

Université de Montréal

Les statuts sociométriques et les profils d'acculturation
d'élèves d'origine immigrante à Montréal

par

Fasal Kanouté

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en psychopédagogie

Décembre 1999

© Fasal Kanouté, 1999



LB

5

U57

2006

v.021

Université de Montréal

Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée

*Les statuts sociométriques et les profils d'acculturation
d'élèves d'origine immigrante à Montréal*

présentée par

Fasal Kanouté

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

<u>Gisèle Lemoyne</u>	Président-rapporteur
<u>Janine Hohl</u>	Directrice de recherche
<u>François Bowen</u>	Membre du jury
<u>Louise Lafortune</u>	Examinatrice externe
<u>Christopher McAll</u>	Représentant du doyen de la Faculté des études supérieures

Thèse acceptée le

01-06-2000

RÉSUMÉ

La présente thèse de doctorat a pour but d'approfondir la réflexion sur la situation des élèves d'origine immigrante. Toutes commissions scolaires confondues, 46% des élèves inscrits au 30 septembre 1997 dans les écoles de l'île de Montréal sont nés hors Canada ou au Québec mais avec un ou deux parents nés hors Canada.

La construction identitaire des jeunes s'opère par un processus de socialisation principalement médiatisé par les trois institutions que sont la famille, l'école et le groupe des pairs. Chaque institution a une logique et une sous-culture qui lui sont propres. Ce qui est spécifique aux élèves d'origine immigrante, c'est qu'il y a un déphasage plus accentué entre la sous-culture familiale et celle de l'école, les deux institutions ne légitimant pas toujours leurs rôles à partir des mêmes postulats sociaux, ethnoculturels ou religieux. Ce constat, d'un potentiel de discontinuité dans la socialisation des jeunes d'origine immigrante, nous conduit à vouloir comprendre: a) la place qu'occupe un élève d'origine immigrante dans le réseau relationnel du groupe de pairs en classe et b) la manière de cet élève de concevoir et de vivre en général le rapport à la société d'accueil, manière plus ou moins influencée par la famille. Nous avons défini deux catégories d'élèves : ceux d'origine immigrante (OI) et ceux d'origine canadienne française (OCF). Un élève d'origine immigrante, quel que soit son lieu de naissance, a au moins un de ses parents né hors du Canada; et ce parent est d'une origine ethnoculturelle autre qu'autochtone, canadienne française ou canadienne anglaise.

Pour accéder à cette compréhension, nous nous sommes donné un cadre de référence théorique à deux volets, un sur la sociométrie et un sur l'acculturation. La sociométrie étudie les interactions sociales dans une dynamique de groupe et propose des techniques pour mesurer de telles interactions. L'acculturation explore le processus d'adaptation d'une personne d'origine immigrante à la société d'accueil. La thèse porte sur les statuts sociométriques en classe et les profils d'acculturation d'élèves d'origine immigrante. Les statuts sociométriques qui définissent le plus couramment les élèves sont les suivants: le populaire, le rejeté, le controversé, le négligé et le moyen. Les profils d'acculturation ("acculturateurs" pour les OCF) qui sont différents scénarios pour vivre le rapport à la société d'accueil sont: l'intégration, l'assimilation, l'individualisme, la marginalisation et la séparation. Dans les écrits concernant, d'une part, l'acculturation et, d'autre part, la sociométrie, les chercheurs soulignent que la séparation et la marginalisation sont les profils d'acculturation les plus problématiques et que les statuts de rejeté et de négligé sont les plus préoccupants. L'hypothèse de recherche est posée de la façon suivante: un élève d'origine immigrante qui a un statut sociométrique de rejeté ou de négligé a comme profil d'acculturation la séparation ou la marginalisation; celui à statut de populaire ou de moyen a comme profil d'acculturation l'intégration ou l'assimilation. Le statut de controversé étant instable, nous ne l'incluons pas dans la formulation de l'hypothèse.

La recherche de terrain a sollicité la participation de 195 élèves de huit classes, dans huit écoles réparties dans deux commissions scolaires de l'île de Montréal. Grâce à un questionnaire sociométrique et à des entretiens avec des enseignants, nous avons défini des statuts sociométriques pour tous les élèves

et associé des profils psychosociaux aux différents types de statuts. Par rapport au choix d'un camarade de jeu, nous avons obtenu 14,9% de populaires, 13,3% de rejetés, 8,2% de controversés, 7,7% de négligés et 55,9% de moyens parmi les 195 élèves. Les populaires sont conviviaux, suscitent de la sympathie et détiennent une expertise au plan scolaire ou ludique. Les rejetés cristallisent une certaine antipathie; ils sont associés au retrait, à l'isolement, à l'agressivité et surtout à un déficit d'habiletés interpersonnelles. Le profil des controversés, très visibles, est à cheval sur celui des rejetés et sur celui des populaires. Les négligés, contrairement aux élèves d'autres statuts sociométriques, ont moins de visibilité et sont associés au retrait et à l'isolement.

D'une manière originale, les résultats de l'enquête sociométrique montrent que les négligés semblent bénéficier d'une empathie de la part des pairs parce qu'ils souffrent de certains handicaps au plan de la santé. Ces résultats révèlent aussi la sur-représentation des élèves d'origine immigrante chez les rejetés par rapport au choix d'un camarade de jeu et chez les négligés par rapport au choix d'un pair pour effectuer un travail scolaire. Des zones sensibles, potentiellement conflictuelles entre l'école et les familles immigrantes, ont surgi des commentaires des enseignants.

L'analyse des résultats issus du questionnaire sur l'acculturation (inspiré du modèle de Berry et al., 1989) révèle que les deux catégories d'élèves (OI, OCF) ont classé les modes d'acculturation dans le même sens, par ordre décroissant de préférence: intégration, individualisme, assimilation et séparation. Pour améliorer la consistance interne du questionnaire, ce dernier a été délesté des énoncés, entre autres, portant sur la marginalisation. Les résultats confirment la pertinence de considérer l'individualisme comme un profil d'acculturation, du moins chez les jeunes, et ils mettent aussi en exergue le comportement stratégique des élèves d'origine immigrante. Ces élèves cotent les énoncés relevant d'un même profil d'acculturation de manière moins uniforme que ne le font les élèves d'origine canadienne française.

Au plan conceptuel, la recherche montre qu'il y a une variation très significative des profils d'acculturation-"acculturateurs" selon le statut sociométrique et selon l'origine canadienne française ou immigrante. Chez les élèves d'origine immigrante, les élèves à statut de populaire ou de moyen ont l'intégration comme profil d'acculturation saillant; les rejetés ont tendance à moins opter pour l'intégration et à plus opter pour la séparation; les négligés ont l'intégration et l'individualisme comme profils d'acculturation saillants. L'assimilation n'est un profil saillant pour aucun sous-groupe. Les résultats de la recherche permettent une meilleure compréhension de la socialisation des élèves d'origine immigrante et une amélioration des dispositifs de gestion de la classe ethnoculturellement hétérogène.

Mots-clés: immigration, socialisation, identité, sociométrie, acculturation, élèves.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	III
LISTE DES TABLEAUX	X
LISTE DES FIGURES	XIII
LISTE DES SIGLES	XIV
DÉDICACES	XV
REMERCIEMENTS	XVI
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I - LA PROBLÉMATIQUE	8
1.1 L'immigration au Québec	9
1.1.1 L'immigration	9
1.1.2 L'évolution de l'immigration au Québec	14
1.1.3 La gestion de l'immigration au Québec	20
1.2 Le concept d'identité	25
1.3 Le développement de l'identité chez les jeunes	30
1.3.1 Le processus de socialisation	30
1.3.2 Les institutions de socialisation	32
1.4 Le développement de l'identité chez les jeunes d'origine immigrante	35
1.4.1 L'influence du groupe ethnoculturel d'appartenance	37
1.4.2 L'influence de la famille	38
1.4.3 L'influence de l'école	43

1.5 L'immigration : un contexte d'acculturation	49
1.5.1 Les modes d'acculturation.....	52
1.5.1.1 L'intégration	53
1.5.1.2 L'assimilation	54
1.5.1.3 La marginalisation et l'anomie	55
1.5.1.4 La séparation	56
1.5.1.5 L'individualisme	57
1.5.2 Le stress d'acculturation.....	58
1.6 Les interactions sociales entre pairs étudiées par la sociométrie	62
1.6.1 Les débuts de la sociométrie.....	64
1.6.2 La sociométrie depuis les années 1970.....	66
1.6.3 Les statuts sociométriques.....	67
1.7 Le problème de recherche	69
CHAPITRE II - CADRE DE RÉFÉRENCE THÉORIQUE.....	74
2.1 Différentes façons de circonscrire l'altérité	76
2.2 La sociométrie	78
2.2.1 Les critères en sociométrie.....	80
2.2.2 Les considérations éthiques liées à l'utilisation de la sociométrie.....	82
2.2.3 La définition des statuts sociométriques.....	84
2.2.4 Le sociogramme.....	87
2.2.5 L'analyse du réseau sociométrique.....	93
2.2.6 Les profils psychosociaux associés aux statuts sociométriques.....	96
2.2.6.1 Les profils psychosociaux associés au statut de rejeté	97
2.2.6.2 Les profils psychosociaux associés au statut de populaire	99
2.2.6.3 Les profils psychosociaux associés au statut de controversé	99
2.2.6.4 Les profils psychosociaux associés au statut de négligé	100
2.2.7 La stabilité des statuts sociométriques.....	101

2.3 L'acculturation	105
2.3.1 Le modèle de Berry <i>et al.</i> (1989)	105
2.3.2 Le modèle de Bourhis <i>et al.</i> (1997)	108
2.3.3 Les stratégies identitaires et les modes d'acculturation	111
2.3.3.1 L'intériorisation et l'invisibilité ...	114
2.3.3.2 La surenchère, la visibilité, la revalorisation	115
2.3.3.3 Le refoulement	116
2.3.3.4 Le consensus, la transculture et l'internationalisme	118
2.4 La gestion de la classe ethnoculturellement hétérogène	121
2.5 Les objectifs et l'hypothèse de recherche	128
CHAPITRE III - LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE	130
3.1 Le type de recherche	132
3.2 La démarche générale de cueillette des données	134
3.2.1 Le choix des écoles	134
3.2.2 La planification des visites dans les classes.	137
3.2.3 Le questionnaire sociodémographique	139
3.3 Les instruments de l'enquête sociométrique	140
3.3.1 La recension méthodologique	141
3.3.1.1 La formulation d'un questionnaire sociométrique	141
3.3.1.2 L'administration d'un questionnaire sociométrique	144
3.3.1.3 La définition de statuts sociométriques	146
3.3.2 Nos choix méthodologiques	150
3.3.2.1 Le questionnaire sociométrique	150
3.3.2.2 L'administration du questionnaire sociométrique	153
3.3.2.3 La méthode retenue pour la définition des statuts sociométriques	156

3.4 Les instruments de l'enquête sur l'acculturation	158
3.4.1 Le modèle retenu	158
3.4.2 La formulation du questionnaire sur l'acculturation	164
3.4.3 L'administration du questionnaire sur l'acculturation	169
 CHAPITRE IV - ANALYSE DES DONNÉES ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	 172
 4.1 Les données sociodémographiques	 174
4.1.1 Les résultats issus du questionnaire socio- démographique	177
4.1.2 Discussion des données sociodémographiques	181
 4.2 Les données sociométriques	 183
4.2.1 Les tableaux sociométriques	183
4.2.2 La définition des statuts sociométriques	187
4.2.3 Les sociogrammes	199
4.2.4 Les données complémentaires recueillies auprès des enseignants	203
 4.3 Discussion des données sociométriques	 205
4.3.1 Les élèves d'origine immigrante dans les réseaux sociométriques	206
4.3.2 La «clanisation» dans les réseaux sociométriques	207
4.3.3 Les profils psychosociaux associés aux statuts sociométriques	213
4.3.3.1 Les profils psychosociaux des rejetés..	214
4.3.3.2 Les profils psychosociaux des populaires.....	219
4.3.3.3 Les profils psychosociaux des controversés.....	221
4.3.3.4 Les profils psychosociaux des négligés.....	223
4.3.3.5 Synthèse sur les profils psychosociaux associés aux statuts sociométriques....	225

4.3.4 Une méthode de mise en évidence des statuts sociométriques sans normalisation des scores..	228
4.4 Les données sur l'acculturation	233
4.4.1 Analyse de la consistance interne du questionnaire sur l'acculturation.....	233
4.4.2 Différents regroupements des données sur l'acculturation.....	237
4.5 Discussion des données sur l'acculturation	241
4.5.1 Les choix de chaque catégorie d'élèves.....	242
4.5.2 Le profil stratégique du minoritaire.....	243
4.6 Statuts sociométriques et profils d'acculturation. Vérification de l'hypothèse de recherche	246
CONCLUSION.....	255
BIBLIOGRAPHIE.....	272
ANNEXE A - AUTORISATIONS.....	288
ANNEXE B - QUELQUES STATISTIQUES DU CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL CONCERNANT LES ÉLÈVES D'ORIGINE IMMIGRANTE (1998).....	293
ANNEXE C - DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES.....	299
ANNEXE D - DONNÉES SOCIOMÉTRIQUES.....	318
ANNEXE E - DONNÉES SUR L'ACCULTURATION.....	362

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Modèle d'acculturation de Berry <i>et al.</i> (1989).....	106
Tableau II	Modèle bidimensionnel des orientations d'acculturation de l'immigrant (Bourhis <i>et al.</i> , 1997).....	109
Tableau III	Modèle bidimensionnel des orientations d'acculturation de la société d'accueil (Bourhis <i>et al.</i> , 1997).....	110
Tableau IV	Interaction entre le modèle d'acculturation des immigrants et celui de la société d'accueil (Bourhis <i>et al.</i> , 1997).....	111
Tableau V	Modèle des profils d'acculturation des élèves d'origine immigrante (Kanouté, 1998).	161
Tableau VI	Modèle des profils «acculturateurs» de la société d'accueil (Kanouté, 1998).....	162
Tableau VII	Traitement des données sociodémographiques relatives à la classe E (5 ^e année).....	176
Tableau VIII	Répartition des élèves d'origine immigrante (OI) et des élèves d'origine canadienne française (OCF) dans les huit classes.....	178
Tableau IX	Tableau sociométrique des désignations positives. Critère «jeu» - Classe E.....	185
Tableau X	Tableau sociométrique des désignations négatives. Critère «jeu» - Classe E.....	186
Tableau XI	Les critères de définition des statuts sociométriques pour une classe de 13 à 50 élèves.....	187
Tableau XII	Définition des statuts sociométriques à l'intérieur des groupes de pairs de même sexe par rapport au critère «jeu» Classe E..	192

Tableau XIII	Définition des statuts sociométriques à l'intérieur des groupes de pairs de même sexe par rapport au critère «travail scolaire» - Classe E	193
Tableau XIV	Répartition des différents statuts sociométriques dans les huit classes selon le critère «jeu»	194
Tableau XV	Répartition des statuts sociométriques (critère «jeu») selon les origines canadienne-française (OCF) et immigrante (OI)	195
Tableau XVI	Répartition des statuts sociométriques (critère «jeu») selon le sexe	196
Tableau XVII	Répartition des différents statuts sociométriques selon le critère «travail scolaire»	197
Tableau XVIII	Répartition des statuts sociométriques (critère «travail scolaire») selon les origines canadienne française (OCF) et immigrante (OI)	198
Tableau XIX	Répartition des statuts sociométriques (critère «travail scolaire») selon le sexe .	199
Tableau XX	Les différents types de «clanisation» dans les sociogrammes illustrant les réciprocités positives dans les huit classes, selon le critère «jeu»	209
Tableau XXI	Continuum de classement par le score brut de préférence sociale sans normalisation. Classe E. Critère «jeu»	230
Tableau XXII	Continuum de classement par le score brut de préférence sociale sans normalisation. Classe B. Critère «jeu»	232
Tableau XXIII	Consistance interne du questionnaire initial sur l'acculturation complété par les élèves d'origine immigrante (OI) et les élèves d'origine canadienne française (OCF)	234

Tableau XXIV	Consistance interne du questionnaire sur l'acculturation complété par les élèves d'origine immigrante (OI) et les élèves d'origine canadienne française (OCF), après ajustement.....	236
Tableau XXV	Coefficients de corrélation entre les profils d'acculturation.....	236
Tableau XXVI	Profil d'acculturation individuel. Élève d'origine immigrante (7FIG).....	237
Tableau XXVII	Profils d'acculturation et acculturateurs de groupe des élèves d'origine immigrante (OI) et des élèves d'origine canadienne française (OCF).....	238
Tableau XXVIII	Moyennes accordées par les élèves d'origine canadienne française aux groupes d'énoncés liés aux différents thèmes.....	239
Tableau XXIX	Moyennes accordées par les élèves d'origine immigrante aux groupes d'énoncés liés aux différents thèmes.....	240
Tableau XXX	Variation de chaque profil d'acculturation-«acculturateur» en fonction des statuts sociométriques.....	247
Tableau XXXI	Variation des profils d'acculturation-«acculturateurs» en fonction des statuts sociométriques et des origines.....	248
Tableau XXXII	Variation des profils «acculturateurs» en fonction des statuts sociométriques et de l'origine canadienne française.....	248
Tableau XXXIII	Variation des profils d'acculturation en fonction des statuts sociométriques et de l'origine immigrante.....	250

LISTE DES FIGURES

- Figure 1 - Sociogramme sous forme de cible (Toesca, 1972) 90
- Figure 2 - Autres sociogrammes (Parlebas, 1992)..... 92
- Figure 3 - Sociogramme des désignations positives
réciproques dans la classe A - Critère «jeu» 201
- Figure 4 - Sociogramme des désignations positives
réciproques dans la classe F. Critère «jeu» . 202

LISTE DES SIGLES

CECM	Commission des écoles catholiques de Montréal
CEPGM	Commissions des écoles protestantes du Grand Montréal
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSIM	Conseil scolaire de l'île de Montréal
OCF	Élèves d'origine canadienne française
OI	Élèves d'origine immigrante

DÉDICACES

À

Nita Guène, ma mère

Malick Babou, mon époux

Ousmane et Saliou Babou, mes fils

REMERCIEMENTS

Nous remercions Janine Hohl, professeure, qui a supervisé cette thèse de doctorat. Sa grande disponibilité nous a rassurées, son expertise et son sens de la nuance nous ont aidées à faire des choix judicieux, son tact et son écoute nous ont permis de garder notre équilibre à toutes les étapes de la recherche.

Nos remerciements vont aussi :

- aux deux commissions scolaires (CECM et CEPGM) qui ont autorisé cette recherche dans leurs écoles;
- aux directions, aux enseignants et aux élèves des écoles qui nous ont accueillies;
- à John Berry, professeur, qui a eu l'amabilité de nous envoyer une version de son questionnaire sur les attitudes d'acculturation en nous suggérant de l'adapter à notre recherche;
- à François Bowen, professeur, pour sa disponibilité constante à discuter de la recherche, notamment de la partie concernant la sociométrie;
- à Michel Carbonneau, professeur, pour son soutien lors du séminaire de de recherche;
- au Département de psychopédagogie et d'andagogie qui nous a offert une bourse d'étude à deux reprises;
- au Comité paritaire pour la formation professionnelle et le perfectionnement du Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université de Montréal, dont l'aide financière a contribué à la réalisation de ce document.

CHAPITRE I
LA PROBLÉMATIQUE

Notre intérêt pour la situation des élèves d'origine immigrante remonte à notre arrivée au Québec, il y a huit ans, avec notre conjoint et nos deux enfants. Ces derniers avaient sept et dix ans et devaient intégrer, respectivement, la troisième et la cinquième année du primaire.

Comme couple de francophones instruits, avec des enfants qui étaient de très bons élèves dans notre pays d'origine, nous nous disions que leur intégration scolaire se ferait sans heurt. Malgré ces «atouts», nous avons vécu, moins douloureusement certes, des étapes caractéristiques de l'adaptation familiale à un nouvel environnement socioculturel : les difficultés d'ancrage à la culture scolaire pour les enfants, la différence intergénérationnelle dans les besoins de socialisation, l'inconfort des parents de ne pas comprendre le système scolaire.

Au mois de septembre, à notre arrivée, nous nous croyions déjà en hiver; mais la première déstabilisation que nous avons connue était liée aux résultats des tests qui devaient classer chacun de nos enfants dans un niveau. Ces derniers ont été questionnés sur des contenus qu'ils étaient censés connaître selon le curriculum d'ici mais qui n'étaient pas inscrits dans les programmes des niveaux qu'ils avaient fréquentés dans notre pays d'origine. Ils se sont sentis perdus dans des énoncés de problèmes enrobés de savoirs sociaux qu'ils n'avaient pas acquis : un problème de mathématiques à partir d'une

recette de cuisine, des questions sur les règles de circulation à vélo, etc.

Deux semaines après notre arrivée, il y avait une fête où les jeunes se maquillaient, se déguisaient et allaient demander des friandises de porte en porte : la fête de l'Halloween. Nos enfants voulaient faire comme tout le monde. Il nous a fallu du courage, à nous les adultes, pour embarquer. Ensuite, d'autres demandes pour accompagner leur socialisation ont suivi. Pour certaines, comme celles portant sur le base-ball ou le hockey, nous leur avons dit que le plus que nous puissions faire, c'était d'acheter des revues, que c'était trop nous demander que de vouloir que nous nous y intéressions.

Dans notre pays d'origine, nous étions enseignante au secondaire. Et cela augmentait notre frustration devant les aspects du système scolaire d'ici que nous ne comprenions pas ou auxquels nous étions peu familiarisée : le nombre d'intervenants au primaire avec qui il faut transiger (titulaire, orthopédagogue, enseignants d'anglais, de musique et d'arts plastiques), des mots que l'on comprend différemment en encadrant les devoirs (chaudière désigne simplement le récipient qui recueille le sirop d'érable), cet agenda scolaire qui nous sollicite tant (signature, demande pour prêter main-forte à l'enseignant dans l'encadrement de telle ou telle activité extrascolaire), etc.

Finalement, nos enfants ont terminé leur primaire de brillante façon sans trop de traumatisme. Avec le recul, nous nous rendons compte que nous avons été chanceux,

comme parents, d'avoir travaillé avec une équipe-école qui s'est appuyée sur son esprit d'ouverture et sur sa capacité à se décentrer et à reconnaître qu'elle avait une marge de manœuvre pour poser des gestes et pour se remettre en question. Nous reconnaissons aussi la prise en charge par nos enfants de leur socialisation, une implication émotionnelle qui n'est pas toujours facile entre une famille et une école qui leur font des demandes ou des injonctions, sans toujours se soucier de cohérence ou de convergence. Nous avons senti qu'ils étaient sensibles à tout ce qui pouvait être mis sur le compte de l'étrangeté par les pairs : la façon de parler, les habitudes vestimentaires, le genre de «lunch», etc.

C'est ce que nous avons vécu comme parent d'élèves d'origine immigrante qui nous a poussée à nous inscrire, dans un premier temps, à une maîtrise en éducation. Nous pensions d'abord que les 36 crédits de cours exigés nous guériraient de cet inconfort à ne pas comprendre, comme parent, le système scolaire. Ayant été comblée à ce niveau, le besoin s'est fait sentir d'explorer, dans une recherche doctorale, la situation d'autres élèves d'origine immigrante.

Sous quel angle fallait-il faire cette exploration? Ce dont nous étions sûre au début, c'était que nous voulions savoir comment ces enfants arrivaient à concilier la nécessité d'intégrer de nouveaux codes de socialisation pour se faire une place à l'école et la nécessité de transiger avec d'autres codes relevant des valeurs familiales.

La lecture d'un article sur la sociométrie nous a convaincue que celle-ci était un bon moyen, comme corps de connaissances et de techniques sur les interactions sociales dans une dynamique de groupe, pour explorer la place qu'occupe un élève d'origine immigrante dans le réseau relationnel des pairs en classe. Un cours de maîtrise sur la pluriethnicité nous avait initiée à la problématique de l'acculturation : le processus d'adaptation d'un immigrant à la société d'accueil. C'est de ces différentes inspirations que nous est venue l'idée de notre thème de recherche doctorale : les statuts sociométriques en classe et les profils d'acculturation d'élèves d'origine immigrante à Montréal.

Notre recherche a sollicité la collaboration d'élèves de trois classes de cinquième année et de cinq classes de sixième année du primaire. Ces classes sont situées dans huit écoles des secteurs francophones de deux commissions scolaires de l'Île de Montréal. Nous avons réparti les élèves dans deux catégories : les élèves d'origine canadienne française et les élèves d'origine immigrante. La démarche entreprise lors de la recherche et les résultats auxquels elle a abouti sont présentés en quatre chapitres.

Le premier chapitre est consacré à l'exposé de la problématique de la recherche en abordant d'abord le thème de l'immigration au Québec, son évolution et sa gestion aux plans général et scolaire. Nous en tirons comme conclusion que la problématisation de la situation des immigrants et des élèves d'origine immigrante

débouche sur des enjeux d'intégration. Ces derniers sont ensuite abordés à travers la socialisation des élèves d'origine immigrante, principalement par la famille et par l'école, et à travers le potentiel de discontinuité entre ces deux institutions de socialisation. La sociométrie et l'acculturation sont esquissées dans ce chapitre pour nous permettre de circonscrire le problème de recherche.

Le deuxième chapitre est consacré aux deux volets de notre cadre de référence théorique, l'un sur la sociométrie et l'autre sur l'acculturation. Nous y abordons et discutons des éléments qui vont guider la méthodologie de la recherche et l'analyse des résultats. Les objectifs et l'hypothèse de recherche y sont également présentés.

Au troisième chapitre, nous présentons le processus qui a mené à la cueillette des données. Nous y faisons aussi une recension méthodologique en rapport avec les deux volets du cadre de référence théorique. Cette recension débouche sur des choix méthodologiques quant à l'élaboration des instruments de cueillette de données de la recherche et à leur traitement.

Au quatrième chapitre, les résultats de la recherche sont présentés, puis discutés : les données sociodémographiques, les résultats de l'enquête sociométrique et ceux de l'enquête sur l'acculturation. L'atteinte des objectifs de la recherche et la vérification de l'hypothèse sont examinées dans ce dernier chapitre.

En conclusion, nous faisons une synthèse des résultats de la recherche. Il est aussi question de leur apport sur le plan théorique ainsi que des retombées pratiques qui pourraient en découler. Les limites de la recherche sont abordées ainsi que des pistes de recherches futures.

La recherche s'intéresse à la situation des jeunes d'origine immigrante, élèves du primaire à Montréal. La première section de ce chapitre consacré à la problématique porte sur un aspect qui touche une caractéristique de la population visée par la recherche : l'immigration. Nous en faisons le point par rapport aux contextes du Québec, en général, et de Montréal, en particulier.

Immigrer, c'est être confronté au choix ou à la nécessité de réaménager certains de ses référents identitaires. Ainsi, dans les deuxième et troisième sections, le concept d'identité ainsi que le développement identitaire des jeunes sont abordés d'une manière générale.

La situation spécifique des jeunes d'origine immigrante est traitée dans la quatrième section. Nous nous intéressons à leur socialisation assumée par leur groupe d'appartenance ethnoculturel, leur famille, l'école et leur groupe des pairs.

Nous nous interrogeons sur la façon dont les jeunes d'origine immigrante transigent avec les injonctions des différentes institutions de socialisation qui les encadrent. Le problème posé est celui de l'intégration de ces jeunes. Quel rapport y a-t-il, entre la place qu'ils se représentent comme étant la leur dans la société en général et celle qu'ils se font ou qui leur est faite à l'école, notamment dans le groupe des pairs en classe ? Nous pensons que la qualité des interactions sociales avec les pairs dans la classe est un bon indice du vécu scolaire d'un jeune.

Les cinquième et sixième sections introduisent deux volets d'un cadre de référence (détaillé au chapitre suivant) qui nous permettra de répondre à nos interrogations : l'acculturation, qui étudie, chez les minorités, les différents scénarios par lesquels elles vivent le rapport avec la majorité et la sociométrie qui explore la dynamique de groupes d'insertion réels.

La dernière section circonscrit le problème de la recherche : une question est posée.

1.1 L'immigration au Québec

La problématique de l'immigration n'est pas spécifique au Québec. Nous la décontextualisons brièvement puis nous revenons à son évolution et à sa gestion au Québec.

1.1.1 L'immigration

L'immigration, voilà un mot qui fait couler beaucoup d'encre aujourd'hui. Il dérive de migration.

La migration peut désigner des mouvements de populations en général, à l'intérieur d'un pays (déplacement de la campagne vers la ville) ou plus spécifiquement ceux de travailleurs temporaires dans les domaines de l'agriculture et de l'industrie. Par ailleurs, sur le plan international, la migration renvoie à l'émigration et à l'immigration. Ainsi, selon Gauthier, Larose, Mathurin et Ollivier (1985 : 3),

[...] le mot (migrant) et ses afférents (émigrant, migrant, migrance, etc.) impliquent l'idée d'un déplacement. Déplacement d'individus, de groupes ou de populations qui passent d'un pays à l'autre pour s'y établir de façon saisonnière ou permanente. Migrer, c'est franchir une frontière vers un ailleurs. Toutefois cette univocité de sens cache une pluralité de phénomènes migratoires. En effet, les individus, groupes et sociétés vivent différemment la migration. Celle-ci peut être contrainte, expulsion ou beaucoup plus simplement désir de voir d'autres lieux, quête d'un ailleurs fantasmé comme meilleur.

Depuis toujours, l'humanité a connu la migration : durant de longues périodes plus éloignées dans le temps (des groupes humains se sont déplacés parce qu'à court de moyens de subsistance comme les Amérindiens venant de l'Asie en Amérique), lors de mouvements intercontinentaux plus récents (conquêtes de l'Amérique, de l'Australie, etc.) et avec des déplacements intra-continentaux (vers le Gabon, la Côte d'Ivoire, le Nigéria, l'Afrique du Sud et le Maghreb pour le continent africain; vers HongKong, le Japon et Singapour pour l'Asie). Donc, «rien de nouveau!» pourrait-on dire.

La réalité socio-économique et politique d'aujourd'hui divise le monde en deux : une partie industrialisée et prospère et une partie sous-industrialisée en butte à des difficultés de tous ordres (pillage des ressources, épidémies, analphabétisme, guerres, instabilité politique, etc.). Dans ce contexte, la forme de migration saillante, ou perçue comme telle, est généralement celle des pays démunis (pays d'origine) vers les pays plus nantis. Dans ces derniers (sociétés ou pays d'accueil),

les problèmes de la migration deviennent ceux de l'immigration : la venue de personnes d'autres pays, de personnes dont l'identité s'est forgée dans une culture autre.

Les motifs qui poussent à immigrer sont effleurés dans la citation précédente de Gauthier *et al.* (1985). À travers la revue des écrits portant sur ces motifs, nous découvrons qu'ils sont classés en quatre catégories : les motifs économiques, personnels, familiaux et politiques (Abou, 1977; Larose, 1985; Furnham et Bochner, 1986).

Les motifs économiques

L'opportunité d'un bon travail dans le pays d'accueil est le motif le plus avancé parmi ceux de cette catégorie. Mais il est corrélé à d'autres motifs économiques qui poussent le migrant à quitter son pays : chômage, baisse de revenus, sécurité financière à améliorer, etc. Larose (1985 : 25), parlant de la migration haïtienne cite un homme :

Je n'ai pas laissé parce que je n'aimais pas le pays ou parce que j'en aimais un autre. J'ai laissé pour régler un problème de finances. Parce que j'ai des responsabilités; j'ai trois enfants et de jour en jour la vie augmente. Je voulais partir pour trouver l'argent nécessaire pour assurer l'éducation de mes enfants.

Les motifs personnels

Certains de ces motifs sont relatifs aux études. Abou (1977 : 18), parlant de la communauté libanaise au Québec, l'illustre par ce témoignage :

Je suis arrivé au Canada seul en 1970. C'était la première fois que je sortais du Liban! Ça a été dur de m'expatrier, mais il le fallait. Après mes études secondaires, je voulais acquérir une spécialité. Or, mes parents ne pouvaient pas me payer l'université. [...] J'ai donc décidé d'émigrer. Ici j'ai trouvé un travail qui me permet de survivre et de financer mes études d'économie. Maintenant je prépare une maîtrise en sciences de l'administration.

L'exotisme figure aussi sur la liste des motifs personnels comme dans le cas de cette personne dont les propos sont rapportés par Larose (1985 : 30) : «Vous savez, toutes les jeunes filles rêvent de voyager. On pense que l'étranger est plus rose, par curiosité aussi. Dans mon cas, c'est plus la curiosité que la nécessité».

Il y a d'autres personnes qui expliquent les raisons de leur immigration par le désir de «se réaliser». Elles font généralement allusion à des conjonctures sociales et politiques qui les rendent inconfortables dans leur pays d'origine. C'est le cas de cette femme citée par Larose (1985 : 30) :

Il y a des choses que je n'aime pas en Haïti et qui m'ont obligée à partir. Ces choses n'ont pas changé. Ce n'est pas économique; si ce n'était que cela, je ne serais pas partie; j'étais tout à fait capable de bien vivre là-bas. Mais à un certain moment, je sentais que j'étouffais en Haïti. J'avais besoin de faire autre chose, de voir du pays.

Les motifs familiaux

Certains quittent leur pays pour fuir une situation familiale. C'est ce qui se dégage des propos de cet homme :

J'ai décidé de quitter le Liban pour échapper à mon milieu immédiat. J'appartiens à une famille traditionnelle d'origine montagnarde. Nous avons été éduqués sévèrement. Par réaction, je me suis adonné, avec un groupe d'amis, à toute forme de dissidence, en particulier l'alcool et les femmes. En même temps je me rendais compte que tout cela était du gâchis, que j'avais des potentialités énormes mais que je ne pourrais les réaliser qu'en sortant de ce milieu. [...] J'ai [...] opté pour Montréal, où je me suis inscrit à Polytechnique. [...] J'ai bossé dur et j'ai réussi. Ça a été le début d'une carrière que je n'aurais jamais faite au Liban (Abou, 1977 : 14).

D'autres viennent rejoindre des membres de leur famille dans le pays d'accueil : «Ce n'est pas que je voulais venir personnellement à l'étranger. Ce sont mes enfants qui m'ont fait rentrer. Là où sont mes enfants c'est là que je désire rester» (Larose, 1985 : 28).

Les motifs politiques

Les bouleversements politiques et les guerres poussent plusieurs personnes à quitter leurs pays (Haïti, Chili, Vietnam, Turquie, Somalie, Liban, etc.). Malheureusement, la précarité économique et l'instabilité politique sont toujours d'actualité dans plusieurs régions du monde. Avant de clore sur les motifs généraux d'immigration, il faut souligner qu'ils ne sont pas exclusifs entre eux et

qu'il y a des profils de motifs spécifiques à des pays d'origine.

1.1.2 L'évolution de l'immigration au Québec

Le Québec est une province de la fédération canadienne. C'est une province essentiellement francophone dans un Canada majoritairement anglophone. L'île de Montréal et sa banlieue constituent la plus grande métropole du Québec.

Pour beaucoup de sociétés d'accueil, la nouveauté dans l'immigration réside surtout dans la diversification de la provenance des immigrants. Ceci est particulièrement illustré par le cas du Québec (Gouvernement du Québec, 1990 : 37) :

[...] [E]n 1901, la population québécoise est composée de 80% de personnes se déclarant d'origine française mais aussi de 18% de personnes se réclamant d'une origine britannique (Anglais, Écossais, Irlandais) (p.9).

[...] [E]n 1961 la population québécoise selon l'origine ethnique s'est déjà sensiblement diversifiée avec 81% de la population d'origine française, 11% d'origine britannique et déjà 9% déclarent une origine autre (communauté juive, italienne, grecque, portugaise, etc.) (p. 10).

[...] [À] la fin des années 80, le poids relatif de l'Europe dans l'immigration admise au Québec voisine 20%. Par contre, le continent asiatique, d'où originaient à peine un peu plus de 10% des immigrants accueillis à l'orée des années 70, compte pour plus de la moitié de l'immigration à l'aube des années 90.

Il est vrai que des critères de sélection devenus moins discriminants ont permis cette diversification. Ces critères sont aussi influencés par les conditions et les impératifs socio-économiques et politiques qui prévalent en un moment donné dans le pays d'accueil. Au Québec (Gouvernement du Québec, 1991), certains de ces impératifs sont le redressement démographique et la pérennité du fait français. Entre 1980 et 1989, cinq pays sont la provenance de 31% des immigrants qui y sont acceptés : Haïti (10%), Vietnam (7%), Liban (6%), France (5%) et Kampuchéa (3%) (Gouvernement Québec, 1990).

Les immigrants admis au Québec, dont près de 85% ont l'île de Montréal comme destination privilégiée, sont classés en trois catégories (Gouvernement du Québec 1990):

- La catégorie des indépendants (51.6% du volume d'immigration en 1989) : il y a les travailleurs sélectionnés (67%), les investisseurs (20%), les travailleurs autonomes et les retraités. Le point commun des indépendants, c'est leur autonomie sur le plan financier.
- La catégorie de la famille (33,5% du volume d'immigration en 1989) : elle renvoie à la réunification familiale et au parrainage de parents. Plus des deux tiers des admissions à ce titre concernent les conjoints et les enfants.

- La catégorie des réfugiés et des programmes spéciaux (14,9% du volume d'immigration en 1989) : le nombre des immigrants de cette catégorie a beaucoup augmenté dans la dernière décennie. Des programmes spéciaux sont montés pour accueillir des personnes suite à des événements marquants (guerres, violences civiles, bouleversements politiques) : Indochine (18 000), Europe de l'Est (8 000), Haïti (4 000).

Il y a d'autres personnes qui s'apparentent aux immigrants et qui ne sont pas dans les catégories que nous venons d'énumérer. Il s'agit de ceux qui ont des permis de visiteurs renouvelables autant de fois que leur présence est justifiée. C'est le cas des étudiants étrangers et des travailleurs temporaires qui retourneront dans leurs pays d'origine ou qui décideront de rester au bout d'un certain temps.

Il faut souligner que l'immigration est de juridiction fédérale (Canada). Mais des ententes avec les provinces décentralisent maintenant certains aspects de la gestion de l'immigration. Le Québec sélectionne les immigrants de la catégorie des indépendants qui désirent s'établir sur son territoire.

Nous avons mentionné plus haut que les enfants constituent une bonne partie des admissions au titre de la catégorie de la famille. Si, en plus, on tient compte des enfants issus de cette première génération d'immigration et qui naissent au Québec, on saisit toute la place des jeunes dans la problématique de

l'immigration. Au Québec, tout jeune de moins de 16 ans a l'obligation de fréquenter l'école, ce qui fait que cette dernière est tout aussi concernée par cette problématique.

En se basant sur les fiches de demande de renseignements remplies par les élèves lors de leur inscription en début d'année scolaire, le Conseil scolaire de l'Île de Montréal (CSIM) publie, régulièrement, un document intitulé *Statistiques et commentaires sur les origines des élèves*. Selon le CSIM (1998), ce document «met en relief l'altérité» en fonction de quatre critères :

1. être né hors Canada;
2. être né au Québec mais avec 1 ou 2 parent(s) né(s) hors Canada;
3. avoir une langue maternelle autre que le français ou l'anglais;
4. parler à la maison une langue autre que le français ou l'anglais.

Autrement dit, le document essaie de quantifier les élèves originaires d'une immigration récente par opposition aux élèves qu'ils appellent «de vieille souche». Le CSIM (1998) souligne l'évolution des effectifs des élèves qui répondent aux quatre critères énoncés. En 1990, 1993, 1995 et 1997, dans l'ensemble des commissions scolaires du CSIM (secteurs francophone et anglophone, degrés d'enseignement secondaire et

primaire), l'évolution des effectifs des élèves qui répondent aux quatre critères est la suivante (CSIM, 1998) :

- le pourcentage (par rapport à l'ensemble des inscrits) des élèves qui répondent aux critères 1 et 2 combinés est de 34,05% en 1990, 41% en 1993, 43,65% en 1995 et 46% en 1997;

- le pourcentage (par rapport à l'ensemble des (inscrits) des élèves qui répondent au critère 3 est de 27,45% en 1990, 29,77% en 1993, 30,93% en 1995 et 31,97% en 1997;

- le pourcentage (par rapport à l'ensemble des inscrits) des élèves qui répondent au critère 4 est de 20,55% en 1990, 22,26% en 1993, 23,09% en 1995 et 23,06% en 1997.

Notre recherche s'est déroulée au primaire, dans les secteurs francophones de la commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) et de la commission des écoles protestantes du Grand Montréal (CEPGM). Au 30 septembre 1997, il y a :

- 42,34% des élèves inscrits à la CECM et 81,88% des élèves inscrits à la CEPGM qui répondent aux critères 1 et 2 combinés;

- 28,89% des élèves inscrits à la CECM et 61,80% des élèves inscrits à la CEPGM qui répondent au critère 3;

- 23,10% des élèves inscrits à la CECM et 51,08% des élèves inscrits à la CEPGM qui répondent au critère 4.

Pour McAndrew et Ledoux (1995 : 347), «[...] la mesure de l'ethnicité dans une société démocratique pose des problèmes méthodologiques et éthiques complexes». En effet, cette mesure s'appuie sur une auto-identification volontaire par rapport aux critères liés à la langue maternelle, au lieu de naissance ou autre. Dans une étude sur la concentration ethnique dans les écoles de langue française de Montréal, ces chercheurs ont opté pour un indicateur composé «qui correspond à la somme des sous-ensembles mutuellement exclusifs des élèves nés à l'étranger ou nés de parent(s) né(s) à l'étranger ou de langue maternelle autre que le français ou l'anglais» (McAndrew et Ledoux, 1995 : 343). L'étude a retenu des écoles (de niveaux primaire et secondaire) de l'île de Montréal où 50% des élèves répondent aux critères de l'indicateur composé. Pour ce qui est de la concentration ethnique dans ces écoles, les chercheurs tirent une conclusion rendant compte de la complexité du phénomène :

La situation des écoles semble donc refléter en partie la répartition de la pauvreté et de la concentration résidentielle des groupes ethniques sur le territoire montréalais, tout en s'inscrivant dans une dynamique particulière, étant donné la coexistence d'écoles de quartier (largement catholiques et primaires) et d'écoles dont la clientèle provient d'un bassin plus vaste - largement protestantes et (ou) secondaires - sur l'île de Montréal. (McAndrew et Ledoux, 1995 : 366)

Au-delà de la concentration ethnique en milieu scolaire, le débat continue sur la concentration de l'immigration à Montréal. Les solutions pour une déconcentration de l'immigration vers d'autres régions du Québec se situent à plusieurs niveaux. Berthelot (1990 : 83) en cite quelques-unes.

La mise sur pied de structures régionales permanentes pour répondre aux besoins des immigrantes et des immigrants à leur arrivée, des efforts financiers supplémentaires pour l'intégration scolaire en région, la création de communautés de taille suffisante pour constituer un facteur de rétention, une meilleure information à l'étranger et l'ajout de points supplémentaires pour l'établissement en région lors de la sélection sont autant de mesures suggérées. (Berthelot, 1990 : 83)

Les raisons de la concentration ethnoculturelle (aux plans régional, résidentiel et scolaire) sont complexes et toute solution devrait découler d'une analyse systémique de la situation des différents groupes d'immigrants.

1.1.3 La gestion de l'immigration au Québec

Helly (1996) offre un fil d'Ariane temporel qui permet de saisir l'évolution de la gestion de la diversité découlant de l'immigration. D'abord au plan général, il y a la fondation du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration en 1968. Ensuite, différentes mesures ont été prises aux plans de la santé et des services sociaux, de la police et de la justice,

de l'emploi, de la francisation des adultes, etc. Voici quelques exemples qui illustrent cette gestion :

- En 1969, il y a la mise sur pied du programme de formation en établissement géré par le gouvernement du Québec. Il comporte des cours d'initiation à la connaissance des institutions canadiennes dans les centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI).
- Dans la période 1981-1985, il y a la promotion de l'intégration. On se mobilise à combattre toute discrimination vis-à-vis des minorités.
- À partir de 1986, l'idée de correction systémique fait son chemin. Certains parlent de discrimination positive.

Des mesures sont également prises au plan scolaire; en voici quelques-unes :

- En 1969, il y a l'ouverture des classes d'accueil. Elles sont offertes «[...] aux élèves immigrés depuis moins de cinq ans ou dont les parents sont arrivés au Québec depuis moins de cinq ans, inscrits pour la première fois à une école française au Québec et n'ayant pas une connaissance suffisante du français pour pouvoir suivre des études dans une classe ordinaire». (Helly, 1996 : 283)

- En 1977, la Charte de la langue française (Loi 101) est promue. Elle fait obligation à l'enfant d'immigrant d'aller à l'école francophone à moins qu'il n'y ait preuve de la fréquentation de l'école anglaise par un parent ou un membre de la fratrie au moment de la promulgation de la loi.
- En 1978, le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) est mis sur pied. Par l'amélioration de la qualité de la langue maternelle parlée par l'enfant migrant, le PELO a pour objectif la promotion d'une identité positive.
- En 1981, il y a les classes de francisation qui visent ceux qui ne sont pas admissibles aux classes d'accueil.

Ainsi, une politique effective de gestion de la diversité ethnoculturelle, aux plans général et scolaire, est mise en œuvre au Québec. Cette politique est basée sur une philosophie de l'interculturalisme. Le *contrat moral d'intégration* (Gouvernement du Québec, 1990) précise les pivots d'une telle politique :

Le Québec tient à préserver et à promouvoir sa langue officielle. Le français représente non seulement un instrument de communication essentiel, mais aussi un symbole commun d'appartenance à la société québécoise. [...]. Les Québécois, qu'ils soient natifs ou immigrés, ont des droits et des responsabilités. Tous ont le droit de choisir librement leur style de vie, leurs valeurs, leurs opinions et leur religion. Tous ont la responsabilité de respecter toutes les lois, même si celles-ci s'avèrent incompatibles avec leur religion ou leurs valeurs personnelles.

Il est difficile de parler de la gestion québécoise de la diversité ethnoculturelle sans penser à celle promue dans le reste du Canada. En effet, l'interculturalisme québécois semble être une réaction au multiculturalisme canadien. Selon Helly (1994b : 133),

[l]a fonction assignée à la politique du multiculturalisme n'est pas exclusivement l'intégration de minorités, mais la construction d'une nouvelle identité collective basée sur l'interaction égalitaire entre les groupes culturels majoritaires et minoritaires dans les champs économique, social et politique. En ce sens, le Canada a été et demeure le seul État occidental à défendre la variation culturelle comme symbole de l'État.

La réaction de Berthelot (1990 : 30) illustre un certain accueil fait, au Québec, au multiculturalisme.

Il parut inacceptable à la grande majorité des Québécoises et des Québécois que les francophones soient ramenés au même rang que les autres groupes ethniques. Inquiets du sort de leur langue, ils savaient bien que les anglophones allaient ainsi, de fait, garder le statut privilégié qu'ils détenaient depuis la conquête.

Donc, l'immigration au Québec présente un visage de plus en plus diversifié. Les premiers immigrants, venant d'Europe, avaient un profil ethnoculturel et religieux plus proche des cultures canadienne française et canadienne britannique tandis que les immigrants de ces dernières décennies proviennent surtout d'Asie et des Antilles.

Nous avons eu un aperçu du contenu des politiques de gestion de l'immigration au Québec ainsi que leur fondement philosophique. Nous pouvons nous questionner maintenant sur leur objectif. Le Gouvernement du Québec a adopté, en 1990, un énoncé de politique sur l'immigration et l'intégration qui est l'objectif visé. Les indicateurs d'intégration sont d'ordre économique (disposer d'un emploi et participer au développement économique de la société d'accueil) et socioculturel (compétence linguistique, contact, sentiment d'appartenance à la société d'accueil, etc.).

Lorsque l'on parle d'intégration, à qui s'intègre-t-on ? Répondre à cette question revient à préciser le groupe intégrateur. Dans la plupart des cas, il s'agit du groupe majoritaire comme les Québécois d'origine canadienne française au Québec. Il faut noter qu'il y a des immigrants qui perçoivent, au Québec, la minorité anglophone québécoise, ou la majorité anglophone canadienne, comme groupes intégrateurs à cause de considérations linguistiques ou politiques.

Explorer la problématique de l'immigration, c'est aller au-delà des politiques qui essaient de la gérer, c'est chercher à comprendre les bouleversements qu'un immigrant est susceptible de vivre. L'immigrant est une personne qui vient d'un endroit où elle partageait un nombre appréciable de repères identitaires et culturels avec d'autres : clan, ethnie, groupe, société, etc.

1.2 Le concept d'identité

Le concept d'identité est multidimensionnel et difficile à camper. Identifier un objet c'est le caractériser, c'est pouvoir le situer, selon les besoins, à des niveaux assimilables à des cercles d'une spirale. Prenons l'exemple du guépard : embranchement des vertébrés, classe des mammifères, ordre des carnivores, famille des félidés, genre et espèce : *Acinonyx jubatus* (Éditions Rencontre S. A. Lausanne, 1975, Fiche du guépard). Complexe! Pour un groupe humain ou un individu, ça l'est plus encore car les références identitaires sont plus vastes et ne sont pas nettement hiérarchisées et

inclusives comme dans l'exemple précédent. En outre, l'être humain a la possibilité de s'identifier, et cette dimension subjective de l'identité est très importante.

Pour la revue des définitions du concept d'identité, nous trouvons que celle d'Erikson (1972) est incontournable. Cette définition que l'auteur savait longue (il a écrit «prenons bien notre temps pour le dire») a le mérite de regrouper, à notre avis, plusieurs perspectives du concept d'identité.

[...] en termes de psychologie, la formation de l'identité met en jeu un processus de réflexion et d'observations simultanées, processus actif à tous les niveaux de fonctionnement mental, par lequel l'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent par comparaison avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie, à leurs yeux significative; en même temps, il juge leur façon de le juger, lui, à la lumière de sa façon personnelle de se percevoir lui-même, par comparaison avec eux et avec les types qui, à ses yeux sont revêtus de prestige. Heureusement et nécessairement, ce processus est en majeure partie inconscient, à l'exception des cas où des conditions internes et des circonstances externes se combinent pour renforcer une conscience d'identité douloureuse ou exaltée. (Erikson, 1972 : 18)

Dans ce qui suit, nous allons nous référer à différentes parties de cette définition.

L'identité comporte une dimension cognitive-affective qui est au cœur de l'acte de s'appréhender soi-même. L'appréhension cognitive d'un objet suppose que l'on puisse reconnaître cet objet parmi d'autres, qu'il y ait permanence de l'objet et qu'une certaine valeur lui soit accordée. Lorsque l'objet est soi-même, il faut :

- reconnaître ce qui est soi et par conséquent ce qui n'est pas soi (ce qui induit l'altérité);

- continuer à se reconnaître malgré les changements conjoncturels et structurels de la vie (permanence-continuité);

- s'attribuer une certaine valeur (dimension affective).

Cette dimension cognitive-affective introduit l'existence d'un agent qui «reconnaît», qui «se juge», qui «juge», qui organise la permanence et la continuité de la reconnaissance à travers le temps, etc. Cet agent qui assure une distance qui permet de s'appréhender cognitivement et affectivement est le je : «[...] ce je-penseur, ou ce méta-penseur»(Gohier, 1990).

Revenons à Erikson (1972) : «[...] les autres [...] jugent par comparaison avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie, à leurs yeux significative [...]». L'influence de l'Autre sur la réponse à la question «qui suis-je?» apparaît clairement ici : l'Autre nous identifie également. Que l'Autre soit un individu ou un groupe de la même appartenance (socio-

économico-ethno-culturelle, de sexe, d'âge, etc.) que nous ou non. Évidemment, selon qu'il y ait ou non une co-appartenance significative avec l'Autre, sa «typologie» est une grille de perception-interprétation fortement teintée par ses valeurs et sa culture et qui nous voit différemment.

La définition d'Erikson (1972) pose aussi la dimension psychosociale de l'identité : la relation entre l'identité individuelle et l'identité sociale. L'individu se reconnaît par rapport à tous les Autres, mais aussi à travers certains Autres. Quand Erikson (1972) parle des «types qui, à ses yeux sont revêtus de prestige», il met en relief le sentiment d'appartenance dans la structuration identitaire, appartenance à diverses communautés (famille, pairs, ville, région, groupe idéologique, société, etc.).

Il est vrai que l'appartenance ethnoculturelle ou religieuse semble souvent prédominante par rapport aux autres quant à sa place dans la structure identitaire d'un individu. Dans ce sens, Aboud et Doyle (1993 : 42) définissent, «[...] simplement l'identité comme l'identification que donne une personne d'elle-même ou la description qu'elle fait d'elle-même eu égard à un ou plusieurs groupes ethniques».

Quel est le lien entre identité et culture ? L'identité d'une société ou d'un groupe s'exprime par sa culture. Et cette culture rejoint l'expression identitaire de l'individu par le jeu de l'imbrication des noyaux identitaires comme le souligne Mucchielli (1992). Parmi

les centaines de définitions de la culture, nous choisissons celle de Camilleri (1989) :

La culture est l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux mêmes, induisant vis à vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques.

Pour Bourdieu et Passeron (1970 : 23), la culture n'est rien d'autre qu'une «sélection de significations» et les «[...] «choix» constitutifs d'une culture [...] révèlent leur nécessité dès qu'on les rapporte aux conditions sociales de leur apparition et de leur perpétuation». Nous pensons qu'il est essentiel de retenir de la culture sa caractéristique de dénominateur commun d'un groupe, son aspect à la fois acquis et dynamique et ses exigences de transmission.

Identité culturelle ? Identité nationale ? Identité politique ? Identité ethnique ? Identité raciale ? Identité féminine/masculine ? Chacune constitue un large champ d'investigation. Est-ce que nous avons besoin de toutes les facettes de tous nos référents identitaires pour nous identifier en tout temps ? Évidemment non ! L'identité serait une «boîte à outils» (Taboada-Leonetti, 1989) et nous mettons en avant tel ou tel marqueur identitaire selon le moment et l'enjeu qu'il porte. Nous nous demandons souvent qui nous sommes lorsque nous

sommes sommés de le faire ou dans des situations qui sortent de l'ordinaire.

Finalement, il semble y avoir un consensus sur une conception interactionniste des aspects individuel et social de l'identité. En outre, l'identité d'un individu ou d'un groupe ne saurait être seulement structure immuable, elle est aussi processus. Ainsi, même s'il est admis qu'à un certain âge (adulte) notre «charpente» identitaire est mise, nous continuons à la restructurer selon les différentes conjonctures qui jalonnent notre vie. C'est le changement dans la continuité, c'est ce qui fait que l'on éprouve un sentiment d'identité qui est, selon Camilleri (1989), sentiment de stabilité et de cohérence.

1.3 Le développement de l'identité chez les jeunes

Une revue des écrits portant sur l'identité a montré que le développement identitaire des jeunes est surtout abordé sous l'angle de la socialisation. Nous allons nous inscrire dans la même veine en abordant le processus et les institutions de socialisation.

1.3.1 Le processus de socialisation

La socialisation, serait-ce «l'introduction de l'individu dans le milieu social», «l'assimilation des influences sociales par l'individu», «son initiation au système des rapports sociaux» ? (Andréeva, 1986). La socialisation serait-elle une action pédagogique au sens large, «[...]

une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel ?» (Bourdieu et Passeron, 1970 : 19)

Pour Tap (1979), la socialisation est le lieu de deux mouvements indissociables, dialectiques : l'identification et l'identisation. «L'identification (à quelqu'un ou à quelque chose) permettrait à l'individu de se conformer aux exigences sociales, sous l'incitation d'autrui privilégiés ou de groupes de référence» (Tap 1979 : 237). L'identisation est, par contre, «[...] le processus par lequel le sujet s'individualise, se spécifie, se différencie» (Tap 1979 : 237).

Le processus d'identification/identisation devient un enjeu majeur à l'adolescence et ne se fait pas sans crise; crise au sens que lui donne Erikson (1972 : 11).

C'est déjà un progrès que le mot «crise» n'évoque plus l'idée d'une catastrophe imminente, ce qui, à un moment donné, a paru s'opposer à la juste compréhension du terme. Celui-ci est devenu aujourd'hui synonyme de tournant nécessaire, de moment crucial dans le développement lorsque celui-ci doit choisir entre des voies parmi lesquelles se répartissent toutes les ressources de croissance, de rétablissement et de différenciation ultérieure. (Erikson, 1972 : 11)

Selon Malewska-Peyre et Tap (1991), la conception de la socialisation a évolué avec l'augmentation de la place et des droits reconnus aux enfants dans la société et la Convention des Nations Unies sur les Droits de l'Enfant est l'aboutissement de ce processus. Il y a consensus que la socialisation devrait rimer avec adaptation et

épanouissement, mais les réponses à de nombreuses questions sur les finalités de la socialisation sont encore conflictuelles. En voici une, posée par ces chercheurs : «Dans quelle mesure les compétences ou attitudes multiples que l'enfant s'approprie (au sens où il les fait siennes) sont-elles considérées comme appropriées (au sens où elles sont adaptées aux attentes sociales ou à la réalité) ?» (Malewska-Peyre et Tap, 1991 : 8). Pour Vasquez et Martinez (1996), l'enfant est susceptible de contribuer à la reconstruction du cadre de socialisation en réagissant sur le processus.

Donc, la socialisation est une synthèse (rôle éminemment actif), de la part de l'individu, des habiletés de base requises par sa communauté. Ce processus se fait par la médiation d'institutions de socialisation.

1.3.2 Les institutions de socialisation

Selon Andrééva (1986), les institutions de socialisation sont les transmetteurs de l'expérience sociale. Ils sont par excellence la famille, l'école et les pairs. Pour Bourdieu et Passeron (1970), l'action pédagogique (que nous rapprochons de la socialisation) est médiatisée par une «éducation diffuse» assumée par un groupe, une «éducation familiale» prise en charge par le groupe familial et une «éducation institutionnelle» menée par diverses institutions dont l'école. En somme, se socialiser c'est «[...] grandir et se développer dans un ensemble de milieux sociaux distincts mais qui s'influencent [...]» (Vasquez et Martinez, 1996 : 43)

La famille est le lieu privilégié des fixations des premiers modèles. Mais dès 4-5 ans (dans les pays industrialisés), l'école partage le mandat de socialisation avec la famille. L'école est :

[...] une institution qui a pour mission de transmettre un ensemble de savoirs, de développer des attitudes [...]. Elle n'est pas neutre culturellement. Elle est par définition porteuse de culture commune (d'une) société; on y retrouve et on y reproduit un ensemble d'habitudes, on y privilégie certains modes de vie. Elle n'est pas neutre socialement non plus. Elle est marquée par les intérêts dominants et par les divers mouvements sociaux (Berthelot, 1990 : 91).

Vasquez et Martinez (1996) soulignent les caractéristiques de l'école qui en font un lieu de socialisation qui, sans être exclusif, est très significatif.

[...] l'école constitue un lieu privilégié en termes de socialisation. En premier lieu parce qu'elle a un espace-temps défini, régulier, quotidien et prolongé, ce qui fait d'elle un des principaux univers de socialisation. En deuxième lieu, la presque totalité des enfants et des jeunes de nos pays la fréquentent. [...] Enfin, en troisième lieu, elle offre des modèles de normes sociales et de modes de faire couramment partagés et largement diffusés. (Vasquez et Martinez, 1996 : 212)

Aussi, le groupe des pairs participe à la socialisation; les pairs se retrouvent dans l'environnement familial, dans le quartier et à l'école. Corsaro (1990) parle de culture des pairs. Pour cet auteur, il est vrai que l'enfant apprend déjà les habiletés à interagir avec les

autres au sein de la famille, mais, avec les pairs, il a l'occasion de négocier et de réguler (selon ses besoins personnels et les contraintes du contexte) les termes de cette interaction. Pour Fine (1981), les préadolescents (7-12 ans) passent beaucoup de temps avec leurs pairs et font différents apprentissages sur les structures sociales : leadership, camaraderie, justice, injustice, connaissance des contours de l'endogroupe, etc.

Selon Van der Maren (1990 : 11),

[...] la correspondance entre les objectifs institutionnels (de l'école) et les valeurs familiales n'existe que dans des sociétés très homogènes; elle est cependant l'hypothèse postulée par les concepteurs de programmes et par beaucoup d'administrateurs et d'enseignants.

Ainsi, le jeune vit une socialisation multidirectionnelle (Asher, 1982; L'Écuyer, 1990; Marcia, 1993; Vasquez et Martinez, 1996) qui, sans être exempte de conflits, se passe généralement bien si les différentes institutions de socialisation définissent les termes d'un partenariat, au delà de leurs sous-cultures et de leurs logiques propres, et surtout si elles essaient de faire l'économie d'un jeu de disqualification réciproque. Dans ce qui suit, nous abordons la spécificité du développement identitaire des jeunes d'origine immigrante.

1.4 Le développement de l'identité chez les jeunes d'origine immigrante

L'immigration est une dynamique où les référents identitaires de l'individu immigrant connaissent une réorganisation (voulue ou imposée) qui a pour but la quête d'une nouvelle fonctionnalité dans la société d'accueil.

Pour certains élèves d'origine immigrante, qui vivent une situation d'acculturation, les «accrocs normaux» entre les institutions de socialisation et la «crise normale» qui accompagne le processus d'identification/identisation se complexifient. Markstrom-Adams et Beale Spencer (1994) témoignent de cette complexité née d'une certaine discontinuité entre leurs expériences de vie, leurs socialisations. Le jeune se trouve ainsi «entre le marteau et l'enclume» : la famille et la société d'accueil représentée par l'école. «Sois comme nous!», «Sois dans les normes!» tels sont respectivement les messages envoyés.

Un équilibre identitaire est possible pour ces jeunes s'ils sont reconnus dans leur originalité par les institutions de socialisation que sont l'école et la famille et accompagnés dans leur dynamique identitaire complexe (pas toujours compliquée). Leur capacité générale d'adaptation est soulignée par Abou (1981 : 58):

Partagés dès l'enfance entre l'école et la maison, la société d'accueil et le groupe ethnique, ils (les descendants d'immigrés) sont acculés à intérioriser les deux codes culturels en présence et le conflit qui résulte de leur rencontre. [...] [I]ls s'essaient inconsciemment à des modèles de penser et de sentir nouveaux, intermédiaires, qui représentent une innovation par rapport à l'une et l'autre des cultures en présence.

Des troubles peuvent survenir au niveau de l'identification car les jeunes sont sollicités conjointement par des valeurs qui s'opposent parfois. Ces troubles peuvent aussi être générés par la dévalorisation massive d'un modèle-parent (Mucchielli, 1992) qui est différent par ses valeurs, par la langue qu'il parle, par l'accent qu'il porte, etc. Un contexte d'acculturation peut contraindre un jeune à investir beaucoup d'énergie à essayer de se définir et de se re-situer; parfois il s'empêtre tellement qu'il piétine et n'arrive pas à trouver un équilibre identitaire (Berry, 1996).

Nous avons souligné que les principales institutions de socialisation sont la famille, l'école et le groupe des pairs. En contexte d'immigration, il faut ajouter que le groupe d'appartenance ethnoculturel de la famille joue un certain rôle de socialisation («Éducation diffuse»), (Bourdieu et Passeron, 1970).

1.4.1 L'influence du groupe ethnoculturel d'appartenance

L'influence du groupe ethnoculturel est aussi à prendre en considération dans le processus d'acculturation des jeunes d'origine immigrante. Et ce, même si l'appartenance à ce groupe n'est pas revendiquée. Markstrom-Adams et Beale Spencer (1994 : 88) le soulignent bien : «[...] *they are caught in the transition from childhood to adolescence that is common to all humans, and they are in the process of becoming adults in the context of particular ethnic-group membership*».

Ogbu (1991) traite de la dynamique identitaire des jeunes en situation d'acculturation en les divisant en deux groupes : ceux qui appartiennent à des minorités volontaires ou immigrantes (les «communautés culturelles» au Québec, les Coréens aux USA, les Turcs en Australie, etc.) et ceux qui appartiennent à des minorités involontaires (Premières Nations au Canada, Afro-américains, Coréens japonais, etc.). Pour Ogbu (1991 : 26), les seconds auraient une dynamique identitaire plus compliquée :

Unlike the immigrants, involuntary minority students do not interpret the cultural and language differences they encounter in school as barriers they have to overcome and do not, apparently, make concerted efforts to overcome them. Rather, they interpret the cultural and language differences as markers of identity to be maintained. Moreover, they do not appear to make a clear distinction, as the immigrants do, between what they have to learn or do in order

to succeed in school (such as learning the standard language and the standard behavior practices of the school) and the dominant-group's cultural frame of reference (which may be seen as the cultural frame of reference of their «oppressors»).[...] Therefore, when they equate the standard language and behavior practices required at school with the dominant group's language and culture, this results in conscious or unconscious opposition or in ambivalence toward school learning.

Nous partageons, avec Ogbu (1991), l'idée que certaines situations historiques de certaines minorités participent d'une spirale d'inertie inextricable (frustration, exclusion, contentieux jamais vidés, etc.) qui rend difficile l'atteinte d'un équilibre identitaire. Cependant, certains groupes dits «volontaires» s'apparentent plus au groupe involontaire de Ogbu (1991). C'est le cas, par exemple, des jeunes haïtiens au Québec ou maghrébins en France qui vivent des situations identitaire et scolaire difficiles et sont plus susceptibles d'être confrontés au racisme.

1.4.2 L'influence de la famille

À quel genre de familles avons-nous affaire ? Des familles dont la culture d'origine est à distance variable de la culture du pays d'accueil. Des familles aux caractéristiques multiples : raisons de l'émigration, statut socio-économique, niveau d'instruction, expérience d'intégration, projet migratoire (centré sur le pays d'accueil ou sur le pays d'origine), etc. Des familles qui s'insèrent dans une communauté ethnoculturelle et/ou raciale qui occupe une place donnée dans le pays

d'accueil avec une plus ou moins grande vitalité ethnolinguistique. Des familles qui subissent parfois, du fait de l'immigration, une dislocation (Laperrière, 1992).

Comme le souligne Manigand (1993 : 42), «la problématique (des jeunes) doit être comprise dans l'ensemble dynamique d'un groupe familial et d'une société». Ce constat l'amène à proposer, comme outil d'étude de ces jeunes et de leurs familles, la notion de trajectoire. Il a suivi, en France, pendant trois ans deux filles d'origine étrangère dont les familles viennent du même pays. Les deux pères de famille ont le même profil professionnel (ils sont maçons).

- La première famille a des pratiques éducatives flexibles, n'a pas une vision idéalisée du pays d'origine (visité tous les deux ans), a un repositionnement dans la société d'accueil caractérisé par un grand effort de socialisation, mise sur l'école comme facteur de mobilité sociale et s'implique dans la scolarité de leur fille qui réussit bien à l'école.

- La deuxième famille est tout le contraire de la première. Elle est très repliée sur elle-même, ne se sent pas à l'aise dans le pays d'accueil et l'idée du retour est très présente et entretenue par une vision idéalisée du pays d'origine que partage leur fille. Cette dernière éprouve des difficultés d'apprentissage et d'insertion à l'école.

Les conclusions de la recherche de Manigand (1993) sont un autre bémol dans la dichotomie que Ogbu (1991) fait entre la dynamique des minorités volontaires et celle des minorités involontaires : la dynamique familiale fait parfois la différence. Cependant, il semble que l'intensité de l'influence de la famille soit fonction de l'âge des jeunes. Dans ce sens, Phinney et Chavira (1995 : 49), s'intéressant à la socialisation ethnique de jeunes (16-18 ans), notent ceci :

The impact of parental socialization on adolescents did not show up strongly in this study. (...) This lack of effect may be due in part to the small sample. In addition, the family is only one of the many factors affecting children, and its influence declines in adolescence. For minority youths in particular, peer appear to play a particularly important role and one that may, to some extent, counteract parental influence.

L'immigration introduit aussi des contraintes et des bouleversements qui entraînent ou exacerbent des conflits intragénérationnels et intergénérationnels au sein de la famille immigrante. En fait, ce sont les rôles des différents membres de la famille qui sont remis en question dans un contexte d'immigration.

Pour Sterlin (1987), dans certaines familles immigrantes, les trajectoires d'adaptation sont différentes et incompatibles parce que, entre autres raisons, les membres ne sont pas arrivés en même temps au pays d'accueil. Les rapports homme-femme sont aussi sujets de conflits dans la famille immigrante. Dans un contexte où le statut de la femme est parfois aux antipodes de ce qu'il est dans le pays d'origine, la volonté des femmes de changer les rôles amène des dissensions qui peuvent dégénérer en divorce. Abou (1981) et Yahyaoui (1987) parlent des femmes à qui certains pouvoirs (économique et financier) permettent d'outrepasser les marges de liberté permises par la tradition d'origine.

Par ailleurs, il y a beaucoup de préjugés sur l'attitude et les exigences des familles immigrantes. Des généralisations impénitentes réduisent la marge de manœuvre des parents et les acculent à exploiter à fond des stratégies extrêmes; ils apprennent aux enfants à éviter de se faire remarquer ou à revendiquer fièrement la spécificité méprisée tout en stigmatisant, en retour, uniformément et péjorativement la majorité (Oriol, 1986).

Dialogue impossible (Montandon et Perrenoud, 1987) ou malentendu (Dubet, 1997) ? Les rapports entre les familles et l'autre institution de socialisation qu'est l'école ne sont pas toujours faciles. Ils peuvent être plus difficiles dans le cas de familles immigrantes. Selon Hohl (1996a), parfois, ce sont les finalités de l'école nord-américaine (dont la québécoise) qui ne sont pas comprises. Cette école a un mandat à deux volets : instruction et socialisation. Beaucoup de conflits se cristallisent autour du dernier volet : certains parents ont du mal à saisir la portée pédagogique des «classe-verte», «classe-neige» et autres activités parascolaires. L'école nord-américaine s'appuie aussi sur une culture ancrée de participation des parents et, pour beaucoup d'intervenants en milieu scolaire, les parents immigrants ne «participent pas» (Hohl, 1996a).

Dans un avis, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1994), un organisme québécois, dresse le profil idéal du parent d'élève, celui qui «participe» au vécu scolaire de son enfant. Nous avons résumé quelques-unes des compétences requises pour un parent d'élève :

- aider l'enfant à décoder la culture scolaire;
- favoriser un contact positif entre son enfant et le personnel scolaire;
- contribuer à entretenir le plaisir d'apprendre;
- encadrer adéquatement la réalisation des travaux scolaires de son enfant à la maison;
- apprendre à réagir adéquatement aux évaluations des apprentissages de son enfant;

- chercher à comprendre les attentes de l'école et faire connaître les siennes;
- acquérir une vision d'ensemble de l'école (sa mission et les contraintes avec lesquelles elle doit composer).

Les parents d'origine immigrante ne sont sûrement pas les seuls à avoir des difficultés à acquérir ces compétences. Mais ils sont plus prédisposés à en manquer, surtout ceux qui sont moins scolarisés et de milieu socio-économiquement faible.

Le groupe des pairs délimite un autre espace de socialisation. Évidemment, les scénarios sont multiples : des pairs du même groupe d'appartenance seulement, des pairs du même groupe d'appartenance et issus d'autres minorités, des pairs appartenant à la majorité, ou un groupe de pairs panaché. Dans tous les cas, il y a un rapport de force qui crée un profil de groupe et le jeune éprouve des difficultés s'il est contraint d'y participer alors que ce profil est alimenté par des éléments qu'il ne peut assumer pleinement.

1.4.3 L'influence de l'école

Le questionnement sur l'intégration des immigrants traverse toutes les institutions et bien évidemment l'école n'est pas en reste. Dans tous les débats à ce sujet (journaux, télévision, colloques, etc.), il y a toujours quelqu'un pour dire que l'école doit faire quelque chose. Cet appel au monde scolaire s'inscrit dans

les traditions nord-américaines de confier clairement à l'école des missions sociales (Hohl, 1996a).

L'école a une sous-culture qui est un concentré des normes sociétales (savoir enseigné et attitudes «désirables»). Elle est une institution qui est un passage obligé pour tout citoyen dans les sociétés modernes et cette place lui vaut d'être au centre de tous les débats touchant le devenir des jeunes.

Il arrive parfois que les jeunes d'origine immigrante (si on fait fi de ceux qui ont des troubles d'apprentissage non imputables uniquement à leur origine ethnoculturelle) ne puissent pas s'arrimer à l'école parce qu'ils ne trouvent pas de points d'ancrage : des élèves qui sont en échec par rapport aux rituels et aux valeurs de l'école (Vasquez, 1987).

Nous avons abordé les résistances développées par les familles, mais il y a celles des intervenants en milieu scolaire. Ces résistances font souvent suite à des conflits de valeurs ou à des chocs culturels. Ces derniers, selon Hohl (1993), surgissent autour de certains modes de socialisation des enfants immigrants à la maison (punitions corporelles, affirmation de soi, autonomie, travail des enfants), des rapports homme-femme et de la conception de l'apprentissage. Hohl (1993 : 45) prévient contre toute interprétation réductrice de ces conflits :

[...] les tensions qui se produisent entre une enseignante et des parents immigrants dans certaines circonstances ne peuvent s'interpréter uniquement comme des phénomènes interpersonnels. S'ils sont justiciables d'une analyse en termes de culture, cette dernière s'avère également insuffisante à rendre compte de la complexité des rapports en question. On a vu que la question des inégalités sociales, de sexe, de pouvoir marquaient ces rapports de façon également prédominante.

Si la socialisation familiale est parfois génératrice de heurts (Hohl, 1993), la socialisation formalisée de l'école l'est aussi (Hohl, 1996a). Étudiant le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école au Québec, Hohl (1996a) tire des conclusions qui sont, à notre avis, valables même pour certains parents immigrants instruits qui ont connu une école autre, qui font une certaine distinction entre les mandats d'instruction et de socialisation.

La collaboration attendue du parent ne se limite pas au travail de soutien à la scolarisation, dans les devoirs notamment, mais elle s'étend au processus de socialisation promu par l'école. Ces deux fonctions distinctes de l'école sont si intimement liées dans les représentations des enseignants que les éventuelles réticences de parents immigrants à adhérer aux modèles culturels ou à des valeurs particulières de l'école sont fréquemment interprétées comme un refus de l'école dans sa totalité, incluant sa fonction de scolarisation (Hohl, 1996a, p. 53).

Pour aider les enseignants à s'acquitter de leurs tâches codifiées par l'institution scolaire, pour le bien de l'élève, tout en s'inscrivant dans un rapport le moins conflictuel possible avec les parents d'origine immigrante, Hohl et Normand (1996) suggèrent quelques balises psychopédagogiques dans l'intervention. Nous citons des balises aux plans intellectuel et identitaire.

Au plan intellectuel

- La mission de l'école est de s'affirmer comme institution de savoir et de refuser toute négociation sur des questions qui touchent à l'état actuel du savoir sur un sujet ou un problème. (Hohl et Normand, 1996 : 46)
- Pour autant qu'il n'y ait pas dévalorisation des convictions portées par les familles, l'école peut contribuer au développement d'une pensée scientifique et d'une attitude critique face aux phénomènes physiques, sociaux ou religieux sans porter atteinte à l'équilibre psychologique des enfants. (Hohl et Normand, 1996 : 47)

Au plan identitaire

- Le rôle qui revient en propre aux éducateurs est celui d'«aide à la négociation intérieure», rôle plus exigeant que celui d'aide à l'émancipation, mais qui est le seul propre à aider les jeunes à développer une «sortie de conflit» qui respecte leur double

appartenance et à élaborer des stratégies identitaires complexes. (Hohl et Normand, 1996 : 48)

- Il est essentiel de reconnaître les demandes des parents ou des jeunes ainsi que les ajustements apportés à la suite de ces demandes, quand ils sont possibles, comme l'expression et la reconnaissance des droits individuels garantis par toute société démocratique. (Hohl et Normand, 1996 : 49)

Ainsi, la facilitation de l'ancrage à l'école chez les élèves d'origine immigrante passe par des accommodements touchant les attitudes et les manières de faire au sein des classes et de l'école en général. Cette facilitation doit viser aussi la réussite scolaire. Pour Vasquez (1987), les sociétés occidentales aiment les compétences et, pour les jeunes d'âge scolaire, l'indicateur le plus visible des compétences est le degré de réussite scolaire. Les jeunes d'origine immigrante sont conscients que l'échec scolaire est un des facteurs (comme la délinquance) qui alimentent les stéréotypes négatifs.

Il y a des accommodements et des changements, comme ceux touchant le curriculum, qui nécessitent un débat et un consensus qui débordent le cadre de l'école. Selon Abdallah-Pretceille (1992 : 43), «[s]i l'école a indéniablement son rôle dans une perspective collective d'intégration sociale, encore faut-il en déterminer les conditions et les limites».

Dans un rapport datant de 1987, McAndrew analyse l'idéologie véhiculée relativement au racisme et à l'immigration à l'intérieur des manuels scolaires au Québec. Ce qui en ressort, c'est que les positions antiracistes sont officiellement affichées mais que l'existence du racisme est niée. La position officielle sur l'immigration est positive même si le vécu des immigrants est passé sous silence. L'auteure espère que le pluralisme, de plus en plus marqué, de la société québécoise se reflète dans des «corpus de matériel scolaire».

Il y a beaucoup d'autres accommodements qui peuvent relever de la marge de manœuvre dont dispose chaque enseignant dans sa classe ou chaque direction dans son école. Ces accommodements permettent de sécuriser affectivement les jeunes et leurs familles et peuvent être un catalyseur pour leur intégration. À cause des expériences accumulées de rejet et d'exclusion, certains jeunes sont très sensibles aux indices de discrimination, si bénins soient-ils. À ce propos, Matute-Bianchi (1991 : 240) décrit l'attitude des étudiants américains d'origine mexicaine dont les familles ne sont pas d'immigration récente («Chicanos»):

[t]he identity is developed through collectively experienced and interpreted processes of exclusion and subordination which are an enduring part of their daily realities, including their lives at school.

Évidemment, le débat sur tout ce que devrait faire l'école et sur son statut est plus que jamais actuel. Parlant du Québec, Berthelot (1990) dit que l'école devrait refléter la culture commune; cependant, si le français ainsi que les valeurs démocratiques font consensus quant à leur place dans cette culture commune, il n'en est pas de même d'autres éléments comme la religion, par exemple.

1.5 L'immigration : un contexte d'acculturation

Lorsqu'une personne immigré, elle arrive dans un pays où les valeurs, les normes, les modes de vie, la culture en général, se situent à une distance variable de la sienne. Dès lors, il y a une discontinuité qui peut engendrer des déséquilibres de toutes sortes qui poussent l'immigrant à réagir pour se réajuster de diverses manières : on parle de processus d'acculturation. Cette discontinuité peut être aussi vécue par un natif du pays d'accueil dont la famille, d'origine immigrante, «pratique», à un certain niveau, sa culture d'origine. Autrement dit, l'acculturation ne concerne pas seulement la première génération immigrante. D'ailleurs, certains des sujets de la recherche sont nés au Canada.

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur le concept d'acculturation et son opérationnalisation, que ce soit du point de vue de l'acculturation de groupes ou de celui des transformations psychologiques vécues au plan individuel en contexte d'acculturation. Cette opérationnalisation, par des modèles théoriques ou par

des concepts comme celui de stratégies identitaires, sera explicitée dans le chapitre consacré au cadre de référence. Ici, nous allons nous atteler à définir le processus d'acculturation pour permettre une compréhension de la formulation du problème de recherche.

Abou (1981 : 56) donne d'abord une vision très large de l'acculturation : «[...] les problèmes d'acculturation (sont) suscités par la coexistence, au sein d'une même société, d'hommes et de femmes d'origines et de cultures différentes [...]». Ensuite, il dresse une typologie des situations d'acculturation. Un élément de cette typologie est la situation d'acculturation obligée.

L'acculturation est obligée, lorsqu'elle est imposée par la situation, mais que le rythme et, jusqu'à un certain point, les modalités en sont laissés à l'initiative des groupes et des individus. Ce fut et c'est encore le cas, à des degrés divers évidemment, dans tous les pays d'immigration du continent américain. Il n'est pas loisible aux immigrants de ne pas adopter les institutions, les modèles et les valeurs de la culture du pays d'accueil, mais il leur est permis d'entretenir, aussi longtemps qu'ils en ont besoin, les institutions et les traditions qui leur sont propres et il est admis que leur héritage ethnoculturel constitue un apport à la culture nationale (Abou, 1981 : 56).

La définition de Mucchielli (1992 : 107) qui suit, précise un peu plus comment fonctionne l'acculturation : «[l]es modifications produites concernent le système culturel, ses prémisses, ses modèles et représentations; elles concernent aussi toutes les expressions culturelles : usage d'objets, expressions artistiques par exemple».

Selon ce qui précède, si une population est en situation d'acculturation, nous pouvons dire qu'elle est dans une position de minorité culturelle, raciale ou ethnique, qu'elle coexiste avec une majorité démographique (ou une autre minorité) détenant un pouvoir politique et/ou économique. C'est le cas des immigrants (Maghrébins en France, Grecs au Canada, «communautés culturelles» au Québec, Juifs aux États-Unis, etc.), des Autochtones (Aborigènes d'Australie, Premières nations au Canada), des Afro-Américains aux États-Unis , etc.

D'abord considérée à sens unique, de la société d'accueil à l'immigrant ou à son groupe, l'acculturation est ensuite vue comme un processus bidimensionnel. Abou (1981 : 51) précise que «[l]'acculturation est [...] réciproque, mais très inégale. Cependant, cette inégalité tend à s'amenuiser quand une minorité est dominante dans un secteur donné». Les changements qui proviennent d'un contexte d'acculturation entre groupes mettent du temps pour être perceptibles, surtout ceux induits par les minorités : de la nouveauté dans les styles de lutte sociopolitique, les habitudes culinaires, la mode vestimentaire, etc.

Les définitions de l'acculturation présentées sont plutôt à caractère collectif, groupal. Nous convenons qu'il y a une nuance entre acculturation de groupe et acculturation psychologique ou individuelle car certaines personnes ne participent pas pleinement de la dynamique de leur groupe culturel dans le pays d'accueil ou sont carrément en retrait. Mais de manière générale, nous croyons qu'il y a un certain effet de circularité entre les comportements individuels et ceux des groupes d'appartenance. L'adoption des stéréotypes positifs de son groupe en est un exemple.

1.5.1 Les modes d'acculturation

Berry et d'autres chercheurs ont beaucoup contribué à la compréhension des processus d'acculturation et à l'opérationnalisation des attitudes qui la définissent en étudiant la manière dont le rapport à la majorité est vécu par différentes minorités : Sommerlad et Berry (1970) (Aborigènes d'Australie), Berry et Annis (1974) (Autochtones du Canada), Abou (1977) (communauté libanaise au Québec), Young (1984) (Canado-Portugais originaires des Açores), Kim (1984) (Canado-Coréens), Bujaki (1985) (Canado-Hongrois) et Larose (1985) (communauté haïtienne au Québec).

Berry, Kim, Power, Young et Bujaki (1989) proposent un modèle (nous y reviendrons dans le chapitre concernant le cadre de référence théorique de la recherche) qui permet de catégoriser le processus d'acculturation des minorités en quatre modes : l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation. Le postulat de ce

modèle est que les individus ou les groupes sont libres de choisir un mode ou un autre.

Bourhis, Moïse, Perreault et Sénécal (1997) proposent un modèle (nous y reviendrons également dans le chapitre concernant le cadre de référence de la recherche) traitant de l'acculturation en révisant celui de Berry et al. (1989). De ce nouveau modèle émergent deux autres modes d'acculturation pour les minorités : l'anomie et l'individualisme. Bourhis et al. (1997) ont aussi conçu un modèle qui sonde la façon de la société d'accueil de concevoir son rapport avec ses minorités. L'acculturation des Canadiens-français a été étudiée par Berry et al. (1989) mais comme celle d'un groupe ethnoculturel en dehors du Québec.

Il faut préciser que les modes d'acculturation des modèles de Berry et al. (1989) et de Bourhis et al. (1997) ne sont pas des néologismes, ce sont des concepts très présents dans les recherches dans le domaine. Dans ce sens, nous ferons référence à d'autres auteurs pour préciser leurs sens, de temps à autre.

1.5.1.1 L'intégration

Selon Berry et al. (1989), l'intégration est perçue comme synthèse des deux codes culturels : celui de la société d'accueil et celui de la société d'origine. Au-delà de la synthèse, il y a la conciliation, voire la réconciliation de deux pôles d'allégeance culturelle.

Nous ajoutons que dans certains cas, particulièrement chez les jeunes en situation d'acculturation, il y a une multiplicité des appartenances. Ils deviennent des «*mediating persons*» (Furnham et Bochner, 1986). Il est évident que la synthèse est d'autant plus facile que les divergences sont moindres entre les valeurs des deux cultures revendiquées par la personne. Par ailleurs, l'intégration ne relève pas de la seule volonté de l'immigrant. Selon Abdallah-Pretceille (1992 : 21), «[l]’intégration ne se décrète pas; elle se négocie et se construit par des ajustements constants. Elle ne peut être unilatérale».

1.5.1.2 L'assimilation

L'assimilation est une des figures possibles du processus d'acculturation. Contrairement à l'intégration qui est à la croisée des cultures d'origine et d'accueil, l'assimilation procède par une déculturation plutôt complète de la culture d'origine, ou par son reniement, jumelée à une resocialisation active dans celle de la société d'accueil.

Pour certaines personnes, l'assimilation peut survenir sans planification et devient le parachèvement d'une intégration qui a commencé avec la génération immigrante précédente. D'autres adoptent l'assimilation en visant consciemment une dissolution de tous les aspects culturels de leur culture d'origine dont elles sont porteuses (Abdallah-Pretceille, 1992). Les raisons d'une telle attitude peuvent être une perception de sa différence comme un handicap lourd qui empêche de se

réaliser ou comme non significative par rapport à la culture du pays d'accueil, l'avènement d'un mariage interculturel, etc.

Pour Furnham et Bochner (1986 : 29), les termes assimilation et «*passing*» sont similaires : «*Often individuals, particularly in contact situations in which the second culture has a higher status, may reject their culture origin and adopt the new culture, an effect that is sometimes referred to as 'passing'*».

1.5.1.3 La marginalisation et l'anomie

La marginalisation désigne l'attitude des immigrants qui adoptent une distance d'avec leur culture d'origine sans pour autant investir celle du pays d'accueil (Berry et al., 1989). Les raisons qui poussent à la marginalisation sont diverses :

- par rapport à la culture d'origine : des blessures au pays d'origine non cicatrisées; une position critique par rapport à la culture d'origine ou à certains de ses aspects; un ancrage socio-économique dévalorisant dans la culture d'origine, etc.;
- par rapport à la culture d'accueil : un rejet de celle-ci pour incompatibilité avec certaines valeurs; des expériences d'exclusion qui ont contrecarré des projets d'intégration ou d'assimilation; etc.

Pour Furnham et Bochner (1986 : 29), la marginalisation traduit non pas un rejet, mais la difficulté à concilier les deux codes culturels en présence; c'est une réponse «[...] *for individuals to vacillate between their two cultures, feeling at home in neither, an effect that has been referred to as the 'marginal syndrome'*».

Pour ce qui est de l'anomie, la définition qu'en donnent Bourhis et al. (1997) est, à notre avis, proche de celle de la marginalisation : l'anomie est une aliénation culturelle, le rejet, pour un immigrant, à la fois de sa culture d'origine et de celle de la société d'accueil.

1.5.1.4 La séparation

Lorsque la séparation est choisie comme mode d'acculturation, il y a un repli total sur la culture d'origine et rejet de celle de la société d'accueil (Berry et al. 1989). L'attitude de séparation s'apparente à celle reliée au concept de chauvinisme (Furnham et Bochner, 1986) ou d'ethnocentrisme (Simon 1993). Pour Simon (1993 : 16), l'ethnocentrisme désigne :

[...] cette attitude [...] qui consiste à faire de son propre groupe, de sa propre société, le prototype de l'humanité. À considérer les manières de vivre, de sentir, de penser, les coutumes, les mœurs, les croyances de la société à laquelle on appartient comme les seules bonnes ou du moins les meilleures de toutes.

L'ethnocentrisme de ceux qui ont une attitude de repli sur la culture d'origine est vu, par certains auteurs, comme une réponse anticipée à des politiques assimilationnistes. Donc leur ethnocentrisme serait plutôt une résistance, certains diront une contre-acculturation (Abdallah-Pretceille, 1992).

1.5.1.5 L'individualisme

Quant à l'individualisme, selon Bourhis *et al.* (1997), il est important de le faire ressortir comme mode d'acculturation, d'autant plus que certaines sociétés le valorisent (Occident). Les personnes qui l'adoptent se dissocient à la fois de leur origine ethnoculturelle et de la culture de la société d'accueil parce qu'elles préfèrent se définir en tant qu'individus.

Camilleri (1987 : 16) apporte un autre éclairage sur le contexte qui favorise un comportement individualiste :

Dans les sociétés industrielles occidentales, les codes deviennent équivoques ou «flous», beaucoup moins cohérents et prescriptifs, se référant à des classes de situations et laissant nombre de détails à l'initiative individuelle, fondant leurs propositions dans des formations non transcendantales, soumises à la concurrence idéologique et à la contestation.

Par opposition à la culture occidentale, la plupart des cultures d'origine (dites traditionnelles) des groupes immigrants sont plus prescriptives de normes transcendantales. Cependant, nous pensons que, par effet de

socialisation, il est possible que des jeunes d'origine immigrante soient séduits par l'individualisme.

Finalement, les chercheurs (Berry *et al.* 1989; Bourhis *et al.*, 1997) reconnaissent que la liberté de choisir un modèle ou un autre est contingentée pour certains groupes : les groupes visibles par la couleur de la peau ou par une phénotypie distincte ne choisissent pas, *a priori*, l'assimilation, parce qu'ils sont susceptibles de vivre des situations de discrimination.

1.5.2 Le stress d'acculturation

Un individu en contexte d'acculturation, sous l'injonction de codes culturels plus ou moins différents et parfois conflictuels, cherche à imprimer une unité de sens à sa vie au moindre coût. Dans un tel contexte de mue, d'apprentissage d'une nouvelle fonctionnalité, Berry *et al.* (1989) parlent de stress d'acculturation, un concept central dans leur modèle. Berry (1996 : 13) explique le stress d'acculturation comme : «[...] une réaction de stress face aux événements de la vie qui tire racine dans l'acculturation». Le stress d'acculturation n'est pas nécessairement handicapant; ses effets peuvent se situer à divers niveaux de confusion, d'anxiété et de dépression.

Beaucoup d'autres chercheurs se sont aussi penchés sur les désagréments qui peuvent survenir à l'interface du processus d'acculturation. Pour Camilleri (1989),

[...] s'il est vrai qu'une quantité d'individus manifestent hautement leur trouble et leur souffrance devant la contradiction des modèles culturels, les observations révèlent la possibilité, chez d'autres, de s'arranger pour manier cette contradiction objective de telle façon qu'elle n'engendre pas, ou le moins possible, le conflit subjectif et la rupture.

Il faut ajouter que la manière de vivre le rapport à la culture d'accueil peut être source d'un plus ou moins grand stress. Dans ce sens, des chercheurs (Berry *et al.*, 1989; Néto, 1994; Sam, 1995; Berry, 1996; Bourhis *et al.*, 1997) concluent que le mode d'acculturation qui a le coût psychologique le moins élevé est l'intégration, que la marginalisation est positivement corrélée à un taux élevé de stress, suivie de près par la séparation.

L'intégration et la séparation sont des modes d'acculturation plutôt collectifs et l'assimilation et la marginalisation des modes plutôt individuels. Nous présumons qu'il est plus facile d'assumer une stratégie partagée avec d'autres. Dans ce sens, les individus qui optent solidairement pour la séparation, par exemple pour des raisons religieuses, ne connaissent pas nécessairement de grands déséquilibres psychologiques (les Juifs orthodoxes). Il arrive aussi que la séparation, dans le sens de promouvoir et d'assumer fortement et positivement une identité de groupe par rapport à une identité prescrite négative, soit un moindre mal pour l'équilibre psychologique. Pour ce qui est de l'assimilation, en tant que dynamique individuelle, nous pensons qu'elle n'a pas toujours un impact négatif. Les individus qui l'adoptent n'ont pas

les mêmes genres de défis à relever (distance culturelle) et par conséquent ne paient pas les mêmes coûts psychologiques.

Il y a d'autres facteurs qui modulent le niveau de stress d'acculturation. Berry (1996) explique comment des facteurs comme l'âge, le sexe et l'éducation interviennent dans le niveau de stress vécu par les immigrants.

- Le processus d'acculturation est moins stressant pour ceux qui arrivent dans le pays d'accueil à un âge préscolaire. Leur enculturation dans la culture d'origine serait moins avancée.
- Les chances sont plus grandes pour que les femmes expérimentent un niveau de stress plus élevé que les hommes. Toutefois, il s'agit d'une généralisation qui elle même dépend du statut et du traitement relatif des femmes dans les deux cultures en contact : là où il y a de grandes différences, les tentatives des femmes d'endosser de nouveaux rôles offerts par la société d'établissement peuvent entrer en conflit avec leur héritage culturel [...] (Berry, 1996 : 19).
- Ceux qui ont un niveau d'éducation élevé ont moins de chances d'expérimenter un stress d'acculturation.

Premièrement, l'éducation est une ressource personnelle; elle favorise l'analyse et la solution des problèmes qui contribuent probablement à une meilleure adaptation. Deuxièmement, l'éducation se

rattache à d'autres ressources telles que le revenu, le statut professionnel, les réseaux de soutien, tous des facteurs de protection. Troisièmement, pour nombre de migrants, l'éducation est en mesure de les ajuster aux caractéristiques de la société dans laquelle ils elles s'établissent; un genre de pré-acculturation à la langue, l'histoire, les valeurs et les normes de la nouvelle culture (Berry, 1996 : 20).

Les études menées en Amérique du Nord, par différents chercheurs montrent que le mode d'acculturation préféré des minorités est l'intégration, suivi de l'assimilation ou de la séparation, la marginalisation étant le mode le moins choisi (Berry et al. 1989; Krishnan et Berry, 1992; Berry, 1996; Moise, 1997; Bourhis et al., 1997).

Néto (1994) a étudié le stress d'acculturation chez des jeunes d'origine portugaise en France. Il a trouvé l'intégration comme étant le mode d'acculturation le moins associé à du stress et la séparation comme le mode d'acculturation le plus associé à du stress.

Dans une recherche effectuée en Norvège, Sam (1995) démontre que le processus d'acculturation des jeunes immigrants (10-17 ans) originaires des pays en voie de développement est influencé par l'attitude des parents vis-à-vis de la transition culturelle.

It seems that when the adolescents perceive their parents as having a positive attitude toward living like a Norwegian, the chances are that they may desire an assimilation or integration mode. If the parental attitude is perceived as negative on this same issue, a separation mode may be favoured by the young person. (Sam, 1995 : 252)

Dans la société norvégienne qui exerce une pression à l'assimilation, le mode d'acculturation le plus choisi par les jeunes d'origine immigrante est l'intégration suivie de la séparation. Sam (1995) souligne aussi que les parents, dont la culture d'origine est le plus souvent patriarcale, découragent les filles à opter pour l'assimilation. Il invite les parents à ne pas avoir peur d'encourager l'intégration qu'il considère comme le mode d'acculturation le plus équilibrant.

Finalement, l'acculturation s'impose comme cadre de référence pour étudier la représentation que les élèves d'origine immigrante se font de leur place dans la société d'accueil et la manière réelle ou projetée avec laquelle ils conçoivent le rapport à cette société. Nous retenons que, selon les chercheurs, les modes d'acculturation les plus problématiques sont la séparation et la marginalisation.

1.6 Les interactions sociales entre pairs étudiées par la sociométrie

Les élèves d'origine immigrante vivent une socialisation assumée par la famille et l'école et le groupe des pairs. C'est dans cet espace multidimensionnel de socialisation que s'inscrit leur processus d'acculturation. Dans la partie précédente, sur l'acculturation, nous avons présenté les enjeux de l'intégration des jeunes d'origine immigrante dans la société en général. Qu'en est-il de cette intégration au plan scolaire ?

Si l'école socialise dans son ensemble, la partie la plus significative de cette socialisation se passe dans la classe, une microsociété qui en constitue l'unité de base avec les acteurs que sont les élèves et l'enseignant au premier plan, les familles en arrière-plan. Nous pensons que le vécu scolaire d'un enfant ne se résume pas à la place qu'il occupe dans le groupe de ses pairs, mais cette place est un bon indice pour apprécier la qualité de ce vécu. Et ce dernier éclaire sur le niveau d'intégration à l'école.

Pour toutes ces raisons, nous jugeons qu'un développement sur les interactions sociales entre pairs en classe est opportun pour compléter la compréhension de la situation des élèves d'origine immigrante. L'étude de ces interactions, particulièrement la place d'un élève dans le réseau relationnel de la classe, peut se faire par la sociométrie.

Parce que la formulation du problème de recherche requiert un vocabulaire «sociométrique», nous allons esquisser une présentation de la sociométrie. D'autres aspects qui en relèvent sont abordés de manière plus approfondie dans les chapitres portant sur le cadre de référence théorique et sur le cadre méthodologique.

immigrante dans la société en général. Qu'en est-il de cette intégration au plan scolaire ?

Si l'école socialise dans son ensemble, la partie la plus significative de cette socialisation se passe dans la classe, une microsociété qui en constitue l'unité de base avec les acteurs que sont les élèves et l'enseignant au premier plan, les familles en arrière-plan. Nous pensons que le vécu scolaire d'un enfant ne se résume pas à la place qu'il occupe dans le groupe de ses pairs, mais cette place est un bon indice pour apprécier la qualité de ce vécu. Et ce dernier éclaire sur le niveau d'intégration à l'école.

Pour toutes ces raisons, nous jugeons qu'un développement sur les interactions sociales entre pairs en classe est opportun pour compléter la compréhension de la situation des élèves d'origine immigrante. L'étude de ces interactions, particulièrement la place d'un élève dans le réseau relationnel de la classe, peut se faire par la sociométrie.

Parce que la formulation du problème de recherche requiert un vocabulaire «sociométrique», nous allons esquisser une présentation de la sociométrie. D'autres aspects qui en relèvent sont abordés de manière plus approfondie dans les chapitres portant sur le cadre de référence théorique et sur le cadre méthodologique.

1.6.1 Les débuts de la sociométrie

J.L. Moréno est considéré comme étant le fondateur de la sociométrie. Il obtient son diplôme de médecin en 1917 en Autriche. Cependant, il est très intéressé aux relations sociales. Cet intérêt le conduit à s'occuper de personnes en détresse. Travaillant dans des camps de réfugiés en Autriche et en Hongrie, à partir de 1914, il en vient à l'idée d'explorer les courants d'affinité qui traversent ces communautés.

Ainsi, selon Parlebas (1992 : 14),

[c]ette prise en compte des sentiments de solidarité et d'hostilité en vue de reclasser les individus et de reclasser la vie communautaire, représente sans doute la première inscription, encore timide, de la démarche sociométrique dans une situation concrète de grande dimension.

Moréno quitte l'Autriche et débarque à New York en 1926. Il est invité à faire une recherche sur les relations sociales dans une prison et est ensuite nommé directeur de recherche dans un institut de rééducation pour jeunes filles. Il entreprend, dans cet établissement, une recherche d'envergure avec Jennings, profitant de l'occasion pour affiner les outils et les concepts de la sociométrie (questionnaires, sociogrammes, observation des comportements, etc.).

La sociométrie prend ensuite rapidement son essor. Moréno en publie l'ouvrage pionnier *Who shall survive ?* en 1936, traduit en français et publié en 1954 sous le titre *Les fondements de la sociométrie*. Dans cet ouvrage, la

sociométrie est vue comme une mesure (*metrum*) du social (*socius*) mais aussi présentée comme un courant philosophique qui est une alternative aux conceptions dogmatiques capitaliste et communiste de la société : «[...] une expérimentation psychosociologique en vue de planifier la société humaine» (Moréno, 1954 : 8). En 1936 et 1956, Moréno fonde la *Sociometric Review* et la *International Journal of Sociometry*.

Les débuts de la sociométrie souffrirent de la controverse autour de la philosophie générale de son fondateur dont les intérêts ont aussi porté sur le psychodrame, la psychothérapie, le sociodrame et le jeu de rôle. Selon Parlebas (199 : 27), le malaise ressenti devant la sociométrie de Moréno viendrait de «son incapacité à séparer l'arrière-fond émotionnel et fantasmatique lié à sa conception de la vie, des propositions rationnelles et contrôlables de son système scientifique». Nous avons l'impression que Moréno sentait cette réserve ou ambivalence que certains éprouvaient vis-à-vis des fondements qu'il donnait à la sociométrie, qu'ils séparaient la théorie et les techniques sociométriques.

Il serait amusant de montrer avec quelle précipitation on s'est jeté sur le sociogramme, le test sociométrique, l'analyse des groupes restreints, le test du jeu de rôle, le psychodrame et le sociodrame, si vite admis en tant que technique, alors que leur soubassement théorique, les concepts de l'acteur, de l'*alter ego* ou moi auxiliaire, de spontanéité, [...], étaient pris à la légère, ignorés

ou subrepticement introduits dans la littérature sans références aux sources (Moréno, 1954 : xvii).

Pour apprécier correctement les interactions sociales, il est nécessaire de partir de l'idée clef de l'individu-acteur participant à l'émergence de faits collectifs. Moréno exprimait sa préférence pour une sociométrie «utilitaire», outil d'intervention dans le but de réorganiser le groupe pour en assainir l'ambiance par opposition à une sociométrie «gratuite» se limitant à une compréhension de la dynamique d'un groupe.

Moréno s'investit plus au niveau de la psychothérapie de groupe et du psychodrame; il imprime à ce dernier un rayonnement mondial et en devient le maître incontesté. En ce qui concerne les techniques sociométriques, l'héritage de Moréno est resté fondamental mais la sociométrie connaît un développement considérable en marge de l'univers morénien, sous la houlette de chercheurs se réclamant de son école ou s'intéressant à la méthodologie.

1.6.2 La sociométrie depuis les années 1970

Depuis les années 1970, aussi bien les domaines d'application de la sociométrie que ses orientations présentent des visages diversifiés et valablement appréciés. L'objet de la sociométrie est l'étude (mesure ou exploration) des interactions sociales dans un groupe ou une communauté. Selon Selltiz, Wrightsman et Cook (1977),

[l']interaction peut être un comportement ou elle peut n'être que désirs, anticipations ou fantaisies. Le contenu ou le type d'interaction qu'on mesure peut être l'une ou l'autre d'une variété de comportements sociaux - s'asseoir près de quelqu'un, manger avec lui, acheter de lui, lui prêter, le visiter, jouer avec lui, le prendre pour ami, lui parler, résider près de lui, etc.

Pour Parlebas (1992), si les recherches sociométriques débouchent sur des résultats généralement associés à la dynamique des groupes, ces résultats relèvent souvent des processus sociaux. Dans ce sens, «[l]es recherches sociométriques peuvent aider à mieux comprendre ce passage - toujours postulé, rarement élucidé - entre le plan microsociologique et le plan macrosociologique» (Parlebas, 1992 : 41). Finalement, la sociométrie comme recherche expérimentale est aussi très intéressante : on scrute un réseau relationnel en milieu «naturel» (classe, usine, équipe sportive).

1.6.3 Les statuts sociométriques

L'intérêt grandissant pour les recherches sur le développement de l'enfant s'accompagne de beaucoup d'enquêtes sociométriques en milieu scolaire. Elles étudient la nature des interactions sociales dans un groupe et la place que chaque membre y occupe ou plus précisément son statut sociométrique. Selon Mucchielli (1973), le statut sociométrique est le degré de considération dont est l'objet un individu de la part des autres membres du groupe. Généralement, lors d'une enquête sociométrique, chaque membre d'un groupe est invité à faire des désignations positives et négatives.

Aujourd'hui, plusieurs sociométriciens classent les individus d'un groupe selon cinq statuts sociométriques : les populaires, les rejetés, les controversés, les négligés et les moyens. Le populaire reçoit beaucoup de désignations positives et peu de désignations négatives; le rejeté reçoit peu de désignations positives et beaucoup de désignations négatives; le controversé reçoit à la fois un nombre appréciable de désignations positives et négatives; le négligé reçoit peu de désignations positives et peu de désignations négatives. Le moyen, comme son nom l'indique, reçoit des désignations positives et négatives qui sont la référence pour jauger celles que reçoivent les autres. Les moyens forment la majorité d'un groupe.

Des chercheurs (Coie, Dodge et Coppotelli, 1982; Newcomb et Bukowsky, 1983; Asher, 1986; Parker et Asher, 1987; Terry et Coie, 1991; Underwood, Kupersmidt et Coie, 1996, etc.) ont étudié les facteurs explicatifs de l'émergence de chaque statut sociométrique et le vécu de groupe de chaque membre selon son statut sociométrique. Ils ont conclu que le statut de rejeté et celui de négligé sont les plus préoccupants car étant associés à beaucoup d'isolement et de rejet. Les statuts de populaire et de rejeté sont considérés comme étant les plus stables; celui de controversés, qui participent des deux autres, est jugé instable.

Ainsi, nous pensons que, de la même manière que l'acculturation permet d'apprécier la place que les élèves d'origine immigrante se représentent être la leur au sein de la société, la sociométrie est utile à l'étude de la place qu'ils occupent en classe dans le réseau relationnel des pairs.

1.7 Le problème de recherche

Les éléments développés dans la problématique permettent de définir le problème de recherche. Les objectifs ainsi que l'hypothèse de recherche seront présentés à la fin du chapitre consacré au cadre de référence théorique.

Dans la dernière décennie, près de 85% des immigrants venus au Québec se sont établis sur l'île de Montréal. À l'instar de la population, l'école montréalaise se questionne et se mobilise pour gérer au mieux l'hétérogénéité de sa clientèle : toutes commissions scolaires confondues, 46% des élèves inscrits au 30 septembre 1997 sont nés hors Canada ou au Québec mais avec un ou deux parents nés hors Canada (CSIM, 1998).

Nous avons vu que la construction identitaire des jeunes est initiée par un processus de socialisation principalement médiatisé par trois institutions de socialisation que sont la famille, l'école et les pairs. Chaque institution a une logique et une sous-culture qui lui est propre. Ce qui est spécifique aux élèves d'origine immigrante, c'est qu'il y a un déphasage plus

accentué entre la sous-culture familiale et celle de l'école, les deux institutions ne légitimant pas toujours leurs rôles à partir des mêmes postulats sociaux, ethnoculturels ou religieux.

Ce constat, d'un potentiel de discontinuité dans la socialisation des jeunes d'origine immigrante, nous conduit à vouloir comprendre :

- à l'école, la place qu'occupe un élève d'origine immigrante dans le réseau relationnel du groupe de pairs en classe et
- la manière de cet élève de concevoir et de vivre en général le rapport à la société d'accueil, manière plus ou moins influencée par la famille.

Dans une recherche sur l'acculturation des jeunes immigrés, Néto (1994) est arrivé à une conclusion très intéressante par rapport à notre recherche : le stress vécu par les jeunes est surtout lié à la solitude et à la difficulté à se faire des amis. Il ajoute que ce stress n'est pas toujours atténué par le fait d'avoir des amis du même groupe ethnique. Cette conclusion confirme la pertinence d'étudier, chez les élèves d'origine immigrante le vécu scolaire, à travers le groupe des pairs en classe, et la manière de vivre le rapport à la culture d'accueil.

Dans les écrits concernant l'acculturation et dans ceux traitant de la sociométrie, les chercheurs soulignent que la séparation et la marginalisation sont les modes d'acculturation les plus problématiques et que les statuts de rejeté et de négligés sont les plus préoccupants.

Le sujet de la recherche porte ainsi sur les statuts sociométriques en classe et les profils d'acculturation des élèves d'origine immigrante. La recherche va s'appuyer sur un cadre de référence à deux volets :

- la sociométrie pour explorer le réseau relationnel .
en classe par le biais du statut sociométrique de chaque élève et
- l'acculturation pour passer en revue les différentes façons, pour une personne d'origine immigrante, de vivre le rapport à la société d'accueil par le biais des profils d'acculturation.

Le problème de recherche débouche sur la question suivante :

Quel lien y a-t-il entre les statuts sociométriques en classe et les profils d'acculturation d'élèves d'origine immigrante ?

À notre connaissance, il n'existe pas de recherche sur la situation des élèves d'origine immigrante sous l'angle simultané de l'acculturation et de l'insertion sociale en classe avec le cadre de référence mentionné.

Il est intéressant de voir comment opèrent ceux qui, comme les populaires, arrivent à se faire une place en classe parmi leurs pairs. Cependant, comme psychopédagogue, la situation des élèves en difficulté scolaire ou relationnelle comme les rejetés ou les négligés nous interpelle beaucoup.

Vasquez et Martinez (1996) rappellent que, lorsque les élèves sont questionnés sur leurs motivations à aller à l'école, ils répondent que c'est pour les apprentissages, mais aussi, et surtout, pour leurs amis, pour une certaine vie sociale structurée dans le cadre scolaire. Par le biais de séances d'observation en classe, ces chercheurs soulignent que les interactions sociales entre élèves ne sont pas cantonnées à des espaces comme la récréation, mais elles sont présentes partout y compris durant une leçon magistrale.

Ceci nous amène à croire que le vécu scolaire des élèves qui n'ont pas d'amis (comme les rejetés ou les négligés) est dramatique. Et ça l'est davantage pour des élèves qui, comme certains élèves d'origine immigrante, ont des difficultés à trouver un ancrage dans les rituels de l'école.

Étudier la situation des élèves d'origine immigrante, selon les deux axes que nous avons définis, permet de mieux la comprendre et d'étoffer les dispositifs de gestion de la classe hétérogène en général et de la classe ethnoculturellement hétérogène en particulier.

Pour terminer, nous allons préciser ce que nous ne prétendons pas étudier. À propos de l'enquête sociométrique, Parlebas (1992) se demande s'il est nécessaire de se lancer dans des calculs fastidieux pour savoir quel élève est le plus choisi et lequel est le moins choisi. Nous pensons que tout dépend des objectifs de la recherche. Dans cette recherche, nous ne prétendons pas examiner de manière exhaustive tous les aspects de la dynamique du groupe-classe. Nous voulons seulement avoir une idée de la place qu'un élève occupe dans le réseau des pairs en classe et faire des hypothèses de compréhension sur les déterminants de cette place à partir d'entretiens avec les enseignants.

Pour ce qui est de l'enquête sur l'acculturation, nous voulons sonder la manière projetée de faire des choix quant à l'altérité. Les motivations de ces choix sont reconstituées à partir de recherches qui les ont explorées.

CHAPITRE II
CADRE DE RÉFÉRENCE THÉORIQUE

Comme nous l'avons souligné dans la problématique, le cadre de référence théorique de notre recherche est à deux volets : l'un porte sur les interactions sociales entre pairs mises en évidence par la sociométrie, l'autre sur les processus d'acculturation. Mais nous débuterons ce chapitre par un survol de différentes tentatives de circonscrire l'altérité.

Par ailleurs, nous voulons porter un regard «psychopédagogique» sur les résultats des enquêtes inspirées de ce cadre de référence. En dernière instance, notre souci porte sur l'amélioration du vécu scolaire des élèves en difficulté relationnelle ou scolaire et la recherche vise à éclairer la situation de certains d'entre eux que sont les élèves d'origine immigrante.

L'amélioration du vécu scolaire de ces élèves peut se situer à différents niveaux : curriculum, normes de fonctionnement, relation avec les familles, etc. Ces différents aspects ont été esquissés dans la problématique et nous voudrions donner un aperçu de certains dispositifs de gestion de la classe ethnoculturellement hétérogène. Ce chapitre sera clôturé par la présentation des objectifs et de l'hypothèse de recherche.

2.1 Différentes façons de circonscrire l'altérité

Beauchesne (1991) recense les différents termes utilisés pour nommer les Autres et la majorité. Nous en présentons quelques-uns :

- population de souche : désigne tous les Canadiens d'origine française ou britannique;
- peuples autochtones : renvoie aux Premières Nations du Canada : Amérindiens, Inuits et Métis;
- allophones : désigne ceux dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais;
- communautés culturelles : désigne toute communauté distincte des peuples autochtones et de la population de souche.

Dans la problématique, nous avons vu que le CSISM (1998) «met en relief l'altérité» en fonction des critères agrégés suivants :

1. être né au Québec mais avec un ou deux parent(s) né(s) hors Canada;
2. avoir une langue maternelle autre que le français ou l'anglais;
3. parler à la maison une langue autre que le français ou l'anglais.

Il n'est pas aisé pour les chercheurs de nommer, de définir l'Autre, surtout le minoritaire, le différent en quelque chose de la majorité. Le terme le plus officiel,

celui de «communautés culturelles», faisait partie de la dénomination d'un ministère (ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration). Cependant, pour Helly (1996), le terme de «communautés culturelles» n'est pas juridiquement codifié, à la différence de celui d'immigrant qui désigne toute personne qui demande le droit d'établissement au Canada et obtient le droit de résidence. Pour cette auteure (Helly, 1996 : 450),

[l]a notion de «communauté culturelle» suppose [...] une homogénéité culturelle, sociale, politique des individus d'ascendance autre. Des liens de solidarité sont prétendus exister entre ces personnes pour donner forme à une «communauté». La notion de «communauté culturelle» apparaît dès lors abstraite, imaginaire et totalement idéologique.

Dans notre recherche, nous avons classé les élèves dans deux catégories : les élèves d'origine immigrante et les élèves d'origine canadienne française.

Pour nous, un élève d'origine immigrante correspond aux critères suivants : quel que soit son lieu de naissance, au moins un de ses parents est né hors Canada et ce parent est d'une origine ethnoculturelle autre qu'autochtone, canadienne française ou canadienne britannique.

Cette définition inclut aussi bien un jeune blanc d'origine belge qu'un jeune noir d'origine martiniquaise si chacun a au moins un parent né hors Canada et se disant belge ou martiniquais. Par pays d'origine, nous entendons celui du parent né hors Canada.

Cependant, dans l'instrument de cueillette de données sur l'acculturation, nous utilisons «communautés culturelles» et «Québécois(es) de souche» à la place des dénominations retenues pour les deux catégories d'élèves. La raison en est que ce sont des expressions courantes au Québec auxquelles les élèves sont habitués.

2.2 La sociométrie

Moréno voyait la sociométrie comme une grande théorie, voire une philosophie. Il faut reconnaître que, dans *Les fondements de la sociométrie* (1954), il s'est attelé à démontrer la cohérence de la («sa») théorie sociométrique au risque d'un certain hermétisme.

Cependant, des chercheurs, qui n'adhéraient pas aux postulats moréniens, ont intensivement utilisé les techniques sociométriques sans une conceptualisation solide et cohérente. Ce qui fait que, souvent, la vision de la sociométrie a été réduite aux techniques sociométriques. Mais, selon Hallinan (1981 : 91), la sociométrie est devenue plus qu'un catalogue de techniques, «*it is a body of research resulting from the analysis of data on preference choices*».

D'abord surtout intéressés au lien entre popularité et impopularité, les sociométriciens se sont progressivement penchés sur les différents déterminants des interactions sociales et de la place des individus dans le groupe : le sexe, la race, la nationalité, le statut socio-économique, le contexte, etc.

Ainsi, la sociométrie est au cœur des interactions sociales, elle étudie les phénomènes de rejet et de répulsion (Renshaw, 1981; Bukowsky et Cillessen, 1998). La majeure partie des enquêtes sociométriques s'effectuant à l'école, la sociométrie a beaucoup contribué à une meilleure connaissance des interactions sociales entre pairs en classe : statuts sociométriques, profils psychosociaux associés aux statuts, entraînement à l'acquisition d'habiletés sociales, prédiction de comportements mésadaptés à l'adolescence et à l'âge adulte, etc.

Mais quelles sont les particularités de la classe comme groupe ? Nous pensons que la description que Moréno (1954 : 102) donnait des classes primaires des écoles américaines est encore actuelle dans plusieurs pays :

Les classes des écoles primaires américaines sont actuellement constituées en fonction de l'âge chronologique, de l'âge mental, des progrès scolaires, ou quelquefois en fonction d'une combinaison de ces éléments.

Il faudrait ajouter que la présence dans le groupe-classe revêt un caractère obligatoire (Van der Maren, 1990). De plus, les élèves sont considérés comme des pairs, ce qui fait que certains chercheurs qualifient les interactions sociales entre eux d'horizontales (Vasquez et Martinez, 1996).

Une présentation de la sociométrie a été esquissée dans la problématique. Notre recherche utilise la sociométrie pour étudier le lien entre la dynamique socio-affective d'un groupe-classe et les profils d'acculturation de certains élèves que sont les élèves d'origine immigrante.

Dans ce qui suit, nous allons faire part des débats théoriques sur les différentes méthodes sociométriques et sur l'interprétation des résultats d'une enquête sociométrique. De temps à autre, il y aura une discussion d'éléments méthodologiques évoqués par les auteurs en référence à la théorie de la sociométrie. Par contre, la méthodologie spécifique retenue en rapport avec l'enquête sociométrique effectuée dans cette recherche sera présentée dans le chapitre consacré à la méthodologie.

2.2.1 Les critères en sociométrie

Pour Moréno (1954 : 46), le critère c'est «[...] le motif ou le mobile commun qui entraîne les individus, dans le même élan spontané, vers une certaine fin». Cependant, il arrive que le chercheur ne s'intéresse pas au mobile suprême qui est à la base de l'existence d'un groupe mais plutôt à différents prétextes mobilisateurs au sein du groupe. Dans ce sens, Parlebas (1992 : 65) appelle critère «la nature de l'activité pour laquelle chacun est invité à désigner ses partenaires préférentiels».

Incidentement, le critère renvoie aussi à la formulation des questions. Si le critère porte sur le jeu, une des questions peut être «Avec qui aimes-tu jouer ?»

(désignation positive) ou «Jusqu'à quel point aimes-tu jouer avec X ?» (classement sur une échelle allant, par exemple, de 1 à 5).

Le critère peut être spécifique ou général, en rapport avec la précision avec laquelle on veut scruter un réseau relationnel. Il doit être réaliste, pertinent par rapport au vécu du groupe et même tenir compte de l'âge des individus du groupe. Plusieurs critères rendent-ils compte de la même manière d'une dynamique socio-affective donnée ? Nous pensons que non. Les motivations à la base des choix d'amis, de chefs ou de coéquipiers pour un travail en informatique ne sont pas les mêmes.

Les critères sont généralement classés en trois catégories :

- le critère de type technique : «Avec qui préférez-vous constituer une équipe d'informatique ?
- le critère de type socio-affectif, central en sociométrie : «Qui sont vos amis ?» En effet, «[o]n peut considérer que chaque individu ressent spontanément à l'égard des personnes qu'il connaît des sentiments de sympathie ou d'aversion, éventuellement d'indifférence, éprouvés sur un mode immédiat, non nécessairement réfléchis» (Parlebas, 1992 : 68).
- le critère de leadership qui permet de mettre à jour les relations d'autorité : «Qui aimerais-tu comme chef d'équipe ?»

Cette catégorisation n'atténue en rien la difficulté qu'il peut y avoir, pour un individu, à buter sur une interférence des critères : comment démêler des penchants affectifs et un attrait vers les capacités techniques de quelqu'un ?

2.2.2 Les considérations éthiques liées à l'utilisation de la sociométrie

L'enquête sociométrique ne s'intéresse pas à une masse mais à un groupe qui a un vécu. Dans ce sens, l'enquête doit éviter de rendre le climat du groupe plus déséquilibré qu'il ne l'était avant. Ainsi, la question éthique liée à l'utilisation de la sociométrie est largement débattue. Ce sont surtout les formulations de rejets dans les instruments de cueillette des données qui suscitent le plus de réticences et certains sociométriciens, comme la pionnière Northway (1964, 1968), émettent des réserves quant à leur effet.

En milieu scolaire, les parents, les enseignants et les administrateurs scolaires pensent souvent que demander aux enfants d'exprimer des sentiments négatifs, comme le rejet vis-à-vis de leurs pairs, est contraire aux principes éducatifs qu'ils leur inculquent. Cependant, préoccupés par l'étude du risque minimal encouru par des sujets participant à une recherche (risque qui ne devrait pas être supérieur à celui encouru dans un contexte ordinaire de la vie quotidienne), des chercheurs comme Hayvren et Hymel (1984) et Bell-Dolan, Foster et Sikora (1989) se sont intéressés aux effets des enquêtes

sociométriques sur les enfants. Selon leurs conclusions, les enfants ne semblaient pas avoir vécu des expériences négatives résultant de leur participation aux enquêtes sociométriques.

En 1997, Iverson, Barton et Iverson, voulant explorer les mêmes effets, font passer à des élèves de quatrième et de cinquième année un test sociométrique et une entrevue de risque sociométrique avec des questions ouvertes sur leur satisfaction par rapport à toutes les étapes de l'expérience. Iverson et al. (1997 : 111) en vinrent à la conclusion suivante :

In summary, for children in this study, the sociometric experience can best be interpreted as neutral because no children, including rejected and neglected peers themselves, disclosed that they felt particularly bad about the experience.

Paquette (1975) et Parlebas (1992) pensent que la mise à jour des liaisons négatives est un complément indispensable à celle des liaisons positives dans le cadre d'une analyse sociométrique. Si l'objectif d'une enquête sociométrique s'inscrit dans la perspective d'une intervention (psychologique, pédagogique ou thérapeutique), on peut faire des formulations de rejets crues, qui font émerger les courants d'inimitié, comme celle-ci : «Quels sont ceux que vous n'aimez pas ?» Dans un tel cas, l'objectif revient à faire éclater des conflits latents pour les résoudre, à faire de la sociométrie «utilitaire» (Moréno, 1954).

Des chercheurs pensent qu'il est possible d'avoir une formulation non traumatisante des questions de rejet. Dans ce sens, Bastin (1970) suggère, dans certains contextes, une formulation telle que «celui avec lequel vous aimeriez le moins vous trouver». Il est aussi possible d'inclure, dans la formulation, une justification sur la nécessité de poser une question sur le rejet :

 Pour que votre équipe marche bien, et pour que cela soit plus agréable pour vous, il vaut mieux que vous ayez un chef d'équipe qui vous convienne. Parmi vos camarades de groupe, quels sont ceux que vous n'aimeriez pas avoir comme chef d'équipe ? (Parlebas, 1992 : 61)

Asher et Dodge (1986) ont proposé une procédure de classification sociométrique alternative qui fait l'économie d'une formulation de rejet. Le désir d'être ou de pratiquer une activité avec un pair est noté sur une échelle allant de 1 (pas du tout) à 5 (beaucoup) et la cote 1 est assimilée à un rejet lors du traitement des données.

2.2.3 La définition des statuts sociométriques

Le statut sociométrique est le degré de considération dont est l'objet un individu de la part des autres membres du groupe (Mucchielli, 1973). Dans les premières enquêtes sociométriques, le statut sociométrique était défini de façon unidimensionnelle. Cette définition était essentiellement basée sur le nombre de désignations positives reçu par un pair de la part des autres membres

du groupe par rapport à un critère donné (Northway, 1959).

L'unanimité s'est ensuite faite autour de la nécessité d'une nouvelle procédure bidimensionnelle qui tienne compte à la fois des désignations positives et négatives. L'approche unidimensionnelle ne permet pas une catégorisation assez fine rendant compte de la diversité des profils sociométriques dans un groupe.

C'est Perry (1979) qui a systématisé la procédure bidimensionnelle en définissant les indices d'impact social et de préférence sociale. L'impact social (somme des nombres de désignations positives et négatives) traduit la visibilité d'un individu dans un groupe. Les raisons d'une telle visibilité étant diverses, la préférence sociale (différence entre le nombre de désignations positives et le nombre de désignations négatives) affine la discrimination entre les différents statuts sociométriques.

Dans une recherche, Newcomb et Bukowsky (1983) ont étudié les corrélations entre le score d'impact social, le score de préférence sociale, l'acceptation et le rejet :

- il y a un degré de corrélation modéré entre les deux scores bruts;
- le score brut d'impact social a une corrélation positive modérée avec le rejet et une corrélation positive forte avec l'acceptation;

- le score brut de préférence sociale a des corrélations fortes, négative avec le rejet et positive avec l'acceptation. Ces corrélations sont plus élevées que celles avec le score brut d'impact social.

Sur la base de la catégorisation bidimensionnelle, les statuts sociométriques suivants sont définis : populaire, rejeté, controversé, négligé et moyen (Coie et al., 1982; Newcomb et Bukowsky, 1983; Asher et Dodge, 1986; Ollendick, Ross, Greene, Francis et Baum, 1991; Newcomb Bukowsky et Pattee, 1993; Wentzel et Asher 1995; Duncan et Cohen, 1995; Iverson et al., 1997; Ray, 1997; etc.).

Nous présentons de manière synthétique des manières de définir les statuts sociométriques; les technicalités seront détaillées dans le chapitre consacré à la méthodologie. Dans une étude comparative, Terry et Coie (1991) s'intéressent à quatre manières de définir les statuts sociométriques, différentes par l'échantillonnage ou par le calcul des scores provenant des désignations : celles de Perry (1979), de Coie et al. (1982), de Newcomb et Bukowsky (1983) et de Asher et Dodge (1986). La méthode de Perry (1979) est unidimensionnelle et les trois autres sont bi-dimensionnelles.

La recherche longitudinale suit deux cohortes de troisième année, de douze écoles, sur trois ans. À chaque printemps, les élèves sont sollicités par les chercheurs avec trois instruments de cueillette de données utilisées dans les recherches qui sont à comparer.

En conclusion, Terry et Coie (1991) retiennent que, pour une catégorisation plus discriminante, la méthode bi-dimensionnelle est nettement meilleure que la méthode unidimensionnelle. Aussi, le choix d'une méthode est influencé par les objectifs et les conditions de la recherche.

La façon de procéder de Asher et Dodge (1986) est très intéressante si le groupe est petit et si tous les membres se connaissent très bien parce que chacun doit classer tous les autres de même sexe. La méthode de Coie et al. (1982) écarte le risque de classification abusive car les choix se font à l'échelle de tout un niveau scolaire : il se peut que les meilleurs amis et les pires ennemis ne soient pas dans la même classe. Ces deux méthodes définissent les cinq statuts sociométriques mentionnés (populaire, rejeté, controversé, négligé et moyen), mais laissent des élèves non classés dans une catégorie «autres». Quant à la méthode de Newcomb et Bukowsky (1983), elle est plus sélective que les autres dans la définition des statuts sociométriques de populaire et de rejeté et moins sélective pour définir le négligé. Au chapitre sur la méthodologie, nous reviendrons sur les méthodes de Coie et al (1982) et de Newcomb et Bukowsky (1983).

2.2.4 Le sociogramme

La sociométrie s'intéresse à définition du statut sociométrique, à la place occupée par un individu au sein d'un groupe mais aussi aux interactions dont cet individu est l'un des foyers. L'ensemble de ces interactions

définit ce que l'on appelle le réseau sociométrique qui est une «géographie psychologique» (Moréno, 1954), une «radiographie socio-affective» (Parlebas, 1992).

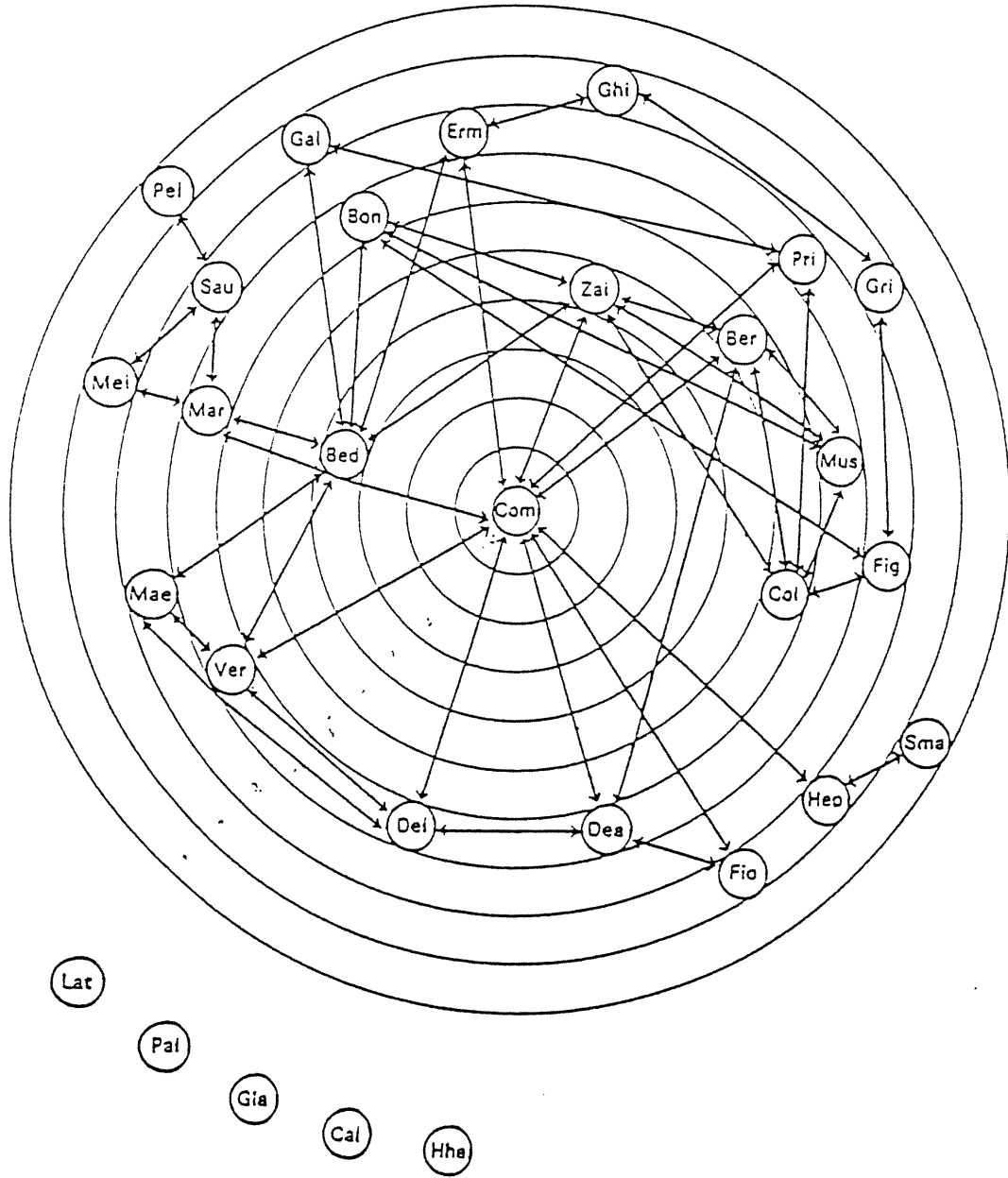
Le sociogramme est une figure qui rend visible le réseau sociométrique; il peut être individuel (il met en relief ce qui se passe autour d'un individu) ou collectif (il schématise tout le réseau sociométrique). Le regard sur un sociogramme doit permettre de saisir facilement la réalité d'un réseau : sous-groupes, éléments très choisis; éléments très rejetés, etc.

Il existe plusieurs façons de concevoir des sociogrammes. Comme premier exemple de sociogramme, nous en prenons un du livre de Toesca (1975) intitulé *La sociométrie à l'école primaire*. Ce sociogramme (Toesca, 1972 : 89) (Figure 1) est celui d'une classe de filles correspondant à la cinquième année du primaire dans le système scolaire québécois. Les élèves sont invitées à choisir des pairs en répondant à la question «La trouves-tu sympathique?», sur une échelle à cinq niveaux (1 = pas du tout; 5 = énormément). Le sociogramme représente seulement les réciprocités de type 5-5. Selon Toesca (1972), le climat socio-affectif de cette classe est bon car de telles réciprocités sont nombreuses.

Ce sociogramme a la forme d'une cible (cible de Northway). Il comporte dix cercles concentriques et la place des individus est déterminée par le nombre de choix réciproques dans lequel ils sont impliqués : les plus choisis sont vers le centre et les moins choisis vers la périphérie. On remarque une élève très polarisée au

centre (Com) et cinq à la périphérie qui ne sont impliquées dans aucune réciprocité.

Figure 1 : Sociogramme sous forme de cible (Toesca, 1972)



Selon Parlebas (1992), le sociogramme n'a pas à reproduire l'ensemble du tableau, il doit être plus «parlant». Il émet une réserve quant à la lisibilité du sociogramme en cible : «[...] cette représentation ne fait qu'insister sur la hiérarchie des scores (déjà très explicite dans le tableau sociométrique) et elle gêne l'analyse du graphe par les contraintes de la disposition ciblée des sommets qu'elle impose» (Parlebas 1992 : 108). Il faut dire que, pour cet auteur, le sociogramme trouve une traduction mathématique en termes de graphes : les traits qui représentent les relations sont assimilés à des arêtes et les individus à des sommets. La cohésion et la stabilité des graphes sont étudiées selon leur forme géométrique.

Le sociogramme de Parlebas (1992 : 60) illustre les réciprocités découlant de deux questions portant sur les choix et les rejets de camarades dans une colonie de vacances.

Parmi vos camarades de groupe, quels sont ceux avec lesquels vous aimeriez partir en randonnée-camping ?

Pour que votre équipe marche bien, il faut éviter que vous soyez avec des camarades que vous aimez moins bien. Parmi les camarades de votre groupe, quels sont ceux avec qui vous n'aimeriez pas partir en randonnée-camping ?

Figure 2 : Autres sociogrammes (Parlebas, 1992)

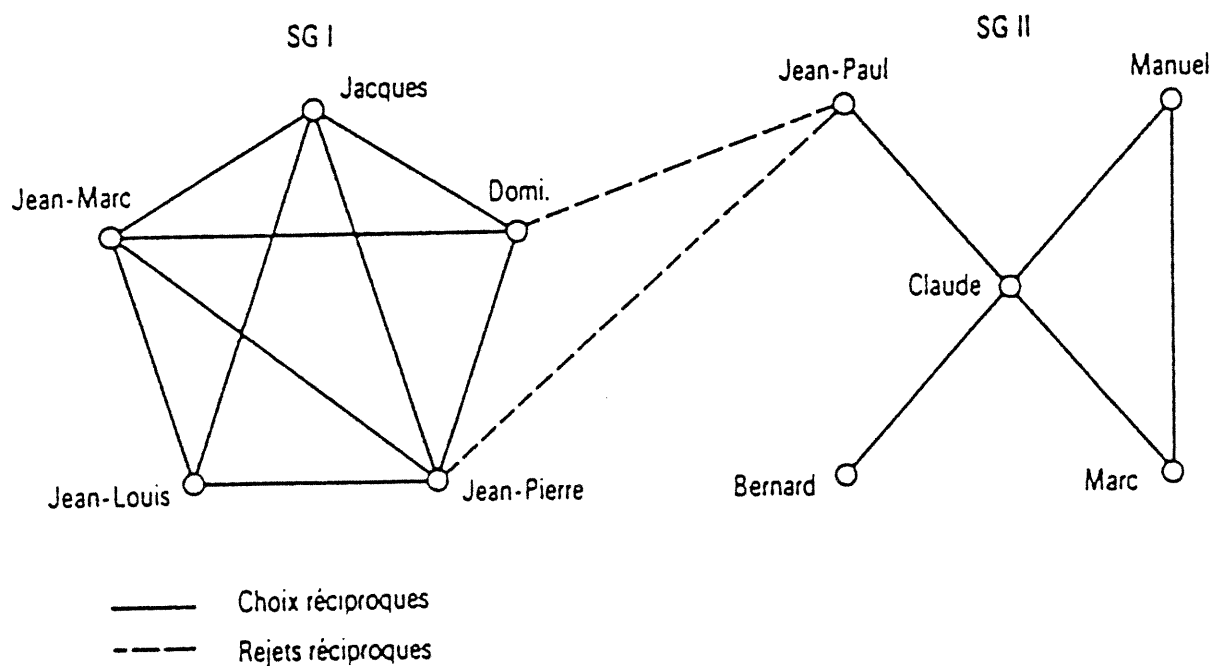


FIG. 8. — Sociogramme des choix et des rejets réciproques
du groupe des 10 adolescents

Ce graphe exhibe une bipartition du groupe en deux sous-groupes informels à cohésion prononcée, dont l'un, le dominant, est une quasi-clique (SGI). Les arêtes négatives reliant les deux sous-groupes accentuent le caractère bipolarisé de la structure groupale.

2.2.5 L'analyse du réseau sociométrique

Beaucoup de chercheurs ont analysé la configuration du réseau relationnel d'un groupe mis en relief par une enquête sociométrique. Schofield (1981) trouve que, en milieu interracial, les contours de l'endogroupe chez les préadolescents recourent ceux de la race et du sexe. Moréno (1954) parlait de fractionnement du groupe, d'autres de clivage. Pour rendre compte de l'idée de clans à l'intérieur d'un groupe, nous préférons parler de «clanisation».

Sagar, Schofield et Snyder (1983), à la suite d'une enquête sociométrique dans une classe de sixième année en milieu urbain aux États-Unis, soulignent l'importance, comme variables de «clanisation», du sexe (plus chez les Blancs que chez les Noirs) et de la race à un degré moindre (plus chez les filles que chez les garçons).

L'ethnicité comme variable de «clanisation» est confirmée par Rican (1996) lors d'une recherche en République tchèque portant sur les interactions en milieu scolaire mixte avec des Gitans et des Non-Gitans. Il note, dans les deux groupes, que les préférences vont vers les pairs de même sexe et de même origine ethnique. Soulignons que les Gitans peuvent être considérés comme une minorité involontaire (au sens de Ogbu, 1991) et non comme des immigrants.

Waldrop et Halverson (1975) ainsi que Ladd (1983) concluent que, généralement, les garçons sont reliés à plus de pairs et que le nombre de ces derniers est fonction de leur statut sociométrique (les populaires sont reliés à plus de pairs que les moyens). S'intéressant aux interconnexions dans le tissu des relations, Benenson et al. (1998 : 21) soulignent :

[...] the organization of males and females same-sex relationships have been shown to differ in early and middle childhood and adolescent. Male appear to organize their whole peer group by creating integrated clusters. Generally, males create one large central cluster with one or more smaller peripheral clusters that are connected to the main cluster. [...] Females, in turn, do not organize their peer group as a whole. Instead, they form small clusters that are unconnected with one another.

Il faut noter que Moréno (1954) parlait déjà de groupes «homosexuels», de relations intraraciales et intranationales dans les groupes d'élèves de 10 à 13 ans.

Les chercheurs, après avoir décrit la configuration du réseau sociométrique, ont essayé d'expliquer les raisons de la formation des différents types de «clanisation» (entre sexes, religions, ethnies, etc.) et la nature des relations intra et inter clans. Hallinan (1984) trouve que le facteur lié à l'âge n'est pas beaucoup étudié par les recherches sociométriques. Pour Schofield (1981), la possibilité de «romance» dans les relations fille-garçon étouffe celle de l'amitié. Selon Erwin (1993), plus les filles avancent en âge, plus elles préfèrent jouer avec

des filles. Le fait que les garçons soient plus interreliés que les filles découlerait de leur tendance à s'impliquer dans des jeux collectifs exigeant un certain nombre de participants (Hartup, 1983).

À l'issue d'une recherche sur les attitudes intergroupes chez les adolescents de minorités ethniques, Phinney, Ferguson et Tate (1997 : 967) essaient d'expliquer la «clanisation» selon l'origine ethnoculturelle.

[The findings] demonstrate that ethnocentrism in the broad sense of in-group bias is a persistent phenomenon that needs to be recognized and accepted. However, such positive in-group attitudes need not imply negative attitude toward other groups.

La cohésion du groupe, le «climat», l'«esprit d'équipe» ou l'ambiance peuvent aussi être sondés. Pour Parlebas (1992), le concept de cohésion recouvre des réalités imprécises et multifformes qui peuvent être regroupées dans trois catégories : une cohésion normative et culturelle (qui se rapporte aux normes et valeurs partagées par les membres du groupe), une cohésion fonctionnelle (liée à l'organisation adoptée pour faire face à la nature et aux contraintes de la tâche que le groupe doit accomplir) et la cohésion socio-affective (qui correspond aux affinités liant les individus du groupe). Et la sociométrie ne peut prétendre analyser que la dernière.

Beaucoup de recherches sociométriques arguent que les réciprocités jouent beaucoup dans la cohésion du groupe : plus il y en a plus le groupe est cohésif. Dans des groupes qui excèdent une dizaine d'individus comme les classes, il est normal de trouver des sous-groupes ou clans, et il est intéressant de regarder leur cohésion interne.

2.2.6 Les profils psychosociaux associés aux statuts sociométriques

Selon Parlebas (1992 : 18), «[d]'entrée de jeu, l'amateur est décontenancé : la sociométrie mélange des genres opposés. D'une part, elle fait un usage soutenu des procédures quantitatives et expérimentales, d'autre part elle recourt abondamment aux démarches qualitatives et cliniques». Ainsi, il faut concilier l'analyse approfondie de la dimension subjective des conduites avec son traitement méthodologique selon une formalisation objective et rigoureuse.

Généralement, le sociométricien, en plus du questionnaire sociométrique, utilise une autre technique pour la cueillette de données, de type psychologique ou sociologique sur les individus. Le chercheur peut observer des interactions dans le groupe (activités formelles et informelles), faire des entrevues avec ses membres ou demander à une personne ayant une relation privilégiée avec le groupe (un contremaître, un moniteur, un enseignant, etc.) sa lecture des personnalités qui sont en interaction et des comportements exprimés. Ainsi,

il est possible d'associer à chaque statut sociométrique des profils psychosociaux. Moréno (1954) soulignait que la confrontation des données sociométriques sur un individu à son comportement était nécessaire.

L'idée de parler de profil psychosocial nous est venue de Toesca (1972). Elle parlait de types psychosociaux dans le cadre d'une catégorisation proche des statuts sociométriques : le privilégié, le réactif, le réceptif, le tendu, le replié, etc.

Newcomb *et al.* (1993) ont procédé à une méta-analyse d'études portant sur les liens entre les statuts sociométriques et des profils psychosociaux. Leur étude comparée des profils psychosociaux liés aux statuts sociométriques mène à leur catégorisation par rapport à quatre dimensions : le retrait, l'agressivité, la sociabilité et les habiletés cognitives. Mais d'autres facteurs peuvent être, en partie, explicatifs du statut sociométrique. Dans ce sens, Linn, Smoot et Aumiller (1993 : 140) ont noté que «[...] *some rejected children may be characterized by non normative features, such as physical handicaps or atypical appearance*».

2.2.6.1 Les profils psychosociaux associés au statut de rejeté

Selon plusieurs chercheurs, le rejeté est souvent positivement associé à beaucoup d'agressivité, à une mauvaise adaptation familiale et à de mauvais résultats scolaires. Ollendick *et al.* (1991) constatent que la sociabilité du rejeté souffre d'un manque d'interactions

positives. Pour Linn et al. (1993), les garçons rejetés sont dépendants, immatures et quémandeurs d'attention. Newcomb et al. (1993) parlent d'agressivité, de retrait et de manque d'habiletés interpersonnelles qui représentent potentiellement des antécédents de perturbations psychologiques pour les rejetés.

De plus en plus, il semble clair, pour plusieurs chercheurs, que la condition des rejetés (le groupe le plus à risque) n'est pas homogène. Tout d'abord, les garçons et les filles rejetés ne le sont pas tout à fait de la même manière ou pour les mêmes raisons. French (1988, 1990) montre que les garçons rejetés sont associés à des taux plus élevés d'agressivité ou de retrait. Quant aux filles rejetées, elles manifesteraient plus d'anxiété.

Wentzel et Asher (1995) soulignent l'hétérogénéité des rejetés et les classent en deux sous-groupes : les rejetés-agressifs qui connaissent de mauvais résultats scolaires et qui ne sont pas aimés de leurs professeurs et les rejetés-dociles dont les problèmes sont plutôt liés à l'isolement. Cependant, ils trouvent qu'il n'y a pas de corrélation positive entre la condition globale de rejetés et la réussite scolaire. Czeschlik et Rost (1995) sont de cet avis.

Hatzichristou et Hopf (1996) différencient aussi les rejetés. Ceux qui le sont suite à un retrait passif seraient surtout des filles (timidité, tristesse, etc.) et les rejetés suite à un isolement actif seraient surtout des garçons (agressivité, comportements

antisociaux, etc.). Ce n'est pas seulement l'agressivité physique qui est source de rejet mais aussi l'agressivité verbale constante et virulente.

2.2.6.2 Les profils psychosociaux associés au statut de populaire

Pour Newcomb et al. (1993 : 119),

[p]opular children's low level of disruptive aggressive behavior coupled with their high levels of positive traits, actions, problem-solving skills, and friendship skills make them ideal candidates for status as a preferred peer.

Czeschlik et Rost (1995) ajoutent qu'il y a une relation positive entre popularité et performance académique. Généralement, les populaires sont associés au leadership et à la prosociabilité définie par un ensemble d'actions volontairement posées pour venir en aide à autrui (Eisenberg et Mussen, 1989). Parmi les statuts sociométriques, l'interprétation de celui de populaire semble présenter plus de convergence et de limpidité.

2.2.6.3 Les profils psychosociaux associés au statut de controversé

Des auteurs ont souligné que le controversé a un profil qui combine des éléments relevant à la fois du profil du rejeté et de celui du populaire. Pour Newcomb et al. (1993 : 121),

[l]ike popular children, controversial children show greater sociability than average children. These children may be overly engaged with their peers and viewed as more aggressive and more sociable.

Les recherches pionnières en sociométrie, surtout sur une base unidimensionnelle, plaçaient les controversés avec les populaires à cause de leur visibilité et d'un certain niveau de prosociabilité. Dans une recherche, Hatzichristou et Hopf (1996) soulignent que des pairs ont qualifié des controversés d'arrogants et de «snobs».

2.2.6.4 Les profils psychosociaux associés au statut de négligé

Pour Newcomb et *al.* (1993 : 121), le profil des négligés est flou : «[n]eglected children are not as well known by their peers. They may simply be selecting a lower level of involvement in the peer group». Wentzel et Asher (1995) trouvent que les négligés démontrent beaucoup de motivation sur le plan scolaire. Ils ajoutent qu'un élève pourrait être négligé par ses pairs à cause de sa soumission à l'autorité de l'enseignant, de sa complicité avec ce dernier.

Comme pour les controversés, les négligés sont mal classés par la méthode unidimensionnelle qui les met le plus souvent parmi les rejetés ou parmi ceux qui ont un statut de moyen. Plusieurs négligés ont une attitude de retrait marquée par la timidité.

2.2.7 La stabilité des statuts sociométriques

L'enquête sociométrique occupe une place importante dans le champ des recherches sur le développement de l'enfant. Plusieurs recherches utilisant des mesures sociométriques prétendent prédire des comportements mésadaptés à l'adolescence et à l'âge adulte (Parker et Asher, 1987; Kupersmidt et Coie, 1990; Ruben et 1998). Une recherche longitudinale de Underwood, Kupersmidt et Coie (1996) souligne que, parmi des primipares précoces, il y a plus de filles qui avaient un statut de controversée et étaient catégorisées agressives sept ans plus tôt.

De telles visées prédictives entraînent un grand questionnement sur la stabilité des statuts sociométriques. Pour Ollendick et al. (1991), près de 60% de ceux qui ont un statut de rejeté au primaire le restent 18 mois plus tard. Ils remarquent que la migration du statut de populaire à celui de rejeté concerne peu d'individus. Les populaires connaissent une plus grande stabilité de leur statut. La complexité des profils des négligés et des controversés entraîne une certaine instabilité de leur statut.

Un changement dans la dynamique de groupe, comme celui lié à l'introduction de nouveaux rôles sociaux, est susceptible d'entraîner un changement de statut sociométrique. Par exemple, dans une recherche sur l'adaptation psychosociale des enfants médiateurs à l'école, Corriveau et al. (1998) ont réalisé deux cueillettes de données, l'une avant la sélection et

l'action des médiateurs et l'autre, à la fin de l'année scolaire, après plus de quatre mois d'action des médiateurs. Corriveau *et al.* (1998) ont montré que 25% des médiateurs avaient changé de statuts sociométriques : 57% de ce nombre sont passés d'un statut de moyen à celui de populaire et 43% d'un statut de moyen à celui de négligé.

Le statut de rejeté étant le plus préoccupant, plusieurs chercheurs appellent à une lecture plus fine des raisons de sa stabilité. Dans ce sens, Vitaro, Tremblay et Gagnon (1990 : 435) pensent qu'on pourrait

[...] attribuer la stabilité grandissante du statut de rejeté au fil des années d'école primaire à un facteur de réputation. Ce facteur de réputation alimente, une fois acquis, sa propre persistance. Une autre explication possible, compatible avec la précédente, concerne la perte de plasticité au niveau des répertoires comportementaux avec l'âge. Une rigidité croissante des répertoires comportementaux associés au rejet des pairs garantit alors une chronicisation du statut de rejeté.

Newcomb et Bukowsky (1993) soulignent qu'il faut tenir compte de certains facteurs modérateurs dans l'interprétation des résultats issus d'une enquête sociométrique : entre autres, le contexte social où se déroule l'enquête et le statut de l'enquêteur. Selon eux, les négligés semblent moins en retrait dans des activités de groupe structurées que dans des activités libres, les rejetés moins agressifs dans des activités de coopération que dans celles qui sont porteuses d'une certaine dose de

compétition et les agressifs démontrent plus d'agressivité si l'observateur est un adulte.

Pour Toesca (1972), la relation que l'enseignant entretient avec chaque élève peut aussi influencer la manière des élèves de s'apprécier les uns les autres. Dans ce sens, elle dit préférer demander «La trouves-tu sympathique ?» que «Est-elle sympathique ?» Ainsi, elle pense diminuer l'interférence de la subjectivité de l'enseignant dans celle de l'élève.

Selon Wright, Giammarino et Parad (1986), un autre facteur modérateur est lié au degré de valorisation ou non de certains comportements par le groupe : un comportement agressif serait perçu moins négatif dans un groupe qui valorise l'agressivité. Cette règle de similarité/ dissimilarité a été confirmée en partie par une étude de Poulin et Boivin (1995) auprès d'élèves de troisième année. Cependant, elle a été infirmée avec des élèves de cinquième année. Poulin et Boivin (1995) l'expliquent de la manière suivante : au fur et à mesure que l'on monte dans les niveaux du primaire, le groupe devient de moins en moins une référence au profit de cliques dans la classe; ainsi, une clique d'agressifs peut être perçue négativement par les autres.

L'association des statuts sociométriques à certains profils psychosociaux comporte aussi des biais. Des comportements sociaux comme l'agressivité ou le retrait ne sont pas universellement associés à un bas statut sociométrique (rejeté, négligé) (Wright et al., 1986). Chen, Rubin et Sun (1992) confirment ce biais dans une

étude interculturelle avec des étudiants de 8-10 ans de Shangai (Chine) et de l'Ontario (Canada). Les étudiants des deux groupes ont relié positivement, d'une part, la sociabilité/leadership à l'acceptation par les pairs et, d'autre part, l'agressivité au rejet par les pairs. Mais la timidité/sensibilité et l'acceptation par les pairs sont négativement reliées, de manière significative, par les Ontariens tandis que les Chinois les relient positivement. Ce qui fait dire à Chen et al. (1992 : 1342) que «*[t]he results presented herein suggest that social competence is a highly complex phenomenon that may have similar or different meanings in cultures*».

Pour clore ce premier volet du cadre de référence, rappelons que la sociométrie s'intéresse à la dynamique des groupes, à la manière dont les relations entre ses membres sont structurées et aux enjeux qui les sous-tendent. Une enquête sociométrique permet de définir des statuts sociométriques, ceux de populaire, de rejeté, de controversé, de négligé et de moyen. Par rapport aux moyens, les rejetés sont caractérisés par un haut niveau d'agressivité et de retrait et par un bas niveau de sociabilité et d'habiletés cognitives. En général, le profil des populaires est l'inverse de celui des rejetés. Les controversés ont un profil qui participe des deux précédents. Quant aux négligés, ils sont proches des moyens avec certains traits du profil des rejetés.

2.3 L'acculturation

Ce deuxième volet du cadre de référence porte sur l'acculturation. Il permettra d'étudier la manière des minorités, dont les élèves d'origine immigrante, de vivre le rapport à la majorité.

Le concept d'acculturation a déjà été présenté dans la problématique. Ici, nous allons nous intéresser particulièrement à deux modèles théoriques qui conceptualisent l'acculturation : celui de Berry et al. (1989) et celui de Bourhis et al. (1997). Il sera aussi question du concept de stratégies identitaires souvent rencontré lors de la recension des écrits portant sur l'immigration. Finalement, nous présenterons un modèle inspiré de ce deuxième volet du cadre de référence et qui a structuré l'enquête que nous avons faite sur les profils d'acculturation et «acculturateurs» des élèves.

2.3.1 Le modèle de Berry et al. (1989)

Berry et al. (1989) font le point sur leur modèle d'acculturation à travers des recherches qui l'ont utilisé avec des Autochtones du Canada (Berry et Anis, 1974; Berry, Wintrob, Sindell et Mawhinney, 1982), des Canadiens-Français (Power, 1983) vivant en dehors du Québec, des Canadiens-Portugais originaires des Açores (Young 1984), des Canadiens-Coréens (Kim, 1984) et des Canadiens-Hongrois (Bujaki, 1985). Le modèle permet de catégoriser le processus d'acculturation des minorités en quatre modes : l'intégration, l'assimilation, la

séparation et la marginalisation. Il faut se référer à la problématique pour la définition de ces modes d'acculturation.

Le modèle en question (Tableau I) montre comment le croisement, de différentes façons de penser le rapport à la société d'accueil, ou à d'autres groupes, et le rapport à sa culture d'origine, fait émerger un mode d'acculturation ou un autre : répondre oui ou non à la nécessité du contact ou de la préservation.

Tableau I
Modèle d'acculturation de Berry et al. (1989)

		Dimension 1 : Est-il important de conserver son identité et ses caractéristiques culturelles ?	
		OUI	NON
Dimension 2 : Est-il important d'établir des relations avec les autres groupes?	OUI	INTÉGRATION	ASSIMILATION
	NON	SÉPARATION	MARGINALISATION

Pour opérationnaliser ce modèle, une échelle d'acculturation des immigrants est conçue avec des énoncés touchant les aspects culturels saillants pour un groupe ethnoculturel donné (religion, éducation des enfants, langue, implication communautaire, etc.) et médiateurs du contact avec les autres (amitié, mariage, cohabitation, etc.). Le postulat de ce modèle est que les individus ou les groupes sont libres de choisir un mode ou un autre. Il faut aussi préciser que le concept de

stress d'acculturation, présentée dans la problématique, fait partie intégrante du modèle de Berry et al. (1989).

Il faut noter que les groupes étudiés par le modèle que nous mentionnons sont ethnoculturellement homogènes et majoritairement composés d'adultes. Les Canadiens-français (Power, 1983) ont opté pour l'intégration suivie de la séparation et de l'assimilation; ils ont rejeté la marginalisation. Les Canadiens-Portugais (Young, 1984) et les Canadiens-Coréens (Kim, 1984) ont fortement opté pour l'intégration et rejeté l'assimilation, la séparation et la marginalisation. Les Canadiens-Hongrois (Bujaki, 1985) de première génération ont choisi l'intégration suivie de la séparation et de l'assimilation. Les Canadiens-Hongrois de deuxième génération ont opté pour l'intégration suivie de l'assimilation et de la séparation. Pour ce qui est de la Marginalisation, «(it) was not examined [...] due to the sensitive nature of this concept for many hungarians in Canada» (Berry et al., 1989 : 196).

Concluant l'analyse de leur modèle d'acculturation, Berry et al. (1989) soulignent :

[a]lthough clearly in need of further development, both conceptually and empirically, we hold that acculturation attitudes have been shown to have a reasonable scientific status, and that they have a meaning and value not possessed by more traditional (and independent) research paradigms such as modernity and ethnic relations.

Par la suite, ce modèle d'acculturation a été largement adapté dans plusieurs recherches dont celle de Krishnan et Berry (1992) avec des immigrants indiens (de l'Inde) aux États-Unis, de Néto (1994) avec de jeunes français d'origine portugaise, de Sam (1995) avec des jeunes originaires du Tiers-Monde vivant en Norvège, etc.

2.3.2 Le modèle de Bourhis et al. (1997)

Spécialiste des relations inter-groupes, Bourhis s'est beaucoup intéressé au modèle de Berry *et al.* (1989) à partir duquel il a proposé, avec d'autres chercheurs, une variante : le modèle d'acculturation interactif (Bourhis *et al.*, 1997). Nous avons pris connaissance de ce modèle à une date antérieure à celle de sa publication, lors d'un exposé qu'en ont fait Bourhis et ses collaborateurs au Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal. Bourhis *et al.* (1997) se sont situés, par rapport au modèle de Berry *et al.*, en quatre temps que nous allons décrire.

Dans un premier temps, Bourhis *et al.* (1997) pensent que les deux dimensions (préservation et contact) du modèle de Berry *et al.* (1989) ne mesurent pas la même chose : la première mesure des attitudes par rapport à sa culture d'origine et la deuxième des intentions comportementales vis-à-vis de la culture d'accueil. Pour résoudre cette inconsistance perçue, Bourhis *et al.* (1997) proposent de reformuler surtout la question liée à la deuxième dimension du modèle de Berry *et al.* (1989).

Dans un deuxième temps, ils remplacent la marginalisation du modèle de Berry et al. (1989) par deux autres modes d'acculturation : l'anomie et l'individualisme (Tableau II).

Tableau II
Modèle bidimensionnel des orientations d'acculturation de l'immigrant (Bourhis et al., 1997)

		Dimension 1 : Est-il important de garder l'identité culturelle des immigrants ?	
		OUI	NON
Dimension 2 : Est-il important d'adopter l'identité culturelle de la société d'accueil ?	OUI	INTÉGRATION	ASSIMILATION
	NON	SÉPARATION	ANOMIE INDIVIDUALISME

Dans un troisième temps, Bourhis et al. (1997) pensent que l'on ne peut s'arrêter à considérer la manière dont l'immigrant (ou son groupe) vit son rapport à la majorité, il faut aussi considérer comment cette dernière pense et vit ce rapport. Dans ce sens, ils conçoivent un modèle qui s'applique à la société d'accueil (voir tableau III).

Le tableau III, qui concerne la société d'accueil, fait ressortir deux nouveaux concepts : la ségrégation et l'exclusion. La ségrégation illustre une attitude qui préfère que les immigrants n'adoptent, ni ne transforment la culture de la société d'accueil, mais qu'ils puissent maintenir leur héritage culturel. L'exclusion illustre une attitude d'intolérance extrême qui remet en question la présence d'immigrants dans la société d'accueil, ou

qui favorise un certain profil ethnolinguistique d'immigrants.

Tableau III
Modèle bidimensionnel des orientations d'acculturation de la société d'accueil (Bourhis et al., 1997)

		Dimension 1 : Trouvez-vous acceptable que les immigrants gardent leur identité culturelle ?	
		OUI	NON
Dimension 2 : Acceptez-vous que les immigrants adoptent l'identité culturelle de la société d'accueil ?	OUI	INTÉGRATION	ASSIMILATION
	NON	SÉGRÉGATION	EXCLUSION INDIVIDUALISME

Enfin, Bourhis et al. (1997) proposent un modèle interactif d'acculturation (Tableau IV), qui caractérise les différents contextes où se croisent les manières de vivre l'altérité, de la part de l'immigrant (ou de son groupe) et de la part de la société d'accueil : contexte consensuel, problématique ou conflictuel.

Tableau IV
Interaction entre le modèle d'acculturation des
immigrants et celui de la société d'accueil (Bourhis et
al., 1997)

SOCIÉTÉ D'ACCUEIL	GROUPE IMMIGRANT				
	Intégration	Assimilation	Séparation	Anomie	Individualisme
Intégration	Consensuel	Problématique	Conflictuel	Problématique	Problématique
Assimilation	Problématique	Consensuel	Conflictuel	Problématique	Problématique
Ségrégation	Conflictuel	Conflictuel	Conflictuel	Conflictuel	Conflictuel
Exclusion	Conflictuel	Conflictuel	Conflictuel	Conflictuel	Conflictuel
Individualisme	Problématique	Problématique	Problématique	Problématique	Consensuel

Le tableau IV montre que le contexte est consensuel lorsque la société d'accueil et un groupe immigrant optent tous les deux pour l'intégration, l'assimilation ou l'individualisme. Quand il y a discordance entre les options de la société d'accueil et celles d'un groupe immigrant, le contexte est problématique ou conflictuel. Les options génératrices de conflits avec toute autre option sont : la ségrégation et l'assimilation du côté de la société d'accueil et la séparation du côté du groupe immigrant (à une exception près).

2.3.3 Les stratégies identitaires et les modes d'acculturation

Les jeunes d'origine immigrante ne peuvent se passer ni de la famille, ni de l'école et doivent achever leur construction identitaire dans cette double allégeance qui n'est pas nécessairement compliquée. Dans cette activité de «ménager le chou et la chèvre» et dans un contexte où un potentiel d'exclusion et de prescription d'identité négative existe (dans une cohabitation minorité/majorité), les jeunes mobilisent, selon certains

chercheurs (surtout européens), différentes stratégies dites identitaires.

Quel est le lien entre modes d'acculturation et stratégies identitaires ? Faire une recension des écrits sur un sujet se rapportant à l'identité en contexte d'immigration, c'est rencontrer souvent ces deux concepts. Des auteurs (Camilleri) parlent des stratégies identitaires au même titre que d'autres (Berry) des modes d'acculturation. On pourrait aussi situer la différence entre les deux concepts dans la méthodologie : les recherches sur les stratégies identitaires sont de type qualitatif et celles sur les modes d'acculturation de type quantitatif.

Lors de la tenue du VI^e congrès de l'ARIC à Montréal (1996), Berry et Camilleri ont co-animé la conférence d'ouverture sur le thème «Stratégies identitaires, relations interethniques et racisme». On attendait qu'ils se situent l'un par rapport à l'autre et Camilleri (1996) s'y est exercé.

Camilleri souligne qu'il y a une complémentarité entre les deux concepts : les stratégies identitaires sont «impliquées» d'une certaine manière dans les modes d'acculturation. Il parle des modes d'acculturation en termes d'«issues de positionnement social» ou d'«idéal type» alors que les stratégies identitaires seraient en rapport avec la «réalité effective».

Nous pensons que chacun des deux auteurs a aménagé, dans un cadre théorique, une unité de sens qui permet d'interpréter suffisamment la dynamique identitaire en contexte d'immigration. D'ailleurs, Berry (1996), dans sa communication lors de ce congrès, a parlé de stratégies d'acculturation alors que ses collègues et lui parlaient de modes d'acculturation dans leur modèle de 1989.

Qu'est-ce qu'on entend par stratégies identitaires ? Pour Taboada-Leonetti (1989 : 96),

[...] les stratégies identitaires [...] apparaissent comme le résultat de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment, dans leur mouvance, les ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent - c'est-à-dire des finalités exprimées par les acteurs - et des ressources de ceux-ci.

D'autres voient les stratégies identitaires comme la réponse à une situation avec un potentiel de souffrance. C'est le cas de Malewska-Peyre (1989 : 321) :

Le point de départ de l'analyse des stratégies identitaires est une constatation que la dévalorisation de l'image de soi, et/ou l'identité négative est une souffrance. Ce sentiment est d'autant plus pénible qu'il est durable. Par conséquent, l'individu développe des mécanismes de défense ou même des séquences de comportements que nous appellerons les stratégies pour diminuer ou éviter cette souffrance.

Les stratégies identitaires sont développées de long en large par plusieurs auteurs souvent avec un contexte scolaire en arrière-fond : Cohen-Emerique, Malewska-Peyre, Taboada-Leonetti (jeunes français d'origine antillaise, portugaise, asiatique et maghrébine), Laperrière (jeunes québécois d'origine italienne et haïtienne), Matute-Bianchi (jeunes américains d'origine mexicaine). Nous allons en présenter quelques-unes qui rappellent les modes d'acculturation décrits précédemment (modèle de Berry *et al.*, 1989).

2.3.3.1 L'intériorisation et l'invisibilité

L'enfermement identitaire peut avoir comme issue le blocage que l'on peut mettre en relation avec l'intériorisation ou l'invisibilité. Pour Malewska-Peyre (1989), l'intériorisation d'une image dévalorisée renvoyée par la société peut entraîner un effacement, une soumission, sinon une culpabilité. Le fait d'intérioriser les attributs négatifs peut pousser quelqu'un à se désolidariser d'avec son groupe (Taboada-Leonetti, 1989) : nouvelles fréquentations, changement de prénom, aspiration à modifier les phénotypes (déplissage des yeux, redressement du nez) et la couleur de la peau, etc.

Laperrière (1992 : 148) a fait une recherche sur les tensions identitaires de jeunes dans des quartiers multiethniques à Montréal. En étudiant les réactions des jeunes Haïtiens face au racisme, elle a noté l'utilisation de l'invisibilité comme stratégie :

[...] un groupe cherche essentiellement à s'invisibiliser, évitant les confrontations et les conflits avec les Blancs et profitant passivement de l'action des autres Haïtiens. Certains, parmi ce groupe, tout aussi incapables de s'identifier à l'image que projettent les Noirs dans le quartier qu'aux Blancs, vivent un désarroi certain.

Nous pensons que ces stratégies identitaires font échos aux modes d'acculturations que sont l'assimilation et la marginalisation.

2.3.3.2 La surenchère, la visibilité, la revalorisation

Face à une identité prescrite négative, les jeunes peuvent opter pour une exagération des stéréotypes assignés dans le but d'exaspérer ceux qui en sont les prescripteurs. Il s'agit d'une sorte de «[...]tentative d'assumer, et de subsumer ses stigmates en les renforçant» (Taboada-Leonetti, 1989 : 101).

En Californie, les étudiants «*chicanos*» d'ascendance mexicaine sont catégorisés dans les minorités involontaires (Ogbu, 1991). Selon Matute-Bianchi (1991 : 232), dans leur défiance vis-à-vis de l'école et de la société en général, ils font preuve d'une grande visibilité :

Their manner of dress, walk and speech frequently identify them as chicanos or cholos.[...] The form and substance of much of their schooling appear to reinforce their marginality and alienation, thus heightening their sense of being "different" from the dominant group and from Mexicanos.

Pour ce qui est de la revalorisation, elle est une stratégie qui permet d'ancrer l'estime de soi ou de se redonner confiance dans un contexte où le jeune est confronté à une identité prescrite négative ou «traîne» la pesanteur d'une expérience vécue par sa communauté (par exemple, l'esclavage chez les jeunes Noirs américains). Voici quelques exemples de stratégies de valorisation :

- le retournement sémantique : l'apparition du néologisme «beur» auquel s'identifient les descendants des immigrés maghrébins en France; la récupération et la valorisation du mot «nègre»;
- la promotion et l'identification à des vedettes issues des minorités : sportifs, musiciens, comédiens, etc.

Certains comportements liés à la surenchère et à la visibilité font penser à un choix de séparation comme mode d'acculturation.

2.3.3.3 Le refoulement

Pour Malewska-Peyre (1989 : 322),

[l]a réaction qui peut difficilement être appelée stratégie n'étant pas toujours consciente, est le refoulement de l'expérience raciste par sa négation. On nie l'expérience du racisme, en apportant la preuve de son expérience personnelle (je n'ai jamais rencontré

une personne raciste). [...] Ne pas voir, bagatéliser, signifie ne pas souffrir.

Les jeunes qui vivent des expériences de racisme ressenties comme telles par eux, peuvent user du refoulement pour ne pas souffrir ou pour montrer qu'ils n'en souffrent pas. Cependant nous voudrions faire les réflexions suivantes :

- un jeune peut refléter des stratégies de refoulement que son milieu familial adopte. Il y a des parents qui, même s'ils n'usent pas de telles stratégies en tant qu'adultes, tiennent des arguments allant dans ce sens pour amener l'enfant à déracialiser les conflits qu'ils rencontrent; nous pensons qu'ils le font par souci de les protéger de la souffrance et/ou de les entraîner à faire la part des choses entre ce qui relève d'un conflit interpersonnel et ce qui vient d'une attitude raciste. Et il y a des jeunes qui adoptent cette lecture des conflits pour un temps plus ou moins long. Notons que certains pédagogues utilisent aussi cette démarche en classe : «Tu n'es pas fâché contre Samuel parce qu'il est noir, mais parce qu'il casse tes crayons tout le temps, et tu as raison de te fâcher»;
- selon l'âge, le jeune n'est pas toujours capable d'appréhender certaines conduites sociales auxquelles il n'a pas été directement confronté. D'où la réaction suivante : «le racisme n'existe pas car mes amis ne sont pas racistes».

Nous ne pouvons faire de parallèle explicite entre la stratégie de refoulement et l'individualisme comme mode d'acculturation, mais il y a un point commun dans le fait de mettre l'individualité au premier plan.

2.3.3.4 Le consensus, la transculture et l'internationalisme

Un profil de consensuels est recensé par Laperrière (1992)

Les consensuels estiment que le racisme naît de l'ignorance et il faut le combattre par l'excellence tous terrains - académique, sportive, sociale. Cette stratégie exige une force de caractère qui n'est pas à la portée de tous. (Laperrière, 1992 : 147)

Évidemment nous pensons que ce dernier profil de consensuel en est un de haut risque si le jeune qui l'adopte le fait seulement dans le but de se faire accepter et non dans le but d'une lutte contre les préjugés doublée d'une quête de réalisation personnelle de soi.

Cohen-Emerique (1987) souligne, chez de jeunes Français d'origine vietnamienne, cette stratégie qui consiste à choisir le meilleur des deux cultures. Le multilinguisme de certains de ces jeunes s'inscrit aussi dans la volonté de promouvoir une trans-culture. Mais cette alchimie concoctée, ce «nouveau système de sens-valeurs» (Camilleri, 1989) n'est pas toujours bien accueillie par la société d'accueil.

À propos de l'internationalisme, Malewska-Peyre, (1989 : 325) souligne que :

[c]'est souvent en s'accrochant aux valeurs supra-nationales, comme l'idéologie égalitariste ou l'idéologie des droits de l'homme, que ces jeunes construisent leur identité et trouvent leurs raisons de vivre, en sortant de l'étroite communauté nationale, vers un niveau plus vaste.

Même si les contours des modes d'acculturation ne coïncident pas parfaitement avec ceux des stratégies identitaires présentées, nous voyons des recouvrements ici et là. Selon Camilleri (1987), pour les jeunes en contexte d'immigration, les stratégies identitaires ont pour fonction de gérer la disparité des contenus des codes culturels (ceux de la culture d'origine et ceux de la culture de la société d'accueil). Cette gestion peut sembler paradoxale : des jeunes qui revendiquent haut et fort leur affiliation au groupe ethnoculturel d'origine dont ils rejettent beaucoup de valeurs traditionnelles tout en adoptant la culture de la société d'accueil dont ils refusent l'affiliation (Camilleri, 1987).

Donc, déterminer un profil d'acculturation saillant pour un individu ne veut pas dire qu'il vit toutes les facettes du rapport à la société d'accueil de manière uniforme. Ce rapport à la majorité s'inscrit dans un espace multidimensionnel (langue, amitié, exo/endogamie, implication communautaire, etc.) et par conséquent, un individu peut user de stratégies différentes selon l'aspect identitaire en jeu : Oriol (1986) parle des

variations de l'identité et Camilleri (1987) des paradoxes du symbolisme identitaire.

Giles, Bourhis et Taylor (1977) ont développé le concept de vitalité ethnolinguistique d'un groupe comme facteur explicatif du choix d'un mode d'acculturation. La vitalité ethnolinguistique d'un groupe est reflétée par son pouvoir institutionnel, sa démographie et son statut dans la société d'accueil (Moise, 1997). Ainsi, les groupes à faible démographie auraient tendance à s'assimiler (mariage exogamique) et ceux à forte vitalité linguistique auraient tendance à défendre leur langue. Il faut ajouter que la situation du pays d'origine par rapport au pays d'accueil est aussi importante à explorer (Berry, 1996). Aussi bien la distance ethnoculturelle que socioéconomique entre les deux pays peuvent prédisposer un groupe immigré à définir son rapport à la majorité (et aux autres groupes) d'une manière ou d'une autre.

Par ailleurs, pour éviter le chaos dans cette gestion des disparités, l'individu devient stratégique, cherche à imprimer une cohérence au conflit intra-sубjectif qu'il vit. Nous pouvons faire ici un parallèle avec la gestion du stress d'acculturation. Berry et d'autres parlent de profils d'acculturation à haut potentiel de stress (marginalisation, séparation). Camilleri (1987) parle de parade problématique ou de recherche de la cohérence simple (le conflit intra-sубjectif est évacué par repli sur une seule culture et par sacralisation des valeurs identitaires) par opposition à celle de la cohérence

multiple (l'effort d'élaborer une cohérence à partir de plusieurs codes culturels qui nous interpellent).

D'après ce qui précède, le lien que nous faisons entre stratégies identitaires et modes d'acculturation est le suivant : les modes du processus d'acculturation sont structurés par des ensembles de comportements, d'attitudes et de croyances répertoriés qui sont en fait des stratégies identitaires. Ceci nous amène à penser qu'il serait plus pertinent de parler de profil d'acculturation pour rendre compte des variations dans le processus d'acculturation.

2.4 La gestion de la classe ethnoculturellement hétérogène

Beaucoup de chercheurs ont proposé des méthodes de gestion de l'hétérogénéité d'une classe. Nous pensons que certains résultats anticipés de notre recherche pourraient améliorer les dispositifs mis en place par ces méthodes.

Dans une classe hétérogène, les enjeux relationnels et pédagogiques se trouvent à plusieurs niveaux : entre les élèves, entre eux et l'enseignant et son enseignement, entre l'enseignant et les parents.

Nous partageons la conclusion de Sam (1995) sur la convergence entre le choix d'un jeune d'origine immigrante, surtout du primaire, d'un profil d'acculturation et la manière dont sa famille vit ou pense le rapport à la majorité. Pour cette raison et pour

le fait que les familles sont des partenaires de l'école, la gestion d'une classe ethnoculturellement hétérogène suppose aussi un travail à l'endroit des parents. Pour une bonne lecture des spécificités de ces parents ainsi que des conditions d'un partenariat efficace, nous renvoyons aux recherches de Hohl (1993) et Hohl et Normand (1996). Dans la suite, nous allons nous intéresser plus à ce qui se passe en classe et surtout à l'enseignement.

Selon Cohen (1984), l'enseignant et sa façon d'enseigner, d'évaluer et d'interagir est un facteur à considérer dans toute analyse d'une situation de classe. Sharan (1990) affirme que s'intéresser à améliorer les interactions entre les enfants à l'école, c'est aussi s'intéresser à l'enseignement. Pour Hohl (1996b : 6), sans penser que tout se joue en classe, il faut reconnaître que «l'enseignante a un impact majeur sur la construction de la réussite/l'échec scolaires, par l'intermédiaire du cadre qu'elle met en place et des interactions qu'elle entretient avec ses élèves dans sa classe tout au long de l'année scolaire».

Si nous reprenons la définition d'une situation éducative en sept points (Van der Maren, 1996) présentée dans la problématique, nous pensons qu'il faut sous-entendre que la tâche de l'«individu censé savoir» (enseignant) est aussi de réguler au mieux la vie de groupe des «individus censés apprendre» (élèves). Pour faciliter cette régulation, il existe plusieurs approches pédagogiques :

l'apprentissage coopératif, la pédagogie différenciée, la pédagogie interculturelle, etc.

Pour Sharan (1990), l'apprentissage coopératif dans une classe ethnoculturellement hétérogène valorise les enfants, aide les plus faibles et développe un esprit de tolérance et d'entraide. Les facteurs les plus associés à un apprentissage coopératif efficace sont :

- former des équipes de travail qui reflètent l'hétérogénéité ethnique de la classe;
- structurer les tâches de l'équipe de telle sorte qu'elles requièrent l'interdépendance, la coopération;
- assigner des rôles précis aux membres de chaque équipe.

Selon Cook (1984), les bénéfices de l'apprentissage coopératif débordent des limites d'une classe. Dans un groupe multiethnique, une dynamique de coopération renforce non seulement des comportements respectueux et amicaux, mais a toutes les chances d'entraîner un changement généralisé au niveau des attitudes intergroupes.

Cohen (1984) parle de la nécessité de préparer les élèves à la coopération, en abordant notamment les normes de fonctionnement et les comportements antisociaux. Nous trouvons que c'est une étape extrêmement importante. Lorsque Cohen (1994) parle de l'élève de bas statut, c'est plus dans le sens de bas statut académique. Elle pense que, dans le cadre du travail en groupe, cet élève

devrait être supporté pour faire valoir une expertise, ceci diminuerait son sentiment d'incompétence.

Schwarzwald et Amir (1984 : 67) abondent dans ce sens :

Integration [...] is not a direct outcome of the interethnic encounter per se, but is rather conditional on the more comprehensive intervention plans whose purpose is to create supportive conditions for success.

La préoccupation liée à la réussite scolaire et présente dans l'apprentissage coopératif semble être le pivot de la pédagogie différenciée. D'emblée, Prezesmycki (1991 : 13) affirme que «[l]a finalité de la pédagogie différenciée, c'est la lutte contre l'échec scolaire». Nous avons l'impression que la différenciation s'appuie surtout sur les différences d'habiletés cognitives.

L'instauration d'un conseil de coopération peut aussi aider à créer un espace de délibération et de résolution des conflits (Jasmin, 1994). Les incidents à caractère racial pourraient être abordés en conseil de coopération d'une façon éducative en tenant compte de l'âge des élèves.

La responsabilisation des élèves est un aspect important dans toutes les approches pédagogiques liées au concept de coopération. Cependant, il faut éviter la dérive qui consiste à se décharger complètement sur les élèves, à évacuer la nécessité de l'accompagnement et de la régulation de cette dynamique par l'enseignant.

Selon Camilleri, cité par Vasquez (1987 : 117), «[a]ucun individu ne parvient à instituer sa différence en instrument positif de son identité si elle n'est pas acceptée et reconnue par autrui». Pour l'acceptation et la reconnaissance positives des différences en classe, plusieurs chercheurs ont pensé que l'éducation interculturelle était incontournable.

Pour Berthelot (1990 : 92),

[1]'éducation interculturelle est englobante. Elle implique tant les attitudes individuelles que les pratiques institutionnelles, aussi bien les structures scolaires que les contenus d'enseignement.

Il faut souligner que les sens des termes d'éducation interculturelle et de pédagogie interculturelle sont souvent confondus. Nous pensons que le deuxième fait plus référence à un dispositif ou à une approche pédagogique.

Parlant de pédagogie interculturelle au Québec, Beauchesne (1991 : 59) note que son adoption doit amener l'intervenant scolaire à :

[...] adapter ses pratiques pédagogiques à la réalité pluriethnique ou, tout au moins, à prendre en considération les besoins des élèves dans leur processus de socialisation ou d'acculturation à l'école québécoise de langue française, et à ainsi promouvoir l'objectif d'égalité des chances en éducation.

Au Canada anglais et aux États-Unis, on parle plutôt d'éducation multiculturelle. Pour Banks (1997 : 5) :

[a] major goal of multicultural education is to transform the challenge of ethnic, cultural, and racial diversity into educational and societal opportunities. To reach this goal teachers will need to acquire new knowledge, skills, and attitudes.

[...] A multicultural curriculum , which reflects the cultures, values, and goals of the groups within a nation, will contribute significantly to the development of a healthy nationalism and national identity.

Gaudet et Lafortune (1997) traitent des stratégies d'enseignement liée à la pédagogie interculturelle. Pour des élèves du primaire, cette pédagogie peut viser deux niveaux.

- l'acquisition de connaissances en interculturel : comprendre certaines notions (préjugés, racisme, etc.) à partir de situations concrètes; connaître la société d'accueil (histoire, littérature, chanson, cinéma, etc.); etc.;
- le développement d'habiletés de communication interculturelle : comprendre les effets de la perception sur la communication interculturelle; évaluer ses capacités d'entrer en contact avec les autres; etc.

L'entraînement des enseignants à la pédagogie interculturelle se fait dans le cadre de la formation continue, mais devrait aussi trouver sa place dans la

formation initiale. À l'acquisition de connaissances en interculturel et au développement d'habiletés de communication interculturelle doit s'ajouter un volet portant sur le développement d'habiletés de gestion de la classe pluriethnique (Beauchesne, 1991; Gaudet et Lafortune, 1997).

En outre, la nécessité de la décentration doit être posée. Se décentrer permet «de mieux transiger avec les différences de valeurs qui surgissent en classe et dans la relation avec les familles»(Hohl et Kanouté, 1998 : 619). Abdallah-Pretceille (1997 : 126) aborde la décentration en ces termes :

L'incapacité à se décentrer par rapport à soi-même pour se placer au point de vue d'autrui est un obstacle majeur aux relations symétriques et réciproques. L'objectif n'est pas tant de prôner un déracinement par rapport à des valeurs et à des engagements personnels, individuels ou collectifs, que d'apprendre à objectiver son propre système de références afin de pouvoir admettre d'autres perspectives. Cette capacité à la décentration est une des conditions de la rencontre d'autrui.

Au Québec, le ministère des Communautés culturelles et l'Immigration a été remplacé par le ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration. En 1997, dans le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Rapport Inchauspé), la nécessité de l'éducation à la citoyenneté est soulignée. Des chercheurs pensent que l'éducation à la citoyenneté ne devrait pas ignorer les identités particulières et devrait surveiller les limites au-delà desquelles la

prise en compte de ces particularismes nuirait à la cohésion sociale (Ouellet, 1997; Pagé, 1997).

Selon McAndrew et Tessier (1997 : 75),

La réflexion en cours dans la société québécoise amène à concevoir l'éducation à la citoyenneté dans une perspective globale et inclusive qui intègre à la fois la dimension civique et la dimension interculturelle. Cette conception nouvelle qui vise à susciter l'adhésion à un espace civique commun tout en reconnaissant le pluralisme de la société représente un défi important pour l'école.

Dans les chapitres à venir, nous allons nous baser sur les recherches des prédécesseurs présentées dans le cadre de référence. L'enquête sociométrique et l'enquête sur l'acculturation se sont inspirées de certaines recherches pour la conception des instruments de cueillettes de données, pour leur administration, pour leur traitement et pour la discussion des résultats qui en sont issus.

2.5 Les objectifs et l'hypothèse de recherche

Les objectifs de recherches sont:

1. définir les statuts sociométriques (populaire, rejeté, négligé, controversé, moyen) de tous les élèves de chaque classe et les associer à des profils psychosociaux;

- 2 .dégager, dans chaque classe, les profils d'acculturation -«acculturateurs» (intégration, assimilation, individualisme, marginalisation, séparation-exclusion) de tous les élèves;
3. mettre en relation les statuts sociométriques définis et les profils d'acculturation-«acculturateurs» dégagés.

L'hypothèse de recherche est ainsi posée :

- un élève d'origine immigrante qui a un statut sociométrique de populaire ou de moyen a comme profil d'acculturation l'intégration ou l'assimilation;
- un élève d'origine immigrante qui a un statut sociométrique de rejeté ou de négligé a comme profil d'acculturation la séparation ou la marginalisation.

Nous n'incluons pas les élèves à statut sociométrique de controversé dans la formulation de l'hypothèses car ce statut est plus instable que les autres. Nous nous attendons à ce que l'individualisme, comme profil d'acculturation, se trouve dans les mêmes zones de préférence que l'intégration.

CHAPITRE III
LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Nous rappelons que le sujet de la recherche porte sur les statuts sociométriques et les profils d'acculturation des élèves d'origine immigrante à Montréal. Nous nous sommes engagée dans la démarche de cueillette de données à partir de janvier 1997. Les instruments de cueillette sont au nombre de quatre :

- un questionnaire sociodémographique destiné à tous les élèves d'une classe (pour avoir un portrait sociodémographique de chaque classe);
- un questionnaire sociométrique destiné à tous les élèves d'une classe (pour définir leur statut sociométrique);
- un questionnaire sur l'acculturation comprenant une version pour les élèves d'origine immigrante (pour dégager leur profil d'acculturation) et une version pour les élèves d'origine canadienne française (pour dégager leur profil «acculturateur»);
- un entretien avec l'enseignant de chaque classe portant sur ses perceptions des interactions sociales entre les élèves, sur les comportements de ces derniers et sur leurs résultats scolaires (pour dresser les profils psychosociaux associés aux statuts sociométriques).

Nous présentons la méthodologie de la recherche en trois temps. Nous définissons d'abord le type de recherche que nous avons effectuée. Ensuite, il est question d'aspects méthodologiques généraux. Puis, la construction des

instruments de cueillette des données relatives à l'enquête sociométrique et à l'enquête sur l'acculturation est abordée.

La présentation des deux dernières sections s'accompagne d'une recension méthodologique des écrits, présentée distinctement dans la première et intégrée dans la deuxième, qui nous permet de faire des choix quant à la méthodologie retenue.

3.1 Le type de recherche

Pour Van der Maren (1996 : 27), la situation éducative s'inscrit dans un ensemble de sept contraintes :

Un individu censé savoir
(serait) en contact régulier
avec un groupe
d'individus censés apprendre
dont la présence est obligatoire
pour leur enseigner un contenu
socialement donné.

Notre recherche s'intéresse à deux facettes de la situation éducative : les interactions sociales à l'intérieur du groupe des «individus censés apprendre» et les profils particuliers de certains d'entre eux que sont les élèves d'origine immigrante ainsi que leur manière de concevoir le rapport à la société d'accueil.

Selon Angers (1992), le type d'une recherche peut se définir par rapport à plusieurs considérations :

- l'intention de la recherche (fondamentale/appliquée);

- la cueillette des données de la recherche (quantitative/ qualitative);
- la visée de la recherche (descriptive/classificatrice/explicative/compréhensive);
- le site de la recherche (terrain/laboratoire);
- la représentativité de la recherche (échantillonnée/globale); etc.

Ces catégorisations ne s'excluent pas toujours dans la définition d'une recherche (Angers, 1992; Van der Maren, 1996). Si nous nous référons à la cueillette des données de la recherche et à leur traitement, nous disons que c'est une recherche quantitative.

C'est une recherche classificatoire et explicative parce qu'elle projette de catégoriser les élèves selon leur statut sociométrique et selon leur profil d'acculturation ainsi qu'à découvrir un lien entre statut sociométrique et profil d'acculturation. C'est une recherche de terrain échantillonnée parce qu'elle ne touche qu'une partie des élèves d'origine immigrante mais, par rapport à l'effectif de leur classe, dans des proportions voisines de celles de leur présence dans les deux commissions scolaires choisies.

3.2 La démarche générale de cueillette des données

Nous abordons, ici, le processus qui a mené au choix des écoles pour la cueillette des données et la planification des visites dans les classes. Nous présentons aussi le questionnaire sociodémographique.

3.2.1 Le choix des écoles

Au moment de la collecte des données, les commissions scolaires de l'île de Montréal étaient encore organisées sur une base confessionnelle. Nous nous sommes donc adressée aux deux plus grandes commissions scolaires sur l'île de Montréal : la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) et la commission des écoles protestantes du Grand Montréal (CEPGM). Comme le laisse paraître leur dénomination, la religion entre dans la définition des contours de ces deux commissions scolaires. Il faudrait ajouter que la CECM est majoritairement francophone et la CEPGM est majoritairement anglophone*.

Au moment d'élaborer le devis de recherche, nous voulions ne travailler qu'avec des classes de sixième année (élèves finissants) du primaire poursuivant leur scolarité en français, pour les raisons suivantes :

* Depuis l'année scolaire 1998-1999, le système confessionnel montréalais est aboli. La CECM et la CEPGM n'existent plus.

- contrairement à ceux du secondaire, les élèves du primaire partagent tous les cours avec le même groupe de pairs (à l'exception de ceux qui voient une personne-ressource) pendant toute l'année scolaire. Pour ces raisons, nous avons pensé qu'une classe du primaire se prête mieux à une exploration des interactions sociales;
- le questionnaire sociométrique qui sert à définir les statuts sociométriques des élèves est facile à comprendre. Cependant, à cause des considérations éthiques liées à son administration à des jeunes (voir cadre de référence) nous voulions travailler avec des finissants. Même si les risques sont minimes qu'une enquête sociométrique ne détériore le vécu de groupe de certains élèves (comme les rejetés et les négligés), nous voulions des élèves avec des chances élevées de se disperser l'année suivante;
- pour assurer la compréhension maximale du questionnaire sur les profils d'acculturation, nous voulions des classes de sixième année où les élèves seraient plus outillés pour la compréhension des nuances qui structurent les différents énoncés du questionnaire.

Nous prévoyions l'administration du questionnaire sociométrique en mai-juin, à une période où les courants d'affinités en classe se sont stabilisés dans l'ensemble. Malheureusement, cette période est très chargée pour les classes de sixième année (examens, préparation du bal des

finissants, grande sortie scolaire, etc.) et beaucoup d'enseignants ne sont pas enclins à impliquer leurs élèves dans une recherche à ce moment.

Dans le formulaire de demande d'autorisation de la CECM, l'occasion nous était offerte de viser des écoles et nous en avons suggéré six au primaire, deux dans chacun des types de milieu socioéconomique suivants : favorisé, moyen et défavorisé (selon le classement du Conseil scolaire de l'Île de Montréal). L'autorisation de la CECM pour réaliser notre projet de recherche dans ses écoles nous est parvenue dès mi-février, nous invitant à entrer en relation avec les Regroupements scolaires qui la composent. Ces derniers nous ont demandé de contacter, nous-mêmes, les directions d'école et les enseignants, pour les convaincre de participer à notre recherche. Seulement trois des six écoles ciblées ont accepté et nous sommes allée frapper ailleurs à la commission scolaire pour finalement obtenir deux autres écoles.

Nous avons reçu, de la CEPGM, l'autorisation d'expérimenter en fin mai. Il a fallu échanger près de trois correspondances avec le comité de recherche et rencontrer ce dernier pour répondre à des questions portant sur le contenu de tous les questionnaires et pour discuter du profil des écoles pouvant participer à la recherche, finalement au nombre de trois. Cependant, dès que nous avons eu l'autorisation, nous sommes directement allée dans les écoles qui étaient déjà informées par leur commission scolaire et qui ont accepté de participer à la recherche.

Nous avons rencontré toutes les directions d'école ainsi que tous les enseignants et nous leur avons présenté le résumé de la problématique de notre recherche. Nous avons aussi discuté des détails concernant les visites (nombre, durée, dates). Finalement, nous avons obtenu la participation à la recherche de cinq classes de sixième année (B, C, D, F, H) et trois classes de cinquième année (A, E, G) où la scolarité se déroule en français. Les classes A, B, C, D et E se trouvent dans des écoles de la CECM, les classes F, G et H dans des écoles de la CEPGM.

À l'école E, la direction a exigé que nous écrivions à tous les parents d'élèves de la classe concernée pour avoir leur autorisation. Une enseignante, celle de la classe A, a demandé une lettre d'information à l'endroit des parents. Il faut enfin mentionner que nous nous sommes adressée à l'Alliance des professeurs de Montréal qui nous a autorisée à rencontrer des enseignants. Des copies des différentes autorisations reçues figurent à l'annexe A.

3.2.2 La planification des visites dans les classes

Premières rencontres avec les enseignants

Ces rencontres (en avril pour la CECM et au début de juin pour la CEPGM) ont servi à planifier le déroulement des visites :

- il faut avertir les élèves de notre venue en classe sans leur révéler la nature des données que les questionnaires visent à recueillir;

- les questionnaires sont administrés dans cet ordre : questionnaire sociodémographique, questionnaire sociométrique (première visite), questionnaire sur les profils d'acculturation (deuxième visite);
- il nous faut la liste officielle des élèves de la classe et nous demandons aux enseignants, dans la mesure du possible, de nous donner des indications sur les origines ethnoculturelles des élèves (origine immigrante - origine canadienne française, anglaise ou amérindienne);
- les dates des visites en classe sont fixées.

Visites dans les classes de la CECM

- Lors de la première visite en début mai, le questionnaire sociodémographique est administré suivi du questionnaire sociométrique;
- pendant la deuxième visite, fin mai-début juin, les deux versions du questionnaire sur l'acculturation sont administrées;

Visite dans les classes de la CEPGM

L'autorisation d'expérimenter nous étant parvenue en fin mai, nous n'avons pu faire qu'une seule visite (début juin) pour administrer les trois questionnaires dans l'ordre précisé plus haut.

Deuxièmes rencontres avec les enseignants

Nous avons dû travailler de manière intensive pour analyser sommairement les données issues du questionnaire sociométrique et rencontrer les enseignants avant fin juin. Nous avons pu ainsi cibler les élèves sur qui nous avons besoin d'informations quant à leurs comportements et attitudes lors des interactions sociales avec leurs pairs. Nous avons rencontré cinq enseignants (classes A, B, F, G, H) en juin et un sixième au début de l'année scolaire suivante (classe C). Malgré des efforts, nous n'avons pas pu rencontrer les enseignants des classes D et E.

3.2 3 Le questionnaire sociodémographique

Ce questionnaire (Annexe C) sert à recueillir des données factuelles habituelles comme l'âge, le sexe, le pays de naissance, la langue maternelle et les langues parlées à la maison. Nous entendons par langue maternelle, la première langue apprise par l'enfant et à laquelle s'identifie le ou les parents. Dans certains cas, un enfant peut déclarer plus qu'une langue maternelle.

Mais le questionnaire permet surtout de classer les élèves dans la catégorie origine immigrante (OI) ou dans la catégorie origine canadienne française, anglaise ou amérindienne (OCF). Les élèves s'auto-attribuent une origine ethnoculturelle et en attribuent à chacun de leurs parents. L'origine ethnoculturelle fait référence à la culture du groupe ou pays d'origine. Des informations

sur les pays de naissance des grands-parents maternels et paternels sont demandées.

3.3 Les instruments de l'enquête sociométrique

L'enquête sociométrique, faite dans cette recherche, comprend deux volets : l'administration d'un questionnaire sociométrique (Annexe D) aux élèves et des entretiens avec des enseignants. Dans cette partie, nous allons d'abord faire une recension méthodologique en rapport avec la sociométrie et ensuite présenter nos choix méthodologiques inspirés de cette recension. Nous tenons à souligner que, à côté d'une vingtaine d'articles récents, les livres de Northway (1964), Toesca (1972) et Paquette (1975), même s'ils datent, ont été d'une grande aide parce qu'ils traitent de la sociométrie dans une perspective psychopédagogique.

Nous reviendrons sur les entretiens avec des enseignants, dans le chapitre sur l'analyse et la discussion des données. Donc, la recension méthodologique porte sur la démarche qui mène à la définition de statuts sociométriques : choix des critères, formulation du questionnaire sociométrique, administration du questionnaire.

3.3.1 La recension méthodologique

Le choix du ou des critères sociométriques est en amont de l'enquête sociométrique. Nous rappelons que le critère est l'activité par rapport à laquelle les membres d'un groupe doivent mutuellement se choisir. Le critère peut porter sur le choix d'un ami (type socio-affectif), d'un compagnon pour effectuer une tâche (type technique) ou d'un chef d'équipe (leadership).

La plupart des critères en sociométrie scolaire tournent autour du jeu, des activités de groupe et du travail scolaire (Toesca, 1972; Paquette, 1975). Toesca (1972) souligne que le critère «loisirs» est une relation privilégiée. Dans le même sens, sans anticiper sur la partie concernant la discussion, Ollendick *et al.* (1991) disent d'un profil associé à un certain type d'élève qu'il a comme indicateur le jeu solitaire. Nous notons que certains chercheurs, comme Wentzel et Asher (1995), utilisent le critère «activités scolaires», englobant les activités sociales et académiques.

3.3.1.1 La formulation d'un questionnaire sociométrique

Une fois le critère retenu, il faut choisir la ou les techniques pour faire émerger le réseau relationnel d'un groupe. Elles peuvent être l'entrevue, l'observation et le questionnaire ou test. Parlebas (1992) préfère parler de questionnaire et trouve la notion de test très discutable. L'utiliser, selon lui, c'est verser dans l'obsession de la recherche de l'excellence individuelle,

c'est mettre l'accent sur les statuts personnels. Sans nier l'importance de ces statuts, ils n'ont de sens que dans la configuration d'un réseau. Généralement, une enquête sociométrique combine le questionnaire/test à l'observation/entrevue.

Souvent, le questionnaire sociométrique commande des désignations de pairs ou leur classement selon une échelle. La formulation du questionnaire sociométrique peut être simple ou plus élaborée. De plus en plus, dans les recherches sociométriques récentes, une fois un critère choisi, on formule un ensemble de deux à six questions. La formulation se base sur le critère et porte sur des désignations positives, des désignations négatives, des attentes de désignations positives et négatives. Dans le chapitre consacré au cadre de référence, nous avons fait part du débat sur les considérations éthiques liées à la formulation des rejets ou désignations négatives.

La formulation de questions en termes d'attente est aussi importante; elle introduit la notion de perception sociométrique. En effet, «[l]a perception qu'un acteur se fait des sentiments de ses camarades influence de façon prononcée sa dynamique interindividuelle» (Parlebas, 1992 :70).

Nous allons illustrer les types de questions par des exemples tirés d'un questionnaire administré à des adolescents qui effectuent un séjour d'un mois dans un centre de vacances (Parlebas, 1992 : 60-61). Les quatre premières questions sont associées à un critère socio-

affectif et les deux dernières à un critère de leadership.

1. Formulation de choix (au sens de désignation positive)
: «Parmi vos camarades de groupe, quels sont ceux avec lesquels vous aimeriez partir en randonnée-camping ?»
2. Formulation d'attente de choix : «Essayez de deviner ceux qui vous ont choisi. Quels sont ceux qui, à votre avis, dans votre groupe, vous ont désigné pour que vous partiez avec eux en randonnée-camping ?»
3. Formulation de rejet (au sens de désignation négative)
: «Pour que votre équipe marche bien, il faut éviter que vous soyez avec des camarades que vous aimez moins bien. Parmi les camarades de votre groupe, quels sont ceux avec qui vous n'aimeriez pas partir en randonnée-camping ?»
4. Formulation d'attente de rejet : «Essayez de deviner ceux de votre groupe qui ne voudraient pas que vous partiez avec eux. À votre avis, quels sont vos camarades qui n'aimeraient pas que vous soyez avec eux dans l'équipe de randonnée ?»
5. Formulation de choix (au sens de désignation positive) de leadership : «Pour certaines activités (déplacement à bicyclette, franchissement de rivière, descente en canoë-kayak, visite de château), il faudra nommer des chefs, des responsables. Quels sont ceux de votre groupe que vous aimeriez avoir comme responsable, comme chef de votre équipe ?»
6. Formulation de rejet (au sens de désignation négative) de leadership : «Pour que votre équipe marche bien, et pour que cela soit plus agréable pour vous,

il vaut mieux que vous ayez un chef d'équipe qui vous convienne. Parmi vos camarades de groupe, quels sont ceux que vous n'aimeriez pas avoir comme chef d'équipe?»

Pour chaque question, le nombre de désignations peut être limité (certains chercheurs pensent que cela brime l'expansivité des individus) ou non. Il est aussi possible de demander un ordonnancement des désignations.

Enfin, Toesca (1972), parlant de l'enquête sociométrique à l'école, suggère que le critère et la formulation de la question tiennent compte de l'âge, du degré scolaire. Ainsi, il faut être concret dans la formulation pour les 7-9 ans tandis que l'on peut se permettre d'être plus abstrait pour les 10-12 ans.

3.3.1.2 L'administration d'un questionnaire sociométrique

Généralement, l'administration du questionnaire sociométrique met en présence ceux qui sont à la fois sujets et objets de désignations. Il faut programmer le jour et le moment de l'administration pour éviter, le plus possible, les absences, la faire dans un contexte positif et un endroit approprié. Ainsi, dans le cas où on n'est pas impliqué dans l'encadrement du groupe, il faut une grande coordination avec les personnes responsables du groupe (animateur de loisirs, contremaître à l'usine, directeur d'école ou enseignant, etc.).

Les questionnaires, les directives pour les désignations, les feuilles sur lesquelles les choix sont consignés doivent être reproduits en nombre suffisant pour que chaque individu en ait un jeu.

Au moment de l'administration, il est important d'établir un lien de confiance en se présentant, en rappelant l'objectif de l'enquête et en réaffirmant la promesse de confidentialité. Il est parfois nécessaire de rappeler les critères qui structurent l'enquête (jeu, travail, etc.), les nuances entre les questions (désignation positive, désignation négative, attente, etc.), le nombre et l'ordonnancement des désignations ainsi que d'autres technicalités comme la façon de disposer les désignations.

Il faut s'assurer que chaque individu connaît le nom des autres. Il est aussi bon de donner un exemple avec un critère très familier et susceptible de détendre l'atmosphère. Cette partie doit être bien préparée pour ne pas traîner en longueur et risquer de fatiguer le groupe ou de le pousser à une anticipation qui nuirait à la spontanéité des désignations.

Durant l'administration, il faut être disponible pour répondre aux questions de manière individuelle en allant voir ceux qui les posent ou en circulant pour s'assurer que tout se déroule bien tout en respectant la bulle des individus. Il faut aussi veiller à ce que les membres du groupe ne se communiquent pas leurs choix.

La forme que revêt l'administration du questionnaire doit tenir compte des particularités du groupe. Dans le cas de jeunes enfants ne maîtrisant pas l'écriture, l'enquêteur peut transcrire lui-même les choix exprimés ou inviter les enfants à illustrer leurs préférences en regardant les photos de leurs pairs (Hayvren et Hymel, 1984).

3.3.1.3 La définition de statuts sociométriques

À partir du questionnaire sociométrique, les données sont arrangées dans un tableau dit sociométrique (ou sociomatrice). Dans la première colonne figure la liste des membres du groupe émetteurs de désignations et dans la première ligne ceux qui sont récepteurs de désignations. Il est possible de dresser autant de tableaux que de questions ou un tableau-synthèse de l'ensemble du questionnaire. Le tableau permet différents calculs : le nombre de désignations positives et négatives émises (si le choix n'est pas limité) et reçues; les scores d'impact social et de préférence sociale, le nombre de désignations réciproques, d'attentes de désignation confirmées, etc.

Les méthodes de définition des statuts sociométriques se différencient par leur manière d'utiliser ces calculs mais aussi dès l'étape de la formulation des questions (désignations versus classement des pairs). Il faut préciser que le statut sociométrique est défini par rapport à un critère pertinent. Selon Parlebas (1992), il n'est pas prudent de vouloir faire parler un score global à cheval sur des critères différents. Il faudrait plutôt les traiter séparément.

Nous présentons quatre méthodes de définition des statuts sociométriques. Nous commençons par celle de Coie et al. (1982) qui en a inspiré beaucoup d'autres. Dans un niveau scolaire, chaque élève est invité à désigner trois pairs «positivement» et trois pairs «négativement». Les nombres de désignations positives (DP) et négatives (DN) reçus par chaque élève sont normalisés (DNZ et DPZ) à l'intérieur du niveau. Normaliser une donnée revient à calculer sa cote z . Une donnée x dans une distribution a une cote z calculée par la formule suivante : $z = (x - \mu) / \sigma$ (μ = moyenne de la distribution; σ = écart type). Les scores d'impact social (IS) et de préférence sociale (PS) sont calculés à partir de DNZ et de DPZ; ils sont normalisés à leur tour (ISZ et IPZ). Les élèves sont ensuite classés en six catégories :

1. Pour les populaires : le score de préférence sociale normalisé (PSZ) est supérieur à 1; le nombre de désignations positives normalisé (DPZ) est supérieur à 0 et le nombre de désignations négatives normalisé (DNZ) est inférieur à 0.
2. Pour les rejetés : le score de préférence sociale normalisé (PSZ) est inférieur à -1; le nombre de désignations positives normalisé (DPZ) est inférieur à 0 et le nombre de désignations négatives normalisé (DNZ) est supérieur à 0.
3. Pour les négligés : le score d'impact social normalisé (ISZ) est inférieur à -1 et le nombre de désignations positives (DP) est nul.

4. Pour les controversés : le score d'impact social normalisé (ISZ) est supérieur à 1 et le nombre de désignations positives normalisé (DPZ) et le nombre de désignations négatives normalisé (DNZ) sont supérieurs à 0.
5. Pour les moyens : le score de préférence sociale normalisé (PSZ) est compris entre -0.5 et +0.5.
6. Ceux qui ne sont pas inclus dans les 5 catégories forment les «autres».

Différemment de Coie et al. (1982), Asher et Dodge (1986) ont demandé à chaque pair d'apprécier son désir de pratiquer une activité avec un autre sur une échelle allant de 1 à 5. De plus, la catégorisation se fait par rapport aux pairs de même sexe et de même classe. Les chercheurs ont par contre gardé les mêmes critères de définition des statuts sociométriques (au nombre de 6) que dans la méthode de Coie et al. (1982), sauf pour celui des négligés. Pour ces derniers, les critères sont les suivants : le score d'impact social normalisé (ISZ) est inférieur à -1 et le nombre de désignations positives normalisé (DPZ) et le nombre de désignations négatives normalisé (DNZ) sont inférieurs à 0 (l'inverse du controversé dans la méthode de Coie et al., 1982).

Dans une étude comparant différentes méthodes, Terry et Coie (1991) réajustent le modèle de Coie et al. (1982) en mettant les «autres» et les moyens dans la même catégorie : ceux qui ne sont pas inclus dans les populaires, les

rejetés, les négligés et les controversés. Ils ramènent ainsi le nombre de catégories à 5 statuts sociométriques.

Newcomb et Bukowsky (1983) adoptent la méthode des désignations à l'intérieur des pairs de même sexe et de même niveau. Mais ils s'appuient sur la théorie probabiliste pour établir les statuts sociométriques (au nombre de 5). Pour des groupes dont la taille se situe entre 13 et 50, on obtient ce qui suit :

1. pour les populaires : le nombre de désignations positives (DP) est supérieur ou égal à 7 et le nombre de désignations négatives normalisé (DNZ) est inférieur à 0;
2. pour les rejetés : le nombre de désignations négatives (DN) est supérieur ou égal à 7 et le nombre de désignations positives normalisé (DPZ) est inférieur à 0;
3. pour les négligés : le score d'impact social (IS) est inférieur ou égal à 2;
4. pour les controversés : (DP et DN supérieurs à 7) ou (DP supérieur à 7 et DNZ supérieur 0) ou (DN supérieur à 7 et DPZ supérieur à 0);
5. les moyens sont ceux qui ne sont pas inclus dans les 4 catégories.

Nous donnons une idée des proportions d'élèves de chaque statut sociométrique en référant à la recherche de Terry et Coie (1991) qui ont utilisé la méthode de Coie et al. (1982) réajustée comme expliquée précédemment : 12,9% de populaires, 13,5% de rejetés, 6,7% de négligés, 6,9% de controversés et 60% de moyens. Le point de césure visé par la plupart des méthodes sociométriques pour définir les statuts sociométriques extrêmes (populaires et rejetés) est d'environ 15% (Terry et Coie, 1991).

3.3.2 Nos choix méthodologiques

Nous inspirant de la recension méthodologique, nous avons construit un questionnaire sociométrique, nous l'avons administré et nous avons fait le choix d'une méthode de définition des statuts sociométriques.

3.3.2.1 Le questionnaire sociométrique

Pour l'enquête sociométrique effectuée dans cette recherche, nous avons considéré deux critères, un de type socio-affectif et un de type technique. Le critère de leadership n'est pas pertinent pour notre recherche qui ne sonde pas les relations d'autorité.

Le critère socio-affectif porte sur le jeu et le critère de type technique sur le travail scolaire. Le critère «jeu» sera considéré comme critère principal et nous ferons référence au critère «travail scolaire» de temps à autres pour soutenir un élément de discussion des résultats issus de l'analyse. Nous pensons que le jeu

rend mieux compte de la sociabilité des jeunes au primaire.

Pour chaque critère, nous avons quatre questions, ce qui en fait un total de huit pour le questionnaire sociométrique. Les formulations des questions s'ajustent à la typologie suivante : désignations positives, attente de désignations positives, désignations négatives et attente de désignations négatives.

Au début du projet de recherche, notre formulation était de type projectif : «Quel(le)s sont les élèves de ta classe avec qui tu aimerais (n'aimerais pas) jouer ?». Nous nous sommes butée à une très grande réserve de la part du comité de recherche d'une des commissions scolaires, par rapport à la formulation de rejet qu'il trouvait traumatisante pour les élèves. Nous nous soucions de cette dimension éthique : la formulation de sentiments négatifs vis-à-vis des pairs ou la prise de conscience d'inimitiés latentes. C'est pour cette raison que nous envisagions de faire l'administration du questionnaire sociométrique vers la fin de l'année et de ne retenir que des groupes de sixième année du primaire pour qui les probabilités de dispersion l'année suivante étaient élevées.

Finalement, intégrant la nuance suggérée par Bastin (1970) (et reprise depuis par plusieurs sociométriciens) pour tempérer la formulation des désignations négatives, nous en sommes venue à la formulation du type «Quel(le)s sont les élèves de ta classe que tu choisis le plus souvent (le moins souvent) pour jouer ?». Évidemment,

nous ne sommes plus dans la projection, mais dans l'effectivité du comportement qu'est le jeu et la définition des objectifs de la sociométrie par Seltiz et *al.* (1977) nous y autorise. D'ailleurs, la même formulation a été utilisée par Vitaro et *al.* (1990), Ollendick et *al.* (1991), Chen et *al.* (1992), Nangle, Ellis, Christopher et Hansen (1993), Bair et Rys (1994), etc.

Nous avons choisi de limiter le nombre des désignations à trois (comme Hayvren et Hymel, 1984; Thompson, 1990; Ollendick et *al.*, 1991; Iverson et *al.*, 1992; Chen et *al.*, 1992; Rabiner et Gordon, 1992; Bair et Rys, 1994; Wentzel et Asher, 1995) et de demander leur ordonnancement (ordre décroissant A, B, C). Voici les huit questions :

Question 1 : Quel(le)s sont, dans l'ordre, les 3 élèves de ta classe que tu choisis le plus souvent pour jouer à la récréation ou après l'école ?

Question 2 : D'après toi, quel(le)s sont, dans l'ordre, les 3 élèves de ta classe qui te choisissent le plus souvent pour jouer à la récréation ou après l'école ?

Question 3 : Quel(le)s sont, dans l'ordre, les 3 élèves de ta classe que tu choisis le moins souvent pour jouer à la récréation ou après l'école ?

Question 4 : D'après toi, quel(le)s sont, dans l'ordre, les 3 élèves de ta classe qui te choisissent le moins souvent pour jouer à la récréation ou après l'école ?

Question 5 : Quel(le)s sont, dans l'ordre, les 3 élèves de ta classe que tu choisis le plus souvent pour travailler ?

Question 6 : D'après toi, quel(le)s sont, dans l'ordre, les 3 élèves de ta classe qui te choisissent le plus souvent pour travailler ?

Question 7 : Quel(le)s sont, dans l'ordre, les 3 élèves de ta classe que tu choisis le moins souvent pour travailler ?

Question 8 : D'après toi, quel(le)s sont, dans l'ordre, les 3 élèves de ta classe qui te choisissent le moins souvent pour travailler ?

3.3.2.2 L'administration du questionnaire sociométrique

Après les présentations d'usage, nous expliquons aux élèves pourquoi leur collaboration à la recherche est sollicitée : nous voulons avoir une idée des relations de jeu et de travail dans leur classe pour faire ensuite des suggestions pour rendre une atmosphère de classe plus harmonieuse. Nous les rassurons sur la confidentialité des données qui seront recueillies.

Ensuite, nous les invitons à ranger les documents sur les pupitres. Une première feuille distribuée contient la liste des prénoms des élèves de la classe en une colonne à gauche, dans le même ordre que sur la liste officielle fournie par l'enseignant; les prénoms qui se ressemblent sont suivis des noms de famille. Huit autres colonnes sont réservées pour répondre aux huit questions. Nous

leur demandons de compléter l'en-tête de cette feuille (prénom, classe, école, commission scolaire). Les consignes et le tableau qui accompagnent les questions sont à l'annexe D.

Chaque élève doit vérifier si son prénom figure sur la feuille, si c'est sous ce prénom qu'il est connu des autres élèves de la classe et s'il reconnaît les autres prénoms. Chacun doit aussi hachurer la ligne devant son prénom, et seulement devant son prénom, pour éviter de s'auto-désigner.

Nous dessinons une réplique sommaire du format de cette première feuille au tableau pour mieux illustrer les différentes consignes. À partir d'une liste de fruits, nous posons la question suivante : «Quel fruit manges-tu le plus souvent ? Écris la lettre A devant ton premier choix, B devant ton deuxième choix et C devant ton troisième choix». Les fruits sont ensuite remplacés par des légumes et la question devient : «Quel légume manges-tu le moins souvent ?»

Avant de distribuer la deuxième feuille qui contient les libellés des huit questions, nous faisons les recommandations suivantes :

- Il faut qu'ils gardent les yeux sur leurs feuilles.
- Il faut qu'ils évitent de communiquer leurs choix aux autres.
- Il faut qu'ils se sentent totalement libres de faire les choix auxquels ils pensent réellement.

- Il leur est possible d'inclure dans leurs choix les élèves de la classe qui sont absents.

La deuxième feuille distribuée, nous passons en revue les éléments importants qui structurent les huit questions :

- Les questions 1 à 4 portent sur le choix des compagnons de jeu et les questions 5 à 8 sur celui des compagnons de travail. Nous en profitons pour préciser qu'il s'agit de travail scolaire car ce n'est pas spécifié sur la feuille.
- Il y a des choix effectifs : «[...] que tu choisis le plus souvent [...], «[...] que tu choisis le moins souvent [...]».
- Il y a des perceptions : «[...] qui te choisissent le plus souvent [...]», «[...] qui te choisissent le moins souvent [...]».

Nous lisons à haute voix le résumé de la procédure qui est consigné sur la deuxième feuille en leur demandant de suivre en lecture silencieuse. Ils se mettent à remplir le questionnaire et nous circulons pour superviser et répondre à des questions. Pendant qu'ils font leurs choix, nous décelons beaucoup d'interrogations dans certains regards (l'inquiétude de ne pas être choisi ?).

L'explicitation des consignes a été plus rapide en sixième qu'en cinquième année. Elle a aussi été moins lourde dans les groupes académiquement plus forts.

3.3.2.3 La méthode retenue pour la définition des statuts sociométriques

Nous rappelons que dans leur étude comparative de différentes méthodes de définition des statuts sociométriques, Terry et Coie (1991) ont trouvé que la méthode de Coie et al. (1982) est sélective pour la définition du négligé tandis que celle de Newcomb et Bukowsky (1983) l'est pour la définition du populaire et du rejeté.

Pour la définition des statuts sociométriques des populaire, rejeté, controversé et moyen, nous nous sommes inspirée de la méthode de Coie et al. (1982) réajustée par Terry et Coie (1991). Nous rappelons la procédure :

The system of Coie et al. (1982), [...], was computed according to the algorithm used in the original article. On the basis of a continuous normative model, the absolute frequencies of positive and negative nominations were calculated for each child and converted into standardized like most (LM) and Like least (LL) scores within each grade. The social preference (SP) score was then computed as LM-LL and the social impact (SI) score as LM + LL. The SP and SI scores were then restandardized within each grade. (Terry et Coie, 1991 : 289)

L'ajustement de Terry et Coie (1991) a surtout consisté à ramener les types de statuts sociométriques de 6 à 5 : les populaires, les rejetés, les négligés, les controversés et les moyens.

Cependant, nous avons opéré des modifications : nous avons normalisé les différents scores, pour chaque critère, dans chaque classe et à l'intérieur du groupe des pairs de même sexe. Nos arguments pour appuyer ces modifications sont les suivants :

- notre recherche a visé une classe par école parce que ce n'est pas facile pour un chercheur débutant d'accéder aux classes. Ensuite, la majorité des classes qui ont participé à la recherche (6 sur 8) sont seules dans leur niveau. Ceci justifie que nous ayons normalisé à l'intérieur des classes;
- Terry et Coie (1991) ont trouvé que la normalisation des scores à l'intérieur du groupe de pairs de même sexe ou non n'amène pas de différence majeure dans la définition des statuts sociométriques. Dans le chapitre consacré à la présentation des données, nous argumenterons davantage pourquoi nous avons choisi de normaliser dans le groupe des pairs de même sexe.

Pour ce qui est de la définition du statut de négligé, nous avons choisi de nous inspirer de la méthode de Newcomb et Bukowsky (1983). Selon cette dernière méthode : pour une classe dont l'effectif se situe entre 13 et 50 élèves, ceux qui ont un score d'impact social au plus égal à 2 sont négligés. Nous faisons un ajout limitatif aux critères de Newcomb et Bukowsky (1983) : ceux qui ont un score d'impact social au plus égal à 2 ($IS < 3$) et un nombre de désignation positive au plus égal à 1 ($DP < 2$) sont négligés. Nous pensons qu'à l'intérieur d'une

classe, un élève qui reçoit deux désignations positives voit son isolement atténué.

3.4 Les instruments de l'enquête sur l'acculturation

Dans le cadre de référence, nous avons exposé deux modèles théoriques qui conceptualisent les processus d'acculturation. Nous présentons ici le modèle retenu pour l'enquête sur l'acculturation effectuée dans cette recherche. Ensuite, il est question de la démarche qui a mené à la cueillette des données portant sur l'acculturation : la formulation et l'administration du questionnaire.

3.4.1 Le modèle retenu

C'est le modèle de Berry et al. (1989) qui nous a d'abord inspirée. Il a suscité chez nous l'idée d'explorer les profils d'acculturation de jeunes d'origine immigrante. Ce modèle a été largement utilisé auprès d'adultes et dans une moindre mesure auprès d'adolescents (Neto, 1994; Sam, 1995) de minorités ethnoculturelles. Nous avons voulu le tester auprès de jeunes immigrants, élèves à l'école primaire (10-13 ans).

Cependant, nous intégrons certaines révisions apportées à ce modèle par Bourhis et al. (1997) :

- nous trouvons intéressante l'idée de reformuler la deuxième dimension de Berry et al. (1989) : élargir, de l'idée de maintien de relations avec la société

d'accueil, à celle d'adoption de l'identité culturelle de la société d'accueil;

- nous souscrivons à l'aspect interactif du modèle qui inclut la société d'accueil;
- nous trouvons pertinente l'idée d'inclure un mode d'acculturation tel que l'individualisme. Par contre, nous ne lui donnons pas exactement le même sens. Notre définition de l'individualisme se rapproche plus de celle de Camilleri (1987) pour qui l'individualisme s'exprime dans un espace de liberté laissé à l'expression d'une individualité dans les sociétés occidentales.

Dans la perspective de cette recherche, adopter l'individualisme comme mode d'acculturation ne veut pas dire nécessairement opposer un refus de s'identifier ou d'être identifié en référence à son groupe d'appartenance et ignorer les identités collectives des autres. Opter pour l'individualisme, c'est éviter le plus possible que les injonctions de l'identité collective interfèrent dans notre façon de vivre l'altérité. Un exemple : une personne immigrante d'origine haïtienne, parlant créole, peut accepter son appartenance à la communauté haïtienne (on l'identifie de toute façon à cette communauté), mais dire que l'origine ethnoculturelle de ses ami(e)s n'est pas une question importante.

Donc, si nous nous reportons au modèle de Bourhis *et al.* (1997), nous ne pouvons pas placer l'individualisme dans la même case que la marginalisation où se croisent deux «non» à l'identification aux identités collectives (celle de la culture d'origine et celle de la culture d'accueil). Nous mettrons l'individualisme dans la même case que l'intégration et les autres modes d'acculturations gardent les places qu'ils occupent dans le modèle de Berry *et al.* (1989).

Pour l'enquête sur l'acculturation, nous avons élaboré un questionnaire en deux versions : une pour les élèves d'origine immigrante et une pour les élèves d'origine canadienne française. Nous pensons qu'il faut un certain parallélisme entre les deux versions. Ainsi, chez les élèves d'origine canadienne française, l'exclusion, comme refus de la participation des immigrants à la culture d'accueil, est le pendant de la séparation chez les élèves d'origine immigrante.

Par ailleurs, nous préférons parler plutôt de profils que de modes d'acculturation. Le profil laisse entendre plus de flexibilité et rejoint l'idée de stratégies identitaires. Il sera question de profils d'acculturation pour les élèves d'origine immigrante et de profils «acculturateurs» pour les élèves d'origine canadienne française.

Nous proposons le tableau V qui suit pour synthétiser le modèle que nous retenons pour notre enquête sur les profils d'acculturation des élèves d'origine immigrante

qui sont les suivants : intégration («Oui»-«Oui»), individualisme («Oui»-«Oui»-«mais...»), assimilation («Non»-«Oui»), séparation («Oui»-«Non») et marginalisation («Non»-«Non»). Dans les parenthèses, nous indiquons les réponses respectives à la première et deuxième questions posées dans le modèle.

Tableau V
Modèle des profils d'acculturation des élèves d'origine immigrante (Kanouté, 1998)

		Dimension 1 : Est-il important de garder l'identité culturelle des immigrants ?	
		OUI	NON
Dimension 2 : Est-il important d'adopter l'identité culturelle de la société d'accueil ?	OUI	INTÉGRATION INDIVIDUALISME	ASSIMILATION
	NON	SÉPARATION	MARGINALISATION

Les profils «acculturateurs» des élèves d'origine canadienne française (tableau VI, p. 185) sont les suivants : intégration («Oui»-«Oui»), individualisme («Oui»-«Oui»-«mais...»), assimilation («Non»-«Oui»), exclusion («Oui»-«Non») et marginalisation («Non»-«Non»).

Tableau VI
Modèle des profils «acculturateurs» de la société
d'accueil (Kanouté, 1998)

		Dimension 1 : Trouvez-vous acceptable que les immigrants gardent leur identité culturelle ?	
		OUI	NON
Dimension 2 : Acceptez-vous que les immigrants adoptent l'identité culturelle de la société d'accueil ?	OUI	INTÉGRATION INDIVIDUALISME	ASSIMILATION
	NON	EXCLUSION	MARGINALISATION

Nous revenons sur les recherches analysées par Berry et *al.* (1989) dans lesquelles leur modèle d'acculturation utilisé. Pour ce qui est de la consistance interne des items relevant de chaque mode d'acculturation, les indices alpha de Cronbach sont supérieurs à 0,70 après épuration.

À partir du modèle théorique d'acculturation, Berry et *al.* (1989) s'attendent à ce que les ensembles d'items relevant de modes d'acculturation en «diagonale» soient négativement corrélés (intégration-marginalisation et assimilation-séparation). Ils justifient ces attentes par le fait que ces modes d'acculturation sont déterminés par des réponses opposées aux questions posées dans le modèle (Tableau I). Les autres relations entre les modes d'acculturation restent ouvertes. Selon Berry et *al.* (1989), sur neuf études ayant utilisé le modèle, on note que :

- les attentes au niveau des diagonales sont généralement respectées;
- l'intégration et la séparation sont corrélées positivement sept fois sur neuf;
- l'assimilation et la marginalisation sont corrélées négativement sept fois sur neuf.

Cependant, si nous regardons la recherche effectuée par Sam (1995) auprès d'un groupe de jeunes originaires du Tiers-Monde et vivant en Norvège, groupe ethnoculturellement hétérogène, nous relevons que :

- par rapport à la consistance interne des items relevant des différents modes d'acculturation, l'indice alpha est égal à 0,71 pour l'assimilation, à 0,74 pour la séparation, à 0,55 pour l'intégration et à 0,63 pour la marginalisation;
- l'assimilation est significativement corrélée, de façon positive, à l'intégration (à 0,20), à la séparation (à 0,19) et à la marginalisation (à 0,11). Les autres corrélations entre les échelles ne sont pas significatives: marginalisation corrélée à 0,07 à la séparation et à -0,07 à l'intégration; intégration corrélée à la séparation à -0,04.

3.4.2 La formulation du questionnaire sur l'acculturation

Nous sommes partie d'un questionnaire que Berry a eu la générosité de nous envoyer pour que nous l'adaptions à notre recherche. Ce questionnaire est conçu pour un groupe d'immigrant donné. Il comporte des énoncés par rapport auxquels il faut se situer sur une échelle en cinq (5) points.

Les énoncés sont structurés autour de dix-huit thèmes se rapportant aux quatre modes d'acculturation, conformément au modèle de Berry *et al.* (1989). Ce qui fait un total de soixante-douze énoncés. Les thèmes abordés touchent des domaines variés : langue, nourriture, musique, danse, lecture de journaux, réussite sociale, mariage, apprentissage de l'histoire, pratique d'un sport etc.

Chaque énoncé doit refléter la structuration du modèle d'acculturation (Berry *et al.*, 1989) : les réponses croisées aux deux questions qui sont posées. Prenons l'exemple d'un énoncé tiré du questionnaire que Berry nous a envoyé : «Je vais adopter la manière canadienne d'élever les enfants, en encourageant l'autonomie et l'individualisme, et en même temps je vais leur apprendre les vertus d'obéissance et de respect de ma culture d'origine»¹. Dans cet énoncé, on sent nettement les deux réponses «oui» aux deux questions, ce qui en fait un énoncé relatif à l'intégration.

¹ Traduction libre de notre part.

Voici un autre énoncé : «Parce que nous vivons au Canada, nous n'avons pas besoin de comprendre notre langue d'origine, nous devons concentrer nos efforts à bien parler anglais». Ici, nous avons des réponses «non» et «oui» qui rapportent l'énoncé à l'assimilation.

La plupart des études empiriques sur l'acculturation ciblent un groupe donné. Et le choix des thèmes qui structurent les questionnaires se base sur des considérations liées à la vitalité ethnolinguistique du groupe en question.

Pour notre recherche, nous avons tenu compte de deux aspects pour choisir des thèmes : l'hétérogénéité au plan ethnoculturel et l'âge des sujets participant à la recherche. Nous avons retenu des thèmes généraux se rapportant à la vitalité ethnolinguistique, des thèmes illustrant le contact interculturel, des thèmes qui intéressent ou interpellent les jeunes. Ces derniers peuvent raffoler du basket-ball, du base-ball ou du football sans que ces sports ne soient saillants dans leur culture d'origine. Dans le domaine vestimentaire ou alimentaire, les préférences des jeunes ne recourent pas nécessairement celles de leur groupe d'appartenance. Pour toutes ces raisons, nous avons retenu les sept thèmes suivants : l'histoire, la langue, l'éducation des enfants, l'amour, l'amitié, la réussite sociale et la cohabitation dans un quartier.

Nous avons voulu rendre plus facile la compréhension des énoncés pour les élèves, sans sacrifier la nécessité d'être fidèle au modèle. Des jeunes auprès de qui nous

avons testé notre questionnaire ont eu de la difficulté avec les phrases dont la structure en deux temps semble leur demander de coter l'énoncé de deux manières. Cette double sollicitation explicite (surtout les «oui»/«non») est apparemment plus accessible pour les adultes.

Nous avons senti également que les énoncés qui comportent des «jugements» les placent dans une certaine confusion : par exemple «l'autonomie et l'individualisme» dans la culture canadienne versus «l'obéissance et le respect» dans la culture d'origine.

Le questionnaire de Berry nous a aidée à formuler les énoncés de la version destinée aux élèves d'origine immigrante et portant sur l'intégration, l'assimilation, la marginalisation et la séparation. Les énoncés portant sur l'individualisme sont de notre cru.

Les élèves d'origine canadienne française sont considérés comme groupe intégrateur. Ainsi, la version qui leur est destinée ne peut être une simple inversion par rapport à celle qui est destinée aux élèves d'origine immigrante.

Nous présentons quelques énoncés. Pour chaque mode d'acculturation, le premier exemple est tiré de la version destinée aux élèves d'origine immigrante et le deuxième est tiré de celle destinée aux élèves d'origine canadienne française.

Des énoncés se rapportant à l'intégration

- «Je pense que les jeunes de ma communauté culturelle doivent apprendre l'histoire du Québec, mais ils (elles) peuvent aussi apprendre l'histoire de mon pays d'origine».
- «Je pense que les jeunes des communautés culturelles peuvent avoir des ami(e)s de leur culture d'origine et aussi des ami(e)s québécois(es) de souche».

Des énoncés se rapportant à l'assimilation

- «Il faut éduquer les jeunes de ma communauté culturelle seulement à la manière québécoise, il ne faut pas les éduquer à la manière de ma culture d'origine».
- «Je pense que les jeunes des communautés culturelles doivent apprendre le français seulement et qu'ils (elles) ne doivent pas apprendre leur langue d'origine».

Des énoncés se rapportant à l'individualisme

- «Je pense que l'origine culturelle de la personne avec qui l'on est en amour n'est pas une question importante».
- «Je pense que l'origine culturelle des personnes avec qui l'on vit dans un quartier n'est pas une question importante».

Des énoncés se rapportant à la marginalisation

- «Dans un quartier, je pense qu'il faut éviter d'avoir des relations avec les gens, il faut rester dans son coin».
- «Je pense que les jeunes n'ont pas besoin d'apprendre ni l'histoire du Québec ni l'histoire d'un pays d'origine».

Des énoncés se rapportant à la séparation/exclusion

- «Il ne faut pas éduquer les jeunes de ma communauté culturelle à la manière québécoise, il faut les éduquer seulement à la manière de ma culture d'origine».
- «Je pense que les jeunes des communautés culturelles doivent se faire des ami(e)s juste parmi les personnes de leur culture d'origine, ils (elles) ne doivent pas se mêler aux Québécois(es) de souche».

Pour les trois classes de la deuxième commission scolaire, il nous a été demandé de tenir compte du profil socio-linguistico-politique des familles des élèves : ils sont dans le secteur francophone d'une commission scolaire à majorité anglophone. Nous avons eu l'impression que la recherche a été rattrapée aussi bien par les enjeux de la division confessionnelle-linguistique du système scolaire montréalais que par le débat constitutionnel. Ainsi, dans la version destinée, à ces classes, nous avons ajouté «anglais» à «français» et

remplacé «Québec» par «Canada». Voici deux exemples d'énoncé illustrant l'ajustement que nous avons effectué:

- «Je pense qu'il n'est pas important pour moi d'apprendre ma langue maternelle, je dois apprendre seulement le français et l'anglais».
- «Je pense que les jeunes des communautés culturelles doivent se faire des ami(e)s juste parmi les personnes de leur culture d'origine, ils (elles) ne doivent pas se mêler aux Canadien(ne)s de souche».

Par rapport aux énoncés, les élèves sont invités à exprimer leur degré d'accord ou de désaccord sur une échelle allant de «fortement en désaccord» (1) à «fortement en accord» (5). Les différentes versions du questionnaire sur l'acculturation sont à l'annexe E.

3.4.3 L'administration du questionnaire sur l'acculturation

Le questionnaire sur l'acculturation est administré en dernier, après celui sur l'enquête sociométrique. Lors de l'administration, nous donnons tout d'abord un exemple pour familiariser les élèves à son traitement. Nous leur proposons l'énoncé suivant (qui a suscité beaucoup d'intérêt) : «L'équipe de hockey locale va gagner la coupe Stanley». Nous leur demandons d'argumenter la cote attribuée à l'énoncé et voici quelques arguments :

- «Je suis totalement en accord avec l'énoncé parce que l'équipe a tout le potentiel pour gagner».

- «Je suis en désaccord avec l'énoncé parce qu'il y a trois joueurs importants qui ne semblent pas vouloir donner leur maximum. Ils veulent être échangés».
- «Je ne sais vraiment pas quoi penser de l'énoncé».

Ensuite, nous leur expliquons les thèmes abordés dans les énoncés : apprendre l'histoire d'un pays, parler une langue, tomber amoureux de quelqu'un, avoir des amis, habiter avec quelqu'un dans le même quartier, etc. Nous attirons leur attention sur le fait que tous les énoncés sont différents et sur la structure des catégories d'énoncé sans nommer les profils d'acculturation.

- Intégration : «[...] mais [...] aussi [...]».
- Séparation/assimilation : «[...] seulement [...]».
- Individualisme : «[...] n'est pas une question importante [...]».
- Marginalisation : «[...] ça ne donne rien» ou «[...] ça m'est égal».
- Exclusion : «[...] ne doivent pas se mêler aux [...]»

Nous illustrons les différences de structure avec des énoncés accessibles comme celui-ci : «[l]es jeunes latino-américains devraient s'intéresser seulement au soccer». Finalement, nous expliquons ce que nous entendons par «communauté culturelle» et par «Québécois de souche». Dans le questionnaire sur les profils d'acculturation, le jeune doit se référer à son groupe

d'appartenance ethnoculturel que l'on appelle plutôt communauté culturelle au Québec. Par ailleurs l'expression «jeunes des communautés culturelles» a le même sens que «jeunes d'origine immigrante».

Nous avons senti la nécessité d'une explication plus soutenue dans les classes de cinquième année par rapport à celles de sixième année. Avant l'administration des questionnaires, nous appréhendions que la compréhension des énoncés portant sur la marginalisation soient plus ardue parce que les jeunes auraient peu de moyens pour assumer un tel mode d'acculturation. Nous nous disions aussi qu'un thème comme celui de l'amour susciterait une certaine pudeur et que celui de la réussite sociale, qui demande une projection, serait abordé de manière plus neutre.

Les choix méthodologiques présentés dans ce chapitre ont guidé l'élaboration des instruments de cueillette des données et leur traitement. L'analyse de ces données et la discussion des résultats auxquels elle a abouti sont faites au chapitre suivant.

CHAPITRE IV
ANALYSE DES DONNÉES ET DISCUSSION DES
RÉSULTATS

Dans ce quatrième et dernier chapitre, nous présentons les données issues du traitement des informations recueillies grâce aux différents instruments de cueillette. Ces données sont analysées et discutées pour voir à l'atteinte des objectifs de la recherche énoncés dans la problématique.

Le premier instrument de cueillette est le questionnaire sociodémographique. Les données qui en sont issues servent à dresser le profil ethnoculturel des élèves qui ont participé à la recherche. Elles permettent aussi de voir si ce profil est typique de la composition de la clientèle scolaire sur l'île de Montréal.

Les données sociométriques sont recueillies à l'aide de deux instruments : un questionnaire sociométrique et des entretiens avec des enseignants. L'analyse et la discussion de ces données devraient permettre l'atteinte de l'objectif 1 : pour chaque élève, définir un statut sociométrique et associer des profils psychosociaux aux différents statuts sociométriques

Les données sur l'acculturation englobent celles sur les profils d'acculturation des élèves d'origine immigrante et celles sur les profils «acculturateurs» des élèves d'origine canadienne française. L'atteinte de l'objectif 2 est examinée.

Finalement l'atteinte de l'objectif 3 et la vérification de l'hypothèse de recherche est faite. Nous profitons de l'analyse des résultats pour discuter de différents

enjeux liés à la gestion de l'immigration et posés dans la problématique.

4.1 Les données sociodémographiques

Nous n'avons pas exploité toutes les informations recueillies par le questionnaire sociodémographique (Annexe C). À partir des questionnaires complétés par les élèves, un tableau-synthèse a été construit pour chaque classe (Annexe C). Parmi les informations qui n'ont pas été synthétisées, il y a celles portant sur le lieu de naissance des grands-parents et sur les tuteurs de l'élève. Nous avons retenu essentiellement des aspects permettant de classer les élèves dans les deux catégories : élèves d'origine immigrante et élèves d'origine canadienne française.

Nous présentons un exemple de tableau-synthèse (Tableau VII). Nous expliquons le contenu de quelques colonnes de ce tableau.

Colonne 1 : codification qui remplace le nom de l'élève comme 1GCE : 1 = numéro de l'élève, G = garçon (F pour fille), C = origine canadienne française (I pour origine immigrante), E = classe.

Colonne 2 : les élèves s'auto-attribuent une origine ethnoculturelle.

Colonne 4 : si l'élève est né en dehors du Canada, la durée de son séjour au Canada est indiquée entre parenthèses.

Colonnes 7 et 8 : Nous avons trouvé important que l'élève indique le pays de naissance du parent et lui attribue une origine ethnoculturelle. Ces deux informations sont nécessaires pour la catégorisation définissant les élèves d'origine immigrante.

Tableau VII
Traitement des données sociodémographiques relatives à la classe E (5^e année)

Élèves	Origine ethnoculturelle	Âge (ans)	Lieu de naissance	Langue maternelle	Langues parlées à la maison	Lieu de naissance/origine ethnoculturelle du père	Lieu de naissance/origine ethnoculturelle de la mère
1GCE	OCF	---	---	---	---	---	---
2GCE	OCF	11	Canada	Français	Français	-----/OCF	Canada/OCF
3FCE	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/OCF	Canada/OCF
4GCE	OCF	10	Canada	Anglais	Anglais/Français	Canada/OCF	Canada/OCF
5GCE	OCF	10	Canada	Français	Anglais/Français	Canada/OCF	Canada/OCF
6FCE	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/OCF	Canada/OCF
7GCE	OCF	11	Canada	Français	-----	Canada/OCF	Canada/OCF
8GCE	OCF	12	Canada	Français	Français/Anglais	Canada/OCF	Canada/OCF
9GCE	OCF	10,5	Canada	Français	-----	Canada/OCF	Canada/OCF
10FCE	OCF	10	Canada	Français	Français	Canada/OCF	Canada/OCF
12GCE	OCF	10	Canada	Français	Français	Canada/OCF	Canada/OCF
13FCE	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/OCF	Canada/OCF
15GCE	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/OCF	Canada/OCF
11GIE	OI/OCF Vietnamienne	11	Canada	Français	Français/Vietnamien	Vietnam/Vietnamienne	Canada/OCF
14 GIE	OI Cambodgienne	11	Canada	Cambodgien	Cambodgien/Français	Cambodge/Cambodgienne	Cambodge/Cambodgienne
16GIE	OI Roumaine	12,5	Roumanie (4 ans)	Roumain	Roumain	Roumanie/Roumaine	Roumanie/ Roumaine
17FIE	OI Algérienne	10	Algérie (10 mois)	Français Arabe/Russe	Français/Arabe	Algérie/Algérienne	Russie/ Russe
18FIE	OI Cambodgienne	11	Canada	Chinois	Chinois/Français	Cambodge/Cambodgienne	Cambodge/Cambodgienne
19FIE	OI Vietnamienne	11	Vietnam (7 ans)	Vietnamien	Vietnamien	Vietnam/Vietnamienne	Vietnam/Vietnamienne

Dans notre recherche, un élève d'origine immigrante vérifie les critères suivants : quel que soit son lieu de naissance, au moins un de ses parents est né hors Canada et ce parent est d'une origine ethnoculturelle autre qu'autochtone, canadienne française ou canadienne britannique.

4.1.1 Les résultats issus du questionnaire socio-démographique

Les élèves qui ont participé à la recherche viennent de cinq écoles de la CECM (A, B, C, D, E) et de trois de la CEPGM (F, G, H). Ces classes du primaire sont dans des écoles situées dans trois villes de l'île de Montréal : Pierrefonds (une école), Montréal Nord (une école) et Montréal (6 écoles).

Dans les huit classes, les élèves au nombre de 195 sont âgés de 10 à 13 ans. Les élèves d'origine immigrante sont 118 au total, soit 60% de l'ensemble, comme l'indique le tableau VIII qui récapitule les proportions d'élèves de chaque catégorie dans l'ensemble des classes. Ce pourcentage cache des disparités allant de 43,96% pour les classes à la CECM à 84,81% à la CEPGM.

Tableau VIII
Répartition des élèves d'origine immigrante (OI) et des
élèves d'origine canadienne française (OCF) dans les huit
classes

Classes	Filles	Garçons	Élèves OI			Élèves ECF			Total
			F ¹	G ¹	Total ²	F	G	Total	
A	11	14	5	5	10 40%	6	9	15	25
B	11	10	5	7	12 57%	6	3	9	21
C	11	15	1	7	8 27%	10	8	18	26
D	12	13	6	9	15 60%	6	4	10	25
E	7	12	3	3	6 31%	4	9	13	19
F	12	13	11	13	24 96%	1	0	1	25
G	12	16	8	12	20 71%	4	4	8	28
H	11	15	9	14	23 88%	2	1	3	26
Total ³	87 (44,6%)	108 (55,4%)	48	70	118 60%	39	38	77 40%	195 100%

¹ F= filles; G= garçons.

² Dans cette colonne, chaque pourcentage, excluant le dernier, est relatif à l'effectif total de la classe mentionné dans la ligne.

³ Dans cette ligne, chaque pourcentage est relatif à l'effectif total des classes mentionné dans la ligne.

Nous n'avons pas d'informations relatives au pays de naissance, à la langue maternelle, etc., pour sept élèves d'origine immigrante, soit 6% du total des élèves d'origine immigrante (les enseignants nous ont aidée à les identifier comme tels). Ainsi, dans les statistiques qui suivent concernant les élèves d'origine immigrante, nous présentons des intervalles de pourcentages en ajoutant par hypothèse les 6% manquants.

- Entre 46% et 52% (54 à 61 élèves) sont nés hors Canada.
- Entre 74.5% et 80.5% (88 à 95 élèves) ont une langue maternelle autre que le français et l'anglais.
- Pour 30% à 36% (35 à 42 élèves), le français ne fait pas partie des langues parlées à la maison.
- Pour 25% à 31% (30 à 37 élèves), le français ou l'anglais ne font pas partie des langues parlées à la maison.
- Pour tous les élèves d'origine immigrante à propos desquels nous disposons d'informations complètes, les parents s'inscrivent dans l'une ou l'autre des situations suivantes :
 - ✓ ils sont tous les deux nés à l'étranger et sont tous les deux d'une origine ethnoculturelle autre que canadienne française (chez 91% des élèves). Dans une très grande majorité, ces deux parents ont le même pays d'origine et la même origine ethnoculturelle;
 - ✓ L'un est né à l'étranger et est d'une origine ethnoculturelle autre que canadienne française; l'autre est né au Canada et est d'origine canadienne française (chez 9%).
 - ✓ Les élèves d'origine immigrante sont d'origines ethnoculturelles diverses : latino-américaine (23%), haïtienne (20%), arabe (11%), vietnamienne (10%), chinoise (8%), portugaise, polonaise, srilankaise, cambodgienne etc.

Le Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM) publie régulièrement une classification des écoles primaires selon le niveau socio-économique des familles de leur clientèle. Cette classification se base sur un indice dit de défavorisation. Selon le CSIM (1997 : 18),

- la localisation géographique d'une école n'a aucune importance sur le calcul de l'indice de cette école;
- la localisation géographique d'un élève, fournie par le code postal de cet élève, est déterminante pour le calcul de l'indice de son école;
- d'une année à l'autre, certains facteurs contribuent à faire varier l'indice d'une école :
 - ✓ les déménagements;
 - ✓ la relocalisation des populations scolaires;
 - ✓ la modification du bassin de la population desservie;
 - ✓ l'indice de défavorisation d'une école indique une plus ou moins forte probabilité qu'un élève provienne d'une UPS (unité de planification scolaire) défavorisée;
 - ✓ l'indice d'une école indique le niveau plus ou moins bas de défavorisation de cette école par rapport aux autres écoles.

Le CSIM (1997) classe ses écoles primaires selon un ordre décroissant d'indice de défavorisation. Cette dernière diminue selon cet ordre. Dans ce classement, les écoles qui se trouvent dans le premier 20% sont classées comme les plus défavorisées. Celles qui se trouvent entre les

premiers 20% et 30% ont un profil socio-économique intermédiaire.

Notre cueillette de données a eu lieu en mai-juin 1997. Selon le CSIM (1997), pour l'année scolaire 1996-1997, les écoles des classes F et G faisaient partie des 20% d'écoles les plus défavorisées parmi les 330 écoles primaires. Les autres classes sont situées dans les 70% d'écoles primaires les plus favorisées.

Nous avons demandé aux enseignants d'évaluer le niveau socio-économique global des familles des élèves en se basant sur divers indices : l'habillement des élèves, le matériel scolaire dont ils disposent, la capacité de contribution financière des parents pour différentes activités, etc. Ainsi, les élèves de sept classes proviendraient d'un milieu socio-économique plutôt moyen, celui des élèves de la classe G serait plutôt faible.

4.1.2 Discussion des données sociodémographiques

Tout d'abord, nous notons qu'il y a une large convergence entre les critères de catégorisation que nous avons fixés et l'auto-attribution d'une origine ethnoculturelle par les élèves. Dans les rares cas d'auto-attribution multiple comprenant l'origine canadienne-française, nous avons décidé de leur faire correspondre la catégorie «origine immigrante».

Nous rappelons (voire problématique) que la proportion d'élèves d'origine immigrante selon les critères «né hors Canada» et «né au Québec de parent(s) né(s) hors Canada»,

au 30 septembre 1997, est de 42,34% au secteur francophone primaire de la CECM et de 81,88% au secteur francophone primaire de la CEPGM (CSIM, 1998). Ces pourcentages sont comparables à ceux des élèves d'origine immigrante des huit classes qui ont participé à notre recherche : 43,96% à la CECM et 84,81% à la CEPGM.

Les classes F et G (Tableau VIII) qui ont les proportions les plus élevées d'élèves d'origine immigrante se trouvent dans des quartiers dont la composition ethnoculturelle est à majorité canadienne française dans un cas et «équilibrée» dans l'autre. Dans ces deux cas, nous pouvons dire que les raisons de la concentration ethnoculturelle sont plus liées à la confessionnalité des écoles (McAndrew et Ledoux, 1997).

Tous les élèves ayant participé à la recherche sont dans des écoles de langue française. Nous avons remarqué que sur 88 élèves qui ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais, seuls 35 ne parlent pas français (40%) à la maison et seuls 30 (34%) ne parlent pas le français ou l'anglais à la maison. Nous en déduisons qu'il y a quand même un taux appréciable «d'assimilation linguistique». Ces constats pourraient questionner les enjeux d'un certain débat sur l'immigration qui s'appesantit surtout sur la langue maternelle des immigrants.

Même si, pour les besoins de notre recherche, les élèves d'origine immigrante des huit classes sont dans une seule catégorie, ils sont d'origines ethnoculturelles très diverses. Cependant, nous constatons très peu de mixité

ethnoculturelle au niveau des origines des parents de chaque élève. Généralement, les deux parents sont de la même origine. S'il y a mixité, elle a plutôt lieu avec une personne d'origine canadienne française. Pourrait-on parler d'un cloisonnement des différentes communautés culturelles entre elles ?

4.2 Les données sociométriques

Les données sociométriques proviennent aussi bien du questionnaire sociométrique que des entretiens avec des enseignants sur leurs perceptions des interactions sociales entre élèves, sur les comportements de ces derniers et sur leurs résultats scolaires.

Les données issues du questionnaire sociométrique sont compilées par classe. Elles sont présentées ensuite sous forme de tableaux sociométriques. À partir de ces derniers, des scores sont calculés, des statuts sociométriques définis et des sociogrammes collectifs dressés.

4.2.1 Les tableaux sociométriques

Pour chaque classe, nous avons construit huit tableaux, un pour chaque question. Dans les premières ligne (émetteurs) et colonne (récepteurs) d'un tableau, les prénoms des élèves sont remplacés par des numéros (la codification déjà expliquée est allégée ici pour une question d'espace). Les élèves sont regroupés selon le sexe, les filles d'abord.

Nous présentons les tableaux sociométriques des questions 1 (Tableau IX - Désignations positives) et 3 (Tableau X- Désignations négatives) se rapportant au critère «jeu», pour la classe E. La diagonale dans un tableau permet de profiter de la symétrie ainsi délimitée pour repérer facilement les réciprocités représentées par deux lettres majuscule et minuscule. Par exemple pour le tableau IX qui suit, à l'intersection de la ligne de l'élève «18» et de la colonne de l'élève «19», nous avons une case «Cb». L'élève «18» choisit, en troisième position (C), l'élève «19». Pour illustrer le fait que ce dernier a choisi l'élève «18» en deuxième position (B) dans la case symétrique, nous marquons Cb.

Tableau IX
Tableau sociométrique des désignations positives
Critère «jeu»
classe E

		FILLES								GARÇONS											
		3	6	10	13	18	19	17		12	1	9	8	2	11	14	5	4	7	15	16
F I L L E S	3		Ab							Bc		C									
	6	B		Ca						Aa											
	10		A		Ca		Ba														
	13			A			Cc			Bb											
	18			B	A		Cb														
	19			A	C	B															
	17				C	A	B														
G A R Ç O N S	12	C	A													B					
	1				B					Aa						C					
	9									A		Bc	Cb								
	8										C		Aa		B						
	2										B	A						C			
	11						B			C						Aa					
	14						B								A		Ca				
	5									B						A		Ca			
	4									C					B		A				
	7										C				B		A				
	15						C			B						A					
	16												C	A	B						
		2	3	4	5	2	7	0		6	3	4	3	3	4	5	4	2	0	0	0

Tableau X
Tableau sociométrique des désignations négatives
Critère «jeu»
classe E

		FILLES							GARÇONS											
		3	6	10	13	18	19	17	12	1	9	8	2	11	14	5	4	7	15	16
F I L L E S	3					C	B							A						
	6							A				C							B	
	10							A			B		C							
	13											A	C			B				
	18										B							A		C
	19									C						A		B		
	17	A									C							B		
G A R Ç O N S	12							C			B							A		
	1							A									C			B
	9					C									B			A		
	8	B		A	C															
	2														C	A		B		
	11										B	A	C							
	14							C			B							A		
	5							A			B								C	
	4						B	A		C										
	7		A		B			C												
T	2	1	2	3	2	2	8	0	2	9	3	3	1	2	4	1	9	1	2	

4.2.2 La définition des statuts sociométriques

Le tableau qui suit (XI) récapitule la méthode que nous avons retenue (voir le chapitre consacré au cadre méthodologique) pour définir les statuts sociométriques.

Tableau XI
Les critères de définition des statuts sociométriques
pour une classe de 13 à 50 élèves

	Rejetés	Populaires	Controversés	Négligés	Moyens
Nombre de désignations positives (DP)				DP < 2	Tous les autres
DP normalisé (DPZ)	DPZ < 0	DPZ > 0	DPZ > 0		
Nombre de désignations négatives (DN)					
DN normalisé (DNZ)	DNZ > 0	DNZ < 0	DNZ > 0		
Score de préférence sociale (PS)					
PS normalisé (PSZ)	PSZ < -1	PSZ > 1			
Score d'impact social (IS)				IS < 3	
IS normalisé (ISZ)			ISZ > 1		

Nous expliquons le tableau XI.

- Pour le rejeté : le nombre de désignations positives reçues normalisé est négatif; le nombre de désignations négatives reçues normalisé est positif; le score de préférence sociale normalisé est inférieur à -1.

- Pour le populaire : le nombre de désignations positives reçues normalisé est positif; le nombre de désignations négatives reçues normalisé est négatif; le score de préférence sociale normalisé est supérieur à 1.
- Pour le controversé : le nombre de désignations positives reçues normalisé est positif; le nombre de désignations négatives reçues normalisé est positif; le score d'impact social normalisé est supérieur à 1.
- Pour le négligé : le nombre de désignation positive reçue est égal à 0 ou 1; le score d'impact social est égal à 0, 1 ou 2.
- Les moyens constituent le reste des élèves qui n'ont pas les 4 statuts précédemment définis.

Le score de préférence sociale est la différence entre le nombre de désignations positives et le nombre de désignations négatives. Ce score, brut ou normalisé, peut être positif ou négatif. Il occupe une place importante dans la définition du statut de rejeté et de celui de populaire.

Le score d'impact social est la somme des nombres de désignations positives et de désignations négatives. Ce score, brut, est positif; normalisé, il peut être positif ou négatif. Mesurant la visibilité, il est important pour la définition du controversé et du négligé.

Nous rappelons que nous avons normalisé les nombres et scores à l'intérieur du groupe des pairs de même sexe, dans chaque classe. La normalisation des scores de préférence sociale et d'impact social se fait en deux temps (Terry et Coie, 1991) : les nombres qui servent à les calculer sont d'abord normalisés, ensuite le résultat du calcul est normalisé à son tour.

Nous avons également décidé de normaliser à l'intérieur du groupe des pairs de même sexe parce que les tableaux sociométriques montrent que si les désignations inter-sexes sont substantielles pour les désignations négatives (de 24% à 69%), elles ne dépassent pas 18% pour les désignations positives, même en tenant compte des absents qui auraient pu faire des choix inter-sexes.

Comme Terry et Coie (1991), nous trouvons la méthode de Coie et al. (1982) sélective pour la définition des négligés. Cependant, il semble que la méthode de Newcomb et Bukowsky (1983) surestime un peu le nombre des négligés, raison pour laquelle nous lui adjoignons une considération limitative.

Pour étayer ce qui précède concernant la définition des négligés, prenons l'exemple de 3 élèves de la même classe représentés par les nombres de désignations positives et négatives reçues : $X(2,0)$, $Y(1,1)$ et $Z(0,2)$. L'effectif de cette classe se situe entre 13 et 50 (le cas des huit classes ayant participé à notre recherche). Les désignations positives et négatives sont au nombre de trois conformément aux méthodes de Coie et al. (1982) et de Newcomb et Bukowsky (1983).

- Selon la méthode de Newcomb et Bukowsky (1983), les trois élèves ont un statut de négligé.
- Avec l'ajout limitatif aux critères de Newcomb et Bukowsky (1983), seul Y et Z sont négligés.
- Selon la méthode de Coie et al. (1982), seul Z réfère à un statut de négligé. Il est vrai que cette méthode se base sur la normalisation des scores alors que les exemples pris sont décontextualisés. Cependant, tous les élèves définis comme Z ont un statut de négligé, selon cette méthode.

Nous pensons que la condition de négligé est bien atténuée si, à l'intérieur d'une classe, un pair reçoit deux désignations positives (comme c'est le cas de X). Ainsi, les critères que nous avons retenus pour définir les négligés sont bien équilibrés entre la sous-estimation par la méthode de Coie et al. et la surestimation par celle de Newcomb et Bukowsky (1983).

Pour chaque classe, et sur la base des critères résumés précédemment, des statuts sociométriques sont attribués aux élèves. Par rapport à chaque critère («jeu», «travail scolaire»), un tableau à deux niveaux est construit, un concernant les filles et un autre les garçons.

Les tableaux XII et XIII, qui suivent, montrent la répartition des statuts sociométriques selon les deux critères dans la classe E. Le nombre de désignations positives et négatives émises étant égal à 3 et l'effectif de la classe E à 19 élèves, le total des

désignations reçues pour chaque critère est égal à 57 (3x19). Les tableaux pour toutes les classes et les deux critères sont à l'annexe D.

Tableau XII
Définition des statuts sociométriques à l'intérieur des
groupes de pairs de même sexe par rapport au critère
«jeu» Classe E

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
2GCE	M	3,00	3,00	0,08	-0,03	0,00	6,00	0,04	0,07
4GCE	M	2,00	1,00	-0,42	-0,70	1,00	3,00	-0,88	0,18
5GCE	M	4,00	4,00	0,59	0,31	0,00	8,00	0,71	0,18
7GCE	R	0,00	9,00	-1,42	1,99	-9,00	9,00	0,45	-2,21
8GCE	M	3,00	3,00	0,08	-0,03	0,00	6,00	0,04	0,07
9GCE	C	4,00	9,00	0,59	1,99	-5,00	13,00	2,04	-0,91
12GCE	P	6,00	0,00	1,59	-1,04	6,00	6,00	0,43	1,70
1GCE	M	3,00	2,00	0,08	-0,36	1,00	5,00	-0,22	0,29
15GCE	N	0,00	1,00	-1,42	-0,70	-1,00	1,00	-1,68	-0,47
11GIE	M	4,00	1,00	0,59	-0,70	3,00	5,00	-0,09	0,83
14GIE	M	5,00	2,00	1,09	-0,36	3,00	7,00	0,57	0,94
16GIE	N	0,00	2,00	-1,42	-0,36	-2,00	2,00	-1,41	-0,68
Moyenne		2,83	3,08	0,00	0,00	-0,25	5,92	0,00	0,00
Écartype		1,99	2,97	1,00	1,00	3,89	3,23	1,00	1,00

FILLES

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
3FCE	M	2,00	2,00	-0,56	-0,37	0,00	4,00	-0,98	-0,11
6FCE	M	3,00	1,00	-0,12	-0,79	2,00	4,00	-0,97	0,38
10FCE	M	4,00	2,00	0,31	-0,37	2,00	6,00	-0,06	0,39
13FCE	M	5,00	3,00	0,75	0,06	2,00	8,00	0,86	0,39
17FIE	R	0,00	8,00	-1,44	2,20	-8,00	8,00	0,80	-2,06
18FIE	M	2,00	2,00	-0,56	-0,37	0,00	4,00	-0,98	-0,11
19FIE	P	7,00	2,00	1,62	-0,37	5,00	9,00	1,33	1,13
Moyenne		3,29	2,86	0,00	0,00	0,43	6,14	0,00	0,00
Écartype		2,29	2,34	1,00	1,00	4,08	2,19	1,00	1,00

Tableau XIII
Définition des statuts sociométriques à l'intérieur des
groupes de pairs de même sexe par rapport au critère
«travail scolaire» - Classe E

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
2GCE	M	2,00	3,00	-1,02	-0,08	-1,00	5,00	-0,88	-0,60
4GCE	M	3,00	2,00	0,09	-0,41	1,00	5,00	-0,25	0,32
5GCE	C	3,00	8,00	0,09	1,56	-5,00	11,00	1,32	-0,94
7GCE	R	2,00	10,00	-1,02	2,21	-8,00	12,00	0,96	-2,07
8GCE	M	4,00	2,00	1,20	-0,41	2,00	6,00	0,64	1,03
9GCE	M	3,00	5,00	0,09	0,57	-2,00	8,00	0,53	-0,31
12GCE	M	3,00	1,00	0,09	-0,74	2,00	4,00	-0,52	0,53
1GCE	M	3,00	2,00	0,09	-0,41	1,00	5,00	-0,25	0,32
15GCE	M	2,00	1,00	-1,02	-0,74	1,00	3,00	-1,41	-0,18
11GIE	P	5,00	1,00	2,31	-0,74	4,00	6,00	1,26	1,95
14GIE	M	2,00	0,00	-1,02	-1,07	2,00	2,00	-1,67	0,03
16GIE	M	3,00	4,00	0,09	0,25	-1,00	7,00	0,27	-0,10
Moyenne		2,92	3,25	0,00	0,00	-0,33	6,17	0,00	0,00
Écartype		0,90	3,05	1,00	1,00	3,37	2,98	1,00	1,00

FILLES

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
3FCE	R	1,00	5,00	-0,92	1,34	-4,00	6,00	0,62	-1,20
6FCE	M	3,00	3,00	-0,06	0,24	0,00	6,00	0,26	-0,16
10FCE	M	5,00	2,00	0,79	-0,32	3,00	7,00	0,70	0,59
13FCE	P	7,00	1,00	1,65	-0,87	6,00	8,00	1,15	1,34
17FIE	R	0,00	5,00	-1,34	1,34	-5,00	5,00	0,00	-1,43
18FIE	M	3,00	1,00	-0,06	-0,87	2,00	4,00	-1,37	0,43
19FIE	M	3,00	1,00	-0,06	-0,87	2,00	4,00	-1,37	0,43
Moyenne		3,14	2,57	0,00	0,00	0,57	5,71	0,00	0,00
Écartype		2,34	1,81	1,00	1,00	3,91	1,50	1,00	1,00

Nous avons récapitulé toutes les données concernant les statuts sociométriques pour souligner leur répartition dans les huit classes. Les tableaux XIV, XV et XVI concernent la répartition des statuts sociométriques selon le critère «jeu» et les tableaux XVII, XVIII et XIX concernent la répartition selon le critère «travail scolaire».

Tableau XIV
Répartition des différents statuts sociométriques dans les huit classes selon le critère «jeu»

		STATUTS SOCIO MÉTRIQUES					Total
		Populaires	Rejetés	Négligés	Controversés	Moyens	
C L A S S E S	A	3	5	2	0	15	25
	B	2	4	0	2	13	21
	C	4	3	1	4	14	26
	D	4	3	2	3	13	25
	E	2	2	2	1	12	19
	F	6	3	2	2	12	25
	G	5	4	3	1	15	28
	H	3	2	3	3	15	26
Total ¹	29 (14,9%)	26 (13,3%)	15 (7,7%)	16 (8,2%)	109 (55,9%)	195 (100%)	

¹ Les pourcentages dans cette ligne sont rapportés au nombre total (195) des élèves dans les huit classes.

Tableau XV
Répartition des statuts sociométriques (critère «jeu»)
selon les origines canadienne-française (OCF) et
immigrante (OI)

		ORIGINES		Total de la ligne
		OCF	OI	
S T A T U T S	Populaires	11 14,1% ¹	18 15,4%	29 (14,9%) ²
	Rejetés	6 7,7%	20 17,1%	26 (13,3%)
	Négligés	6 7,7%	9 7,7%	15 (7,7%)
	Controversés	7 9,0%	9 7,7%	16 (8,2%)
	Moyens	48 61,5%	61 52,1%	109 (55,9%)
Total de la colonne		78 (40%) ³	117 (60%)	195 (100%)
Chi-carré (test de Mantel- Haenszel :		Valeur: 1,95	Degré de liberté: 1	Probabilité : p= 0,16

¹ 14,1% des élèves OCF ont un statut de populaire

² Les populaires représentent 14,9% des 195 élèves

³ Les élèves OCF représentent 40% des 195 élèves

Tableau XVI
Répartition des statuts sociométriques (critère «jeu»)
selon le sexe

		SEXES		Total de la ligne
		Garçons	Filles	
S T A T U S	Populaires	18 16,7% ¹	11 12,6%	29 (14,9%) ²
	Rejetés	14 13,0%	12 13,8%	26 (13,3%)
	Négligés	14 13%	1 1,1%	15 (7,7%)
	Controversés	11 10,2%	5 5,7%	16 (8,2%)
	Moyens	51 47,2,5%	58 66,7,1%	109 (55,9%)
Total de la colonne		108 (55,4%)	87 (44,6%)	195 (100%)
Chi-carré (test de Mantel-Haenszel :		Valeur: 3,39	Degré de liberté: 1	Probabilité : p= 0,065

- ¹ 16,7% des garçons ont un statut de populaire.
² Les populaires représentent 14,9% des 195 élèves.
³ Les garçons représentent 55,4% des 195 élèves.

Tableau XVII
Répartition des différents statuts sociométriques dans
les huit classes selon le critère «travail scolaire»

		STATUTS SOCIOMÉTRIQUES					Total
		Populaires	Rejetés	Négligés	Controversés	Moyens	
C L A S S E S	A	4	4	1	1	15	25
	B	3	1	0	4	13	21
	C	3	4	1	1	17	26
	D	4	3	0	3	15	25
	E	2	3	0	1	13	19
	F	3	4	2	2	14	25
	G	3	4	5	1	15	28
	H	2	4	1	0	19	26
Total ¹	24 (12,3%)	27 (13,8%)	10 (5,1%)	13 (6,7%)	121 (62,1%)	195 (100%)	

1 Les pourcentages dans cette ligne sont rapportés au nombre total (195) des élèves dans les huit classes.

Tableau XVIII
Répartition des statuts sociométriques (critère «travail scolaire») selon les origines canadienne française (OCF) et immigrante (OI)

		ORIGINES		Total de la ligne
		OCF	OI	
S T A T U S	Populaires	11 14,1% ¹	13 11,1%	24 (12,3%) ²
	Rejetés	9 11,5%	18 15,4%	27 (13,8%)
	Négligés	3 3,8%	7 6%	10 (5,1%)
	Controversés	6 7,7%	7 6,0%	13 (6,7%)
	Moyens	49 62,8%	72 61,5%	121 (62,1%)
Total de la colonne		78 (40%) ³	117 (60%)	195 (100%)
Chi-carré (test de Mantel-Haenszel :		Valeur: 0,009	Degré de liberté: 1	Probabilité : p= 0,92

- ¹ 14,1% des élèves OCF ont un statut de populaire
² Les populaires représentent 12,3% des 195 élèves
³ Les élèves OCF représentent 40% des 195 élèves

Tableau XIX
Répartition des statuts sociométriques (critère «travail scolaire») selon le sexe

		SEXES		Total de la ligne
		Garçons	Filles	
S T A T U T S	Populaires	12 12,38% ¹	12 13,8%	24 (12,3%) ²
	Rejetés	16 14,8%	11 12,6%	27 (13,8%)
	Négligés	7 6,5%	3 3,4%	10 (5,1%)
	Controversés	7 6,5%	6 6,9%	13, (6,7%)
	Moyens	66 61,1%	55 63,2%	121 (62,1%)
Total de la colonne		108 (55,4%) ³	87 (44,6%)	195 (100%)
Chi-carré (test de Mantel-Haenszel :		Valeur: 0,0042	Degré de liberté: 1	Probabilité : p= 0,95

¹ 12,38% des garçons ont un statut de populaire.

² Les populaires représentent 12,3% des 195 élèves.

³ Les garçons représentent 55,4% des 195 élèves.

4.2.3 Les sociogrammes

Le sociogramme se base sur les données du tableau sociométrique, mais il permet de mettre en exergue certains types de relation. Nous avons constaté que faire un sociogramme collectif du genre cible de Northway, incluant toutes les relations, devient fastidieux surtout pour les désignations négatives.

Nous proposons des sociogrammes collectifs ciblant les réciprocités. Elles sont de bons indices de la solidité des relations de sympathie ou d'inimitié (Toesca, 1972; Parlebas, 1992).

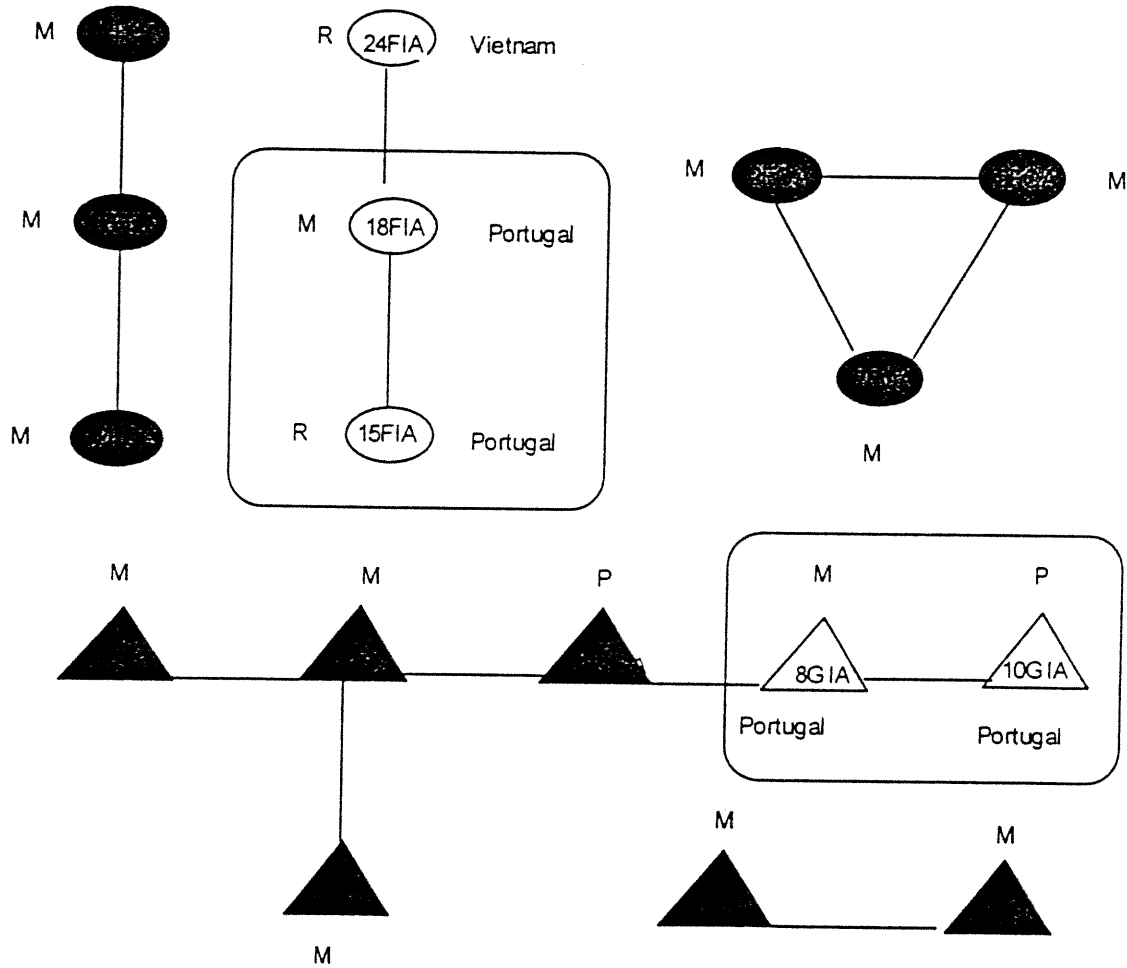
Nos sociogrammes soulignent les réciprocitys portant sur les désignations positives et le critère «jeu» (autrement dit référant à la question 1). Les filles et les garçons y sont respectivement représentés par des ellipses et des triangles à l'intérieur desquels les prénoms sont remplacés par des codes dont la structure a été déjà expliquée. Les ellipses et les triangles représentant des élèves d'origine canadienne française sont ombrés.

D'autres informations figurent sur les sociogrammes : les statuts sociométriques des élèves et les pays d'origine des élèves d'origine immigrante. Quand des élèves partageant des réciprocitys ont un lien comme un pays d'origine (Chine), une langue (arabe pour Maroc-Liban, espagnol pour Argentine-Guatemala) ou une proximité géographique signifiante (Haïti-République dominicaine, Vietnam-Cambodge), nous les encerclons.

Rappelons que, lors de l'administration du questionnaire sociométrique, nous avons demandé aux élèves d'ordonner leurs choix : «A» pour premier choix, «B» pour deuxième choix et «C» pour troisième choix. Cet ordonnancement n'est pas pris en compte dans le calcul des différents scores.

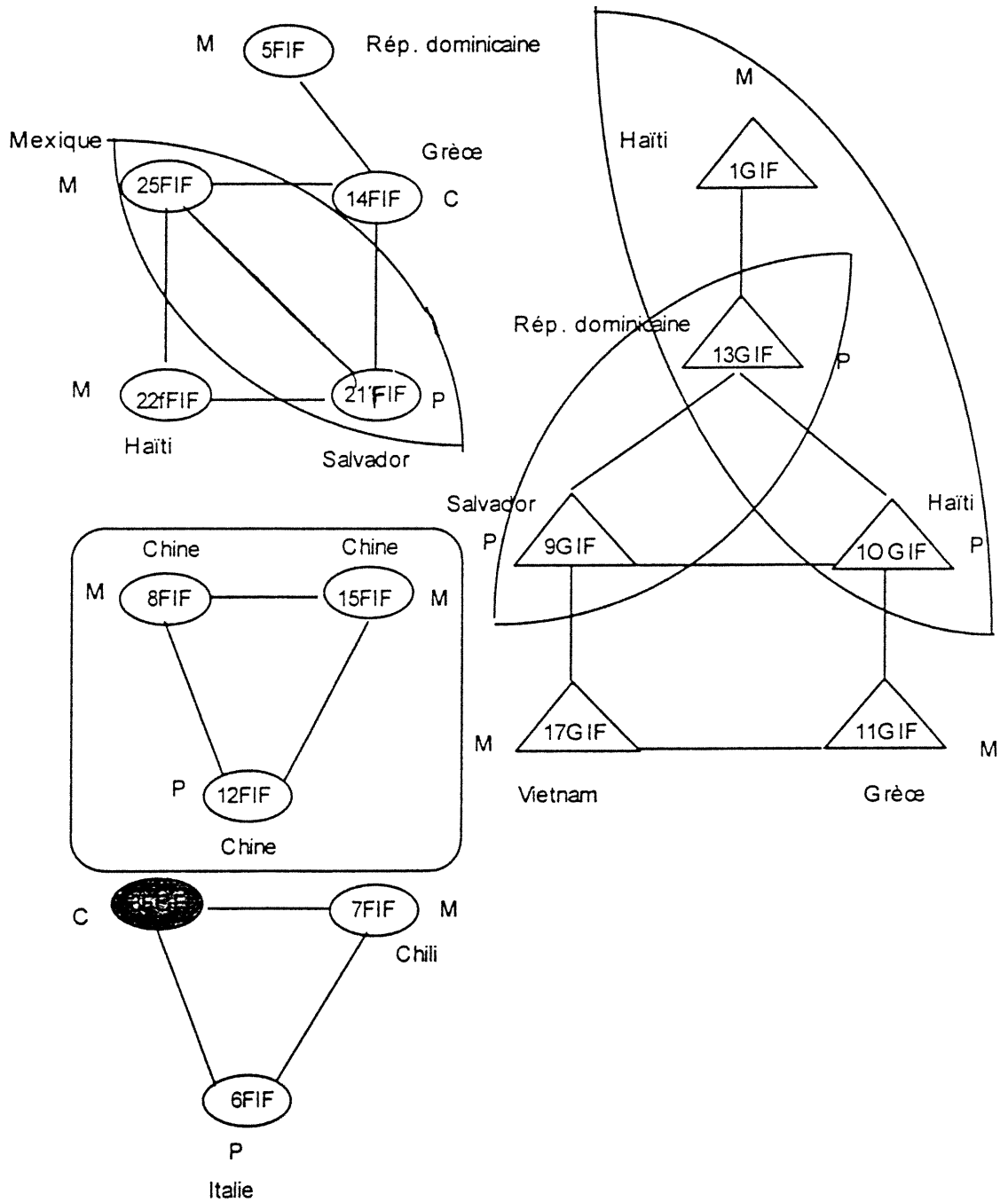
Nous présentons les sociogrammes des classes A (Figure 3) et F (Figure 4). Les autres sociogrammes sont à l'annexe D.

Figure 3 - Sociogramme des désignations positives réciproques dans la classe A - Critère «jeu»



Statuts sociométriques : P = populaire; R = rejeté; N = négligé; C = controversé; M = moyen.

Figure 4 - Sociogramme des désignations positives réciproques dans la classe F. Critère «jeu»



Statuts sociométriques : P = populaire; R = rejeté; N = négligé; C = controversé; M = moyen

4.2.4 Les données complémentaires recueillies auprès des enseignants

Nous avons rencontré six enseignants (sur huit) pour leur demander de nous parler des traits de personnalité perçus, des interactions avec les pairs et des résultats scolaires de certains élèves au nombre de 76 dont seulement 5 élèves d'origine canadienne française. Nous avons voulu que les enseignants parlent prioritairement des élèves d'origine immigrante parce que la recherche porte sur ces derniers. Les cinq élèves d'origine canadienne française ont été retenus parce que les enseignants en ont parlé spontanément.

Les entretiens avec les enseignants ont eu lieu après la compilation des données des questions 1, 3 (désignations positives et négatives pour le critère «jeu»), 5 et 7 (désignations positives et négatives pour le critère «travail scolaire») du questionnaire sociométrique. Nous n'avons pas encore défini les statuts sociométriques, mais le nombre de désignations positives et négatives reçues par rapport aux deux critères permettait de repérer les élèves qui semblaient avoir plus de difficultés d'intégration dans le groupe des pairs.

Nous présentons quelques commentaires des enseignants sur des élèves.

- Sur 3FIA : «Elle est sociable. Elle a de très faibles acquis; elle est référée à l'orthopédagogue chaque année».
- Sur 18FIB : «Elle est gênée, peu souriante, fragile. Elle travaille assez bien. Elle travaille beaucoup à la maison».
- Sur 2FIC : «Elle est fine avec tout le monde. Elle est allée au gala de l'excellence».
- Sur 19GIF : «Il reste dans son coin, fait de la résistance passive. Il travaille bien. Il vient de l'accueil. Il est élevé par ses grands-parents. Il a la nostalgie du pays d'origine».
- Sur 16GIH : «Il est très aimé, a une belle personnalité. Il travaille bien».

Il faut ajouter que quelques mots ont été dits sur la qualité générale des interactions entre élèves et sur l'ambiance en classe. Tous les enseignants ont affirmé ne pas être au courant d'incidents liés à la race ou à l'origine ethnoculturelle des élèves.

À la section suivante (profils psychosociaux), nous reviendrons sur l'analyse de contenu que nous avons faite des commentaires des enseignants.

4.3 Discussion des données sociométriques

Cette discussion s'appuie sur les données sociométriques précédemment présentées. Il est d'abord question de la place des élèves d'origine immigrante dans les différents réseaux sociométriques. Ensuite nous étudions les différents types de «clanisation» dans ces réseaux. Finalement, les profils psychosociaux associés aux statuts sociométriques sont discutés.

Pour l'ensemble des huit classes, et pour le critère «jeu», qui est notre critère principal, nous avons les proportions suivantes de statuts sociométriques : 14,9% de populaires, 13,3% de rejetés, 7,7% de négligés, 8,2% de controversés et 55,9% de moyens (Tableau XIV, p. 219). Pour comparer, Terry et Coie (1991) ont obtenu les proportions suivantes :

- avec la méthode de Coie *et al.* (1982) ajustée : 12,9% de populaires, 13,5% de rejetés, 6,7% de négligés, 6,9% de controversés et 60% de moyens;
- avec la méthode Newcomb et Bukowsky (1983) ajustée : 13,4% de populaires, 12,9% de rejetés, 7,8% de négligés, 7,4% de controversés et 58,5% de moyens.

À la section suivante, nous commentons la variation des statuts sociométriques selon l'origine des élèves (origine canadienne française ou origine immigrante).

Par rapport au critère «jeu» (tableau XVI), nous notons que :

- presque tous les élèves à statut de négligé sont des garçons (14 sur 15);
- le pourcentage d'élèves à statut de controversé chez les garçons est environ le double de ceux à statut de controversé chez les filles;
- près des deux tiers des filles ont le statut de moyen.

Ces statistiques sur la variation des statuts sociométriques (critère «jeu») selon le sexe pourraient confirmer les conclusions de Hartup (1983) et Benenson et al. (1998) : les chances des filles de rompre leur isolement sont plus élevées parce qu'elles n'ont besoin que de petits clans, contrairement aux garçons.

Par rapport au critère «travail scolaire» (tableau XIX), il n'y a pas de variation significative des statuts sociométriques selon le sexe, sauf chez les négligés où nous avons deux fois plus de garçons que de filles.

4.3.1 Les élèves d'origine immigrante dans les réseaux sociométriques

Les élèves d'origine immigrante représentent 60% des effectifs des 8 classes. Dans le tableau XV, le calcul du Chi-Carré montre qu'il n'y a pas, dans l'ensemble, de variation significative de la répartition des statuts sociométriques (critère «jeu») selon l'origine : 14,1%

des élèves OCF ont un statut de populaire contre 15,4% chez les OI; il y a 7,7% de négligés aussi bien chez les OCF que chez les OI; il y a 9% de controversés chez les OCF et 7,7% chez les OI. Cependant, dans le cas des rejetés, nous notons une certaine sur-représentation des élèves d'origine immigrante : 17,1% chez les OI contre 7,7% chez les OCF.

Le tableau XVIII, se rapportant au critère «travail scolaire», montre également qu'il n'y a de variation significative, dans l'ensemble, des statuts sociométriques selon l'origine. Cependant, les OI sont légèrement sur-représentés chez les négligés.

Nous pensons qu'une partie des facteurs explicatifs de cette sur-représentation se trouverait dans les difficultés d'apprentissage de certains élèves d'origine immigrante, leur manque de repères socioculturels dans l'espace scolaire, leur non maîtrise des codes qui structurent la désirabilité dans les relations interpersonnelles, les difficultés relationnelles liées à l'ethnicité, etc.

4.3.2 La «clanisation» dans les réseaux sociométriques

Les proportions de relations impliquées dans des réciprocités positives (critère «jeu») sont : 35% (classe A), 40 (classes G), 53% (classe F), 54% (classe C), 55% (classe H), 56% (classe E), 59% (classe D) et 60% (classe B).

En tenant compte de l'ordonnancement des désignations positives, nous remarquons que la réciprocité la plus asymétrique (se choisir mutuellement en première et en troisième positions) n'est pas fréquente. Elle est de l'ordre de 10% par rapport à l'ensemble des réciprocités et elle est inexistante dans les classes A et D.

Même si nous ne les avons pas présentées sous forme de sociogrammes, les réciprocités négatives (question 3) ainsi que les attentes de réciprocités (questions 2 et 4) sont prises en compte pour mieux comprendre la dynamique de la classe. Par exemple, les réciprocités concernant les attentes de désignations positives (question 2) sont diversement confirmées par les réciprocités positives effectives dans les sociogrammes (question 1) : 44% (E), 46% (A), 58% (F), 67% (D), 68% (B), 76% (C), 80% (G), et 86% (H).

Que nous apprennent d'autre les sociogrammes sur la configuration des réseaux sociométriques ? Ils révèlent la formation de clans. Dans le tableau XX qui suit, nous faisons la synthèse des différents types de «clanisation» rencontrés dans les sociogrammes de réciprocités positives.

Tableau XX
Les différents types de «clanisation» dans les
sociogrammes illustrant les réciprocités positives dans
les huit classes, selon le critère «jeu»

		FACTEURS DE "CLANISATION"				
		Pays d'origine	Région d'origine	Langue d'origine	Sexe	Catégorie (OI/OCF) ¹
C L A S S E S	A (40%) ²	Portugal (2r) ³			X ⁴	X
	B (57%)	Haïti (1r)		Arabophones (1r) Hispanophones (1r)	X	X
	C (27%)				X	X
	D (60%)		Asie (1r)	Hispanophones (1r)	X	
	E (31%)		Asie (2r)		X	X
	F (96%)	Chine (3r)	Antilles (2r)	Hispanophones (2r)	X	
	G (71%)	Chili (2r)	Asie (3r)		X	
	H (88%)	Srilanka (1r) Roumanie (1r)		Arabophones (2r)	X	

¹ OCF = origine canadienne française; OI = origine immigrante.

² (...) = Pourcentage d'élèves d'origine immigrante dans la classe.

³ r= réciprocité.

⁴ X= présence du type de «clanisation».

Dans les classes A, D, F et H, il n'y a pas de réciprocité positive qui implique des pairs de sexes opposés. De telles réciprocités, dans les autres classes, sont de 1 à 3. Ceci confirme la «clanisation» selon le sexe, déjà annoncée par les tableaux sociométriques. (Moréno, 1954; Schofield, 1981; Sagar et al., 1983; Rican, 1996; Benenson, 1998 et al.).

Les sociogrammes soulignent la tendance des filles à être dispersées dans des groupes plus petits et celle des garçons à s'insérer dans des groupes plus larges ou plus interconnectés (Benenson et al., 1998). Parmi les élèves présents dans les sociogrammes, on note plus de réciprocités négatives entre des filles participant à un sous-groupe et entre sous-groupes de filles.

Selon Sagar et al. (1983) et Rican (1996), la race et l'ethnicité structurent des relations privilégiées dans les groupes. Dans leur recherche, ils ont opposé des sous-groupes de Blancs/Noirs et de Gitans/Non Gitans. Nous allons d'abord regarder ce qu'il en est de la «clanisation» selon les deux catégories «élèves d'origine immigrante» et «élèves d'origine canadienne-française». Ensuite, nous allons nous intéresser à ce qui se passe à l'intérieur de la catégorie «élèves d'origine immigrante».

Pour voir ce qu'il en est de la «clanisation» selon les deux catégories d'élèves, nous avons considéré les classes où il n'y a pas une sur-représentation d'une catégorie (au-delà de 60%) : A, B, C, D et E. Nous notons une certaine «clanisation» selon que l'on soit d'origine immigrante ou non dans les classes A, B, C et E. Les convergences entre clans des deux catégories se font le plus souvent par un pont simple. Parfois des individus d'une catégorie figurent en appendice dans un clan rattaché à l'autre catégorie. Dans la classe D, il y a une certaine intégration d'élèves des deux catégories, chez les filles.

Pour la «clanisation» intra-«élèves d'origine immigrante», il y a des réciprocitys selon le pays d'origine (Chine, Haïti), selon la région (Asie) ou selon la langue (arabe, espagnol). Ce genre de «clanisation» est présent dans sept classes.

Nous avons vu que les facteurs explicatifs de la «clanisation» selon le sexe sont multiples : effets de socialisation, différences de sensibilités et de préoccupations entre garçons et filles, discrimination, etc. Il en est de même des raisons qui pourraient être à l'origine des autres types de «clanisation». Cependant, il faudrait surveiller la dynamique de groupe pour que ces «affinités naturelles» n'aient pas pour corollaire le rejet des autres et un antagonisme entre clans (Phinney *et al.*, 1997).

Un sociogramme des réciprocitys positives révèle-t-il quelque chose sur l'ambiance dans une classe ? Pour comparer, nous avons choisi les classes A et F dont les sociogrammes ont été précédemment présentés (Figures 3 et 4). Les deux classes ont les mêmes effectifs avec 44% de filles en A et 48% en F (Tableau VIII). Il y a une absence dans la classe F lors de l'administration du questionnaire sociométrique. La classe A possède un taux de réciprocitys positives de 35% (le plus bas) et la classe F a un taux de 50%. Les enseignants de ces classes ont émis des commentaires sur l'ambiance qui règne dans ces classes.

Le sociogramme de la classe A comporte trois sous-groupes chez les filles et deux chez les garçons. Pour les élèves qui figurent sur le sociogramme, les réciprocités négatives (question 3) n'existent que chez les filles (18FIA est «négativement» liée à 2FCA et à 12FCA). Ceci pourrait être un indicateur de tension entre les groupes de filles.

Questionnée sur le climat qui règne dans cette classe, l'enseignante a déclaré ceci : «Les rapports avec et entre les filles sont très difficiles. Je les trouve rancunières et les sous-groupes ne peuvent pas se sentir».

Entre les deux classes, A est celle au sein de laquelle on «se devine» le moins, celle où les intentions relationnelles sont les plus opaques (le taux de confirmation des attentes de réciprocités positives est le plus bas après celui de la classe E).

Le sociogramme de la classe F (Figure 4) comporte trois sous-groupes de filles et un de garçons. Il y a des réciprocités négatives entre les sous-groupes de filles (14FIF est «négativement» liée à 7FIF; 8FIF à 3FCF et à 25FIF) et entre un sous-groupe de filles et un de garçons (3FCF est liée à 1GIF). Cependant la structure des sous-groupes est plus complexe et ils semblent plus stables que dans la classe A; 58% des réciprocités sont des attentes confirmées. L'enseignant juge que le climat de la classe est sain.

En résumé, il est normal de trouver des clans dans des groupes de plus d'une dizaine d'individus comme les classes (Toesca, 1972). Cependant l'imbrication des clans peut témoigner d'un climat de classe moins tendu. Une transparence dans les intentions relationnelles et une stabilité des sous-groupes peuvent atténuer un maraudage affectif et participer d'un climat de classe plus serein.

4.3.3 Les profils psychosociaux associés aux statuts sociométriques

Dans ce qui suit, nous allons associer aux statuts sociométriques (populaire, rejeté, controversé et négligé) des profils psychosociaux tels qu'ils ressortent des commentaires des enseignants. Ces derniers ont émis des commentaires sur 76 élèves. Une analyse de contenu des commentaires des enseignants a été faite et nous avons d'abord classé leurs propos, sur chaque élève, selon cinq dimensions. Quatre dimensions sont inspirées de Newcomb *et al.* (1993) : retrait/isolement, agressivité, sociabilité et résultats scolaires. Nous avons adjoint une cinquième dimension «autres».

Ensuite, dans ce classement, nous nous sommes intéressée aux élèves (30) qui ont un statut sociométrique de rejeté (13), de populaires (8), de controversé (4) et de négligé (5). De ces 30 élèves, 27 sont d'origine immigrante.

4.3.3.1 Les profils psychosociaux des rejetés

Les 13 élèves qui ont un statut de rejeté et sur qui portent des commentaires d'enseignants sont 12 élèves d'origine immigrante et un élève d'origine canadienne française (par rapport à l'effectif global, 20 élèves sont d'origine immigrante parmi les 26 à statut de rejeté).

Des commentaires relevant de la dimension «retrait/isolement» sont émis à l'endroit de 8 élèves (4 filles, 4 garçons). À chaque fois, ils témoignent d'un grand niveau de retrait/isolement. Ils portent sur la solitude et certains traits de personnalité :

- **«Elle est très réservée, gênée» (24FIA).**
- **«Il est souvent seul». (23GIA).**
- **«Il préfère travailler seul» (10GIB).**
- **«Elle est tout le temps toute seule»(18FIB).**
- **«Il est d'une timidité extrême» (14GIB).**
- **«Elle est plus secrète» (12FIG).**
- **«Il est solitaire»(28GIG).**
- **«Elle est trop introvertie» (26FIH).**

Des élèves rejetés au nombre de 4 (3 garçons, 1 fille) reçoivent des commentaires témoignant d'un certain niveau d'agressivité qui s'exprime dans le jeu, dans la communication verbale et dans un comportement un peu déviant :

- «Il y a souvent de la chicane au jeu de balle quand il est là» (23GIA).
- «Il est agressif surtout au jeu. Il est mauvais perdant» (10GIB).
- «Elle prend trop de place, elle critique beaucoup tout le monde et tout, tout le temps» (8FIB).
- «Il est un peu délinquant, il répond du tic au tac» (11GIH).

Nous notons que l'agressivité de la fille est surtout verbale (critique beaucoup). Certaines formes d'agression indirecte sont parfois moins tolérées par les élèves que l'agression physique.

Sur les 13 élèves à statuts de rejetés sur qui portent des commentaires, 7 souffrent, à des degrés, d'un déficit de sociabilité. Nous notons dans ce sens des constats de rejet, des éléments caractérisés et certains comportements ne favorisant pas les relations interpersonnelles :

- «Il est particulier, ils le trouvent bizarre» (10GIB).
- «Elle est gênée, peu souriante, fragile» (18FIB).
- «Il est impulsif, pleure souvent» (14GIB).
- «Elle est très spéciale, elle dérange les autres, elle a de drôles de comportements et d'idées» (6FIG).
- «Il est beaucoup insulté, il n'est pas aimé» (11GIH).
- «Il a un comportement bébé» (24GCG).
- «Elle n'est pas choisie, elle est jeune de caractère» (26FIH).

Pour ce qui est des résultats scolaires, tous les 13 à statut de rejetés reçoivent des commentaires dans ce sens. Un rendement scolaire jugé «**performant**» est attribué à 5, un rendement «**satisfaisant**» à 5 et un rendement «**problématique**» ou «**faible**» à 3.

Sur les 13 élèves, 10 ont soit un niveau de retrait/isolement grand, soit une sociabilité problématique ou les deux. Nous pensons qu'un bas niveau de rendement scolaire ne serait pas un indicateur suffisant pour le statut de rejeté. Il n'y a pas de lien évident entre rejet et performance académique (Czeschlik et Rost, 1995) et nous rappelons l'hypothèse de Wentzel et Asher (1995) qui pensent que les risques (comme le décrochage scolaire) liés au profil de certains rejetés seraient plus dus à leur isolement qu'à l'échec scolaire.

La place des résultats scolaires dans le profil des rejetés peut être illustrée par trois cas de rejetés dans trois classes.

- L'élève 24FIA travaille très bien et elle est très réservée et gênée. Elle est la deuxième personne, ex-æquo, la plus rejetée de sa classe au jeu et elle a un statut de négligé par rapport au travail scolaire.
- L'élève 28GIG est jugé performant par son enseignant, est la troisième personne la plus rejetée de sa classe au jeu et il est négligé au travail scolaire.

- L'élève 26FIH travaille très bien, mais elle est trop introvertie; elle est la deuxième personne la plus rejetée au jeu et la personne la plus rejetée de sa classe au travail scolaire.

Les commentaires portant sur l'agressivité ne touchent que 4 élèves sur les 13 à statuts de rejetés. Il se peut que les rejetés-agressifs soient sous-représentés chez les élèves sur qui des enseignants ont formulé des commentaires. Néanmoins, même si tous les rejetés ne sont pas agressifs, nos données montrent qu'un comportement agressif peut engendrer un rejet très fort. Par exemple sur les 4 élèves jugés agressifs, deux (23GIA et 11GIH) présentent des scores de préférence sociale nettement déficitaires au jeu (-9, -12) et au travail (-5, -11).

Notre analyse du contenu des commentaires des enseignants concernant les rejetés fait ressortir des aspects qui rentrent moins dans les quatre dimensions inspirées de Newcomb et al. (1993). Ces aspects touchent, entre autres, une particularité familiale, le statut socio-économique, l'apparence physique, etc. :

- **«La mère ne suit pas ses études. L'agenda n'est pas signé» (10GIB).**
- **«Les enfants l'écœurent avec le foulard, elle veut le porter» (8FIB).**
- **«Elle est argentine. Elle travaille beaucoup à la maison» (18FIB).**
- **«Il est surprotégé par sa mère (fils unique)» (24GCG).**

- **«Elle est nouvelle cette année, elle est très grande» (12FIG).**
- **«Il est à l'école chinoise. Il est petit, plus vieux que les autres» (28GIG).**

Même si nous ne pouvons considérer en général ces aspects comme des déterminants principaux du statut sociométrique, il y a des cas où ils semblent avoir une certaine valeur explicative. Il y a l'exemple de l'élève 25FIA qui a un déficit marqué au niveau du score de préférence sociale, au jeu (-7) et au travail scolaire (-7) et pour qui le commentaire de l'enseignant se résume à ceci : **«Elle est tranquille, souriante. Elle travaille bien. Elle est grassouillette. Sa famille est pauvre. Elle est mal habillée»**. Dans le cas de cette fille, les raisons du rejet pourraient être reliées à une corpulence en dehors des normes valorisées, aux effets de la pauvreté qui a des répercussions sur sa mise et certainement sur sa capacité à entretenir une sociabilité (cadeaux, invitation, etc.).

Nous notons aussi, dans les commentaires, des éléments qui rentrent dans les attentes de l'école vis-à-vis de la participation des familles à la scolarisation (**«L'agenda n'est pas signé»**) ou dans les zones sensibles liées à la socialisation des enfants dans certaines familles d'origine immigrante (**«Elle est argentine. Elle travaille beaucoup à la maison»**) : difficulté des parents à suivre et à accompagner l'élève dans son cheminement scolaire, travail des enfants, sollicitation excessive des filles pour les travaux ménagers.

Les commentaires faisant allusion à l'âge ou à la taille nous font penser que ce sont des facteurs à explorer avec l'émergence de classes multi-niveaux (Halinan, 1981). Les données nous poussent aussi à donner du crédit aux conclusions de recherches portant sur l'hétérogénéité de la condition de rejeté (French, 1988, 1990; Wentzel et Asher, 1995).

4.3.3.2 Les profils psychosociaux des populaires

Les élèves qui ont le statut de populaire et sur qui portent des commentaires d'enseignants sont au nombre de 8 (6 garçons et 2 filles) dont 7 élèves d'origine immigrante et un élève d'origine canadienne française (par rapport à l'effectif global, 18 élèves sont d'origine immigrante parmi les 29 à statut de populaire).

Dans les commentaires des enseignants concernant les populaires, nous n'avons relevé aucun indice se rapportant au retrait/isolement ou à l'agressivité. À six d'entre eux est attribué un niveau assez élevé de sociabilité; une sociabilité empreinte de convivialité :

- «Il est très agréable, très bon au sport» (10GIA).
- «Il est heureux. Il embarque facilement dans les choses» (16GIG).
- «Il est bien souriant, heureux» (13GIG).
- «Il est très aimé. Il a une belle personnalité» (16GIH).
- «Elle est sage» (19FIH).
- «Elle est aimée. Elle est boute-en-train. Elle a de très bonnes valeurs» (20FCH).

Ces commentaires semblent indiquer que les populaires suscitent de la sympathie grâce à une personnalité avenante («*positive traits*», Newcomb et al., 1993). Nous constatons aussi que dans chacun de ces six commentaires, le degré de subjectivité dans l'appréciation est fort. Nous ne voudrions pas dire que ces appréciations ne sont pas en congruence avec des comportements de ces élèves. Seulement, nous pensons au biais qui peut résider dans le fait que la relation affective de l'enseignante vis-à-vis d'un élève influence la façon dont il est perçu par ses pairs (Toesca, 1972).

Pour ce qui est du rendement scolaire, six populaires «**travaillent très bien**», un «**suit bien**» et un seul est qualifié de «**faible**». La relation entre l'excellence des résultats scolaires et le statut de populaire est soulignée par des chercheurs (Czeschlik et Rost, 1995).

Ce que les données révèlent fait que nous nous rallions aux conclusions des chercheurs cités dans le cadre de référence théorique quant aux profils des populaires : un bas niveau de retrait/isolement et d'agressivité, un haut niveau de sociabilité et un très bon rendement scolaire. Cependant, nous pensons que si de bons résultats scolaires jouent en faveur de la popularité, c'est un niveau assez élevé de sociabilité qui reste déterminant : des traits de caractère positifs, des compétences au jeu, des moyens d'entretenir la sociabilité.

Le cas des rejetés qui travaillent très bien vient étayer cette affirmation ainsi que celui d'un élève populaire, 10GIA, qui est très agréable et très bon au sport (surtout au hockey), mais qui est jugé plutôt faible par rapport à ses résultats scolaires.

Chez les populaires, il n'a été fait allusion à aucun aspect touchant la situation familiale ou son statut socio-économique, une particularité physique ou autre de l'élève. En comparaison avec les commentaires sur les rejetés, on pourrait dire que les enseignants questionnent moins l'environnement extra scolaire lorsque tout va bien en classe. Cependant, nous pensons que la propension à la fixation sur les facteurs extra scolaires peut entraîner une négation de la responsabilité de l'institution ou de l'intervenant scolaire, une sous-exploitation des possibilités en matière d'intervention pour aider les élèves en difficulté relationnelle/scolaire.

4.3.3.3 Les profils psychosociaux des controversés

Les élèves qui ont un statut de controversé et sur qui portent des commentaires d'enseignants sont au nombre de 4 dont 3 d'origine immigrante (par rapport à l'effectif global, 9 élèves sont d'origine immigrante parmi les 16 à statut de controversé).

Nos données révèlent qu'aucun élève, parmi les controversés, n'est concerné par des attitudes de retrait/ isolement (ils ont une très grande visibilité) ou d'agressivité. Pour ce qui est des résultats scolaires, deux **«travaillent très bien»**, un **«travaille moyennement»** et une **«a quelques difficultés en français»**.

Là où le groupe des controversés est à cheval sur celui des populaires et celui des rejetés (Newcomb et al., 1993), c'est au niveau de la sociabilité. Une sociabilité caractérisée par des comportements et attitudes incommodants pour certains mais pas assez problématiques pour être répulsifs aux yeux d'autres. On note aussi des traits de caractères conviviaux qui semblent contrebalancer certains irritants :

- **«Il est toujours souriant mais un peu bébé. Il a des expressions à la française et pose des questions stupides qui font rire les autres» (17GIB).**
- **«Elle est très gentille mais immature» (12FIH).**
- **«Elle a un tempérament changeant et dérangeant» (10FCH).**

La rubrique «autres» offre des éléments qui pourraient expliquer certains aspects de la sociabilité des controversés.

- Pour l'élève jugée «gentille mais immature», l'enseignant ajoute que **«l'élève a peur de l'autorité»**.

- Celui qui a un comportement «bébé» **«vit chez deux oncles, sa mère est partie en Haïti et il n'a pas eu de lunettes de l'année».**
- Celle qui a un «tempérament changeant et dérangeant» **«bégaie, vient d'un milieu familial aisé mais la mère est moins présente».**

4.3.3.4 Les profils psychosociaux des négligés

Les élèves qui ont un statut de négligé et sur qui portent des commentaires d'enseignants sont au nombre de 5, tous d'origine immigrante (par rapport à l'effectif global, 9 élèves sont d'origine immigrante parmi les 15 à statut de négligé).

En étudiant ces commentaires, nous nous rallions à l'avis des chercheurs quant à la complexité du profil psychosocial des négligés. Les commentaires fournissent des indices de retrait/isolement sur trois élèves :

- **«Il est très réservé, gêné» (20GIA).**
- **«Il reste dans son coin. Il fait de la résistance passive» (19GIF).**
- **«Il est très individualiste» (23GIH).**

Nous pensons que l'expression «résistance passive» rend bien compte de la situation des négligés : on dirait qu'il y a une part de retrait qu'ils s'imposent et que les pairs respectent. Par comparaison, les rejetés semblent plus isolés par les autres («Ils le trouvent bizarre»; «Il est beaucoup insulté, il n'est pas aimé»; «Elle n'est pas choisie»).

Pour ce qui est de la sociabilité, les deux commentaires qui relèvent de ce registre parlent de **«belle complicité avec le professeur»** (6GIH) et disent d'un élève qu'il est **«modèle, généreux»** (15GIH). Ces commentaires élogieux en disent plus sur la relation avec les enseignants que sur la relation avec les pairs. Ceci nous fait penser aux conclusions de Wentzel et Asher (1995) : certains négligés ne sont pas choisis parce que leur opération de charme est décodée par les pairs comme visant plus à plaire à l'enseignant, à être l'élève parfait aux yeux de l'autorité. On pourrait aussi dire que les négligés manifestent une agressivité moindre, ce qui les rend moins visibles de leurs pairs (Newcomb et al., 1993).

La dimension «autres» offre un éclairage sur le retrait ou l'isolement :

- **«Il est audimuet, diabétique»** (20GIA).
- **«Il a des problèmes familiaux. Il est élevé par ses grands-parents. Il a la nostalgie du pays d'origine. Il vient d'une classe d'accueil»** (19GIF).
- **«Il a beaucoup souffert d'eczéma. Il est un peu obèse»** (23GIH).

Est-ce qu'il y aurait un facteur autre que la moindre agressivité et la soumission à l'autorité pour expliquer la différence entre négligé et rejeté ? Nous pensons que des commentaires relevant de la catégorie «autres» donnent un élément de réponse à cette question.

Pourquoi un choix de retrait chez un rejeté s'accompagne-t-il d'un isolement par les pairs (beaucoup de désignations négatives et peu de désignations positives) tandis que ce même choix chez un négligé induit de l'indifférence ou un respect de ce choix par les pairs (peu de désignations positives et peu de désignations négatives). Il se peut que les négligés vivent des situations qui, à défaut de susciter la sympathie (comme chez les populaires), font que leurs pairs éprouvent de l'empathie à leur endroit : **«Il est audimuet, diabétique»**; **«Il a beaucoup souffert d'eczéma»**.

4.3.3.5 Synthèse sur les profils psychosociaux associés aux statuts sociométriques

Même si les commentaires des enseignants ont porté surtout sur les élèves d'origine immigrante, nous pouvons dire que les résultats de l'enquête sociométrique ont confirmé les conclusions des recherches précédentes sur les profils psychosociaux associés aux statuts sociométriques extrêmes. Cependant, c'est la dimension «autres» que nous avons adjointe à celles de Newcomb et Bukowsky (1993) qui révèle des aspects reliés à la problématique de l'acculturation des jeunes d'origine immigrante :

- «La mère ne suit pas ses études. L'agenda n'est pas signé».
- «Les enfants l'écœurent avec le foulard, elle veut le porter».

- «Elle est argentine. Elle travaille beaucoup à la maison».
- «Elle est nouvelle cette année, elle est très grande».
- «Il vit chez deux oncles, sa mère est partie en Haïti et il n'a pas eu de lunettes de l'année».
- «Il est élevé par ses grands-parents. Il a la nostalgie du pays d'origine. Il vient d'une classe d'accueil».

Ces six commentaires sont autant de clin d'œil à la situation socio-économique de certaines familles immigrantes : la socialisation des filles, la famille élargie, l'instabilité liée aux voyages au pays d'origine ou aux déménagements, la défavorisation, etc. La jeune fille au foulard rappelle tout le débat qu'il y a eu autour de la liberté d'afficher des symboles de sa croyance religieuse, certains craignant que cet affichage ne conduise à un ostracisme d'autres que cela ne véhicule une image anachronique de la femme. L'enseignant a tenu à dire que cette jeune fille était à l'aise pour porter le foulard, qu'elle voulait le faire. Cette jeune fille (8FIB) est rejetée par rapport au critère «jeu». Ce cas ramène aux balises psychopédagogiques (au plan identitaire) dans le cadre de l'intervention (Hohl et Normand, 1996) :

Le rôle qui revient en propre aux éducateurs est celui d'«aide à la négociation intérieure», rôle plus exigeant que celui d'aide à l'émancipation, mais qui est le seul propre à aider les jeunes à développer une "sortie de conflit" qui respecte leur double appartenance et à élaborer des stratégies identitaires complexes. (Hohl et Normand, 1996 : 48)

En résumé, les populaires semblent gagner sur toute la ligne : ils suscitent de la sympathie ou disposent d'atouts de toutes sortes qui en font des pôles d'attraction. Les rejetés cristallisent de l'antipathie. Les controversés, même s'ils connaissent des rejets de la part de certains, peuvent compter sur l'appui solide d'autres. Les négligés bénéficient d'un certain capital d'empathie de la part des pairs et des enseignants.

Ce sont donc les rejetés qui constituent le groupe le plus préoccupant et tout plan d'intervention en vue d'améliorer l'insertion sociale en classe devrait les cibler prioritairement (surtout ceux qui ne reçoivent aucune désignation positive).

Un facteur important dans la détermination des statuts sociométriques paraît être la sociabilité : plus son niveau est élevé plus les chances d'une bonne insertion en classe sont importantes. On devrait travailler conjointement pour améliorer la sociabilité et pour diminuer les niveaux de retrait et d'agressivité. Il est aussi à noter que les résultats scolaires satisfaisants jumelés à un bon niveau de sociabilité augmentent d'autant les chances d'une bonne insertion sociale en classe.

Pour clore sur l'enquête sociométrique, nous souscrivons aux conclusions de certains chercheurs (Wright *et al.*, 1986; Chen *et al.*, 1992) qui soulignent que les profils psychosociaux associés aux statuts sociométriques ne sont pas tout à fait les mêmes dans différents contextes culturels et qu'il y a des biais dans leur définition. Cependant, les élèves d'origine immigrante qui ont participé à notre recherche vivent une socialisation dans un même contexte scolaire qui est celui du Québec. Ainsi, le genre de biais craint s'en trouve atténué, même si nous convenons de l'existence de certaines familles immigrantes qui ont des pratiques et des valeurs culturelles différentes de celles de la majorité du pays d'accueil.

Nous avons eu raison, dans la formulation de l'hypothèse de recherche, de considérer les statuts de rejetés et de négligés comme des «bas statuts sociométriques». Cependant, les résultats de l'enquête sociométrique montrent que la situation des rejetés est plus complexe et préoccupante que celle des négligés.

4.3.4 Une méthode de mise en évidence des statuts sociométriques sans normalisation des scores

Compte tenu des conclusions de Newcomb et Bukowsky (1993) sur les fortes corrélations entre score de préférence sociale et rejet/acceptation (abordées dans le cadre de référence), nous proposons une méthode de classement de tous les élèves d'une classe sur un continuum essentiellement basé sur le score brut de préférence sociale. Ce classement ne nécessite pas une normalisation

des scores. Le continuum va de très populaire à très rejeté (Tableau XXI).

Un rejeté est nécessairement du côté des scores bruts négatifs de préférence sociale (déficit de désignations positives), un populaire est nécessairement du côté des scores bruts positifs de préférence sociale (gain de désignations positives). Les controversés et les négligés se retrouvent au milieu du continuum avec des scores bruts de préférence sociale gravitant autour du zéro; et c'est là que le score d'impact social permet une différenciation : il est faible pour les négligés (moins de visibilité) et plus élevé pour les controversés.

Nous avons mentionné un questionnement de Parlebas (1992) quant à la pertinence de faire des calculs fastidieux pour repérer les rejetés ou populaires dans une classe. Si on ne s'inscrit pas dans une démarche de comparaison avec une autre classe (ce qui fait tomber l'obligation de normaliser les scores), le continuum est une méthode accessible pour avoir une idée des différents statuts sociométriques dans une classe. Un simple coup d'œil permet de repérer les statuts extrêmes.

Nous présentons un continuum qui se base sur les scores bruts de préférence sociale et d'impact social.

Tableau XXI
Continuum de classement par le score brut de préférence sociale sans normalisation. Classe E. Critère «jeu»

	Élèves	Scores de préférence sociale
Populaires	12GCE (6)¹	6
	19FIE (9)	5
Moyens	14GIE (7); 11GIE (5)	3
	13FCE (8); 10FCE (6); 6FCE (4)	2
	1GCE (5); 4GCE (3)	1
	5GCE (8); 8GCE (6); 2GCE (6); 3FCE (4); 18FIE (4)	0
Négligés	15GCE (1)	-1
	16GIE (2)	-2
Controversés	9GCE (13)	-5
Rejetés	17FIE (8)	-8
	7GCE (9)	-9

¹ Le score d'impact social est entre parenthèses.

En comparant le tableau XXI à celui qui définit les statuts sociométriques de la classe E selon le critère «jeu» (tableau XII), nous faisons les constats suivants :

- Les deux premiers élèves et les deux derniers du continuum sont les mêmes qui ont, respectivement, les statuts de populaires (12GCE, 19FIE) et de rejetés (17FIE, 7GCE) selon la méthode de définition des statuts sociométriques adoptée dans la recherche. Les populaires ont les scores de préférence sociale les plus élevés et les rejetés les scores de préférence sociale les plus bas.

- Le controversé (9GCE) a le score d'impact social le plus élevé; ce qui témoigne d'une très grande visibilité.
- Les négligés (15GCE, 16GIE) se démarquent par leurs scores bruts d'impact social faibles, signes d'un manque de visibilité.

On pourrait se poser la question du point de coupure pour définir les statuts extrêmes sur le continuum. Terry et Coie (1991) ont montré que la plupart des méthodes visent 15% des effectifs pour définir les statuts de rejeté et de populaire. Il faut dire que la connaissance du niveau de césure est moins pertinente pour un enseignant qui utilise le continuum pour, par exemple, former des groupes de travail hétérogènes.

Tableau XXII
Continuum de classement par le score brut de préférence
sociale sans normalisation. Classe B. Critère «jeu»

	Élèves	Scores de préférence sociale
Populaires	7GCB (6)¹; 9GIB (6)	4
Moyens	2GCB (7)	3
	15FCB (6); 11GCB (2) 20FCB (6)	2
Moyens (5GIB est controversé)	1FCB (7); 3FIB (5); 13GIB (5); 5GIB (9) ; 4FCB (7); 16FIB (7);	1
Moyens	21GIB (8)	0
	6FCB (5); 19FCB (3); 12FIB (3)	-1
Controversés	17GIB (10)	-2
Rejetés	14GIB (5)	-3
	10GIB (4)	-4
	8FIB (7)	-5
	18FIB (8)	-6

¹ Le score d'impact social est entre parenthèses.

Une comparaison des continuums des classes E (Tableau XXI) et B (Tableau XXII) amène au constat suivant : la mise en place d'équipes de travail qui tiennent compte des statuts sociométriques se fera différemment dans les deux classes. Les effectifs des classes sont voisins : 19 élèves dans la classe E et 21 dans la classe B. Dans cette dernière, il y a deux populaires, quatre rejetés et deux controversés. Dans la classe E, il y a deux populaires, deux rejetés, deux négligés et un controversé.

4.4 Les données sur l'acculturation

Les résultats de l'enquête sociométrique impliquent tous les élèves de chaque classe car les absents peuvent être choisis par leurs pairs. Il en est autrement pour l'enquête sur l'acculturation pour laquelle seuls les élèves ayant complété le questionnaire sont considérés; ils sont au nombre de 183 (71 d'origine canadienne française et 112 d'origine immigrante) soit près de 94% du total des effectifs des huit classes.

Sur leur questionnaire, les élèves (d'origine immigrante et d'origine canadienne française), ont coté de 1 à 5 les trente-cinq énoncés se rapportant aux cinq thèmes. Nous rappelons l'échelle qui a permis aux élèves de coter les énoncés : 1 = Fortement en désaccord; 2 = en désaccord; 3 = neutre; 4 = en accord; 5 = Fortement en accord.

La moyenne (mesure de tendance centrale) est la principale mesure qui permet d'apprécier le degré d'adoption d'un mode d'acculturation. Nous utilisons aussi le coefficient de variation (mesures de dispersion) à des fins que nous expliciterons plus tard dans la discussion.

4.4.1 Analyse de la consistance interne du questionnaire sur l'acculturation

Dans le tableau XXIII qui suit, nous analysons la consistance interne du questionnaire complété par les 183 étudiants d'origine immigrante et d'origine canadienne française.

Tableau XXIII
Consistance interne du questionnaire initial sur
l'acculturation complété par les élèves d'origine
immigrante (OI) et les élèves d'origine canadienne
française (OCF)

		Énoncés sur				
		Inté- gration	Assimila- tion	Indivi- dualisme	Marginali- sation	Exclu- sion/ Sépara- tion
Indices Alpha de Cronbach normali- sés	OI/ OCF	0,7039	0,5461	0,5351	0,3591	0,7340
	OCF	0,6091	0,5335	0,4906	0,0886	0,7831
	OI	0,7191	0,5442	0,5537	0,4555	0,6050

Ce qui saute d'abord aux yeux, c'est la faible consistance interne des énoncés portant sur la marginalisation, surtout chez les élèves d'origine canadienne-française. Dans l'élaboration du modèle sur l'acculturation, nous nous questionnions sur la capacité des jeunes du primaire à assumer un profil de marginalisation qui commande un divorce d'avec les appartenances ethnoculturelles. L'analyse de la consistance interne du questionnaire sur l'acculturation montre qu'il serait moins pertinent de garder un tel profil pour des jeunes de cet âge. Il apparaît aussi que ce profil à moins de sens pour le groupe intégrateur, celui des élèves d'origine canadienne-française (OCF).

Par ailleurs, l'analyse de la consistance interne montre que cette dernière s'améliore si les énoncés sur l'intégration et l'individualisme sont délestés des énoncés traitant de la réussite sociale et si les énoncés sur l'assimilation sont délestés des énoncés traitant de

la cohabitation dans un même quartier. Au moment du choix des thèmes, nous nous sommes arrêtée sur ceux portant sur les relations amoureuses et ceux portant sur la réussite sociale. Nous nous disions que cette dernière demanderait peut-être beaucoup de projection pour des jeunes du primaire.

Compte tenu de ce qui précède, pour l'interprétation des données, nous avons décidé de :

- laisser tomber les énoncés portant sur la marginalisation;
- considérer les énoncés portant sur l'intégration et l'individualisme sans ceux qui traitent de la réussite sociale;
- considérer les énoncés portant sur l'assimilation sans ceux qui traitent de la cohabitation dans un même quartier;
- garder tous les énoncés portant sur l'exclusion-séparation.

Après le délestage d'un mode d'acculturation et de certains thèmes, il reste 25 énoncés sur les 35 initiaux. En comparaison, la recherche de Sam (1995) en Norvège, sur les attitudes d'acculturation de jeunes originaires du Tiers-Monde, a fini par considérer 10 énoncés (n = 568). Nous résumons, dans le tableau XXIV, le nouvel état de la consistance interne des données du questionnaire sur l'acculturation qui seront discutées.

Tableau XXIV
Consistance interne du questionnaire sur l'acculturation
complété par les élèves d'origine immigrante (OI) et les
élèves d'origine canadienne française (OCF), après
ajustement

		Énoncés sur			
		Inté- gration	Assimila- tion	Indivi- dualisme	Exclu- sion/ Sépara- tion
Indices Alpha de Cronbach normali- sés	OI/ OI	0,7125	0,6206	0,5684	0,7340
	OCF	0,6205	0,6414	0,4979	0,7831
	OI	0,7310	0,5878	0,5822	0,6050

Les nouveaux indices alpha de Cronbach que nous obtenons sont comparables à ceux obtenus par Sam (1995) qui a étudié un groupe de jeunes d'origine immigrante ethnoculturellement hétérogène.

À partir des 25 énoncés restants, nous obtenons, pour l'ensemble des élèves ayant complété le questionnaire sur l'acculturation (183), les coefficients de corrélation contenus dans le tableau XXV suivant.

Tableau XXV
Coefficients de corrélation entre les profils
d'acculturation

	Assimilation	Exclusion/ Séparation	Individua- lisme	Intégration
Assimilation		0,4545***	-0,0458	-0,1861*
Exclusion/ Séparation			-0,2137**	-,04560***
Individua- lisme				0,2156**

*** p<0,001; ** p<0,01; * p<0,05

À partir d'un questionnaire, nous dégageons toutes les côtes attribuées aux énoncés portant sur un mode d'acculturation, par exemple l'intégration. Ces énoncés sont en rapport avec les sept thèmes : histoire, réussite sociale, langue, éducation, amour, amitié, cohabitation. Nous faisons une moyenne de ces cotes (nombre compris entre 1 et 5). L'ensemble des données sur l'acculturation est à l'annexe E.

4.4.2 Différents regroupements des données sur l'acculturation

Le profil d'acculturation d'un élève peut être mis en évidence comme le montre le tableau XXVI qui suit.

Tableau XXVI
Profil d'acculturation individuel. Élève d'origine immigrante (7FIG)

	Intégration	Assimilation	Individualisme	Séparation
Histoire	5	2	1	1
Réussite sociale		3		4
Langue	5	1	2	1
Éducation	3	3	2	2
Amour	3	1	5	1
Amitié	4	1	5	1
Cohabitation	5		5	2
Moyenne	4,17	1,83	3,33	1,71

Au vu des moyennes accordées aux quatre modes d'acculturation, nous pouvons dire que l'élève 7FIG a l'intégration comme profil d'acculturation saillant. En effet, il est en accord avec les énoncés portant sur l'intégration avec une moyenne accordée de 4,17. On note que cette moyenne est celle qui est assumée avec le plus d'homogénéité. L'élève 7FIG est en désaccord avec l'assimilation et la séparation. Cependant, on remarque

qu'il est en accord avec l'énoncé portant sur la séparation et la réussite sociale.

Il est également possible de dresser un tableau, comme le tableau XVII, portant sur les profils de groupe de chaque catégorie d'élèves.

Tableau XXVII
Profils d'acculturation et acculturateurs de groupe des
élèves d'origine immigrante (OI) et des élèves d'origine
canadienne française (OCF)

	Intégration	Assimilation	Individua-lisme	Exclusion-Séparation
OCF -OI	4,14	1,86	3,51	1,77
OCF	4,36 (0,25) ¹	1,61 (0,44)	3,70 (0,37)	1,35 (0,54)
OI	4,00 (0,30)	2,02 (0,58)	3,39 (0,41)	2,04 (0,59)

¹ Coefficient de variation entre parenthèses.

Les profils de groupe peuvent être décortiqués par rapport aux différents thèmes (histoire, réussite sociale, etc.) comme l'illustrent les tableaux XXVIII et XXIX.

Tableau XXVIII
Moyennes accordées par les élèves d'origine canadienne
française aux groupes d'énoncés liés aux différents
thèmes

		PROFILS D'ACCULTURATION			
		Intégration	Assimilation	Individualisme	Exclusion
T H È M E S	Histoire	4,39 (0,21)	1,60 (0,61)	3,48 (0,34)	1,27 (0,50)
	Réussite sociale		1,80 (0,54)		1,51 (0,54)
	Langue	4,42 (0,21)	1,45 (0,52)	3,98 (0,28)	1,42 (0,61)
	Éducation	3,79 (0,30)	1,56 (0,56)	2,56 (0,58)	1,32 (0,48)
	Amour	4,50 (0,17)	1,54 (0,60)	4,34 (0,22)	1,46 (0,60)
	Amitié	4,60 (0,21)	1,69 (0,57)	4,14 (0,32)	1,14 (0,40)
	Cohabitation	4,46 (0,17)		3,72 (0,34)	1,35 (0,53)

Le tableau XXVIII, ci-dessus, montre que les élèves d'origine canadienne française sont d'accord avec l'intégration par rapport à tous les thèmes. Ils sont aussi d'accord avec l'individualisme pour les thèmes «amour», «amitié» et «langue». Ils ont en désaccord avec l'exclusion par rapport à tous les thèmes.

Tableau XXIX
Moyennes accordées par les élèves d'origine immigrante
aux groupes d'énoncés liés aux différents thèmes

		PROFILS D'ACCULTURATION			
		Intégration	Assimilation	Individualisme	Séparation
T H È M E S	Histoire	4,06 (0,37)	1,96 (0,57)	3,33 (0,37)	1,70 (0,55)
	Réussitesociale		1,95 (0,55)		2,44 (0,54)
	Langue	4,50 (0,22)	1,72 (0,60)	3,66 (0,34)	1,67 (0,60)
	Éducation	3,53 (0,31)	1,90 (0,56)	2,31 (0,56)	2,05 (0,58)
	Amour	3,59 (0,36)	2,95 (0,42)	3,52 (0,40)	3,15 (0,37)
	Amitié	4,43 (0,23)	1,66 (0,60)	4,00 (0,33)	1,53 (0,51)
	Cohabitation	3,90 (0,37)		3,54 (0,37)	1,75 (0,60)

Le tableau XXIX, ci-dessus, révèle que les élèves d'origine immigrante sont en accord avec l'intégration par rapport aux thèmes «langue», «amitié», «histoire», «cohabitation». Ils sont aussi en accord avec l'individualisme concernant l'amitié. Ils sont en désaccord avec la séparation par rapport à tous les thèmes sauf pour le thème «amour». Cependant le coefficient de variation lié à la moyenne accordée à ce thème est bas et si nous nous reportons aux calculs plus détaillés c'est la cote «3» (neutre) qui est le plus fréquemment revenue.

Nous avons calculé, dans le cas des élèves d'origine immigrante, les facteurs de corrélation entre les énoncés se rapportant aux différents modes d'acculturation :

- intégration et assimilation à $-0,17$;
- intégration à Individualisme à $0,22$;
- intégration à Séparation à $-0,23$;
- assimilation à Individualisme à $0,11$;
- assimilation à séparation à $0,07$;
- individualisme à séparation à $-0,07$

Nous notons que les facteurs de corrélation sont comparables à ceux que l'on trouve dans la recherche de Sam (1995). Nous rappelons que cette recherche est la seule, parmi les recherches empiriques sur l'acculturation que nous avons mentionnées, qui a porté sur un groupe d'origine immigrante ethnoculturellement hétérogène, comme celui auquel notre recherche s'est intéressé.

4.5 Discussion des données sur l'acculturation

La discussion va porter sur les points suivants :

- les choix de chaque catégorie d'élèves par rapport aux quatre modes d'acculturation,
- la comparaison des profils d'acculturation des deux catégories d'élèves.

4.5.1 Les choix de chaque catégorie d'élèves

Dans les recherches empiriques sur les modes d'acculturation des immigrants citées dans la problématique et le cadre de référence, l'intégration est le mode d'acculturation le plus prisé. La plupart de ces recherches portent sur des adultes de différents groupes immigrants. En accord avec ces recherches, les résultats de notre enquête sur les profils d'acculturation montrent aussi que le profil «intégration» est le plus saillant parmi les jeunes d'origine immigrante et les jeunes d'origine canadienne française des huit classes, comme l'indique le tableau XXVII.

Chez les deux catégories d'élèves, la moyenne accordée à l'intégration frôle l'accord (cote 4). De plus, cette moyenne est celle qui est le plus unanimement attribuée (avec des coefficients de variation les plus bas).

Par rapport au modèle de Berry *et al.* (1989), nous avons introduit un cinquième mode d'acculturation, l'individualisme, comme l'ont fait Bourhis *et al.* (1997). Cependant, contrairement à ces derniers, nous avons choisi un modèle où l'individualisme est différemment défini et se trouve dans la même case que l'intégration. Les résultats de notre enquête sur l'acculturation valide ce choix. En effet, l'individualisme est le profil qui se classe en deuxième position après l'intégration (Tableau XXVII), chez les deux catégories d'élèves. Et les moyennes des côtes attribuées à ce profil sont au dessus de la cote «neutre» (3) comme celles de l'intégration.

Par ailleurs, l'individualisme et l'intégration sont corrélées positivement et de manière très significative (Tableau XXV).

L'individualisme, comme résultat d'une mise entre parenthèse des identités collectives (sans nécessairement les nier) au profit des aspirations individuelles, est valorisé dans les sociétés occidentales. Par effet de socialisation, nous avions pensé qu'il pouvait séduire des jeunes d'origine immigrante et les résultats l'ont confirmé.

L'assimilation puis la séparation/exclusion terminent en troisième et quatrième position avec des moyennes qui illustrent nettement un désaccord. Les élèves d'origine canadienne française attribuent une moyenne de 1,35, proche d'un fort désaccord, à l'exclusion. Les moyennes qui classent ces deux modes d'acculturation en dernières positions sont assumées avec la moins grande homogénéité.

4.5.2 Le profil stratégique du minoritaire

Le tableau XXVII montre que les moyennes accordées par les élèves d'origine canadienne française sont plus tranchées entre elles (par exemple de 4,36 pour l'intégration à 1,35 pour l'exclusion) et avec des coefficients de variations en général plus bas témoignant qu'elles sont plus unanimement assumées. Les profils individuels de ces élèves révèlent également ce caractère tranché.

Les élèves d'origine immigrante accordent aux différents profils d'acculturation des moyennes plus regroupées (de 4,00 pour l'intégration à 2,04 pour la séparation). Selon nous, ces différences témoignent du fait que les minorités sont plus stratégiques, que les variations de l'identité sont plus grandes en contexte d'acculturation (Oriol, 1986; Cohen-Emerique, 1987; Camilleri, 1987, 1996). Pour explorer plus en profondeur ces variations, nous allons voir comment les deux catégories d'élèves se positionnent par rapport aux différents thèmes.

Les élèves d'origine immigrante ont attribué une moyenne de 4,00 (Tableau XXVII) aux énoncés portant sur l'intégration. Le tableau XXIX montre que les énoncés portant sur l'intégration et l'histoire, l'intégration et l'amitié ou l'intégration et la langue ont des moyennes supérieures à 4 et assumées avec une homogénéité plus grande que dans les autres énoncés d'intégration.

Dans leur ensemble, les élèves d'origine immigrante donnent une moyenne de 2,04 (désaccord) aux énoncés portant sur la séparation (Tableau XXVII). Cependant, ceux qui se rapportent à l'amour (Tableau XXIX) recueillent la moyenne la plus élevée (3,15) et assumée avec une homogénéité plus grande. Nous avons vu, dans le cadre de référence, que l'endogamie occupe une place importante dans la vitalité ethnolinguistique de certains groupes d'immigrants (Bourhis et al., 1997). La moyenne accordée aux énoncés de séparation portant sur l'amour pourrait illustrer une certaine attitude pro-endogamie des familles, relayée par les jeunes. Elle pourrait aussi

résulter d'une neutralité vis-à-vis d'un thème qui suscite de la pudeur. En effet, de toutes les cotes contribuant à cette moyenne, c'est la cote «3» (neutralité) qui revient le plus souvent (le mode donne 3). Nous avons une appréhension allant dans ce sens.

Dans le tableau XXVIII, sont consignées les moyennes attribuées par les élèves d'origine canadienne française aux différents énoncés selon le thème auquel ils se rapportent. La comparaison des tableaux XXVIII et XXIX souligne que l'aspect «stratégie identitaire» est plus présent chez les élèves d'origine immigrante.

Pour conclure cette discussion des données sur l'acculturation, nous soulignons une certaine convergence entre les résultats de l'enquête sur les profils d'acculturation des élèves d'origine immigrante et ceux de la plupart des recherches sur les modes d'acculturation des minorités. Dans ces recherches, l'intégration constitue le premier choix suivi de l'assimilation, ou de la séparation.

Ayant étudié les profils d'acculturation et les profils «acculturateurs», nous avons noté que les élèves d'origine immigrante et ceux d'origine canadienne française ont classé les quatre modes d'acculturation dans le même ordre et globalement dans les mêmes zones autour de la cote «neutre» (3). Nous pourrions dire que ce climat consensuel (voir le modèle interactif de Bourhis et al., 1997) est à mettre en rapport avec le contexte sociopolitique dans lequel il s'inscrit. Autrement dit, si les profils saillants d'acculturation

et «acculturateurs» sont l'intégration, c'est peut-être parce que le Québec/Canada promeut une société pluraliste (Berry, 1996; Bourhis et al., 1997) et que cette idéologie est déjà présente et assumée par les enfants de 10-13 ans. On pourrait aussi se demander dans quelle mesure la rectitude politique influence les jeunes de cet âge.

4.6 Statuts sociométriques et profils d'acculturation. Vérification de l'hypothèse de recherche

Dans cette section, nous présentons les profils d'acculturation de groupe des élèves d'origine immigrante selon leur statut sociométrique (rejeté, populaire, négligé, controversé et moyen). Nous précisons que nous faisons allusion aux statuts sociométriques définis par rapport au critère «jeu».

Le tableau XXX, qui suit, présente les résultats de l'analyse de variance des profils d'acculturation, toutes origines confondues, en fonction des statuts sociométriques.

Tableau XXX
Variation de chaque profil d'acculturation-
«acculturateur» en fonction des statuts sociométriques

		PROFILS D'ACCULTURATION-"ACCULTURATEURS"				
		Intégra- tion**	Assimila- tion	Indivi- dualisme*	Exclusion/ Séparation**	
S T A T U T S	Populai- res	n	Moyenne	Moyenne	Moyenne	Moyenne
		28	4,25	1,94	3,61	1,83
	Rejetés	26	3,74	2,07	3,18	2,20
	Négligés	13	3,92	1,92	3,83	1,76
	Contro- versés	16	4,36	1,51	3,75	1,50
	Moyens	100	4,21	1,84	3,50	1,69
	183	4,14	1,86	3,51	1,77	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Nous notons une variation significative des profils d'acculturation-«acculturateurs» en fonction des statuts sociométriques pour les profils d'exclusion-séparation, d'intégration et d'individualisme; dans le cas de l'assimilation, la variation est presque significative.

Pour le profil d'exclusion-séparation, les différences les plus significatives sont entre le groupe des rejetés, d'une part, et les groupes des moyens et des controversés, d'autre part. Pour le profil d'intégration, la différence la plus significative est entre le groupe des rejetés et celui des moyens.

Le tableau XXXI, qui suit, donne les résultats de l'analyse de variance des profils d'acculturation-acculturateurs en fonction des statuts sociométriques et des origines canadienne française et immigrante.

Tableau XXXI
Variation des profils d'acculturation-«acculturateurs» en
fonction des statuts sociométriques et des origines

	Intégration	Assimilation	Individua- lisme	Exclusion- Séparation
Statut	P<0,01	P=0,05	P<0,05	P<0,001
Origine	P<0,01	P<0,001	P<0,01	P<0,001

De manière générale, les profils d'acculturation-«acculturateurs» varient de manière très significative aussi bien par rapport au statut sociométrique que par rapport à l'origine. La variation par rapport à l'origine est plus marquée. Le profil exclusion-séparation varie de manière extrêmement significative aussi bien par rapport au statut sociométrique que par rapport à l'origine.

Les tableaux XXXII et XXXIII détaillent comment les profils d'acculturation-«acculturateurs» varient en fonction des différents statuts sociométriques, et en fonction des origines.

Tableau XXXII
Variation des profils «acculturateurs» en fonction des
statuts sociométriques et de l'origine canadienne
française

		PROFILS "ACCULTURATEURS"				
		Intégra- tion	Assimila- tion	Indivi- dualisme	Exclusion	
S T A T U T S	Populai- res	Nombre	Moyenne	Moyenne	Moyenne	Moyenne
		11	4,35	1,52	3,77	1,27
	Rejetés	6	4,44	1,94	3,31	1,36
	Négligés	4	3,88	1,71	3,92	1,79
	Contro- Versés	7	4,45	1,38	3,98	1,14
	Moyens	43	4,39	1,62	3,68	1,37
		71	4,36	1,61	3,70	1,35

Nous rappelons que, sur l'échelle d'appréciation des énoncés du questionnaire, la cote 5 correspond à «parfaitement en accord», la cote 4 correspond à «en accord», la cote 2 à «en désaccord», la cote 1 à «fortement en désaccord». À partir du tableau XXXII, concernant les élèves d'origine canadienne française, nous faisons les constats suivants :

- les élèves à statut de négligé ont accordé les moyennes les plus basses à l'intégration (3,88) et à l'exclusion (1,79). Ils ont l'individualisme et l'intégration comme profils «acculturateurs» saillants;
- les élèves à statut de controversé ont accordé les moyennes les plus élevées à l'intégration (4,45) et à l'individualisme (3,98). Ils ont également accordé les moyennes les plus basses à l'assimilation (1,38) et à l'exclusion (1,14). Ils ont l'intégration et l'individualisme comme profils «acculturateurs» saillants;
- les élèves à statut de rejeté ont donné la moyenne la plus basse à l'individualisme (3,31) et la moyenne la plus élevée à l'assimilation (1,94). Ils ont l'intégration comme profil «acculturateur» saillant;
- les élèves à statut de populaire ont donné des moyennes supérieures à celles du groupe formé par l'ensemble des élèves d'origine immigrante. Ils ont

l'intégration et l'individualisme comme profils «acculturateurs» saillants;

- les élèves à statut de moyen ont l'intégration et l'individualisme comme profils «acculturateurs» saillants.

Tableau XXXIII
Variation des profils d'acculturation en fonction des statuts sociométriques et de l'origine immigrante

		Nombre	PROFILS D'ACCULTURATION			
			Intégration	Assimilation	Individualisme	Séparation
STATUTS	Populaire	17	4,19	2,22	3,51	2,19
	Rejeté	20	3,53	2,11	3,14	2,46
	Négligé	9	3,94	2,02	3,80	1,74
	Contro-Versé	9	4,30	1,61	3,57	1,78
	Moyen	57	4,07	2,00	3,36	1,93
		112	4	2,02	3,39	2,04

Les différents groupes d'élèves d'origine immigrante présents dans le tableau XXXIII ont placé l'intégration comme premier choix et l'individualisme en deuxième position. Ils sont en accord franc avec l'intégration à l'exception des rejetés; ils sont plutôt en désaccord avec la séparation et l'assimilation. Leur position par rapport à l'individualisme se situe au-dessus de la cote «neutre».

En étudiant de plus près chaque groupe présent dans le tableau XXXIII, concernant les élèves d'origine immigrante, nous faisons les constats suivants :

- les élèves à statut de négligé ont accordé la moyenne la plus élevée à l'individualisme (3,80) et la moyenne la plus basse à la séparation (1,74). Ils ont l'intégration et l'individualisme comme profils d'acculturation saillants;
- les élèves à statut de controversé ont accordé la moyenne la plus élevée à l'intégration (4,30) et la moyenne la plus basse à l'assimilation (1,61). Ils ont l'intégration comme profil d'acculturation saillant;
- les rejetés élèves à statut de controversé ont donné les moyennes les plus basses à l'intégration (3.53) et à l'individualisme (3.14). Ils ont également donné la moyenne la plus élevée à la séparation (2.46);
- les élèves à statut de populaire ont donné des moyennes supérieures à celles du groupe formé par l'ensemble des élèves d'origine immigrante. Ils ont donné la moyenne la plus élevée à l'assimilation. Ils ont l'intégration comme profil d'acculturation saillant;
- les élèves à statut de moyen ont l'intégration comme profil d'acculturation saillant.

Une comparaison des tableaux XXXII et XXXIII permet de voir que :

- les négligés, les controversés, les populaires et les moyens ont des profils d'acculturation saillants comparables, dans les deux catégories d'élèves;

- chez les élèves d'origine immigrante, les rejetés se démarquent plus des autres sous-groupes d'élèves de leur catégorie que les rejetés chez les élèves d'origine canadienne française.

Nous rappelons l'hypothèse de recherche (formulation qui ne tient plus compte de la marginalisation) : un élève d'origine immigrante qui a un statut sociométrique de populaire ou de moyen a comme profil d'acculturation l'intégration ou l'assimilation; un élève d'origine immigrante qui a un statut sociométrique de rejeté ou de négligé a comme profil d'acculturation la séparation.

Examinons maintenant la vérification de l'hypothèse de recherche :

- les élèves à statut de populaire et de moyen ont l'intégration comme profil d'acculturation saillant;
- les élèves à statut de négligé ont l'intégration et l'individualisme comme profils d'acculturation saillants;
- les élèves à statut de rejeté n'ont pas de profil d'acculturation saillant. Ils semblent constituer le groupe le plus stratégique parmi les élèves d'origine immigrante. Ce sont eux qui préfèrent le moins l'intégration et l'individualisme et qui rejettent le moins la séparation.

Nous notons que l'assimilation n'est un profil d'acculturation saillant pour aucun sous-groupe d'élèves partageant le même statut sociométrique. Ainsi, nous

pensons pouvoir dire que la vérification de l'hypothèse de recherche est concluante pour les élèves à statut de populaire, de moyen et de rejeté.

L'analyse de variance (Tableau XXXI) montre que les profils d'acculturation varient de manière très significative par rapport au statut sociométrique et par rapport à l'origine (canadienne française ou immigrante). Également, la variation des profils avec les statuts fait apparaître que les différences les plus significatives opposent les élèves à statut de rejeté aux élèves à statut de moyen. Ceci nous conforte dans la préoccupation particulière que nous avons pour la condition des rejetés.

Dans le cadre de référence sur l'acculturation, nous avons présenté les conclusions des chercheurs selon lesquelles les profils d'acculturation les plus porteurs de stress sont la séparation et la marginalisation. Par ailleurs, ces conclusions montrent que la situation des négligés est moins préoccupante que celle des rejetés. Ceci pourrait expliquer que les négligés ne soient pas associés aux profils d'acculturation porteurs de stress, selon les résultats de notre enquête sociométrique.

L'enquête sociométrique révèle également que les profils psychosociaux associés au statut de rejeté sont principalement marqués par un niveau élevé de retrait/isolement et un bas niveau de sociabilité. Quant à Néto (1994), il a trouvé que le stress d'acculturation se traduit chez des jeunes d'origine immigrante par des

difficultés relationnelles liées à la solitude et à l'isolement.

En considérant nos conclusions et celles de Néto (1994), on pourrait retenir qu'il est plus probable que les élèves d'origine immigrante qui vivent un stress d'acculturation aient un statut sociométrique de rejeté en classe. Dans notre recherche, le fait que les élèves d'origine immigrante soient sur-représentés chez les rejetés serait explicatif de cet état de fait.

Il va sans dire que, chez les élèves rejetés d'origine immigrante, tous les aspects problématiques en rapport avec leur statut sociométrique ne sont pas liés au processus d'acculturation. Ils ne sont pas non plus les seuls à choisir un profil d'acculturation comme la séparation ou l'exclusion parmi l'ensemble des élèves des huit classes, d'origine immigrante ou non. Cependant, le cumul d'un statut sociométrique de rejeté et d'un profil de séparation réunit toutes les conditions qui peuvent mener à une impasse au plan scolaire et identitaire.

CONCLUSION

La recherche a visé une meilleure compréhension de la situation des élèves d'origine immigrante sur l'île de Montréal. La problématique était celle de l'intégration des élèves d'origine immigrante. Selon les politiques, la gestion de l'immigration, en général ou au plan scolaire, cible l'intégration : une dynamique sociale, politique, culturelle et économique qui permet à la personne d'origine immigrante de conjuguer à la fois la nécessité de garder des référents ethnoculturels propres à ses origines et celle de partager des valeurs et normes de la société d'accueil.

Parler de l'immigration au Québec fait penser au débat sur la concentration de cette immigration dans la région montréalaise et, par ricochet, à celui sur la concentration ethnoculturelle de la clientèle scolaire dans certaines écoles. Mais qui sont-ils, ces Autres élèves que l'on devrait déconcentrer, intégrer ? Ce sont les élèves d'origine immigrante.

Dans notre recherche, nous avons défini un élève d'origine immigrante comme vérifiant les critères suivants: quel que soit son lieu de naissance, au moins un de ses parents est né hors Canada et ce parent est d'une origine ethnoculturelle autre qu'autochtone, canadienne française ou canadienne anglaise. Cette définition en a appelé une autre, celle du groupe intégrateur. Nous sommes au Québec et nous avons choisi comme groupe intégrateur celui d'origine canadienne française qui y est majoritaire.

La situation des élèves d'origine immigrante, nous avons fait le choix de l'explorer à travers deux espaces de socialisation. Le premier espace est plus circonscrit à l'institution scolaire et plus précisément au groupe des pairs en classe. Le deuxième est plus diffus, englobant la famille, le groupe d'appartenance ethnoculturel et les contacts avec la société d'accueil en général. Comme tous les jeunes, les élèves d'origine immigrante vivent une socialisation multidimensionnelle où les institutions de socialisation que sont la famille et l'école occupent une place de choix. Ce qui est spécifique à ces jeunes, c'est qu'ils sont exposés à un potentiel de discontinuité plus élevé entre ces institutions qui ne légitiment pas toujours leur mandat de socialisation à partir des mêmes postulats ethnoculturels.

Dès lors, notre intérêt a porté, d'une part, sur le vécu scolaire des élèves d'origine immigrante à travers leur place dans les interactions sociales entre pairs en classe et, d'autre part, sur leur rapport à la société d'accueil. Nous nous sommes donné un cadre de référence à deux volets, l'un sur la sociométrie et l'autre sur l'acculturation.

La sociométrie a connu un essor avec l'intérêt grandissant pour le développement de l'enfant. Elle est à la fois un corps de connaissances sur les interactions sociales dans une dynamique de groupe et sur les mesures de ces interactions. Nous avons surtout utilisé la notion de statut sociométrique : la considération dont est

l'objet un individu de la part des autres membres du groupe.

Les statuts sociométriques les plus fréquemment retenus dans les recherches récentes sont au nombre de cinq : le populaire, le rejeté, le controversé, le négligé et le moyen. Les moyens forment la majorité d'un groupe et sont la référence par rapport à laquelle les autres statuts sont définis. Les profils psychosociaux associés aux statuts sociométriques révèlent que les rejetés et les négligés vivent les situations les plus préoccupantes, marquées par le retrait et l'isolement. Beaucoup de chercheurs soulignent que le statut de rejeté chez les jeunes prédit un comportement social mésadapté à l'âge adulte.

L'acculturation étudie le processus d'adaptation de la personne d'origine immigrante à la société d'accueil. Ce processus n'est pas uniforme pour tous les individus. Cependant, plusieurs recherches, surtout nord-américaines, ont réussi à définir ce processus selon quatre ou cinq modes d'acculturation : l'intégration, l'assimilation, l'individualisme, la marginalisation et la séparation. Certains chercheurs ont pensé qu'il est aussi intéressant d'étudier comment la société d'accueil entend vivre cette adaptation; dans ce cas nous avons choisi de parler de modes «acculturateurs» qui sont les pendants des modes d'acculturation chez les personnes d'origine immigrante (on parlera, par exemple, d'exclusion au lieu de séparation).

Ces recherches ont aussi montré que les modes les plus coûteux en termes de stress d'acculturation sont la marginalisation et la séparation. Quand il s'agit de caractériser la résultante des choix d'un individu de mener son processus d'acculturation d'une façon ou d'une autre, les chercheurs parlent de plus en plus de stratégie ou d'orientation d'acculturation. Pour caractériser ce choix, nous avons préféré parler de profil d'acculturation. Il faut dire que l'expérience migratoire est aussi étudiée sous l'angle des stratégies identitaires, surtout en Europe.

Ainsi, nous en sommes venue à nous poser la question suivante: quel est le lien entre statuts sociométriques et profils d'acculturation chez des élèves d'origine immigrante à Montréal ? Les objectifs de la recherche étaient les suivants :

- 1 . définir les statuts sociométriques (populaire, rejeté, négligé, controversé, moyen) de tous les élèves de chaque classe et les associer à des profils psychosociaux;
- 2 . dégager, dans chaque classe, les profils d'acculturation - «acculturateurs» (intégration, assimilation, individualisme, marginalisation, séparation-exclusion) de tous les élèves;
3. mettre en relation les statuts sociométriques définis et les profils d'acculturation-«acculturateurs» dégagés.

La formulation de l'hypothèse de recherche a fait le lien entre les deux volets du cadre de référence :

- un élève d'origine immigrante qui a un statut sociométrique de populaire ou de moyen a comme profil d'acculturation l'intégration ou l'assimilation;
- un élève d'origine immigrante qui a un statut sociométrique de rejeté ou de négligé a comme profil d'acculturation la séparation ou la marginalisation.

Dans les huit classes ayant participé à la recherche, nous avons classé les élèves en deux catégories: les élèves d'origine immigrante et les élèves d'origine canadienne française. Ces huit classes font partie de deux commissions scolaires de l'île de Montréal. Le nombre total des élèves ayant participé à la recherche est de 195 dont 60% sont d'origine immigrante.

Nous avons fait passer à tous les élèves d'une classe un questionnaire sociométrique de désignations positives et négatives des pairs par rapport au critère «jeu», considéré comme notre critère principal. Grâce à une méthode inspirée de Coie *et al.* (1982), Newcomb et Bukowsky (1983) et Terry et Coie (1991), des statuts sociométriques ont été attribués aux élèves : 14,9% de populaires, 13,3% de rejetés, 8,2% de controversés, 7,7% de négligés et 55,9% de moyens. Les proportions des différents statuts sociométriques rejoignent celles que l'on retrouve dans des recherches dans le domaine. Nous avons aussi utilisé, secondairement, le critère «travail

scolaire» dans le questionnaire sociométrique. Ce critère nous a permis d'approfondir la discussion des données.

La configuration des réseaux sociométriques a été étudiée par le biais des sociogrammes de réciprocités positives dans chaque classe. Cette étude a permis de confirmer les divers types de regroupement que nous appelons «clanisation» : selon le sexe, l'origine ethnoculturelle, selon que l'on soit d'origine immigrante ou non.

Les enseignants sont des observateurs privilégiés des interactions sociales entre les élèves et de certains de leurs comportements. Les commentaires d'enseignants recueillis ont permis d'associer des profils psychosociaux à différents statuts sociométriques. Ces commentaires ont aussi porté sur les résultats scolaires. Nous avons fait une analyse de contenu des commentaires des enseignants en les classant dans quatre dimensions inspirées de Newcomb et al. (1993) (retrait/isolement, agressivité, sociabilité et performance scolaire) et dans une cinquième que nous avons créée et appelée «autres».

Les rejetés cristallisent une certaine antipathie qui débouche sur le retrait et l'isolement. Ce rejet est en partie dû à de l'agressivité et surtout à un déficit de prosociabilité. Les populaires sont conviviaux, suscitent de la sympathie et détiennent une expertise au plan scolaire ou ludique. Le profil des controversés, qui ont une grande visibilité, est à cheval sur celui des rejetés et des populaires. Les négligés, contrairement aux autres

statuts sociométriques, ont moins de visibilité et sont associés au retrait et à l'isolement.

Ces résultats sur les profils psychosociaux associés aux statuts sociométriques sont corroborés par les résultats de recherches de plusieurs sociométriciens. Cependant, notre enquête sociométrique a apporté un petit éclairage sur le profil des négligés qui, selon des chercheurs, est difficile à cerner. Nos données suggèrent que le négligé bénéficie d'une empathie qui pousse plus à l'indifférence qu'au rejet de la part des pairs. Dans notre recherche, des élèves définis comme négligés souffrent de handicaps divers (audi-muet, diabétique, etc.) et semblent imposer leur retrait qui est respecté par les pairs.

Nous pensons aussi qu'un aspect important de la situation des élèves d'origine immigrante a été mis à jour: ils connaissent une certaine sur-représentation chez les rejetés par rapport au critère «jeu» et chez les «négligés» par rapport au critère «travail scolaire». Ces deux statuts sociométriques sont plus problématiques que les autres parce qu'associés au retrait et à l'isolement.

L'enquête sociométrique a aussi montré, grâce à la dimension «autres», que même si la famille immigrante n'est pas au centre de la recherche, elle s'est fait sentir. En effet, les commentaires des enseignants portant sur les facteurs extra scolaires expliquant le rejet mentionnent des aspects qui touchent les zones de conflits entre familles immigrantes et intervenants scolaires: participation des parents au vécu scolaire de

leurs enfants et modes de socialisation des enfants d'origine immigrante.

Le deuxième objectif de la recherche était de dégager les profils d'acculturation et «acculturateurs» des deux catégories d'élèves. Nous avons considéré l'immigration comme un contexte d'acculturation : un espace multidimensionnel où la personne d'origine immigrante négocie les termes du rapport à la société d'accueil au mieux de ses capacités, de ses intérêts et des possibilités qu'offre le contexte.

Nous inspirant des modèles d'acculturation de Berry et al. (1989) et de Bourhis et al. (1997), nous avons retenu cinq profils d'acculturation ou «acculturateurs» : l'intégration, l'assimilation, l'individualisme, la marginalisation et la séparation/exclusion.

Un questionnaire en deux versions, une pour chaque catégorie d'élèves, a été initialement conçu avec 35 énoncés portant sur les profils d'acculturation ou «acculturateurs» et sur des thèmes comme la langue, l'histoire, l'éducation des enfants, la cohabitation dans un quartier, l'amour, l'amitié et la réussite sociale. Pour chaque énoncé, les élèves ont été invités à exprimer leur degré d'accord ou de désaccord sur une échelle allant de 1 («Fortement en désaccord») à 5 («Fortement en accord»).

Pour améliorer la consistance interne du questionnaire, ce dernier est délesté des énoncés portant sur la marginalisation, de ceux portant sur la réussite sociale

(pour les profils d'intégration et d'individualisme) et la cohabitation (le profil d'assimilation). Les deux catégories d'élèves ont classé les profils d'acculturation dans le même sens, par ordre décroissant d'accord: intégration, individualisme, assimilation et exclusion-séparation. Que l'intégration et la séparation se trouvent respectivement en première et en dernière position est en conformité avec les résultats de la plupart des recherches empiriques consultées. Ces dernières, qui n'explorent pas l'individualisme, soulignent que l'intégration est le profil d'acculturation le moins porteur de stress tandis que la marginalisation et la séparation ont un grand potentiel de stress.

Les contributions originales de notre recherche par rapport à l'acculturation des jeunes se situent à deux niveaux. Les résultats de la recherche confirment la pertinence de la place de l'individualisme comme profil d'acculturation, du moins chez les jeunes. En effet, nous nous attendions à ce que les élèves d'origine canadienne-française optent pour l'individualisme et nous nous disions qu'il en serait un peu de même pour les élèves d'origine immigrante par effet de socialisation. Par ailleurs, le fait de contraster les profils d'acculturation des deux catégories d'élèves met en exergue le comportement stratégique des élèves d'origine immigrante. Ce qui réconcilie les modèles d'analyse sur les modes d'acculturation et ceux sur les stratégies identitaires.

Au plan conceptuel, nous pensons que notre recherche fait une contribution intéressante: de manière générale, les profils d'acculturation-«acculturateurs» varient de manière très significative aussi bien par rapport au statut sociométrique que par rapport à l'origine, la variation par rapport à l'origine étant plus marquée.

Les résultats de la recherche ont confirmé l'hypothèse de recherche en ce qui concerne les élèves d'origine immigrante à statut de populaire, de moyen et de rejetés. Les populaires et les moyens d'origine immigrante ont l'intégration comme profil d'acculturation saillant. Les rejetés d'origine immigrante dont la situation est plus préoccupante que celle des négligés, ont tendance à moins opter que les autres pour un profil d'intégration et à plus opter que les autres pour un profil de séparation.

Nous pensons que, au plan théorique, les résultats globaux de la recherche permettent une compréhension plus fine de la dynamique identitaire des jeunes d'origine immigrante, qui constituent un groupe hétérogène, qui se meuvent dans des espaces de socialisation différents et parfois conflictuels. Ces résultats permettent de voir comment les différences que ces jeunes portent se matérialisent dans l'entrelacs des courants relationnels dans une classe.

Ces éclairages théoriques peuvent être exploités dans la formation initiale des enseignants. Dans une société pluraliste comme la nôtre, les futurs enseignants doivent être initiés à apprécier la distance culturelle de certains élèves par rapport à la culture scolaire et à se

décentrer pour transiger avec la coexistence de systèmes de valeurs différents dans une salle de classe.

Les familles immigrantes devraient aussi s'investir dans une démarche de compréhension de la dynamique identitaire des jeunes en contexte d'acculturation et de la mission éducative de l'école (instruction et socialisation). Si la plupart des recherches concluent que l'intégration est le profil d'acculturation le plus propice à l'équilibre identitaire, ces familles doivent le savoir. Nous pensons que, au côté des intervenants à l'école, le conseil d'établissement scolaire, avec les pouvoirs plus grands qui lui sont maintenant conférés, pourrait soutenir l'exercice de la parentalité chez ces familles.

Les retombées pratiques de la recherche peuvent se situer au niveau de l'amélioration des dispositifs de gestion de la classe ethnoculturellement hétérogène préconisés par des approches pédagogiques comme l'enseignement différencié, l'apprentissage coopératif et la pédagogie interculturelle. Les différents types de «clanisation» mis à jour par nos sociogrammes et discutés dans cette thèse peuvent outiller dans ce sens.

D'après les résultats de l'enquête sociométrique, nous pensons que toute intervention visant à améliorer les interactions en classe devrait cibler prioritairement les rejetés et certains négligés. Dans ce sens, l'enseignant devrait travailler de manière concomitante à diminuer le niveau de retrait/isolement et à améliorer la sociabilité chez les élèves à statut de rejeté ou de négligé. Nous trouvons intéressante l'idée de Cohen (1994) d'aborder

les comportements antisociaux avec toute la classe. C'est à la fois une façon de rendre tout le groupe-classe responsable de la qualité des interactions sociales, de prévenir de tels comportements et aussi d'initier indirectement l'aide aux changements de comportements chez certains.

Nous rappelons que les élèves d'origine immigrante sont légèrement sur-représentés chez les rejetés, par rapport au critère «jeu», et chez les négligés par rapport au critère «travail scolaire». Donc, ces élèves ont non seulement besoin d'un accompagnement pour améliorer leur sociabilité, mais certains d'entre eux ont aussi besoin d'un encadrement pédagogique qui les aide à s'améliorer dans les apprentissages, à développer une expertise dans un domaine reconnu par les autres. Il faut ajouter que l'échec scolaire est un facteur qui participe beaucoup à la stéréotypie négative des élèves d'origine immigrante, de la même façon que les comportements déviants.

Pour atteindre ces objectifs d'encadrement, nous pensons que le travail en coopération et l'enseignement différencié sont des approches pédagogiques salutaires. Comment les résultats de notre enquête sociométrique peuvent-ils aider à améliorer les dispositifs liés à de telles approches ?

Nous sommes convaincue qu'un «regard» sociométrique permet une lecture fine de l'hétérogénéité d'une classe. Il est vrai que l'enseignant peut repérer plus ou moins facilement certains statuts sociométriques dans la classe. Cependant, une question sociométrique simple aide

à former de manière plus efficace des équipes de travail en coopération.

Une personne-ressource pourrait aider l'enseignant en dressant le portrait sociométrique de sa classe afin de former les équipes de travail. Par ailleurs, le continuum sociométrique que nous avons proposé peut outiller dans la mise en place des groupes hétérogènes du point de vue du sexe et du statut sociométrique. Cependant, il faut lui associer des informations sur le rendement scolaire et l'origine ethnoculturelle.

La «clanisation» chez les élèves d'origine immigrante impose qu'on ne s'en tienne pas seulement aux deux catégories d'élèves (ceux qui sont d'origine immigrante et ceux qui ne le sont pas) pour assurer l'hétérogénéité des équipes au plan ethnoculturel. Nous rappelons ici une conclusion de la recherche de Néto (1994) : ce qui diminuerait le stress d'acculturation lié à l'isolement, c'est d'avoir aussi des amis en dehors de son groupe ethnoculturel.

En étudiant les sociogrammes, nous avons noté la place privilégiée de certains élèves à statut de moyen. Nous pensons qu'il est plus facile d'initier l'intégration de certains rejetés ou négligés très timides ou introvertis auprès de ces moyens qu'auprès de certains populaires ou controversés. L'hétérogénéité de sexe aussi est à forcer. En effet, les attentes de désignations positives intersexes sont plus élevées que les désignations positives intersexes.

En quoi les résultats de l'enquête sur l'acculturation, ou plus précisément le lien entre profils d'acculturation et statuts sociométriques, peuvent-ils contribuer à améliorer la gestion de la classe ethnoculturellement hétérogène ?

Les politiques de gestion de l'immigration, aussi bien au niveau politique qu'au niveau scolaire, visent l'intégration des personnes d'origine immigrante. Cependant, une intégration réussie suppose une volonté individuelle ou collective de la personne (ou du groupe) concernée, jumelée à un accompagnement de la société intégratrice.

Le défi à relever dans une société pluriethnique (pluriethnicité due en partie à une immigration récente plus diversifiée), c'est la mise en place de toutes les conditions nécessaires à un «mieux vivre ensemble». Dans ce sens, l'école québécoise est interpellée dans un contexte social où le rôle socialisateur de l'institution scolaire est bien ancré.

Notre recherche a montré que les élèves d'origine immigrante à statut sociométrique de rejeté ont tendance à ne pas opter pleinement pour un profil d'intégration. Pour juguler ce risque, nous pensons que faire de l'éducation interculturelle ou de l'éducation à la citoyenneté s'impose. Pour que ces jeunes assument de manière positive leurs différences, le travail sur les préjugés, la discrimination et le racisme devrait être explicite dans les contenus liés à une telle éducation. Par ailleurs, si toute école est l'école d'une société

(Berthelot, 1990), il faudrait que le vécu scolaire (dans toutes ses facettes) des jeunes d'origine immigrante leur confirme clairement qu'ils font partie intégrante de la société à laquelle appartient l'école qu'ils fréquentent.

Quant aux limites de la recherche, nous percevons d'abord celles qui sont liées à la marge de manœuvre réduite que nous avons eue dans le choix des classes participant à la recherche. Nous aurions aimé avoir des milieux plus contrastés du point de vue du statut socio-économique.

Dans le cadre de cette recherche, les élèves d'origine immigrante sont d'origines ethnoculturelles diverses. Cette hétérogénéité permet de déceler des invariants et enrichit la compréhension générale du processus d'acculturation; cependant, elle a limité le recours à des données de recherches propres à certains groupes ethnoculturels.

Compte tenu du fait que les élèves sont au primaire, nous avons perçu, après coup, une certaine densité des instruments de cueillette de données. En effet, le questionnaire sociométrique aurait pu être délesté des questions sur la perception (2, 4, 6 et 8). Pour ce qui est du questionnaire sur les profils d'acculturation, nous pensons qu'il est moins pertinent de sonder la marginalisation chez des élèves du primaire et qu'un thème comme la réussite sociale qui leur demande beaucoup de projection n'est pas d'une grande pertinence.

Les perspectives de recherche, par rapport à nos résultats, pourraient se situer en sociométrie ou dans les phénomènes d'acculturation. Dans ce sens, au vu de la sur-représentation des élèves d'origine immigrante chez les rejetés et les négligés, on pourrait chercher à mieux en cerner les causes par une démarche plus qualitative, en faisant des entrevues avec des élèves ayant à la fois ces statuts sociométriques et des profils de séparation. Par ailleurs, nous pensons qu'il serait intéressant de sonder, auprès de familles immigrantes, le type de socialisation privilégié et le mettre en rapport avec les profils d'acculturation choisis par les jeunes pour repérer les phénomènes de relais et d'autonomie.

Comme nous l'avions annoncé dans la problématique et dans le cadre de référence, nous escomptions que les résultats de cette recherche conduisent à une meilleure compréhension de la situation des élèves d'origine immigrante. Nous voulions comprendre cette situation sous l'angle du rapport avec les pairs dans le microcosme qu'est la classe et sous l'angle du rapport à la société d'accueil. Aussi, nous espérons que ces résultats aient une finalité psychopédagogique, en termes d'organisation de l'enseignement dans la classe ethnoculturellement hétérogène. Nous pensons que _____ cette thèse de doctorat a ___ _une contribution significative.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette.
- Abdallah-Pretceille, M. (1997). «Pour une éducation à l'altérité». *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132.
- Abou, S. (1977). *Contribution à l'étude de la nouvelle immigration libanaise au Québec*. Québec : CIRB.
- Abou, S. (1981). *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris : Édition Anthropos.
- Aboud, F.E. et Doyle, A.B. (1993). «L'identité ethnique : son fondement philosophique et son impact en éducation». In C. Gohier et M. Schleifer (dir.), *La question de l'identité. Qui suis-je ? Qui est l'autre ?* (p. 41-59). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Andrééva, G. (1986). *Psychologie sociale*. Moscou : Éditions du Progrès.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel.
- Archer, S.L. (1982). «The Lower Age Boundaries of Identity Development». *Child development*, 53(6), 1551-1556.
- Asher, S.R. et Dodge, K.A. (1986). «Identifying Children who are Rejected by their Peers». *Developmental Psychology*, 22, 444-446.
- Asher, S.R. et Gottman, J.M. (dir.) (1984). *The Development of Children's Friendships*. Cambridge : Cambridge Studies.
- Asher, S.R., Parker, J.G. et Walker, D.L. (1996). «Distinguishing Friendship from Acceptance : Implications for Intervention and Assessment». In W.M. Bukowsky, A.F. Newcomb et W.W. Hartup (dir.), *The Company they Keep*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Bair G. et Rys, G. (1994). «Moral Reasoning, Classroom Behavior, and Sociometric Status among Elementary Schoolchildren». *Developmental Psychology*, 30(5), 633-638.
- Banks, J.A. (1997). *Teaching Strategies for Ethnic Studies* (6^e éd.). Boston : Allyn and Bacon (1^e éd. 1975).
- Bastin, G. (1970). *Les techniques sociométriques* (3^e éd.). Paris : PUF (1^e éd. 1961).
- Beauchesne, A. (1974). *Éducation et pédagogie interculturelles. Guide de formation*. 2^e livret. Québec : Éditions du CRP et CECM.
- Bell-Dolan, D., Foster, S. et Sikora, D. (1989). «Effects of Sociometric Testing : On Children's Behavior and Loneliness in School». *Developmental Psychology*, 25(2), 306-311.
- Benenson, J., Apostoleris, N. et Parnass, J. (1998). «The Organization of Children's Same-Sex Peer Relationships». In W.M. Bukowsky et A.H. Cillsen (dir.), *Sociometry Then and Now : Building on Six Decades of Measuring Children's Experiences* (p. 5-23). San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Berry, J. (1996). *Acculturation et adaptation*. Communication présentée au 6^e congrès de l'ARIC, Montréal.
- Berry, J.W. et Annis, R.C. (1974). «Ecology, Culture and Psychological Differentiation». *International Journal of Psychology*, 9(3), 173-193.
- Berry, J.W., Kim, U., Power, S., Young, M. et Bujaki, M. (1989). «Acculturation Attitudes in Plural Society». *Applied Psychology : An International Review*, 38(2), 185-206.
- Berthelot, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble*. Québec : CEQ.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. (1970). *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.

- Bourhis, R.Y., Moïse, L.C., Perreault, S. et Sénécal, S. (1997). «Towards an Interactive Acculturation Model : A Social Psychological Approach». *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386.
- Bujaki, M. (1985). *The Acculturation Experience of First and Second Generation Hungarians in Ottawa*. Thèse de doctorat, Université de Kingston, Ontario.
- Bukowsky W.M. et Cillsen, A.H. (dir.) (1998). *Sociometry Then and Now : Building on six Decades of Measuring Children's Experiences*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Camilleri, C. (1987). «La gestion de l'identité en situation d'hétérogénéité culturelle». In J. Retschitzky et al. (dir.), *La recherche interculturelle, tome 1*, (p. 13-25). Paris : L'Harmattan.
- Camilleri, C. (1989). «La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir». In C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p. 21-76). Paris : L'harmattan.
- Camilleri, C. (1996). *Stratégies identitaires : les voies de la complexification*. Communication au 6^e congrès de l'ARIC, Montréal.
- Chen, X., Rubin, K.H. et Sun, Y. (1992). «Social Reputation and Peer Relationships in Chinese and Canadian Children : A Cross Cultural Study». *Child Development*, 63(6), 1336-1343.
- Chevrier, J. (1993). «La spécification de la problématique». In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (2^e éd.) (p. 49-78). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^e éd. 1984).
- Cillsen, A.H.N., van Ijzendoorn, H.W., van Lieshout, C.F.M. et Hartrup, W.W. (1992). «Heterogeneity among Peer-rejected Boys : Subtypes and Stabilities». *Child Development*, 63(4), 893-905.

- Cohen, E.G. (1984). «The Desegregated School : Problems in Status Power and Interethnic Climate». In N. Miller et M. Brewer (dir.), *Groups in Contact : The Psychology of Desegregation* (p. 77-96). Orlando : Academic Press Inc.
- Cohen, E.G. (1984). *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène* (Trad. M. Pagé). Montréal : Les Éditions Lachenaie.
- Cohen-Emerique, M. (1987). «Reconnaissance des jeunes de l'immigration et action éducative». *Migrants, formation*, 70, 38-43.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. et Coppotelli, H.A. (1982). «Dimensions and Types of Social Status : A Cross-age Perspective». *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- Conseil des communautés culturelles (1994). *Un projet de texte concernant le dépliant présentant le contrat moral d'intégration*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (1997). *Statistiques et commentaires sur les origines des élèves. 1996-1997 et 1997-1998*.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (1998). *Classification des écoles primaires selon l'ordre décroissant de l'indice de défavorisation. Inscription au 30 septembre 1996*.
- Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Être parent d'élève du primaire, une tâche éducative irremplaçable*, Montréal.
- Cook, S. (1984). «Cooperative Interaction in Multiethnic Contexts». In N. Miller et M. Brewer (dir.), *Groups in Contact : The Psychology of Desegregation* (p. 155-185). Orlando : Academic Press Inc.
- Corriveau, D., Bowen, F., Rondeau, N. et Bélanger, J. (1998). «Faits et questionnements sur l'adaptation psychosociale des enfants médiateurs : une étude préliminaire». *Science et comportement*, 26(3), 171-180.

- Corsaro, W. (1990). *Friendships and Peer Culture in the Early Years*. New Jersey : Ablex Publishing Corporation.
- Czeschlik, T. et Rost, D.H. (1995). «Sociometric Types and Children's Intelligence». *British Journal of Developmental Psychology*, 13(2), 177-189.
- Dubet, F. (1997). *École, familles : le malentendu*. Paris : Éditions Textuel.
- Duncan, M.K. et Cohen, R. (1995). «Liking within the Peer Group as Function of Children's Sociometric Status and Sex». *Child Study Journal*, 25(4), 265-287.
- Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and Peer Relations in Children*. England : John Wiley and Sons publishers.
- Fine, G.A. (1981). «Friends, Impression, Management et Preadolescent Behavior». In S.R. Asher et J.M. Gottman (dir.), *The development of children's friendships* (p. 29-52). Cambridge : Cambridge University Press.
- French, D.C. (1988). «Heterogeneity of Peer-rejected Boys : Aggressive and Non Aggressive Subtypes». *Child Development*, 59(4), 976-985.
- French, D.C. (1990). «Heterogeneity of Peer-rejected Girls». *Child Development*, 61(6), 2028-2031.
- Furnham, A. et Bochner, S. (1986). *Culture Shock, Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*. London, New York : Methuen.
- Gaudet, É. et Lafortune, L. (1997). *Pour une pédagogie interculturelle. Des stratégies d'enseignement*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions Du Renouveau Pédagogique Inc.
- Gauthier, F., Larose, S., Mathurin, C. et Ollivier, É. (1985). Introduction. *Revue internationale d'action communautaire : Migrants : trajets et trajectoires*, 14/54, 3-11.

- Giles, H., Bourhis, R.Y. et Taylor, D.M. (1977). «Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations». In H. Giles (dir.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (p. 307-348). London : Academic Press.
- Gouvernement du Québec (1990). *Le mouvement d'immigration d'hier à aujourd'hui*.
- Gouvernement du Québec (1991). *Plan d'action gouvernemental en matière d'immigration et d'intégration*.
- Hallinan, M. (1984). «Recent Advances in Sociometry». In S.R. Asher et J. Gottman (dir.), *The Development of Children's Friendships* (p. 91-115). Cambridge : Cambridge Studies.
- Hartrup, W.W. (1983). «Peer Relations». In P.H. Mussen (dir.), *Handbook of Child Psychology* (4^e éd.), Vol. 4 : *Socialization, Personality and Social Development* (E. M. Hetherington, dir.). New York : Wiley.
- Hatzichristou C. et Hopf, D. (1996). «A Multiperspective Comparison of Peer Sociometric Status Groups in Childhood and Adolescence». *Child Development*, 67(3), 1085-1102.
- Hayden-Thompson, L., Rubin, K. et Hymel, S. (1987). «Sex Preferences in Sociometric Choices». *Developmental Psychology*, 23(4), 558-562.
- Hayvren, M. et Hymel, S. (1984). «Ethical Issues in Sociometric Testing : Impact of Sociometric Measures on Interaction Behavior». *Developmental Psychology*, 20(5), 844-849.
- Helly, D. (1994). «Politiques à l'égard des minorités immigrées». *Sociologies et Sociétés*, 26(2), 127-144.
- Helly, D. (1996). *Le Québec face à la pluralité culturelle, 1977-1994. Un bilan documentaire des politiques*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Hensenberg N. et Mussen, P.H. (1989). *The Roots of Prosocial Behaviour in Children*. Cambridge : Cambridge Studies.
- Hohl, J. (1993). «"Le choc culturel", instrument de connaissance et de communication interculturelle». *Repères. Essais en Éducation*, 5, 27-46.
- Hohl, J. (1996a). «Qui sont "les parents" ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école». *Familles et écoles, Lien social et politique-RIAC*, 35, 51-62.
- Hohl, J. (1996b). *Apprendre à la maternelle. Instrument d'observation et d'auto-évaluation pour les enseignants de maternelle de milieux défavorisés*. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Hohl, J. et Kanouté, F. (1999). «L'utilisation de la méthode des cas dans la formation à l'enseignement en milieux pluriethniques et défavorisés au baccalauréat en éducation au préscolaire-primaire». In J.P. Bécharde et D. Grégoire (dir.), *Apprendre et enseigner autrement. Actes du 16^e colloque international de l'AIPU* (p. 618-619), Tome 2, Montréal.
- Hohl, J. et Normand, M. (1996). «Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires». *Revue française de pédagogie*, 117, 39-52.
- Iverson, A., Barton, E. et Iverson, G. (1997). «Analysis Risk to Children Participating in a Sociometric Task». *Developmental Psychology*, 33(1), 104-109.
- Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Kim, U. (1989). «Acculturation of Korean Immigrants to Canada : Psychological, Demographic and Behavioural Profiles of Emigrating Koreans, Non-emigrating Koreans and Korean-Canadians». *Dissertation Abstracts International*, 49(9-B), 4064.

- Krishnan, C. et Berry, J.W. (1992). «Acculturative Stress and Acculturation Attitudes among Indian Immigrants to the United States». *Psychology and Developing Societies*, 4(2), 187-212.
- Kupersmidt, J.B. et Coie, J.D. (1990). «Preadolescent Peer Status, Aggression, and School Adjustment as Predictors of Externalizing Problems in Adolescence». *Child Development*, 61(5), 1350-1390.
- Laperrière, A. (1992). «Relations ethniques et tensions identitaires en contexte pluriculturel». *Santé mentale au Québec*, 27(2), 133-156.
- Larose, S. (1985). «De la complexité des motifs de la migration : le cas haïtien». *Revue Internationale d'Action Communautaire*, 14/54.
- L'Écuyer, R. (1990). «Le développement du concept Soi de 0 à 100 ans après William James». *Revue québécoise de psychologie*, 11(1-2), 127-167.
- Linn Bierman, K., Smoot, D.L. et Aumiller, K. (1993). «Characteristics of Aggressive-rejected, Aggressive (Non-rejected), and Rejected (Nonaggressive) Boys». *Child Development*, 64(1), 139-151.
- Malewska-Peyre, H. (1989). «La notion de l'identité et les stratégies identitaires». *ARIC, Socialisation et culture* (p. 317-326). Actes du 1^e colloque de l'ARIC à Sèvres, 1986. Toulouse : ARIC.
- Malewska-Peyre, H. et Tap, P. (1991). «Les enjeux de la socialisation». In H. Malewska-Peyre et P. Tap (dir.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 7-17). Paris : PUF.
- Manigand, A. (1993). «La problématique de l'enfant d'origine étrangère : nécessité de changer d'approche». *Revue française de pédagogie*, 104, 41-42.
- Marcia, J. (1993). «The Ego Identity Approach to Ego Identity». In J.E. Marcia (dir.), *Ego Identity. A Handbook for Psychosocial Research* (p. 3-21). New York : Springer-Verlag.

- Marineau, R. (1990). *J.L. Moréno*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Markstrom-Adams, C. et Beale Spencer, M. (1994). «A model for Identity Intervention with Minority Adolescents». In S.L. Archer (dir.), *Interventions for Adolescent Identity Development* (p. 84-102). London, New Delhi : Sage Publications.
- Matute-Bianchi, M.E. (1991). «School Performance among Mexican-Descent Students». In M.A. Gibson et J. Ogbu (dir.), *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities* (p. 205-247). New York : Garland Publishing, Inc.
- McAndrew, M. (1986). *Études sur l'éthnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec*. Montréal : Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- McAndrew, M. et Ledoux, M. (1995). «La concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'île de Montréal : un portrait statistique». *Cahiers québécois de démographie*, 24(2), 343-370.
- McAndrew, M. et Tessier, C. (1997). «L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire québécois : situation actuelle et perspectives comparatives». *Études ethniques au Canada*, 23(2), 58-81.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Rapport Inchauspé). Québec : Gouvernement du Québec.
- Moïse, L. C. (1997). *Nature et corrélats des orientations d'acculturation chez des Antillais à Montréal*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Québec.
- Montandon, C. et Perrenoud, P. (dir.) (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Peter Lang.
- Moréno, J.L. (1954). *Fondements de la Sociométrie*. Paris : PUF.

- Mucchielli, A. (1992). *L'identité*. Paris : PUF.
- Mucchielli, R. (1973). *Organigrammes et sociogrammes*. Paris : ESF-EME.
- Nangle D.W., Ellis, J.T., Christopher, J.S. et Hansen, D.J. (1983). «Sociometric Peer Nominations : An Idiographic Examination of Temporal Stability». *Education and Treatment of Children*, 16(2), 175-186.
- Neto, F. (1994). «Le stress d'acculturation chez les jeunes d'origine portugaise en France». *Enfance*, 1, 83-94.
- Newcomb, A.F. et Bukowsky, W.M. (1983). «Social Impact and Social Preference as Determinants of Children's Peer Group Status». *Developmental Psychology*, 19(6), 856-867.
- Newcomb, A.F., Bukowsky, W.M. et Pattee, L. (1993). «Children's Peer Relations : A Meta-analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial, and Average Sociometric Status». *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Northway, M.L. (1964). *Sociométrie scolaire à l'usage de tous les enseignants*. Paris : Éditions Universitaires.
- Northway, M.L. (1968). *Initiation à la sociométrie*. Paris : Dunod.
- Ogbu, J. (1991). «Immigrant and Involuntary Minorities in Perspective». In M.A. Gibson et J. Ogbu (dir.), *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities* (p. 3-33). New York : Garland Publishing, Inc.
- Ollendick, T.H., Greene, R.W., Francis, G. et Baum, C.G. (1991). «Sociometric Status : Its Stability and Validity among Neglected, Rejected and Popular Children». *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 32(3), 525-534.

- Oriol, M. (1986). «La flexibilité des rôles familiaux chez les immigrants : transposition et réinterprétation». In M. Abdallah-Pretceille et al. (dir.), *Enfances et cultures* (p. 39-51). Toulouse : Édition Privat.
- Ouellet, F. (1997). «Éducation interculturelle et formation interculturelle. Éléments de problématique». *Études ethniques au Canada*, 23(2), 32-57.
- Pagé, M. (1997). «Plurastic Citizenship : A Reference for Citizenship Education». *Études ethniques au Canada*, 23(2), 22-31.
- Paquette, C. (1975). *Techniques sociométriques et pratique pédagogique* (2^e dir.). Laval : Les Éditions NHP.
- Parker, J.C., Asher S.R. (1987). «Peer Relations and Later Personal Adjustment : Are Low-Accepted Children at Risk ?» *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Parlebas, P. (1992). *Sociométrie, réseaux et communication*. Paris : PUF.
- Perry, J.C. (1979). «Popular, Amiable, Isolated, Rejected : A Reconceptualization of Sociometric Status in Preschool Children». *Child Development*, 50(4), 1231-1234.
- Phinney, J.S. et Chavira, V. (1995). «Parental Ethnic Socialisation, and Problems Related to Ethnicity». *Journal of Research on Adolescence*, 5(1), 31-53.
- Phinney, J.S., Ferguson, D.L. et Tate, J.D. (1997). «Intergroup Attitudes among Ethnic Minority Adolescents : A Causal Model». *Child Development*, 68(5), 955-968.
- Poulin F. et Boivin, M. (1995). «Aggression and Peer Status in School-age Boys : A Test of the Similarity Principle». *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27(3), 286-300.

- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Rabiner, D. et Gordon, L. (1992). «The Coordination of Conflicting Social Goals : Differences between Rejected and Non-rejected Boys». *Child development*, 63(6), 1344-1350.
- Renshaw, P.D. (1984). «The Roots of Peer Interactions Research : A Historical Analysis of the 1930's». In S.R. Asher et J. Gottman (dir.), *The Development of Children's friendships* (p. 1-25). Cambridge : Cambridge Studies.
- Rican, P. (1996). «Sociometric Status of Gypsy Children in Ethnically Mixed Classes». *Studia Psychologica* (Prague), 38(3), 177-184.
- Sagar, H.A., Schofield, J.W. et Snyder, H.N. (1983). «Race and Gender Barriers : Preadolescent Peer Behavior in Academic Classrooms». *Child Development*, 54(4), 1032-1040.
- Sam, D.L. (1995). «Acculturation Attitudes among Young Immigrants as a Function of Perceived Parental Attitudes». *Journal of Early Adolescence*, 15(2), 238-258.
- Schofield, J.W. (1981). «Complementary and Conflicting Identities : Images and Interaction in a Interracial School. In S.R. Asher et J. Gottman (dir.), *The Development of Children's Friendships* (p. 53-90). Cambridge : Cambridge Studies.
- Schwarzwald, J. et Amir, Y. (1984). «Interethnic Relations and Education : An Israeli Perspective». In N. Miller et M. Brewer (dir.), *Groups in Contact : The Psychology of Desegregation* (p. 53-76). Orlando : Academic Press Inc.

- Selltiz, C., Wrightsman, L.S. et Cook, S.W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal : Les Éditions HRW.
- Sharan, S. (1990). «Cooperative Learning and Helping Behavior in the Multi-ethnic Classroom». In H.C. Foot, M. Morgan et R. Shute (dir.), *Children helping children* (p. 51-176). Chichester (England), Toronto : John Wiley and Sons Ltd.
- Simon, P.J. (1993). «Ethnocentrisme, Ethnisme, Racisme». In D. Juteau et M. El Yamani (dir.), *Le racisme à la fin du XXe siècle : une perspective internationale* (p. 4-21). Actes du 1^e colloque de la Chaire en relations ethniques. Montréal : Centre d'études ethniques, Chaire en relations ethniques, Université de Montréal.
- Sommerlad E.A. et Berry, J.W. (1970). «The Role of Ethnic Identification in Distinguishing between Attitudes towards Assimilation and Integration of a Minority Racial Group». *Human Relations*, 23(1), 23-29.
- Sterlin, C. (1987). «La référence culturelle dans une pratique psychiatrique en milieu haïtien à Montréal». *Regards anthropologiques en psychiatrie* (p. 97-110). Montréal : Éditions du Girame.
- Taboada-Leonetti, I. (1989). «Stratégies identitaires et minorités dans les sociétés pluriethniques». *Revue Internationale d'Action Communautaire*, 21/61, 95-107.
- Tap, P. (1991). «L'identification est-elle une aliénation de l'identité ?» In P. Tap (éd.), *Identité individuelle et personnalisation* (p. 237-250). Toulouse : Privat.
- Terry, R. et Coie, J.D. (1991). «A Comparison of Methods for Defining Sociometric Status among Children». *Developmental Psychology*, 27(5), 867-880.
- Thompson, R.A. (1990). «Vulnerability in Research : A Developmental Perspective on Research Risk». *Child Development*, 61(1), 1-16.

- Toesca, Y. (1972). *La sociométrie à l'école primaire*. Paris : ESF.
- Trudel, R. et Antonius, R. (1991). *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel.
- Underwood, M.K., Kupersmidt, J.B. et Coie, J.D. (1996). «Childhood Peer Sociometric Status and Aggression as Predictors of Adolescent Childbearing». *Journal of Research on Adolescence*, 6(2), 201-223.
- Van der Maren, J.M. (1990), «Le groupe-classe». In A. Safty (dir.), *Pour un enseignement efficace*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal (1^e éd. 1995).
- Vasquez, A. (1987). «L'école française et les enfants d'étrangers. L'évolution d'une problématique». In Retschitzky et al. (dir.), *La recherche interculturelle*, tome 2 (p. 284-294). Paris : L'Harmattan.
- Vasquez-Bronfman, A. et Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école, approche ethnographique*. Paris : PUF.
- Vitaro F., Tremblay, R.E. et Gagnon, C. (1990). «Profil comportemental et stabilité du statut sociométrique de la maternelle à la première année». *Enfance*, 4, 423-438.
- Waldrop, M.F. et Halverson, C.F. (1975). «Intensive and Extensive Peer Behavior : Longitudinal and Cross-sectional Analyses». *Child Development*, 46(1), 19-26.
- Wentzel, K.R. et Asher, S.T. (1995). «The Academic Lives of Neglected, Rejected, Popular, and Controversial Children». *Child Development*, 66(3), 754-763.

Wright, C.H., Giammarino, M. et Parad, H.W. (1986).
«Social Status in Small Groups : Individual-group
Similarity and the Social 'Misfit'». *Journal of
Personality and Social Psychology*, 50(3), 523-536.

Young, M. (1984). *Patterns of Psychological Acculturation
among Azorean Portuguese-Canadian Families in
Kingston*. Thèse de doctorat, Université de Kingston,
Ontario.

ANNEXE A
AUTORISATIONS



Le 29 mai 1997

**Commission des écoles protestantes
du Grand Montréal**

**The Protestant School Board
of Greater Montreal**

Region V
6000 Fielding
Montréal, Québec H3X 1T4
Téléphone (514) 483-7217

Madame Fasal Kanouté
1226 Mont-Royal Est
Montréal, Qué.
H2J 1Y1

Madame,

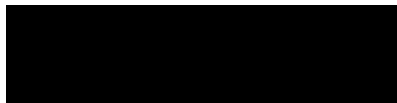
J'ai le grand plaisir de vous annoncer que votre projet de recherche intitulé "Le processus d'acculturation et l'insertion sociale en classe des élèves d'origine immigrante à Montréal" a été accepté par le Conseil des Commissaires lors de la réunion du 28 mai 1997.

Vous pouvez donc procéder à votre recherche.

Je vous rappelle cependant que l'acceptation de participer ou pas demeure toujours avec la direction de l'école et les enseignants.

Je vous demanderais également de nous faire parvenir le rapport de votre recherche dès qu'elle sera terminée.

Permettez-moi de vous offrir Madame mes meilleurs voeux de succès dans votre recherche et vous prie d'agréer mes plus sincères salutations.



Marie-Claude Gatineau
Présidente
Comité de Recherche

c.c.: Maisonneuve - Mme C. LeBel
Edouard VII - Mme Y. Nantel
Du Grand Chêne - M. P.Y. Bezzaz

MCG/spl.



CECM

Service de la formation générale

Le 17 février 1997

Monsieur Fasal Kanouté

Monsieur,

Il me fait plaisir de vous informer que le Comité de la recherche vous autorise à réaliser votre projet dans le réseau des établissements scolaires de la CECM.

Votre demande sera acheminée aux directions de Regroupements, responsables des écoles dont la participation sera sollicitée:

M. Yvon Caty
Directeur
Regroupement 2
596-4202

Mme Nicole Genest-Gervais
Directrice
Regroupement 5
596-4111

M. Gilles Goulet
Directeur
Regroupement 6
596-5639

M. Claude Papineau
Directeur
Regroupement 7
596-5628

Je vous demande d'entrer en communication avec ces personnes afin qu'elles vous autorisent à solliciter la participation des directions d'écoles pouvant être concernées par votre projet.

Je vous rappelle que vous devez réaliser votre recherche en évitant le plus possible d'occasionner des dérangements aux activités d'enseignement et d'apprentissage.

Je vous rappelle également que l'approbation de votre recherche par la CECM demeure conditionnelle à l'autorisation, s'il y a lieu, du Comité central de parents de la CECM et des différentes associations et syndicats.

LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

Service de la formation générale - 3737, rue Sherbrooke Est, Montréal (Québec) H1X 3B3

Invitation à présenter les résultats de votre recherche

La recherche en milieu scolaire est une avenue essentielle à l'évolution de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle est une source d'information privilégiée des divers agents de l'éducation, à l'intérieur d'une formation professionnelle continue.

Vous serez donc invitée à faire connaître les résultats de votre recherche de la façon suivante:

1. Faire parvenir une copie de votre rapport de recherche au Comité de la recherche, lorsque votre travail sera complété.
2. Présenter les résultats de votre recherche et diverses façons de les intégrer dans des pratiques d'enseignement en classe ou dans diverses activités éducatives. Cette présentation se fera dans le cadre de rencontres organisées à cette fin <J'ai trouvé quelque chose qui peut vous intéresser...>. Ces rencontres d'une durée d'une heure environ, sont offertes aux divers agents de l'éducation pouvant être concernés par votre recherche.

Lors de cette rencontre, nous vous demandons de remettre à chacun des participants un document synthèse présentant les objectifs et les résultats de votre recherche et divers moyens de concrétiser ces résultats dans des activités éducatives.

J'imagine que vous accueillerez cette invitation avec enthousiasme. De part et d'autre, il est maintenant incontournable de collaborer ensemble, à la recherche et à son application.

Je vous remercie d'avoir choisi la CECM comme lieu de recherche et soyez assurée de mon entière collaboration.

Pour le Comité de la recherche



Marcel Lamarre
Responsable de la formation des maîtres,
de l'insertion professionnelle et de la recherche.
596-6096



**Alliance des professeurs
et professeurs de Montréal (CEQ)**

Montréal, le 21 janvier 1997

Madame Kanouté Fasal
[REDACTED]
[REDACTED]

Madame,

Suite à votre lettre du 17 janvier 1997, nous avons le plaisir de vous informer que l'Alliance des professeurs et professeurs de Montréal consent à ce que vous effectuiez votre recherche, dans la mesure où les modalités suivantes seront respectées:

- 1- Informer les enseignantes et les enseignants concernés des objectifs visés par la recherche ainsi que de la méthodologie utilisée;
- 2- Aviser les enseignantes et les enseignants que l'anonymat sera respecté et que vous leur assurerez la confidentialité des résultats individuels;
- 3- Indiquer aux enseignantes et aux enseignants que leur participation à cette recherche se fera sur une base volontaire;
- 4- Transmettre à l'Alliance les documents utilisés dans la recherche;
- 5- Transmettre à l'Alliance les résultats de vos travaux pour chacune des étapes prévues dans votre échéancier.

Nous demeurons disponible pour toute information ou rencontre que vous jugeriez utile.

Veuillez agréer, Madame, l'expression de mes salutations distinguées.

[REDACTED]

Willy Demoucelle
Conseiller syndical

WD/cl/kanoute.rec
08700/U016

ANNEXE B

**QUELQUES STATISTIQUES DU CONSEIL SCOLAIRE DE
L'ÎLE DE MONTRÉAL CONCERNANT LES ÉLÈVES
D'ORIGINE IMMIGRANTE (1998)**

**Évolution de l'importance absolue et relative de l'immigration récente
dans l'ensemble des écoles des 8 commissions scolaires du Conseil,
entre septembre 1990 et septembre 1997**

Tableau 1 - Secteurs francophone et anglophone

Année	Territoire d'origine (hors Canada et au Québec*)		Langues autres que française ou anglaise			
			maternelle		parlée à la maison	
	nombre d'élèves	%	nombre d'élèves	%	nombre d'élèves	%
1990	65 384	34,05	52 724	27,45	39 456	20,55
1991	68 488	35,79	54 073	28,26	40 404	21,12
1992	74 662	38,89	55 311	28,81	41 195	21,46
1993	79 061	41,00	57 398	29,77	42 930	22,26
1994	82 334	42,93	59 661	31,10	44 620	23,26
1995	83 810	43,65	59 379	30,93	44 328	23,09
1996	86 621	44,97	61 075	31,71	44 473	23,21
1997	88 904	46,00	61 783	31,97	44 571	23,06

* mais issus de parent(s) né(s) hors Canada

Tableau 2 - Secteur francophone

Année	Territoire d'origine (hors Canada et au Québec*)		Langues autres que française ou anglaise			
			maternelle		parlée à la maison	
	nombre d'élèves	%	nombre d'élèves	%	nombre d'élèves	%
1990	46 720	33,84	37 933	27,47	32 217	23,33
1991	51 410	36,87	40 322	28,92	33 941	24,34
1992	55 372	39,39	42 020	29,89	35 211	25,05
1993	58 793	41,53	44 509	31,44	37 289	26,34
1994	61 465	43,58	47 014	33,33	39 193	27,79
1995	62 766	44,47	47 098	33,37	39 187	27,76
1996	65 042	45,77	48 597	34,20	40 343	28,39
1997	66 766	46,98	48 916	34,34	39 334	27,62

* mais issus de parent(s) né(s) hors Canada

Tableau 3 - Secteur anglophone

Année	Territoire d'origine (hors Canada et au Québec*)		Langues autres que française ou anglaise			
			maternelle		parlée à la maison	
	nombre d'élèves	%	nombre d'élèves	%	nombre d'élèves	%
1990	18 664	34,58	14 791	27,40	7 239	13,41
1991	17 078	32,90	13 751	26,49	6 463	12,45
1992	19 290	37,52	13 291	25,85	5 773	11,64
1993	20 268	39,54	12 889	25,15	5 641	11,01
1994	20 869	41,11	12 647	24,91	5 427	10,69
1995	21 044	41,38	12 281	24,15	5 141	10,11
1996	21 579	42,72	12 478	24,70	5 130	10,16
1997	22 138	43,55	12 867	25,31	5 237	10,30

* mais issus de parent(s) né(s) hors Canada

1.1.1 Évolution des inscriptions de l'ensemble des écoles primaires et secondaires des 8 commissions scolaires de l'île de Montréal (secteurs francophone et anglophone), selon les lieux d'origine des *élèves d'immigration récente* et les langues maternelles et parlées à la maison *autres que française et anglaise* de ces mêmes élèves, entre septembre 1990 et septembre 1997.

Les trois tableaux (1, 2 et 3) qui suivent permettent de percevoir sommairement l'importance qu'occupe l'immigration récente dans les écoles de l'île de Montréal. Il faut cependant se rappeler que la précision des données s'est accrue depuis 1990, ce qui fait que le rythme de progression illustré dans ces tableaux ne témoigne pas uniquement de la croissance du nombre de nouveaux venus en milieu montréalais, notamment en ce qui concerne les élèves nés au Québec de parent(s) né(s) hors Canada.

Il ressort de ces tableaux que le **secteur francophone** a vu croître ses effectifs d'immigration récente de façon continue depuis 1990 et que ceci s'est traduit par une augmentation moindre mais soutenue des élèves de langue maternelle autre que française ou anglaise («allophone»). L'apport de l'immigration de populations francophones explique en grande partie les écarts de taux entre ceux des territoires d'origine et ceux des langues maternelles.

Le **secteur anglophone** a connu pour sa part une évolution semblable à celle du secteur francophone en ce qui concerne les lieux d'origine. Ce fait peut sembler surprenant à première vue, à cause de l'adoption de la Loi 101 en 1977, mais il s'explique par la présence d'un nombre important d'élèves nés au Québec de parent(s) né(s) hors Canada. Cependant, il en va autrement pour les langues autres que française ou anglaise, leur importance relative diminuant année après année sauf depuis 1996 où l'on observe une légère augmentation.

Conseil scolaire de l'île de Montréal

Statistiques sur le territoire d'origine
et
les langues maternelles et parlées à la maison (autres que française et anglaise)
des élèves des écoles primaires et secondaires
Inscriptions au 30 septembre 1997
Réseaux francophone et anglophone

Tableau 4 - Total des 8 commissions scolaires de l'île de Montréal

Ordre d'ens.	Nombre d'écoles	Effectif total	Territoire d'origine						Langue					
			hors Canada		au Québec*		total		maternelle		parlée		mat. et parlée	
			Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%
Prim.	334	123230	18146	14,73	39612	32,14	57758	46,87	38537	31,27	27889	22,63	27421	22,25
Sec.	111	70032	16354	23,35	14792	21,12	31146	44,47	23246	33,19	16682	23,82	16413	23,44
Total	445	193262	34500	17,85	54404	28,15	88904	46,00	61783	31,97	44571	23,06	43834	22,68

Tableau 5 - Regroupement des commissions scolaires catholiques

Ordre d'ens.	Nombre d'écoles	Effectif total	Territoire d'origine						Langue					
			hors Canada		au Québec*		total		maternelle		parlée		mat. et parlée	
			Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%
Prim.	256	93811	13622	14,52	26693	28,45	40315	42,97	28000	29,85	19661	20,96	19309	20,58
Sec.	72	54101	12970	23,97	10754	19,88	23724	43,85	18697	34,56	13121	24,25	12941	23,92
Total	328	147912	26592	17,98	37447	25,32	64039	43,30	46697	31,57	32782	22,16	32250	21,80

Tableau 6 - Regroupement des commissions scolaires protestantes

Ordre d'ens.	Nombre d'écoles	Effectif total	Territoire d'origine						Langue					
			hors Canada		au Québec*		total		maternelle		parlée		mat. et parlée	
			Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%
Prim.	78	29419	4524	15,38	12919	43,91	17443	59,29	10537	35,82	8228	27,97	8112	27,57
Sec.	39	15931	3384	21,24	4038	25,35	7422	46,59	4549	28,55	3561	22,35	3472	21,79
Total	117	45350	7908	17,44	16957	37,39	24865	54,83	15086	33,27	11789	26,00	11584	25,54

* mais issus de parent(s) né(s) hors Canada

Conseil scolaire de l'île de Montréal

Statistiques sur le territoire d'origine
et
les langues maternelles et parlées à la maison (autres que française et anglaise)
des élèves des écoles primaires et secondaires
Inscriptions au 30 septembre 1997
Réseau francophone

Tableau 15 - Total des 8 commissions scolaires de l'île de Montréal

Ordre d'ens.	Nombre d'écoles	Effectif total	Territoire d'origine						Langue					
			hors Canada		au Québec *		total		maternelle		parlée		mat. et parlée	
			Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%
Prim.	244	91665	16692	18,21	26932	29,38	43624	47,59	30490	33,26	24579	26,81	24228	26,43
Sec.	67	50767	15195	29,93	7947	15,65	23142	45,58	18426	36,30	14755	29,06	14566	28,69
Total	311	142432	31887	22,39	34879	24,49	66766	46,88	48916	34,34	39334	27,62	38794	27,24

Tableau 16 - Regroupement des commissions scolaires catholiques

Ordre d'ens.	Nombre d'écoles	Effectif total	Territoire d'origine						Langue					
			hors Canada		au Québec *		total		maternelle		parlée		mat. et parlée	
			Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%
Prim.	215	79491	13234	16,65	20422	25,69	33656	42,34	22966	28,89	18360	23,10	18062	22,72
Sec.	55	45865	12655	27,59	6647	14,49	19302	42,08	15505	33,81	12227	26,66	12083	26,34
Total	270	125356	25889	20,65	27069	21,59	52958	42,25	38471	30,69	30587	24,40	30145	24,05

Tableau 17 - Regroupement des commissions scolaires protestantes

Ordre d'ens.	Nombre d'écoles	Effectif total	Territoire d'origine						Langue					
			hors Canada		au Québec *		total		maternelle		parlée		mat. et parlée	
			Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%
Prim.	29	12174	3458	28,40	6510	53,47	9968	81,88	7524	61,80	6219	51,08	6166	50,65
Sec.	12	4902	2540	51,82	1300	26,52	3840	78,34	2921	59,59	2528	51,57	2483	50,65
Total	41	17076	5998	35,13	7810	45,74	13808	80,86	10445	61,17	8747	51,22	8649	50,65

* mais issus de parent(s) né(s) hors Canada

98-05-20

Conseil scolaire de l'île de Montréal

Statistiques sur le territoire d'origine
et
les langues maternelles et parlées à la maison (autres que française et anglaise)
des élèves des écoles primaires et secondaires
Inscriptions au 30 septembre 1997
Réseau anglophone

Tableau 26 - Total des 8 commissions scolaires de l'île de Montréal

Ordre d'ens.	Nombre d'écoles	Effectif total	Territoire d'origine						Langue					
			hors Canada		au Québec*		total		maternelle		parlée		mat. et parlée	
			Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%
Prim.	90	31565	1454	4,61	12680	40,17	14134	44,78	8047	25,49	3310	10,49	3193	10,12
Sec.	44	19265	1159	6,02	6845	35,53	8004	41,55	4820	25,02	1927	10,00	1847	9,59
Total	134	50830	2613	5,14	19525	38,41	22138	43,55	12867	25,31	5237	10,30	5040	9,92

Tableau 27 - Regroupement des commissions scolaires catholiques

Ordre d'ens.	Nombre d'écoles	Effectif total	Territoire d'origine						Langue					
			hors Canada		au Québec*		total		maternelle		parlée		mat. et parlée	
			Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%
Prim.	41	14320	388	2,71	6271	43,79	6659	46,50	5034	35,15	1301	9,09	1247	8,71
Sec.	17	8236	315	3,82	4107	49,87	4422	53,69	3192	38,76	894	10,85	858	10,42
Total	58	22556	703	3,12	10378	46,01	11081	49,13	8226	36,47	2195	9,73	2105	9,33

Tableau 28 - Regroupement des commissions scolaires protestantes

Ordre d'ens.	Nombre d'écoles	Effectif total	Territoire d'origine						Langue					
			hors Canada		au Québec*		total		maternelle		parlée		mat. et parlée	
			Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%	Nomb.	%
Prim.	49	17245	1066	6,18	6409	37,16	7475	43,35	3013	17,47	2009	11,65	1946	11,28
Sec.	27	11029	844	7,65	2738	24,83	3582	32,48	1628	14,76	1033	9,37	989	8,97
Total	76	28274	1910	6,76	9147	32,35	11057	39,11	4641	16,41	3042	10,76	2935	10,38

* mais issus de parent(s) né(s) hors Canada

ANNEXE C
DONNÉES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

Questionnaire sociodémographique

Tableau synthèse pour chaque classe

Questionnaire sociodémographique**PARTIE A**

Ton prénom _____ Ta classe _____
 Ton école _____
 Tu es un garçon _____ Tu es une fille _____ (Coche à la bonne place)
 Ton âge _____ ans
 Ton pays de naissance _____
 Si ce n'est pas le Canada, depuis combien de temps es-tu ici?

Ta langue maternelle _____
 Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison _____

PARTIE B Informations sur ta famille

Le pays de naissance de ton père _____
 Le pays de naissance de ta mère _____
 Le(s) pays de naissance de tes grands-parents _____
 Le(s) pays de naissance de tes grands-parents maternels _____

PARTIE C (Coche à la bonne place)

Tu vis avec: ton père _____ ta mère _____
 une autre personne _____ (précise le lien de
 parenté)

PARTIE D Lis bien la liste suivante:

- (1) Origine québécoise francophone de souche
- (2) Origine québécoise anglophone de souche
- (3) Origine asiatique
- (4) Origine africaine
- (5) Origine haïtienne
- (6) Origine latinoaméricaine
- (7) Origine grecque
- (8) Origine italienne
- (9) Origine indienne (Inde)
- (10) Origine arabe
- (11) Origine portugaise
- (12) Autre origine _____ (Précise)

Réponds aux questions suivantes en choisissant un chiffre sur la liste ci-dessus et en l'inscrivant.

- Ton origine culturelle est: _____
- L'origine culturelle de ton père est : _____
- L'origine culturelle de ta mère est : _____

École A (5e année)

Élèves	Origine ethnique	Age (ans)	Lieu de naissance	Langue maternelle	Langues parlées à la maison	Lieu de naissance/ origine ethnique du père	Lieu de naissance/ origine ethnique de la mère	Vit avec
1GCA	OCF	10	Canada	Français	Français	-----/ OCF	Canada/ OCF	Mère
2FCA	Amérindienne	11	Canada	Amérindien	Français	Canada/ OCF	Canada/ Amérindienne	Père et mère
4GCA	OCF	12	Canada	Français	Français/ anglais	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Mère
5GCA	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
6GCA	OCF	10	Canada	Français	Français/ Anglais	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
7FCA	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
9FCA	OCF	10	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
11GCA	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
12FCA	OCF	10	Canada	Français	Français/ Anglais	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
13GCA	OCF	10	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
16GCA	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Mère
17FCAT	OCF	10	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
19GCA	OCF	10	Canada	Français	Français	Canada/ Italienne	Canada/ OCF	Père et mère
21GCA	OCF	12	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
22FCA	OCF	10,5	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
3FIA	OI	11	Canada	Portugais	Anglais Français Portugais	Portugal/ Portugais	Portugal/ Portugaise	Père et mère
8GIA	OI Portugaise	11	Portugal (2 ans)	Portugais	Portugais Anglais	Portugal/ Portugais	Portugal/ Portugais	Père et mère

10GIA	OI Portugaise	11	Portugal (6ans)	Portugais	Portugais	Portugal/ Portugais	Portugal/ Portugais	Père et mère
15FIA	OI Portugaise	----	Canada	Portugais	Portugais Anglais	Portugal/ Portugais	Portugal/ Portugais	Père et mère
18FIA	OI Portugaise	10	Portugal (7 ans)	Portugais	Français Portugais	Portugal/ Portugais	Portugal/ Portugais	Père et mère
20GIA	OI Portugaise	11	Canada	Portugais	Portugais Français	Portugal/ Portugais	Portugal/ Portugais	Père et mère
14GIA	OI Vietna- mienne	11	Canada	Chinois	Chinois	Vietnam/ Vietnamienn	Vietnam/ Vietnamienne	Père et mère
23GIA	OI Vietna- mienne	11	Vietnam (5 ans)	Vietnamien	Vietnamien Français Anglais	Vietnam/ Vietnamienn	Vietnam/ Vietnamienne	Père et mère
24FIA	OI Vietna- mienne	11	Vietnam	Vietnamien	Vietnamien	Vietnam/ Vietnamienn	Vietnam/ Vietnamienne	Mère
25FIA	I Sri Lan- kaise	11	Sri Lanka (4 ans)	Tamoul	Tamoul	Sri Lanka/ Sri Lankaise	Sri Lanka/ Sri Lankaise	Père et mère

ÉCOLE B (6e année)

Élèves	Origine ethnique	Age (ans)	Lieu de naissance	Langue maternelle	Langues parlées à la maison	Lieu de naissance/ origine ethnique du père	Lieu de naissance/ origine ethnique de la mère	Vit avec
1FCB	OCF	12	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Mère
4FCB	OCF	13	Canada	Français	Français	-----	Canada/ OCF	Mère
6FCB	OCF	12	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
15FCB	OCF	11,5	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Mère
2GCB	OCF	12	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF OCA	Père et mère
20FCB	OCF	12	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
11GCB	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Mère
19FCB	OCF	12	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
7GCB	OCF ACF	12	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF OCA	Mère
18FIB	OI Argentine	11	Argentine (2 ans)	Espagnol	Espagnol	Argentine/ Argentine	Argentine/ Argentine	Père et mère
5GIB	OI Salvador.	12	El Salvador (8ans)	Espagnol	Espagnol Français	El Salvador./ salvadorienne	El Salvador/ salvadorienne	Père et mère
10GIB	OI Chilienne	11	Canada	Espagnol	Espagnol Français	Chili/ Chilienne	Chili/ Chilienne	Père et mère
12FIB	OI Guatémala	13	USA	Espagnol	Espagnol Français Anglais	Guatémala/ Guatémalt.	Guatémala/ Guatémalt.	Père et mère
14GIB	OI Haïtienne	12	Haïti (6 ans)	Créole	Créole Français	Haïti Haïtienne	Haïti Haïtienne	Père et mère
17GIB	OI Haïtienne	11,5	Canada	Français	Créole Français Anglais	Haïti Haïtienne	Haïti Haïtienne	Mère

13GIB	OI Haïtienne	13	Haïti (3,5 ans)	Créole	Créole Français	Haïti Haïtienne	Haïti Haïtienne	Mère
3FIB	OI Haïtienne	12	Canada	Créole	Français	Haïti Haïtienne	Haïti Haïtienne	père et mère
16FIB	OI Zairoise	12	Zaire (4 ans)	Lingala	Français Lingala	Zaire Zairoise	Zaire Zairoise	Mère
8FIB	OI Libanaise	13	Liban (8 ans)	Arabe	Français Arabe	Liban/ Libanaise	Liban/ Libanaise	Père et mère
9GIB	OI Libanaise	11	Liban (8 ans)	Arabe	Français Arabe	Liban/ Libanaise	Liban/ Libanaise	Père et mère
21GIB	OI Algérienne	12	Algérie (7 ans)	Arabe	Français Arabe	Algérie/ Algérienne	Algérie/ Algérienne	Père et mère

ÉCOLE C (6e année)

Élèves	Origine ethnique	Age (ans)	Lieu de naissance	Langue maternelle	Langues parlées à maison	Lieu de naissance/ origine ethnique du père	Lieu de naissance/ origine ethnique de la mère	Vit avec
1GCC	OCF	12	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Mère
2FCC	OCF	12	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
3FCC	OCF	12	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ Italienne	Père et mère
4FCC	OCF OCA	11	Canada	Anglais	Français Anglais	Canada/ OCA	Canada/ OCF	Mère
6FCC	OCF	12	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Mère
7FCC	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
8FCC	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
9GCC	OCF	11	Canada	Français	Français Anglais	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Mère
10FCC	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
12FCC	OCF	11	Canada	Français	Français Anglais	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Mère
13GCC	OCF	----	Canada	Français	Français	-----/ OCF	-----/ OCF	Père et mère
15GCC	OCF	12	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
16GCC	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Mère
17FCC	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCA	Père et mère
18FCC	OCF	12	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
21GCC	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Mère
22GCC	OCF	11	Canada	Français	Français Anglais	Canada/ OCF	France/ Française	Père et mère

23GCC	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
5GIC	OI Française	11	Canada	Français	Français	Canada/ Q. F. S	France/ Française	Mère
20GIC	OI Portugaise	12	Canada	Français	Français	Portugal/ Portugaise	Canada/ OCF	Mère
19GIC	OI Espagnole	11	Canada	Français	Français Catalan Espagnol	Espagne/ Espagnole	Canada/ OCF	Père et mère
11GIC	OI Haïtienne	12	USA	Créole	Créole	Haïti/ Haïtienne	Haïti/ Haïtienne	Père
14GIC	OI Haïtienne OCF	12	Canada	Français	Français	Haïti/ Haïtienne	Canada/ OCF	Père
24GIG	OI Vietna- mienne	13	Canada	Français	Français	Vietnam/ Vietna mienne	Canada/ OCF	Mère
25 FIC	OI OCF Chinoise	12	Canada	Français Anglais	Français Anglais	HongKong/ Chinoise	Canada/ OCF.	Père et mère
26GIC	OI Bulgare	11	Bulgarie	Bulgare	Bulgare Anglais Français	Bulgarie/ Bulgare	Bulgarie/ Bulgare	Père et mère

ÉCOLE D (6e année)

Élèves	Origine ethnique	Age (ans)	Lieu de naissance	Langue maternelle	Langues parlées à la maison	Lieu de naissance/ origine ethnique du père	Lieu de naissance/ origine ethnique de la mère	Vit avec
1GCD	OCF	-----	Canada	Français	-----	-----/ Canada	-----/ Canada	-----
3FCD	OCF	12	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Mère
7FCD	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
13FCD	OCF	11	Canada	Français	Français anglais	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Mère
14GCD	OCF	12,5	Canada	Français	-----	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
15FCD	OCF	11	Canada	Français	Français Anglais	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
16FCD	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
17FCD	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
18GCD	OCF	-----	Canada	Français	-----	-----/ Canada	-----/ Canada	-----
19GCD	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
2GID	OI Italienne	11	Canada	Italienne	Italien Français	Italie/ Italienne	Italie/ Italienne	Père et mère
4FID	OI Trinidad Haïtienne	11	Canada	Anglais	Anglais Français	Haïti/ Haïtienne	Trinidad/ Trinidadienne	Père et mère
5GID	OI Chinoise	12	Chine (4 ans)	Chinois	Chinois	Chine/ Chinoise	Chine/ Chinoise	Père et mère
6GID	OI Libanaise	12	Liban (6ans)	Libanais	Libanais Français	Liban/ Libanaise	Liban/ Libanaise	Père et mère
8GID	OI	--	-----	-----	-----	-----	-----	-----
9FID	OI Espagnole	12	Espagne	Espagnol	Espagnol	Arabie Saoudite/ Arabe	Espagne/ Espagnole	Père et mère

10GID	OI Latinoame. Haïtienne	12	Canada	Français	Français Espagnol	Haïti/ Haïtienne	El Salvador/ Salvadorienne	Père et mère
11GID	OI Portugaise	13	Canada	Portugais	Français Anglais Portugais	Portugal/ Portugaise	Portugal/ Portugaise	Père et mère
12GID	OI Vietnam. Française	11	France (7 ans)	Français	Français	France/ Française	Vietnam/ Vietnamienne	Mère
21GID	OI	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
20FID	OI Argentine	13	Argentine	Espagnol	Espagnol Français	Argentine/ Argentine	Argentine/ Argentine	Père et mère
22FID	OI Argentine Colombie	11	Canada	Espagnol	Espagnol Anglais	Argentine/ Argentine	Colombie/ Colombienne	Père et mère
23FID	OI Salvado- rienne	12	Canada	Espagnol	Espagnol Français	El Salvador/ Salvadorien	El Salvador/ Salvadorienne	-----
24FID	OI Cambod- gienne	12	Canada	Chinois	Chinois Français	Cambodge/ Cambod- gienne	Cambodge/ Cambod- gienne	Mère
25GID	OI Cambod- gienne	12	Canada	Séchoinois	Séchoinois Anglais Français	Cambodge/ Cambod- gienne	Cambodge/ Cambod- gienne	Père et mère

ÉCOLE E (5^e année)

Élèves	Origine ethnique	Age (ans)	Lieu de naissance	Langue maternelle	Langues Parlées à la maison	Lieu de Naissance/ Origine ethnique du père	Lieu de Naissance/ Origine ethnique de la mère	Vit avec
1GCE	OCF	-----	-----	-----	-----	-----/-----	-----/-----	-----
2GCE	OCF	11	Canada	Français	Français	----- OCF	Canada/ OCF	Père
3FCE	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
4GCE	OCA	10	Canada	Anglais	Anglais Français	Canada/ OCF	Canada/ OCA	Père
5GCE	OCF	10	Canada	Français	Anglais Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
6FCE	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
7GCE	OCF	11	Canada	Français	-----	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
8GCE	OCF	12	Canada	Français	Français Anglais	Canada/ OCA	Canada/ OCF	Père
9GCE	OCF	10,5	Canada	Français	-----	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
10FCE	OCF	10	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Mère
12GCE	OCF	10	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Mère
13FCE	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Mère
15GCE	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père mère
11GIE	OI OCF Vietnamienne	11	Canada	Français	Français Vietnamien	Vietnam/ vietnamienne	Canada/ OCF	Père mère
14 GIE	OI Cambodgienne	11	Canada	Cambodgien	Cambodgien Français	Cambodge/ Cambodgien	Cambodge/ Cambodgienne	Père mère

16GIE	OI Roumain	12,5	Roumanie (4 ans)	Roumain	Roumain	Roumanie/ Roumaine	Roumanie/ Roumaine	Père mère
17FIE	OI Algérien	10	Algérie (10 mois)	Français Arabe Russe	Français Arabe	Algérie/ Algérienne	Russie/ Russe	Père mère
18FIE	OI Cambod- Gienne	11	Canada	Chinois	Chinois Français	Cambodge/ Cambodgien	Cambodge/ Cambodgienne	Père mère
19FIE	OI Vietna- Mienne	11	Vietnam (7 ans)	Vietnamien	Vietnamien	Vietnam/ vietnamienne	Vietnam/ vietnamienne	Père mère

ÉCOLE F (6e année)

Élèves	Origine ethnique	Âge (ans)	Lieu de naissance	Langue maternelle	Langues parlées à la maison	Lieu de naissance/ origine ethnique du père	Lieu de naissance/ origine ethnique de la mère	Vit avec
3FCF	OCF	13	Canada	Français	Français	Canada/ QFS	Canada/ QFS	Père et mère
1GIF	OI Haïtienne	13	Haïti (11 ans)	Créole	Créole Français	Haïti/ Haïtienne	Haïti/ Haïtienne	Mère
2GIF	OI	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
4FIF	OI Taïwanaise	12	Taiwan (4 ans)	Mandarin	Mandarin	Taiwan/ Taïwanaise	Taiwan/ Taïwanaise	Père et mère
5FIF	OI Dominicaine	13	R. Domini- caine	Espagnol	Espagnol	R. Domini./ Dominicaine	R. Domini./ Dominicaine	Mère
6FIF	OI Italo- Egyptienne	11	Canada	Anglais	Anglais Français Italien	Egypte/ Egyptienne	Italie/ Italienne	Père et mère
7FIF	OI Chilienne	12	Canada	Espagnol	Espagnol	Chili/ Chilienne	Chili/ Chilienne	Mère
8FIF	OI Chinoise	12	Mexique (6 ans)	Chinois	Chinois	Chine/ Chinoise	Chine/ Chinoise	Père et mère
9GIF	OI Salvado- Rienne	12	USA (12 ans)	Espagnol	Espagnol Anglais Français	El Salvador/ Salvadorienne	El Salvador/ Salvadorienne	Père et mère
10GIF	OI Haïtienne	13	Haïti (5 ans)	Créole	Créole Français	Haïti/ Haïtienne	Haïti/ Haïtienne	Mère et père
11GIF	OI Grecque	11	Canada	Grec	Grec Anglais	Grèce/ Grecque	Grèce/ Grecque	Père et mère
12FIF	OI Chinoise	12	Canada	Chinois	Chinois français	Chine/ Chinoise	Chine/ Chinoise	Père et mère
13GIF	OI Dominicaine	13	R. Domini- caine (11 ans)	Espagnol	Espagnol Français	R. Domini./ Dominicaine	R. Domini./ Dominicaine	Mère
14FIF	OI Guatémal- tèque	13	Guatémala (4,5 ans)	Espagnol	Espagnol	Guatémala/ Guatémaltèque	Guatémala/ Guatémaltèque	Mère
15FIF	OI Chinoise	12	Canada	Chinois	Chinois français	HongKong/ Chinoise	Chine/ Chinoise	Père et mère
16GIF	OI Péruvienne	12	USA	Espagnol	Espagnol Anglais	Pérou/ péruvienne	Pérou/ péruvienne	Père et mère

17GIF	OI Vietnam.	12	Canada	Chinois	Chinois	Vietnam/ Vietnamienne	Vietnam/ Vietnamienne	Père et mère
18GIF	OI Guatémal- tèque	13	Canada	Espagnol	Espagnol	Guatemala/ Guatémaltèque	Guatemala/ Guatémaltèque	Père et mère
19GIF	OI Haïtienne	12	Haïti (10 ans)	Créole	Anglais Français	Haïti/ Haïtienne	Haïti/ Haïtienne	Mère et père
20GIF	OI Guatémal- tèque	13	Guatemala (6 ans)	Espagnol	Espagnol	Guatemala/ Guatémaltèque	Guatemala/ Guatémaltèque	Père et mère
21FIF	OI Salvado- rienne	12	El Salvador (12 ans)	Espagnol	Espagnol Français	El Salvador/ Salvadorienne	El Salvador/ Salvadorienne	Père et mère
22FIF	OI Haïtienne	12	Canada	Créole	Français Français	Haïti/ Haïtienne	Haïti/ Haïtienne	Mère et père
23GIF	OI Vietnam.	12	Canada	Vietnamien	Vietnamien	Vietnam/ Vietnamienne	Vietnam/ Vietnamienne	Père et mère
24GIF	OI Vénézuc- lienne	12	Vénézuela (1 an)	Espagnol	Espagnol	Vénézuela/ Vénézuélienne	Vénézuela/ Vénézuélienne	Père et mère
25FIF	OI Mexicaine	11	Mexique (2 ans)	Espagnol	Espagnol	Mexique/ Mexicaine	Mexique/ Mexicaine	Mère

ÉCOLE G (5e année)

Élèves	Origine ethnique	Age (ans)	Lieu de naissance	Langue maternelle	Langues parlées à la maison	Lieu de naissance/ origine ethnique du père	Lieu de naissance/ origine ethnique de la mère	Vit avec
1FCG	OCF	11	Canada	Français	Français Anglais	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
3GCG	OCF	11	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Père et mère
4GCG	OCF	12	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Mère
10GCG	OCF	10	Canada	Français	Français	Canada/ OCA	Canada/ OCF	Mère
14GCG	OCF	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
15FCG	OCF	11	Canada	Français	Français	Irlande/ Irlandaise	Canada/ OCF	Mère
21FCG	OCF	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
22FCG	OCF	11	Canada	Français	Français	France/ Française	Canada/ OCF	Père et mère
24GCG	OI	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
2GIG	OI Argentine	11	Canada	Espagnol	Espagnol Français	Argentine/ Argentine	Argentine/ Argentine	Père et mère
5GIG	OI Française	12	France	Français	Français	France/ Française	France/ Française	Père et mère
6FIG	OI Haïtienne	11	Canada	Créole	Français	Haïti/ Haïtienne	Haïti/ Haïtienne	Mère
7FIG	OI Asiatique	10	Canada		Français	Asiatique	Asiatique	Père et mère
8GIG	OI Haïtienne	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
9GIG	OI Chilienne	11	Chili (4 ans)	Espagnol	Espagnol	Chili/ Chilienne	Chili/ Chilienne	Père et mère
11GIG	OI Salvador	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
12FIG	OI Chilienne	11	Canada	Espagnol	Espagnol Français	Chili/ Chilienne	Chili/ Chilienne	Grand Parent
13GIG	OI Vietnam	12	Canada	Vietnam.	Vietnam. Anglais Français	Vietnam/ Vietnam.	Vietnam/ Vietnam.	Père et Mère

16GIG	OI Vietnam	11	Canada	Vietnam.	Vietnam. Français	Vietnam/ Vietnam.	Vietnam/ Vietnam.	Père et Mère
17FIG	OI Haïtienne	12	Haïti (3 ans)	Créole	Français	Haïti/ Haïtienne	Haïti/ Haïtienne	Mère et père
18FIG	OI Tunisienne	10	Canada	Arabe Français	Arabe Français	Tunisie/ Tunisienne	Tunisie/ Tunisienne	Père et mère
19FIG	OI Vietnam OCF	11	Canada	Français	Français	Vietnam/ Vietnam.	Canada/ OCF	Père et mère
20GIG	OI Haïtienne	12	Canada	Créole	Français Créole	Canada/ Haïtienne	Haïti/ Haïtienne	Mère
23GIG	OI Chilienne	11	Canada (4 ans)	Espagnol	Espagnol	Chili/ Chilienne	Chili/ Chilienne	Père
25GIG	OI Chilienne	10	Canada	Français	Français	Chili/ Chilienne	Canada/ OCF	Père et mère
26FIG	OI Vénézuélien	12	Vénézuela	Espagnol	Espagnol Français Anglais	Vénézuela/ Vénézuélien	Vénézuela/ Vénézuélienne	Père et mère
27FIG	OI Haïtienne	11	Canada		Français Créole Anglais	Haïti/ Haïtienne	Haïti/ Haïtienne	Mère et père
28GIG	OI Chinoise	10	Canada	Chinois	Chinois Français	Chine/ Chinoise	Chine/ Chinoise	Père et mère

ÉCOLE H (6^e année)

Élèves	Origine ethnique	Age (ans)	Lieu de naissance	Langue maternelle	Langues parlées à la maison	Lieu de naissance/ origine ethnique du père	Lieu de naissance/ origine ethnique de la mère	Vit avec
2GCH	OCF	12	Canada	Français	Français	Canada/ OCF	Canada/ OCF	Mère
10FCH	OCA	11	Algérie (7 ans)	Français	Anglais	Angleterre/ OCA	Canada/ OCA	Père et mère
20FCH	OCA	12	Canada	Anglais	Anglais	Canada/ OCF	Canada/ OCA	Père et mère
1GIH	OI Roumanie Maroc	12	Israël (10 ans)	Français	Français	Roumanie/ Roumaine	Maroc/ Marocaine	Mère
3FIH	OI Haïtienne	11,5	Canada	Français	Français	Haïti/ Haïtienne	Haïti/ Haïtienne	Mère
4GIH	OI Libanaise	12	Liban (10 ans)	Arabe	Arabe Français	Liban/ Libanaise	Liban/ Libanaise	Père et mère
5GIH	OI Chinoise	13	HongKong (10 ans)	Chinois	Chinois	HongKong/ Chinoise	HongKong/ Chinoise	Père et mère
6GIH	OI Arménienne	12	Canada	Arménien	Anglais Français Arménien Turc	Turquie/ Arménienne	Turquie/ Arménienne	Père et mère
7GIH	OI Marocaine	12,5	Canada	Arabe	Français	Maroc/ Marocaine	Maroc/ Marocaine	Père et mère
8GIH	OI Marocaine	12	Maroc (7 ans)	Arabe	Français	Maroc/ Marocaine	Maroc/ Marocaine	Père et mère
9GIH	OI Polonaise	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
11GIH	OI Japonaise	11	Canada	Français	Français	Japon/ Japonaise	Canada/ QFS	Père et mère
12FIH	OI Koweïtienne	11	Koweït (10 ans)	Arabe	Arabe Français	Koweït/ Koweïtienne	Koweït/ Koweïtienne	Père et mère
13GIH	OI Libanaise	13	Canada	Arabe	Arabe Français	Liban/ Libanaise	Liban/ Libanaise	Père et mère
14FIH	OI Haïtienne	13	Haïti (3 ans)	Créole	Français Créole	Haïti/ Haïtienne	Haïti/ Haïtienne	Mère et père
15GIH	OI Costa Rica	12	Costa Rica (11 ans)	Espagnol	Espagnol	Costa Rica/ Costa Ricaine	Costa Rica/ Costa Ricaine	Père et mère

16GIH	OI Haïtienne	12	Canada	Français	Français	Haïti/ Haïtienne	Haïti/ Haïtienne	Mère et père
17GIH	OI Roumaine	12	Israël (7 ans)	Hébreux	Roumain	Roumanie/ Roumaine	Roumanie/ Roumaine	Père et mère
18FIH	OI Polonaise	12	Canada	Polonais	Polonais	Pologne/ Polonaise	Pologne/ Polonaise	Père et mère
19FIH	OI Polonaise	13	Pologne (3,5 ans)	Polonais	Polonais	Pologne/ Polonaise	Pologne/ Polonaise	Père et mère
21FIH	OI Sri Lanka	12	Canada	Tamoul	Tamoul	Sri lanka/ Sri lanka	Sri lanka/ Sri lanka	Père et mère
22FIH	OI Sri Lanka	12	Canada	Tamoul	Anglais	Sri lanka/ Sri lanka	Sri lanka/ Sri lanka	Père et mère
23GIH	OI Haïtienne	12	Canada	Créole	Français Créole	Haïti/ Haïtienne	Haïti/ Haïtienne	Mère et père
24GIH	OI Polonaise	12	Pologne (8 ans)	Polonais	Polonais Français Anglais	Pologne/ Polonaise	Pologne/ Polonaise	Père et mère
25FIH	OI Chinoise	12	HongKong (6 ans)	Chinois	Chinois français	HongKong/ Chinoise	HongKong/ Chinoise	Père et mère
26FIH	OI Chinoise	12	Canada	Cantonnais	Cantonnais	Vietnam/ Chinoise	Vietnam/ Chinoise	Père et mère

ANNEXE D
DONNÉES SOCIOMÉTRIQUES

- Questionnaire sociométrique

- Tableaux sociométriques concernant le critère "jeu"
(deux par classe; q1: désignations positives; q3:
désignations négatives)

- Tableaux de définition des statuts sociométriques
concernant le critère "jeu" (un par classe) et concernant
le critère "travail scolaire" (un par classe)

P: populaire; R: rejeté; N: négligé; C: controversé;
M: moyen; DP: désignations positives; DN:
désignations négatives; PS: préférence sociale; IS:
impact social; DPZ, DNZ, PSZ, ISZ: scores normalisés
à l'intérieur du groupe des pairs de même sexe.

- Sociogrammes des réciprocités positives concernant le
critère "jeu" (un par classe)

P: populaire; R: rejeté; N: négligé; C: controversé;

M: moyen

QUESTIONNAIRE SOCIOMETRIQUE

Contenu de la première feuille

Les huit questions te sont posées.

Question 1: Quel(le)s sont, dans l'ordre, les 3 élèves de ta classe que tu choisis le plus souvent pour jouer à la récréation ou après l'école?

Question 2: D'après toi, quel(le)s sont, dans l'ordre, les 3 élèves de ta classe qui te choisissent le plus souvent pour jouer à la récréation ou après l'école?

Question 3: Quel(le)s sont, dans l'ordre, les 3 élèves de ta classe que tu choisis le moins souvent pour jouer à la récréation ou après l'école?

Question 4: D'après toi, quel(le)s sont, dans l'ordre, les 3 élèves de ta classe qui te choisissent le moins souvent pour jouer à la récréation ou après l'école?

Question 5: Quel(le)s sont, dans l'ordre, les 3 élèves de ta classe que tu choisis le plus souvent pour travailler?

Question 6: D'après toi, quel(le)s sont, dans l'ordre, les 3 élèves de ta classe qui te choisissent le plus souvent pour travailler?

Question 7: Quel(le)s sont, dans l'ordre, les 3 élèves de ta classe que tu choisis le moins souvent pour travailler?

Question 8: D'après toi, quel(le)s sont, dans l'ordre, les 3 élèves de ta classe qui te choisissent le moins souvent pour travailler?

Le tableau de la page suivante contient:

- une colonne avec la liste de tous les élèves de ta classe;
- une colonne où rien est indiqué;
- huit colonnes pour les réponses aux huit questions.

Tableau sociométrique de la classe A. Question 1. Critère "jeu".

		FILLES											GARÇONS														
		2	9	7	22	17	12	24	18	15	25	3	19	11	4	21	8	10	6	1	5	13	16	20	14	23	
F I L L E S	2		Bb	Ab		C																					
	9	B		Aa								C															
	7	B	A						C																		
	22			C		Ab			B																		
	17				B		Aa					C															
	12				C	A						B															
	24	B							Cb		A																
	18							B		Aa							C										
	15									A							C				B						
	25	B		C																						A	
		3													B	C	A										
G A R Ç O N S	19											C						A	Ba								
	11																C	Aa	B								
	4														C		B		Ab								
	21															Bb	A		Cc								
	8															B		Aa	C								
	10		C														A		B								
	6												A				C		B								
	1											A		B	C												
	5															B		A	C								
	13												B					A						C			
	16												B		A		C										
	20																A			C						B	
	14												A						B	C							
23															B		A		C								
T		4	3	4	2	3	1	1	4	1	1	3	1	5	1	9	5	8	4	11	1	0	0	1	1		

Tableau sociométrique de la classe A. Question 3. Critère "jeu".

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

Tableau sociométrique de la classe B. Question 1. Critère "jeu".

		FILLES											GARÇONS									
		3	20	15	1	6	8	16	4	19	18	12	2	7	17	21	5	9	14	13	10	11
F I L L E S	3		Bb	Ac	C																	
	20	B		Ca	Ab																	
	15	C	A		Ba																	
	1		B	A		Cb																
	6				B		Aa						C									
	8					A			C											B		
	16								Cb					Aa	B							
	4								B		Aa				Cc							
	19								C	A					B							
	18		C						B			Aa										
	12			C							A			B								
G A R Ç O N S	2	C						A						Ba								
	7								C				A							B		
	17														Ac	Cc	B					
	21													C		Bb	Aa					
	5													C	B		Ab					
	9													C		A	B					
	14														B			C		Aa		
	13														C				A		B	
	10													A				B			C	
	11															C	B	A				
T	3	4	4	4	2	1	4	4	1	1	1	5	5	4	4	5	5	1	3	0	2	

Tableau sociométrique de la classe B. Question 3. Critère "jeu".

		FILLES											GARÇONS										
		3	20	15	1	6	8	16	4	19	18	12	2	7	17	21	5	9	14	13	10	11	
FILLES	3						C			A	B												
	20										B								C	A			
	15										C	B		A									
	1						C								A						B		
	6													A		B			C				
	8	B			C	A																	
	16													C	B						A		
	4													A		B	C						
	19	A					B	C															
	18						B			A		C											
	12									C						A	B						
GARÇONS	2				B						C									A			
	7													A	B	C							
	17			A				B													C		
	21						B				A	C											
	5											A	B								C		
	9					C	A				B												
	14				A		C	B															
	13		C						B	A													
	10		B								C			A									
11								C											B	A			
T	2	2	2	3	3	6	3	3	2	7	2	2	1	6	4	4	1	4	2	4	0		

Tableau sociométrique de la classe C. Question 1. Critère "jeu".

		FILLES										GARÇONS																
		2	3	6	25	12	17	8	18	4	7	10	13	23	21	20	15	22	24	26	14	5	1	16	9	11	19	
F I L L E S	2		B					C			A																	
	3				B			A	C																			
	6				A									C												B		
	25						C	B			A																	
	12						Ba	Ab	C																			
	17		C			A		Ba																				
	8					B	A		C																			
	18			B						Aa		C																
	4								A		Bb	Cb																
	7									B		Aa			C													
10									B	A			Cc															
G A R Ç O N S	13											C		Bb	A													
	23													B		Ab				B								
	21										B				B		Aa											
	20														A		Bb	C										
	15															B		Ab	Cb									
	22																B		Aa	Ca								
	24																B	A		Cb								
	26																	A	B		Cc							
	14																	A		C		Ba						
	5															C	B				A							
	1																						Ba		C	A		
	16														B								A			C		
	9																C				B					Aa		
11																	C	B							A			
19																									B			
T	0	2	1	2	2	3	5	4	3	5	4		4	4	5	4	4	5	3	4	3	1	1	1	2	4	1	

Tableau sociométrique de la classe C. Question 3. Critère "jeu".

		FILLES										GARÇONS																
		2	3	6	25	12	17	8	18	4	7	10	13	23	21	20	15	22	24	26	14	5	1	16	9	11	19	
F I L L E S	2			A																C	B							
	3															B				C				A				
	6	B																	C								A	
	25	A		B						C																		
	12											A							C				B					
	17											A	B														C	
	8																	B		C		A						
	18																B			C							A	
	4							B												A	B							
	7	B						A																		C		
	10	A																		C							B	
G A R Ç O N S	13														B	C			A									
	23				C																		A	B				
	21	A	B					C																				
	20	A		B		C																						
	15	A	B					C																				
	22		B				C					A																
	24																B	A		C								
	26	A	B			C																						
	14		B				C					A																
	5			B								A														C		
	1	A																		C							B	
	16	B		C																A								
	9	A	B						C																			
	11	A		B					C																			
19	A			C		B																						
T	13	6	6	2	2	5	4	0	1	3	3	0	0	0	1	4	4	3	6	2	3	2	3	0	5	0	0	

Tableau sociométrique de la classe D. Question 1. Critère "jeu".

		FILLES											GARÇONS														
		3	24	22	23	15	7	4	20	13	9	16	17	19	12	25	11	6	5	2	18	14	1	8	21	10	
F I L L E S	3		Ab	B	C																						
	24	B				Ab			C																		
	22		B		Ab	C																					
	23		A	B		Cc																					
	15				C		Aa	Ba																			
	7			C		A						B															
	4	B		A					Cc																		
	20				B		C		Ab																		
	13						C	B		Aa																	
	9							B	A			C															
	16	B				A		C																			
	17		B				A	C																			
	G A R Ç O N S	19													Bb								A	C			
12														C	Bb									A			
25														B		Aa	C										
11														A		Cb							B				
6															B		Aa	Cb									
5														B			A									C	
2																B	A									C	
18																			C				Ab			B	
14															C						B					A	
1					a	b	s	e	n	t																	
8					a	b	s	e	n	t																	
21					a	b	s	e	n	t																	
10																B	A						C				
T	3	4	4	3	6	2	5	4	2	1	1	1		3	2	3	3	4	2	2	1	1	3	2	4	0	

Tableau sociométrique de la classe D. Question 3. Critère "jeu".

		FILLES											GARÇONS														
		3	24	22	23	15	7	4	20	13	9	16	17	19	12	25	11	6	5	2	18	14	1	8	21	10	
FILLES	3								B		C															A	
	24						A			B			C														
	22													B								C		A			
	23						C					A	B														
	15														B				A							C	
	7																			B			A			C	
	4						A			B			C														
	20					C		A																		B	
	13														A				C	B							
	9																		C	B						A	
	16																	B	A			C					
	17									C	B	A															
	GARÇONS	19	A								B	C															
12					B					A												C					
25		B	A	C																							
11				B								C						B									
6			A		B							C															
5																	C			B			A				
2															C								A	B			
18				A											B	C											
14																	A		B				C				
1				a	b	s	e	n	t																		
8				a	b	s	e	n	t																		
21				a	b	s	e	n	t																		
10																			C			A				B	
T	2	2	3	1	2	3	1	2	3	4	4	3		5	2	0	2	2	6	3	1	3	4	2	4	2	

Tableau sociométrique de la classe E. Question 1. Critère "jeu".

		FILLES								GARÇONS												
		3	6	10	13	18	19	17		12	1	9	8	2	11	14	5	4	7	15	16	
F I L L E S	3		Ab							Bc		C										
	6	B		Ca						Aa												
	10		A		Ca		Ba															
	13			A			Cc			Bb												
	18			B	A		Cb															
	19			A	C	B																
	17				C	A	B															
G A R Ç O N S	12		C	A												B						
	1				B					Aa							C					
	9									A		Bc	Cb									
	8										C		Aa		B							
	2										B	A							C			
	11						B			C							Aa					
	14						B								A		Ca					
	5									B						A		Ca				
	4									C					B		A					
	7										C				B		A					
	15						C			B						A						
16												C	A	B								
		2	3	4	5	2	7	0		6	3	4	3	3	4	5	4	2	0	0	0	

Tableau sociométrique de la classe E. Question 3. Critère "jeu".

		FILLES							GARÇONS															
		3	6	10	13	18	19	17	12	1	9	8	2	11	14	5	4	7	15	16				
FILLES	3					C	B							A										
	6						A				C								B					
	10						A			B	C													
	13										A	C			B									
	18										B							A	C					
	19									C					A		B							
	17	A									C							B						
GARÇONS	12							C		B								A						
	1							A									C		B					
	9					C								B				A						
	8	B		A	C																			
	2													C	A		B							
	11									B	A	C												
	14							C		B								A						
	5							A		B									C					
	4						B	A		C														
	7		A		B			C																
	15										B				C		A							
16			B	A						C														
T	2	1	2	3	2	2	8		0	2	9	3	3	1	2	4	1	9	1	2				

Tableau sociométrique de la classe F. Question 1. Critère "jeu".

		FILLES												GARÇONS														
		15	12	8	3	7	6	22	21	25	14	5	4	17	11	9	10	13	1	2	16	18	19	20	23	24		
F I L L E S	15		Cb	Bb																								
	12	B		Aa																								
	8	B	A				C																					
	3					Bb	Cb	A																				
	7		C		B		Aa																					
	6				B	A							C															
	22		C						Aa	Bb																		
	21							A		Cc	Bc																	
	25							B	C		Ab																	
	14								C	B		Aa																
	5								C	B	A																	
	4				A		C		B																			
	G A R Ç O N S	17														Bc	Ca	A										
11															C		Ac	B										
9															A		Cb	Bb										
10															C	B		Aa										
13																B	A		Ca									
1																C	B	A										
2		A B S E N T																										
16																		A		B		C						
18																C		B		A								
19																		A	B	C								
20																A	B										C	
23																B		C		A								
24																					C				B	A		
T	2	4	2	3	2	4	3	5	4	4	1	2	5	3	6	7	7	2	2	0	0	1	1	2	0			

Tableau sociométrique de la classe F. Question 3. Critère "jeu".

		FILLES												GARÇONS												
		15	12	8	3	7	6	22	21	25	14	5	4	17	11	9	10	13	1	2	16	18	19	20	23	24
FILLES	15				C			A	B																	
	12				A			C			B															
	8				A	B					C															
	3				A							B								C						
	7											B	A				C									
	6	B	A									C														
	22											A	C												B	
	21																							B	A	C
	25				B	A	C																			
	14				B		A							C												
	5	C				A							A													
	4														A					C					B	
	GARÇONS	17																			C	B				A
11																					B	A		B		
9																				B	C			A		
10															B		C	A								
13												A										B	C			
1						A							B								C					
2																										
16																					C			B	A	
18																					B		C		A	
19																						C		B	A	
20																						A	B	C		
23		B					A		C																	
24																									B	
T	3	1	3	6	3	1	3	2	3	5	2	3		1	4	0	0	1	3	6	6	5	1	7	2	1

Tableau sociométrique de la classe G. Question 1. Critère "jeu".

		FILLES												GARÇONS																
		6	15	27	21	26	17	22	19	1	18	7	12	23	20	16	13	3	10	4	28	2	25	9	5	24	14	11	8	
F I L L E S	6				A	B	C																							
	15							C	B	A																				
	27					B	A				C																			
	21		a	b	s	e	n	t	e																					
	26					Aa								B				C												
	17					A													C						B					
	22								Ac	B															C					
	19								C		Bc	Ab																		
	1						A			C		Ab																		
	18								C	B	A																			
	7																Bb	Ac					C							
	12								C		A				Ba															
G A R Ç O N S	23											A		Bc									C							
	20														C													B	A	
	16											B					Ab	C												
	13											C					B		Ac											
	3																	C		Ba	Aa									
	10																	B	A		C									
	4																	B	A											C
	28																	B	C					Aa						
	2																	C	B					A						
	25																				C								Aa	B
	9																								A					B
	5					C												B	A											
24																	A								C			B		
14		a	b	s	e	n	t																							
11		a	b	s	e	n	t																							
8		a	b	s	e	n	t																							
T	0	0	0	2	3	4	4	4	6	2	2	1	3	3	5	8	7	2	2	1	2	1	5	0	0	1	1	4		

Tableau sociométrique de la classe G. Question 3. Critère "jeu".

		FILLES												GARÇONS																
		6	15	27	21	26	17	22	19	1	18	7	12	23	20	16	13	3	10	4	28	2	25	9	5	24	14	11	8	
F I L L E S	6											B															C	A		
	15	B															A									C				
	27			B								A										C								
	21	a b s e n t e																												
	26	B			A								C																	
	17											A		B												C				
	22														C					A					B					
	19																			A		B							C	
	1													A	C											B				
	18	A			C								B																	
	7			C								B	A																	
	12		C						A		B																			
G A R Ç O N S	23					C											A		B											
	20			B		A	C																							
	16																	B	A										C	
	13																	B	C	A										
	3																					B	C		A					
	10								B													C				A				
	4	C											B	A																
	28																					B	C		A					
	2			B		A							C																	
	25												A				B				C									
	9																	A				B				C				
	5											B								C		A								
24	A										B	C																		
14	a b s e n t																													
11	a b s e n t																													
8	a b s e n t																													
T	5	1	3	3	2	2	0	2	1	3	1	7	3	4	0	0	4	2	3	6	3	4	1	2	6	1	2	1		

Tableau sociométrique de la classe H. Question 1. Critère "jeu".

		FILLES											GARÇONS															
		26	3	21	22	25	19	10	12	14	20	18	6	23	15	9	2	5	13	1	16	17	7	4	24	8	11	
F I L L E S	26		A					C	B																			
	3			C			A				B																	
	21				Aa	Bc	C																					
	22				A		Ba	C																				
	25				C	A		Bc																				
	19						C		Ab	Bb																		
	10							B		Aa		C																
	12							B	A			C																
	14									C		Bb	A															
	20							C			B		Aa															
	18								B	C		A																
	G A R Ç O N S	6																	B	C							A	
23																	C		B	A								
15																	B			A				C				
9																												
2																		C	B		Aa							
5																			C	A							B	
13																						Cb	Aa	B				
1																						B		Cc	Ab			
16																						A	C		Ba			
17																							B	A		Cb		
7																								B		Cb	Aa	
4																									B		Ab	Ca
24																								A	B		Cb	
8																									A	B	Ca	
11																											A	
T		0	1	3	2	3	7	4	5	1	5	2	0	0	1	4	1	1	4	4	7	4	3	4	4	4	1	

Tableau sociométrique de la classe H. Question 3. Critère "jeu".

		FILLES										GARÇONS																
		26	3	21	22	25	19	10	12	14	20	18	6	23	15	9	2	5	13	1	16	17	7	4	24	8	11	
F I L L E S	26								A								C										B	
	3								A	B		C																
	21			C				B	A																			
	22		A	B							C																	
	25		A	B								C																
	19																B									C		A
	10		B																				A			C		
	12		A	B	C																							
	14				C				A											B								
	20																B										A	C
18														C		A		B										
G A R Ç O N S	6																	C								A	B	
	23																	C								B	A	
	15								A													B	C					
	9		a	b	s	e	n	t																				
	2																									B	A	C
	5																		C								A	B
	13																			C							B	A
	1		B																								A	C
	16		A								B									C								
	17																			C							B	A
7								C	B																		A	
4		B																				C					A	
24		B																									A	
8																										B	C	A
11		B									C																A	
T		9	4	1	1	0	0	4	4	4	0	2		1	1	0	1	4	5	4	1	0	1	2	1	3	9	13

Tableau de définition des statuts sociométriques. Critère "jeu".

Classe A

Garçons

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
1GCA	P	11,00	2,00	2,07	-0,19	9,00	13,00	1,58	1,41
4GCA	M	1,00	3,00	-0,66	0,19	-2,00	4,00	-0,40	-0,53
5GCA	M	1,00	2,00	-0,66	-0,19	-1,00	3,00	-0,72	-0,29
6GCA	M	4,00	1,00	0,16	-0,58	3,00	5,00	-0,36	0,46
11GCA	M	5,00	0,00	0,43	-0,97	5,00	5,00	-0,46	0,87
13GCA	N	0,00	0,00	-0,94	-0,97	0,00	0,00	-1,61	0,02
16GCA	R	0,00	5,00	-0,94	0,97	-5,00	5,00	0,03	-1,19
19GCA	M	1,00	4,00	-0,66	0,58	-3,00	5,00	-0,07	-0,78
21GCA	P	9,00	2,00	1,53	-0,19	7,00	11,00	1,12	1,07
8GIA	M	5,00	2,00	0,43	-0,19	3,00	7,00	0,20	0,39
10GIA	P	8,00	1,00	1,25	-0,58	7,00	9,00	0,56	1,14
20GIA	N	1,00	1,00	-0,66	-0,58	0,00	2,00	-1,05	-0,05
14GIA	M	1,00	2,00	-0,66	-0,19	-1,00	3,00	-0,72	-0,29
23GIA	R	1,00	10,00	-0,66	2,92	-9,00	11,00	1,90	-2,23
Moyenne		3,43	2,50	0,00	0,00	0,93	5,93	0,00	0,00
Écartype		3,65	2,56	1,00	1,00	5,05	3,79	1,00	1,00

FILLES

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
2FCA	M	4,00	2,00	1,19	-0,58	2,00	6,00	0,82	0,96
7FCA	M	4,00	2,00	1,19	-0,58	2,00	6,00	0,82	0,96
9FCA	M	3,00	0,00	0,42	-1,28	3,00	3,00	-1,14	0,92
12FCA	M	1,00	2,00	-1,12	-0,58	-1,00	3,00	-2,25	-0,30
17FCA	M	3,00	1,00	0,42	-0,93	2,00	4,00	-0,67	0,73
22FCA	M	2,00	6,00	-0,35	0,83	-4,00	8,00	0,64	-0,64
3FIA	M	3,00	3,00	0,42	-0,22	0,00	6,00	0,26	0,35
15FIA	R	1,00	6,00	-1,12	0,83	-5,00	7,00	-0,39	-1,06
18FIA	M	4,00	2,00	1,19	-0,58	2,00	6,00	0,82	0,96
24FIA	R	1,00	8,00	-1,12	1,54	-7,00	9,00	0,55	-1,44
25FIA	R	1,00	8,00	-1,12	1,54	-7,00	9,00	0,55	-1,44
Moyenne		2,45	3,64	0,00	0,00	-1,18	6,09	0,00	0,00
Écartype		1,29	2,84	1,00	1,00	3,87	2,12	1,00	1,00

Tableau de définition des statuts sociométriques
Critère "travail scolaire". Classe A
Garçons

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
1GCA	P	9,00	1,00	2,40	-0,58	8,00	10,00	1,73	1,75
4GCA	M	2,00	0,00	-0,47	-1,02	2,00	2,00	-1,41	0,33
5GCA	M	1,00	2,00	-0,88	-0,13	-1,00	3,00	-0,95	-0,44
6GCA	M	4,00	2,00	0,35	-0,13	2,00	6,00	0,21	0,28
11GCA	P	6,00	0,00	1,17	-1,02	6,00	6,00	0,14	1,29
13GCA	M	4,00	0,00	0,35	-1,02	4,00	4,00	-0,64	0,81
16GCA	R	0,00	7,00	-1,29	2,11	-7,00	7,00	0,78	-2,00
19GCA	M	1,00	3,00	-0,88	0,32	-2,00	4,00	-0,53	-0,70
21GCA	M	4,00	2,00	0,35	-0,13	2,00	6,00	0,21	0,28
8GIA	M	4,00	2,00	0,35	-0,13	2,00	6,00	0,21	0,28
10GIA	M	4,00	2,00	0,35	-0,13	2,00	6,00	0,21	0,28
20GIA	M	3,00	3,00	-0,06	0,32	0,00	6,00	0,25	-0,22
14GIA	N	0,00	1,00	-1,29	-0,58	-1,00	1,00	-1,77	-0,42
23GIA	R	2,00	7,00	-0,47	2,11	-5,00	9,00	1,56	-1,52
Moyenne		3,14	2,29	0,00	0,00	0,86	5,43	0,00	0,00
Écartype		2,44	2,23	1,00	1,00	3,98	2,47	1,00	1,00

FILLES

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
2FCA	M	3,00	5,00	0,14	0,37	-2,00	8,00	0,48	-0,14
7FCA	M	3,00	1,00	0,14	-1,00	2,00	4,00	-0,82	0,67
9FCA	M	2,00	1,00	-0,62	-1,00	1,00	3,00	-1,53	0,22
12FCA	M	2,00	3,00	-0,62	-0,31	-1,00	5,00	-0,88	-0,18
17FCA	M	4,00	2,00	0,89	-0,66	2,00	6,00	0,22	0,91
22FCA	C	4,00	8,00	0,89	1,40	-4,00	12,00	2,18	-0,30
3FIA	M	2,00	4,00	-0,62	0,03	-2,00	6,00	-0,55	-0,38
15FIA	P	5,00	2,00	1,64	-0,66	3,00	7,00	0,94	1,35
18FIA	P	4,00	1,00	0,89	-1,00	3,00	5,00	-0,10	1,11
24FIA	R	1,00	8,00	-1,37	1,40	-7,00	9,00	0,03	-1,63
25FIA	R	1,00	8,00	-1,37	1,40	-7,00	9,00	0,03	-1,63
Moyenne		2,82	3,91	0,00	0,00	-1,09	6,73	0,00	0,00
Écartype		1,33	2,91	1,00	1,00	3,70	2,61	1,00	1,00

Tableau de définition des statuts sociométriques. Critère "jeu".

Classe B

Garçons

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
2GCB	M	5,00	2,00	0,87	-0,43	3,00	7,00	0,34	0,85
11GCB	M	2,00	0,00	-0,76	-1,49	2,00	2,00	-1,75	0,48
7GCB	P	5,00	1,00	0,87	-0,96	4,00	6,00	-0,07	1,20
5GIB	C	5,00	4,00	0,87	0,64	1,00	9,00	1,17	0,15
10GIB	R	0,00	4,00	-1,85	0,64	-4,00	4,00	-0,94	-1,63
14GIB	R	1,00	4,00	-1,31	0,64	-3,00	5,00	-0,52	-1,27
17GIB	C	4,00	6,00	0,33	1,71	-2,00	10,00	1,58	-0,90
13GIB	M	3,00	2,00	-0,22	-0,43	1,00	5,00	-0,50	0,14
9GIB	P	5,00	1,00	0,87	-0,96	4,00	6,00	-0,07	1,20
21GIB	M	4,00	4,00	0,33	0,64	0,00	8,00	0,75	-0,21
Moyenne		3,40	2,80	0,00	0,00	0,60	6,20	0,00	0,00
Écartype		1,84	1,87	1,00	1,00	2,84	2,39	1,00	1,00

Filles

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
1FCB	M	4,00	3,00	0,95	-0,11	1,00	7,00	0,81	0,62
4FCB	M	4,00	3,00	0,95	-0,11	1,00	7,00	0,81	0,62
6FCB	M	2,00	3,00	-0,44	-0,11	-1,00	5,00	-0,53	-0,20
15FCB	M	4,00	2,00	0,95	-0,69	2,00	6,00	0,25	0,96
20FCB	M	4,00	2,00	0,95	-0,69	2,00	6,00	0,25	0,96
19FCB	M	1,00	2,00	-1,14	-0,69	-1,00	3,00	-1,75	-0,27
18FIB	R	1,00	7,00	-1,14	2,22	-6,00	8,00	1,03	-1,97
12FIB	M	1,00	2,00	-1,14	-0,69	-1,00	3,00	-1,75	-0,27
3FIB	M	3,00	2,00	0,25	-0,69	1,00	5,00	-0,42	0,55
16FIB	M	4,00	3,00	0,95	-0,11	1,00	7,00	0,81	0,62
8FIB	R	1,00	6,00	-1,14	1,64	-5,00	7,00	0,48	-1,63
Moyenne		2,64	3,18	0,00	0,00	-0,55	5,82	0,00	0,00
Écartype		1,43	1,72	1,00	1,00	2,70	1,66	1,00	1,00

Tableau de définition des statuts sociométriques
Critère "travail scolaire". Classe B
Garçons

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
2GCB	P	5,00	1,00	1,22	-1,30	4,00	6,00	-0,05	1,79
11GCB	M	1,00	2,00	-1,22	-0,74	-1,00	3,00	-1,39	-0,35
7GCB	C	5,00	4,00	1,22	0,40	1,00	9,00	1,15	0,59
5GIB	C	3,00	6,00	0,00	1,53	-3,00	9,00	1,08	-1,08
10GIB	R	1,00	5,00	-1,22	0,96	-4,00	6,00	-0,19	-1,55
14GIB	M	2,00	4,00	-0,61	0,40	-2,00	6,00	-0,15	-0,71
17GIB	C	5,00	5,00	1,22	0,96	0,00	10,00	1,55	0,19
13GIB	M	2,00	1,00	-0,61	-1,30	1,00	3,00	-1,35	0,49
9GIB	M	2,00	3,00	-0,61	-0,17	-1,00	5,00	-0,55	-0,31
21GIB	M	4,00	2,00	0,61	-0,74	2,00	6,00	-0,09	0,95
Moyenne		3,00	3,30	0,00	0,00	-0,30	6,30	0,00	0,00
Écartype		1,63	1,77	1,00	1,00	2,41	2,41	1,00	1,00

Filles

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
1FCB	C	5,00	4,00	1,24	0,85	1,00	9,00	2,09	0,22
4FCB	M	3,00	4,00	0,00	0,85	-1,00	7,00	0,85	-0,49
6FCB	M	1,00	3,00	-1,24	0,18	-2,00	4,00	-1,06	-0,82
15FCB	M	3,00	1,00	0,00	-1,16	2,00	4,00	-1,16	0,67
20FCB	P	5,00	0,00	1,24	-1,83	5,00	5,00	-0,59	1,77
19FCB	M	2,00	4,00	-0,62	0,85	-2,00	6,00	0,23	-0,85
18FIB	M	2,00	2,00	-0,62	-0,49	0,00	4,00	-1,11	-0,08
12FIB	M	2,00	3,00	-0,62	0,18	-1,00	5,00	-0,44	-0,46
3FIB	M	2,00	4,00	-0,62	0,85	-2,00	6,00	0,23	-0,85
16FIB	P	6,00	1,00	1,86	-1,16	5,00	7,00	0,70	1,74
8FIB	M	2,00	4,00	-0,62	0,85	-2,00	6,00	0,23	-0,85
Moyenne		3,00	2,73	0,00	0,00	0,27	5,73	0,00	0,00
Écartype		1,61	1,49	1,00	1,00	2,69	1,56	1,00	1,00

Tableau de définition des statuts sociométriques. Critère "jeu".

Classe C

Garçons

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
1GCC	M	1,00	2,00	-1,37	-0,10	-1,00	3,00	-0,96	-0,99
5GIC	R	1,00	3,00	-1,37	0,40	-2,00	4,00	-0,64	-1,38
9GCC	M	2,00	0,00	-0,73	-1,10	2,00	2,00	-1,19	0,28
15GCC	C	5,00	4,00	1,20	0,90	1,00	9,00	1,37	0,24
16GCC	R	1,00	3,00	-1,37	0,40	-2,00	4,00	-0,64	-1,38
13GCC	P	4,00	0,00	0,56	-1,10	4,00	4,00	-0,35	1,29
20GIC	M	4,00	1,00	0,56	-0,60	3,00	5,00	-0,03	0,90
21GCC	P	5,00	0,00	1,20	-1,10	5,00	5,00	0,07	1,79
22GCC	C	5,00	4,00	1,20	0,90	1,00	9,00	1,37	0,24
23GCC	P	4,00	0,00	0,56	-1,10	4,00	4,00	-0,35	1,29
19GIC	N	1,00	0,00	-1,37	-1,10	1,00	1,00	-1,61	-0,22
11GIC	C	4,00	5,00	0,56	1,40	-1,00	9,00	1,27	-0,65
14GIC	M	3,00	2,00	-0,09	-0,10	1,00	5,00	-0,12	0,01
24GIC	M	3,00	3,00	-0,09	0,40	0,00	6,00	0,20	-0,38
26GIC	C	4,00	6,00	0,56	1,89	-2,00	10,00	1,60	-1,04
Moyenne		3,13	2,20	0,00	0,00	0,93	5,33	0,00	0,00
Écartype		1,55	2,01	1,00	1,00	2,31	2,74	1,00	1,00

FILLES

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
2FCC	R	0,00	13,00	-1,76	2,52	-13,00	13,00	0,89	-2,37
3FCC	M	2,00	6,00	-0,51	0,54	-4,00	8,00	0,03	-0,58
4FCC	M	3,00	1,00	0,11	-0,87	2,00	4,00	-0,89	0,55
6FCC	M	1,00	6,00	-1,14	0,54	-5,00	7,00	-0,69	-0,93
7FCC	M	5,00	3,00	1,36	-0,31	2,00	8,00	1,23	0,92
8FCC	M	5,00	4,00	1,36	-0,03	1,00	9,00	1,56	0,77
10FCC	M	4,00	3,00	0,74	-0,31	1,00	7,00	0,50	0,58
12FCC	M	2,00	2,00	-0,51	-0,59	0,00	4,00	-1,29	0,04
17FCC	M	3,00	5,00	0,11	0,26	-2,00	8,00	0,43	-0,08
18FCC	P	4,00	0,00	0,74	-1,16	4,00	4,00	-0,49	1,05
25FIC	M	2,00	2,00	-0,51	-0,59	0,00	4,00	-1,29	0,04
Moyenne		2,82	4,09	0,00	0,00	-1,27	6,91	0,00	0,00
Écartype		1,60	3,53	1,00	1,00	4,71	2,81	1,00	1,00

Tableau de définition des statuts sociométriques
Critère "travail scolaire". Classe C
Garçons

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
1GCC	M	3,00	1,00	-0,03	-0,63	2,00	4,00	-0,63	0,35
5GIC	R	0,00	4,00	-1,61	1,39	-4,00	4,00	-0,21	-1,76
9GCC	M	2,00	0,00	-0,56	-1,30	2,00	2,00	-1,78	0,44
15GCC	M	5,00	1,00	1,01	-0,63	4,00	6,00	0,37	0,96
16GCC	R	1,00	3,00	-1,08	0,72	-2,00	4,00	-0,35	-1,06
13GCC	M	2,00	1,00	-0,56	-0,63	1,00	3,00	-1,13	0,04
20GIC	M	2,00	1,00	-0,56	-0,63	1,00	3,00	-1,13	0,04
21GCC	P	6,00	1,00	1,54	-0,63	5,00	7,00	0,87	1,27
22GCC	P	7,00	1,00	2,06	-0,63	6,00	8,00	1,37	1,58
23GCC	M	4,00	1,00	0,49	-0,63	3,00	5,00	-0,13	0,66
19GIC	M	3,00	2,00	-0,03	0,04	1,00	5,00	0,01	-0,05
11GIC	M	3,00	1,00	-0,03	-0,63	2,00	4,00	-0,63	0,35
14GIC	R	1,00	5,00	-1,08	2,06	-4,00	6,00	0,94	-1,85
24GIC	C	4,00	4,00	0,49	1,39	0,00	8,00	1,80	-0,53
26GIC	M	3,00	3,00	-0,03	0,72	0,00	6,00	0,65	-0,44
Moyenne		3,07	1,93	0,00	0,00	1,13	5,00	0,00	0,00
Écartype		1,91	1,49	1,00	1,00	2,90	1,81	1,00	1,00

FILLES

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
2FCC	R	0,00	13,00	-1,34	2,55	-13,00	13,00	0,91	-2,59
3FCC	M	4,00	5,00	0,50	0,16	-1,00	9,00	0,51	0,23
4FCC	M	4,00	3,00	0,50	-0,43	1,00	7,00	0,05	0,62
6FCC	N	0,00	2,00	-1,34	-0,73	-2,00	2,00	-1,57	-0,41
7FCC	P	7,00	4,00	1,89	-0,14	3,00	11,00	1,33	1,35
8FCC	M	4,00	7,00	0,50	0,76	-3,00	11,00	0,96	-0,17
10FCC	M	3,00	3,00	0,04	-0,43	0,00	6,00	-0,30	0,32
12FCC	M	2,00	4,00	-0,42	-0,14	-2,00	6,00	-0,42	-0,19
17FCC	M	5,00	5,00	0,97	0,16	0,00	10,00	0,86	0,53
18FCC	M	2,00	0,00	-0,42	-1,33	2,00	2,00	-1,32	0,60
25FIC	M	1,00	3,00	-0,88	-0,43	-2,00	4,00	-1,00	-0,30
Moyenne		2,91	4,45	0,00	0,00	-1,55	7,36	0,00	0,00
Écartype		2,17	3,36	1,00	1,00	4,23	3,75	1,00	1,00

Tableau de définition des statuts sociométriques. Critère "jeu".

Classe D

Garçons

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
14GCD	M	1,00	3,00	-1,11	0,14	-2,00	4,00	-0,63	-0,97
19GCD	C	3,00	5,00	0,59	1,36	-2,00	8,00	1,27	-0,6
2GID	M	2,00	3,00	-0,26	0,14	-1,00	5,00	-0,08	-0,31
5GID	R	2,00	6,00	-0,26	1,97	-4,00	8,00	1,12	-1,73
6GID	P	4,00	2,00	1,43	-0,47	2,00	6,00	0,63	1,47
10GID	N	0,00	2,00	-1,95	-0,47	-2,00	2,00	-1,58	-1,15
11GID	M	3,00	2,00	0,59	-0,47	1,00	5,00	0,08	0,82
12GID	M	2,00	2,00	-0,26	-0,47	0,00	4,00	-0,48	0,16
25GID	P	3,00	0,00	0,59	-1,69	3,00	3,00	-0,72	1,76
1GCD	M	3,00	4,00	0,59	0,75	-1,00	7,00	0,87	-0,13
8GID	M	2,00	2,00	-0,26	-0,47	0,00	4,00	-0,48	0,16
18GCD	N	1,00	1,00	-1,11	-1,08	0,00	2,00	-1,43	-0,02
21GID	C	4,00	4,00	1,43	0,75	0,00	8,00	1,43	0,53
Moyenne		2,31	2,77	0,00	0,00	-0,46	5,08	0,00	0,00
Écartype		1,18	1,64	1,00	1,00	1,85	2,18	1,00	1,00

FILLES

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
3FCD	M	3,00	2,00	0,00	-0,50	1,00	5,00	-0,66	0,27
7FCD	M	2,00	3,00	-0,61	0,50	-1,00	5,00	-0,14	-0,60
13FCD	M	2,00	3,00	-0,61	0,50	-1,00	5,00	-0,14	-0,60
15FCD	P	6,00	2,00	1,82	-0,50	4,00	8,00	1,75	1,25
16FCD	R	1,00	4,00	-1,21	1,50	-3,00	5,00	0,38	-1,46
17FCD	M	1,00	3,00	-1,21	0,50	-2,00	4,00	-0,94	-0,92
4FID	P	5,00	1,00	1,21	-1,50	4,00	6,00	-0,38	1,46
9FID	R	1,00	4,00	-1,21	1,50	-3,00	5,00	0,38	-1,46
20FID	M	4,00	2,00	0,61	-0,50	2,00	6,00	0,14	0,60
22FID	C	4,00	3,00	0,61	0,50	1,00	7,00	1,47	0,06
23FID	M	3,00	1,00	0,00	-1,50	2,00	4,00	-1,99	0,81
24FID	M	4,00	2,00	0,61	-0,50	2,00	6,00	0,14	0,60
Moyenne		3,00	2,50	0,00	0,00	0,50	5,50	0,00	0,00
Écartype		1,65	1,00	1,00	1,00	2,47	1,17	1,00	1,00

Tableau de définition des statuts sociométriques
Critère "travail scolaire". Classe D
Garçons

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
14GCD	M	1,00	2,00	-1,70	-0,55	-1,00	3,00	-1,72	-0,76
19GCD	P	3,00	1,00	1,06	-0,95	2,00	4,00	0,08	1,33
2GID	M	2,00	4,00	-0,32	0,25	-2,00	6,00	-0,06	-0,37
5GID	C	3,00	7,00	1,06	1,45	-4,00	10,00	1,92	-0,25
6GID	M	2,00	3,00	-0,32	-0,15	-1,00	5,00	-0,36	-0,11
10GID	R	1,00	9,00	-1,70	2,25	-8,00	10,00	0,42	-2,61
11GID	M	2,00	2,00	-0,32	-0,55	0,00	4,00	-0,67	0,16
12GID	M	2,00	2,00	-0,32	-0,55	0,00	4,00	-0,67	0,16
25GID	P	3,00	1,00	1,06	-0,95	2,00	4,00	0,08	1,33
1GCD	C	3,00	6,00	1,06	1,05	-3,00	9,00	1,61	0,01
8GID	M	3,00	3,00	1,06	-0,15	0,00	6,00	0,69	0,80
18GCD	M	2,00	1,00	-0,32	-0,95	1,00	3,00	-0,97	0,42
21GID	M	2,00	3,00	-0,32	-0,15	-1,00	5,00	-0,36	-0,11
Moyenne		2,23	3,38	0,00	0,00	-1,15	5,62	0,00	0,00
Écartype		0,73	2,50	1,00	1,00	2,70	2,50	1,00	1,00

FILLES

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
3FCD	M	2,00	2,00	-0,49	0,14	0,00	4,00	-0,48	-0,34
7FCD	P	7,00	0,00	1,79	-1,54	7,00	7,00	0,34	1,79
13FCD	R	1,00	4,00	-0,95	1,82	-3,00	5,00	1,16	-1,49
15FCD	P	6,00	1,00	1,33	-0,70	5,00	7,00	0,85	1,09
16FCD	R	1,00	4,00	-0,95	1,82	-3,00	5,00	1,16	-1,49
17FCD	M	2,00	1,00	-0,49	-0,70	1,00	3,00	-1,60	0,11
4FID	C	5,00	2,00	0,87	0,14	3,00	7,00	1,36	0,40
9FID	M	1,00	2,00	-0,95	0,14	-1,00	3,00	-1,09	-0,59
20FID	M	1,00	2,00	-0,95	0,14	-1,00	3,00	-1,09	-0,59
22FID	M	2,00	2,00	-0,49	0,14	0,00	4,00	-0,48	-0,34
23FID	M	4,00	1,00	0,42	-0,70	3,00	5,00	-0,38	0,60
24FID	M	5,00	1,00	0,87	-0,70	4,00	6,00	0,24	0,85
Moyenne		3,08	1,83	0,00	0,00	1,25	4,92	0,00	0,00
Écartype		2,19	1,19	1,00	1,00	3,17	1,56	1,00	1,00

Tableau de définition des statuts sociométriques. Critère "jeu".

Classe E

Garçons

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
2GCE	M	3,00	3,00	0,08	-0,03	0,00	6,00	0,04	0,07
4GCE	M	2,00	1,00	-0,42	-0,70	1,00	3,00	-0,88	0,18
5GCE	M	4,00	4,00	0,59	0,31	0,00	8,00	0,71	0,18
7GCE	R	0,00	9,00	-1,42	1,99	-9,00	9,00	0,45	-2,21
8GCE	M	3,00	3,00	0,08	-0,03	0,00	6,00	0,04	0,07
9GCE	C	4,00	9,00	0,59	1,99	-5,00	13,00	2,04	-0,91
12GCE	P	6,00	0,00	1,59	-1,04	6,00	6,00	0,43	1,70
1GCE	M	3,00	2,00	0,08	-0,36	1,00	5,00	-0,22	0,29
15GCE	N	0,00	1,00	-1,42	-0,70	-1,00	1,00	-1,68	-0,47
11GIE	M	4,00	1,00	0,59	-0,70	3,00	5,00	-0,09	0,83
14GIE	M	5,00	2,00	1,09	-0,36	3,00	7,00	0,57	0,94
16GIE	N	0,00	2,00	-1,42	-0,36	-2,00	2,00	-1,41	-0,68
Moyenne		2,83	3,08	0,00	0,00	-0,25	5,92	0,00	0,00
Écartype		1,99	2,97	1,00	1,00	3,89	3,23	1,00	1,00

FILLES

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
3FCE	M	2,00	2,00	-0,56	-0,37	0,00	4,00	-0,98	-0,11
6FCE	M	3,00	1,00	-0,12	-0,79	2,00	4,00	-0,97	0,38
10FCE	M	4,00	2,00	0,31	-0,37	2,00	6,00	-0,06	0,39
13FCE	M	5,00	3,00	0,75	0,06	2,00	8,00	0,86	0,39
17FIE	R	0,00	8,00	-1,44	2,20	-8,00	8,00	0,80	-2,06
18FIE	M	2,00	2,00	-0,56	-0,37	0,00	4,00	-0,98	-0,11
19FIE	P	7,00	2,00	1,62	-0,37	5,00	9,00	1,33	1,13
Moyenne		3,29	2,86	0,00	0,00	0,43	6,14	0,00	0,00
Écartype		2,29	2,34	1,00	1,00	4,08	2,19	1,00	1,00

Tableau de définition des statuts sociométriques
Critère "travail scolaire". Classe E
Garçons

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
2GCE	M	2,00	3,00	-1,02	-0,08	-1,00	5,00	-0,88	-0,60
4GCE	M	3,00	2,00	0,09	-0,41	1,00	5,00	-0,25	0,32
5GCE	C	3,00	8,00	0,09	1,56	-5,00	11,00	1,32	-0,94
7GCE	R	2,00	10,00	-1,02	2,21	-8,00	12,00	0,96	-2,07
8GCE	M	4,00	2,00	1,20	-0,41	2,00	6,00	0,64	1,03
9GCE	M	3,00	5,00	0,09	0,57	-2,00	8,00	0,53	-0,31
12GCE	M	3,00	1,00	0,09	-0,74	2,00	4,00	-0,52	0,53
1GCE	M	3,00	2,00	0,09	-0,41	1,00	5,00	-0,25	0,32
15GCE	M	2,00	1,00	-1,02	-0,74	1,00	3,00	-1,41	-0,18
11GIE	P	5,00	1,00	2,31	-0,74	4,00	6,00	1,26	1,95
14GIE	M	2,00	0,00	-1,02	-1,07	2,00	2,00	-1,67	0,03
16GIE	M	3,00	4,00	0,09	0,25	-1,00	7,00	0,27	-0,10
Moyenne		2,92	3,25	0,00	0,00	-0,33	6,17	0,00	0,00
Écartype		0,90	3,05	1,00	1,00	3,37	2,98	1,00	1,00

FILLES

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
3FCE	R	1,00	5,00	-0,92	1,34	-4,00	6,00	0,62	-1,20
6FCE	M	3,00	3,00	-0,06	0,24	0,00	6,00	0,26	-0,16
10FCE	M	5,00	2,00	0,79	-0,32	3,00	7,00	0,70	0,59
13FCE	P	7,00	1,00	1,65	-0,87	6,00	8,00	1,15	1,34
17FIE	R	0,00	5,00	-1,34	1,34	-5,00	5,00	0,00	-1,43
18FIE	M	3,00	1,00	-0,06	-0,87	2,00	4,00	-1,37	0,43
19FIE	M	3,00	1,00	-0,06	-0,87	2,00	4,00	-1,37	0,43
Moyenne		3,14	2,57	0,00	0,00	0,57	5,71	0,00	0,00
Écartype		2,34	1,81	1,00	1,00	3,91	1,50	1,00	1,00

Tableau de définition des statuts sociométriques. Critère "jeu".

Classe F

Garçons

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
1GIF	M	2,00	3,00	-0,29	0,06	-1,00	5,00	-0,27	-0,20
2GIF	M	2,00	6,00	-0,29	1,27	-4,00	8,00	1,13	-0,87
9GIF	P	6,00	0,00	1,23	-1,15	6,00	6,00	0,10	1,32
10GIF	P	7,00	0,00	1,62	-1,15	7,00	7,00	0,54	1,53
11GIF	M	3,00	4,00	0,09	0,47	-1,00	7,00	0,64	-0,21
13GIF	P	7,00	1,00	1,62	-0,74	6,00	8,00	1,00	1,31
16GIF	R	0,00	6,00	-1,06	1,27	-6,00	6,00	0,25	-1,29
17GIF	M	5,00	1,00	0,85	-0,74	4,00	6,00	0,12	0,89
18GIF	R	0,00	5,00	-1,06	0,87	-5,00	5,00	-0,22	-1,07
19GIF	N	1,00	1,00	-0,68	-0,74	0,00	2,00	-1,63	0,04
20GIF	R	1,00	7,00	-0,68	1,68	-6,00	8,00	1,15	-1,31
23GIF	M	2,00	2,00	-0,29	-0,34	0,00	4,00	-0,73	0,03
24GIF	N	0,00	1,00	-1,06	-0,74	-1,00	1,00	-2,07	-0,17
Moyenne		2,77	2,85	0,00	0,00	-0,08	5,62	0,00	0,00
Écartype		2,62	2,48	1,00	1,00	4,59	2,22	1,00	1,00

FILLES

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
3FCF	C	3,00	6,00	0,00	2,14	-3,00	9,00	1,60	-1,44
4FIF	M	2,00	3,00	-0,83	0,06	-1,00	5,00	-0,58	-0,60
5FIF	M	1,00	2,00	-1,66	-0,64	-1,00	3,00	-1,71	-0,69
6FIF	P	4,00	1,00	0,83	-1,33	3,00	5,00	-0,37	1,45
7FIF	M	2,00	3,00	-0,83	0,06	-1,00	5,00	-0,58	-0,60
8FIF	M	2,00	3,00	-0,83	0,06	-1,00	5,00	-0,58	-0,60
12FIF	P	4,00	1,00	0,83	-1,33	3,00	5,00	-0,37	1,45
14FIF	C	4,00	5,00	0,83	1,44	-1,00	9,00	1,70	-0,41
15FIF	M	2,00	3,00	-0,83	0,06	-1,00	5,00	-0,58	-0,60
21FIF	P	5,00	2,00	1,66	-0,64	3,00	7,00	0,76	1,54
22FIF	M	3,00	3,00	0,00	0,06	0,00	6,00	0,04	-0,04
25FIF	M	4,00	3,00	0,83	0,06	1,00	7,00	0,66	0,52
Moyenne		3,00	2,92	0,00	0,00	0,08	5,92	0,00	0,00
Écartype		1,21	1,44	1,00	1,00	1,98	1,78	1,00	1,00

Tableau de définition des statuts sociométriques
Critère "travail scolaire". Classe F
Garçons

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
1GIF	R	1,00	6,00	-0,68	1,39	-5,00	7,00	0,64	-1,24
2GIF	M	3,00	2,00	0,06	-0,46	1,00	5,00	-0,37	0,31
9GIF	M	5,00	3,00	0,80	0,00	2,00	8,00	0,73	0,48
10GIF	P	6,00	0,00	1,17	-1,39	6,00	6,00	-0,20	1,53
11GIF	N	1,00	1,00	-0,68	-0,93	0,00	2,00	-1,47	0,15
13GIF	M	6,00	2,00	1,17	-0,46	4,00	8,00	0,64	0,97
16GIF	R	0,00	5,00	-1,05	0,93	-5,00	5,00	-0,12	-1,18
17GIF	M	4,00	4,00	0,43	0,46	0,00	8,00	0,81	-0,02
18GIF	M	1,00	3,00	-0,68	0,00	-2,00	4,00	-0,62	-0,41
19GIF	M	2,00	4,00	-0,31	0,46	-2,00	6,00	0,14	-0,46
20GIF	R	0,00	7,00	-1,05	1,85	-7,00	7,00	0,73	-1,74
23GIF	P	8,00	2,00	1,91	-0,46	6,00	10,00	1,32	1,42
24GIF	N	0,00	0,00	-1,05	-1,39	0,00	0,00	-2,23	0,20
Moyenne		2,85	3,00	0,00	0,00	-0,15	5,85	0,00	0,00
Écartype		2,70	2,16	1,00	1,00	4,08	2,70	1,00	1,00

FILLES

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
3FCF	M	2,00	3,00	-1,16	0,16	-1,00	5,00	-1,26	-0,72
4FIF	C	3,00	4,00	0,11	0,81	-1,00	7,00	1,15	-0,38
5FIF	R	2,00	6,00	-1,16	2,10	-4,00	8,00	1,20	-1,77
6FIF	M	2,00	3,00	-1,16	0,16	-1,00	5,00	-1,26	-0,72
7FIF	M	3,00	3,00	0,11	0,16	0,00	6,00	0,34	-0,03
8FIF	M	3,00	2,00	0,11	-0,49	1,00	5,00	-0,48	0,32
12FIF	M	3,00	3,00	0,11	0,16	0,00	6,00	0,34	-0,03
14FIF	C	3,00	4,00	0,11	0,81	-1,00	7,00	1,15	-0,38
15FIF	M	3,00	1,00	0,11	-1,13	2,00	4,00	-1,30	0,67
21FIF	M	3,00	2,00	0,11	-0,49	1,00	5,00	-0,48	0,32
22FIF	M	3,00	2,00	0,11	-0,49	1,00	5,00	-0,48	0,32
25FIF	P	5,00	0,00	2,63	-1,78	5,00	5,00	1,07	2,40
Moyenne		2,92	2,75	0,00	0,00	0,17	5,67	0,00	0,00
Écartype		0,79	1,54	1,00	1,00	2,17	1,15	1,00	1,00

Tableau de définition des statuts sociométriques. Critère "jeu".
Classe G
Garçons

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
2GIG	M	2,00	3,00	-0,33	0,20	-1,00	5,00	-0,13	-0,30
3GCG	C	6,00	4,00	1,42	0,74	2,00	10,00	2,17	0,39
4GCG	M	2,00	3,00	-0,33	0,20	-1,00	5,00	-0,13	-0,30
5GIG	N	0,00	2,00	-1,20	-0,34	-2,00	2,00	-1,55	-0,50
8GIG	M	4,00	1,00	0,54	-0,87	3,00	5,00	-0,33	0,82
9GIG	P	5,00	1,00	0,98	-0,87	4,00	6,00	0,11	1,07
10GCG	M	2,00	2,00	-0,33	-0,34	0,00	4,00	-0,67	0,01
11GIG	M	1,00	2,00	-0,76	-0,34	-1,00	3,00	-1,11	-0,25
13GIG	P	8,00	0,00	2,29	-1,41	8,00	8,00	0,88	2,13
14GCG	N	1,00	1,00	-0,76	-0,87	0,00	2,00	-1,65	0,06
16GIG	P	5,00	0,00	0,98	-1,41	5,00	5,00	-0,44	1,38
20GIG	M	3,00	4,00	0,11	0,74	-1,00	7,00	0,86	-0,36
23GIG	M	3,00	3,00	0,11	0,20	0,00	6,00	0,31	-0,05
24GCG	R	0,00	6,00	-1,20	1,82	-6,00	6,00	0,62	-1,74
28GIG	R	1,00	6,00	-0,76	1,82	-5,00	7,00	1,06	-1,49
25GIG	M	1,00	4,00	-0,76	0,74	-3,00	5,00	-0,02	-0,87
Moyenne		2,75	2,63	0,00	0,00	0,13	5,38	0,00	0,00
Écartype		2,29	1,86	1,00	1,00	3,61	2,09	1,00	1,00

FILLES

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
1FCG	P	6,00	1,00	1,91	-0,78	5,00	7,00	1,15	1,54
6FIG	R	0,00	5,00	-1,21	1,29	-5,00	5,00	0,08	-1,44
7FIG	M	2,00	1,00	-0,17	-0,78	1,00	3,00	-0,96	0,35
12FIG	R	1,00	7,00	-0,69	2,33	-6,00	8,00	1,66	-1,74
15FCG	N	0,00	1,00	-1,21	-0,78	-1,00	1,00	-2,02	-0,25
17FIG	M	4,00	2,00	0,87	-0,26	2,00	6,00	0,62	0,65
18FIG	M	2,00	3,00	-0,17	0,26	-1,00	5,00	0,09	-0,25
19FIG	M	4,00	2,00	0,87	-0,26	2,00	6,00	0,62	0,65
21FCG	M	2,00	3,00	-0,17	0,26	-1,00	5,00	0,09	-0,25
22FCG	P	4,00	0,00	0,87	-1,29	4,00	4,00	-0,43	1,24
26FIG	M	3,00	2,00	0,35	-0,26	1,00	5,00	0,09	0,35
27FIG	M	0,00	3,00	-1,21	0,26	-3,00	3,00	-0,97	-0,85
Moyenne		2,33	2,50	0,00	0,00	-0,17	4,83	0,00	0,00
Écartype		1,92	1,93	1,00	1,00	3,35	1,90	1,00	1,00

Tableau de définition des statuts sociométriques
Critère "travail scolaire". Classe G
Garçons

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
2GIG	M	3,00	3,00	0,16	0,16	0,00	6,00	0,24	0,00
3GCG	M	2,00	1,00	-0,26	-0,85	1,00	3,00	-0,84	0,39
4GCG	R	1,00	8,00	-0,68	2,67	-7,00	9,00	1,50	-2,23
5GIG	N	0,00	2,00	-1,10	-0,35	-2,00	2,00	-1,09	-0,50
8GIG	M	4,00	2,00	0,58	-0,35	2,00	6,00	0,17	0,61
9GIG	M	3,00	1,00	0,16	-0,85	2,00	4,00	-0,52	0,67
10GCG	M	4,00	3,00	0,58	0,16	1,00	7,00	0,55	0,28
11GIG	M	1,00	2,00	-0,68	-0,35	-1,00	3,00	-0,77	-0,22
13GIG	P	10,00	2,00	3,08	-0,35	8,00	12,00	2,07	2,29
14GCG	N	1,00	1,00	-0,68	-0,85	0,00	2,00	-1,15	0,11
16GIG	M	5,00	2,00	0,99	-0,35	3,00	7,00	0,49	0,89
20GIG	M	2,00	4,00	-0,26	0,66	-2,00	6,00	0,30	-0,61
23GIG	R	2,00	6,00	-0,26	1,66	-4,00	8,00	1,06	-1,28
24GCG	M	2,00	3,00	-0,26	0,16	-1,00	5,00	-0,08	-0,28
28GIG	N	1,00	0,00	-0,68	-1,35	1,00	1,00	-1,53	0,45
25GIG	M	1,00	3,00	-0,68	0,16	-2,00	4,00	-0,39	-0,56
Moyenne		2,63	2,69	0,00	0,00	-0,06	5,31	0,00	0,00
Écartype		2,39	1,99	1,00	1,00	3,30	2,91	1,00	1,00

FILLES

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
1FCG	C	7,00	3,00	2,05	0,39	4,00	10,00	1,87	1,10
6FIG	R	0,00	4,00	-1,14	1,05	-4,00	4,00	-0,07	-1,44
7FIG	N	1,00	1,00	-0,68	-0,94	0,00	2,00	-1,25	0,17
12FIG	M	1,00	3,00	-0,68	0,39	-2,00	4,00	-0,23	-0,71
15FCG	M	2,00	2,00	-0,23	-0,28	0,00	4,00	-0,39	0,03
17FIG	M	3,00	3,00	0,23	0,39	0,00	6,00	0,47	-0,11
18FIG	M	2,00	4,00	-0,23	1,05	-2,00	6,00	0,63	-0,84
19FIG	M	3,00	2,00	0,23	-0,28	1,00	5,00	-0,04	0,33
21FCG	R	1,00	5,00	-0,68	1,72	-4,00	6,00	0,79	-1,58
22FCG	P	5,00	1,00	1,14	-0,94	4,00	6,00	0,15	1,37
26FIG	P	5,00	1,00	1,14	-0,94	4,00	6,00	0,15	1,37
27FIG	N	0,00	0,00	-1,14	-1,61	0,00	0,00	-2,11	0,31
Moyenne		2,50	2,42	0,00	0,00	0,08	4,92	0,00	0,00
Écartype		2,20	1,51	1,00	1,00	2,84	2,47	1,00	1,00

Tableau de définition des statuts sociométriques. Critère "jeu".

Classe H

Garçons

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
1GIH	M	4,00	1,00	0,60	-0,57	3,00	5,00	0,02	0,75
2GCH	M	1,00	4,00	-0,90	0,26	-3,00	5,00	-0,51	-0,74
4GIH	M	4,00	1,00	0,60	-0,57	3,00	5,00	0,02	0,75
5GIH	M	1,00	5,00	-0,90	0,53	-4,00	6,00	-0,29	-0,92
6GIH	N	0,00	1,00	-1,40	-0,57	-1,00	1,00	-1,56	-0,53
7GIH	M	3,00	2,00	0,10	-0,29	1,00	5,00	-0,15	0,25
8GIH	C	4,00	9,00	0,60	1,63	-5,00	13,00	1,77	-0,67
9GIH	M	4,00	1,00	0,60	-0,57	3,00	5,00	0,02	0,75
11GIH	R	1,00	13,00	-0,90	2,73	-12,00	14,00	1,46	-2,34
13GIH	M	4,00	4,00	0,60	0,26	0,00	8,00	0,68	0,22
15GIH	N	1,00	0,00	-0,90	-0,84	1,00	1,00	-1,38	-0,03
16GIH	P	7,00	0,00	2,09	-0,84	7,00	7,00	0,99	1,89
17GIH	M	4,00	1,00	0,60	-0,57	3,00	5,00	0,02	0,75
23GIH	N	0,00	1,00	-1,40	-0,57	-1,00	1,00	-1,56	-0,53
24GIH	M	4,00	3,00	0,60	-0,02	1,00	7,00	0,46	0,40
Moyenne		2,80	3,07	0,00	0,00	-0,27	5,87	0,00	0,00
Écartype		2,01	3,63	1,00	1,00	4,50	3,78	1,00	1,00

FILLES

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
3FIH	M	1,00	4,00	-0,95	0,50	-3,00	5,00	-0,50	-0,81
10FCH	C	4,00	4,00	0,48	0,50	0,00	8,00	1,08	-0,01
12FIH	C	5,00	4,00	0,95	0,50	1,00	9,00	1,61	0,25
14FIH	M	1,00	4,00	-0,95	0,50	-3,00	5,00	-0,50	-0,81
18FIH	M	2,00	2,00	-0,48	-0,23	0,00	4,00	-0,79	-0,14
19FIH	P	7,00	0,00	1,91	-0,97	7,00	7,00	1,04	1,61
20FCH	P	5,00	0,00	0,95	-0,97	5,00	5,00	-0,01	1,07
21FIH	M	3,00	1,00	0,00	-0,60	2,00	4,00	-0,66	0,34
22FIH	M	2,00	1,00	-0,48	-0,60	1,00	3,00	-1,19	0,07
25FIH	M	3,00	0,00	0,00	-0,97	3,00	3,00	-1,07	0,54
26FIH	R	0,00	9,00	-1,43	2,33	-9,00	9,00	1,00	-2,11
Moyenne		3,00	2,64	0,00	0,00	0,36	5,64	0,00	0,00
Écartype		2,10	2,73	1,00	1,00	4,32	2,25	1,00	1,00

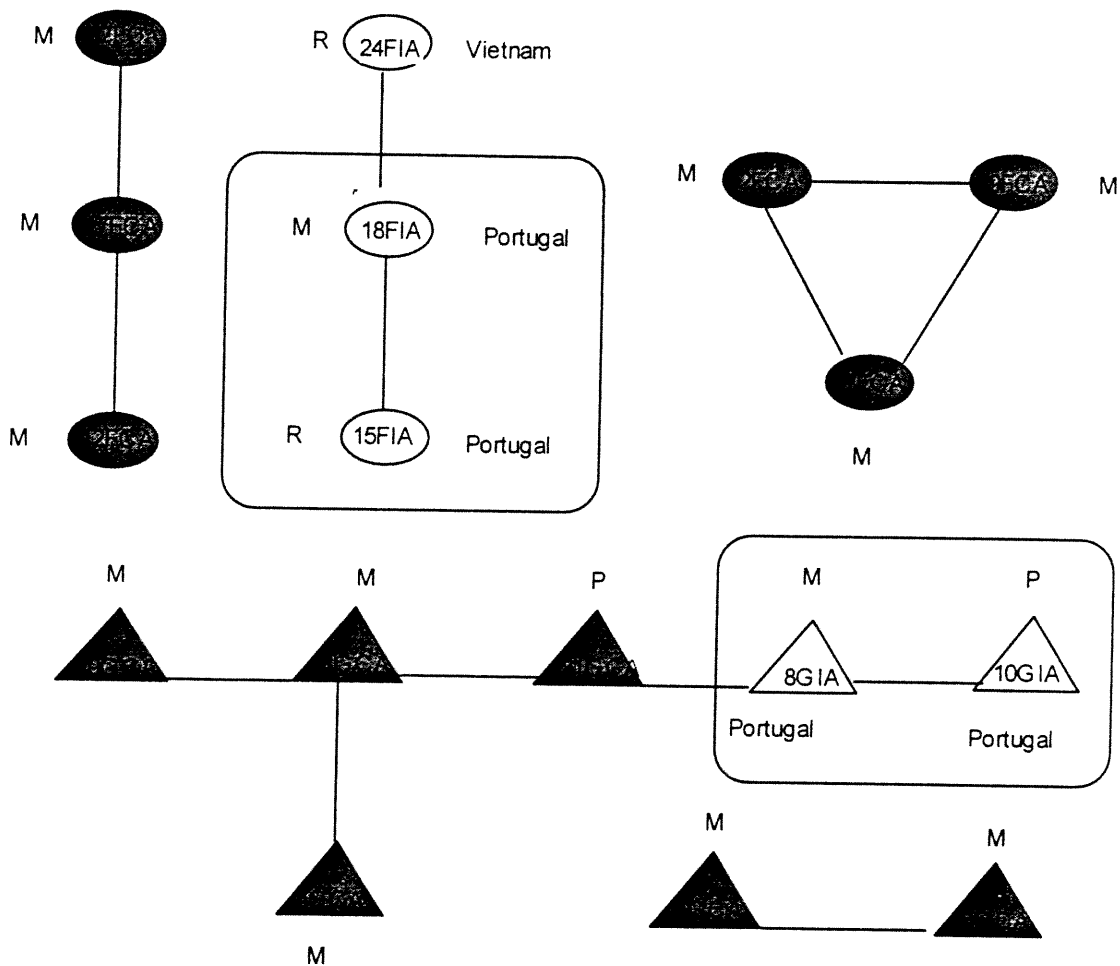
Tableau de définition des statuts sociométriques
Critère "travail scolaire". Classe H
Garçons

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
1GIH	M	4,00	2,00	0,60	-0,26	2,00	6,00	0,32	0,51
2GCH	M	1,00	4,00	-0,90	0,30	-3,00	5,00	-0,57	-0,70
4GIH	M	4,00	0,00	0,60	-0,82	4,00	4,00	-0,21	0,84
5GIH	R	1,00	6,00	-0,90	0,86	-5,00	7,00	-0,04	-1,03
6GIH	M	2,00	2,00	-0,40	-0,26	0,00	4,00	-0,62	-0,08
7GIH	M	2,00	1,00	-0,40	-0,54	1,00	3,00	-0,89	0,08
8GIH	R	1,00	9,00	-0,90	1,70	-8,00	10,00	0,76	-1,53
9GIH	M	5,00	2,00	1,10	-0,26	3,00	7,00	0,79	0,80
11GIH	R	1,00	12,00	-0,90	2,54	-11,00	13,00	1,55	-2,02
13GIH	M	4,00	3,00	0,60	0,02	1,00	7,00	0,58	0,34
15GIH	M	2,00	0,00	-0,40	-0,82	2,00	2,00	-1,15	0,25
16GIH	P	8,00	0,00	2,59	-0,82	8,00	8,00	1,67	2,01
17GIH	M	2,00	0,00	-0,40	-0,82	2,00	2,00	-1,15	0,25
23GIH	N	1,00	0,00	-0,90	-0,82	1,00	1,00	-1,62	-0,04
24GIH	M	4,00	3,00	0,60	0,02	1,00	7,00	0,58	0,34
Moyenne		2,80	2,93	0,00	0,00	-0,13	5,73	0,00	0,00
Écartype		2,01	3,58	1,00	1,00	4,81	3,24	1,00	1,00

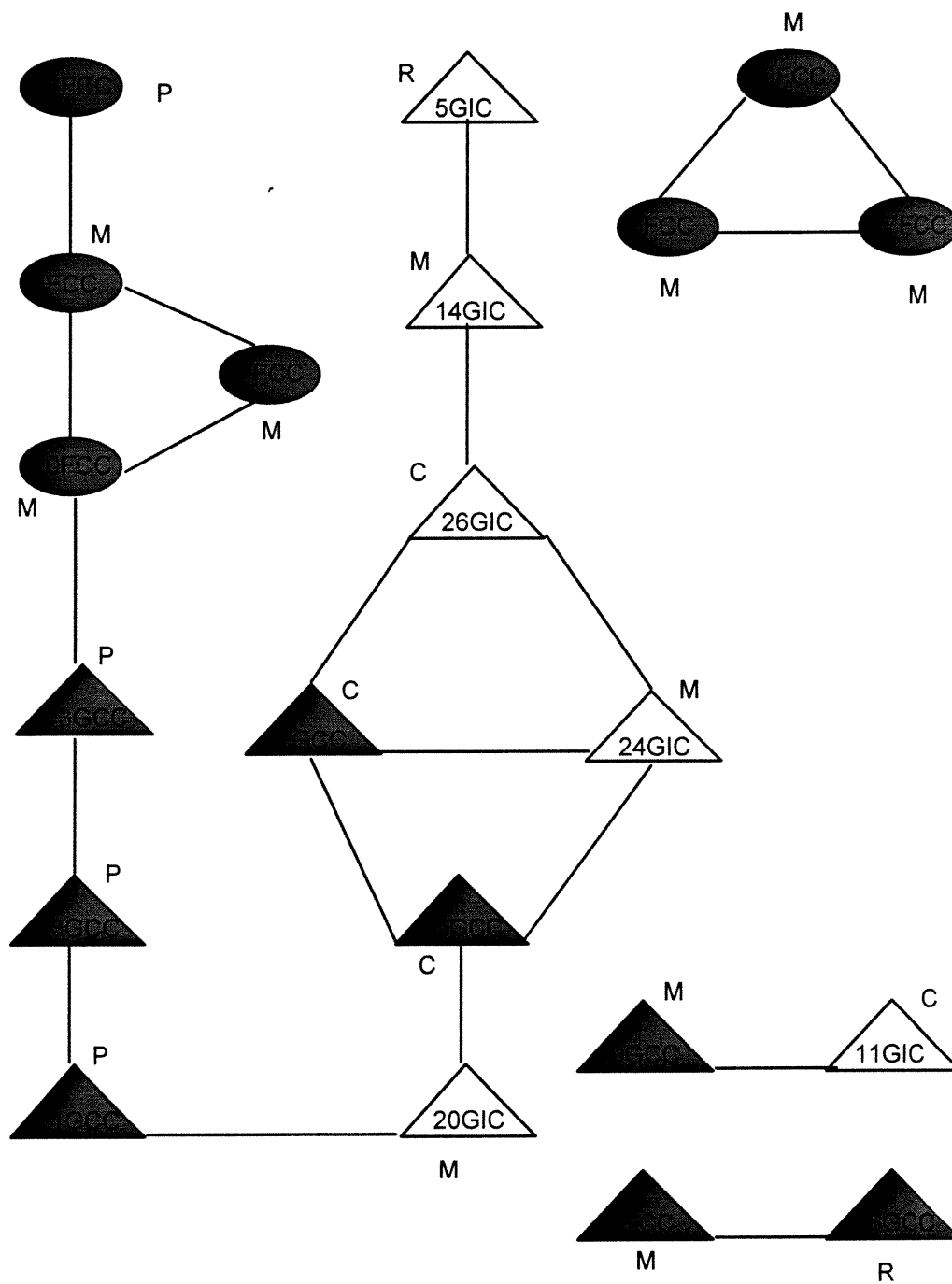
FILLES

Élèves	Statut:	DP	DN	DPZ	DNZ	PS	IS	ISZ	PSZ
3FIH	M	1,00	5,00	-0,91	0,64	-4,00	6,00	-0,31	-0,87
10FCH	M	4,00	1,00	0,46	-0,53	3,00	5,00	-0,08	0,55
12FIH	P	8,00	1,00	2,28	-0,53	7,00	9,00	1,96	1,57
14FIH	M	2,00	5,00	-0,46	0,64	-3,00	7,00	0,20	-0,61
18FIH	M	2,00	1,00	-0,46	-0,53	1,00	3,00	-1,10	0,04
19FIH	M	4,00	1,00	0,46	-0,53	3,00	5,00	-0,08	0,55
20FCH	M	2,00	1,00	-0,46	-0,53	1,00	3,00	-1,10	0,04
21FIH	M	2,00	1,00	-0,46	-0,53	1,00	3,00	-1,10	0,04
22FIH	M	3,00	2,00	0,00	-0,24	1,00	5,00	-0,27	0,13
25FIH	M	5,00	1,00	0,91	-0,53	4,00	6,00	0,43	0,81
26FIH	R	0,00	12,00	-1,37	2,68	-12,00	12,00	1,46	-2,26
Moyenne		3,00	2,82	0,00	0,00	0,18	5,82	0,00	0,00
Écartype		2,19	3,43	1,00	1,00	5,06	2,75	1,00	1,00

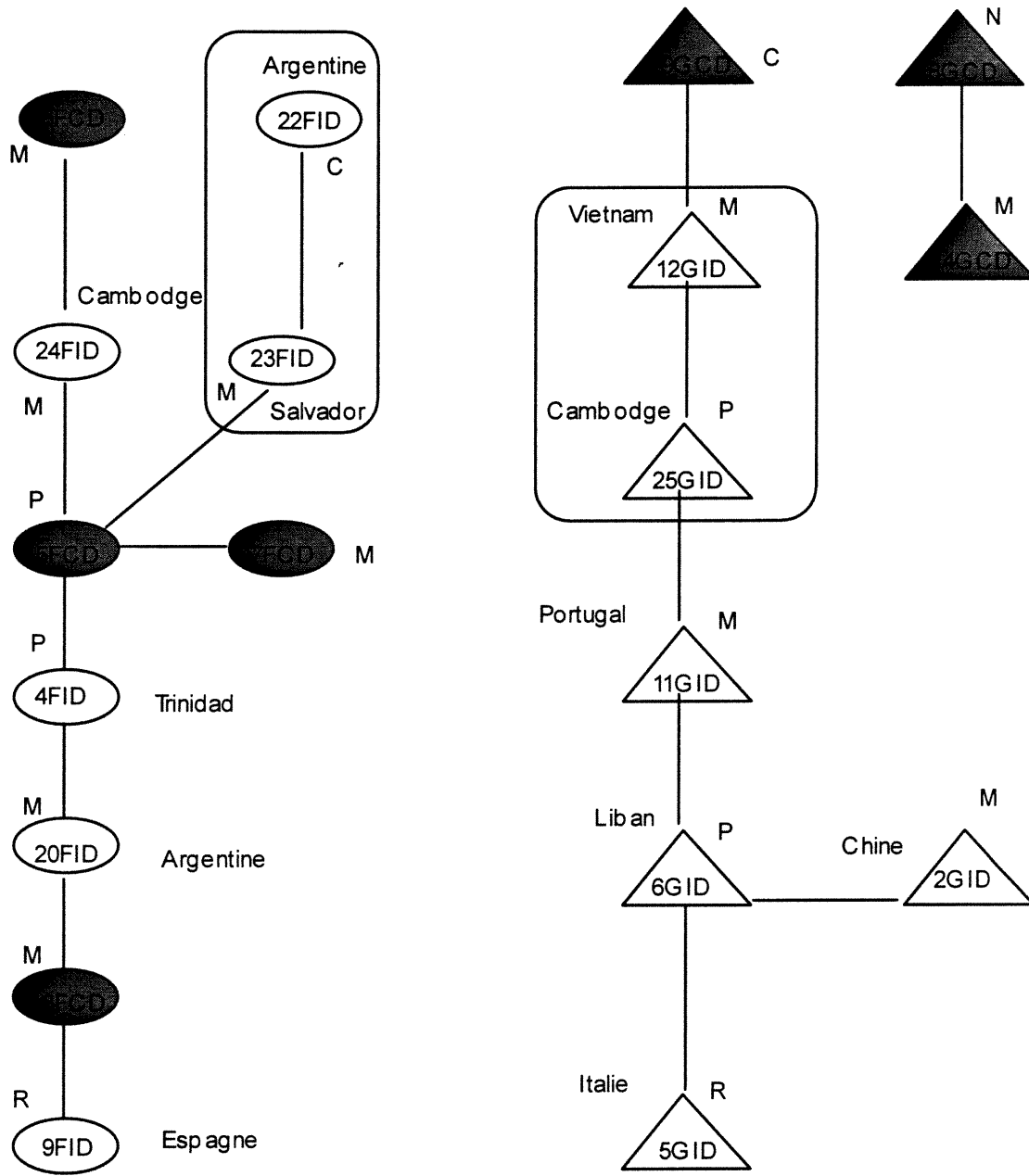
Sociogramme des réciprocités positives. Critère «jeu»
Classe A



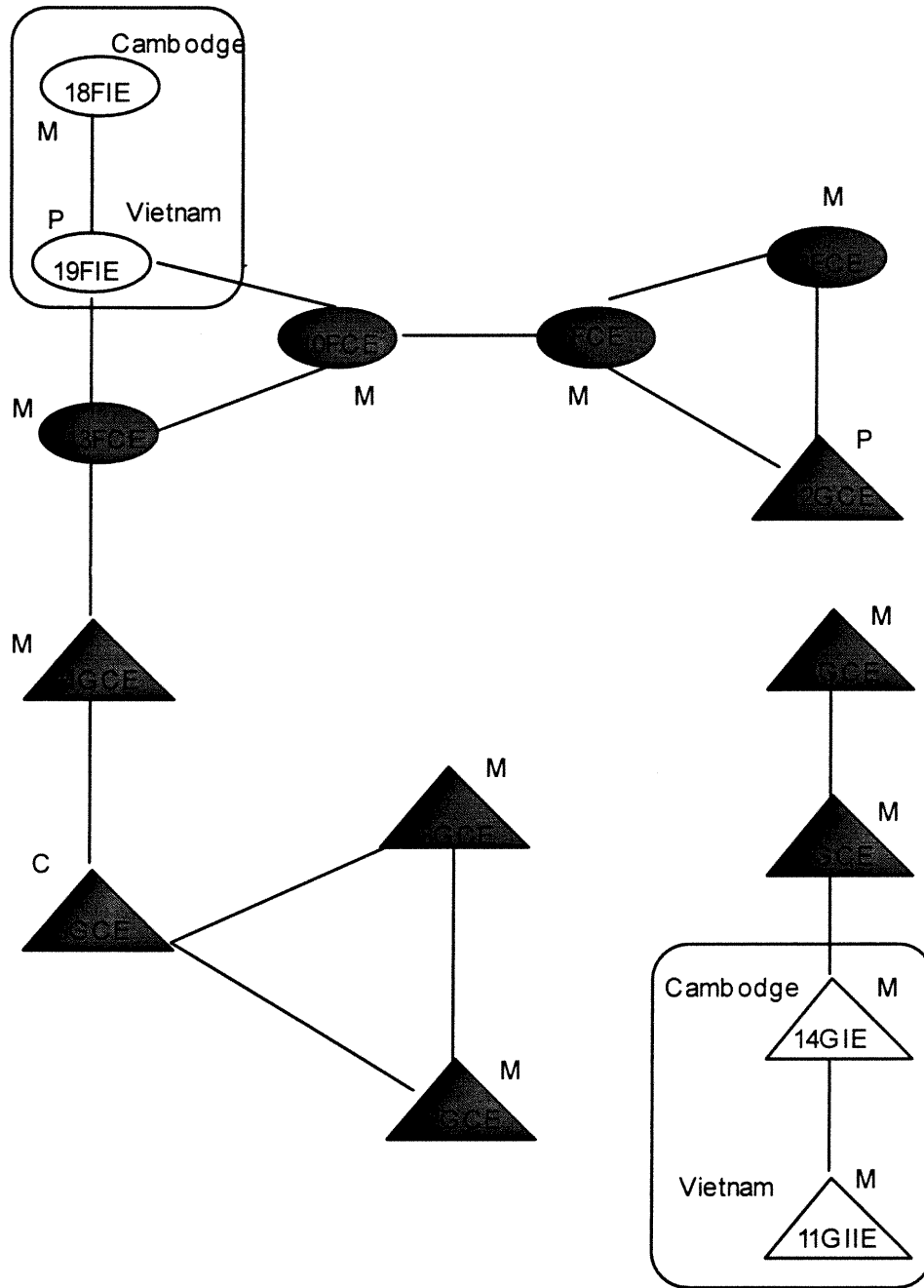
Sociogramme des réciprocités positives. Critère «jeu»
Classe C



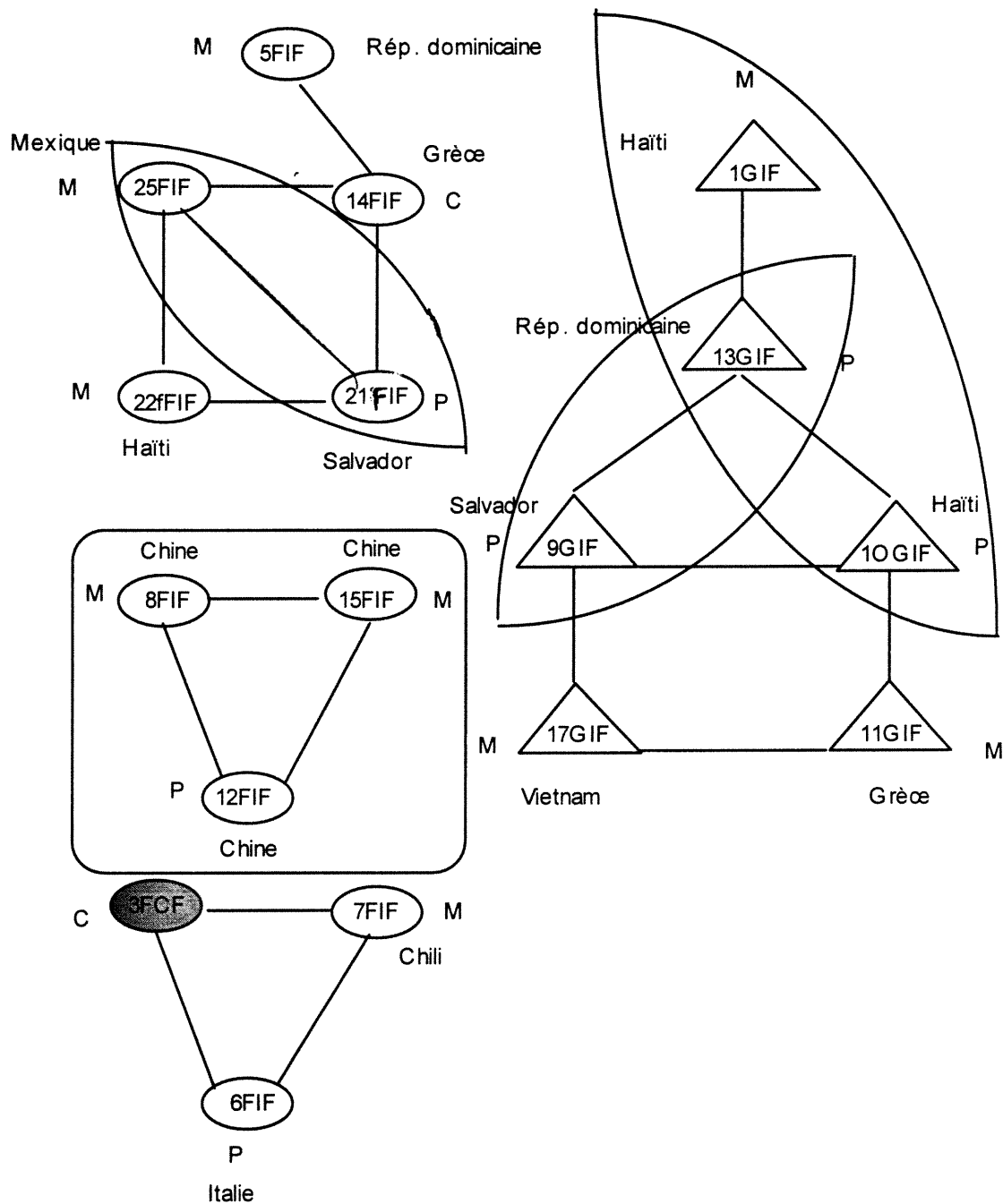
Sociogramme des réciprocités positives. Critère «jeu»
Classe D



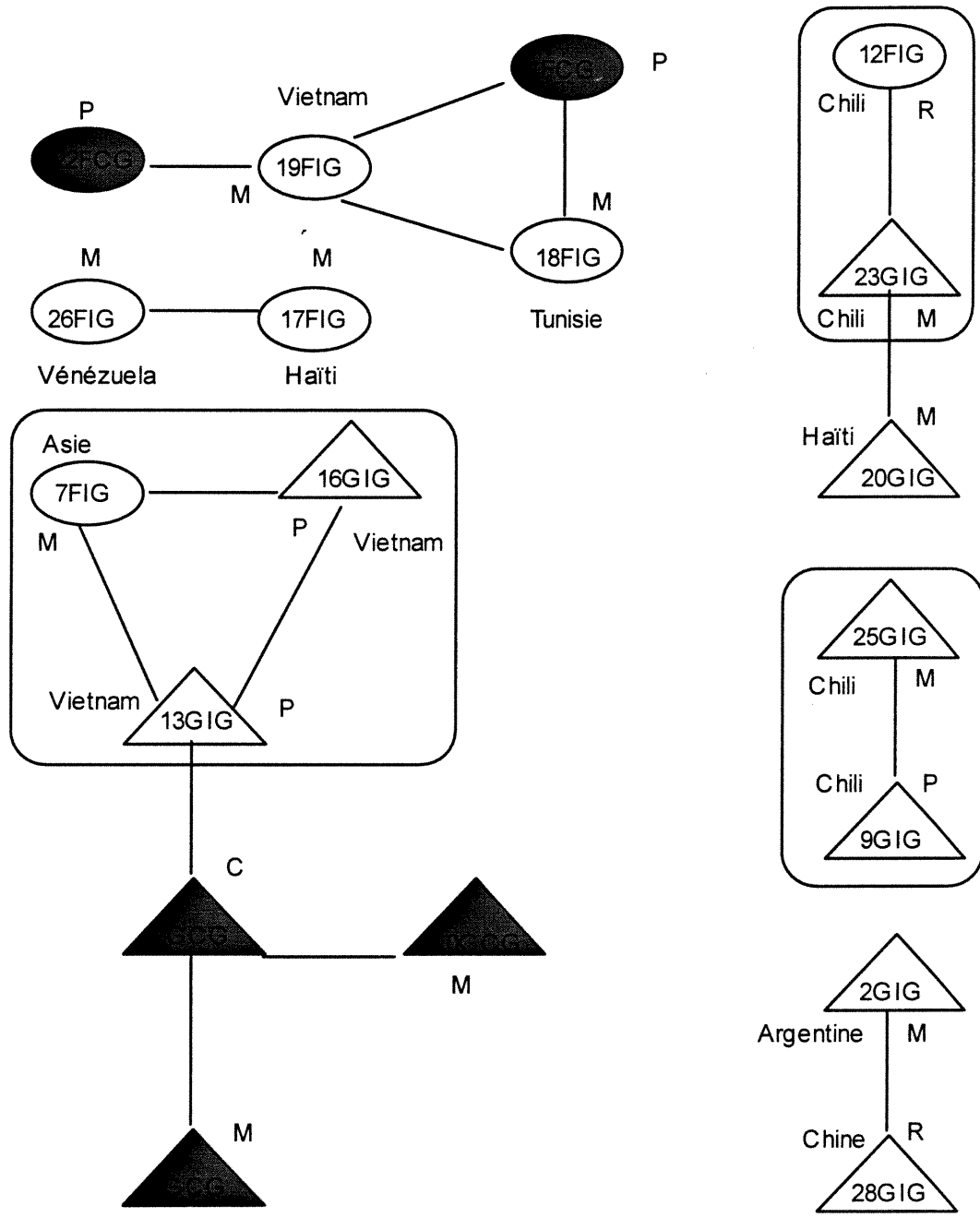
Sociogramme des réciprocités positives. Critère «jeu»
Classe E



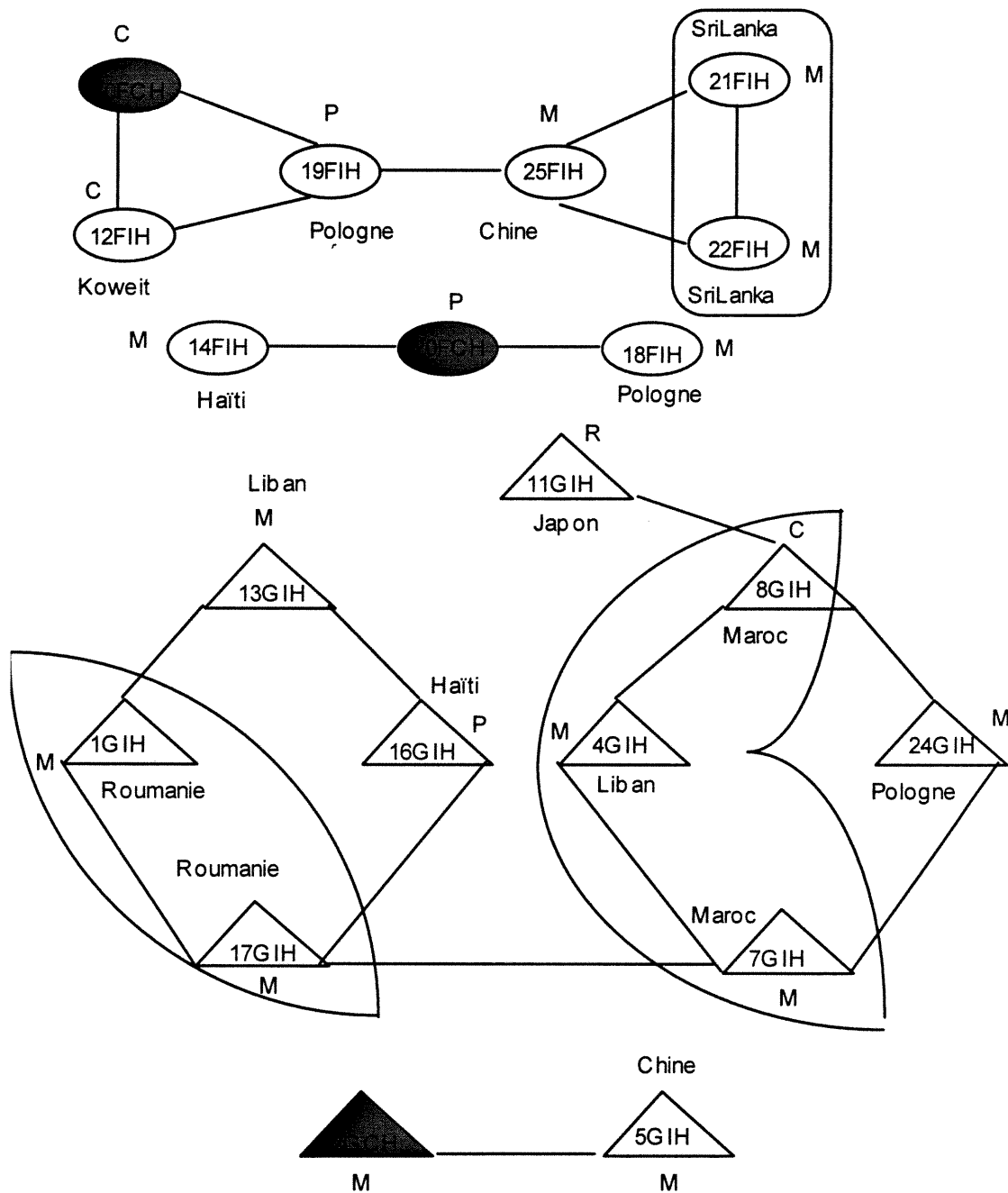
Sociogramme des réciprocités positives. Critère «jeu»
Classe F



Sociogramme des réciprocités positives. Critère «jeu»
Classe G



Sociogramme des réciprocités positives. Critère «jeu»
Classe H



ANNEXE E
DONNÉES SUR L'ACCULTURATION

- Questionnaire sur les profils d'acculturation des élèves d'origine immigrante
- Questionnaire sur les profils "acculturateurs" des élèves d'origine canadienne française
- Les données sur l'acculturation

Statut 1 : jeu Statut 2 : travail scolaire	Populaire : 1; Rejeté : 2; Négligé : 3; Controversé : 4; Moyen : 5
Sexe	Garçon : 1; Fille : 2
Origine	OCF : 1; OI : 2
Classes	A= 1; B= 2; C= 3; D= 4; E= 5; F= 6; G= 7; H= 8
Thèmes	Q1 : énoncés sur l'histoire Q2 : énoncés sur la réussite sociale Q3 : énoncés sur la langue Q4 : énoncés sur l'éducation Q5 : énoncés sur l'amour Q6 : énoncés sur l'amitié Q7 : énoncés sur la cohabitation
Profils d'acculturation/ "acculturateurs"	int : intégration; ass : assimilation; ind : individualisme; marg : marginalisation; excl : exclusion/séparation

**QUESTIONNAIRE SUR LES PROFILS D'ACCULTURATION DES ÉLÈVES
D'ORIGINE IMMIGRANTE**

On te présente 35 énoncés. Cinq chiffres sont alignés devant chaque énoncé. Les significations de ces chiffres sont les suivantes:

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

Lis attentivement chaque énoncé et exprime ton degré d'accord ou de désaccord en encerclant un chiffre et un seul. Examine les 35 énoncés.

1. Je pense qu'il faut éduquer les jeunes de ma communauté culturelle à la manière québécoise mais aussi à la manière de ma culture d'origine. (Intégration)	1	2	3	4	5
2. Je pense qu'il n'est pas important pour moi d'apprendre ma langue maternelle, je dois apprendre le français seulement. (Assimilation)	1	2	3	4	5
3. Je choisis mes ami(e)s seulement parmi les jeunes de ma communauté culturelle. (Séparation)	1	2	3	4	5
4. Je pense que les jeunes peuvent apprendre l'histoire du pays qu'ils (elles) veulent, ça m'est égal. (Individualisme)	1	2	3	4	5
5. Je pense que, pour réussir, les personnes de ma communauté culturelle doivent s'impliquer dans la société québécoise mais aussi elles doivent continuer de se tenir avec des personnes de ma culture d'origine. (Intégration)	1	2	3	4	5
6. Il est difficile de trouver un(e) ami(e) à qui on peut faire confiance pour partager nos idées et nos sentiments. (Marginalisation)	1	2	3	4	5
7. Je pense que l'origine culturelle des personnes avec qui l'on vit dans un quartier n'est pas une question importante. (Individualisme)	1	2	3	4	5

8. Je pense que les jeunes de ma communauté culturelle doivent apprendre l'histoire de mon pays d'origine seulement, ils (elles) n'ont pas besoin d'apprendre l'histoire du Québec. (Séparation)	1	2	3	4	5
9. Dans un quartier, je pense qu'il faut éviter le plus possible d'avoir des relations avec les gens, il faut rester dans son coin. (Marginalisation)	1	2	3	4	5
10. Il faut éduquer les jeunes de ma communauté culturelle seulement à la manière québécoise, il ne faut pas les éduquer à la manière de ma culture d'origine. (Assimilation)	1	2	3	4	5
11. Je pense qu'il est important pour moi d'apprendre le français mais aussi ma langue maternelle. (Intégration)	1	2	3	4	5
12. Si j'ai le choix, je veux être en amour avec un(e) Québécois(e) "de souche". (Assimilation)	1	2	3	4	5
13. Que les jeunes de ma communauté culturelle soient éduqué(e)s à la manière québécoise ou à la manière de ma culture d'origine, je pense que ça ne donne pas grand-chose. (Marginalisation)	1	2	3	4	5
14. Pour réussir au Québec, je pense que les personnes de ma communauté culturelle doivent abandonner les façons de vivre de ma culture d'origine. (Assimilation)	1	2	3	4	5
15. Je pense que l'origine culturelle de la personne avec qui l'on est ami(e) n'est pas une question importante. (Individualisme)	1	2	3	4	5
16. Je pense que les jeunes de ma communauté culturelle doivent apprendre l'histoire du Québec mais ils (elles) peuvent aussi apprendre l'histoire de mon pays d'origine. (Intégration)	1	2	3	4	5
17. Si j'ai le choix, je veux être en amour avec une personne de ma communauté culturelle. (Séparation)	1	2	3	4	5
18. Je pense que les jeunes de ma communauté culturelle doivent apprendre l'histoire du Québec seulement, ils (elles) n'ont pas besoin d'apprendre l'histoire de mon pays d'origine. (Assimilation)	1	2	3	4	5

19. J'ai des ami(e)s dans ma communauté culturelle, mais j'ai aussi des ami(e)s québécois(es) "de souche". (Intégration)	1	2	3	4	5
20. Je pense que les personnes de ma communauté culturelle doivent vivre entre elles dans des quartiers pour éviter de se mêler aux Québécois(es) "de souche". (Séparation)	1	2	3	4	5
21. Je ne tiens pas particulièrement à être en amour ni avec une personne de ma communauté culturelle ni avec un(e) Québécois(e) "de souche". (Marginalisation)	1	2	3	4	5
22. Pour réussir, je pense que les personnes de ma communauté culturelle doivent se tenir ensemble et s'entraider au lieu de se regrouper avec les Québécois(es) "de souche". (Séparation)	1	2	3	4	5
23. Je pense qu'il n'est pas important d'éduquer les jeunes ni à la manière québécoise ni à la manière de leur culture d'origine, il faut les laisser agir comme ils (elles) veulent. (Individualisme)	1	2	3	4	5
24. Je pense que certaines personnes de ma communauté culturelle peuvent vivre entre elles dans un même quartier tout en fréquentant des Québécois(es) "de souche". (Intégration)	1	2	3	4	5
25. Je pense que les jeunes n'ont pas besoin d'apprendre ni l'histoire du Québec ni l'histoire d'un pays d'origine. (Marginalisation)	1	2	3	4	5
26. Je pense qu'il n'est pas si important pour moi d'apprendre le français, je voudrais surtout apprendre ma langue maternelle. (Séparation)	1	2	3	4	5
27. Pour réussir au Québec, je pense qu'il faut compter seulement sur soi-même. (Individualisme)	1	2	3	4	5
28. Je trouve ridicule pour des personnes de ma communauté culturelle de vivre entre elles dans un même quartier au lieu de se mêler aux Québécois(es) "de souche". (Assimilation)	1	2	3	4	5
29. Je ne tiens pas particulièrement ni au français ni à ma langue maternelle. (Marginalisation)	1	2	3	4	5
30. Je ne vois pas de problème à tomber en amour avec un(e) Québécois(e) "de souche". (Intégration)	1	2	3	4	5

31. Il ne faut pas éduquer les jeunes de ma communauté culturelle à la manière québécoise, il faut les éduquer seulement à la manière de ma culture d'origine. (Séparation)	1	2	3	4	5
32. Je pense qu'il faut parler la langue qui nous semble la plus utile pour fonctionner dans la société. (Individualisme)	1	2	3	4	5
33. Pour réussir au Québec, je pense qu'on ne peut compter ni sur les personnes de ma communauté culturelle ni sur les Québécois(es) "de souche". (Marginalisation)	1	2	3	4	5
34. Je choisis mes ami(e)s seulement parmi les Québécois(es) "de souche". (Assimilation)	1	2	3	4	5
35. Je pense que l'origine culturelle de la personne avec qui l'on est en amour n'est pas une question importante. (Individualisme)	1	2	3	4	5

**QUESTIONNAIRE SUR LES PROFILS "ACCULTURATEURS" DES ÉLÈVES D'ORIGINE
CANADIENNE FRANÇAISE**

On te présente 35 énoncés. Cinq chiffres sont alignés devant chaque énoncé. Les significations de ces chiffres sont les suivantes :

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

Lis attentivement chaque énoncé et exprime ton degré d'accord ou de désaccord en encerclant un chiffre et un seul. Examine les 35 énoncés.

1. Je pense qu'il faut éduquer les jeunes des communautés culturelles à la manière québécoise mais aussi à la manière de leur culture d'origine. (Intégration)	1	2	3	4	5
2. Je pense que les jeunes des communautés culturelles doivent apprendre le français seulement et qu'ils (elles) ne doivent pas apprendre leur langue maternelle. (Assimilation)	1	2	3	4	5
3. Je pense que les jeunes des communautés culturelles doivent se faire des ami(e)s juste parmi les personnes de leur culture d'origine, ils (elles) ne doivent pas se mêler aux Québécois(es) "de souche". (Exclusion)	1	2	3	4	5
4. Je pense que les jeunes peuvent apprendre l'histoire du pays qu'ils(elles) veulent, ça m'est égal. (Individualisme)	1	2	3	4	5
5. Je pense que, pour réussir, les personnes des communautés culturelles doivent s'impliquer dans la société québécoise mais aussi elles doivent continuer de se tenir avec des personnes de leur culture d'origine. (Intégration)	1	2	3	4	5

6. Il est difficile de trouver un(e) ami(e) à qui on peut faire confiance pour partager nos sentiments et nos idées. (Marginalisation)	1	2	3	4	5
7. Je pense que l'origine culturelle des personnes avec qui l'on vit dans un quartier n'est pas une question importante. (Individualisme)	1	2	3	4	5
8. Peu importe que les jeunes des communautés culturelles apprennent ou non l'histoire du Québec, je pense qu'ils (elles) ne doivent pas se mêler aux Québécois(es) "de souche". (Exclusion)	1	2	3	4	5
9. Dans un quartier, je pense qu'il faut éviter d'avoir des relations avec les gens, il faut rester dans son coin. (Marginalisation)	1	2	3	4	5
10. Il faut éduquer les jeunes des communautés culturelles à la manière québécoise seulement, il ne faut pas les éduquer à la manière de leur culture d'origine. (Assimilation)	1	2	3	4	5
11. Les jeunes des communautés culturelles doivent apprendre le français mais ils (elles) peuvent aussi apprendre leur langue maternelle. (Intégration)	1	2	3	4	5
12. Je pense que les jeunes des communautés culturelles devraient être en amour surtout avec des Québécois(es) "de souche". (Assimilation)	1	2	3	4	5
13. Que les jeunes soient éduqué(e)s à la manière québécoise ou à la manière d'une autre culture, je pense que ça ne donne pas grand-chose. (Marginalisation)	1	2	3	4	5
14. Pour réussir au Québec, je pense qu'une personne d'une communauté culturelle doit abandonner les façons de vivre de sa culture d'origine. (Assimilation)	1	2	3	4	5
15. Je pense que l'origine culturelle de la personne avec qui l'on est ami(e) n'est pas une question importante. (Individualisme)	1	2	3	4	5

16. Je pense que les jeunes des communautés culturelles doivent apprendre l'histoire du Québec mais ils (elles) peuvent aussi apprendre l'histoire de leur pays d'origine. (Intégration)	1	2	3	4	5
17. Je pense que les jeunes des communautés culturelles devraient être en amour juste avec des personnes de leur culture d'origine, ils (elles) ne doivent pas se mêler aux Québécois(es) "de souche". (Exclusion)	1	2	3	4	5
18. Je pense que les jeunes des communautés culturelles doivent apprendre l'histoire du Québec seulement, ils (elles) n'ont pas besoin d'apprendre l'histoire de leur pays d'origine. (Assimilation)	1	2	3	4	5
19. Je pense que les jeunes des communautés culturelles peuvent avoir des ami(e)s de leur culture d'origine et aussi des ami(e)s québécois(es) "de souche". (Intégration)	1	2	3	4	5
20. Je pense que les personnes des communautés culturelles doivent vivre entre elles dans des quartiers, elles ne doivent pas se mêler aux Québécois(es) "de souche". (Exclusion)	1	2	3	4	5
21. Qu'une personne soit en amour avec un(e) Québécois(e) ou avec une personne d'une communauté culturelle, cela m'est égal. (Marginalisation)	1	2	3	4	5
22. Peu importe ce que font les personnes des communautés culturelles pour réussir, je pense qu'elles ne doivent pas compter sur les Québécois(es) "de souche". (Exclusion)	1	2	3	4	5
23. Je pense qu'il n'est pas important d'éduquer les jeunes ni à la manière québécoise ni à la manière de leur culture d'origine, il faut les laisser agir comme ils (elles) veulent. (Individualisme)	1	2	3	4	5
24. Je pense que certaines personnes des communautés culturelles peuvent vivre entre elles dans un même quartier tout en fréquentant des Québécois(es) "de souche". (Intégration)	1	2	3	4	5

25. Je pense que les jeunes n'ont pas besoin d'apprendre ni l'histoire du Québec ni l'histoire d'un pays d'origine. (Marginalisation)	1	2	3	4	5
26. Peu importe que les jeunes des communautés culturelles apprennent ou non le français, je pense qu'ils (elles) ne doivent pas se mêler aux Québécois(es) "de souche". (Exclusion)	1	2	3	4	5
27. Pour réussir au Québec, je pense qu'il faut compter seulement sur soi-même. (Individualisme)	1	2	3	4	5
28. Je trouve ridicule pour des personnes des communautés culturelles de vivre entre elles dans un même quartier au lieu de se mêler aux Québécois(es) "de souche". (Assimilation)	1	2	3	4	5
29. Les gens peuvent bien parler la langue qu'ils veulent, ça m'est égal. (Marginalisation)	1	2	3	4	5
30. Je pense que des jeunes des communautés culturelles peuvent être en amour avec des Québécois(es) "de souche". (Intégration)	1	2	3	4	5
31. Peu importe comment sont éduqué(e)s les jeunes des communautés culturelles, je pense qu'ils (elles) ne doivent pas se mêler aux Québécois(es) "de souche". (Exclusion)	1	2	3	4	5
32. Je pense qu'il faut parler la langue qui nous semble la plus utile pour fonctionner dans la société. (Individualisme)	1	2	3	4	5
33. Pour réussir au Québec, je pense qu'il est très difficile de compter sur quelqu'un. (Marginalisation)	1	2	3	4	5
34. Je pense que les jeunes des communautés culturelles doivent se faire des ami(es) surtout parmi les Québécois(es) "de souche". (Assimilation)	1	2	3	4	5
35. Je pense que l'origine culturelle de la personne avec qui l'on est en amour n'est pas une question importante. (Individualisme)	1	2	3	4	5

DONNÉES SUR L'ACCULTURATION

372

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	sujet	sexe	statut2	origine	statut1	classe	qlint
1	1GCA	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	4,00
2	4GCA	1,00	5,00	1,00	5,00	1,00	5,00
3	5GCA	1,00	5,00	1,00	5,00	1,00	5,00
4	6GCA	1,00	5,00	1,00	5,00	1,00	5,00
5	11GCA	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00	5,00
6	13GCA	1,00	5,00	1,00	3,00	1,00	2,00
7	16GCA	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	5,00
8	19GCA	1,00	5,00	1,00	5,00	1,00	5,00
9	21GCA	1,00	5,00	1,00	1,00	1,00	5,00
10	2GCB	1,00	1,00	1,00	5,00	2,00	5,00
11	11GCB	1,00	5,00	1,00	5,00	2,00	3,00
12	7GCB	1,00	4,00	1,00	1,00	2,00	4,00
13	9GCC	1,00	5,00	1,00	5,00	3,00	2,00
14	13GCC	1,00	5,00	1,00	1,00	3,00	3,00
15	15GCC	1,00	5,00	1,00	4,00	3,00	5,00
16	16GCC	1,00	2,00	1,00	2,00	3,00	4,00
17	1GCC	1,00	5,00	1,00	5,00	3,00	5,00
18	22GCC	1,00	1,00	1,00	4,00	3,00	2,00
19	23GCC	1,00	5,00	1,00	1,00	3,00	5,00
20	14GCD	1,00	5,00	1,00	5,00	4,00	5,00
21	19GCD	1,00	1,00	1,00	4,00	4,00	5,00
22	1GCD	1,00	4,00	1,00	5,00	4,00	5,00
23	7GCE	1,00	2,00	1,00	2,00	5,00	5,00
24	1GCE	1,00	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00
25	5GCE	1,00	4,00	1,00	5,00	5,00	5,00
26	15GCE	1,00	5,00	1,00	3,00	5,00	4,00
27	8GCE	1,00	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00
28	9GCE	1,00	5,00	1,00	4,00	5,00	5,00
29	12GCE	1,00	5,00	1,00	1,00	5,00	5,00
30	3GCG	1,00	5,00	1,00	4,00	7,00	5,00
31	5GCG	1,00	3,00	1,00	3,00	7,00	3,00
32	4GCG	1,00	2,00	1,00	5,00	7,00	5,00
33	10GCG	1,00	5,00	1,00	5,00	7,00	5,00
34	24GCG	1,00	5,00	1,00	2,00	7,00	5,00
35	2GCH	1,00	5,00	1,00	5,00	8,00	5,00
36	18GCD	1,00	5,00	1,00	3,00	4,00	
37	2GCE	1,00	5,00	1,00	5,00	5,00	
38	4GCE	1,00	5,00	1,00	5,00	5,00	
39	14GCG	1,00	3,00	1,00	3,00	7,00	
40	2FCA	2,00	5,00	1,00	5,00	1,00	5,00
41	7FCA	2,00	5,00	1,00	5,00	1,00	5,00
42	9FCA	2,00	5,00	1,00	5,00	1,00	5,00
43	12FCA	2,00	5,00	1,00	5,00	1,00	5,00
44	17FCA	2,00	5,00	1,00	5,00	1,00	5,00
45	22FCA	2,00	4,00	1,00	5,00	1,00	5,00
46	1FCB	2,00	4,00	1,00	5,00	2,00	4,00
47	6FCB	2,00	5,00	1,00	5,00	2,00	3,00
48	15FCB	2,00	5,00	1,00	5,00	2,00	5,00
49	20FCB	2,00	1,00	1,00	5,00	2,00	5,00
50	19FCB	2,00	5,00	1,00	5,00	2,00	5,00
51	4FCB	2,00	5,00	1,00	5,00	2,00	5,00
52	4FCC	2,00	5,00	1,00	5,00	3,00	5,00
53	7FCC	2,00	1,00	1,00	5,00	3,00	4,00
54	8FCC	2,00	5,00	1,00	5,00	3,00	3,00
55	10FCC	2,00	5,00	1,00	5,00	3,00	5,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2int	q3int	q4int	q5int	q6int	q7int	qlass
1	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	1,00
2	2,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	1,00
3	4,00	5,00	5,00	3,00	5,00	5,00	1,00
4	4,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	1,00
5	4,00	5,00	2,00	5,00	3,00	5,00	2,00
6	3,00	5,00	1,00	3,00	5,00	4,00	4,00
7	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00
8	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00
9	1,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	1,00
10	5,00	4,00	5,00	3,00	4,00	4,00	3,00
11	3,00	4,00	3,00	2,00	5,00	3,00	2,00
12	4,00	4,00	3,00	5,00	4,00	4,00	4,00
13	4,00	4,00	3,00	5,00	1,00	4,00	5,00
14	2,00	3,00	1,00	4,00	4,00	3,00	3,00
15	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	1,00
16	3,00	3,00	2,00	4,00	5,00	4,00	3,00
17	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00
18	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00
19	4,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	1,00
20	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	3,00	1,00
21	5,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	1,00
22	2,00	4,00	3,00	5,00	4,00	2,00	2,00
23	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00
24	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00
25	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	1,00
26	4,00	4,00	4,00	3,00	5,00	5,00	2,00
27	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	2,00
28	5,00	1,00	5,00	5,00	1,00	4,00	1,00
29	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	1,00
30	4,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	1,00
31	1,00	3,00	1,00	4,00	4,00	5,00	1,00
32	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00
33	2,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	1,00
34	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00
35	4,00	4,00	5,00	4,00	5,00	4,00	2,00
36	.	.	.	.	.	.	.
37	.	.	.	.	.	.	.
38	.	.	.	.	.	.	.
39	.	.	.	.	.	.	.
40	3,00	5,00	2,00	5,00	5,00	5,00	1,00
41	5,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	1,00
42	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	1,00
43	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	1,00
44	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00	2,00
45	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00
46	4,00	3,00	3,00	4,00	5,00	5,00	2,00
47	5,00	5,00	2,00	4,00	5,00	4,00	1,00
48	3,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	1,00
49	3,00	5,00	3,00	5,00	5,00	3,00	1,00
50	3,00	2,00	5,00	4,00	5,00	3,00	5,00
51	1,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	1,00
52	3,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00	1,00
53	3,00	5,00	4,00	5,00	5,00	3,00	1,00
54	4,00	2,00	4,00	2,00	5,00	4,00	1,00
55	2,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	3,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2ass	q3ass	q4ass	q5ass	q6ass	q7ass	qlind
1	3,00	2,00	1,00	1,00	1,00	5,00	2,00
2	2,00	1,00	3,00	1,00	1,00	5,00	4,00
3	1,00	1,00	1,00	2,00	4,00	3,00	4,00
4	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	5,00	5,00
5	2,00	1,00	3,00	1,00	2,00	3,00	5,00
6	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	5,00	4,00
7	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00
8	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	5,00	3,00
9	5,00	1,00	1,00	3,00	5,00	5,00	2,00
10	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	1,00
11	3,00	2,00	2,00	3,00	4,00	3,00	3,00
12	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00
13	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	4,00	4,00
14	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	4,00
15	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	5,00
16	2,00	3,00	4,00	1,00	2,00	3,00	2,00
17	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	3,00
18	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	4,00	5,00
19	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	3,00	3,00
20	4,00	1,00	4,00	2,00	2,00	1,00	3,00
21	3,00	1,00	2,00	1,00	1,00	3,00	4,00
22	1,00	1,00	3,00	1,00	2,00	2,00	4,00
23	3,00	3,00	3,00	5,00	1,00	1,00	5,00
24	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	3,00
25	2,00	1,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00
26	2,00	2,00	2,00	3,00	4,00	2,00	3,00
27	4,00	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00	5,00
28	3,00	1,00	1,00	2,00	3,00	5,00	2,00
29	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	5,00
30	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00
31	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	5,00
32	3,00	3,00	3,00	3,00	1,00	3,00	3,00
33	3,00	2,00	1,00	2,00	3,00	2,00	4,00
34	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00
35	1,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	3,00
36	.	.	.	.	.	.	.
37	.	.	.	.	.	.	.
38	.	.	.	.	.	.	.
39	.	.	.	.	.	.	.
40	3,00	1,00	1,00	3,00	1,00	3,00	1,00
41	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	5,00
42	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	4,00	4,00
43	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	3,00	3,00
44	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	5,00
45	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00
46	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00	3,00	3,00
47	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00
48	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	4,00	3,00
49	3,00	3,00	1,00	1,00	1,00	5,00	3,00
50	2,00	2,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00
51	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	5,00	3,00
52	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	5,00	4,00
53	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	4,00
54	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00
55	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	4,00	3,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2ind	q3ind	q4ind	q5ind	q6ind	q7ind	q1marg
1	1,00	2,00	1,00	5,00	5,00	3,00	1,00
2	2,00	5,00	1,00	4,00	3,00	2,00	1,00
3	2,00	3,00	2,00	5,00	5,00	4,00	2,00
4	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	2,00
5	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	1,00
6	2,00	5,00	1,00	4,00	4,00	4,00	2,00
7	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00
8	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00
9	1,00	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00	1,00
10	1,00	3,00	5,00	3,00	3,00	5,00	3,00
11	3,00	2,00	2,00	4,00	4,00	3,00	2,00
12	2,00	4,00	1,00	5,00	5,00	4,00	2,00
13	2,00	5,00	3,00	5,00	2,00	3,00	3,00
14	4,00	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00	2,00
15	1,00	5,00	4,00	5,00	5,00	3,00	1,00
16	2,00	4,00	2,00	4,00	3,00	4,00	1,00
17	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
18	1,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	2,00
19	2,00	3,00	4,00	4,00	5,00	3,00	1,00
20	5,00	5,00	1,00	3,00	5,00	3,00	1,00
21	1,00	3,00	3,00	5,00	5,00	4,00	1,00
22	3,00	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00	3,00
23	3,00	5,00	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00
24	1,00	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00	1,00
25	1,00	5,00	4,00	4,00	3,00	1,00	1,00
26	2,00	4,00	2,00	4,00	5,00	4,00	2,00
27	1,00	4,00	2,00	5,00	5,00	5,00	1,00
28	2,00	4,00	3,00	4,00	5,00	3,00	3,00
29	3,00	2,00	5,00	2,00	1,00	1,00	1,00
30	1,00	4,00	1,00	5,00	5,00	2,00	1,00
31	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00	1,00
32	4,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00
33	3,00	5,00	5,00	5,00	3,00	3,00	4,00
34	1,00	5,00	1,00	5,00	5,00	2,00	1,00
35	5,00	3,00	2,00	4,00	4,00	4,00	1,00
36	.	.	.	.	.	.	.
37	.	.	.	.	.	.	.
38	.	.	.	.	.	.	.
39	.	.	.	.	.	.	.
40	3,00	5,00	1,00	5,00	5,00	4,00	1,00
41	1,00	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00	1,00
42	4,00	2,00	5,00	4,00	5,00	5,00	1,00
43	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00	1,00
44	2,00	5,00	2,00	4,00	4,00	4,00	3,00
45	1,00	1,00	1,00	5,00	5,00	5,00	1,00
46	3,00	3,00	1,00	5,00	5,00	3,00	1,00
47	3,00	4,00	2,00	5,00	5,00	5,00	1,00
48	3,00	3,00	3,00	5,00	5,00	3,00	1,00
49	4,00	3,00	1,00	5,00	1,00	4,00	3,00
50	3,00	2,00	1,00	2,00	5,00	2,00	1,00
51	1,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	3,00
52	2,00	4,00	3,00	4,00	4,00	1,00	3,00
53	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	2,00
54	3,00	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	3,00
55	1,00	3,00	1,00	5,00	4,00	3,00	1,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2marg	q3marg	q4marg	q5marg	q6marg	q7marg	qllexcl
1	1,00	5,00	4,00	5,00	2,00	1,00	1,00
2	2,00	4,00	2,00	5,00	1,00	1,00	1,00
3	2,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00
4	1,00	5,00	5,00	5,00	1,00	1,00	1,00
5	2,00	5,00	2,00	5,00	1,00	1,00	1,00
6	1,00	5,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00
7	1,00	5,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
8	1,00	5,00	5,00	5,00	1,00	1,00	1,00
9	1,00	5,00	3,00	5,00	5,00	1,00	1,00
10	3,00	2,00	1,00	3,00	5,00	1,00	1,00
11	4,00	1,00	4,00	3,00	3,00	2,00	2,00
12	1,00	2,00	2,00	4,00	2,00	1,00	1,00
13	2,00	5,00	3,00	2,00	5,00	1,00	2,00
14	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	2,00	2,00
15	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	1,00	1,00
16	2,00	3,00	2,00	4,00	4,00	1,00	2,00
17	3,00	2,00	1,00	5,00	4,00	1,00	1,00
18	2,00	5,00	3,00	4,00	2,00	2,00	1,00
19	3,00	4,00	1,00	5,00	1,00	1,00	1,00
20	2,00	5,00	3,00	4,00	4,00	1,00	3,00
21	1,00	4,00	1,00	5,00	4,00	1,00	1,00
22	2,00	1,00	5,00	5,00	4,00	1,00	1,00
23	3,00	5,00	3,00	3,00	5,00	1,00	1,00
24	1,00	5,00	1,00	5,00	2,00	1,00	1,00
25	3,00	5,00	4,00	5,00	3,00	2,00	2,00
26	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	2,00	2,00
27	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	2,00	1,00
28	2,00	5,00	3,00	5,00	4,00	1,00	1,00
29	4,00	5,00	3,00	5,00	4,00	1,00	1,00
30	4,00	2,00	1,00	5,00	5,00	1,00	1,00
31	4,00	5,00	1,00	5,00	3,00	3,00	1,00
32	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	2,00
33	2,00	5,00	4,00	5,00	4,00	1,00	1,00
34	2,00	3,00	1,00	5,00	4,00	1,00	1,00
35	2,00	4,00	3,00	4,00	3,00	1,00	1,00
36	.	.	.	.	.	.	.
37	.	.	.	.	.	.	.
38	.	.	.	.	.	.	.
39	.	.	.	.	.	.	.
40	3,00	3,00	3,00	5,00	4,00	1,00	1,00
41	1,00	3,00	1,00	5,00	4,00	1,00	1,00
42	2,00	4,00	4,00	5,00	4,00	1,00	1,00
43	3,00	5,00	5,00	5,00	2,00	1,00	1,00
44	2,00	4,00	2,00	4,00	2,00	1,00	1,00
45	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00	1,00
46	3,00	1,00	2,00	3,00	4,00	1,00	1,00
47	3,00	2,00	3,00	5,00	5,00	1,00	1,00
48	3,00	5,00	2,00	3,00	4,00	1,00	1,00
49	1,00	4,00	1,00	3,00	5,00	1,00	1,00
50	5,00	1,00	2,00	4,00	1,00	1,00	1,00
51	1,00	1,00	5,00	5,00	2,00	1,00	1,00
52	2,00	4,00	3,00	4,00	4,00	1,00	1,00
53	3,00	3,00	2,00	5,00	3,00	1,00	2,00
54	3,00	4,00	4,00	5,00	2,00	1,00	1,00
55	1,00	3,00	3,00	3,00	5,00	1,00	2,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2excl	q3excl	q4excl	q5excl	q6excl	q7excl
1	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00
2	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
3	1,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00
4	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00
5	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
6	2,00	4,00	2,00	3,00	2,00	2,00
7	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
8	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
9	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00	1,00
10	1,00	3,00	3,00	3,00	1,00	3,00
11	2,00	3,00	3,00	3,00	1,00	3,00
12	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00
13	4,00	2,00	2,00	4,00	3,00	5,00
14	2,00	2,00	3,00	3,00	1,00	2,00
15	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
16	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
17	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
18	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00
19	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
20	1,00	1,00	1,00	3,00	3,00	3,00
21	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
22	2,00	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00
23	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
24	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
25	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
26	3,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00
27	2,00	5,00	1,00	1,00	1,00	1,00
28	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
29	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00
30	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
31	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
32	2,00	1,00	3,00	3,00	1,00	3,00
33	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
34	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
35	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00
36	.	.	.	.	.	.
37	.	.	.	.	.	.
38	.	.	.	.	.	.
39	.	.	.	.	.	.
40	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
41	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
42	5,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
43	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
44	1,00	4,00	1,00	1,00	1,00	1,00
45	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
46	3,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00
47	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
48	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
49	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
50	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00
51	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
52	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
53	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
54	2,00	3,00	2,00	1,00	1,00	2,00
55	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	sujet	sexe	statut2	origine	statut1	classe	qlint
56	12FCC	2,00	5,00	1,00	5,00	3,00	4,00
57	18FCC	2,00	5,00	1,00	1,00	3,00	4,00
58	3FCC	2,00	5,00	1,00	5,00	3,00	3,00
59	2FCC	2,00	2,00	1,00	2,00	3,00	4,00
60	3FCD	2,00	5,00	1,00	5,00	4,00	4,00
61	7FCD	2,00	1,00	1,00	5,00	4,00	5,00
62	13FCD	2,00	2,00	1,00	5,00	4,00	5,00
63	15FCD	2,00	1,00	1,00	1,00	4,00	4,00
64	16FCD	2,00	2,00	1,00	2,00	4,00	5,00
65	17FCD	2,00	5,00	1,00	5,00	4,00	4,00
66	3FCE	2,00	2,00	1,00	5,00	5,00	4,00
67	13FCE	2,00	1,00	1,00	5,00	5,00	5,00
68	10FCE	2,00	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00
69	6FCE	2,00	5,00	1,00	5,00	5,00	4,00
70	3FCF	2,00	5,00	1,00	4,00	6,00	1,00
71	1FCG	2,00	4,00	1,00	1,00	7,00	5,00
72	15FCG	2,00	5,00	1,00	3,00	7,00	4,00
73	22FCG	2,00	1,00	1,00	1,00	7,00	5,00
74	20FCH	2,00	5,00	1,00	1,00	8,00	3,00
75	10FCH	2,00	5,00	1,00	4,00	8,00	4,00
76	6FCC	2,00	3,00	1,00	5,00	3,00	
77	17FCC	2,00	5,00	1,00	5,00	3,00	
78	21FCG	2,00	2,00	1,00	5,00	7,00	
79	8GIA	1,00	5,00	2,00	5,00	1,00	4,00
80	10GIA	1,00	5,00	2,00	1,00	1,00	4,00
81	23GIA	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	3,00
82	14GIA	1,00	3,00	2,00	5,00	1,00	2,00
83	20GIA	1,00	5,00	2,00	3,00	1,00	5,00
84	5GIB	1,00	4,00	2,00	4,00	2,00	5,00
85	9GIB	1,00	5,00	2,00	1,00	2,00	4,00
86	14GIB	1,00	5,00	2,00	2,00	2,00	3,00
87	17GIB	1,00	4,00	2,00	4,00	2,00	5,00
88	13GIB	1,00	5,00	2,00	5,00	2,00	4,00
89	10GIB	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00
90	21GIB	1,00	5,00	2,00	5,00	2,00	4,00
91	5GIC	1,00	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00
92	14GIC	1,00	2,00	2,00	5,00	3,00	5,00
93	24GIC	1,00	4,00	2,00	5,00	3,00	3,00
94	26GIC	1,00	5,00	2,00	4,00	3,00	2,00
95	11GIC	1,00	5,00	2,00	4,00	3,00	5,00
96	19GIC	1,00	5,00	2,00	3,00	3,00	3,00
97	2GID	1,00	5,00	2,00	5,00	4,00	5,00
98	5GID	1,00	4,00	2,00	2,00	4,00	3,00
99	6GID	1,00	5,00	2,00	1,00	4,00	4,00
100	10GID	1,00	2,00	2,00	3,00	4,00	3,00
101	11GID	1,00	5,00	2,00	5,00	4,00	5,00
102	12GID	1,00	5,00	2,00	5,00	4,00	4,00
103	25GID	1,00	1,00	2,00	1,00	4,00	4,00
104	21GID	1,00	5,00	2,00	4,00	4,00	4,00
105	8GID	1,00	5,00	2,00	5,00	4,00	5,00
106	16GIE	1,00	5,00	2,00	3,00	5,00	3,00
107	14GIE	1,00	5,00	2,00	5,00	5,00	3,00
108	11GIE	1,00	1,00	2,00	5,00	5,00	4,00
109	1GIF	1,00	2,00	2,00	5,00	6,00	5,00
110	9GIF	1,00	5,00	2,00	1,00	6,00	5,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2int	q3int	q4int	q5int	q6int	q7int	qlass
56	5,00	5,00	3,00	5,00	5,00	4,00	1,00
57	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	2,00
58	3,00	3,00	3,00	5,00	1,00	2,00	1,00
59	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00
60	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00
61	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00
62	4,00	4,00	3,00	3,00	5,00	5,00	1,00
63	3,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	1,00
64	3,00	5,00	4,00	5,00	4,00	5,00	1,00
65	4,00	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00	1,00
66	3,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00
67	4,00	4,00	1,00	5,00	1,00	5,00	1,00
68	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00
69	5,00	4,00	5,00	4,00	5,00	4,00	2,00
70	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00
71	3,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	3,00
72	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00
73	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00	1,00
74	5,00	4,00	3,00	3,00	5,00	4,00	1,00
75	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00
76	.	.	.	.	.	.	.
77	.	.	.	.	.	.	.
78	.	.	.	.	.	.	.
79	1,00	5,00	5,00	3,00	4,00	4,00	1,00
80	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	2,00
81	3,00	3,00	3,00	1,00	4,00	2,00	3,00
82	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
83	2,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	1,00
84	5,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	1,00
85	4,00	5,00	2,00	5,00	5,00	5,00	3,00
86	4,00	5,00	3,00	4,00	5,00	5,00	2,00
87	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	1,00
88	3,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	2,00
89	3,00	2,00	4,00	2,00	1,00	4,00	3,00
90	4,00	4,00	3,00	5,00	4,00	4,00	2,00
91	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	5,00
92	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00
93	4,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00
94	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	3,00
95	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00
96	4,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	1,00
97	3,00	2,00	4,00	3,00	2,00	2,00	1,00
98	4,00	5,00	3,00	3,00	1,00	2,00	2,00
99	4,00	5,00	5,00	3,00	4,00	4,00	2,00
100	3,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
101	4,00	5,00	5,00	4,00	5,00	4,00	1,00
102	4,00	3,00	4,00	3,00	5,00	5,00	1,00
103	5,00	4,00	4,00	1,00	4,00	5,00	2,00
104	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	1,00
105	1,00	4,00	3,00	5,00	5,00	5,00	1,00
106	1,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	3,00
107	3,00	5,00	3,00	4,00	5,00	2,00	2,00
108	3,00	5,00	3,00	2,00	5,00	3,00	1,00
109	5,00	5,00	3,00	5,00	5,00	4,00	3,00
110	3,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	1,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2ass	q3ass	q4ass	q5ass	q6ass	q7ass	qlind
56	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	4,00	4,00
57	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	4,00	3,00
58	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	4,00	4,00
59	2,00	4,00	2,00	2,00	2,00	4,00	4,00
60	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	4,00	3,00
61	4,00	3,00	4,00	1,00	1,00	5,00	5,00
62	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	5,00
63	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	5,00	4,00
64	2,00	3,00	1,00	3,00	1,00	3,00	3,00
65	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	3,00
66	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	3,00	3,00
67	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	4,00	3,00
68	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	3,00
69	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	4,00	4,00
70	1,00	1,00	3,00	2,00	1,00	4,00	5,00
71	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	5,00
72	2,00	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00
73	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	5,00	2,00
74	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	3,00	3,00
75	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00
76	,	,	,	,	,	,	,
77	,	,	,	,	,	,	,
78	,	,	,	,	,	,	,
79	1,00	4,00	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00
80	3,00	2,00	2,00	4,00	2,00	2,00	4,00
81	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	5,00	3,00
82	5,00	3,00	2,00	4,00	4,00	5,00	4,00
83	1,00	1,00	3,00	3,00	1,00	4,00	2,00
84	1,00	1,00	1,00	5,00	3,00	5,00	2,00
85	3,00	2,00	4,00	5,00	1,00	1,00	4,00
86	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	5,00	3,00
87	1,00	1,00	2,00	5,00	1,00	1,00	3,00
88	2,00	1,00	1,00	4,00	2,00	4,00	4,00
89	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00
90	2,00	4,00	2,00	3,00	1,00	4,00	3,00
91	1,00	4,00	5,00	1,00	5,00	1,00	3,00
92	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	5,00	1,00
93	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	2,00	4,00
94	4,00	1,00	2,00	1,00	1,00	4,00	5,00
95	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	5,00
96	1,00	1,00	2,00	3,00	2,00	4,00	3,00
97	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00	3,00	4,00
98	3,00	1,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00
99	2,00	1,00	1,00	3,00	1,00	3,00	3,00
100	1,00	4,00	1,00	1,00	1,00	5,00	5,00
101	1,00	1,00	4,00	3,00	1,00	3,00	4,00
102	2,00	1,00	1,00	3,00	3,00	3,00	4,00
103	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	4,00	4,00
104	2,00	2,00	1,00	3,00	1,00	5,00	3,00
105	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00
106	3,00	4,00	3,00	5,00	3,00	5,00	4,00
107	3,00	1,00	3,00	3,00	4,00	3,00	2,00
108	3,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00
109	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	5,00	3,00
110	3,00	1,00	1,00	3,00	2,00	3,00	4,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2ind	q3ind	q4ind	q5ind	q6ind	q7ind	q1marg
56	3,00	5,00	4,00	3,00	4,00	4,00	2,00
57	2,00	4,00	2,00	5,00	5,00	3,00	1,00
58	3,00	3,00	3,00	5,00	5,00	3,00	3,00
59	2,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
60	4,00	5,00	1,00	4,00	4,00	3,00	2,00
61	3,00	5,00	2,00	5,00	5,00	5,00	2,00
62	3,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	2,00
63	2,00	4,00	3,00	5,00	5,00	4,00	1,00
64	1,00	4,00	3,00	5,00	5,00	3,00	1,00
65	2,00	3,00	2,00	4,00	4,00	4,00	1,00
66	3,00	3,00	4,00	4,00	2,00	4,00	1,00
67	1,00	5,00	5,00	5,00	1,00	1,00	1,00
68	3,00	5,00	1,00	3,00	1,00	2,00	1,00
69	2,00	4,00	1,00	4,00	2,00	5,00	2,00
70	3,00	3,00	3,00	5,00	5,00	5,00	3,00
71	1,00	4,00	3,00	5,00	5,00	5,00	1,00
72	3,00	3,00	5,00	5,00	5,00	5,00	2,00
73	2,00	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00	1,00
74	3,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	2,00
75	4,00	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00	1,00
76	.	.	.	.	.	.	.
77	.	.	.	.	.	.	.
78	.	.	.	.	.	.	.
79	1,00	5,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00
80	2,00	3,00	4,00	5,00	4,00	4,00	1,00
81	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	1,00
82	5,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	1,00
83	1,00	5,00	2,00	3,00	5,00	4,00	1,00
84	2,00	4,00	1,00	5,00	2,00	3,00	1,00
85	3,00	3,00	3,00	5,00	5,00	3,00	3,00
86	3,00	3,00	1,00	5,00	5,00	4,00	3,00
87	2,00	3,00	1,00	3,00	5,00	3,00	1,00
88	2,00	5,00	2,00	5,00	4,00	5,00	3,00
89	2,00	2,00	2,00	2,00	4,00	3,00	3,00
90	4,00	2,00	2,00	5,00	4,00	4,00	1,00
91	3,00	2,00	3,00	1,00	1,00	1,00	5,00
92	1,00	1,00	3,00	5,00	5,00	5,00	1,00
93	3,00	5,00	5,00	3,00	2,00	4,00	2,00
94	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00
95	1,00	3,00	5,00	5,00	4,00	5,00	3,00
96	2,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	1,00
97	1,00	4,00	1,00	4,00	4,00	3,00	2,00
98	2,00	5,00	3,00	1,00	1,00	2,00	1,00
99	4,00	3,00	2,00	5,00	5,00	2,00	2,00
100	3,00	5,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00
101	1,00	4,00	2,00	2,00	4,00	4,00	1,00
102	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00
103	3,00	2,00	1,00	5,00	4,00	4,00	1,00
104	2,00	4,00	3,00	1,00	5,00	5,00	2,00
105	1,00	5,00	2,00	4,00	5,00	5,00	2,00
106	2,00	5,00	4,00	5,00	4,00	4,00	1,00
107	4,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	1,00
108	1,00	5,00	5,00	3,00	5,00	5,00	1,00
109	1,00	5,00	1,00	3,00	5,00	3,00	1,00
110	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	3,00	1,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2marg	q3marg	q4marg	q5marg	q6marg	q7marg	q1excl
56	2,00	3,00	4,00	3,00	1,00	1,00	1,00
57	1,00	5,00	3,00	5,00	2,00	1,00	1,00
58	1,00	3,00	1,00	5,00	4,00	1,00	1,00
59	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	2,00	2,00
60	3,00	3,00	3,00	5,00	5,00	1,00	1,00
61	3,00	1,00	4,00	5,00	5,00	1,00	1,00
62	1,00	5,00	3,00	4,00	2,00	1,00	4,00
63	2,00	3,00	3,00	5,00	3,00	1,00	1,00
64	3,00	2,00	3,00	4,00	4,00	1,00	1,00
65	3,00	2,00	3,00	4,00	3,00	1,00	1,00
66	3,00	5,00	2,00	4,00	5,00	1,00	1,00
67	1,00	5,00	1,00	5,00	5,00	1,00	1,00
68	3,00	5,00	3,00	5,00	4,00	1,00	1,00
69	2,00	2,00	3,00	4,00	4,00	1,00	1,00
70	3,00	5,00	3,00	5,00	2,00	4,00	1,00
71	3,00	3,00	3,00	5,00	1,00	1,00	1,00
72	2,00	3,00	3,00	3,00	5,00	1,00	1,00
73	2,00	4,00	4,00	5,00	3,00	1,00	1,00
74	2,00	4,00	3,00	5,00	3,00	1,00	1,00
75	4,00	5,00	3,00	5,00	4,00	1,00	1,00
76	.	.	.	.	.	.	.
77	.	.	.	.	.	.	.
78	.	.	.	.	.	.	.
79	1,00	1,00	5,00	1,00	5,00	1,00	1,00
80	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	1,00	2,00
81	2,00	1,00	4,00	2,00	2,00	2,00	2,00
82	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00
83	1,00	1,00	5,00	2,00	5,00	2,00	2,00
84	1,00	1,00	1,00	1,00	4,00	2,00	1,00
85	1,00	1,00	3,00	5,00	5,00	2,00	3,00
86	1,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00
87	1,00	1,00	4,00	3,00	3,00	1,00	2,00
88	2,00	3,00	3,00	1,00	4,00	2,00	3,00
89	4,00	4,00	2,00	2,00	4,00	2,00	2,00
90	2,00	1,00	3,00	2,00	4,00	4,00	2,00
91	3,00	5,00	4,00	5,00	2,00	5,00	4,00
92	1,00	1,00	1,00	5,00	3,00	1,00	1,00
93	3,00	1,00	2,00	3,00	3,00	3,00	4,00
94	4,00	3,00	3,00	1,00	5,00	2,00	3,00
95	1,00	5,00	3,00	5,00	1,00	1,00	1,00
96	1,00	1,00	2,00	3,00	4,00	1,00	1,00
97	3,00	1,00	3,00	1,00	2,00	1,00	1,00
98	4,00	1,00	4,00	1,00	4,00	2,00	1,00
99	4,00	5,00	4,00	3,00	4,00	1,00	1,00
100	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	3,00	1,00
101	1,00	1,00	2,00	3,00	4,00	3,00	2,00
102	1,00	2,00	3,00	3,00	5,00	1,00	1,00
103	1,00	1,00	2,00	3,00	5,00	1,00	2,00
104	2,00	2,00	4,00	3,00	2,00	1,00	3,00
105	2,00	1,00	5,00	4,00	4,00	1,00	1,00
106	1,00	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	2,00
107	2,00	2,00	3,00	3,00	1,00	1,00	2,00
108	2,00	3,00	3,00	5,00	1,00	1,00	1,00
109	1,00	2,00	3,00	3,00	2,00	1,00	1,00
110	2,00	1,00	4,00	3,00	2,00	2,00	1,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2excl	q3excl	q4excl	q5excl	q6excl	q7excl
56	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
57	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
58	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
59	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
60	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00
61	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00
62	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00
63	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
64	1,00	2,00	3,00	2,00	1,00	2,00
65	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
66	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00
67	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
68	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
69	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00
70	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00
71	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
72	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00
73	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00
74	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
75	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
76	.	.	.	.	.	.
77	.	.	.	.	.	.
78	.	.	.	.	.	.
79	5,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00
80	2,00	4,00	3,00	4,00	2,00	3,00
81	4,00	3,00	5,00	4,00	1,00	3,00
82	5,00	5,00	3,00	5,00	4,00	5,00
83	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00
84	1,00	1,00	4,00	3,00	1,00	1,00
85	5,00	3,00	1,00	5,00	1,00	1,00
86	5,00	1,00	3,00	3,00	3,00	1,00
87	3,00	1,00	2,00	4,00	3,00	2,00
88	1,00	2,00	2,00	4,00	2,00	1,00
89	4,00	5,00	4,00	4,00	1,00	5,00
90	2,00	2,00	1,00	3,00	1,00	1,00
91	5,00	4,00	4,00	1,00	3,00	5,00
92	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
93	3,00	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00
94	3,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00
95	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00
96	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00
97	3,00	1,00	4,00	4,00	2,00	4,00
98	3,00	1,00	3,00	3,00	2,00	4,00
99	4,00	1,00	2,00	3,00	3,00	1,00
100	3,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
101	3,00	1,00	5,00	3,00	2,00	3,00
102	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00
103	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00
104	1,00	2,00	1,00	3,00	1,00	1,00
105	5,00	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00
106	1,00	1,00	1,00	4,00	2,00	1,00
107	3,00	1,00	3,00	3,00	3,00	3,00
108	5,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00
109	2,00	2,00	1,00	3,00	1,00	2,00
110	3,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	sujet	sexe	statut2	origine	statut1	classe	qlint
111	10GIF	1,00	1,00	2,00	1,00	6,00	5,00
112	11GIF	1,00	3,00	2,00	5,00	6,00	4,00
113	18GIF	1,00	5,00	2,00	2,00	6,00	5,00
114	16GIF	1,00	2,00	2,00	2,00	6,00	4,00
115	17GIF	1,00	5,00	2,00	5,00	6,00	5,00
116	13GIF	1,00	5,00	2,00	1,00	6,00	5,00
117	19GIF	1,00	5,00	2,00	3,00	6,00	3,00
118	20GIF	1,00	2,00	2,00	2,00	6,00	3,00
119	23GIF	1,00	1,00	2,00	5,00	6,00	4,00
120	24GIF	1,00	3,00	2,00	3,00	6,00	4,00
121	16GIG	1,00	5,00	2,00	1,00	7,00	3,00
122	9GIG	1,00	5,00	2,00	1,00	7,00	5,00
123	13GIG	1,00	1,00	2,00	1,00	7,00	5,00
124	2GIG	1,00	5,00	2,00	5,00	7,00	3,00
125	20GIG	1,00	5,00	2,00	5,00	7,00	5,00
126	23GIG	1,00	2,00	2,00	5,00	7,00	5,00
127	25GIG	1,00	5,00	2,00	5,00	7,00	5,00
128	28GIG	1,00	3,00	2,00	2,00	7,00	5,00
129	1GIH	1,00	5,00	2,00	5,00	8,00	4,00
130	4GIH	1,00	5,00	2,00	5,00	8,00	5,00
131	5GIH	1,00	2,00	2,00	5,00	8,00	3,00
132	6GIH	1,00	5,00	2,00	3,00	8,00	4,00
133	7GIH	1,00	5,00	2,00	5,00	8,00	1,00
134	11GIH	1,00	2,00	2,00	2,00	8,00	2,00
135	9GIH	1,00	5,00	2,00	5,00	8,00	5,00
136	8GIH	1,00	2,00	2,00	4,00	8,00	3,00
137	16GIH	1,00	1,00	2,00	1,00	8,00	5,00
138	13GIH	1,00	5,00	2,00	5,00	8,00	2,00
139	23GIH	1,00	3,00	2,00	3,00	8,00	4,00
140	17GIH	1,00	5,00	2,00	5,00	8,00	4,00
141	15GIH	1,00	5,00	2,00	3,00	8,00	5,00
142	24GIH	1,00	5,00	2,00	5,00	8,00	5,00
143	20GIC	1,00	5,00	2,00	5,00	3,00	,
144	21GIC	1,00	1,00	2,00	1,00	3,00	,
145	2GIF	1,00	5,00	2,00	5,00	6,00	,
146	8GIG	1,00	5,00	2,00	5,00	7,00	,
147	11GIG	1,00	5,00	2,00	5,00	7,00	,
148	3FIA	2,00	5,00	2,00	5,00	1,00	5,00
149	15FIA	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	5,00
150	18FIA	2,00	1,00	2,00	5,00	1,00	4,00
151	24FIA	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	4,00
152	25FIA	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	4,00
153	18FIB	2,00	5,00	2,00	2,00	2,00	3,00
154	12FIB	2,00	5,00	2,00	5,00	2,00	3,00
155	3FIB	2,00	5,00	2,00	5,00	2,00	4,00
156	8FIB	2,00	5,00	2,00	2,00	2,00	4,00
157	16FIB	2,00	1,00	2,00	5,00	2,00	4,00
158	25FIC	2,00	5,00	2,00	5,00	3,00	4,00
159	4FID	2,00	4,00	2,00	1,00	4,00	4,00
160	9FID	2,00	5,00	2,00	2,00	4,00	2,00
161	20FID	2,00	5,00	2,00	5,00	4,00	5,00
162	22FID	2,00	5,00	2,00	4,00	4,00	4,00
163	23FID	2,00	5,00	2,00	5,00	4,00	5,00
164	24FID	2,00	5,00	2,00	5,00	4,00	4,00
165	19FIE	2,00	5,00	2,00	1,00	5,00	5,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2int	q3int	q4int	q5int	q6int	q7int	q1ass
111	2,00	5,00	3,00	4,00	5,00	4,00	2,00
112	3,00	5,00	3,00	3,00	4,00	5,00	4,00
113	2,00	5,00	3,00	3,00	5,00	4,00	1,00
114	3,00	4,00	1,00	1,00	2,00	4,00	1,00
115	5,00	5,00	4,00	3,00	4,00	5,00	1,00
116	3,00	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00	2,00
117	4,00	2,00	4,00	3,00	5,00	4,00	1,00
118	4,00	5,00	2,00	3,00	5,00	4,00	2,00
119	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	2,00
120	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	3,00	2,00
121	4,00	5,00	3,00	3,00	5,00	5,00	3,00
122	1,00	5,00	3,00	4,00	5,00	3,00	3,00
123	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	3,00
124	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	5,00	3,00
125	2,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	4,00
126	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	1,00
127	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00
128	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	1,00
129	4,00	4,00	1,00	5,00	5,00	4,00	2,00
130	2,00	5,00	3,00	1,00	5,00	3,00	1,00
131	3,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00
132	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	3,00	2,00
133	4,00	5,00	2,00	2,00	5,00	4,00	1,00
134	1,00	5,00	4,00	5,00	5,00	1,00	1,00
135	4,00	5,00	3,00	4,00	5,00	5,00	2,00
136	3,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00	1,00
137	4,00	5,00	5,00	4,00	5,00	3,00	1,00
138	3,00	4,00	4,00	1,00	2,00	1,00	1,00
139	4,00	5,00	3,00	4,00	5,00	4,00	2,00
140	3,00	5,00	3,00	3,00	4,00	3,00	2,00
141	4,00	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00	1,00
142	3,00	5,00	3,00	3,00	5,00	4,00	1,00
143	.	.	.	.	.	.	.
144	.	.	.	.	.	.	.
145	.	.	.	.	.	.	.
146	.	.	.	.	.	.	.
147	.	.	.	.	.	.	.
148	1,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	3,00
149	3,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	1,00
150	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00
151	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	2,00
152	2,00	5,00	5,00	1,00	4,00	1,00	1,00
153	2,00	3,00	4,00	1,00	4,00	5,00	3,00
154	2,00	4,00	2,00	4,00	4,00	3,00	1,00
155	1,00	4,00	3,00	3,00	5,00	4,00	1,00
156	2,00	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00	1,00
157	2,00	4,00	3,00	3,00	5,00	3,00	3,00
158	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	2,00
159	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	1,00
160	3,00	5,00	3,00	4,00	5,00	4,00	1,00
161	3,00	5,00	1,00	1,00	5,00	4,00	1,00
162	3,00	5,00	1,00	3,00	4,00	4,00	1,00
163	3,00	5,00	3,00	5,00	4,00	5,00	1,00
164	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	5,00	2,00
165	5,00	5,00	5,00	2,00	5,00	5,00	1,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2ass	q3ass	q4ass	q5ass	q6ass	q7ass	qlind
111	2,00	2,00	2,00	5,00	3,00	3,00	4,00
112	3,00	2,00	4,00	3,00	1,00	1,00	2,00
113	2,00	1,00	1,00	3,00	1,00	3,00	4,00
114	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	3,00	5,00
115	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	3,00	2,00
116	1,00	1,00	1,00	5,00	3,00	5,00	5,00
117	3,00	1,00	1,00	3,00	1,00	3,00	3,00
118	4,00	1,00	1,00	3,00	3,00	2,00	3,00
119	2,00	2,00	3,00	3,00	1,00	4,00	3,00
120	2,00	1,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00
121	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	3,00	5,00
122	3,00	3,00	3,00	3,00	1,00	4,00	5,00
123	1,00	2,00	3,00	5,00	3,00	3,00	3,00
124	3,00	2,00	2,00	3,00	2,00	4,00	5,00
125	2,00	3,00	5,00	1,00	1,00	1,00	2,00
126	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00	2,00	4,00
127	1,00	2,00	1,00	3,00	1,00	5,00	1,00
128	1,00	3,00	4,00	3,00	1,00	2,00	4,00
129	4,00	1,00	4,00	3,00	1,00	5,00	3,00
130	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	3,00	3,00
131	2,00	1,00	2,00	3,00	1,00	3,00	5,00
132	3,00	1,00	3,00	3,00	1,00	5,00	5,00
133	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00	5,00
134	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00	5,00
135	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	5,00	3,00
136	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	3,00	3,00
137	1,00	2,00	2,00	4,00	1,00	5,00	5,00
138	3,00	1,00	1,00	3,00	4,00	5,00	3,00
139	1,00	2,00	3,00	5,00	1,00	3,00	4,00
140	3,00	1,00	2,00	3,00	2,00	4,00	4,00
141	4,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	3,00
142	1,00	2,00	3,00	3,00	1,00	4,00	4,00
143	.	.	.	.	.	.	.
144	.	.	.	.	.	.	.
145	.	.	.	.	.	.	.
146	.	.	.	.	.	.	.
147	.	.	.	.	.	.	.
148	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00	5,00	5,00
149	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	4,00
150	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	4,00	1,00
151	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	4,00	4,00
152	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00
153	3,00	1,00	2,00	3,00	3,00	1,00	3,00
154	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	3,00
155	1,00	1,00	2,00	3,00	2,00	4,00	4,00
156	1,00	4,00	1,00	3,00	1,00	2,00	3,00
157	3,00	4,00	1,00	3,00	4,00	3,00	3,00
158	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00
159	4,00	2,00	1,00	4,00	1,00	1,00	4,00
160	1,00	1,00	3,00	2,00	2,00	4,00	2,00
161	3,00	1,00	1,00	1,00	2,00	4,00	3,00
162	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	3,00
163	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	5,00	3,00
164	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	4,00	3,00
165	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	5,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2ind	q3ind	q4ind	q5ind	q6ind	q7ind	q1marg
111	5,00	4,00	1,00	4,00	2,00	3,00	2,00
112	1,00	3,00	1,00	2,00	4,00	3,00	1,00
113	2,00	5,00	2,00	5,00	5,00	4,00	1,00
114	1,00	5,00	3,00	5,00	1,00	4,00	1,00
115	2,00	3,00	1,00	2,00	4,00	2,00	2,00
116	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
117	1,00	5,00	4,00	3,00	4,00	3,00	1,00
118	3,00	5,00	3,00	3,00	4,00	5,00	3,00
119	2,00	4,00	1,00	4,00	5,00	2,00	2,00
120	2,00	3,00	1,00	4,00	4,00	3,00	1,00
121	2,00	4,00	2,00	4,00	5,00	5,00	3,00
122	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	1,00
123	5,00	2,00	3,00	5,00	5,00	5,00	1,00
124	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00
125	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00	2,00
126	1,00	5,00	1,00	5,00	5,00	4,00	1,00
127	1,00	5,00	2,00	5,00	5,00	5,00	1,00
128	3,00	5,00	2,00	4,00	5,00	4,00	1,00
129	1,00	4,00	3,00	4,00	5,00	5,00	1,00
130	3,00	5,00	1,00	1,00	5,00	5,00	1,00
131	5,00	5,00	2,00	5,00	5,00	5,00	3,00
132	3,00	4,00	1,00	5,00	5,00	5,00	3,00
133	1,00	2,00	4,00	1,00	4,00	5,00	1,00
134	4,00	4,00	2,00	5,00	3,00	3,00	2,00
135	1,00	4,00	4,00	5,00	2,00	2,00	1,00
136	1,00	3,00	3,00	5,00	5,00	5,00	1,00
137	3,00	3,00	1,00	5,00	5,00	3,00	4,00
138	2,00	1,00	3,00	1,00	3,00	3,00	2,00
139	3,00	4,00	1,00	3,00	5,00	1,00	1,00
140	3,00	4,00	1,00	5,00	5,00	3,00	1,00
141	5,00	4,00	3,00	5,00	5,00	5,00	1,00
142	1,00	4,00	1,00	5,00	5,00	1,00	1,00
143	.	.	.	.	.	.	.
144	.	.	.	.	.	.	.
145	.	.	.	.	.	.	.
146	.	.	.	.	.	.	.
147	.	.	.	.	.	.	.
148	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	1,00	1,00
149	1,00	5,00	1,00	1,00	5,00	3,00	1,00
150	2,00	4,00	2,00	2,00	4,00	4,00	2,00
151	3,00	4,00	1,00	4,00	4,00	4,00	2,00
152	5,00	5,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
153	5,00	3,00	1,00	3,00	3,00	2,00	1,00
154	2,00	4,00	2,00	3,00	2,00	2,00	1,00
155	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	1,00
156	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00
157	3,00	5,00	3,00	3,00	3,00	3,00	1,00
158	1,00	5,00	1,00	1,00	5,00	2,00	1,00
159	1,00	3,00	3,00	4,00	1,00	1,00	1,00
160	3,00	3,00	1,00	3,00	2,00	3,00	1,00
161	2,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	2,00
162	5,00	1,00	1,00	4,00	5,00	4,00	1,00
163	1,00	3,00	2,00	5,00	5,00	3,00	1,00
164	3,00	4,00	1,00	4,00	5,00	4,00	1,00
165	4,00	5,00	3,00	1,00	5,00	5,00	2,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2marg	q3marg	q4marg	q5marg	q6marg	q7marg	q1excl
111	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	1,00	1,00
112	1,00	1,00	3,00	2,00	4,00	3,00	1,00
113	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00
114	1,00	1,00	3,00	1,00	2,00	1,00	5,00
115	1,00	1,00	3,00	3,00	3,00	1,00	2,00
116	1,00	3,00	4,00	3,00	2,00	1,00	1,00
117	2,00	1,00	2,00	1,00	5,00	1,00	1,00
118	3,00	1,00	3,00	1,00	3,00	2,00	3,00
119	1,00	1,00	4,00	1,00	4,00	2,00	1,00
120	2,00	3,00	3,00	3,00	4,00	1,00	1,00
121	2,00	2,00	3,00	3,00	1,00	1,00	2,00
122	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	1,00	2,00
123	2,00	1,00	2,00	5,00	2,00	4,00	1,00
124	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	1,00
125	2,00	1,00	4,00	5,00	2,00	1,00	5,00
126	1,00	1,00	1,00	4,00	5,00	1,00	1,00
127	1,00	1,00	1,00	3,00	5,00	1,00	1,00
128	1,00	1,00	5,00	3,00	5,00	1,00	3,00
129	1,00	4,00	3,00	5,00	3,00	1,00	2,00
130	3,00	1,00	3,00	3,00	3,00	1,00	1,00
131	5,00	1,00	3,00	3,00	5,00	1,00	1,00
132	1,00	5,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
133	1,00	1,00	3,00	1,00	3,00	1,00	2,00
134	4,00	1,00	1,00	3,00	2,00	1,00	3,00
135	2,00	1,00	2,00	5,00	5,00	1,00	1,00
136	2,00	5,00	4,00	3,00	3,00	1,00	1,00
137	3,00	1,00	5,00	3,00	4,00	1,00	1,00
138	2,00	3,00	3,00	1,00	2,00	1,00	1,00
139	2,00	1,00	3,00	2,00	1,00	1,00	2,00
140	3,00	1,00	2,00	4,00	5,00	4,00	2,00
141	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	2,00	2,00
142	1,00	1,00	3,00	2,00	1,00	1,00	3,00
143	.	.	.	.	.	.	.
144	.	.	.	.	.	.	.
145	.	.	.	.	.	.	.
146	.	.	.	.	.	.	.
147	.	.	.	.	.	.	.
148	3,00	1,00	5,00	3,00	4,00	1,00	1,00
149	3,00	3,00	1,00	5,00	3,00	3,00	3,00
150	2,00	2,00	3,00	4,00	1,00	1,00	1,00
151	2,00	2,00	4,00	4,00	2,00	2,00	2,00
152	5,00	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00	2,00
153	4,00	1,00	5,00	1,00	3,00	4,00	3,00
154	1,00	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	1,00
155	2,00	3,00	4,00	3,00	5,00	2,00	1,00
156	3,00	2,00	5,00	4,00	5,00	1,00	1,00
157	1,00	2,00	3,00	4,00	2,00	2,00	1,00
158	1,00	1,00	2,00	5,00	2,00	1,00	2,00
159	3,00	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00
160	1,00	2,00	3,00	1,00	4,00	1,00	2,00
161	3,00	3,00	5,00	1,00	5,00	1,00	2,00
162	1,00	1,00	1,00	3,00	4,00	2,00	1,00
163	1,00	1,00	2,00	4,00	1,00	1,00	1,00
164	2,00	1,00	2,00	3,00	3,00	5,00	2,00
165	2,00	1,00	1,00	4,00	5,00	1,00	1,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2excl	q3excl	q4excl	q5excl	q6excl	q7excl
111	2,00	3,00	2,00	3,00	1,00	3,00
112	5,00	1,00	4,00	5,00	3,00	4,00
113	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00
114	3,00	1,00	5,00	5,00	1,00	1,00
115	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00
116	2,00	3,00	1,00	5,00	1,00	1,00
117	2,00	1,00	4,00	2,00	1,00	1,00
118	4,00	2,00	4,00	5,00	3,00	2,00
119	2,00	1,00	2,00	3,00	1,00	1,00
120	4,00	1,00	2,00	3,00	3,00	1,00
121	5,00	1,00	3,00	3,00	1,00	1,00
122	1,00	3,00	1,00	3,00	1,00	1,00
123	5,00	1,00	3,00	5,00	1,00	3,00
124	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00	2,00
125	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00
126	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00	1,00
127	3,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00
128	3,00	1,00	2,00	3,00	1,00	2,00
129	5,00	2,00	2,00	3,00	1,00	1,00
130	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00	1,00
131	2,00	2,00	3,00	4,00	1,00	3,00
132	1,00	2,00	1,00	3,00	3,00	1,00
133	2,00	1,00	2,00	5,00	1,00	1,00
134	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	2,00
135	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00
136	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
137	3,00	4,00	3,00	5,00	1,00	1,00
138	3,00	5,00	5,00	2,00	1,00	1,00
139	2,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00
140	2,00	1,00	2,00	3,00	1,00	1,00
141	2,00	1,00	5,00	1,00	2,00	2,00
142	3,00	4,00	1,00	3,00	1,00	1,00
143	,	,	,	,	,	,
144	,	,	,	,	,	,
145	,	,	,	,	,	,
146	,	,	,	,	,	,
147	,	,	,	,	,	,
148	2,00	1,00	1,00	5,00	1,00	1,00
149	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
150	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00
151	3,00	1,00	2,00	3,00	2,00	2,00
152	2,00	2,00	5,00	5,00	4,00	1,00
153	1,00	3,00	1,00	3,00	2,00	3,00
154	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	3,00
155	1,00	1,00	2,00	3,00	1,00	1,00
156	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00
157	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00
158	5,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
159	4,00	1,00	1,00	3,00	1,00	3,00
160	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	4,00
161	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00
162	2,00	1,00	4,00	5,00	2,00	2,00
163	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00
164	3,00	2,00	2,00	3,00	1,00	1,00
165	2,00	1,00	1,00	4,00	1,00	1,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	sujet	sexe	statut2	origine	statut1	classe	qlint
166	17FIE	2,00	2,00	2,00	2,00	5,00	5,00
167	18FIE	2,00	5,00	2,00	5,00	5,00	5,00
168	4FIF	2,00	4,00	2,00	5,00	6,00	1,00
169	5FIF	2,00	2,00	2,00	5,00	6,00	4,00
170	6FIF	2,00	5,00	2,00	1,00	6,00	4,00
171	7FIF	2,00	5,00	2,00	5,00	6,00	5,00
172	8FIF	2,00	5,00	2,00	5,00	6,00	5,00
173	12FIF	2,00	5,00	2,00	1,00	6,00	5,00
174	14FIF	2,00	4,00	2,00	4,00	6,00	5,00
175	15FIF	2,00	5,00	2,00	5,00	6,00	5,00
176	21FIF	2,00	5,00	2,00	1,00	6,00	3,00
177	22FIF	2,00	5,00	2,00	5,00	6,00	5,00
178	25FIF	2,00	1,00	2,00	5,00	6,00	3,00
179	26FIG	2,00	1,00	2,00	5,00	7,00	5,00
180	7FIG	2,00	3,00	2,00	5,00	7,00	5,00
181	27FIG	2,00	3,00	2,00	5,00	7,00	5,00
182	17FIG	2,00	5,00	2,00	5,00	7,00	5,00
183	18FIG	2,00	5,00	2,00	5,00	7,00	4,00
184	19FIG	2,00	5,00	2,00	5,00	7,00	5,00
185	6FIG	2,00	2,00	2,00	2,00	7,00	5,00
186	12FIG	2,00	5,00	2,00	2,00	7,00	4,00
187	26FIH	2,00	2,00	2,00	2,00	8,00	4,00
188	12FIH	2,00	1,00	2,00	4,00	8,00	4,00
189	14FIH	2,00	5,00	2,00	5,00	8,00	3,00
190	18FIH	2,00	5,00	2,00	5,00	8,00	5,00
191	19FIH	2,00	5,00	2,00	1,00	8,00	4,00
192	21FIH	2,00	5,00	2,00	5,00	8,00	5,00
193	22FIH	2,00	5,00	2,00	5,00	8,00	5,00
194	25FIH	2,00	5,00	2,00	5,00	8,00	4,00
195	3FIH	2,00	5,00	2,00	5,00	8,00	5,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2int	q3int	q4int	q5int	q6int	q7int	q1ass
166	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	1,00	2,00
167	5,00	5,00	2,00	1,00	5,00	5,00	5,00
168	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00	3,00
169	3,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00
170	4,00	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00	2,00
171	4,00	5,00	3,00	4,00	5,00	4,00	2,00
172	3,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00	1,00
173	3,00	5,00	3,00	4,00	5,00	4,00	4,00
174	5,00	5,00	3,00	3,00	4,00	3,00	1,00
175	4,00	5,00	4,00	3,00	4,00	4,00	1,00
176	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00
177	1,00	1,00	3,00	4,00	5,00	4,00	1,00
178	3,00	5,00	4,00	3,00	4,00	3,00	1,00
179	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00
180	3,00	5,00	3,00	3,00	4,00	5,00	2,00
181	2,00	5,00	5,00	5,00	5,00	2,00	1,00
182	4,00	5,00	2,00	3,00	5,00	5,00	3,00
183	4,00	5,00	3,00	3,00	5,00	5,00	1,00
184	4,00	5,00	5,00	3,00	5,00	4,00	3,00
185	4,00	5,00	2,00	1,00	5,00	5,00	3,00
186	3,00	4,00	3,00	1,00	5,00	2,00	4,00
187	3,00	4,00	4,00	3,00	5,00	4,00	3,00
188	2,00	5,00	4,00	3,00	5,00	4,00	1,00
189	5,00	1,00	4,00	4,00	1,00	2,00	3,00
190	4,00	5,00	3,00	5,00	5,00	4,00	5,00
191	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	2,00
192	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00	1,00
193	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	3,00	2,00
194	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	2,00
195	5,00	5,00	5,00	3,00	5,00	5,00	1,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2ass	q3ass	q4ass	q5ass	q6ass	q7ass	qlind
166	3,00	1,00	1,00	5,00	2,00	1,00	3,00
167	1,00	1,00	4,00	1,00	1,00	1,00	1,00
168	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	5,00	2,00
169	3,00	4,00	2,00	3,00	2,00	4,00	5,00
170	3,00	1,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00
171	2,00	1,00	1,00	5,00	5,00	4,00	5,00
172	1,00	1,00	3,00	4,00	1,00	1,00	4,00
173	2,00	2,00	3,00	5,00	1,00	3,00	4,00
174	3,00	1,00	1,00	3,00	1,00	4,00	5,00
175	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	1,00
176	2,00	2,00	2,00	4,00	2,00	3,00	3,00
177	1,00	1,00	1,00	4,00	1,00	4,00	1,00
178	1,00	1,00	1,00	4,00	1,00	3,00	3,00
179	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00	5,00	3,00
180	3,00	1,00	3,00	1,00	1,00	3,00	1,00
181	1,00	1,00	1,00	4,00	1,00	1,00	1,00
182	1,00	1,00	4,00	1,00	1,00	3,00	5,00
183	1,00	1,00	2,00	3,00	1,00	3,00	3,00
184	3,00	4,00	3,00	3,00	2,00	4,00	3,00
185	1,00	1,00	4,00	5,00	1,00	5,00	3,00
186	2,00	4,00	2,00	1,00	1,00	1,00	4,00
187	5,00	5,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00
188	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00	3,00	1,00
189	2,00	1,00	1,00	4,00	4,00	2,00	3,00
190	1,00	2,00	2,00	3,00	1,00	3,00	2,00
191	2,00	1,00	1,00	3,00	2,00	4,00	3,00
192	5,00	2,00	2,00	3,00	4,00	3,00	4,00
193	2,00	3,00	2,00	4,00	1,00	4,00	5,00
194	3,00	2,00	1,00	3,00	1,00	1,00	5,00
195	2,00	2,00	1,00	3,00	1,00	5,00	5,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2ind	q3ind	q4ind	q5ind	q6ind	q7ind	q1marg
166	2,00	4,00	3,00	3,00	2,00	1,00	1,00
167	4,00	5,00	1,00	2,00	5,00	5,00	1,00
168	3,00	1,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00
169	5,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00
170	1,00	3,00	3,00	5,00	4,00	5,00	1,00
171	1,00	3,00	1,00	5,00	5,00	5,00	3,00
172	3,00	4,00	3,00	3,00	5,00	4,00	1,00
173	3,00	4,00	3,00	2,00	2,00	2,00	1,00
174	3,00	5,00	3,00	3,00	5,00	5,00	1,00
175	4,00	5,00	2,00	3,00	5,00	4,00	2,00
176	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	2,00
177	3,00	2,00	3,00	1,00	5,00	3,00	1,00
178	2,00	2,00	1,00	5,00	5,00	5,00	2,00
179	3,00	3,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00
180	2,00	2,00	2,00	5,00	5,00	5,00	1,00
181	2,00	1,00	1,00	4,00	5,00	4,00	1,00
182	1,00	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00	3,00
183	1,00	2,00	4,00	5,00	4,00	4,00	1,00
184	3,00	4,00	3,00	5,00	5,00	5,00	3,00
185	1,00	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00	1,00
186	3,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00	2,00
187	1,00	5,00	1,00	4,00	5,00	3,00	1,00
188	1,00	1,00	1,00	3,00	5,00	5,00	1,00
189	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00
190	1,00	3,00	1,00	2,00	4,00	2,00	1,00
191	2,00	4,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00
192	5,00	3,00	1,00	3,00	4,00	3,00	1,00
193	3,00	3,00	2,00	4,00	2,00	1,00	1,00
194	3,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00
195	1,00	5,00	5,00	3,00	5,00	1,00	1,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2marg	q3marg	q4marg	q5marg	q6marg	q7marg	q1excl
166	1,00	1,00	3,00	2,00	3,00	1,00	1,00
167	1,00	1,00	1,00	3,00	5,00	1,00	1,00
168	3,00	3,00	3,00	3,00	1,00	3,00	3,00
169	3,00	2,00	4,00	2,00	4,00	2,00	3,00
170	1,00	1,00	3,00	3,00	3,00	1,00	1,00
171	3,00	2,00	3,00	5,00	1,00	1,00	1,00
172	1,00	1,00	3,00	5,00	4,00	1,00	1,00
173	3,00	2,00	2,00	3,00	4,00	2,00	2,00
174	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00
175	1,00	1,00	4,00	2,00	5,00	3,00	2,00
176	3,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00
177	1,00	3,00	1,00	5,00	2,00	1,00	1,00
178	2,00	2,00	2,00	1,00	4,00	1,00	2,00
179	3,00	1,00	4,00	5,00	5,00	1,00	1,00
180	2,00	2,00	2,00	5,00	4,00	2,00	1,00
181	1,00	1,00	1,00	5,00	2,00	1,00	1,00
182	1,00	1,00	3,00	1,00	4,00	1,00	1,00
183	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	1,00	1,00
184	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	2,00	1,00
185	1,00	1,00	1,00	1,00	4,00	1,00	1,00
186	1,00	1,00	3,00	3,00	5,00	5,00	4,00
187	3,00	1,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00
188	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	2,00
189	1,00	1,00	1,00	1,00	4,00	3,00	1,00
190	1,00	1,00	3,00	5,00	4,00	1,00	1,00
191	1,00	1,00	3,00	3,00	4,00	1,00	3,00
192	3,00	5,00	5,00	3,00	3,00	4,00	1,00
193	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	1,00	1,00
194	1,00	1,00	1,00	3,00	2,00	1,00	1,00
195	4,00	5,00	1,00	3,00	3,00	1,00	1,00

Hard Disk 1030:Desktop Folder:Fasal:Miracle 3

	q2excl	q3excl	q4excl	q5excl	q6excl	q7excl
166	5,00	1,00	2,00	4,00	1,00	3,00
167	1,00	1,00	1,00	5,00	2,00	1,00
168	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00
169	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00	2,00
170	2,00	1,00	2,00	3,00	1,00	1,00
171	3,00	1,00	1,00	5,00	1,00	1,00
172	5,00	1,00	1,00	4,00	1,00	2,00
173	3,00	1,00	3,00	4,00	2,00	4,00
174	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00
175	2,00	1,00	4,00	4,00	3,00	2,00
176	2,00	2,00	2,00	4,00	2,00	2,00
177	1,00	1,00	1,00	4,00	1,00	1,00
178	2,00	4,00	4,00	5,00	2,00	2,00
179	1,00	1,00	1,00	4,00	1,00	1,00
180	4,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00
181	1,00	1,00	2,00	4,00	2,00	1,00
182	1,00	1,00	3,00	3,00	1,00	3,00
183	3,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00
184	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	1,00
185	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00	2,00
186	2,00	1,00	4,00	3,00	2,00	2,00
187	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00	4,00
188	1,00	1,00	1,00	4,00	4,00	1,00
189	3,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00
190	1,00	1,00	1,00	3,00	3,00	1,00
191	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00
192	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00	3,00
193	1,00	3,00	1,00	4,00	1,00	1,00
194	2,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00
195	5,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00