sondage électronique afin de recueillir des données sociodémographiques. Cette tâche devrait prendre environ 15 minutes de votre temps.

#### Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet demeure le seul inconvénient. Les animateurs s'assureront durant le déroulement des entretiens que les échanges se réalisent dans le respect. Par contre, si des propos pouvaient vous heurter durant les entretiens, vous pouvez en informer en tout temps les animateurs. Du soutien psychosocial pourra vous être fourni au besoin.

Numéro du certificat : CÉR-LAF-2019-07  
Certificat émis le 17 septembre 2019



LAFLECHE

### **Bénéfices**

Le fait de participer à ce projet de recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter en groupe à propos des relations entretenues entre différentes cultures. Votre participation permettra notamment de faire progresser les connaissances relatives aux rapports interculturels entretenus par les étudiants du collégial. Ultimement, cela pourrait permettre de favoriser la mise en place de pratiques plus adaptées dans les classes et les collèges.

### **Compensation ou incitatif**

Une carte cadeau d'un restaurateur de la région vous sera offerte.

### **Confidentialité**

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les entretiens seront enregistrés à l'aide d'appareils numériques et les enregistrements seront transférés sur l'ordinateur du chercheur principal de l'étude. Lors de l'analyse, votre confidentialité sera assurée en vous attribuant un nom fictif. Les résultats de la recherche, qui seront diffusés sous forme de communications professionnelles et scientifiques, ne permettront pas de vous identifier.

Les données recueillies seront conservées sous clé au local du chercheur principal, soit le local 320 du Collège Lafleche. Les seules personnes qui y auront accès seront les chercheurs de l'équipe de recherche. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites et supprimées des ordinateurs deux ans après la fin du projet et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le fait de participer ou non n'aura pas de conséquences sur votre dossier scolaire.

### **Remerciements**

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

### **Responsables de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Daniel Landry au 819-375-1049 poste 327

### **Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Collège Lafleche et un certificat portant le numéro CER-LAF-2019-07 a été émis le 17 septembre 2019. Elle est aussi approuvée par le comité d'éthique à la recherche du Cégep de Trois-Rivières et du Cégep de Shawinigan. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec M. Pierre Michaud, président du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Collège Lafleche.

---

Numéro du certificat : CÉR-LAF-2019-07  
Certificat émis le 17 septembre 2019



LAFLÈCHE

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

---

### Engagement des chercheurs

Nous, Daniel Landry, Alexandra Malenfant-Veilleux et Stéphane Roy nous engageons à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Daniel Landry, professeur de sociologie au Collège Laflèche

Alexandra Malenfant-Veilleux, professeure de psychologie au Collège Laflèche

Stéphane Roy, professeur de sociologie au Collège Laflèche

### Consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Les conditions de réussite universitaire et le rôle du collégial*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Numéro du certificat : CÉR-LAF-2019-07  
Certificat émis le 17 septembre 2019

### ANNEXE 5 : CALENDRIER DE RÉALISATION DE LA RECHERCHE

Date	Réalisation
Décembre 2017 à février 2018	Préparation et dépôt d'une demande de subvention à l'ACPQ.
Mai 2018	Acceptation du projet de recherche.
Mai 2019	Acceptation du financement du projet de recherche.
Juin à août 2019	Constitution des outils de collecte et préparation des demandes aux comités d'éthique.
Septembre 2019 à février 2020	Obtention des certificats d'éthique du Collège Laflèche, du Cégep de Shawinigan et du Cégep de Trois-Rivières. Amorce des contacts avec les directions et les enseignants des autres collèges en vue de recruter des participants.
Octobre 2019 à février 2020	Collecte de données.
Février et mars 2020	Transcription des entretiens de groupe.
Avril 2020	Codage des entretiens de groupe.
Avril et mai 2020	Analyse des entretiens codés et des questionnaires.
Janvier à novembre 2020	Rédaction du rapport de recherche.
Novembre 2020	Révision du rapport et révision linguistique.
<b>Décembre 2020</b>	<b>Dépôt du rapport de recherche</b>
Printemps 2021	Réalisation d'une affiche scientifique. Si possible, présentation de l'affiche au colloque de l'ARC. Présentation des résultats dans divers colloques en pédagogie ou en sociologie (à venir).
2021-2022	Rédaction d'un article professionnel et communications dans divers colloques (à venir)

**ANNEXE 6 : RECOMMANDATIONS PRINCIPALES POUR LES  
ÉTABLISSEMENTS COLLÉGIAUX**

1. Mettre sur pied des pratiques inclusives en matière interculturelle, en respect des cultures minoritaires et des groupes racisés.
2. Aborder de manière transparente les différences régionales et les causes sociohistoriques de celles-ci (entre la région de Montréal et les autres régions du Montréal, ou encore entre des milieux relativement homogènes et des milieux diversifiés).
3. Former davantage les professeurs pour l'enseignement en contexte interculturel de manière à favoriser les rencontres interculturelles en contexte scolaire et parascolaire.
4. Entretenir des liens avec les organismes et groupes communautaires qui œuvrent dans l'accueil des personnes immigrantes.
5. Encourager la mise sur pied d'une pédagogie intergénérationnelle pour favoriser les échanges entre les jeunes et leurs aînés sur les questions liées aux rapports aux autres cultures.
6. Adapter la formation générale collégiale (contenus et compétences) aux défis interculturels rencontrés par la société québécoise ainsi qu'aux défis engendrés par la pratique numérique de la citoyenneté et l'usage éthique des réseaux sociaux.