

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

**Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais
d'origine haïtienne de première et de deuxième générations**

Par Gina Lafortune

**DEPARTEMENT DE PSYCHOPÉDAGOGIE ET D'ANDRAGOGIE
FACULTE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès Art (M.A) en
psychopédagogie**

Mars 2006

© Gina Lafortune, 2006



LB

5

U57

2006

V.022

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé

**Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne
de première et de deuxième générations**

Présenté par

Gina Lafortune

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

[Redacted names of jury members]

Mémoire accepté le 3 mai 2004

RÉSUMÉ

Ce mémoire compare le vécu scolaire et les stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième générations d'immigrés.

Nous nous sommes demandé si comme le signalent les auteurs, les adolescents d'origine haïtienne nés et ayant débuté leur socialisation en Haïti se révèlent moins bien adaptés à l'école et si, au niveau identitaire, ils se montrent plus repliés sur leur culture d'origine et moins proches de la société d'accueil par rapport à leurs camarades nés et socialisés au Québec.

Notre cadre conceptuel est structuré autour de la problématique identitaire en contexte migratoire et du vécu scolaire des enfants d'immigrés. La méthodologie qualitative donne par ailleurs la parole à 12 adolescents des deux générations inscrits en secondaire 3, 4 et 5.

Les données issues des entretiens individuels et de groupe font état de quelques différences entre les deux générations mais ni l'adaptation scolaire, ni les stratégies identitaires ne semblent systématiquement dépendre de l'appartenance à l'une ou l'autre génération. Elles mettent surtout en relief le désir de réussite de tous les jeunes malgré les obstacles qu'ils sentent liés à leur statut d'immigrés et de personne noire ; et leur option, dans la plupart des cas, pour l'intégration, soit un mélange de valeurs haïtiennes et québécoises.

La recherche permet en définitive de mieux comprendre les facteurs de réussite et les interactions sociales des jeunes d'origine haïtienne en milieu scolaire, et les enjeux de l'identité dans un espace multiculturel.

Mots-clés : écoliers haïtiens, identité, immigration, générations.

ABSTRACT

This study compares the school experience of teenage students of Haitian origin in Montreal and the identity strategies they might choose to adopt whether they belong to the first or second immigrant generation.

Two questions are formulated. First: will youths of Haitian origin, born in Haiti and having started their socialization there, be less adapted at school than those of the same origin but born in Quebec? Second: in comparison to their comrades of the second group, are they more withdrawn into their culture of origin?

My conceptual framework is organized around both the question of identity in a context of migration and the school experience of children from immigrant families. To gather data, I have chosen a qualitative methodology which allowed 12 youths from the two generations enrolled in secondary school (grades 3, 4, and 5) to explain their experiences as students of immigrant origin.

Data generated indicate some differences between the two generations. However, neither the adaptation to school nor the identity strategies adopted seem to depend on their belonging to the first or second generation. In fact, whatever generation is considered, the data revealed two things. First, a will to succeed in spite of obstacles that the youths feel linked to their race and their status as immigrant; second, a choice, in most cases, for integration, understood here as a mix of values from two cultures, haitian and quebecer.

Finally, this study offers a better understanding of factors of success, and the social interactions of youths of Haitian origin at school and the challenges posed by the question of identity in a multicultural environment.

Keywords : haitian student, identity, immigration, generations.

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ	III
ABSTRACT	IV
LISTE DES TABLEAUX	VIII
DÉDICACE	X
REMERCIEMENTS	X
INTRODUCTION	1
1 PROBLÉMATIQUE	4
1.1 L'IMMIGRATION MONDIALE : ÉVOLUTION ET ENJEUX	4
1.2 L'IMMIGRATION AU CANADA ET AU QUÉBEC	6
1.3 LES JEUNES D'ORIGINE HAÏTIENNE À MONTRÉAL	7
1.3.1 <i>L'immigration haïtienne au Québec</i>	7
1.3.2 <i>Situation socio-économique de la communauté haïtienne à Montréal</i>	9
1.3.3 <i>Situation socioscolaire des jeunes d'origine haïtienne</i>	10
1.4 PROBLÈMES ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	14
2 CADRE CONCEPTUEL	18
2.1 IMMIGRATION ET IDENTITÉ ETHNOCULTURELLE	18
2.1.1 <i>Définition de l'identité</i>	18
2.1.2 <i>La construction identitaire à l'adolescence</i>	20
2.1.3 <i>Définition de l'identité ethnoculturelle</i>	22
2.1.4 <i>Impact de l'immigration sur l'identité ethnoculturelle</i>	23
2.1.5 <i>Du concept d'acculturation à celui de stratégies identitaires</i>	24
2.2 LES STRATÉGIES IDENTITAIRES.....	27
2.2.1 <i>Définition</i>	27
2.2.2 <i>Les stratégies identitaires : diverses typologies</i>	28
Tableau I - Les stratégies identitaires : typologie adoptée	31
2.3 LE VÉCU SCOLAIRE DES ENFANTS D'IMMIGRÉS	34
2.3.1 <i>Vécu scolaire : définition</i>	35

2.3.2	<i>Vécu scolaire : principaux défis des enfants d'immigrés</i>	36
2.3.3	<i>Vécu scolaire : la situation de la première et deuxième générations</i>	40
2.3.4	<i>Vécu scolaire des enfants d'immigrés de minorités visibles</i>	41
2.4	VÉCU SCOLAIRE ET STRATÉGIES IDENTITAIRES DES JEUNES D'ORIGINE HAÏTIENNE...	45
2.5	SYNTHÈSE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	48
2.5.1	<i>Tableau récapitulatif du cadre conceptuel</i>	49
2.5.2	<i>Objectifs de la recherche</i>	50
3	CADRE MÉTHODOLOGIQUE	51
3.1	JUSTIFICATION DU CHOIX DE LA MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE.....	51
3.2	MODE DE RECRUTEMENT ET PROFILS DES JEUNES INTERVIEWÉS	51
3.3	PRÉSENTATION DE LA GRILLE D'ENTRETIEN	55
3.3.1	<i>Objectifs</i>	55
3.3.2	<i>Contenu</i>	56
3.3.3	<i>Procédure</i>	58
3.4	L'ENTRETIEN DE GROUPE	59
3.5	MÉTHODE D'ANALYSE.....	60
3.6	AVANTAGES ET LIMITES DE LA MÉTHODOLOGIE	61
3.7	DIFFICULTÉS RENCONTRÉES	63
4	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	64
4.1	LE VÉCU SCOLAIRE.....	64
4.1.1	<i>Du primaire au secondaire, d'Haïti au Québec : les transitions</i>	64
4.1.2	<i>L'école au quotidien : les raisons de se lever le matin</i>	67
4.1.3	<i>Le rapport au savoir : résultats académiques, motivation, projection</i>	68
4.1.4	<i>Les relations sociales</i>	72
4.1.4.1	Relations avec les enseignants et le personnel non-enseignant.....	72
4.1.4.2	Relations avec les camarades de classe et amitié	74
4.1.4.3	L'implication dans les activités parascolaires	77
4.1.5	<i>Synthèse et discussion : ce qui distingue le vécu scolaire de la première et de la deuxième générations</i>	79
4.2	LES STRATÉGIES IDENTITAIRES.....	83
4.2.1	<i>La perception de soi des répondants</i>	83
4.2.1.1	Des adolescents en quête d'une image de soi	83
4.2.1.2	Des jeunes d'origine immigrée désireux de reconnaissance et de respect. 84	84

4.2.2	<i>Stratégies dans la définition de soi et le rapport pays d'origine/pays de résidence</i>	87
4.2.3	<i>Stratégies dans le choix des valeurs</i>	92
4.2.4	<i>Stratégies dans le choix des amis et les relations amoureuses</i>	95
4.2.5	<i>Synthèse et discussion : le profil identitaire saillant des première et deuxième générations</i>	100
4.3	VÉCU SCOLAIRE ET STRATÉGIES IDENTITAIRES : PROFILS CROISÉS	105
4.4	QUELQUES PROFILS INDIVIDUELS : FRED, JOANNE ET SÉBASTIEN	108
CONCLUSION GÉNÉRALE		115
BIBLIOGRAPHIE		120
ANNEXE 1 : GRILLE DE L'ENTRETIEN INDIVIDUEL		XI
ANNEXE 2 : GRILLE DE L'ENTRETIEN DE GROUPE		XVI
ANNEXE 3 : LISTE ET FRÉQUENCE DES CODES PAR GÉNÉRATION		XVII
ANNEXE 4 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN DE GROUPE		XIX

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I - Les stratégies identitaires : typologie adoptée.....	31
Tableau II - Répartition et profil des sujets recrutés.....	54
Tableau III - Profil scolaire des répondants.....	82
Tableau IV - Profils identitaires des répondants.....	104
Tableau V - Profils scolaires et identitaires des répondants.....	106

DÉDICACE

*A Alix,
Pour le soutien inestimable,
Entre autres.*

REMERCIEMENTS

Je suis particulièrement reconnaissante à ma directrice de recherche, Fasal Kanouté, qui a fait montre d'une rare disponibilité et d'une grande ouverture dès les premiers moments de son accompagnement. J'ai autant bénéficié de ses qualités humaines qu'intellectuelles. Je la remercie de ses lectures critiques et soutenues, de ses conseils avisés à toutes les étapes de la recherche et de ses stimulants encouragements.

Je remercie également les jeunes qui ont accepté de participer à la recherche et leurs parents qui les y ont autorisés. Bien au-delà de l'enquête, leurs visages, leurs voix et leurs rêves me resteront en mémoire.

Je remercie enfin tous ceux dont la confiance m'a portée : mes parents, mes frères et sœurs, mes amis.

INTRODUCTION

Une adolescente du secondaire V nous racontait que dans son établissement les jeunes qui viennent d'arriver d'Haïti sont appelés *Fèk vini* (littéralement nouveaux-venus) par ceux d'origine haïtienne qui sont nés au Québec, que ces *Fèk vini* sont "différents" et ont un "méchant accent". L'affaire nous avait quelque peu amusée car, par ailleurs, les jeunes qui sont nés à l'extérieur d'Haïti et qui viennent y poursuivre leur scolarité sont souvent appelés Jessy, (J-C pour "Just-Come") par leurs camarades du secondaire, sont désignés "Blanc"¹, "Diaspora"² et peuvent être sujets à de nombreuses plaisanteries jusqu'à ce qu'ils finissent par se faire pardonner leurs différences. Ainsi, même lorsqu'ils sont issus du même groupe ethnique, les jeunes font une différence entre ceux qui sont nés et ont passé leur enfance dans le milieu de résidence par rapport à ceux qui viennent d'ailleurs.

Cette question a par ailleurs retenu l'attention de chercheurs en sciences qui se sont penchés sur la problématique des enfants d'immigrés et ont distingué parmi eux ceux qu'on appelle, depuis l'École de Chicago, la première et la deuxième générations. La "première génération" fait référence aux individus nés et socialisés dans leur pays d'origine tandis que la "deuxième génération" désigne, de son côté, ceux qui sont nés de parents immigrés et ont été principalement socialisés dans le pays d'accueil. De nombreuses études, réalisées sur l'un ou l'autre de ces groupes, soulignent leur mode d'adaptation respectif à leur milieu de vie, leur sentiment d'appartenance à la culture d'origine et/ou à la culture d'accueil. On reconnaît notamment une plus grande souplesse à la deuxième génération, plus à même de négocier entre les deux cultures et de développer des relations harmonieuses avec le milieu de résidence.

L'anecdote citée en début de page est-elle, en ce sens, révélatrice de cette réalité en ce qui concerne les jeunes d'origine haïtienne de Montréal ? En dehors des quelques

¹ Est souvent désignée "Blanc" en Haïti, toute personne étrangère quelque soit son phénotype

² Appellation courante de personnes d'origine haïtienne nées ou évoluant à l'extérieur du pays

remarques sur l'accent et la manière de s'habiller, première et deuxième générations développent-elles par ailleurs effectivement des modes d'interaction différentes avec la société d'accueil ou partagent-elles un sort relativement semblable du fait de leur appartenance à un même groupe ethnoculturel et à une minorité visible ? Comment cela se passe-t-il dans un milieu comme l'école où les jeunes confrontent la culture d'accueil, aussi bien de manière indirecte par l'enseignement que directement par les contacts humains et les activités socioculturelles ? Peut-on noter des différences entre la deuxième génération et la première génération en ce qui a trait à leur sentiment de bien-être à l'école, aux relations avec les camarades de différents groupes ethniques, à leur socialisation en général et à leur performance scolaire, etc. ? Quelles sont les stratégies d'adaptation de ces deux catégories de jeunes ?

Des entretiens avec douze jeunes d'origine haïtienne de première (6) et de deuxième (6) générations, régulièrement inscrits au secondaire, devraient nous permettre d'explorer les questions ci-dessus et de dégager quelques éléments de réponse. Nous nous intéresserons, dans la catégorie des jeunes de première génération, à ceux qui ont intégré le système scolaire québécois au secondaire : leur processus d'adaptation peut se révéler plus complexe parce qu'ils changent de système et de cycle scolaires, et parce qu'ils sont à l'adolescence, une période de vie caractérisée par divers bouleversements. Ils auront donc, en immigrant, à s'adapter à une nouvelle culture, à une nouvelle école et à assumer comme adolescents une nouvelle identité personnelle, à partir des nombreuses transformations engendrées par la puberté.

Il s'agira aussi pour le jeune d'origine haïtienne de prendre conscience avec une acuité nouvelle de son identité de minorité ethnoculturelle et plus précisément de son identité de personne noire au sein d'une majorité blanche, alors que le milieu qu'il fréquentait avant était à cet égard plus ou moins homogène³. Le jeune de deuxième génération est

³ La population haïtienne est noire avec un faible pourcentage de mulâtres qui sont pourtant démographiquement majoritaires au sein de la classe dominante, ce qui ne va pas sans soulever des problèmes de préjugés de couleur et de classe. La communauté haïtienne de Montréal est aussi composée de noirs et de mulâtres et il se pourrait qu'on les retrouve tous deux dans l'échantillon de recherche. Certains mulâtres possédant souvent peu de traits phénotypiquement noirs et pouvant ne pas se définir comme tel, il y a nécessité de nuancer lorsque nous évoquons l'identité de «personne noire» en parlant des personnes d'origine haïtienne en général.

aussi une personne noire et fréquente lui aussi, dans son va et vient entre la famille et l'école, deux milieux de socialisation distincts à certains égards. Mais, le fait d'être né dans le milieu et d'avoir fréquenté très jeune ses institutions ne devrait-il pas lui permettre de s'y acclimater avec plus de facilité ?

Notre recherche nous invite à réfléchir sur certains défis éducatifs, identitaires, familiaux et communautaires touchant la vie des jeunes d'origine haïtienne. Elle recoupera probablement de nombreux mémoires réalisés sur les jeunes d'origine haïtienne à Montréal et portant sur leur intégration scolaire, leur représentation de soi, leur identité ethnique (Valcin, 1996 ; Jeanty, 1999 ; Craan, 2002) ; la prise en compte de deux générations à l'intérieur du groupe de jeunes saura toutefois apporter une touche d'originalité à notre étude.

Ce mémoire de recherche comprend cinq grandes parties : La problématique situe le problème de recherche dans le champ scientifique et en justifie l'intérêt, le cadre conceptuel présente les éléments théoriques et conceptuels qui serviront de fondement à notre sujet de recherche et de cadre à l'interprétation des résultats. Suivent le cadre méthodologique explicitant le déroulement de la collecte des données, puis en dernier lieu, la présentation des données et leur analyse.

1 PROBLÉMATIQUE

Les jeunes d'origine haïtienne de Montréal se caractérisent principalement par leur situation de jeunes d'origine immigrée. Aussi avons-nous jugé important de nous pencher sur le contexte d'immigration en situant rapidement son évolution et ses enjeux au niveau mondial et son développement au Canada et au Québec. Nous en viendrons dès lors à l'implantation de la communauté haïtienne au Québec et à la situation de cette communauté à Montréal. Cette section devrait nous permettre de comprendre dans quel contexte les jeunes d'origine haïtienne évoluent et ce qui rend pertinente une recherche sur leur vécu scolaire et leurs stratégies identitaires.

1.1 L'immigration mondiale : évolution et enjeux

Selon le dictionnaire de sociologie Le Robert (1999), le terme immigration, du latin *immigrare* "venir dans", "s'introduire dans" est formé du préfixe in et du verbe *migrare* qui signifie "changer de résidence". Si l'on s'en tient à cette seule définition étymologique, l'immigration nous conduit à l'origine même de l'histoire de l'humanité, car ce sont les déplacements géographiques, nous disent des auteurs (Cordeiro, 1983 ; Demoule, 1989 ; Mestri, 1990 ; Richard, 1996), qui expliquent le peuplement de la terre telle que nous la connaissons aujourd'hui.

Des longues randonnées des premiers humains, on est passé à un phénomène de masse qui touche aujourd'hui des millions d'individus de tous les continents. Cette massification relève de facteurs divers : l'augmentation de la population, les colonisations, les guerres, les catastrophes naturelles, le développement des moyens de transports et de communication, etc. Le phénomène migratoire semble par ailleurs appelé à se poursuivre car les besoins économiques sont souvent à l'origine de l'immigration et ceci d'autant plus que l'écart se creuse entre les pays du Nord et ceux du Sud.

Ainsi, dans l'ouvrage dirigé par Richard (1996) sur l'histoire des migrations dans le monde, celui-ci rapporte, pour des périodes de forte migration comme l'Antiquité et le 16^e siècle, deux grandes causes aux migrations : ce sont les raisons répulsives telles la famine, la disette et la fuite des guerres, ou les raisons attractives comme la recherche de nouvelles terres à cultiver et la soif de l'or. On pourrait affirmer que ces raisons n'ont guère changé dans le fond car les populations continuent de fuir les menaces économiques et politiques engendrées par les dictatures, les guerres et la pauvreté. Si la course après l'or s'est de beaucoup calmée, elle semble avoir été remplacée, dans l'imaginaire collectif, par d'autres symboles produits par les cultures modernes. Abou (2002), qui reprend les écrits de plusieurs auteurs et des témoignages d'immigrés, souligne que ce sont surtout les rêves (l'utopie) nourris par les candidats à l'immigration et la manière dont ils se projettent dans un avenir meilleur qui les poussent à franchir le pas. C'est notamment ce qui explique le fait que, dans une même population, certains choisissent de partir et d'autres de rester malgré les conditions socio-économiques difficiles. Ainsi, les raisons répulsives apparaissent à elles seules insuffisantes et seraient en ce sens imbriquées aux raisons attractives.

Outre la vision des individus qui décident d'immigrer, il faudrait aussi considérer celle du pays d'accueil, car, si d'une part certaines populations se déplacent, il y a aussi souvent une demande du milieu d'accueil. Cordeiro (1983), Labelle, Larose et Piché (1983) signalent que l'immigration se révèle être un choix politique et économique qui favorise l'accumulation de capital. Dans les pays occidentaux de forte immigration comme la France, les États-Unis et le Canada, "L'immigration est « pratiquée » comme un moyen de faire baisser le coup global d'entretien (...) d'une main d'œuvre en exercice, et de réduire les coûts liés au retrait de travailleurs du marché du travail" (Cordeiro, 1983, p.111). L'augmentation des besoins en main-d'œuvre favorise une politique d'ouverture à l'immigration, tandis que la saturation du marché de l'emploi entraîne une réduction par les gouvernements du taux d'admission des immigrés. Le Canada et le Québec ajusteront dans cette lignée leurs politiques d'immigration pour relever le défi du peuplement de leur territoire et assurer l'équilibre socio-économique de la société.

1.2 L'immigration au Canada et au Québec

Différentes publications gouvernementales reconnaissent l'importante contribution de l'immigration dans le développement social et économique du Canada. L'immigration semble d'ailleurs avoir été une constante dans l'histoire du pays depuis le 16^{ème} siècle, car ce sont les explorations de Christophe Colomb qui, en faisant découvrir l'Amérique aux Européens, introduisent les premières vagues d'immigration sur ces terres jusque-là habitées par les Amérindiens.

Les premiers immigrés du Canada sont Français et ils arrivent au pays en 1534 pour s'y installer et en faire leur colonie de façon définitive au 17^{ème} siècle. Les guerres et conflits franco-britanniques porteront la France à céder la colonie à l'Angleterre en 1763, ce qui ouvre la voie à l'immigration d'origine britannique. Amérindiens, descendants français et population d'origine britannique constitueront ce qu'on nomme aujourd'hui les trois peuples fondateurs du Canada.

D'autres immigrés originaires d'Europe occidentale, de Scandinavie et des États-Unis viendront se joindre à ces trois groupes au cours du 18^{ème} siècle et leur nombre s'élèvera à plus de 12 millions au 19^{ème} siècle (Gouvernement du Québec, 1993). C'est pourtant au 20^{ème} siècle que le Canada connaîtra ses flux migratoires les plus importants (1920) et que le taux d'immigrés atteindra 15 % de la population générale (1951). Le 20^{ème} siècle est aussi une période de changement dans les politiques d'immigration du pays car, alors que les originaires d'Europe représentaient jusqu'en 1969 plus de 90 % de la population immigrée, cette immigration européenne va baisser graduellement au profit des pays du Sud qui fournissent, depuis 1981, les trois quart du pourcentage d'immigrés.

La province francophone du Québec a connu un parcours similaire avec une forte immigration européenne et américaine jusqu'à la mi-vingtième siècle et un tournant vers les pays du Sud à partir des années 60. Cependant, le pourcentage d'immigration y a toujours été plus faible que dans le reste du Canada, passant de 1 % en 1871 à 5,4 % en 1951, pour atteindre 9,4% en 1991 (Gouvernement du Québec, 1993 ; Benjamin, 2003). Alors que la baisse de l'immigration européenne et les besoins en main-d'œuvre font

que le Canada se tourne principalement vers l'Asie et le Moyen-Orient, le Québec optera pour une proportion plus élevée de personnes originaires des Caraïbes, d'Amérique Centrale et du Sud, d'Orient et d'Afrique (Gouvernement du Canada, 1994). Haïti fera notamment partie des principaux pays sources et c'est ainsi que s'installera à Montréal une communauté haïtienne de plus en plus nombreuse.

1.3 Les jeunes d'origine haïtienne à Montréal

Depuis près d'une cinquantaine d'années, des Haïtiens laissent leur pays pour immigrer en Amérique du Nord⁴, pourchassés par les menaces politiques et/ou économiques. Ce furent d'abord les régimes dictatoriaux des Duvalier dans les années 1960 à 1980 qui poussèrent beaucoup d'entre eux à l'exil et à la fuite, mais leur nombre ne cessera d'augmenter quand le départ des Duvalier (1986) laisse place à une instabilité sociopolitique grandissante (coups d'états successifs, répression...) et à une situation économique désastreuse (baisse de production, inflation, déforestation, ...).

Les immigrants haïtiens et leurs descendants seraient autour de 500.000 aux États-Unis (surtout concentrés à New-York et Miami) et plus de 75 000 au Québec selon le recensement de 1996, avec une forte concentration à Montréal (Gouvernement du Québec, 2005).

1.3.1 L'immigration haïtienne au Québec

Avant 1960, la majorité des Noirs enregistrés au Canada étaient recrutés, selon Labelle, Larose et Piché (1983) de façon ponctuelle pour combler certains besoins en main-d'œuvre (travail domestique) car les Noirs étaient considérés inadmissibles par les politiques d'immigration d'alors. Cependant, il y a eu une communauté noire anciennement établie dont la présence est liée à une certaine pratique de l'esclavage au Québec et au Canada. L'immigration caraïbéenne est liée, d'après ces auteurs, à un double facteur : d'une part, les nouveaux liens existant entre le Canada et la Caraïbe ne

⁴ Ils sont aussi nombreux dans les Caraïbes (Cuba, République Dominicaine, Antilles françaises)

lui permettent plus d'afficher une politique raciste en refusant les demandes d'immigration de ces gouvernements intéressés à réduire le chômage et, d'autre part, la baisse de l'immigration européenne et les besoins grandissants du pays en main-d'œuvre l'incitent à se tourner vers la force de travail caraïbienne disponible.

La province du Québec, en pleine phase de modernisation, ouvrira ainsi ses frontières aux immigrants antillais, de Jamaïque, de Trinidad et Tobago, de Barbade et d'Haïti. Jusqu'en 1967, les Antillais anglophones demeuraient majoritaires (un quart d'Haïtiens) mais l'intérêt du Québec pour des immigrés de langue française aura sans doute un impact dans la place qu'occupera Haïti au cours des années 1970, comme premier fournisseur d'immigrants de la province.

Le premier groupe d'Haïtiens à immigrer au Québec dans les années 1960 est principalement composé de professionnels comptant plus de 13 ans de formation et œuvrant dans les secteurs de l'éducation, de la santé et de l'administration. Ces secteurs étant en pleine expansion au Québec à cette période. Ce groupe d'immigrés intégrera sans difficulté le marché du travail. Leurs successeurs des années 1970 seront en ce sens moins pourvus car, plus nombreux, issus majoritairement de couches populaires et moins qualifiés (seuls 12 % comptent plus de 13 années de formation contre 60 % chez la première cohorte), ils se retrouveront surtout dans le secteur manufacturier. C'est notamment à cause des qualifications respectives de ces groupes, qui ont facilité ou entravé leur insertion, qu'on a pris l'habitude de les désigner dans les deux vagues d'immigration haïtienne (Association des Enseignants Haïtiens du Québec, 1993).

Depuis ces deux vagues, bien qu'il y ait eu des périodes de restriction des Gouvernements canadien et québécois et qu'Haïti ne constitue plus comme dans les années 1970 le premier pays fournisseur d'immigrants au Québec (Lafférière, 1983), près de deux mille Haïtiens par an continuent d'arriver régulièrement et à s'installer avec leur famille au Québec, dans la grande région de Montréal⁵ (Gouvernement du Québec, 2005).

⁵ Statistiques Québec (Gouvernement du Québec, 2001) signale que les trois quart des immigrants s'installent à Montréal

1.3.2 Situation socio-économique de la communauté haïtienne à Montréal

Selon le recensement de 1996, la communauté haïtienne représente l'une des populations immigrées les plus importantes au Québec. Elle se situe en effet tantôt en deuxième (recensement 1996) position après la communauté italienne et tantôt en troisième position (Gouvernement du Québec, 2001) après les communautés italienne et française. Cependant, si cette population est plus jeune, en meilleure santé et possède, un niveau supérieur de scolarisation⁶ que la population générale, sa situation socio-économique demeure globalement très en-dessous de celle de cette population.

Victime de racisme dans les politiques d'emploi et de logement, elle a le taux de chômage le plus élevé de Montréal (23% contre 10% chez la population générale)⁷ et est souvent cantonnée dans les quartiers défavorisés (Piché et Bélanger, 1995). Racisme et discrimination expliqueraient encore, selon Cyr (2002), que cette communauté soit écartée des institutions publiques et politiques. Elle est par ailleurs perçue négativement dans la société d'accueil à travers des problèmes de délinquance, le mode d'éducation haïtienne jugée inacceptable et son faible dynamisme économique (*Ibid.*). Des travaux menés sous la direction de Laperrière dans un quartier pluriethnique révèlent effectivement que les Haïtiens y sont mal vus, qu'ils suscitent la crainte chez les Italiens qui leur attribuent l'appauvrissement de l'espace (Laperrière et al. 1990). Une autre recherche révèle que des parents vietnamiens sont réticents à laisser leurs enfants fréquenter des Noirs (Laperrière et al. 1993).

S'ajoutent à ces obstacles socio-économiques, des problématiques familiales chez la communauté qui affiche le taux de monoparentalité féminine (36,4 %) le plus élevé après la communauté jamaïcaine (Gouvernement du Québec, 1995) et qui éprouve des

⁶ Cyr affirme que, bien que celui-ci soit en baisse, le nombre d'années de scolarisation de la population haïtienne est supérieur à celle de la population générale. Cependant, l'étude auprès des communautés culturelles 1998-1999 réalisées avec 312 ménages haïtiens relèvent par contre un nombre d'années de scolarisation semblable à la population générale, un nombre d'années universitaire inférieur et un taux de chômage moins élevé de 13%. L'étude prévient toutefois que ces données doivent être considérées avec prudence du fait de la faiblesse de l'échantillon...

⁷ Le Ministère de l'Éducation du Québec soutenait en 1991 que "Le taux de chômage des parents d'enfants originaires des Antilles est de 2 (père) à 4 (mère) fois plus élevé que celui des parents québécois et le plus élevé de tous les immigrants" (Gouvernement du Québec, 1991, p.19)

difficultés à élever ses enfants en fonction des valeurs libérales de la société d'accueil (Potvin, 2000). Les parents essaieraient de maintenir les types de relations parents-enfants prévalant en Haïti et basées sur le respect de l'autorité parentale, mais l'inadéquation de leurs pratiques disciplinaires (châtiments corporels) aux yeux de la loi expliquerait qu'un nombre de plus en plus élevé de jeunes soient pris en charge par la protection de la jeunesse. Des problèmes du même ordre s'étendraient également au milieu scolaire, car nombre de parents seraient dépassés par le système québécois qui ne leur offre pas un cadre traditionnel semblable à celui du pays d'origine.

Il faut certes considérer que les personnes d'origine haïtienne ne constituent pas un groupe homogène de par leur trajectoire migratoire (première et deuxième vague), leur formation et leur statut socio-économique, mais il ressort du bref profil ci-dessus que, de manière générale, cette communauté serait confrontée à des difficultés à la fois économiques, sociales et familiales qui handicapent son insertion. D'ailleurs, Cyr (2002) note que, bien que l'intégration sociale individuelle semble dépendre d'une appartenance de classe, même les membres de la communauté haïtienne relativement bien intégrés évoquent un rejet ciblant leur communauté en particulier et l'identité noire en général.

La situation socio-économique de la communauté semble en ce sens insécurisante, et ne sera certainement pas sans effet sur le jeune qui, par ailleurs, est confronté également dans la société à d'autres obstacles propres à sa génération.

1.3.3 Situation socioscolaire des jeunes d'origine haïtienne

Différentes études émanant aussi bien du Ministère de l'éducation (2002), du Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration (1991), d'associations, que de chercheurs spécifiques (Tchoryk-Pelletier, 1989 ; Torczykner et Springer, 2001), signalent que les jeunes d'origine haïtienne rencontrent des difficultés sociales et scolaires. Ils se font remarquer à l'école par leur positionnement en tête de liste en ce qui concerne les problèmes d'adaptation scolaire, de retard, de décrochage ; ils sont surreprésentés dans les centres d'accueil et l'implication de certains d'entre eux dans des actes de délinquance

rapportés par les médias leur vaut souvent une réputation de membres de gangs, de trafiquants de drogue ou de voleurs (The Gazette, 24 Janvier 2005⁸).

Dès 1978, Déjean signalait qu'on a très tôt répertorié les petits Haïtiens comme les enfants qui s'intègrent le moins facilement au primaire et surtout au secondaire. En 1991, le Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration constatait que le taux de retard au primaire chez les élèves d'origine haïtienne ne faisait qu'augmenter (passant de 35% en 1978 à 46 % en 1981) alors que le taux d'échec s'élevait de 50 à 60 % au primaire, à plus de 70% au secondaire. La question de l'échec scolaire semble d'ailleurs demeurer préoccupante car le Conseil National des Citoyens et Citoyennes d'Origine Haïtienne signale, en 2005, qu'un nombre important des jeunes Québécois d'origine haïtienne ne parviennent pas à obtenir leur diplôme d'études secondaires et que les réussites demeurent insuffisantes.

Certains auteurs (Déjean, 1978 ; Association des Enseignants Haïtiens du Québec 1995) ont essayé d'expliquer ces problèmes en arguant qu'ils se retrouvaient surtout chez les écoliers qui étaient nés et avaient débuté leur scolarité en Haïti (quatre ans au moins). Ces derniers auraient du mal à s'adapter au système scolaire québécois qui ne repose ni sur le même mode d'enseignement, ni sur les mêmes principes disciplinaires que le système scolaire haïtien. Mais d'autres, rejetant le critère du lieu de naissance et de première scolarisation, soutenaient que le problème des jeunes haïtiens relève de l'adaptation de la communauté émigrée dans son ensemble (Conseil Scolaire de l'Île de Montréal, 1981). Lafférière (1983) et Morin (1993) ont ainsi fait remarquer que le contexte socio-économique et l'environnement familial dans lesquels ces enfants et ces jeunes évoluent sont des facteurs susceptibles d'expliquer leur échec scolaire : logement exigu, insécurité d'emploi des parents, des écoles pauvres dans des quartiers populaires,

⁸ Le quotidien "The Gazette" du 24 janvier 2005 notait que "When crime occurs in Montreal North, the finger points right at young Haitians. But local students are tired of being lumped in with the gangs". Des jeunes d'origine haïtienne de l'école secondaire Henri Bourassa à Montréal Nord avaient organisé une conférence pour s'adresser au public et leur rappeler qu'ils ne sont pas tous des membres de gangs, des trafiquants de drogue ou des voleurs. Quatre jeunes d'origine haïtienne avaient occupé, dans les jours précédents, les grands titres des radios, télévision et journaux écrits suite à l'agression d'une dame âgée qui s'était retrouvée à l'hôpital dans un état critique, et l'événement avait rejailli sur la communauté haïtienne de Montréal dans son ensemble qui une fois de plus était associée au crime.

incapacité des parents à soutenir leurs enfants...s'ajoutent aux discriminations et au racisme pour créer un environnement déficient et à risque.

Les failles au niveau relationnel sont aussi soulignées dans l'étude de Tchoryck-Pelletier (1989) qui fait état non seulement de la faible performance des jeunes d'origine haïtienne du collégial, mais également de leurs problèmes d'adaptation sociale. D'après cette recherche, ils sont, de tous les groupes ethnoculturels, ceux qui sont perçus le plus négativement par les Québécois "de souche" et les autres jeunes d'origine immigrée. Si toutes les minorités sont perçues par les membres du groupe majoritaire comme des étrangers et qu'ils entretiennent préférentiellement des relations avec les originaires d'Europe, les jeunes d'origine haïtienne sont les plus mal perçus comme étant moins travailleurs, moins intelligents, moins dignes de confiance, moins sympathiques, moins sincères et francs, moins habiles dans les choses pratiques, mauvais à l'école, agressifs, etc.

Dans une autre recherche sur la perception des enseignants, Pierre-Jacques (1986) avait aussi signalé que l'écolier d'origine haïtienne était le plus souvent (à 70 %) décrit sous des traits négatifs. On lui reproche son comportement social bagarreur, indiscipliné, désordonné, l'esprit de clan, l'agressivité ; des caractéristiques psychologiques et morales comme : être malhonnête, menteur, méfiant, insouciant, négligent, indifférent ; des performances scolaires insuffisantes (lenteur) ; la pauvreté matérielle et culturelle du milieu familial.

Bien que ces deux dernières études, d'ailleurs peu récentes, soient insuffisantes à décrire la situation actuelle des jeunes d'origine haïtienne dans leur ensemble, elles attirent notre attention sur certaines difficultés d'adaptation du groupe dont le parcours scolaire est fait d'embûches. Beaucoup d'entre eux abandonnent le système précocement, handicapant plus encore leur avenir sur le marché de l'emploi (comme groupe minoritaire) par une formation incomplète. Un grand nombre se retrouvent aussi dans les « antichambres de la prison que sont les centres d'accueil » (Gouvernement du Québec, 1991) où ils sont une fois de plus surreprésentés.

Les centres d'accueil sont effectivement occupés à 60 % par des jeunes Noirs d'origine haïtienne, antillaise anglophone et africaine, alors que ces derniers ne forment que 4 % du total de jeunes de la région de Montréal (Gouvernement du Québec, 1991). Mesmier indique que les jeunes surreprésentés dans les centres sont nés dans le milieu ou y vivent depuis longtemps et déduit que "la cohésion de la famille nouvellement arrivée la préserve des manifestations d'inadaptation sociale chez ses enfants, ce qui se manifesterait qu'après plusieurs années de vie ici" (Mesmier, 1995, p.135).

En dehors des problèmes d'adaptation scolaire et sociale, on signale, au niveau personnel, des obstacles dans la définition identitaire des jeunes d'origine haïtienne. Le Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration (Gouvernement du Québec, 1991) signale que ceux qui ont vécu la migration doivent non seulement vivre la crise identitaire adolescente propre à leur âge, mais aussi celle de la migration qui les force à l'apprentissage de la langue française⁹, les expose à un nouveau réseau psychosocial, à la discrimination et au racisme. La deuxième génération de son côté ferait face aux effets de l'immigration de leurs parents en tant qu'elle aurait à gérer des conflits entre générations (parents-enfants), des crises de valeur entre les normes de la société de résidence et celles de la culture d'origine qu'incarnent les parents.

Il apparaît ainsi, d'après ces différentes recherches, que les jeunes d'origine haïtienne sont confrontés à une situation problématique liée à un contexte socio-économique globalement défavorisé du point de vue communautaire, et un contexte socioscolaire marqué par des difficultés scolaires, sociales, identitaires. Bien que cette situation semble concerner les jeunes indépendamment de leur appartenance à la première ou la deuxième génération, les auteurs ont régulièrement relevé des différences dans l'adaptation de ces deux groupes et nous souhaiterions explorer cet aspect en vue de comprendre la part qui relève de l'appartenance à la première ou à la deuxième génération et ce qui tient du groupe de jeunes dans son ensemble.

⁹ En Haïti, créole et français sont également langues officielles, mais la grande majorité ne parle et ne comprend parfaitement que le créole, langue maternelle.

1.4 Problèmes et questions de recherche

Parvenir à cibler des différences entre la première et la deuxième générations de jeunes d'origine haïtienne en ce qui a trait à leur adaptation sociale et scolaire devrait nous permettre de voir dans quelle mesure le contexte migratoire et les changements qu'il suppose sont à l'origine de certaines de leurs difficultés.

Bien qu'il ne nous échappe pas que le contexte migratoire influence les deux groupes, on pourrait supposer que pour la première génération des jeunes, nés et socialisés dans un premier temps en Haïti, le nouvel environnement de la société d'accueil (nouvelle culture, nouvelle école...) peut paraître déstabilisant et engendrer des problèmes d'adaptation. Cela soulève notamment la question de l'importance d'une période d'accommodation pour les nouveaux immigrants qui doivent s'habituer à l'environnement physique et social.

Il semble d'ailleurs que les gouvernements provincial et fédéral¹⁰ tiennent compte de l'importance de la durée du séjour comme un des facteurs les plus déterminants dans l'intégration des immigrants (Piché et Bélanger, 1995). Ainsi, le Gouvernement du Québec accorde, durant les trois premières années, des services spécifiques aux immigrants pour faciliter leur adaptation (Association pour l'Éducation Interculturelle du Québec, 2000), et le Gouvernement du Canada fixe une période similaire avant que ceux-ci ne puissent légalement prétendre à la citoyenneté canadienne. Selon Fonlupt, "pour que les choses soient formulées, voire analysées, dans l'esprit d'un immigrant, il faut au moins huit ans de présence dans son nouveau pays" (Fonlupt, 1994, p.25).

Ce facteur temps est ce qui fondamentalement distingue l'expérience des jeunes de première et de deuxième générations car, si les premiers doivent en immigrant *prendre le temps* de s'habituer à leur nouveau milieu de vie, les seconds qui sont nés et ont

¹⁰ Gouvernement Fédéral et Gouvernement Provincial : le gouvernement fédéral statue sur les questions relevant de l'Etat canadien, et le gouvernement provincial gère tout ce qui relève des affaires internes de la province.

toujours vécu dans le milieu, ont eu le *temps* de s'y socialiser, particulièrement de la garderie à l'école primaire¹¹.

Le temps, ou la durée du séjour ne constitue toutefois qu'un facteur parmi d'autres¹² et il ne saurait à lui seul rendre compte du processus d'adaptation. Il est d'ailleurs apparu que les jeunes d'origine haïtienne, indépendamment de leur appartenance à la première ou à la deuxième génération, feraient face à des difficultés, d'où, s'il faut s'interroger sur leurs différences, la nécessité de se pencher également sur leurs points de ressemblance pour saisir la nature de ces difficultés et dégager des pistes d'interventions.

Nous considérerons comme première génération les adolescents qui sont nés en Haïti et y ont vécu la grande partie de leur enfance pour n'immigrer qu'à la fin de leur scolarité primaire, tandis que la deuxième génération renverra à ceux d'origine haïtienne nés et largement socialisés au Québec. Nous porterons notre regard sur ce que vivent ces jeunes en milieu scolaire et nous demanderons si ce vécu scolaire - c'est à dire leur expérience personnelle avec l'institution, avec le savoir qui y est enseigné, avec les différents acteurs (camarades, enseignants, personnel...) durant les heures de classe et de loisirs - est fonction de leur appartenance à la première ou à la deuxième génération. Nous nous intéresserons à leurs stratégies d'adaptation à l'environnement scolaire et social et chercherons à vérifier si ceux qui sont nés dans le milieu (deuxième génération) se disent mieux adaptés et s'ils se rapprochent davantage de la société d'accueil par rapport à ceux de la première génération qui pourraient avoir plus de difficultés scolaires et montrer une tendance à développer des mécanismes de repli sur la culture d'origine. L'analyse du vécu scolaire et des mécanismes utilisés pour s'adapter au milieu d'accueil devrait en définitive nous permettre d'établir s'il y a des relations entre le contexte scolaire et les stratégies identitaires.

¹¹ A noter que le temps de socialisation passé au pays d'origine peut également contribuer à l'adaptation de l'individu dans son nouveau milieu de vie en tant que cette première socialisation lui fournit des assises identitaires plus solides, ancrées dans la culture d'origine.

¹² Piché et Bélanger (1995) relèvent divers facteurs d'intégration des immigrants et ils les ont regroupés en quatre catégories : les facteurs individuels, les facteurs liés au contexte du milieu d'accueil, les facteurs liés au contexte du milieu d'origine, le contexte mondial.

Cette recherche devrait, pensons-nous, nous permettre de mieux comprendre le vécu global des jeunes, de ce qui relève du temps, de l'individu en particulier, de la situation de sa communauté et du milieu d'accueil. Si le vécu scolaire des jeunes de deuxième génération se révèle plus positif, particulièrement du point de vue des interactions, et si ce groupe transige plus efficacement avec les cultures d'accueil et d'origine, le temps apparaîtrait comme un facteur de choix dans l'adaptation à l'environnement. Et on pourrait augurer qu'au fil des générations les jeunes d'origine haïtienne seraient plus à même de réussir leur vie scolaire et sociale, d'exercer "une pleine citoyenneté et le développement d'un sentiment d'appartenance à la société québécoise" tel que le prévoient les politiques gouvernementales (Galarneau, 2000, p.37). Par contre, un vécu scolaire plutôt similaire et l'utilisation par ces jeunes de stratégies de repli en dehors de leur appartenance à la première ou à la deuxième génération nous renverrait à la ghettoïsation, phénomène qui peut tenir non seulement des particularités du groupe ethnoculturel en question évoluant en marge de la société, mais aussi de l'incapacité de cette société elle-même à leur créer une place. Il serait peut-être à propos, à ce moment, de se demander si la visibilité de ces jeunes comme membres de minorités noires ne constituerait pas un facteur insurmontable les écartant de l'identité québécoise cristallisée par des marqueurs tels : l'origine canadienne-française, dite "de souche", l'accent québécois, la couleur "blanche" de la peau, "la culture dans sa conception essentialiste réifiée et même jusqu'au nom de famille"... (Mimeault, LeGall et Simard, 2001).

Explorer la manière dont les jeunes d'origine haïtienne de première et de deuxième générations évoluent et interagissent à l'école et leurs mécanismes d'adaptation respectifs nous paraît aussi pertinent du fait que les familles haïtiennes continuent d'immigrer au Québec et que les jeunes de cette communauté semblent, comme nous l'avions vu précédemment, constituer un groupe à risque pour ce qui relève de la question scolaire et de la construction identitaire. Notre réflexion, en se penchant sur l'histoire de quelques individus, pourrait aider à comprendre certaines difficultés de ce groupe. Nous nous demanderons spécifiquement :

1. En quoi le vécu scolaire des adolescents d'origine haïtienne de Montréal de la première et de la deuxième générations est-il plus ou moins différent ?
2. En quoi les stratégies identitaires utilisées par les adolescents d'origine haïtienne de première et de deuxième générations sont-elles similaires et/ou différentes ?
3. Quels types de stratégie identitaire et de vécu scolaire sont associés à une génération donnée ?

Ces questions nous conduisent dès lors à développer un cadre conceptuel autour de la construction identitaire en contexte migratoire (les stratégies identitaires) et du vécu scolaire des enfants d'immigrés.

2 CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre constitue la base théorique de la recherche et développe quatre grands thèmes. Le premier intitulé "Immigration et identité ethnoculturelle" décrit la construction identitaire et montre la manière dont elle est affectée par l'immigration. La deuxième section aborde plus spécifiquement les stratégies identitaires en proposant une définition et une typologie. La troisième section porte sur le vécu scolaire des enfants d'immigrés et en montre les enjeux et défis. Et enfin la quatrième et dernière section se penche sur le vécu scolaire et les stratégies identitaires des adolescents d'origine haïtienne à Montréal. Le chapitre est clos par une synthèse générale qui met en relief les objectifs de la recherche.

2.1 Immigration et identité ethnoculturelle

L'immigration soulève la problématique de l'identité ethnoculturelle car elle met en présence des individus appartenant à des groupes ethnoculturels différents.

Cette partie du cadre conceptuel définit l'identité, montre la spécificité de la construction identitaire à l'adolescence avant d'en venir à l'impact de l'immigration sur l'identité ethnoculturelle.

2.1.1 Définition de l'identité

Notre identité est ce qui permet de nous distinguer comme être singulier, différent des autres mais aussi ce qui fait qu'on est le même et qu'on nous reconnaît une relative constance à travers le temps. La définition de Tap fait ressortir ce côté paradoxal du concept lorsqu'elle précise que

Mon identité, c'est donc ce qui me rend semblable à moi-même et différent des autres, c'est ce par quoi je me sens exister en tant que personne et en tant que personnage social (rôles, fonctions et relations), c'est ce par quoi je me définis et me connais, me sens

accepté et reconnu, ou rejeté et méconnu par autrui, par mes groupes ou ma culture d'appartenance. (Tap, 1988, p.69)

L'identité englobant tout ce qui permet à l'individu de répondre à la question "qui suis-je ?", elle se décline en termes de parenté (nom), de sexe, de nationalité, de statut, de rôle, de positivité ou de négativité etc., tout un ensemble d'éléments que façonne la culture à titre de dispensatrice de sens et d'identité (Kaes, 1998). Dès les premiers moments de sa vie, l'individu en contact avec des institutions sociales et culturelles (famille, école, église, médias, associations, etc.) va apprendre à forger son soi. C'est en effet dans le rapport à l'autre que se construit l'identité, comme le souligne d'ailleurs les différents courants psychologiques et psychanalytiques mais aussi sociologiques et psychosociologiques. Selon Oyserman,

Other early conceptualizations of the self-concept also highlighted the ways others' views of us, or at least our perceptions of these appraisals, influence how we conceive of ourselves. Others were seen as vital to the production and experience of being a self (Oyserman, 2004, p.12)

Que l'autre soit vu comme un alter-ego ou un modèle auquel l'individu s'identifie (Freud, 1962 ; Erikson, 1972) ou encore un adversaire contre lequel il doit lutter et s'affranchir (Touraine, 1974), sa présence comme individu ou groupe demeure indéniable. Lipiansky (1998) et Oyserman (2004) avancent ainsi que le nouveau-né découvre son existence à partir du regard de la mère qui va lui faire prendre conscience de l'intérêt ou du désintérêt qu'on lui porte et qu'il mérite. Il apprend par la suite son identité de fille ou de garçon par identification au parent du même sexe puis aux pairs et continue à s'affirmer avec plus de force à l'adolescence en s'éloignant relativement des parents pour se rapprocher davantage des pairs. L'école et les médias contribuent aussi largement à la construction identitaire en proposant à l'individu des valeurs, des modèles, des héros auxquels s'identifier. Même lorsque l'identité s'affermi à l'âge adulte, l'autre continue d'y avoir une grande part.

Cela ne sous-entend cependant nullement que l'individu agit en automate ou qu'il reçoit passivement tout ce qui lui vient de l'extérieur, au contraire, il opère des sélections entre les valeurs qui lui sont proposées, en rejette certaines catégoriquement et en aménage d'autres selon sa convenance. Il faut voir la construction identitaire comme "un

mouvement relationnel de rapprochement et d'opposition, d'ouverture et de fermeture, d'assimilation et de différenciation, d'identification aux autres et de distinction par rapport à eux." (Lipiansky, 1998, p.24) ; ou encore avec les termes de Tap (1986), comme un double processus d'identisation (tendance à se différencier d'autrui) et d'identification (tendance à intégrer le social). C'est pourquoi, si l'individu partage des traits de ressemblance avec d'autres qui ont évolué dans le même milieu que lui, il demeure aussi différent, unique de par la façon dont il a su organiser ses expériences dans différents milieux. C'est en ce sens que certains auteurs parlent d'identité individuelle en mettant l'accent sur "les attributs, qualités et attitudes personnelles par lesquels l'individu se différencie d'autrui dans ce qu'il perçoit comme unique" et d'identité sociale "qui comprend des catégories par lesquels le sujet exprime son appartenance à des groupes sociaux" (Taboadda-Leonneti, 1982, p.206). Nous verrons plus loin que l'identité ethnoculturelle est une dimension de l'identité sociale par laquelle l'individu exprime son appartenance à son groupe ethnoculturel, mais avant, nous nous pencherons sur la construction identitaire à l'adolescence.

2.1.2 La construction identitaire à l'adolescence

L'adolescence est à différents points de vue une période de mutation où l'individu quitte graduellement le monde de l'enfance pour se préparer à entrer dans l'âge adulte. C'est d'ailleurs parce que cette période de transition place l'individu dans une situation où son statut est peu clairement défini (entre l'enfant qu'il n'est plus tout à fait et l'adulte qu'il n'est pas encore), qu'elle soulève la problématique du "qui suis-je ?" avec plus d'intensité.

L'adolescence c'est d'abord la poussée pubertaire qui transforme le corps d'enfant en celui de jeune adulte, apporte des sensations et émotions sexuelles plus intenses et amène l'individu à prendre conscience avec plus d'acuité de son identité sexuelle. Il faut par ailleurs compter avec les changements cognitifs décrits par Piaget (1970) qui font que l'adolescent, bénéficiant de capacités nouvelles (développement de la pensée formelle), porte un regard plus critique sur l'environnement, questionne davantage les valeurs transmises depuis l'enfance, pour se positionner et s'affirmer avec plus

d'autonomie. C'est une période où l'amitié est importante et où les relations avec les pairs et avec le sexe opposé détiennent une place spéciale par rapport notamment à celle qu'occupaient jusque-là les parents. Braconnier (1998), qui relève quatre objectifs essentiels de l'adolescence, note qu'en plus de la pleine acceptation de son corps sexué et la rupture des liens de dépendance à ses parents, l'adolescent doit également parvenir à se projeter dans l'avenir et à maîtriser ses émotions et affects. C'est donc en définitive une période d'affirmation identitaire au point de vue sexuelle, cognitive, sociale, émotionnelle.

Or, tous ces aspects étant colorés par la culture¹³, qui définit entre autres les rôles sexuels, les relations entre genres et avec les adultes, on peut entrevoir comment l'immigration, en plaçant le jeune sous une double influence culturelle, vient lui complexifier la tâche. Taboada-Leonetti (1991, p.206) note à ce propos que "les difficultés de choix, d'acceptation ou de refus des rôles que la société propose aux jeunes lors du passage à l'âge adulte sont, pour les enfants d'immigrés, compliquées par la diversité plus grande de choix qu'ils trouvent dans les deux cultures dont ils participent"

Le contexte migratoire va notamment faire prendre conscience à l'adolescent de son identité culturelle et ethnique comme nous le verrons dans la prochaine section, et peut-être encourager des regroupements entre pairs suivant ces critères. Des auteurs (Claes, 1983 ; Lutte, 1988) signalent effectivement que, contrairement à l'enfance où l'appartenance ethnique et sociale n'interfèrent pas directement dans les liens d'amitié, elle devient importante à l'adolescence où les individus sont moins ouverts sur ces questions et se rassemblent souvent par ressemblance pour mieux s'affirmer et trouver support face à l'image de soi renvoyée par l'autre.

Il importe par ailleurs de souligner que du fait qu'ils sont en transition entre l'enfance et l'âge adulte et que leur image de soi n'est pas encore bien structurée, les adolescents sont sensibles au regard d'autrui et s'inquiètent des opinions qu'on se fait d'eux. Selon Coslin,

¹³ Tchoryk-Pelletier rappelle en ce sens qu'à l'adolescence "pratiquement toutes les zones de développement semblent avoir été touchées par les variations culturelles et sous-culturelles" (Tchoryk-Pelletier, 1989, p.115).

Ces jeunes se perçoivent à la fois en fonction de ce que sont les autres et de la façon dont ils les considèrent, et les relations interpersonnelles vont influencer sur la genèse de leur identité (Tap, 1979). Et si l'image de soi est bien en relation avec la représentation qu'en a autrui, la crise identitaire adolescente s'aggravera toutes les fois que les messages reçus des autres seront négatifs ou pour le moins contradictoires ou incohérents (Malewska-Peyre, 1983), l'image de soi étant alors menacée de dévalorisation (Coslin, 1993, p.366).

Cette sensibilité à l'égard de tout ce qui touche à leur identité dans l'une ou l'autre de ses dimensions (ethno-culturelle, sexuelle...), éclaire notamment le fait que des jeunes immigrés rapportent qu'à l'école primaire ils prenaient les pratiques discriminatoires avec plus de légèreté et que, dans certains cas, c'est au secondaire qu'ils réalisent qu'ils avaient été ou sont victimes de discrimination (Mimeault, Legall et Simard, 2001).

Adolescence et immigration sont donc deux ruptures qui, lorsqu'elles se produisent en même temps, donnent une ampleur particulière aux phénomènes identitaires.

2.1.3 Définition de l'identité ethnoculturelle

D'après Abou (2002, p.37), le groupe ethnique désigne "un groupe dont les membres possèdent, à leurs propres yeux et aux yeux des autres, une identité distincte enracinée dans la conscience d'une histoire ou d'une origine commune". L'ethnicité d'un groupe se définit de manière contrastive par rapport à d'autres groupes, instrumentalise des traits culturels (langue, religion, pratiques culturelles, etc.), d'autres caractéristiques (couleur de la peau par exemple) et éléments (territoire). L'ethnicité est dynamique et constitue un espace de mobilisation où sont entretenus différents types de rapport interethnique (conflit, coopération, domination, etc.). Il est important de souligner, dans la construction des frontières de l'ethnicité, le double jeu de l'affirmation et de l'assignation (Abou, 2002 ; Alaphilippe, 1999 ; McAndrew, 2001).

Il n'est pas toujours aisé de différencier les deux univers symboliques que sont l'ethnicité et la culture. Pour Kaes (1998), la culture renvoie à :

L'ensemble des dispositifs de représentations symboliques dispensateurs de sens et d'identité, et à ce titre organisateurs de permanence d'un ensemble humain, de ses processus de transmission et de transformation. Elle comporte nécessairement un dispositif d'auto-représentation, qui implique la représentation de ce qui n'est pas elle, de ce qui lui est étranger, ou de ce qui lui est attribué (Kaes, 1998, p.1).

La culture colore la conscience de soi et l'inconscient individuel, imprime un certain mode de pensée, valorise certains désirs et en bannit d'autres, définit les rôles et statuts... L'identité ethnoculturelle fait dès lors référence à cette conscience qu'à l'individu (et ses vis-à-vis) d'appartenir à un groupe ethnique et culturel particulier, et à la manière dont ces caractéristiques ethniques et culturelles guident sa conduite, lui permettent d'organiser et d'interpréter le réel.

Si cette conscience ethnoculturelle peut être amoindrie dans le milieu d'appartenance où tous participent plus ou moins au même modèle au point d'ailleurs d'ériger ses codes en lois universelles (ethnocentrisme), elle devient particulièrement aiguisée dans un contexte migratoire qui expose les individus et les groupes à la différence, au contact avec d'autres groupes (Gauthier, 1999, Abou, 2002).

2.1.4 Impact de l'immigration sur l'identité ethnoculturelle

Du fait que chaque société développe sa culture, c'est-à-dire ses propres valeurs et codes, ses croyances, sa manière de percevoir la personne humaine, traverser les frontières signifie s'exposer à de nouvelles références, d'autres façons d'être et d'exister (Kanouté, 2002 ; Oyserman, 2004). Dans un même pays, l'individu de la ville qui se rend à la campagne ou encore l'habitant du Sud qui voyage dans le Nord, doit souvent prêter attention à certaines réalités qui n'ont pas de valeur spécifique dans son milieu d'origine. Des expressions langagières à la nourriture, de l'habillement au gestuel, certaines différences peuvent susciter l'amusement ou l'agacement, être à l'origine de confusions, de malentendus, si ce n'est de conflits.

Le problème se complique dès lors encore plus lorsqu'on dépasse les frontières nationales car les différences deviennent plus nombreuses. Ainsi, dans le cas de l'immigration, l'individu doit confronter un environnement nouveau où, parfois, non seulement le milieu physique est étranger mais le sont aussi des éléments constitutifs de l'identité ethnoculturelle tels : la langue, les représentations, les croyances... En fait, un ensemble d'organismes qui représentaient jusque là un tout cohérent de sens et de signification se trouvent être remis en question par la présence de l'autre, et l'immigré,

constamment confronté au groupe majoritaire et à ses valeurs, peut se sentir menacé dans les siennes et ne plus "se reconnaître". Il lui deviendra essentiel de préserver une image de soi cohérente et satisfaisante, d'où il va entreprendre des ajustements entre "l'ancien" hérité de sa culture d'origine et "le nouveau" présenté par la culture de son nouveau milieu de vie.

Le contexte migratoire permet en ce sens d'observer de façon beaucoup plus distinctive ce qui se joue quotidiennement dans la vie de tout individu dans son milieu d'origine lorsqu'il a à choisir entre les valeurs proposées par son milieu d'appartenance et les siennes propres (Vinsonneau, 2002). La différence réside surtout dans le fait que, dans ce dernier cas, valeurs personnelles et sociales évoluent dès les premières années en s'imbriquant, à un point tel qu'il est à la limite difficile de distinguer les frontières entre l'une et l'autre, alors que l'immigration s'inscrit dans la rupture. L'immigration propose en effet des référents nouveaux qui vont parfois remettre en question jusqu'à "l'identité de base", construite durant les premières années de la vie.

Si l'identité était une donnée fixe et définie, un changement d'espace géographique et culturel n'aurait pas d'influence sur elle, mais celle-ci étant au contraire un processus inachevé et toujours repris dans l'interaction avec l'autre, on peut comprendre que des facteurs, de nature sociale comme l'immigration, soient susceptibles d'entraîner des modifications importantes dans la conscience de soi (Lipiansky, 1998).

Ces modifications dans la conscience de soi ou ces ajustements effectués entre culture d'origine et culture d'accueil sont, suivant la perspective adoptée, décrits en termes d'acculturation ou de stratégies identitaires.

2.1.5 Du concept d'acculturation à celui de stratégies identitaires

La recherche sur l'immigration et les contacts de cultures a mis en évidence le concept d'acculturation bien avant celui de stratégies identitaires, d'apparition relativement récente (Camilleri, 1990). Redfield, Linton et Herskovits définissaient en 1936 l'acculturation comme "l'ensemble des phénomènes résultant du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes, avec des changements subséquents

dans les types de culture originaux de l'un ou des deux groupes" (cité par Clanet, 1993, p.71). Cette définition rejetait ainsi la vision réductrice de l'acculturation comme assimilation par un groupe d'une culture étrangère (Le Robert, 1996), pour rappeler que les contacts entre groupes culturels peuvent prendre des formes diverses. Selon que ces groupes parviennent à établir des rapports de proximité ou de distanciation, on peut par exemple retracer des modes d'acculturation comme l'assimilation, la séparation, le métissage interculturel ou *melting-pot*, l'intégration pluraliste.

On parle d'assimilation lorsqu'il y a effacement de la culture d'origine de l'individu et l'adoption de celle du groupe majoritaire ou dominant ; tandis que la séparation ou ghettoïsation traduit la tendance contraire où l'individu cherche à préserver sa culture d'origine en se rendant imperméable à l'autre (ou aux autres) culture(s). Métissage culturel et intégration pluraliste se veulent être des synthèses des cultures en présence : dans le premier cas, il y a un effort de dissolution des cultures originelles pour une identification commune (idéologie du *melting-pot* valorisée entre autre aux États-unis), dans le second, l'intégration pluraliste valorise la cohabitation harmonieuse des cultures dans une reconnaissance de leurs spécificités et de leurs apports respectifs.

D'après Vinsonneau (2002) toutefois, le concept d'acculturation ne traduit pas suffisamment la mouvance des nombreuses opérations en jeu dans la rencontre des cultures, d'où,

On abandonne le point de vue de l'acculturation pour adopter la perspective de l'interculturalité [...]. On cherche à reconnaître les contributions respectives à l'aménagement de nouvelles réalités psychosociales englobant les divers acteurs en présence. A ce propos, la notion de "cultures de contact" avance que toute situation de contact entre porteurs de cultures distinctes est potentiellement génératrice d'une nouvelle culture : celle de ce contact même (Vinsonneau, 2002, p.12).

L'auteur reprend à son compte le concept de porteur de culture de Camilleri (1998-a) qui rappelle que ce ne sont pas les cultures qui se rencontrent, mais leurs porteurs avec leurs caractéristiques propres. En effet, même si les individus appréhendent toute chose à travers un sens conforme à la logique de leur modèle culturel (Camilleri 1989), ils ne l'incarnent pas dans toutes ses dimensions. Ils adoptent une partie des valeurs et codes avec laquelle ils peuvent être plus en conformité, les interprètent à leur manière,

lorsqu'ils ne les rejettent pas entièrement (Alaphilippe, 1999). C'est d'ailleurs ce qui rend la rencontre interculturelle dynamique car chacun des acteurs, moulé plus ou moins fortement par sa culture d'origine, contribue à la création d'un produit original.

Vinsonneau (2002) fait remarquer à ce propos que les études sur les phénomènes d'acculturation se préoccupent des mécanismes favorisant l'adaptation de l'individu à l'environnement ou des ressources psychosociales mobilisées par celui-ci, en laissant de côté le jeu dynamique des acteurs engagés, l'un en présence de l'autre, dans des constructions identitaires. Le concept de stratégies identitaires que nous avons privilégié dans cette recherche, par contre, met en exergue le rôle des acteurs et a aussi l'avantage de traduire d'emblée l'enjeu de la rencontre interculturelle. C'est en effet l'identité du porteur de culture (et non une culture réifiée) qui est menacée par la différence de l'autre et c'est pour la sauvegarder que sont mobilisées des stratégies, bien qu'il faille également souligner l'impact du contexte socio-historique global qui oriente les politiques interculturelles et influence le rapport du porteur de culture à l'autre. Abou (2002) ne mentionne-t-il pas d'ailleurs que les problèmes d'acculturation sont des problèmes d'identité et de différence ? Le terme acculturation, en mettant l'accent sur la culture, nous semble toutefois moins opérationnel que celui de stratégies identitaires.

Camilleri (1996) a par ailleurs relevé que le concept d'acculturation renvoie à des processus plus étendus que celui de stratégies identitaires car le premier suppose une adaptation aussi bien au niveau matériel, relationnel que représentatif alors que les conduites identitaires ne touchent que la dimension représentative. De plus, l'adaptation peut se mesurer en terme de degré d'échec ou de réussite au contraire de la stratégie identitaire qui, peu importe la forme qu'elle revêt, exprime toujours un moyen de défense de l'identité menacée dans son unité ou dans sa positivité.

Ainsi, si Berry (1991) parle de stratégies d'acculturation en des termes qui les rapprochent singulièrement des stratégies identitaires et si, à la limite, les concepts, dont le premier serait plus utilisé dans les recherches quantitatives et le second dans les recherches qualitatives, peuvent être équivalents (Kanouté, 2000), c'est celui de stratégies identitaires qui répond mieux à nos préoccupations de recherche.

2.2 Les stratégies identitaires

Après avoir décrit la formation de l'identité et montré l'impact qu'avait sur elle l'immigration dans la première partie du cadre conceptuel, nous présentons dans cette deuxième partie, la manière dont les acteurs accommodent cette identité pour en préserver l'unité et s'adapter à l'environnement. Les stratégies identitaires sont définies et les formes qu'elles prennent présentées suivant les typologies de Taboada-Leonetti (1990), Malewska-Peyre (1989) et Camilleri (1998-a ; 1996).

2.2.1 Définition

Dortier (1998) considère les stratégies identitaires comme des mécanismes de défense face à une menace. Si l'on tient compte d'ailleurs des mots auxquels ce concept renvoie, tels : tactiques, manœuvres, diplomaties, ruses, on se rend compte que, ne serait-ce que dans le langage courant, il suppose la capacité de l'individu ou du groupe de contourner une situation, de trouver au moindre coût une solution à un problème. Pour Lipiansky, les stratégies identitaires sont

Des procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interactions, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation (Lipiansky, 1990, p.24).

Les stratégies identitaires sont mises en œuvre dans le cours normal de la vie individuelle, dans les relations familiales, les rapports entre genres et entre générations, les rapports de travail, etc. mais le contexte d'immigration leur donne une ampleur particulière, du fait que, plus que dans une autre situation, l'identité de l'individu est bousculée dans ses assises. Organiser et conserver son univers interne et externe en un tout cohérent et consistant étant par ailleurs une question de survie psychologique pour l'être humain, celui-ci fera en sorte de trouver une solution en vue de contrer tout risque de perte ou de division du moi. C'est ainsi que l'immigré fera en sorte de réduire l'écart entre sa culture d'origine et celle de la communauté d'accueil tel que le précise Camilleri :

L'écart éventuel entre ces deux séries d'opération, [les valeurs] que fabrique la société et celles que nous aspirons à élaborer, est vécu comme une mise en question de notre construction personnelle. D'où le déploiement de conduites permettant de réduire ou d'annuler cet écart : là est la source générale de production des "stratégies" identitaires, par lesquelles chacun vise à restaurer l'image d'un monde et d'un moi qu'il accepte à l'intérieur de ce monde. (Camilleri, 1998-b, p.253)

Les stratégies identitaires permettent en définitive à l'individu de rétablir un certain équilibre du moi.

2.2.2 Les stratégies identitaires : diverses typologies

Taboada-Leonetti (1990) a listé près d'une dizaine de stratégies utilisées par les individus et les groupes minoritaires selon que ceux-ci choisissent de se réfugier dans la culture d'origine ou dans la culture d'accueil. Il évoque ainsi : *l'intériorisation* d'une identité (négative) assignée ; *la surenchère* où l'identité assignée est mise de l'avant, le *contournement* où le groupe fonctionne sur un autre plan que celui du groupe majoritaire ; le *retournement sémantique* où des caractéristiques assignées sont revalorisées comme signes positifs ; *l'instrumentalisation* de l'identité pour en tirer profit ; *la recomposition identitaire* où les individus partageant un destin commun se rassemblent ; *l'assimilation* au majoritaire où l'individu rejette ses caractéristiques propres pour adopter celles du groupe majoritaire ; le *déni* avec la négation de l'identité assignée ; *l'action collective* où les rapports sociaux sont remis en question en vue de modifier la place, l'identité de chacun.

Bien que l'auteur évoque ces stratégies dans un contexte où une identité négative est assignée à un groupe minoritaire, nous avons jugé bon de les énumérer, d'une part parce que les minorités (dépourvues de pouvoir) ont souvent à gérer une identité négative, d'autre part parce que certaines de ces stratégies recourent à celles présentées par d'autres auteurs.

Malewska-Peyre (1989) a aussi considéré le cas où l'individu doit faire face à une identité menacée par la dévalorisation et a distingué quatre types de stratégies chez les enfants d'immigrés dont plusieurs rejoignent ceux de Taboada-Leonetti (1990). Dans les *stratégies intérieures*, l'individu gère la menace extérieure perçue par le refoulement, par

l'intériorisation de l'image négative ou par l'agressivité tandis que les *stratégies extérieures* le poussent vers l'assimilation ou la revalorisation de son identité. Les *stratégies intermédiaires* laissent de côté l'affirmation de soi à partir de critères strictement individuels pour insister sur l'appartenance groupale (jeunes, ouvriers...); et enfin les *stratégies de compensation* permettent à l'individu de se valoriser par la réussite scolaire ou professionnelle ou autrement par la délinquance.

Camilleri (1998-a) de son côté a approché les stratégies identitaires dans une perspective qui nous semble plus complète car il ne les envisage pas uniquement dans le cas d'une identité dévalorisée mais dans un cadre général d'immigration où l'acteur se situe par rapport à la culture d'origine et à la culture d'accueil. L'auteur évoque deux grandes catégories d'ajustements, les "stratégies par cohérence simple" et les "stratégies par cohérence complexe" dans lesquels pourraient rentrer certaines des stratégies de Taboada-Leonetti (1990) et de Malewska-Peyre (1989).

Les *stratégies par cohérence simple*, évitent le conflit entre les exigences de l'un des deux codes culturels en optant pour l'un ou l'autre sans chercher à les réconcilier. Il s'agira par exemple de l'individu "conservateur" qui se mure dans sa culture d'origine en se prémunissant des infiltrations de la culture du pays d'accueil (séparation) ou celui qui à l'opposé rejette sa culture d'origine pour se fondre dans celle du groupe majoritaire (assimilation). Pour Camilleri (*Ibid.*), dans les deux cas, les formations culturelles et identitaires sont simples, parce qu'elles sont univoques.

Les *stratégies par cohérence complexe* renvoient à des opérations moins rudimentaires et tâchent de faire cohabiter les deux perspectives culturelles en présence, ce qui relève, selon Camilleri (*Ibid.*), d'un souci ontologique (équilibre identitaire) et pragmatique (adaptation). L'intégration serait ainsi une stratégie par cohérence complexe en tant qu'elle vise une harmonisation des cultures d'origine et d'accueil.

Cette terminologie a ceci d'intéressant qu'elle est simple et permet de tracer des profils bien définis. Camilleri (1996) a en outre tenu à préciser que ses deux grandes catégories de stratégies décrivent des conduites identitaires variées selon qu'elles relèvent à

l'origine de l'immanence ou de la transcendance, de l'égoïsme ou de l'universalisme, du pragmatisme ou du désintéressement.

Autrement dit, deux personnes peuvent utiliser des stratégies par cohérence complexe mais leurs comportements et attitudes peuvent être différents suivant que les acteurs soient guidés par des valeurs transcendantales, universalistes et désintéressées qui leur permettent de parvenir à une réelle harmonie, ou selon qu'ils jouent, guidés par l'immanence, l'égoïsme et le pragmatisme, de façon opportuniste sur les deux cultures en affichant des conduites contradictoires (instrumentalisation de l'identité selon la terminologie de Taboada-Leonetti). Les valeurs transcendantales sont plutôt idéalistes et font que l'individu place ses croyances (foi religieuse par exemple), ses principes et idéaux élevés à la base de ses conduites ; contrairement aux valeurs immanentes qui, réalistes, incitent plus à la satisfaction des besoins spécifiques du sujet. De même, les valeurs universalistes et désintéressées où l'acteur s'interroge sur le fondement et le sens en soi des valeurs s'opposeraient à l'égoïsme et au pragmatisme où l'intérêt individuel et l'adaptation au contexte l'emportent.

Selon l'auteur, plus les stratégies par cohérence simple ou par cohérence complexe se rapprocheront du pôle Immanence-égoïsme-pragmatisme, plus les conflits seront résolus suivant le mode syncrétique et plus elles se rapprochent du pôle transcendance-universalisme-désintéressement, plus le mode synthétique sera valorisé. Dans le premier cas, il y a dissociation et contradiction dans les conduites de l'individu qui maintient l'unité de son moi dans une semi cohérence alors que dans le second cas, il parvient à une cohérence forte.

Camilleri a donc considéré une première possibilité où l'acteur opte pour la culture d'accueil ou pour la culture d'origine et une seconde où il articule les deux. Cependant, il arrive aussi que le sujet ne se positionne dans aucune culture et opte pour la marginalisation et l'individualisme (Berry, 1991 ; Bourhis, dans Kanouté, 2002). Camilleri (1996) a certes évoqué ces possibilités dans des termes proches lorsqu'il parle de marginalisation négative et de marginalisation positive ou identité transculturelle, mais il ne les a pas formellement intégrées dans sa typologie. Dans la marginalisation, le sujet se distancie à la fois de la culture d'origine et de la culture d'accueil créant ainsi une

troisième voie et dans l'individualisme, sans les renier, l'individu ne place aucune culture à la base de ses comportements (transculturalisme). Nous retiendrons ces deux stratégies qui possèdent la caractéristique commune de ne pas se positionner dans une culture donnée et nous les appellerons dans le cadre de ce travail, stratégies de détachement ; ce qui nous ramène à trois grandes catégories de stratégies identitaires.

Tableau I - Les stratégies identitaires : typologie adoptée

Appellation	Stratégies par Cohérence simple	Stratégies par cohérence complexe	Stratégies de détachement
Définition/caractéristique	L'acteur se positionne dans une des deux cultures en rejetant l'autre.	L'acteur essaie d'harmoniser les deux représentations culturelles	L'acteur ne se positionne ni dans la culture d'origine, ni dans celle du milieu d'accueil
Formes	Assimilation, séparation	Intégration	Marginalisation, individualisme

Il faudra sans doute se rappeler que les stratégies identitaires sont utilisées "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" (Taboada-Leonetti, 1990, p.49). Ce que vise l'individu ou le groupe en les utilisant c'est, précise Taboada-Leonetti (*Ibid.*), de se définir dans la relation avec l'autre, d'être reconnu, de se différencier ou de s'assimiler, de se valoriser, de se situer dans le temps ou encore de jouir d'intérêts sociaux ou psychologiques. Les stratégies ne sont donc pas des options définitives mais dépendent des circonstances qui incitent le sujet à en adopter une forme ou l'autre. De

plus, dans une même situation deux individus n'adopteront pas forcément les mêmes stratégies car leurs valeurs, leur histoire individuelle (échecs et réussites passés...), leurs caractéristiques psychologiques sont autant de facteurs susceptibles d'influencer leurs interactions. Lipiansky (1990, p.25) note ainsi que "Dans le cas des stigmatisations et des préjugés raciaux, les uns intériorisent l'image négative qui leur est renvoyée, d'autres choisissent de l'ignorer, d'autres la contestent".

Cela permet notamment de souligner une fois de plus à la suite de Camilleri que les stratégies identitaires sont également "efficaces" du point de vue des finalités de l'acteur qui veut se préserver des atteintes à son unité de sens et à sa valeur.

D'un point de vue social et adaptatif cependant, ce sont les stratégies par cohérences complexes et particulièrement l'intégration qui apparaissent comme les plus souhaitables. Les *stratégies par cohérence simple* en coupant le pont avec la culture d'origine (assimilation) ou la culture d'accueil (repli sur soi) expriment un refus de la différence et ne profitent pas à long terme aux vis-à-vis appelés à faire communauté. Et les *stratégies de détachement* qui se démarquent des deux cultures, en choisissant une troisième voie, s'avèrent également limitées de par la perte d'identité et l'exclusion sociale qu'elles engendrent, dans la marginalisation et le côté nettement personnel qu'elles dénotent dans l'individualisme. Ce dernier, en se plaçant au-delà des cultures d'origine et d'accueil pourrait en effet se présenter sur un même pied que l'intégration, voire être plus favorable à l'individu compte tenu des exigences de l'intégration qui suppose, comme nous le verrons plus loin, des renoncements et de la part du nouvel arrivant et de la communauté qui le reçoit. Mais on pourrait aussi se demander s'il n'apparaît pas comme le fait de certains privilégiés dont l'identité est suffisamment valorisée par un contexte socio-économique aisé et/ou par certaines ressources individuelles leur permettant d'être culturellement "détachés".

Les *stratégies par cohérence complexe* écarteraient par contre ces différents obstacles et parviendraient, dans l'intégration, à harmoniser cultures d'origine et d'accueil dans un enrichissement réciproque. Berry (1991) indique d'ailleurs que l'intégration est le choix privilégié par les Canadiens de différentes origines même si par ailleurs elle se présente comme un long processus qui suppose un effort consenti et une coopération entre les

partenaires engagés dans l'articulation de leurs différences et ressemblances (Malewska-Peyre, 1991).

C'est ainsi que Ogay (2001) insiste sur le fait que l'échec de l'intégration ne peut-être rapidement attribué à l'étranger qui "n'a pas su s'intégrer" mais qu'il faut tenir compte du système dans sa globalité et des enjeux pour tous les acteurs :

Il n'y a pas une seule modalité de l'intégration mais ce terme reflète de multiples réalités, parcours et stratégies en fonction du migrant (ses motivations et objectifs devant la migration, son histoire, ses compétences sociales, sa condition socio-professionnelle, etc.) mais également - ce qui est trop souvent négligé - en fonction de la société d'accueil (volonté et capacité d'ouverture, contexte socio-économique, représentations de l'étranger) (Ogay, 2001, p.212).

Selon Colin, on a beau présenter l'immigration comme une rencontre, en fait "(...) elle est une relation asymétrique, non de réciprocité. Elle est une confrontation, ne devient coopération que peu à peu, si l'arrivant et l'accueillant s'efforcent, l'un et l'autre, de tendre à une solidarité voulue, conquise, entretenue" (Colin, 1993, p.32).

Il s'agit en effet de dépasser les résistances à la fois du côté des immigrés et de celui des natifs. Les premiers peuvent se sentir déstabilisés par l'absence des repères culturels habituels et se recroqueviller sur eux-mêmes pour se protéger contre la dispersion, de même les natifs peuvent se sentir menacés par cet autre qui "envahit" leur espace social, culturel et économique. Plus l'autre est différent par ses valeurs, sa langue, la couleur de la peau, la manière de se vêtir, le style de vie, plus les incompatibilités perçues augmentent (Breton, Armstrong, Kennedy, 1974 ; Berry, 1991). Chacun reste alors sur sa position et nourrit des préjugés à l'égard de l'autre qui est décrit sous des traits négatifs, attribué d'appellations péjoratives ; il arrive que la violence prenne le dessus et que le groupe majoritaire passe au lynchage des minorités ou que le groupe minoritaire, exclu et discriminé, agresse des membres de la majorité. L'histoire de l'immigration est en ce sens marquée par les confrontations et conflits qu'a engendré la cohabitation de populations immigrées et nationales. Lorreyte (1989, p.250) mentionne par exemple que les stéréotypes dominants ont fait de l'étranger et de l'immigré un être "investi d'une sexualité démesurée, anormale, bestiale, agressive [...] toujours sale [qui] transporte avec lui toutes sortes de maladies liées à sa sexualité débridée [...] un délinquant en

puissance, une menace potentielle pour les biens et les personnes". Muchielli (1998) et Milza (1998) de leur côté rapportent les difficultés rencontrées par certains groupes d'immigrés dans un pays de forte immigration comme la France à la fin du 19^e siècle. Ce fut le cas pour les Italiens d'abord, puis des Polonais dits "inassimilables", des Espagnols, des Juifs et plus récemment des Arabes et des Noirs. Les populations immigrées rencontreront autant de difficultés aux États-unis, et ceci d'autant plus que les moments de crise sociale et/ou économique vont désigner l'étranger/l'immigré, dont la présence n'apparaît plus justifiée, comme un bouc-émissaire.

L'histoire témoigne aussi cependant que les confrontations et conflits ont pu être calmés lorsqu'ils n'ont pas été dépassés et résolus ; c'est notamment grâce aux nouvelles générations que des ponts ont pu être créés comme nous le rappelle Muchielli qui reprend les propos de Milza selon lesquels l'intégration est une "*vertu de longue durée*" :

L'intégration est un processus historique qui se déroule toujours sur plusieurs générations et qui ne rencontre aucun obstacle majeur tant que les populations concernées (quelle que soit leur origine) ont les moyens socio-économiques de s'y impliquer, c'est-à-dire de pouvoir acquérir par le travail le minimum de moyens nécessaires pour réussir leur installation et préparer décemment l'avenir de leurs enfants (Muchielli, 1998, p.272).

Notre recherche veut essayer de voir dans quelle mesure cette intégration est plus facilitée chez la première ou la deuxième génération de jeunes et si certaines circonstances accompagnent l'utilisation d'un type de stratégies. Le contexte scolaire devient ainsi un espace privilégié où les relations des enfants d'immigrés avec la société d'accueil peuvent être explorées.

2.3 Le vécu scolaire des enfants d'immigrés

L'école, à titre de micro société, constitue pour les enfants d'immigrés un lieu de rencontre avec les valeurs et les normes du groupe dominant. Lorcerie (2003) signale notamment l'enjeu identitaire et social qu'y détiennent les relations ethniques du fait que la construction de savoir et les interactions entre élèves et entre élèves et enseignants donnent lieu à une prise de conscience de soi et de son identité.

Le segment suivant se penche sur les défis que pose l'école aux enfants d'immigrés et sur les spécificités de ces défis selon que l'élève appartienne à la première ou à la deuxième génération et selon qu'il fasse partie d'une minorité visible.

2.3.1 Vécu scolaire : définition

S'il existe de nombreuses publications sur l'école et qu'on évoque volontiers la réussite, l'échec, le décrochage, l'adaptation ou l'intégration scolaire, l'utilisation du terme vécu scolaire semble moins fréquente. Nous l'avons retrouvé dans une étude statistique de Jodoin, Mc Andrew et Pagé (1997) portant sur "le vécu scolaire et social des élèves scolarisés dans les écoles secondaires de langue française de l'île de Montréal" mais le texte, de nature descriptive et dépourvu de cadre théorique, ne fait que rendre compte des attitudes des élèves sans proposer de définition. Le vécu scolaire est aussi parfois évoqué dans certaines recherches (Dubreuil, 1999 ; Kanouté, 2000 ; Bouteyre, 2004 ; Vatz-Laaroussi, Lévesque, Kanouté, Rachédy, Montpetit et Duchesne, 2005) mais là encore, il n'est pas défini de manière formelle. Nous pouvons toutefois parvenir à une compréhension assez nette du concept en rapprochant les indicateurs que les chercheurs regroupent sous cette rubrique et en faisant des emprunts aux travaux sur les récits de vie.

Dans l'étude quantitative de Jodoin, Mc Andrew et Pagé (1997) et celle qualitative de Vatz-Laaroussi et *al.* (2005), le vécu scolaire renvoie au quotidien scolaire de l'élève, aux relations amicales et amoureuses, à l'implication au niveau scolaire et parascolaire, à l'importance de l'école quant à l'avenir. Dubreuil (1999) et Charlot (2001) insistent de leur côté sur le rapport au savoir et sur le sens de l'école pour l'élève tandis que Bouteyre (2004) envisage l'aspect affectif et se penche sur le stress que peuvent engendrer la présence permanente de l'autre et les conflits quotidiens.

La perspective des travaux autobiographiques ou des histoires de vie pourrait par ailleurs nous aider à compléter ces éléments en nous fournissant un cadre d'interprétation du terme vécu. Le dictionnaire de Sociologie Robert/Seuil (1999) précise que les recherches sur la *vie quotidienne* visent une "analyse de la manière dont la vie courante s'organise

en fonction des conditions temporelles, cognitives, sociales et fonctionnelles". Il s'agit d'une approche qui met l'accent sur "le caractère quotidien des formes de socialisation [...] en faisant une place aux sentiments psychosociaux tels la confiance, la fidélité, la gratitude, [...] les formes d'amitié, des relations amoureuses". Elle se veut compréhensive et s'intéresse au sens que l'individu donne à son expérience comme acteur.

Le vécu scolaire peut s'entendre dès lors comme tout ce qui fait la quotidienneté de l'élève à l'école, de l'enseignement formel aux activités socioculturelles, de l'apprentissage aux relations sociales, de la classe à la cour de récréation, au réfectoire et au gymnase. Le vécu scolaire renvoie aux différents événements qui se produisent à l'intérieur de l'établissement scolaire et à la manière dont ils touchent (sentiments, émotions) de près ou de loin l'individu les rapportant ; il concerne aussi bien les relations quotidiennes avec les camarades que celles développées ou non avec les enseignants, la direction et le personnel non-enseignant. A un niveau plus global, le vécu scolaire s'inscrit dans un contexte historique et social, dans un système scolaire spécifique et est affecté par des orientations éducatives gouvernementales, étatiques et mondiales.

2.3.2 Vécu scolaire : principaux défis des enfants d'immigrés

Comme pour tous les autres enfants en âge de scolarisation, l'enfant d'origine immigrée va à l'école pour acquérir des savoirs et se socialiser. Le vécu scolaire des enfants d'immigrés a cependant ceci de spécifique qu'il s'inscrit en discontinuité culturelle par rapport à ce qui se fait et est vécu dans la famille (Ogbu, 1991). En effet, contrairement aux non immigrés pour qui la socialisation à l'école renforce celle débutée dans la famille, pour les enfants d'immigrés, les valeurs culturelles familiales se distancient de celles de l'école et ils sont contraints, nous dit Abou (2002), d'intérioriser deux manières de penser et de sentir différentes. Du point de vue du savoir, cela peut vouloir dire qu'ils participent à des modes d'apprentissage différents (apprentissage de la langue du pays d'origine et de celle du pays d'accueil, étude de l'histoire suivant des perspectives différentes, explication des phénomènes naturels), tout autant que du point de vue de la socialisation, ils intègrent des valeurs et des normes plus ou moins variables.

Cette double socialisation dans la famille et à l'école peut constituer un atout par le fait qu'elle facilite l'intégration de ces enfants dans la société de résidence et les habilite à fonctionner dans des univers culturels différents (Manço, 2002) mais elle peut, dans certains cas, représenter un handicap quand ceux-ci ne parviennent pas à structurer de façon cohérente ce qui leur est donné dans chacun de leurs milieux d'appartenance (Nathan, 1993). Les pratiques culturelles d'origine leur valent alors l'incompréhension dans l'environnement scolaire ou inversement l'adoption des valeurs de la société d'accueil véhiculées par l'école suscite la perplexité ou le désaccord du milieu familial.

Lorcerie (2003) rappelle que l'école peut également constituer un espace où les rapports ethniques prévalant sur la scène sociale et politique sont reproduits, avec le renforcement ou l'affaiblissement de certains mécanismes de catégorisation. Dei et *al.* (2000) notent en ce sens que la race et les différences sociales donnent lieu à des relations de pouvoir et de domination dans la société en générale et à l'école en particulier. Au Québec, l'école est en effet "autant le laboratoire où ont débuté les expériences de rapprochement entre Québécois de toutes origines que le creuset où se vivent parfois les chocs culturels et les tensions raciales" (Association pour l'Éducation Interculturelle du Québec, 2000, p.3). Mc Andrew (2001) signale d'ailleurs que l'école montréalaise ne parvient pas encore à susciter chez les élèves un sentiment d'appartenance à une société pluraliste et que l'isolement ethnique devient grandissant malgré une relative harmonie dans les relations interethniques.

La question des relations interethniques à l'école est particulièrement importante car l'enfant (d'immigré) a besoin de se sentir bien à l'école et d'y développer des interactions harmonieuses. C'est en effet de la sympathie envers les camarades et envers les professeurs, de l'attitude envers l'école et de l'existence ou non de conflits que dépend l'intégration scolaire (Basdevant et Eyzat, 2000), et celle-ci influence à la fois le sentiment d'identité positif ou négatif de l'enfant qui se voit accepté ou non, et son parcours scolaire.

Certaines recherches signalent un nombre élevé d'échecs chez les enfants d'immigrés, (Mesmin, 1993), tandis que d'autres relatent une progression en moyenne plus forte par rapport aux élèves de mêmes caractéristiques (Vallet, 1996). Donc, pour ce qui a trait à

la performance scolaire des enfants d'immigrés, bien que les résultats des recherches se révèlent assez contradictoires, on note souvent une surreprésentation d'enfants de minorités ethniques dans les classes de perfectionnement au primaire et dans certaines filières moins cotées au secondaire¹⁴, au point où la présence d'immigrés dans les établissements scolaires en France devient en elle-même "l'indice le plus répandu pour juger du niveau ou de la performance d'une école"¹⁵ (Mestri, 1990, p.83). Au Canada, on relève une progression en moyenne aussi positive chez les enfants d'origine immigrée que chez les autres, mais la situation de certains groupes (les Antillais) demeurent préoccupante (Gouvernement du Canada, 2001). Au Québec, les nouveaux Québécois réussissent mieux que ceux d'implantation ancienne, mais on signale des cas d'échec plus importants chez des groupes d'origine immigrée de conditions socio-économiques faibles (Manègre et Blouin, 1990). Tout récemment, un document consultatif sur la communauté noire au Québec a fait état d'un constat préoccupant : "Une bonne partie d'entre eux connaissent des problèmes de retard scolaire et le taux de diplômation de ces jeunes au niveau secondaire est inférieur de 17 % à celui de l'ensemble de la population au secteur français et de 10 % au secteur anglais." (Gouvernement du Québec, 2005, p.16).

Certains constats d'échec dans la scolarisation des enfants d'immigrés peuvent relever aussi bien de facteurs environnementaux (socio-économiques) qu'individuels, mais il faut toutefois souligner que les enfants d'immigrés ne bénéficient pas toujours du même support que les non immigrés dont les parents ont fréquenté le même système scolaire et qui de fait en connaissent mieux le fonctionnement. Les parents d'enfants immigrés, de milieu modeste en particulier, maîtrisent parfois difficilement la langue du pays d'accueil et, souvent, ce sont leurs enfants qui leur servent d'intermédiaires avec l'établissement scolaire. En outre, lorsque le manque de temps (Mc Andrew, 2001) et leur faible niveau de scolarisation ne constitue pas une limite à l'aide qu'ils pourraient fournir aux enfants,

¹⁴ L'échec scolaire ouvrant la voie à la marginalisation sociale selon Benes (2001), le nombre d'enfants de minorités ethniques est tout de même très élevé dans les centres d'accueil et les groupes marginaux (Nathan, dans Mesmin, 1993 ; Mesmier, 1995).

¹⁵ Mestri précise toutefois qu'il s'agit en France d'un mauvais indice car "si les enfants étrangers sont en échec scolaire, cela tient surtout à leur qualité de fils d'ouvriers et non pas celle d'étrangers" (Mestri, 1990, p.83)

l'héritage scolaire de leur pays d'origine peut constituer un obstacle, systèmes d'origine et d'accueil fonctionnant suivant des valeurs différentes en ce qui a trait par exemple à la discipline, au rapport à l'autorité, à l'apprentissage, à la place des parents.

L'école demeure pourtant aux yeux de ces parents un moyen d'ascension sociale et un garant de l'avenir en tant qu'il délivre savoirs et diplômes pouvant faciliter l'intégration sur le marché de l'emploi. Du fait qu'un grand nombre de ces parents occupent souvent des postes peu reluisants ou sont au chômage, ils vont pousser leurs enfants à aller le plus loin que possible dans leurs études de façon à s'assurer une place dans la société. Ces derniers ne sont en effet pas à l'abri du chômage considérant que, d'après Simmat-Durand (1999), les enfants d'immigrés, selon le pays et l'âge, sont deux à trois fois plus largement touchés par le phénomène que les autres.

L'échec scolaire chez des enfants immigrés tient aussi pour certains auteurs de l'élément culturel en lui-même car, d'après Cariotte, Turcotte et Vertus,

Fondamentalement, ils [les jeunes de minorités ethniques] visent les mêmes objectifs de réussite, d'acceptation que tous les jeunes de leur âge, mais le milieu dans lequel ils ont reçu leur première éducation leur ayant fourni une assise psychologique autre que celle qui est véhiculée dans le milieu scolaire, les jeunes se sentent très souvent désarmés pour fonctionner selon les normes de comportement exigés par leur nouveau milieu. D'où les inévitables conflits de valeurs qui peuvent mener jusqu'au dysfonctionnement (Cariotte, Turcotte, Vertus, 1995, p.60).

C'est notamment pour faciliter la communication entre groupes majoritaire et minoritaire à l'école que des auteurs comme Abdallah-Preteille (1986 ; 2001) et Mc Andrew (2001) prônent l'éducation interculturelle. Celle-ci devrait s'efforcer de rapprocher les membres des différents groupes ethnoculturels en favorisant la prise en compte et le respect de leurs différences.

Les enfants d'immigrés ne forment cependant pas un groupe homogène et certaines différences dans leur vécu scolaire peuvent découler de leur appartenance à la première ou à la deuxième génération ou de par certaines caractéristiques ethniques qui font qu'ils seront par exemple désignés de "minorités visibles".

2.3.3 Vécu scolaire : la situation de la première et deuxième générations

L'utilisation initiale des concepts de première et de deuxième générations revient à L'École de Chicago, qui, avec des chercheurs comme Thomas et Znaniecki puis Pack et Burges dans les années 1915 à 1940 (dictionnaire de Sociologie Robert/Seuil, 1999), a été la première à porter une attention particulière au vécu concret des immigrants aux États-unis. Leurs travaux les ont portés à distinguer parmi les immigrants ceux qui sont arrivés dans le milieu déjà socialisés au pays d'origine de ceux qui ont été élevés dans le pays de résidence car chacun développait des relations différentes avec la culture d'accueil et la culture d'origine. Le concept de première et de deuxième générations allait perdurer, de nombreuses autres études venant confirmer les avancées de l'École de Chicago.

En ce qui concerne les enfants d'immigrés, les auteurs signalent ainsi régulièrement des différences entre ceux qui sont nés dans le milieu d'immigration ou ont émigré très tôt et ceux qui y sont venus à un âge plus avancé. Cropley distingue par exemple trois cas de figures selon que l'enfant, soit arrivé après l'âge scolaire, à l'âge scolaire ou suivant qu'il soit né au pays d'accueil :

Those who arrive after having already reached school age in the homeland possess the habits, beliefs, customs values, aspirations and norms of the mother country. Those who arrive at preschool age show a mixed pattern socialization, and those who are born in the receiving country show predominantly the socialization patterns characteristic of the receiving country (Cropley, 1983, p.30).

Malewska-Peyre affirme dans le même sens que "les enfants d'immigrés, surtout ceux qui sont nés dans le milieu ou y sont arrivés très tôt avant que leur identité ne soit formée dans leur pays, adoptent plus ou moins consciemment les mêmes comportements que les jeunes du pays d'accueil du même âge" (Malewska-Peyre, 1982, p.24). Le rendement scolaire est de même influencé par l'appartenance à la première ou à la deuxième génération et d'autant plus par l'âge d'arrivée précoce des élèves immigrants dans le milieu d'accueil et le nombre d'années passées à l'école (Manègre et Blouin, 1990 ; Statistique Canada, 2001 ; Mc Andrew, 2001). Mc Andrew (2001) note spécifiquement que les enfants arrivés au Québec au préscolaire ou au primaire connaissent en général

un parcours normal et un taux de diplômation souvent supérieur à la moyenne tandis que ceux qui ont intégré le système au secondaire font face à des difficultés plus importantes et laissent l'école à 33, 7% sans l'obtention d'un diplôme.

Alors que la première génération doit relever le défi de l'environnement étranger et étrange et dans certains cas de l'apprentissage d'une nouvelle langue¹⁶ (Abdelhak, 1998), la deuxième génération "élevé[e] par des personnels de la société d'accueil, en nourriture et/ou en crèche, à la maternelle puis dans les différents cycles de structures d'éducation est, en termes de distance culturelle, beaucoup plus proche du groupe des pairs et du milieu d'éducation que de ses propres parents" (Galap, 1993-a, p.43).

Mimeault, LeGall et Simard (2001), dans leurs études sur les jeunes du Québec, estiment toutefois que même si, pour les premières générations, la prise de conscience de leur différence a pu s'avérer plus brutale, cela n'implique pas que le sentiment d'appartenance en devienne moins développé par rapport à un individu né dans le milieu : "l'arrivée au Québec plus ou moins tardive n'exclut absolument pas une appartenance québécoise. De la même manière [...] le fait d'être né au Québec ne présume pas d'une appartenance québécoise." (Mimeault, LeGall et Simard, 2001, p.204). Il faut sans doute noter que même lorsque l'individu décide d'adopter la majorité des normes de la société d'accueil, certaines différences peuvent faire qu'il sera toujours perçu comme un "étranger", c'est notamment ce qui arrive quand il se distingue par sa couleur de peau, qu'il fait partie d'une minorité visible.

2.3.4 Vécu scolaire des enfants d'immigrés de minorités visibles

Nous avons déjà signalé que la bonne intégration dépendait de multiples facteurs liés aussi bien aux immigrés qu'au milieu d'accueil. Il en est de même pour l'intégration

¹⁶Même si les immigrés parlent souvent la même langue que les membres du pays d'accueil, certaines nuances dans l'accent et le vocabulaire peuvent leur échapper. Comme le note Cohen-Emerique: "On peut parler la même langue et ne pas se comprendre, car on n'a pas de références culturelles communes, chaque concept sous-tend une signification liée à une réalité socioculturelle et socio-économique différente : en d'autres termes les mêmes mots n'ont pas le même sens suivant les groupes, les sous-cultures" (Cohen-Emerique, 1989, p.106).

sociale et scolaire des enfants qui sera d'autant plus facilitée que le milieu socio-économique est plus favorisé, que le niveau de scolarisation des parents leur permet de soutenir leurs enfants à l'école (Zaleska, 1982 ; Abou, 2002), et qu'une distance culturelle moindre les aide à mieux saisir le rouage du système dans lequel ils évoluent. En dehors de ces facteurs permettant au fil des années de s'intégrer avec plus ou moins de succès au pays d'accueil, l'intégration dépendrait aussi d'un facteur de ressemblance comme la couleur de la peau, ainsi que le confirme Galap :

L'hypothèse selon laquelle le phénotype, et notamment la couleur de la peau, est un signal pertinent qui induit la relation interculturelle est largement vérifiée. Du côté de la société de résidence, elle se traduit par des formes subtiles mais certaines de discrimination (Galap, 1993-a, p.52).

Dans une société où la couleur de peau de la majorité est blanche, il est plus facile pour l'immigré de même origine « raciale » de passer inaperçu car sa différence n'apparaît pas de manière évidente. Mais dans le cas contraire, la couleur de la peau non seulement se perçoit rapidement, mais à l'opposé de certains marqueurs qu'une longue acculturation peut atténuer, voire faire disparaître (accent, coutumes, ...), elle perdure au-delà du temps, de la durée du séjour, au-delà des générations d'immigrés.

C'est cette visibilité de certains groupes ethniques qui, au Canada, a donné naissance au concept de "minorités visibles" désignant, selon Emploi et Immigration Canada, les "personnes autres que les autochtones qui ne sont pas de race blanche et qui se reconnaissent comme telles auprès de leur employeur" (cité par Labelle, 1998, p.13, notes de bas de page). Les minorités visibles rassemblent les Noirs et/ou les Antillais, les Chinois, les Sud-Asiatiques, les Arabes et les Ouest-Asiatiques, les Asiatiques du Sud-est, les Latino-Américains et les individus originaires des îles du Pacifique (*Ibid.*).

La couleur de peau de ces groupes est un rappel constant de leur différence, de l'origine même lointaine et elle peut être signe de non-appartenance au milieu malgré les discours officiels sur la citoyenneté et la légitimité. Lorsqu'elle entrave la vie sociale, scolaire ou professionnelle de l'individu victime de préjugés, elle devient alors un handicap, un stigmate "qui ôte à un individu son caractère 'normal', qui le fait diverger des attentes sociales, jetant sur lui un discrédit plus ou moins profond, plus ou moins immédiat"

(Lorcerie, 2003, p.33). Berry (1991) signale en ce sens qu'au Canada les personnes d'origine non européenne endurent les évaluations les plus négatives et les discriminations, et bénéficient d'un prestige moindre.

Cela est d'autant plus vrai pour les Noirs. Dans le cas des immigrants d'origine asiatique, ils semblent bénéficier d'*a priori positifs* (Gauthier, 1999), et d'une "organisation communautaire forte dans laquelle culture, langue, religion, économie sont étroitement imbriquées [...que] conscients de leur valeur et sûrs d'eux-mêmes, ces peuples sont dans un rapport d'égalité avec les membres de la majorité" (Galap, 1993-b, p.150). Par contre, les Antillais, Africains, et/ou Afro-américains, en Amérique du Nord comme en Europe, semblent être le groupe qui se plaint le plus des discriminations et préjugés raciaux¹⁷ (Berry, 1991 ; Claude-Valentin, 1993 ; Lapérière, 1993 ; Dei et al., 2000 ; Gauthier, 2001). Steele (1990), cité par Ouellet (1992), fait remarquer en ce sens que :

Les Noirs doivent non seulement supporter plus de stéréotypes que les autres groupes, mais les stéréotypes sont également plus déshumanisants, plus centrés sur les traits humains les plus méprisés – la stupidité, la paresse, l'immoralité sexuelle, la malpropreté... Dans la hiérarchie raciale et ethnique, américaine, les Noirs ont clairement été relégués au niveau le plus bas – on les a chargés d'une humanité ambiguë, animale. De plus, la simple visibilité de leur peau rend cette classification inévitable pour les Noirs (Steele, dans Ouellet, 1992, p.81).

Si l'on tient par ailleurs compte que, d'après les spécialistes de ces questions, l'acteur social a besoin pour se sentir adapté et responsable d'avoir de lui-même, de sa culture, de ses origines une idée positive (Galap, 1993-b ; Dei et al., 2000), on peut comprendre que la situation se complique pour les immigrants noirs. L'histoire collective de ces derniers est en effet souvent marquée par des traumatismes historiques (esclavage, colonisations...) qui, au dire des auteurs, marquent de plus de souffrance les constructions identitaires des individus (Douville et Galap, 1994). Il faut d'autre part signaler les images négatives (associées à la pauvreté, la violence, la barbarie...) transmises par les médias de ces communautés, images qui ne manqueront pas d'avoir de l'effet sur l'individu qui peut,

¹⁷ Claude-Valentin (1994, p.11) signale que : "de tous les groupes étudiés, ce sont les Antillais et les jeunes originaires d'Afrique noire qui présentent les parcours d'insertion professionnelle les plus défavorables" et Mestri (1990, p.100) note qu'en France les Africains plus que les autres groupes ethniques jugent le groupe majoritaire raciste (autrement dit se jugent-ils plus victimes de racisme ?).

lorsqu'il ne déploie pas des stratégies de défense, développer une image de soi dévalorisée (Malewska-Peyre, 1982).

Toutes ces difficultés que nous venons de signaler peuvent être vécues par les parents discriminés dans les politiques d'emploi et de logement mais aussi par les enfants dans leurs relations avec leurs camarades (et les adultes) du quartier ou de l'école. Lorcerie (2003) signale effectivement que l'école est concernée par le défi ethnique, qu'elle est parfois le lieu de la révélation de la différence. Dei et *al.* (2000) rappellent qu'au Canada les écoliers noirs et autochtones confrontent plus de difficultés et sont plus sujets au racisme et aux discriminations.

Dans une recherche effectuée au Québec sur les jeunes d'origine immigrée par Mimeault, LeGall, et Simard (2001), les jeunes d'origine européenne relevaient par exemple que leur apparence les a servis en leur permettant de passer *inaaperçus* comme un "Québécois ordinaire". Leur origine étrangère ne paraît pas dans la couleur de leur peau contrairement à ceux d'origine asiatique, noire, etc., pour qui "la couleur apparaît comme le marqueur le plus porteur d'exclusion" (Mimeault LeGall et Simard., 2001, p.205). Ils sont non seulement vus en "étrangers" mais souvent des stéréotypes et préjugés sont associés à leur couleur et rendent difficiles les relations interculturelles.

Il apparaît ainsi que la qualité des relations avec le milieu d'accueil que l'on suppose meilleure chez la deuxième génération que chez la première, peut-être entravée chez les deux groupes par le facteur de "visibilité". Certains auteurs (Wallet, 1993) proposent dès lors d'entreprendre des actions spécifiques pour débarrasser la relation interculturelle de ces présupposés et faire en sorte qu'elle soit l'acceptation de l'autre dans sa différence et sa dignité. Ces actions relèvent d'un changement dans les structures sociales selon Lorcerie (2003), car les stratégies utilisées par l'individu pour se débarrasser du stigmatisme ou en réduire ses effets se révèlent limitées. Qu'il s'agisse de la recherche de l'assimilation, de la recherche de l'excellence, du fait de tourner le stigmatisme en dérision, d'en tirer profit ou de s'affirmer de manière positive, ces stratégies individuelles, lorsqu'elles ne sont pas perçues comme des manœuvres, maintiennent le système symbolique à l'origine du malaise au lieu de la remettre en question dans ses fondements : "pour que le stigmatisme cesse d'être stigmatisant, il faut un changement

normatif dans la société, ce qui pose la question de l'historicité des représentations ethniques" (Lorcerie, 2003, p.37).

Il ressort en définitive que le vécu scolaire des enfants d'immigrés est aussi bien influencé par l'appartenance à la première ou à la deuxième génération que par l'appartenance à une minorité visible. Les membres de minorités visibles, indépendamment du nombre d'années passé dans le milieu d'accueil sont souvent perçus en étrangers et discriminés à cause de traits « raciaux ». Le sentiment d'exclusion peut remettre en question l'intégration et favoriser des stratégies identitaires de repli ou de marginalisation. Ce qui met particulièrement en relief le fait que les stratégies identitaires sont des "procédures élaborées en fonction de la situation d'interactions" (Lipiansky, 1990, p.24).

La quatrième partie du cadre conceptuel devrait nous permettre de revoir à la lumière des trois premiers segments la situation spécifique des adolescents d'origine haïtienne à Montréal en vue de préciser nos objectifs de recherche.

2.4 Vécu scolaire et stratégies identitaires des jeunes d'origine

haïtienne

La problématique a antérieurement dressé le profil des adolescents d'origine haïtienne à Montréal et a montré qu'ils évoluaient dans un contexte général assez complexe, voire difficile. Leurs parents ont pour la plupart immigré pour échapper à une situation sociale ou économique difficile et, une fois installés en terre d'accueil, ils ne vivent pas toujours dans les meilleures conditions socio-économiques, menacés par le chômage ou l'insécurité de l'emploi, exposés aux préjugés racistes et aux discriminations.

Les jeunes sont confrontés aussi à ces difficultés dans leur quartier et à l'école selon certains travaux qui soulignent la perception négative dont ils sont l'objet de la part de leurs camarades, des enseignants, des médias et la faiblesse de leur performance scolaire. Ce tableau somme toute sombre fait ressortir que l'adolescent d'origine

haïtienne doit se battre pour développer une identité positive dans un environnement où on lui renvoie souvent une image de soi négative.

C'est aussi en fonction de sa participation à deux cultures différentes qu'il devra s'identifier et les chercheurs (Laperrière, 1993 ; 1994 ; Potvin, 2000 ; Mimeault, LeGall, Simard, 2001 ; Cyr, 2002) sont unanimes à ce propos à convenir que les jeunes Québécois d'origine haïtienne développent une identité mixte ou métissée empruntant des valeurs aussi bien à la culture d'origine qu'à la culture d'accueil. Laperrière, qui a particulièrement travaillé sur les relations interethniques chez les jeunes Montréalais, note au sujet de ceux d'origine haïtienne que

L'adhésion enthousiaste de ces jeunes aux valeurs québécoises, couplée à leur attachement profond à la convivialité haïtienne en font les seuls *transculturels* de ce groupe d'âge, en ce qu'ils tentent de combiner le meilleur des deux cultures. Les Québécois(e)s-français(es) ne sont guère en mesure de le faire, ne comprenant pas le sens et l'importance des autres cultures, pas plus que les Italien(ne)s, pour qui l'appréciation de la culture québécoise reste théorique (Laperrière, 1995, p.47)

Cette auteure signale aussi cependant, qu'au fur et à mesure que ces jeunes grandissent et passent à travers le cycle secondaire, leurs stratégies d'intégration à la société changent et deviennent moins porteuses d'espoir. Ainsi, à 12-13 ans, ils sont confiants de pouvoir avoir raison du racisme par l'excellence académique ou sportive et se lient volontiers d'amitié avec des Blancs même si leurs amis intimes demeurent haïtiens. Vers 14-15 ans cette amitié avec les Blancs devient moins fréquente et apparaissent alors des rassemblements en gangs. Ces dernières stratégies finalement provoquant la méfiance, les tendances changent à 16-17 ans et ouvrent la voie au discours anti-raciste, à la solidarité noire ou à l'individualisme. Pour Laperrière (1995), ces différentes stratégies, qu'influencent les ressources et le support reçu par le jeune, sont autant d'efforts de préservation de leur estime de soi.

Le racisme semble être un obstacle majeur dans l'intégration des jeunes d'origine haïtienne, car les chercheurs sont nombreux à signaler que les discriminations vécues du fait de leur visibilité¹⁸ de personne noire dans un milieu majoritairement blanc, font

¹⁸ Morin (1993) fait remarquer que la question d'intégration se pose différemment pour les jeunes d'origine haïtienne de Montréal par rapport à ceux évoluant aux États-unis (New-York), dans un cas l'individu

qu'ils se sentent écartés de l'identité québécoise. Cyr constate que "sur un plan strictement identitaire, la grande majorité des répondants se définit avant tout comme des "Haïtiens" (Cyr, 2002) et Morin note que

Le fait que les Québécois ne les perçoivent qu'en terme de couleur, amène certaines étudiantes à s'identifier beaucoup plus comme noires que québécoises d'origine haïtienne. Car si elles sont nées au Québec, le terme québécois leur semble très restrictif et réservé aux Québécois de souche. [...] D'où cette remarque "c'est plus facile d'être noire canadienne qu'être noire québécoise (Morin, 1993, p.160).

C'est souvent dans une identité noire, nous dit entre autre Potvin (2000, p.196), que ceux de la deuxième génération notamment vont essayer de se construire une image en s'identifiant aux Afro-Américains, car leur haïtienneté est parfois aussi remise en question lors d'une visite au pays d'origine où ils sont taxés de "Blanc"¹⁹. La participation de ces jeunes à la société québécoise n'est en ce sens pas dépourvue d'ambiguïté car, "hybrides" culturels, ils se sentent pris dans un étau et tant du côté "haïtien" que du côté "québécois", ils perçoivent des rejets qui les situent constamment "entre deux chaises" (Potvin, *Ibid.*).

Ces quelques études nous présentent certes beaucoup plus souvent le vécu des jeunes de deuxième génération qui sont nés et ont grandi à Montréal, mais ce cadre se révèle fort utile à la compréhension du vécu global de ce groupe racisé dont l'avenir est fait d'incertitude et d'appréhension. (Ministère de l'éducation du Québec, 1991 ; Morin, 1993 ; Lapérière, 1994 ; Cyr, 2002).

Leur vécu scolaire en tant qu'adolescents, pour qui se posent les questions identitaires, et en tant que groupe minoritaire visible est donc fait de nombreux défis. Ils auront à choisir entre les valeurs et les modèles proposés par la culture d'accueil et celle d'origine représentée par les parents, à se définir pour eux-mêmes et pour autrui en tant

adopte des stratégies pour se rendre invisible comme membre d'une minorité stigmatisée et dans l'autre pour se rendre visible dans une majorité noire englobante.

¹⁹ Le même constat est fait au sujet des Antillais en France. Douville et Galap (1994) signalent que certains jeunes en quête de liens avec leur origine retournent aux Antilles pour constater qu'ils y sont encore étrangers... à leur retour le besoin de filiation peut les conduire à des groupes afro-centristes etc. Pour Galap, l'émergence d'une ethnicité "black" au sein de la population des enfants de migrants, tout autant que les autres modes de mobilisation identitaire "sont quelques réponses privilégiées au comportement dit, paradoxalement, d'accueil" (Galap, 1993-a, p.52).

qu'héritiers d'une culture particulière ou mixte, en tant que membres d'une minorité stigmatisée, en tant que personnes noires qui s'acceptent ou non.

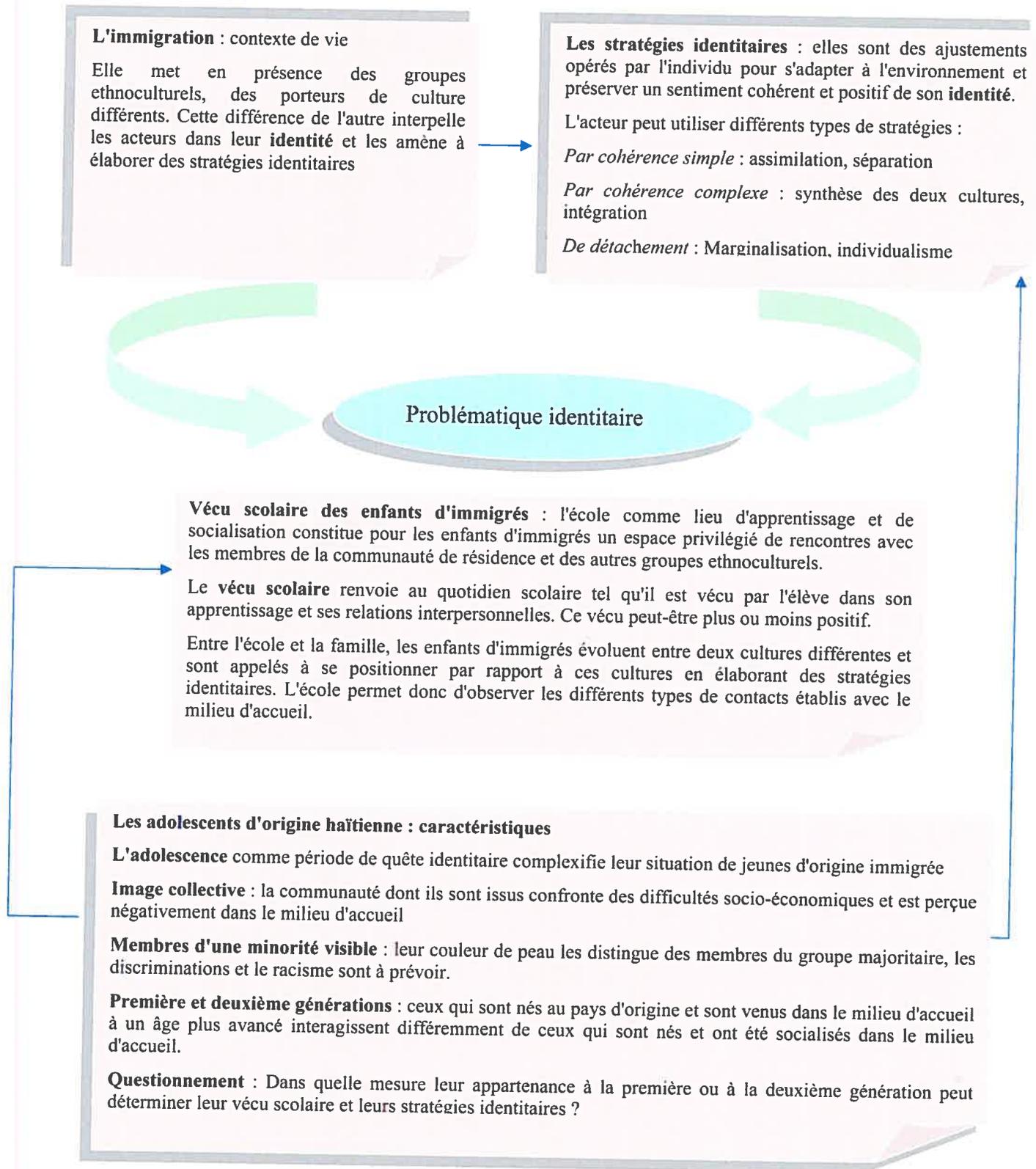
2.5 Synthèse et objectifs de recherche

Le cadre conceptuel a fait ressortir la manière dont l'immigration pouvait remettre en question l'identité ethnoculturelle et a montré comment les acteurs utilisaient des stratégies identitaires pour conserver un certain équilibre dans la préservation de l'identité d'origine, l'adoption des valeurs du milieu d'accueil ou la jonction des valeurs d'origine et d'accueil. Les stratégies identitaires sont notamment apparues comme des réponses à une situation. Nous avons aussi noté que dans le cas d'adolescents d'origine immigrée, les phénomènes identitaires prennent une ampleur particulière car la période de transition entre l'enfance et l'âge adulte qu'ils sont en train de traverser les amène à se questionner sur eux-mêmes et sur leur environnement. De fait, l'immigration et l'adolescence constituent pour eux deux causes majeures de questionnement identitaire.

L'école étant par ailleurs pour ces adolescents un lieu de rencontre avec d'autres groupes ethnoculturels, nous avons exploré le vécu scolaire des enfants d'immigrés en comparant ceux de première et de deuxième génération et en portant une attention spéciale aux membres de minorités visibles. Ceux de la première génération semblent interagir différemment de ceux de la deuxième génération et l'appartenance à une minorité visible introduit une dimension particulière dans la relation interculturelle en posant avec plus d'intensité le problème de l'acceptation de la différence.

Le schéma ci-dessous met en relief les éléments saillants du cadre conceptuel et les situe par rapport à nos questionnements sur les jeunes montréalais d'origine haïtienne.

2.5.1 Tableau récapitulatif du cadre conceptuel



2.5.2 Objectifs de la recherche

L'objectif principal de la recherche dont les moyens de réalisation seront définis dans le cadre méthodologique présenté dans la section suivante, est d'explorer le vécu scolaire et les stratégies identitaires d'adolescents d'origine haïtienne de première et de deuxième génération. Elle vise spécifiquement à :

1. Explorer en quoi leur vécu scolaire est plus ou moins différent selon qu'ils appartiennent à la première ou à la deuxième génération.
2. Explorer en quoi les stratégies identitaires qu'ils utilisent sont similaires et/ou différentes selon qu'ils appartiennent à la première ou à la deuxième génération.
3. Analyser le lien entre une génération donnée et des types de stratégies identitaires et de vécu scolaire.

3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Répondre à nos objectifs de recherche sur le vécu scolaire et les stratégies identitaires d'adolescents d'origine haïtienne de première et de deuxième générations, suppose le choix et l'élaboration d'outils permettant de recueillir et de traiter les données. Le cadre méthodologique présente la manière dont nous comptons nous y prendre pour atteindre ces objectifs en expliquant pourquoi une méthode qualitative a été privilégiée, en décrivant la grille d'entretien et l'échantillon de recherche et en signalant les avantages et les éventuelles limites de nos choix.

3.1 Justification du choix de la méthodologie qualitative

Contrairement aux méthodes quantitatives qui abordent la réalité sous ses aspects mesurables et vise la généralisation, les méthodes qualitatives proposent une lecture plus compréhensive de l'expérience humaine. Elles cherchent, selon Angers (1996, p.60), à établir le sens de propos recueillis ou de comportements observés et font de ce fait appel "au jugement, à la finesse de l'observation ou à la compréhension du vécu des personnes". Dès lors, dans une recherche de type exploratoire comme la nôtre qui s'intéresse au vécu individuel et cherche à comprendre les justifications des comportements du sujet (quelles stratégies utilise-t-il et pourquoi ?), une orientation qualitative nous a semblé plus appropriée (Poupart et al, 1997 ; Van Der Maren, 1996).

3.2 Mode de recrutement et profils des jeunes interviewés

Les répondants ont été contactés par l'intermédiaire de personnes intervenant dans le milieu communautaire en général, et avec la communauté haïtienne en particulier. Ces personnes nous ont effectivement permis d'atteindre plus facilement les répondants et d'éviter les longues démarches administratives auprès des institutions scolaires souvent réticentes à une intrusion externe. Il importe de souligner à ce propos que nous avons

contacté des réseaux divers (clubs-jeunesse dans les églises, associations d'étudiants d'origine haïtienne, organismes communautaires...) car nous tenions beaucoup plus à rencontrer des jeunes fréquentant des établissements différents, dont le vécu scolaire serait plus susceptible de varier que ceux regroupés dans une même institution où ils pourraient vivre une expérience relativement semblable. Ainsi, seuls deux répondants sur douze proviennent de la même école et nous avons pu toucher 11 établissements scolaires situés à divers points de l'île de Montréal et à Laval, soient : L'Académie Danton (Anjou), Dorval Jean 23, Émile-Legault, Henri-Bourassa, Horizon Jeunesse (Laval), Jean Vanier, Joseph Papineau, La Voie, Marie Clarac, Sophie-Barrat, Stanislas.

Tel que présenté dans le Tableau II (p. 56), les douze sujets retenus, à qui nous avons attribué des pseudonymes par souci de confidentialité, sont équitablement répartis suivant le sexe et l'appartenance à la première ou à la deuxième génération. Ils ont entre 13 et 18 ans et sont en secondaire 3, 4 ou 5 (sauf une fille de première génération qui suit un cheminement particulier équivalent au secondaire 2). Trois d'entre eux fréquentent des écoles privées et les 9 autres des écoles publiques.

Les répondants sont issus de familles de 1 à 8 enfants. Le tiers de ces familles est monoparental-féminin avec 3 pères décédés et un séparé. Par ailleurs, le pourcentage de familles monoparentales s'élève à 50% si on considère que deux pères vivent la plupart du temps en Haïti où ils conservent leur travail et ne séjournent au Québec que le temps des vacances. La grande majorité des parents a fait des études post-secondaires (universitaires et professionnelles) et la moitié de ceux de première génération était aux études au moment de l'enquête, le plus souvent dans un domaine autre que celui où ils étaient en Haïti. Plusieurs fois, la profession du père et/ou son niveau d'étude semble méconnue et le répondant explique cette méconnaissance par le fait qu'il n'a pas bien connu son père, décédé, ou parce qu'il a perdu contact avec lui. Nous avons toutefois relevé un certain malaise à confier le niveau d'étude et/ou la profession des parents quand ceux-ci n'occupent pas une position gratifiante aux yeux du répondant. Ceci est notamment patent quand il s'agit du père qui travaille dans une manufacture : le répondant opte pour une description de l'activité du parent en évacuant le mot « manufacture » et ne consent à se l'approprier que si la chercheuse le lui propose. Un

cas nous a permis de confirmer l'idée du malaise quand, par la suite, à notre invitation de définir la réussite scolaire, le répondant affirmera immédiatement : "*Pour moi réussir à l'école, c'est voir la vie différemment, ne pas travailler dans une manufacture.*" (Priscille, 15 ans, sec. 2, 1^{ère} Gén.)

Quant aux particularités de chacun des deux groupes, la première génération est composée de jeunes nés en Haïti et y ayant bouclé dans son intégralité les six années du cycle primaire (la moitié des répondants) ou ayant effectué les deux tiers de ce cycle. Nous avions prévu retenir uniquement des jeunes ayant effectué tout le cycle du primaire en Haïti et ayant au moins trois ans au Québec, mais il s'est avéré difficile de réunir ces caractéristiques en plus de celles relatives au sexe, à la génération et à la classe. Nous avons en effet eu à faire face à des refus et à des désistements, et il a fallu également écarter les sujets inscrits à l'école des adultes ou en cheminement spécifique. Les répondants de première génération sont à Montréal depuis 1 à 5 ans et ils ont immigré avec leur famille. La plupart attribuent leur immigration aux problèmes sociopolitiques récents qui ont fait perdre à certains jusqu'à trois mois d'école, à un besoin de stabilité, au désir d'un avenir meilleur pour les enfants. Pour une répondante, la mère était rentrée poursuivre des études à la maîtrise et, ayant décidé de rester par la suite, elle a fait chercher son enfant.

La deuxième génération comprend des adolescents nés au Québec et ayant toujours fréquenté l'école québécoise. Leurs parents ont immigré il y a 15-25 ans et les raisons de la migration sont moins claires pour les sujets de ce groupe qui ignorent parfois le passé de leurs parents. Ils évoquent cependant sensiblement les mêmes raisons que le premier groupe : instabilité sociopolitique, désir d'un avenir meilleur, désir de changer d'environnement.

Signalons en fin de compte que notre échantillon est non probabiliste et accidentel, car son effectif réduit et le mode de recrutement qui tient de l'échantillonnage de convenance ne lui permet pas de prétendre représenter la population dont elle est issue (Angers, 1996).

Tableau II - Répartition et profil des sujets recrutés

	Age	Classe	Nombre d'années au Québec	Fratricie	Profession des parents (Niveau d'études)	
Première génération						
Priscille	15	Sec.2	5 ans	7 (4 ^{ème})	Père : ouvrier dans une manufacture (niveau d'étude non précisé) Mère : chômage (secondaire)	
Linda	15	Sec.4	1 an 3 mois	2 (aînée)	Père : ingénieur en Haïti (universitaire) Mère : aux études/ préposé (secondaire inachevé)	
Amélie	13	Sec.3 (privée)	4 ans	Enfant unique	Père : décédé (universitaire) Mère : éducatrice (universitaire)	
Jerry	17	Sec.4	4 ans	4 (2 ^{ème})	Père : ébéniste / manufacture (niveau d'étude non précisé) Mère : préposée (école professionnelle)	
Sébastien	13	Sec.3	3 ans	3 (aîné)	Père : aux études, bac en enseignement primaire (universitaire) Mère : aux études (universitaire)	
Fred	16	Sec.4	1 an 7 mois	5 (3 ^{ème})	Père : aux études, (universitaire) Mère : secrétaire (école professionnelle)	
Deuxième génération						
Marilyne	18	Sec.5	nés au Québec	8 (7 ^{ème})	Père : enseignant (universitaire) Mère : auxiliaire-infirmière (formation professionnelle)	
Gérald	16	Sec.4	""	6 (4 ^{ème})	Père : camionneur (secondaire) Mère : ménagère (secondaire Inachevé)	
Betty	16	Sec.5 (privée)	""	3 (2 ^{ème})	Père : ingénieur en Haïti (universitaire) Mère : chef cuisinier (universitaire)	
Patrick	16	Sec.5 (privée)	""	Enfant unique	Père : décédé (niveau d'étude non précisée) Mère : designer de mode (universitaire)	
Marc-André	14	Sec.3	""	3 (aîné)	Père : informaticien (universitaire) Mère : infirmière (universitaire)	
Joanne	17	Sec.5	""	4 (cadette)	Père : décédé, infirmier (niveau d'étude non précisé) Mère : ménagère (secondaire)	
Total par génération : 6		Total par sexe : 6			N=12	

3.3 Présentation de la grille d'entretien

L'entretien est considéré comme l'outil par excellence de l'étude qualitative et exploratoire (Blanchet, 2003). Angers le définit comme "une technique directe utilisée pour interroger des individus isolément, mais aussi, dans certains cas, des groupes, de façon semi-directive, [...] en vue d'une connaissance en profondeur des personnes rencontrées" (Angers, 1996, p.140). Cette technique permet, selon l'auteur, d'explorer les motivations des individus, de prendre connaissance des faits mais aussi des significations que les personnes leur attribuent. Nous avons choisi cet instrument du fait qu'en donnant "à la personne interviewée la liberté d'élaborer ses réponses à sa guise" (*Ibid.*), à partir de questions préétablies, l'enquêteur parvient à cibler ce qu'il y a de singulier et/ou de commun dans les comportements et attitudes.

3.3.1 Objectifs

Outre les justifications ci-dessus mentionnées, l'entretien visait trois objectifs spécifiques :

1. Rendre compte du vécu scolaire du répondant,
2. Identifier les stratégies identitaires (stratégies par cohérence simple, par cohérence complexe, de détachement) mises en branle dans le contexte scolaire,
3. Établir, s'il y a lieu, les relations entre le vécu scolaire et les stratégies identitaires (y a-t-il coïncidence entre un type de stratégies et un type de vécu scolaire ?)

La prise en compte de l'expérience de chaque répondant devait permettre de dégager si leurs expériences de jeunes d'origine immigrée sont ou non semblables de manière générale et si l'appartenance à la première ou à la deuxième génération permet de distinguer des tendances dans le vécu scolaire et les stratégies identitaires.

3.3.2 Contenu

Du point de vue du contenu, l'entretien comprend trente-sept (37) questions formelles et est organisé autour de trois grands thèmes que sont les informations sociodémographiques, le vécu scolaire et les stratégies identitaires. (Cf. Annexe 1, p. IX).

Les informations socio-démographiques : Ce segment ne regroupe pas en tant que telle des questions d'entretien, mais il sert d'amorce au dialogue. Les informations recueillies ont permis de dresser un profil de l'interviewé en retraçant son parcours migratoire et/ou celui de sa famille, et en regroupant un certain nombre de renseignements relatifs à l'âge, au milieu socio-économique (profession des parents, habitat...), à la situation familiale (statut matrimonial des parents, nombre de frères et sœurs...), etc.

Le vécu scolaire : les questions s'y rapportant sont inspirées des travaux de Jodoin, Mc Andrew et Pagé (1997), de Dubreuil (1999), de Charlot (2001) et de Vatz-Laaroussi et al. (2005). Elles sont regroupées sous trois volets dont le premier, intitulé *L'école au passé*, interroge rapidement le répondant sur son entrée à l'école primaire et la transition vers le secondaire. Le deuxième volet : *Activités et relations sociales* s'attarde sur le vécu au secondaire. Le répondant y aborde les caractéristiques de l'établissement et les sentiments nourris à son égard (ce qu'il y aime, ce qu'il n'y aime pas), les relations entretenues avec les différents acteurs (camarades d'ethnies diverses, enseignants, directeurs, personnel, etc.). Enfin, le *Volet académique et projection* interroge le répondant sur ses performances scolaires, ses difficultés diverses s'il y a lieu, sa motivation à aller à l'école, etc.

On devrait parvenir à dégager si le vécu scolaire est positif ou négatif à partir de la performance académique (rendement jugé suffisant ou non suivant les normes de l'école (Q.5), de l'intérêt pour les cours (Q. 15-16), de la qualité des relations interpersonnelles (bonnes relations, conflits, racisme), de l'implication ou non dans la vie scolaire et parascolaire (Q.7), du sentiment de bien-être ou de malaise à l'école (Q.12), de la

perception de l'utilité de l'école ou non comme espace de vie, d'apprentissage et d'outillage pour la vie future. (Q.14, 17, 18).

Les stratégies identitaires : la troisième partie découle de la deuxième et cherche à identifier les types de relations que le répondant établit avec les membres de la communauté d'accueil et ceux de sa communauté d'origine. Il comprend quatre volets : *les relations amoureuses, l'amitié, le positionnement par rapport au pays d'origine et au pays d'accueil, les langues et valeurs*. Il s'agit de rendre compte des fréquentations du sujet (ses amis les plus proches, ses relations amoureuses, etc.), des valeurs adoptées et valorisées ou non, de sa représentation dans le milieu d'accueil comme personne d'origine immigrée et de sa projection dans le futur. L'on devrait déduire de ce qui précède si le répondant utilise des stratégies par cohérence simple, des stratégies par cohérence complexe ou des stratégies de détachement.

Les stratégies par cohérence simple seront exprimées dans le cas de *l'assimilation* par des relations amoureuses et amicales excluant ceux de même origine, un attachement au pays d'accueil accompagné d'un désintéret ou de sentiments hostiles vis à vis du pays d'origine, des valeurs dites exclusivement québécoises et canadiennes. Par contre, *La séparation* sera marquée par des relations amoureuses et amicales exclusivement intra-ethniques, un attachement au pays d'origine accompagné d'un désintéret et/ou des sentiments hostiles à l'égard du pays d'accueil, des valeurs dites exclusivement d'origines. *Les stratégies par cohérence complexes* de leur côté, seront indiquées par des relations amicales et amoureuses avec des personnes d'origines variées, l'attachement au pays d'origine et au pays d'accueil, des valeurs mixtes empruntées aussi bien à la culture d'origine qu'à celle d'accueil. *Les stratégies de détachement* porteront également sur des relations amicales et amoureuses interethniques mais le pays d'origine, tout comme le pays d'accueil, peut susciter ou ne pas susciter d'intéret spécifique pour le répondant qui se place au-dessus d'appartenances particulières. Les valeurs dans le même sens seront dites universelles (ni exclusivement d'origine ou d'accueil).

Nous demeurons consciente que, pour ce qui relève des stratégies identitaires, les profils peuvent ne pas être entièrement conformes au cadre présenté ci-dessus car le sujet peut, selon le domaine (amitié, amour, rapport au pays d'origine), opter pour la cohérence

simple, la cohérence complexe ou le détachement. Il s'agira probablement davantage d'identifier un profil saillant qu'un profil clairement défini.

Un pré-test réalisé avec trois adolescents (première et deuxième générations) répondant aux caractéristiques de l'échantillon a servi à vérifier la clarté de la grille d'entretien. Nous nous sommes ainsi rendu compte que les répondants du pré-test avaient du mal à comprendre le terme "valeur" utilisé à la question 33 ; nous l'avons dès lors explicité en ajoutant "principes », « ce qui te tient à cœur", etc. Nous avons également complété la question 36 en demandant au répondant d'envisager quelques conseils à donner à un jeune d'origine immigré et avons ajouté une dernière question (No. 37) relative aux différences perçues par les répondants quant à l'expérience des deux générations. Ce pré-test a aussi servi à mettre à l'épreuve la méthode d'analyse en passant à travers ses différentes étapes.

Nous ne nous attardons pas ici sur les aspects éthiques de la recherche mais nous rappelons que le questionnaire a été agréé par le Comité d'Éthique de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. De plus, toutes les mesures imposées par ce comité quant au consentement des répondants et à celui de leurs parents, à la confidentialité des entretiens, à l'utilisation et la conservation des données, ont été respectées.

3.3.3 Procédure

Les entretiens se sont déroulés entre fin novembre et début décembre 2005. Au cours, d'un premier contact (direct ou téléphonique) avec les répondants, l'enquêtrice les a informés de la nature et des objectifs de la recherche et leur a présenté (ou fait parvenir par courrier postal) le formulaire de consentement à retourner à la prochaine rencontre, s'ils sont d'accord pour poursuivre. Le moment et le lieu de la rencontre devaient être choisis en fonction de la disponibilité de l'interviewé et des accommodements logistiques favorisant un échange libre et l'enregistrement sur cassette (prises électriques, calme). Près du trois quart (7) des entretiens ont ainsi eu lieu dans une salle close de la bibliothèque d'éducation de l'Université de Montréal ou à la bibliothèque municipale du

quartier du répondant. Il est souvent arrivé (5 fois sur 12) cependant que les entretiens aient lieu chez le répondant à la demande de celui-ci ou de ses parents ; ces derniers ont dans ces cas accepté de nous laisser en tête-à-tête avec le jeune. Nous n'écartons pas la possibilité que l'université comme espace de savoir éventuellement auréolé de prestige ait pu influencer le discours du sujet sur l'école tout autant qu'à pu le faire la présence proche des parents lorsque les entretiens se sont tenus dans la résidence familiale. Chaque entretien a duré autour de 30 à 45 minutes et a été conduit par l'enquêtrice pour assurer l'uniformité de la procédure. La langue d'usage était le français mais il est arrivé que le répondant s'exprime en créole pour rendre une idée précise.

3.4 L'entretien de groupe

Suite aux entretiens individuels, nous avons réalisé un entretien de groupe avec quatre répondants pour leur permettre de clarifier et d'approfondir certains éléments mis en relief dans les entretiens individuels. Il ne s'agissait pas de valider les entretiens individuels mais de susciter une dynamique entre les membres susceptible d'enrichir l'enquête, la dynamique de groupe étant d'ailleurs considérée comme l'un des atouts majeurs de l'entretien de groupe (Morgan, 1988 ; Stewart et Shamdasani, 1990).

Cet entretien était initialement adressé à 5 des répondants ayant passé les entretiens individuels mais trois d'entre eux se sont décommandés au dernier moment à cause de tests d'évaluation ou de travaux de fin de semestre. Nous avons donc fait appel à deux sujets de la pré-enquête pour finalement obtenir un groupe de quatre composés de deux jeunes de première génération (Linda, 15 ans, sec. 4 ; Amélie, 13 ans, sec.3) et d'autant de deuxième génération (Alain, 16 ans, sec. 5 ; Jonathan, 16 ans, sec. 5 : pré-enquête). Même si les entretiens individuels des deux derniers sujets n'ont pas été retenus dans la recherche, tous les participants de l'entretien de groupe avaient eu la même opportunité de faire part de leur point de vue et expérience personnelle.

L'entretien de groupe a été animé par l'enquêtrice qui introduisait les questions de débat et relançait ou réorientait la discussion. Les quatre questions de débat (Cf. Annexe 2, p. XIV) portaient sur : les relations sociales à l'école (enseignants, camarades de classe),

les relations au pays d'origine et au pays de résidence, la motivation scolaire, les relations interethniques en amitié et en amour. Il s'agissait de questions sur lesquelles l'opinion des répondants comme groupe nous avaient paru significative, et effectivement, tel qu'il sera explicité dans l'analyse des données, leur rencontre comme membres d'une même communauté a suscité une interaction particulière entre les participants. Ils raffermiront ou nuanceront certains positionnements adoptés dans les entretiens individuels et feront état d'expériences non relatées jusque-là, comme si l'expérience de l'un allait chercher celle des autres, ou comme si le fait par l'un d'évoquer une expérience faisait comprendre à l'autre qu'il n'était pas isolé dans son vécu et pouvait par conséquent se confier.

L'entretien de groupe d'une durée approximative de 45 minutes a donc constitué une sorte de "plus-value" des entretiens individuels, en ce qu'il a apporté des éléments éclairant ces derniers.

3.5 Méthode d'analyse

L'analyse des entretiens s'est faite en trois étapes :

Première étape : retranscription des entretiens audio en verbatim. Durant cette première étape, tous les entretiens ont été retranscrits en verbatim de sorte qu'ils soient prêts à être codés par le logiciel d'analyse qualitative Atlas-Ti.

Deuxième étape : codage. Les premiers codes ont été créés en fonction de certains mots-clés fournis par le cadre théorique (stratégies par cohérence simple, par cohérence complexe, de détachement, vécu scolaire positif/négatif, etc.). D'autres ont été ajoutés lors du codage du pré-test et au fil du codage des douze entretiens, ce qui a finalement porté le nombre de codes à 87 (Cf. Annexe 3, p. XV). Le nombre de codes pourrait paraître élevé et faire supposer un découpage factice du texte original mais, en réalité, de nombreux codes recourent les mêmes unités d'analyse ; ces recouvrements ont l'avantage de permettre une saisie immédiate et précise du contenu des citations (ex : Vécu Scolaire/ vécu scolaire négatif/ relations enseignants négatives).

Troisième étape : analyse des résultats. Une fois le codage réalisé, nous avons effectué le classement des entretiens par famille de documents (Première génération, deuxième génération, fille, garçons) et en avons tiré des tableaux de fréquence des codes (Cf. Annexe 3, p. XV). Ces tableaux nous donnent un premier aperçu des différences et /ou ressemblances entre les répondants suivant la génération ou le sexe. L'analyse qualitative à proprement parler ne commence toutefois qu'avec l'étude des unités de sens préalablement codées. C'est pourquoi nous avons créé des fichiers séparés pour chaque métacode (stratégies identitaires, vécu scolaire...), puis avons regroupé, à l'intérieur de ceci, les codes relatifs avec toutes les citations pour chacune des générations (Vécu scolaire : citations sur les relations avec les camarades, citations sur les relations avec les enseignants...). Nous avons également réalisé des réseaux à l'aide du logiciel pour chaque répondant de façon à observer si un type de vécu scolaire (positif ou négatif) recoupe une forme de stratégie identitaire.

3.6 Avantages et limites de la méthodologie

Les principaux avantages de notre méthodologie ont été présentés dans les lignes précédentes et sont liés à l'orientation qualitative de la recherche qui favorise une compréhension plus globale de l'expérience individuelle. Il nous faut aussi cependant relever certaines limites liées à l'approche, à l'échantillon ou à l'analyse qui peuvent, qu'elles soient contrôlées (et contrôlables) ou non, biaiser nos résultats.

L'approche qualitative et l'entretien

Le premier élément à souligner est que l'orientation qualitative en privilégiant le sens que les acteurs donnent à leurs expériences, ne nous permet pas d'accéder à une réalité objective et généralisable. Il aurait sans doute été pertinent de chercher à trianguler les informations fournies par les répondants en ayant recours aux enseignants, aux camarades de classe et aux parents, mais, outre les difficultés liées au temps et aux ressources disponibles pour la recherche, nous étions intéressés à la seule perception des répondants et il nous importait moins de valider les données. Ce que rapportent les répondants dans l'entretien constitue leur vérité, leur histoire reconstruite selon la

perception qu'ils s'en font ou qu'ils s'en sont faite après coup et selon le moment où ils en font part. Certains aspects seront abordés par le sujet tandis que d'autres seront écartés de manière inconsciente ou non suivant l'intérêt qu'ils revêtent, la gêne qu'ils suscitent etc. Nous avons en ce sens antérieurement relevé la réticence de certains répondants à mentionner la profession de leurs parents, l'un de ces mêmes sujets explique avoir oublié le nom de l'école fréquentée en Haïti, ce qui paraît assez improbable vu qu'il y a été jusqu'à l'âge de 9 ans. Il dira de façon évasive que c'était une "école d'État", ce qui pourrait expliquer la gêne à en parler avec une personne de même origine, éventuellement au courant des faiblesses pour lesquelles sont réputées un grand nombre d'écoles publiques en Haïti. Mensonges et résistances peuvent donc, du côté de l'interviewé, constituer des biais (Angers, 1996). Angers rappelle aussi que la singularité des expériences et des récits rend la comparaison entre les sujets approximative car, selon la manière dont chaque répondant réagit à une question, "l'entrevue conduit [...] dans plusieurs directions" (Angers, *Ibid.* p.146).

A cette subjectivité de l'interviewé, il faut ajouter celle de l'enquêtrice qui peut, en projetant ses attentes sur la recherche, fausser l'interprétation des données. De plus, si l'origine haïtienne et le statut d'immigré communs à l'enquêtrice et à l'enquêté peuvent contribuer à créer un climat de confiance, ils peuvent aussi, sans le maintien d'une nécessaire distance, représenter un handicap. Ayant pris conscience de ces biais, l'enquêtrice a particulièrement veillé à les contrôler pour en diminuer les effets, en se gardant de sortir du cadre de l'enquête et en conservant un rapport enquêteur-enquêté amical mais sans familiarité.

L'échantillon

Le choix de l'échantillon est, selon Van Der Maren (1996), une étape déterminante qui garantit la validité des résultats dans le processus de recherche.

Nous avons fait en sorte d'assurer une relative homogénéité de notre échantillon en fonction des sous-catégories (sexe, génération) considérées mais il faudrait signaler qu'il n'a pas été constitué à partir de méthodes statistiques. Les statistiques gouvernementales ne nous fournissent par exemple aucune indication quant au pourcentage de jeunes

haïtiens d'origine immigrée nés au pays d'origine et dans le milieu d'accueil, ce qui rend difficile la détermination de leur proportion. Le choix de douze répondants a été fait pour obtenir un nombre équitable (et relativement significatif compte tenu de l'envergure de ce travail) de filles et de garçons des deux générations, mais il est tout à fait arbitraire et ne respecte aucun quota.

L'analyse et l'interprétation des données

L'analyse des données devrait de son côté être facilitée par un bon codage des unités de sens et leur interprétation éclairée par le cadre conceptuel. Toutefois, aucune conclusion ne saurait être définitive et nous restons consciente que d'autres interprétations pourraient être faites.

En définitive, la méthodologie peut se révéler limitée à différents niveaux et les quelques éléments ci-dessus relevés ne recouvrent qu'une partie des biais susceptibles d'affecter nos résultats. D'autres se révéleront probablement dans la suite du travail et certains demeureront inconnus. La prise de conscience de leur existence nous replace cependant dans une perspective de recherche toujours ouverte.

3.7 Difficultés rencontrées

Les principales difficultés rencontrées au cours de l'enquête tiennent essentiellement aux rendez-vous manqués ou annulés à la dernière minute. Certains répondants qui ont au départ consenti à participer à la recherche ont parfois appelé pour annuler ou reporter le rendez-vous à cause d'un imprévu, et d'autres ne se sont tout simplement pas présentés alors que nous les attendions. Nous avons déjà mentionné qu'il a été difficile de trouver des adolescents de première génération répondants aux critères de notre échantillon. Nous avons également relevé que les parents de ce groupe de jeunes se montraient un peu plus méfiants que ceux de deuxième génération ; il a spécialement été question de la réputation des jeunes de la communauté haïtienne dans le milieu et des études qui tendent à leur nuire en confortant cette réputation.

4 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre présente les résultats de l'enquête suivis de leur analyse. La première partie aborde le vécu scolaire des répondants et la deuxième leurs stratégies identitaires. La troisième partie rapproche vécu scolaire et stratégies identitaires et essaie de déterminer les éventuelles correspondances et finalement, trois cas spécifiques terminent le chapitre et ouvrent sur la conclusion générale.

4.1 Le vécu scolaire

Cette première partie du chapitre relate les informations les plus pertinentes recueillies sur le vécu scolaire. Le premier segment aborde la transition du primaire au secondaire et le second les rapports quotidiens avec l'établissement scolaire. Un troisième segment s'attarde sur le rapport au savoir et ouvre sur le quatrième relatif aux relations sociales. Le dernier segment reprend les points importants et discute les résultats.

4.1.1 Du primaire au secondaire, d'Haïti au Québec : les transitions

Le vécu scolaire au primaire est assez différent d'une génération à l'autre. Alors que la première génération garde plutôt de bons souvenirs des années scolaires passées au pays d'origine et n'évoque que rarement des difficultés, les répondants de deuxième génération semblent, de manière générale, moins satisfaits du vécu scolaire au primaire qu'au secondaire. Certains relatent des difficultés académiques et relationnelles, quand ils ont par exemple dû reprendre une année, subir les taquineries des camarades et le racisme, et vivre dans l'isolement. Une répondante (Marilyne, 18 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.) se remémore cette période comme étant la plus éprouvante de son existence parce qu'elle a été le souffre-douleur de ses camarades, et d'autres soulignent leur vulnérabilité face aux adultes qui se comportaient parfois de manière injuste à leur égard. Rentrer au secondaire a été dans ce sens pour ces sujets une période plus positive où ils peuvent recommencer sur une nouvelle base et mieux s'affirmer. Pour Marilyne qui inventait des

maladies pour ne pas se rendre à l'école au primaire, l'entrée au secondaire marque la fin du "calvaire". Patrick (16 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.), de son côté, rappelle un incident jugé raciste où un enseignant lui a donné à manger un sandwich trouvé à la poubelle. Il estime qu'il peut désormais mieux se défendre contre ceux qui "mettent les Noirs à part".

Pour les répondants de première génération, la période du primaire passé en Haïti n'a pas été difficile même si un ou deux d'entre eux font parfois mention de problèmes passagers avec un enseignant ou quelques camarades. Ils disent pour la plupart avoir eu de bons résultats académiques et des relations satisfaisantes avec les différents acteurs de l'établissement. Ceux qui ont vécu la totalité du primaire en Haïti garde de bons souvenirs de cette période tandis que ceux qui sont rentrés au Québec encore au primaire sont plus partagés, les uns préférant leur vécu en Haïti et d'autres celui débuté au Québec.

La transition du primaire au secondaire s'est généralement bien passée pour tous les répondants qui se sont bien adaptés au secondaire malgré la peur du départ de se retrouver sans les amis du primaire. Les objets d'inquiétude les plus fréquents correspondent assez à ceux qu'indiquent les chercheurs (Lehalle, 1991) : se retrouver isolés, le sentiment d'être "petit" en passant de statut d'aîné au primaire à celui de cadet, la peur du "taxage", des critiques et de la nouveauté. La grande majorité des répondants avoue s'être intégrée assez rapidement en établissant de nouveaux liens, après les premières semaines de flottement.

Les répondants de première génération qui ont fait le primaire dans son intégralité en Haïti et y ont débuté le secondaire n'évoque pas de difficultés en tant que telles dans la transition primaire-secondaire, car le plus souvent ils passaient les deux cycles dans le même établissement, en terrain connu et avec les mêmes camarades. La période de difficulté a surtout été la période de transition Haïti-Québec où non seulement la nécessité de nouer de nouveaux liens s'imposait mais aussi celle de s'habituer à un nouvel environnement, un nouvel accent, à d'autres méthodes d'enseignement. Priscille (15 ans, sec. 2, 1^{ère} Gén.) a connu une période particulièrement difficile à son entrée au Québec en troisième année primaire car, elle a dû suivre un cheminement particulier en

Difficultés Graves d'Apprentissage (DGA) ; elle a de plus eu à faire face à des problèmes avec ses nouveaux camarades :

Ils disaient "ce n'est pas ton pays ici", ils t'insultaient carrément là. "Retourne dans ton pays", c'était vraiment insultant quoi. Et puis t'es pas habillé comme eux, ils vont dire "c'est quoi ces genres de vêtements que tu portes toi là". C'était vraiment de l'intimidation et du racisme. [...]. J'avais toujours de la peine, j'étais toujours triste. [...]si j'étais une fille on va dire dépressive, je serais devenue dépressive car à force d'entendre des choses négatives tous les jours en arrivant à l'école, [...]déjà j'avais de la difficulté en math, dans mes matières, j'avais un orthophoniste et tout...alors avec encore les élèves qui m'ennuyaient ça me faisait beaucoup de problèmes. (Priscille, 15 ans, sec. 2, 1^{ère} Gén.)

Fred (16 ans, sec. 4, 1^{ère} Gén.) s'est quant à lui senti nostalgique de quitter son pays et éprouve encore de la difficulté, après environ deux ans au Québec, à se lier d'amitié avec ses camarades. Il a par ailleurs été rétrogradé d'une classe et ne comprend pas, précise-t-il, que sa troisième année de secondaire corresponde, selon ce qu'il lui a été dit en arrivant, à la deuxième année de secondaire au Québec : *«je ne comprenais pas [...] parce que les années du primaire sont les mêmes ici qu'en Haïti. Je ne comprenais pas comment ça se fait que ça doit reculer pour le secondaire...»*

Trois autres répondants mentionnent avoir eu à reprendre un ou deux ans en rentrant à l'école. Ce "redoublement" semble être une mesure systématique dont eux-mêmes et leurs parents se plaignent, d'autant plus que ces derniers ne saisissent pas toujours les motifs d'une telle mesure et la considèrent comme discriminatoire²⁰. Si les parents de Sébastien (13 ans, sec. 3, 1^{ère} Gén.) ont fini par obtenir qu'il ne reprenne pas la dernière année du primaire en arrivant au Québec, compte tenu de son très bon dossier scolaire en Haïti, Linda (15 ans, sec.4, 1^{ère} Gén.) n'a pas eu par contre la même possibilité. Bien qu'elle se classe en tête de sa classe, qu'elle soit considérée comme "une bolée" (très douée) par ses camarades et qu'elle estime avoir déjà appris le contenu de certains cours du secondaire 4 en début de secondaire en Haïti, elle a tout de même dû, à cause de son âge dit-elle, reprendre le secondaire 3. Cependant, dans le cas de Jerry (17 ans, sec. 4, 1^{ère} Gén.), la reprise de deux années semblait justifiée car déjà en Haïti, avant son

²⁰ Des parents ont manifesté le désir de s'entretenir avec nous à la suite des entrevues avec leurs enfants ; ils ont partagé avec nous leurs relations avec l'établissement scolaire, l'expérience spécifique de chacun de leurs enfants, etc.

arrivée, il était question qu'il redouble le secondaire 1. Par ailleurs, il a échoué à son arrivée au Québec au test de classification en mathématique. Selon lui, ce n'était pas tant la matière qui était différente mais les concepts auxquels il n'était pas habitué. Il s'est peu à peu accoutumé à l'idée de "perdre" deux ans et a même fini par trouver la mesure utile.

Il n'y a pas vraiment lieu de comparer les deux générations sur les transitions du primaire au secondaire car leur vécu scolaire au primaire s'est déroulé dans des milieux distincts, la première génération ayant totalement passé son primaire en Haïti ou en deux temps, en Haïti puis au Québec. Leur vécu au secondaire par contre offre une perspective comparative plus intéressante.

4.1.2 L'école au quotidien : les raisons de se lever le matin

Si les répondants perçoivent l'école à la fois comme un espace de savoir et de socialisation, l'intérêt pour les amis l'emporterait souvent quand ils invoquent leurs motivations à se rendre quotidiennement à l'école. La grande majorité (9/12) des répondants dit en effet être fatiguée le matin au moment de se rendre à l'école et ils préféreraient rester au lit et dormir. Le désir de retrouver leurs amis constitue l'une de leur grande motivation de même que l'intérêt pour certains cours comme l'éducation physique. Ils sont nombreux à expliquer que, selon qu'il s'agisse de leur matière préférée ou non, ils sont plus ou moins contents de se rendre à l'école. Les garçons tendent davantage à associer leur intérêt pour l'école aux amis mais les motivations sont généralement les mêmes, sexes confondus.

L'école constitue aussi un espace où les répondants font des expériences mémorables, que celles-ci soient positives ou négatives. Les filles sembleraient plus touchées par des événements de nature relationnelle comme la rencontre d'un enseignant qui les a soutenues, le décès d'une amie, une fête organisée à l'école pour Noël ; alors que les garçons retiendraient surtout des moments comme un championnat, la réussite à un examen ou un accident dans la cour de l'école. Cette différence pourrait se lire à la lumière de certains travaux (Claes, 2003) soulignant les modes de socialisation différente selon le sexe. Les filles seraient, de par l'éducation, plus portées à valoriser

l'intimité, le relationnel par rapport aux garçons qui s'intéresseraient plus aux activités, à l'action.

Les répondants n'ont pas évoqué de difficultés scolaires spécifiques au moment de l'enquête bien que quelques uns aient signalé qu'à certains moments, leur redoublement, une déprime, a pu faire en sorte que l'école devienne ennuyeuse. Priscille complètement découragée et désintéressée par l'école pendant longtemps dit s'être reprise quand elle a réalisé qu'elle était victime de son attitude.

Mais maintenant je suis plus motivée à aller à l'école, ça a commencé quand j'ai vu que tous mes amis allaient en secondaire 1, en secondaire 2, 3 et puis moi je suis encore en arrière. C'est ça qui m'a motivée à travailler fort... (Priscille, sec.2, 15 ans, 1ère Gén.)

Ce qu'il faut surtout retenir de ce segment c'est que l'école demeure un lieu de vie important pour les répondants qui se disent généralement contents de s'y rendre, les périodes d'abattement exceptés. Ceux qui sont en fin de secondaire se sentent un peu plus préoccupés et tendus que les autres à cause de l'exigence de la réussite mais l'amitié de leurs camarades apporte soutien et réconfort, et permet d'aller de l'avant.

4.1.3 Le rapport au savoir : résultats académiques, motivation, projection

Outre la rencontre des amis qu'elle favorise, les répondants estiment également que l'école représente une voie incontournable pour se préparer un bon avenir et se garantir une place confortable dans la société.

Leurs performances se situent, pour la majorité, entre moyennes et excellentes même s'ils font face à des difficultés dans une ou deux matières. La moitié des répondants de deuxième génération a redoublé une classe au primaire ou au secondaire à cause de problèmes langagiers (dyslexie), ou de difficultés en mathématiques, ce qui fait que ceux-ci dépassent leur groupe d'âge. Également, la moitié de ceux de première génération dépasse l'âge de la classe mais on ne peut comparer les situations, les régressions des sujets de première génération à leur arrivée au Québec ne pouvant être mis en parallèle avec les redoublements de ceux de deuxième. Les retards ne peuvent d'ailleurs être retenus comme indicateur d'échec car ils ne traduisent pas la situation

présente du répondant. Ils indiquent uniquement les périodes "creuses" ou les bas dans la courbe de progression du sujet qui entre temps s'est repris et poursuit régulièrement son cycle. Notons par ailleurs que deux répondants de première génération sont plus jeunes que leur groupe classe (Amélie et Sébastien, 13 ans, sec. 3), ce qui donne une idée de leur parcours sans pour autant indiquer une plus grande réussite.

L'analyse du parcours de chaque répondant de première génération indique en fait que leur plus ou moins grande facilité à réussir est fonction du vécu scolaire au pays d'origine et du type d'école fréquentée (privée, publique). Les quatre répondants provenant des écoles les plus réputées en Haïti (Collège Bird, Lycée Français Alexandre Dumas, Lycée Alcibiade Pommeyrac) n'ont ainsi eu aucun mal à suivre le programme québécois contrairement à ceux venant d'écoles moins bien pourvues qui ont dû suivre un cheminement particulier ou passer à un niveau inférieur. L'adaptation sociale à l'arrivée semble de son côté prendre quelques semaines et durer plus de temps pour ceux qui arrivent au secondaire (Fred et Linda) ou qui rencontrent des difficultés scolaires importantes.

On ne distingue finalement aucune différence nette entre les deux générations quant au facteur réussite et il se révèle assez difficile d'analyser objectivement leur performance sur une base comparative. On ne peut effectivement s'en tenir uniquement à une définition statistique de la réussite (Bouteyre, 2004) basée sur le passage d'une classe à l'autre sans redoublement, ou se contenter des moyennes générales fournies par le répondant.

Interrogés sur ce qu'ils projettent de faire après le secondaire, onze répondants sur douze disent envisager poursuivre leurs études au Cégep et éventuellement à l'université, contre un seul qui veut se lancer dans la pratique de la mécanique après le secondaire 5. Un quart cite la santé comme champ de pratique professionnelle (radiologiste, pharmacien, pédiatre) alors que les autres choix sont dispersés dans l'administration, l'architecture, l'informatique, les affaires. Ceux de deuxième génération sont particulièrement plus au clair de ce qu'ils voudraient faire, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'ils sont mieux informés des choix de carrière et qu'ils sont plus nombreux à être en dernière année de secondaire. Il faut aussi remarquer que réussir à l'école n'a pas tout

à fait le même sens pour les deux groupes : la première génération semble plus axer la réussite scolaire sur la compétitivité et paraît plus pressée par l'urgence d'une réussite académique exemplaire. Il faut "*Avoir de bonnes notes, toujours de bonnes notes*" (Amélie, 13 ans, sec.3, 1^{ère} Gén.), "*avoir de belles notes, réussir tous les cours, toutes les matières*", (Fred, 16 ans, sec. 4, 1^{ère} Gén.), "*avoir 90 et plus dans toutes les matières!*" (Linda, 15 ans, sec. 4, 1^{ère} Gén.). La deuxième génération, de son côté, paraît en général moins tendue et estime qu'il s'agit surtout de "passer à une autre étape", "avoir un but, avoir un objectif, savoir qu'est-ce qu'on fait", "passer l'année", "atteindre les buts qu'on s'est fixé". Peut-être l'avenir paraît-il moins angoissant pour les répondants de deuxième génération qui s'avancent avec plus de tranquillité vers la profession qu'ils ont choisie alors que ceux de première génération seraient encore incertains quant au choix de carrière mais essaieraient de mettre le maximum de chance de leur côté avec un excellent dossier scolaire ?

Certaines affirmations des répondants relevant les différences entre première et deuxième générations vont d'ailleurs dans le sens de nos dires car des répondants (Marc-André et Marilyne) de deuxième génération ont souligné que leurs camarades de première génération dans le cycle régulier semblaient mieux s'appliquer à l'école :

Moi je trouve qu'ils sont plus intelligents, [...] Les enfants qui viennent d'arriver, ils vont comme plus étudier, ils ont plus envie de faire quelque chose, ils sont plus intelligents, ils sont plus studieux, ils sont plus "sur ça" comme ma mère dit. Mais c'est peut-être l'adaptation qui est peut-être plus dure, mais au niveau académique je ne vois pas pourquoi ils auraient des problèmes, vraiment pas. Je n'en connais pas un qui soit arrivé d'Haïti et qui ne me bat pas dans tous mes cours ! (rires). [...] Comme si nous on sait que c'est donné...eux ils savent que ce n'est pas donné, ils sont beaucoup plus motivés... (Marilyne, 18 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.)

Le statut d'immigré paraît par ailleurs en lui-même constituer un défi pour certains répondants (de première génération notamment) qui se sentent le devoir de "faire mieux que les autres", même si pour les deux générations l'école est avant tout un moyen de s'assurer un bon travail et la réussite. Pour Joanne, il s'agit d'avoir "*un travail stable, pour ne jamais me dire qu'il va me manquer quelque chose, qu'il va me manquer de l'argent, des choses comme ça. Puis avoir une maison, avoir un travail stable, que si j'ai un enfant je puisse subvenir à ses besoins.*" (Sec.5, 17 ans, 2^{ème} Gén.). Il y a, chez les répondants, une réalité très présente en arrière-fond, réalité qu'il faut juguler par une

scolarisation plus poussée : ne pas travailler dans une manufacture comme les parents (Priscille, 15 ans, sec. 2, 1^{ère} Gén.), ne pas faire la vaisselle dans un restaurant comme ils sont en train de l'expérimenter dans leur travail d'étudiant (Jerry, sec. 4, 17 ans, 1^{ère} Gén.), ne pas être désœuvré à un âge avancé comme certains proches ou certaines connaissances (Marilyne, sec. 5, 18 ans, 2^{ème} Gén.). Marilyne refuse par ailleurs les sentiers battus : les carrières d'infirmières, de travailleurs sociaux ou d'enseignants dans lesquelles semblent confinés les Haïtiens, tout comme Sébastien (13 ans, sec. 3, 1^{ère} Gén.) refuse de se voir "chauffeur de taxi à côté du métro". Pour Amélie (sec.3, 13 ans, 1^{ère} Gén.), réussir à l'école c'est notamment faire mieux que les autres car son statut d'immigré l'incite à "montrer aux autres que je suis capable d'arriver même si je viens d'un pays différent". Nous confirmons donc ici la tendance, antérieurement soulignée dans le cadre conceptuel, des familles immigrées à valoriser l'école comme moyen d'ascension sociale.

Si les répondants se disent en général confiants c'est justement parce qu'ils font le maximum, qu'ils donnent disent-ils leur 110% par rapport aux autres, les autres représentant ici le "Blanc", le Québécois. Patrick estime ainsi que pour réussir à entrer en médecine, il lui faut un plus car, l'égalité dans la formation n'assure pas l'égalité dans l'emploi (Ogbu, 1971) :

En tant qu'Haïtien ? [...] dans le métier que moi je veux faire, on dirait que, si c'était entre un Noir et un Blanc, on prendrait plus le Blanc. [...] Il faudrait que j'ai plus de crédits, si par exemple je parlais une autre langue ça me donnerait un plus. Là on me prendrait, ça c'est arrivé à mon cousin par exemple. Mais c'est rare qu'on prenne un Noir dans quelque chose, on a plus tendance à prendre le Blanc que le Noir. Moi...je pense que c'est dur mais je vais m'habituer... (Patrick, 16 ans, sec.5, 2^{ème} Gén.)

D'autres jeunes souligneront également dans l'entretien de groupe les différences de traitement entre Noirs et Blancs estimant qu'un Blanc avec des 60 à l'école vaut plus sur le marché du travail qu'un Noir avec des 90, ou qu'un mécanicien blanc occupera un poste plus prestigieux qu'un mécanicien noir à compétences égales.

On perçoit clairement l'influence des parents, et notamment de la mère, dans le discours sur l'école et la réussite. Certains diront que leur mère leur répète régulièrement qu'ils doivent travailler davantage que les autres. Les parents constituent d'ailleurs le plus

souvent les premiers modèles des répondants de par leur parcours spécifique d'immigrés qui se sont battus pour se faire une place dans la société et assurer un meilleur avenir à leurs enfants. Michaëlle Jean, récemment nommée Gouverneure Générale du Canada, et le joueur de basketball américain Kobe Bryant représentent également des modèles de réussite pour certains (première génération) qui trouvent en eux la confirmation que leurs efforts peuvent se révéler payants.

Peu de choses distinguent en définitive jusqu'ici les deux générations, en dehors d'une plus grande importance accordée par la première génération à une réussite scolaire exemplaire en tant que jeunes d'origine immigrée. Nous verrons qu'au niveau des relations sociales, certaines tendances plus nettes semblent toutefois se dessiner.

4.1.4 Les relations sociales

Nous avons mentionné antérieurement que les relations amicales prenaient une part importante dans l'intérêt manifesté pour l'école. Ce segment présente de façon plus détaillée les relations entretenues avec les camarades mais aussi les enseignants et le personnel non-enseignant. Une dernière section aborde également l'implication dans les activités socioculturelles.

4.1.4.1 Relations avec les enseignants et le personnel non-enseignant

Lorsqu'on les questionne sur leurs relations avec les enseignants, la plupart des répondants relèvent immédiatement que ça dépend de chaque professeur. Ils estiment qu'avec une grande majorité, ça se passe bien, que leurs enseignants sont gentils, compréhensifs et intéressés à leur réussite. Certains se montrent toutefois, disent-ils, inamicaux, injustes, voire racistes.

Ceux avec qui leurs relations sont positives les perçoivent comme des élèves gentils, travailleurs, ouverts, participatifs, épanouis et n'auraient pas beaucoup à leur reprocher en dehors du bavardage, des retards et du travail parfois insuffisant pour certains.

Il est parfois reproché à quelques enseignants de ne pas être assez accueillants et de se contenter de faire leur cours. Les élèves du privé, ou qui ont fréquenté le privé

auparavant, sont un peu plus critiques que les autres, estimant par exemple que certains enseignants ne les soutiennent pas suffisamment, ne tiennent pas compte de leurs besoins ou font preuve de laxisme quant aux devoirs.

Quelques cours sont considérés "plats" et les relations avec l'enseignant peuvent en subir les conséquences quand l'élève manifeste son ennui et que l'enseignant réagit par l'imposition d'une punition souvent jugée injuste. L'appréciation ou non d'un cours semble rarement dépendre de l'enseignant mais trois fois sur douze les répondants soulignent que leur désintérêt est dû à l'enseignant qui n'explique pas suffisamment ou assez bien la matière, tandis qu'un seul répondant attribue son intérêt pour le français à la manière dont l'enseignant s'y prend pour rendre le cours amusant et à la portée des élèves.

Une répondante de première génération et un autre de deuxième génération, tous deux fréquentant l'école privée, disent avoir des relations négatives avec certains enseignants et la nature du problème semble plutôt d'ordre strictement relationnel dans les deux cas :

Avec d'autres, ça va extrêmement mal. C'est à dire je ne peux pas les supporter, ils ne peuvent pas me supporter donc...je ne sais pas si ça va me faire échouer, je ne sais pas...en tout cas, ça va mal. C'est comme au début de l'année un prof il te voit pour la première fois pis, il t'aime déjà pas. Donc, tu ne sais pas ce qu'il pourra marquer sur ton bulletin (Patrick, sec. 5, 16 ans, 2^{ème} Gén.)

Mon professeur d'anglais, [...] On ne s'aime pas beaucoup. [...] une fois elle allait être absente et moi je disais "yes ! On ne va pas avoir cours", à cause de ça elle m'a renvoyée au bureau de la directrice parce que j'étais contente qu'on n'allait pas avoir cours ! Tandis que tout le monde dans la classe était content, les autres élèves étaient comme : "madame, nous aussi ...c'est quoi ça ?". (Amélie, 13 ans, sec. 3, 1^{ère} Gén.)

Le racisme vécu à l'école est aussi le quart du temps attribué aux professeurs qui selon les répondants n'apprécient pas avec objectivité les travaux d'élèves haïtiens en général, posent des gestes envers les Noirs qu'ils ne poseraient pas envers un Blanc, punissent les Noirs pour des choses qu'ils laissent passer quand il s'agit d'un Blanc. Linda (15 ans, sec. 4, 1^{ère} Gén.) explique par exemple n'avoir jamais été personnellement victime de racisme mais elle souligne que dans son école, lorsqu'un incident comme le déclenchement de l'alarme se produit, les premières personnes visées sont les Noirs, même lorsqu'ils ne sont pas concernés. Un épisode semblable est arrivé à Marc-André qui raconte :

J'étais avec des Québécois, un Latino puis un Arabe, ... il y avait beaucoup de bruit dans le corridor, [...] c'est les Québécois qui criaient mais...il m'a pris moi : "Hé ! Le Noir, on ne crie pas comme ça dans le corridor !". J'ai été voir la directrice de niveau ensuite j'ai été voir ce professeur là, je lui ai parlé, je lui ai dit "ce n'est pas une raison d'appeler les personnes de Noirs comme ça ! Je suis une personne comme toutes les autres, toi t'es un Québécois moi je suis un Haïtien et on habite au Québec puis on est tous pareils. Peut-être pas tous pareils mais, on a besoin des mêmes affaires. On mérite le même respect, moi je ne vais pas t'appeler "Hé ! Le petit Blanc ! Comme, ça ne se fait pas ça". Il a dit "il n'y a pas de problèmes, je m'excuse", puis c'est ça...à part de ça quand je le vois, "bonjour monsieur - Bonjour, comment ça va ? La journée ?", c'est correct... (Marc-André, 14 ans, sec. 3)

Les répondants d'écoles privées rapportent plus d'incidents racistes avec les enseignants et certains se sont particulièrement plaints dans l'entretien de groupe de leur sentiment d'isolement comme personne noire dans un milieu majoritairement blanc. Il se pourrait que la présence réduite de Noirs dans ces écoles, comparativement aux écoles publiques de Montréal, soit un facteur explicatif du pourcentage plus élevé de manifestations racistes mais la question demanderait à être approfondie.

Ce qui ressort de manière plus évidente, c'est que rien ne semble distinguer les deux générations, pour ce qui concerne les relations entretenues avec les enseignants. Les relations avec le personnel non-enseignant, conseillers, responsables de discipline et membres de la direction sont moins régulières et donnent lieu à moins de commentaires, mais elles suivent généralement un schéma semblable à celle des enseignants et pourraient se situer sur un continuum allant de positives à hostiles en passant par indifférentes. La plupart de ces relations sont positives, et conflits et racisme ne se produisent qu'occasionnellement. Les incidents concernant leur groupe ethnoculturel toucheraient cependant de près les répondants, et les conflits et particulièrement le racisme les marqueraient et constitueraient l'un des éléments les plus négatifs du vécu scolaire.

4.1.4.2 Relations avec les camarades de classe et amitié

Même si leurs relations avec leurs camarades de classe ne sont pas toujours dépourvues de tensions, les répondants s'en disent assez satisfaits et ils estiment qu'il est très facile de se faire des amis dans la mesure où l'on reste ouvert. Ceux de première génération affirment que les premières semaines de leur arrivée ont été pénibles bien que cette

situation dans la plupart des cas ne s'est pas prolongée. La solitude a été difficile à vivre pour plusieurs qui disent être restés longtemps enfermés chez eux, ne pas avoir eu d'amis à l'école et avoir subi les commentaires désobligeants et les moqueries de leurs camarades sur leur style vestimentaire. Il semblerait que ceux qui sont arrivés au secondaire prendraient plus de temps à se lier et se montreraient un peu plus méfiants dans leurs fréquentations. Linda (15 ans, sec. 4, 1^{ère} Gén.), arrivée au Québec depuis un an, avoue qu'elle passait tout son temps libre, en secondaire 3, à lire pour vraisemblablement ne pas avoir à réfléchir à sa solitude. Elle se garde par ailleurs, à l'instar de Priscille (15 ans, sec.2, 1^{ère} Gén.), d'approcher certains camarades jugés indignes de confiance. Linda et Fred (16 ans, sec, 4, 1^{ère} Gén.) se sont plaints de l'attitude opportuniste de leurs camarades de classe qui s'intéressent à eux uniquement pour l'aide qu'ils peuvent apporter dans certaines matières (français). Fred présente en outre le profil le moins intégré des répondants et demeure critique, sur la défensive et nostalgique de sa vie en Haïti. Il passe de fait le plus souvent ses récréations avec son frère cadet et une cousine fréquentant la même école.

En Haïti, je ne dis pas que c'est mieux. Je préfère en Haïti, parce que ici [...] Lorsqu'ils m'appellent, c'est lorsqu'ils ont besoin de moi seulement pour le... français, pour corriger des choses pour eux. C'est à ce moment seulement qu'ils m'appellent. Mais après ça, ils ne me reconnaissent pas. Donc on ne peut pas dire que ça se passe bien. Par contre en Haïti, qu'ils aient besoin ou pas, ils m'appellent toujours. [...] je m'en fous de toute façon s'ils sont contents de ce que je dis ou pas ! Tous ceux avec qui je parle, filles...je m'en fous ! [...] Moi je les vois parfois immatures, irrespectueux, tout ça...pour des gens qui sont en secondaire 4... (Fred, 16 ans, sec. 4, 1^{ère} Gén.)

Nous verrons ultérieurement dans la présentation des cas que depuis les premiers moments de son immigration, Fred était dans une attitude de refus et qu'il vit sa situation, selon ses propres mots, en "résigné".

La première génération relève aussi plus souvent des tensions non expliquées avec un camarade (3 fois sur 6) alors que la deuxième évoque plus de conflits ouverts (avec bagarre) ayant conduit à la rupture temporaire ou définitive de la relation. On pourrait se demander en ce sens si les répondants de première génération ne se montrent pas en général plus prudents en évitant les transgressions du fait de leur arrivée récente dans le milieu, par rapport à la deuxième génération qui aurait un comportement plus proche de ceux des autres natifs.

Les filles rapportent aussi sensiblement plus de conflits que les garçons et se remémorent les moindres détails de leurs "chicanes de filles" même si celles-ci datent de plusieurs années. Leurs conflits paraissent par ailleurs susciter plus d'émotions, leur faisant parfois remettre en question le sens de l'amitié. Les garçons sont, d'une part, plus discrets sur les détails et, d'autre part, semblent accorder moins d'importance aux conflits et/ou ne pas vouloir s'y éterniser. Ces différences peuvent s'expliquer de part la manière spécifique dont chacun des sexes s'investit dans les relations mais aussi par la nature du conflit et la proximité de la personne avec qui il s'est produit. Il faut dans tous les cas souligner que conflits et tensions ont autant lieu avec des camarades de même origine que ceux d'origine différentes (Arabe, Québécois...) et sont le plus souvent de même nature pour les répondants qui en ont fait la confidence. Il s'agit de divergences de points de vue, de moqueries, de propos malencontreux conduisant à un échange de coups etc. Le racisme entre camarades est peu rapporté au secondaire même s'il est parfois suspecté quand l'individu a du mal à expliquer un malaise.

On se sent toujours menacé. Tout le monde se sent menacé, dans le sens on a peur que quand quelqu'un nous regarde, quelqu'un de race blanche nous regarde dans la rue, on va dire : pourquoi il me regarde ? Est ce que c'est parce que je suis Noire [...] une fois un garçon m'a dit...parce que je lui ai dit "tu me déranges, arrête de m'énerver ok ? Tu agis comme un stupide !". Il m'a dit "tu veux que je sois raciste, eh ben blash !". Je ne lui ai rien dit...mais des fois ...on se sent mis de côté. Quand on est juste 5 Noirs dans la classe sur 31 on se dit "ok là, ya !". C'est comme...il faut qu'on se serre les coudes quand même. (Amélie, 13 ans, sec.3, 1^{ère} Gén.)

Notons en fin de compte que la relation de camaraderie est très nettement distinguée de la relation amicale car les répondants vont par exemple avouer qu'ils parlent à tout le monde mais n'ont pas d'amis en tant que telle à l'école ou vont distinguer dans le grand groupe de camarades ceux qu'ils fréquentent régulièrement. Bien que la diversité ethnoculturelle soit très appréciée chez les répondants qui soulignent la richesse des découvertes suscitées par un camarade d'origine différente, les camarades les plus proches sont malgré tout souvent de même origine. Il existe de plus, dans certains établissements, des cloisonnements très perceptibles en fonction de l'origine ethnoculturelle. Les répondants expliqueront qu'ils se rassemblent le plus souvent pour parler créole et discuter des choses qu'ils estiment partager en commun, mais se retrouver quand même avec les personnes d'autres origines à des moments différents.

Dans certaines écoles privées toutefois, il s'agirait d'un mode de fonctionnement établi comme nous le laisse entendre Betty (16 ans, sec.5, 2^{ème} Gén.) qui explique que les Haïtiennes d'origine se regroupent entre elles à la récréation mais aussi dans l'équipe de basket. Dans le même sens, seules des Italiennes d'origine jouent dans l'équipe de soccer tandis que les Québécoises "de souche" se partagent les autres activités comme la natation, le karaté etc. Pour Patrick, le cloisonnement par origine est dans son établissement une situation normale que personne ne songerait à remettre en question :

Il y a beaucoup de groupes dans l'école, il y a un groupe de telle origine, telle origine et tu ne peux pas approcher l'autre. Donc [...] il y a des Québécois, il y a des Haïtiens, il y a des Juifs, des Roumains, plein d'autres origines, des Arabes. C'est des groupes distincts et tu peux vraiment voir c'est quelle origine qui est là. On vit ça comme quelque chose de normal parce qu'on a grandi avec ça. Comme quand t'es habitué avec ça depuis que t'es tout petit, maintenant c'est comme rien. Vu d'un autre œil, de quelqu'un qui n'est pas habitué, il pourrait dire c'est vraiment bizarre mais moi je trouve que c'est normal. Je ne vois rien...non, il n'y a pas de contacts entre nous, pas du tout. C'est sûr que dans les classes on est tous mélangé, peut-être qu'on est porté une fois ou deux à ... à travailler ensemble, à faire quelque chose ensemble mais ce n'est pas une chose qui va être habituelle. (Patrick 16 ans, sec.5, 2^{ème} Gén.)

Ces regroupements qu'ont soulignés Laperrière (1990, 1995) et Claes (2003) semblent représenter des espaces identitaires importants pour ces répondants qui évoquent souvent la nécessité de briser le sentiment d'isolement par rapport au groupe majoritaire. Nous aborderons particulièrement cet aspect dans l'analyse des stratégies identitaires.

4.1.4.3 L'implication dans les activités parascolaires

L'intérêt pour les activités sociales ou parascolaires varie sensiblement selon que l'on appartienne à la première ou à la deuxième génération. Ainsi, chez la première génération, seuls 2 sur 6 des répondants prennent part à une activité parascolaire (animation de la salle d'accueil, basket-ball) et un seul s'est impliqué dans le passé. Les deux tiers affirment ne pas être intéressés ou consacrer la majeure partie de leur temps aux études, craignant parfois qu'une activité parascolaire n'exige trop de leur temps. Si le taux d'implication dans les activités sociales et sportives n'est pas plus élevé chez la deuxième génération, tous ont déjà fait partie d'une équipe sportive, d'un groupe d'art dramatique ou d'un club de musique et les raisons avancées pour avoir cessé l'activité sont différentes de celles de la première génération. Le répondant a abandonné l'activité

à cause d'un problème ponctuel (élimination de l'activité, manque de motivation de l'équipe,) et il demeurait entendu que la situation pourrait changer au cours de l'année.

Ce constat pourrait faire croire à une moins bonne intégration sociale chez les répondants de première génération qui concentrent davantage leurs efforts sur la réussite académique et moins sur la socialisation. Ceci pourrait d'autant plus se confirmer du fait que ceux d'arrivée plus récente (secondaire débutée en Haïti) sont les plus fermes dans leur rejet des activités extra-académiques. Ceux de première génération participant à des activités semblent de leur côté jouir d'une certaine popularité parmi leurs pairs et avoir plus d'amis.

Le taux d'implication dans les activités parascolaires suit de près celui de l'engagement dans des activités en dehors de l'école. Si la plupart des répondants de deuxième génération disent sortir avec leurs amis, aller dans les centres jeunesse etc., ceux de première génération restent plus souvent à la maison ou vont à l'église. Certains signalent que les parents sont assez réticents à les laisser sortir et comparent par exemple la grande liberté dont jouissent les enfants québécois par rapport à ceux d'origine haïtienne. L'église apparaît comme un lieu de regroupement communautaire important où se forment souvent les amitiés les plus chères.

La tendance entrevue dans le segment précédent quant à un plus grand investissement dans l'apprentissage chez la première génération se confirmerait ici ainsi. Ces répondants semblent effectivement donner un peu plus la priorité aux travaux académiques et s'engager moins souvent dans des activités parascolaires. Ils laissent également rarement le cercle familial pour des activités avec les pairs en dehors de l'école. Ogbu (1991) qui relevait cette même tendance chez les écoliers d'origine immigrée aux États-Unis estimait qu'elle pouvait être due au fait que le projet migratoire des parents est souvent lié à la réussite scolaire de leurs enfants, réussite susceptible de garantir un avenir meilleur. Les répondants dont l'arrivée au Québec est plus récente peuvent avoir ce mobile plus présent à l'esprit et se montrer moins intéressés à tout ce qui pourrait les en détourner. Notons que ce manque d'implication sociale, accompagné d'un plus grand investissement à l'école, peut aussi être interprété comme une compensation et non une justification première. Les sujets eux-mêmes ou leurs parents peuvent être encore sur la

défensive par rapport au milieu social et se renfermer sur le monde connu et rassurant du cercle familial, tout en justifiant leur attitude par un plus grand intérêt pour la réussite scolaire. Nous n'écartons pas non plus la possibilité que dans certains cas, l'implication sociale puisse être influencée par la personnalité extravertie ou non du sujet ou par le milieu socio-économique favorisant une plus ou moins grande ouverture.

4.1.5 Synthèse et discussion : ce qui distingue le vécu scolaire de la première et de la deuxième générations.

Première et deuxième générations semblent avoir un vécu scolaire assez positif bien que traversé par des conflits, des événements négatifs et des manifestations racistes. Ils sont pour la grande majorité heureux de fréquenter leur établissement ; ils réussissent relativement bien à l'école et entretiennent des relations globalement positives avec les enseignants, le personnel non-enseignant et les camarades de classe. Comme présenté dans le cadre conceptuel, l'école est très valorisée par les répondants et par leur famille et est considérée comme un facteur important dans la réussite sociale.

La moitié des répondants a un an ou deux de retard, ce qui s'explique par les redoublements chez la deuxième génération et les déclassements et/ou difficultés chez la première génération à son entrée au Québec. Cette proportion qui confirme les recherches sur le retard des écoliers haïtiens s'avère de toute façon élevé compte tenu de la faiblesse de l'échantillon. Cette recherche nous suggère toutefois de lire le retard scolaire, la réussite et l'échec avec plus de nuances car au-delà du nombre ou d'un pourcentage, les cas se révèlent très diversifiés. Il faudra notamment retenir qu'un retard scolaire n'est pas irréversible et n'indique pas automatiquement l'échec car l'élève se reprend et peut être d'autant plus motivé à travailler. Les études sur la performance scolaire des écoliers haïtiens font par ailleurs rarement état des réussites et il est apparu que certaines pouvaient être remarquables (Linda, Marc-André) quelle que soit la génération considérée. Peut-être devrait-on en ce sens aussi chercher à vérifier le pourcentage de ceux qui ont une performance moyenne et ceux dont la réussite dépasse

largement la moyenne, pour ne pas toujours rattacher le groupe à une situation scolaire négative qui nuit à leur réputation et ne rend pas justice à leurs efforts.

Nous n'avons pas relevé de différences importantes entre les générations en ce qui concerne la performance scolaire. Ce résultat peut-être attribué aux caractéristiques de notre échantillon dont les deux-tiers proviennent de familles de milieu moyen et de très bonnes écoles d'Haïti, car ceux qui réussissent moins bien semblent de leur côté être issus de milieux sociaux moins favorables. Les recherches de Mc Andrew (2001) selon lesquelles ceux qui arrivent au Québec au primaire réussissent mieux que ceux intégrant l'école au secondaire ne se confirment pas avec exactitude pour notre échantillon, le milieu social et le type d'école fréquenté au pays d'origine étant ici de meilleurs indicateurs. Il est surtout apparu que les répondants de première génération misaient avec plus de force sur l'école, cherchant à faire mieux et plus, consacrant vraisemblablement plus de temps aux travaux scolaires et moins aux loisirs. Nous nous sommes demandé si cette propension n'indiquait pas un plus grand souci quant aux perspectives de réussite, si la réussite scolaire ne comptait pas un peu plus pour les répondants de la première génération du fait qu'ils estiment avoir plus à prouver comme "étrangers" qui doivent se battre pour se faire une place. De plus, la réussite et le besoin dans certains cas, d'échapper définitivement à la situation d'origine étant fortement liés au projet migratoire, les jeunes qui ont fait le parcours migratoire avec leurs parents peuvent vivre avec plus d'intensité l'urgence de la réussite par rapport à ceux qui, nés en terre d'accueil, ne sont finalement pas des immigrants.

Dans les deux générations toutefois, l'accent mis sur la réussite et le désir de donner le maximum souligne la résilience des répondants qui, malgré les obstacles que semblent constituer leur situation de personne d'origine immigrée et leur visibilité de personne noire, persistent dans leurs efforts et les doublent pour réussir.

Pour ce qui a trait aux relations sociales à l'école, certaines différences se sont dessinées entre les deux générations. Les répondants de première génération ont connu une période de solitude à leur arrivée au Québec, le temps de s'habituer à leur environnement et de se faire de nouveaux amis. Dans les relations avec les camarades, la deuxième génération évoquerait plus souvent les conflits ouverts et le racisme en milieu scolaire tandis que la

première se montrerait peu concernée en général par les conflits, plus réservée dans ses relations avec les camarades de classe et moins ouverte que la deuxième génération aux activités sociales et aux loisirs avec les pairs. Nous avons essayé de lire cette différence par l'immigration récente de la première génération qui prendrait plus de temps à apprivoiser son environnement et qui hésiterait encore à s'aventurer loin de l'univers familial. Parce que certains de ces répondants demeureraient plus en retrait, ils seraient moins souvent impliqués dans des conflits et peut-être moins portés à des confrontations racistes ; nous rappelons que l'école privée ou publique semble aussi faire une différence dans le vécu scolaire, les répondants du privé se montrant plus exigeants, rapportant plus d'incidents racistes et de conflits. Il faut par ailleurs souligner, pour ce qui concerne la faible implication sociale, que la famille, du fait même de la réputation de délinquance rattachée aux jeunes d'origine haïtienne, tend à surprotéger ses enfants et n'encourage pas toujours leur implication dans des activités autres que celles exigées par l'établissement scolaire. Les jeunes de première génération passeraient dès lors leur temps libre à la maison ou à l'église. Notre présupposé de départ quant à une moins bonne intégration sociale chez la première génération semblerait donc trouver une certaine confirmation, tandis que celle relative à la réussite scolaire semble plus discutable. La deuxième partie de l'analyse de données nous permettra particulièrement de vérifier si, pour ce qui a trait aux stratégies identitaires, la première génération se montre plus proche du pays d'origine dans ses choix que la deuxième génération.

Tableau III - Profil scolaire des répondants

Gén.	Répondant Age/Classe Nbre d'années au Québec	Transition : Primaire/secondaire Haïti/Québec	Performance académique	Relations sociales	Implication sociale Sentiment de bien-être à l'école
1 ^{ère} Gén.	Priscille 15 ans/Sec. 2 5 ans au Qc	Difficultés scolaires et sociales à l'entrée au Québec.	Résultats insuffisants. Retard de 2 ans	Bonnes relations avec les enseignants. Variable avec les camarades, conflits.	Pas d'implication Motivée à aller à l'école mais marquée négativement par l'expérience du cheminement spécifique.
	Linda 15 ans/Sec. 4 1 an au Qc	Difficulté à se faire des amis à l'arrivée mais aucune difficulté scolaire.	Très bons résultats.	Bonne relations avec les enseignants et les camarades.	Non intéressée aux activités extra-académiques. Aime l'école et est très motivée.
	Amélie 13 ans/Sec. 3 4 ans au Qc	Aucune difficulté à son arrivée. Baisse de performance en début de secondaire.	Très bonne performance. Moyen en math.	Variables avec enseignants et camarades. Conflits, racisme.	Impliquée. Aime l'école mais se montre critique
	Jerry 17 ans/Sec. 4 4 ans au Qc	Difficultés scolaires et sociales à son arrivée.	Deux ans de retard, résultats moyens.	Variable. Racisme. Pas d'amis proches à l'école	Non intéressé aux activités extra-académiques. Se sent bien à l'école.
	Sébastien 13 ans/Sec. 3 3 ans au Qc	Quelques difficultés à se faire des amis à son arrivée mais aucune difficulté scolaire.	bonne performance.	Bonne relations avec enseignants et camarades.	Impliqué. Se sent bien à l'école et est très motivé.
	Fred 16 ans/Sec. 4 1 an au Qc	Difficultés sociales importantes	Résultats moyens.	Bonnes relations avec les enseignants mais indifférent envers les camarades.	Non intéressé aux activités extra-académiques. Se montre motivé par la réussite mais très peu intégré socialement.
2 ^{ème} Gén.	Marilyne 18 ans/Sec. 5	Primaire difficile. Bonne transition.	Un an de retard mais bons résultats.	Très Bonnes relations avec enseignants et camarades.	impliquée. Aime l'école et est très motivée.
Nés au Qc.	Gérald 16 ans/Sec. 4	Sans difficultés importantes	Un an de retard. Résultats moyens	Bonnes relations. Quelques conflits avec des camarades.	Impliqué. Se sent bien à l'école.
	Betty 16 ans/Sec. 5	Sans difficultés.	Bons résultats	Relations variables. conflits fréquents, racisme.	Impliquée. Aime son établissement et très motivée.
	Patrick 16 ans/Sec. 5	Racisme rapporté au primaire. Transition sans difficultés	Bons résultats	Relations variables, conflits.	Non impliqué cette année. Se sent bien à l'école.
	Marc-André 14 ans/Sec. 3	Aucune difficulté.	Très bons résultats.	Bonnes relations, racisme.	Encore en attente d'une activité. Se sent bien à l'école.
	Joanne 17 ans/Sec. 5	Racisme vécu au primaire, appréhension par rapport au secondaire mais bonne intégration.	Un an de retard, résultats moyens.	Bonnes relations, quelques conflits avec des camarades.	Aucune activité cette année. Aime son école et s'y sent bien.

4.2 Les stratégies identitaires

Cette deuxième partie du chapitre consacrée aux stratégies identitaires comprend 5 segments : le premier relate la perception que les répondants ont d'eux-mêmes comme individu et comme personne d'origine immigrée. Les trois prochains segments portent sur les stratégies dans : la définition de soi et les rapports au pays d'origine/ pays de résidence, le choix des valeurs, le choix des amis et les relations amoureuses. Un dernier segment discute les éléments saillants quant aux différences et ressemblances entre première et deuxième générations.

4.2.1 La perception de soi des répondants

Les éléments rapportés dans ce segment ont été recueillis à l'aide de deux questions posées en début et en fin d'entretien. On demandait aux sujets de répondre spontanément à la question "qui suis-je", puis de faire part de leur expérience de personnes d'origine immigrée. Nous avons tenu à relater leur contenu car certains éléments confirment des informations soulignées dans le cadre conceptuel quant au vécu adolescent et à l'impact de l'image collective sur leur identité personnelle.

4.2.1.1 Des adolescents en quête d'une image de soi

Lorsqu'on les invite à répondre à la question "qui suis-je ?", les répondants se montrent, pour la plupart, un peu déroutés et hésitants à répondre. Certains avouent même qu'il s'agit d'une question difficile, disent ne pas savoir quoi répondre quand ils ne se rabattent pas sur l'image de soi renvoyée par les amis ou les membres de la famille. Jerry (17 ans, sec. 4, 1^{ère} Gén.) affirmera sur lui-même "ne pas être bon" pour justifier sa difficulté à se décrire tandis que Marilyne et Linda diront par exemple respectivement :

C'est vraiment difficile de savoir qui je suis, j'essaie d'être comme on souhaiterait que je sois. Mais...je ne sais vraiment pas. [...] on me dit il faut que tu sois ci, il faut que tu fasses ça...et moi j'essaie du mieux que je peux de prendre et de laisser un peu partout, pour être le plus conforme à tout le monde. Quand je fais plaisir à tout le monde, là ça va bien (rires). (Marilyne, 18 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.)

Eh bien...je ne sais pas vraiment. En fait, je sais qui je suis mais comme...je vais dire que...la plupart du monde me trouve mature pour mon âge... (Linda, 15 ans, sec. 4, 1^{ère} Gén.)

La représentation de soi est donc comme nous l'avions mentionné dans le cadre conceptuel, tributaire de l'image renvoyée par autrui.

Cette perception de soi est largement positive et les répondants se décrivent le plus souvent en termes de qualités (et défauts), estimant qu'ils sont gentils, patients, beaux, calmes, honnêtes, respectueux, compréhensifs, sociables. Certains mentionnent surtout les activités qu'ils aiment faire (danser, jouer, s'amuser, surfer sur Internet, faire du sport), tandis que d'autres évoquent en plus leurs projets, leur sexe, leur classe, leur appartenance religieuse, et leur origine.

4.2.1.2 Des jeunes d'origine immigrée désireux de reconnaissance et de respect.

Plus de la moitié (7) des répondants jugent que leur origine immigrée n'interfère en rien dans leur vie quotidienne et qu'ils sont bien adaptés. C'est surtout à leur arrivée au Québec que ceux de première génération ont ressenti fortement leur situation de personnes d'origine immigrée. Ils relèvent que la connaissance du français a été d'un grand soutien même si certains n'aimaient pas l'idée d'être obligés de parler français tout le temps à l'école. La question du style d'habillement aurait été l'un des problèmes importants car il est relevé par la moitié d'entre eux, et les garçons notamment notent qu'ils conseilleraient à un autre jeune récemment arrivé, d'adopter rapidement la mode des jeunes du Québec. On sent un souci de fondre rapidement parmi les autres adolescents car la manière dont ils sont perçus par les camarades va influencer leur acceptation ou leur rejet.

Si tu t'habillais pas de la même façon qu'eux, ils disaient "tu n'es qu'un petit gars, un petit "Nerds". "Nerds", c'est comme un petit gars qui s'habille tout bizarre, [...] qui s'habille avec la chemise en dedans du pantalon, puis avec la ceinture puis des souliers... (Sébastien, 13 ans, sec. 3, 1^{ère} Gén.)

Tout ce que je portais c'était oh!...c'était l'enfer ! [...]A un moment donné je portais des choses de grandes personnes pour que je sois adaptée à l'école tellement c'était dur de vivre ça... (Priscille, 15 ans, sec. 2, 1^{ère} Gén.)

Adopter un nouveau style vestimentaire ne suppose pas cependant changer du tout au tout car la majorité des répondants de première et de deuxième générations estime qu'il est important de rester soi-même, de ne pas perdre ses valeurs ou de "prendre le meilleur des deux cultures".

Cinq répondants de première (3) et de deuxième générations (2) rapportent des incidents racistes dont eux-mêmes ou leurs amis ont été victimes dans les lieux publics et il est souvent question de la non-légitimité de la présence de l'individu dans le milieu. Les garçons semblent être plus ciblés que les filles car, dans les cas mentionnés, ils sont 4 fois sur 5 concernés. Il s'agira ou bien de jeunes de leur âge qui les traitent de "sales nègres" (Gérald 16 ans, sec. 4, 2^{ème} Gén.), ou de policiers qui les interpellent de manière indue sur la base de leur couleur de peau. Jerry raconte que dans son quartier les descentes policières sont fréquentes et que ses amis et lui-même sont souvent apostrophés :

Parce que eux-autres [les policiers], on va dire que t'es un groupe de Noirs quelque part où est ce que tu fais rien, je ne sais pas avec tes amis. Eux ils vont venir, ils vont questionner tout le monde, ils vont dire que, "on a eu des plaintes". Ah ! Dernièrement, [...] mes amis sortaient d'une fête, puis la police s'en vient, ils disent "on a eu une plainte qu'il y avait du monde qui marchait sur le trottoir.» ! Voyons donc!...Comment peux-tu avoir une plainte du monde qui marchait sur le trottoir ? C'est fait pour ça! Donc, surtout avec les policiers, ils discriminent vraiment les Noirs ...surtout là où j'habite, parce que c'est un quartier noir, parce qu'il y a beaucoup de Noirs, c'est sûr que les policiers ils viennent souvent et puis...ils visent tout le monde. Tout le monde est pareil pour eux-autres. (Jerry, 17 ans, sec. 4, 1^{ère} Gén.)

Marilyne (18 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.) de son côté dit avoir été insulté à plusieurs reprises sur son lieu de travail ou dans le bus par des personnes qui lui reprochent, avec sa famille, de "voler le bien-être social" et de "prendre les taxes", d'être sale parce que noire. Elle estime qu'il s'agit de comportements "d'ignorants" et se dit être moins affectée par les préjugés et discriminations dont elle est directement victime que par ceux qui touchent les Noirs comme collectivité. Cela nous permet notamment de souligner l'impact qu'a sur l'image de soi de plusieurs répondants, indépendamment de l'appartenance à l'une ou l'autre des générations, l'image collective de la communauté haïtienne à Montréal et la situation des personnes noires en général. Cinq répondants avouent en effet être affectés par le passage fréquent d'Haïtiens dans les médias et par les

limites des Noirs en général en ce qui concerne l'intégration de certains champs professionnels.

Des fois c'est comme déshonorant [d'être d'origine immigrée] parce que quand ça passe dans les nouvelles c'est toujours comme du genre "un jeune homme d'origine haïtienne, un jeune homme d'origine africaine, un jeune homme de race noire..." [...] Des fois je me sens comme affecté directement (Sébastien, 13 ans, sec. 3, 1^{ère} Gén.)

Les bonnes choses on ne les souligne jamais, mais dès que le petit gars d'à côté il a fait quelque chose, ça va passer à la une. Tandis que il y a de la mafia partout, il y a des problèmes partout, il y a des gens qui meurent tout le temps, il y a des gens qui tuent tout le temps mais [...] le petit gars il a volé le dépanneur à côté alors il faut le mettre à la une parce qu'il faut dire que les Haïtiens sont des voleurs. Ça, ça me frustre vraiment parce que ce n'est pas vrai, moi je ne suis pas une voleuse ! Tu comprends ? (Marilyne, 18 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.)

Il faudrait dès lors, selon ces répondants, faire en sorte de "faire mieux qu'un Québécois", de "se fixer un but" ou, selon Betty (16 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.), de "faire le bien pour ne pas se faire remarquer". La visibilité de la communauté ne pouvant se faire que dans le mal, elle opèrerait pour le passage d'une trop grande visibilité de la communauté à son invisibilité totale, comme à une sorte d'intégration silencieuse.

Dans d'autres cas, on note qu'il y a chez les répondants le sentiment d'avoir à prouver quelque chose à la société, parce qu'une image négative les précède et qu'ils doivent lutter contre elle. Ils optent dès lors pour une stratégie de compensation telle que décrite par Malewska-Peyre (1989) et proposent de se singulariser par leur propre réussite pour "représenter Haïti" et panser cette image de soi meurtrie par l'image collective.

Je me vois en tant qu'un travailleur haïtien, qui fait voir aux Québécois, pas aux Québécois seulement, qui fait voir que ce n'est pas tous les Haïtiens qui sont dans le même panier. Parfois on a tendance à faire ça, on met tout le monde dans le même panier et tout ça. A part ça, quelqu'un qui travaille dur, qui représente son pays et tout ça. (Fred, 16 ans, sec. 4, 1^{ère} Gén.)

Moi j'essaie toujours de montrer que si je suis Haïtienne je suis peut-être meilleure qu'un élève québécois, je peux être plus performante. (Amélie, 13 ans, sec. 3, 1^{ère} Gén.)

Ainsi, première et deuxième générations partagent un vécu commun d'une part, à titre d'adolescents dont l'image de soi n'est pas encore clairement définie, d'autre part, comme jeunes d'origine immigrée touchés par les discriminations, le racisme et une image collective négative. Ces éléments peuvent directement ou indirectement influencer les

individus dans leurs rapports au pays de résidence et au pays d'origine, dans le choix des valeurs, et les relations amicales et amoureuses.

4.2.2 Stratégies dans la définition de soi et le rapport pays d'origine/pays de résidence

S'ils ne se sont pas prestement définis par leur origine ou leur couleur de peau à la question "qui suis-je", lorsqu'on les interroge directement sur leur sentiment d'identité en termes d'Haïtien, de Québécois ou de Canadien, la problématique de l'origine et de la couleur de peau est immédiatement soulevée. Les répondants de première génération se distinguent ici singulièrement de ceux de deuxième dans la revendication d'une identité strictement haïtienne. Les 6 affirment effectivement être Haïtiens et l'affiliation au Québec ou au Canada apparaîtrait à la limite comme une usurpation à leurs yeux, puisqu'ils sont nés et ont passé une grande partie de leur enfance en Haïti.

Je dirais que je suis Haïtienne, cent pour cent pure mais qui vit au Québec parce que, mon pays n'est pas capable, il n'est pas assez stable. Je ne suis pas Québécoise, je ne peux pas dire quelque chose que je ne suis pas. (Priscille, 15 ans, sec. 2, 1^{ère} Gén.)

Haïtien parce que je suis Haïtien, je suis né en Haïti, j'ai passé quoi ? ...mon enfance en Haïti. Ce n'est pas parce que je suis venu au Québec que je vais dire que je suis Canadien ou Québécois. Je suis Haïtien, un Haïtien qui vit au Québec. (Jerry, 17 ans, sec. 4, 1^{ère} Gén.)

Pour Amélie qui possède, par sa mère, la citoyenneté canadienne depuis peu, c'est un fait difficile à accepter parce qu'elle se sent parfois exclue et elle ne partage pas, par ailleurs, en tant qu'Haïtienne, une certaine vision du Nord sur le Sud. Il lui aurait été en ce sens plus facile d'accepter la citoyenneté d'un pays comme Cuba dit-elle, car plus proche d'Haïti (Amélie, 13 ans, sec. 3, 1^{ère} Gén.). Elle reproche également à certains membres de la deuxième génération, qui ne connaissent pas Haïti, leur vision superficielle et simpliste du pays d'origine car ils ne la rattachent qu'à certains mets exotiques et semblent souvent partager la vision négative du monde occidental. Sébastien (13 ans, sec. 3, 1^{ère} Gén.) de son côté a connu une période de "crise" identitaire pourrions-nous dire à son arrivée au Québec, car, par souci de s'intégrer et de se faire des amis, il voulait pendant quelque temps "*se sentir Québécois, [...] parler comme un Québécois, agir en*

Québécois, parler du hockey...". C'est la rencontre d'autres camarades Haïtiens qui vont le convaincre d'assumer son identité haïtienne dont il affirme être fier.

Les répondants de deuxième génération, tout en revendiquant une identité haïtienne se rattachent également au Québec et/ou au Canada comme lieu de naissance et lieu de vie depuis l'enfance. Plusieurs cas de figure se présentent, entre ceux qui se déclarent plus Haïtiens dans l'âme mais Québécois "sur papiers", ceux qui se disent surtout Québécois dans leurs manières, ceux qui se sentent plutôt "à cheval" entre un ici et un là-bas, ceux qui optent selon les circonstances pour une identité spécifique, et enfin ceux qui rejettent le Québec pour une affiliation à Haïti et au Canada. Les motifs stratégiques à la base de cette identité mixte sont tellement variés qu'il vaut la peine, pensons-nous, de laisser s'exprimer directement quelques répondants.

Haïtienne puis...Haïtienne, citoyenne canadienne. Sauf que moi vu mon mode de vie, je ne peux pas dire que je suis Québécoise parce que je ne vis pas comme une Québécoise, je vis comme une Haïtienne et je tiens à garder mes racines. Je dis que je suis Canadienne parce que j'habite au Canada, ...j'habite au Québec mais je ne peux pas dire Québécoise parce que je n'ai pas le même mode de vie qu'eux et je ne veux pas avoir le même mode de vie qu'eux non plus. Je préfère le reste du Canada que le Québec. (Betty, 16 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.)

Je me définirai comme...Haïtien. Parce...ben, je suis...on va dire un peu Québécois, un peu Haïtien parce queon dirait que tout le monde juge l'Haïtien puis moi on dirait que j'essaie de me défaire de ça en disant non je ne suis pas Haïtien, je suis Québécois. Mais des fois aussi les Québécois ils font des affaires et j'essaie encore de me défaire en disant je ne suis pas Québécois, je suis Haïtien. Donc moi je suis plutôt entre les deux. (Patrick, 16 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.)

Canadien, Haïtien, ...Québécois, (rires)...les trois. [...]Je vais dire Haïtien parce que je suis noir, Québécois, je suis né au Québec et Canadien, je suis Canadien, je suis né au Canada. C'est ça, je ne peux pas vraiment dire quelque chose de précis... (Marc-André, 14 ans, sec. 4, 2^{ème} Gén.)

Haïtienne-Québécoise, les deux. Parce que je sais que je suis Haïtienne, même si on pourrait me dire que je suis Québécoise, je ne pourrais pas le dire parce que je n'ai pas la couleur. Puis Québécoise, parce que je parle la langue, comme j'agis c'est plus des manières québécoises parce que je ne suis pas née en Haïti, fait que les manières que j'ai prises c'est des manières québécoises. (Joanne, 17 ans, sec.5, 2^{ème} Gén.)

Il apparaît ainsi, pour Marc-André et Joanne, que l'affiliation à Haïti tient surtout à leur couleur de peau qui les exclut de l'identité strictement québécoise, tandis que pour Patrick, le choix d'une identité haïtienne ou québécoise est intermittent et varie selon la

valorisation que chaque affiliation apporte. Ceci confirme la pertinence du concept stratégie identitaire où la personne adopte une identité précise en fonction des circonstances, des intérêts pour le sujet etc. Les répondants de première génération optent dans leur totalité pour une identité strictement haïtienne, parce qu'ils ont vécu la majeure partie de leur enfance en Haïti et ont eu le temps de développer une plus grande proximité avec le pays d'origine. Le pays de résidence apparaît encore comme un espace étranger à apprivoiser. Chez la deuxième génération par contre, le fait d'être nés au Québec et de ne pas avoir connu du tout Haïti, dans bien des cas, place les répondants dans une problématique différente où l'adoption d'une identité haïtienne apparaît plus réactionnelle.

Les différences perçues ci-dessus entre les générations se maintiennent en ce qui concerne le rapport pays d'origine/pays de résidence. Si la majorité des répondants de première génération dit aimer le Québec, on sent aussi chez eux le souci de ne pas tronquer l'affection portée au pays d'origine. Le Québec demeure "une place" qu'ils habitent depuis un certain temps à cause de l'instabilité du pays d'origine et Haïti le "chez nous" où ils se sentent pour de bon à leur place.

C'est chez nous. Je ne sais pas. C'est là où on se sent bien, je veux dire, on se sent en sécurité si on a la paix. Je veux dire c'est là où on se sent mieux en fait, en Haïti on se sent mieux que... au Québec. On se sent bien au Québec, on a ce qu'on n'avait pas. Mais en Haïti tu vas toujours te sentir mieux, c'est ton pays, tu te sens bien, tu te sens...chez toi. On n'est bien que quand on est chez soi. (Jerry, 17 ans, sec. 4, 1^{ère} Gén.)

Ils relèvent la situation socio-économique difficile du pays d'origine et doutent d'y retourner pour s'y installer avant longtemps, mais restent nostalgiques de l'ambiance, des amis, du mode de vie. Lorsqu'on les interroge par ailleurs sur l'intérêt porté à l'histoire et à l'actualité du pays de résidence et du pays d'origine, une première moitié se dit intéressée aux deux pays tandis qu'une autre se montre uniquement concernée par ce qui se passe en Haïti, manifestant du désintérêt pour le Québec et le Canada. Jerry estime qu'il n'a pas besoin de savoir "comment va le Québec" parce que c'est un pays riche et, soulignant comme d'autres répondants son manque d'identification au curriculum scolaire (Dei, 2000), ajoute, pour ce qui à trait à l'histoire :

Ça ne m'intéresse pas parce que [...] on dirait que, j'apprends l'histoire du monde qui va me mettre en esclavage. [...] je trouve que dans ce temps-là le monde était très raciste là-bas, on va dire Jacques Cartier, il aurait été en Haïti, il aurait mis tous les Noirs en esclavage ! Ils ont tué tous les Indiens ! Moi je ne sais pas, l'histoire du Québec ça ne m'intéresse pas. (Jerry, 17 ans, sec. 4, 1^{ère} Gén.)

Les deux tiers des répondants de deuxième génération de leur côté voient le Québec comme un endroit où il fait bon vivre, un pays sécuritaire par rapport aux pays en guerre et sous-développés. C'est particulièrement le pays où ils ont grandi et auquel ils sont habitués bien qu'on ne puisse comparer leur sentiment d'appartenance au Québec à celui exprimé par les répondants de la première génération vis à vis d'Haïti. Aucun n'en a en effet désigné le Québec ou le Canada comme leur pays, préférant le terme "place", "endroit". Plus encore, pour certains, le Québécois demeure l'Autre auquel ils ne se sentent pas légitimes de s'identifier. La deuxième génération apparaît ainsi moins ancrée que la première parce que les répondants manifestant parfois autant de détachement à l'égard du Québec que d'Haïti. Le discours de Patrick sur le Québec et sur Haïti constitue une illustration dès plus parlante parce que, s'il ne se sent pas appartenir au Québec, il paraît également agacé par la situation en Haïti et ne veut pas s'y intéresser.

Même si je suis né ici on dirait que je parle comme quelqu'un qui vient d'arriver là ! [...], je ne sens pas que j'appartiens au Québec. Je suis là mais je suis là, c'est tout. Dans 20 ans jamais je ne serai ici, je serai aux États-Unis.

Il ne s' imagine pas non plus en Haïti car,

Pour moi c'est un pays à problèmes, [...] Je n'ai jamais été et je ne voudrais jamais y aller parce que, ben surtout en ce moment, il paraît qu'il y a des guerres ou je ne sais pas trop puisque je ne m'intéresse pas trop à ce pays. Il paraît que, on peut se faire tirer dans la rue, des affaires comme ça, donc moi je ne prends pas le risque d'y aller. (Patrick, 16 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.)

Dans certains cas, l'on se rend compte qu'il y a des degrés dans l'attachement que peut manifester le répondant au pays de résidence, lorsqu'il se compare par exemple à d'autres natifs (Québécois dit de souche). Tout comme un participant de l'entretien de groupe (Jonathan, 16 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.) qui estimait que se définir Québécois c'est "vraiment aller à l'extrême", Marilynne explique ne pas avoir l'accent québécois, ne pas se sentir appartenir *totale*ment au Québec et donne en exemple son indifférence par rapport à la question de la souveraineté de la Province. Toutefois, lorsqu'il lui faut évoquer une

éventuelle installation en Haïti, elle avoue ne pas pouvoir s'y imaginer à long terme car c'est au Québec qu'elle est enracinée :

C'est bizarre à dire mais malgré que je connaisse pas du tout Haïti et tout ça, je ne pourrais jamais dire totalement...comme...appartenir au Québec. Je n'ai pas comme les gens qui sont souverainistes et tout, ... que le Québec soit un pays ou...je n'ai pas comme une appartenance en tant que telle.

[...]Vivre en Haïti ? Ah non ! Ce serait trop drastique, trop de changement [...] Je suis tellement habituée ici, c'est comme...il y a un plan, c'est tout normal que je sois ici, ce n'est pas comme si on m'a déracinée et puis, pour moi si je m'en vais c'est ici qui va me manquer parce que j'ai toujours été là. (Marilyne, 18 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.)

Quant à l'intérêt porté à l'actualité et à l'histoire des pays de résidence et d'origine, la deuxième génération est également partagée dans ses opinions mais la tendance observée chez la première génération est quelque peu inversée. Une première moitié dit effectivement s'intéresser aux deux pays tandis que les trois autres se montrent ou bien détachés par rapport à l'actualité et à l'histoire des deux milieux (Patrick, Marilyne) ou bien désintéressé d'Haïti en particulier (Joanne). La deuxième génération est donc le plus souvent partagée entre le Québec et Haïti.

En définitive, la grande majorité des répondants se montre satisfaite de leur vie au Québec et compte y passer le reste de leur vie (8 sur 12). Ils entretiennent également pour la plupart une relation relativement positive avec Haïti. Dans leurs rapports aux deux milieux, la première génération se révèle différente de la deuxième en ce qu'elle manifeste un fort sentiment d'identité haïtienne et un grand attachement au pays d'origine, par rapport à la deuxième génération qui connaît peu ou pas du tout Haïti et se situe plus dans un "entre-deux", où le Québec représente le lieu de vie habituelle et Haïti un repère identitaire sur l'origine. 9 sur 12 des répondants se sentent concernés par l'histoire et l'actualité haïtienne contre 6 sur 12 pour le Québec et le Canada. Première et deuxième générations se distancent de par l'intérêt plus grand chez la première pour le pays d'origine, et inversement pour le pays de résidence chez la deuxième génération. Le lieu de naissance et de première socialisation revêt une importance particulière pour chacun des groupes qui a été moulé par ce lieu et développe en conséquence un plus grand attachement à son endroit.

4.2.3 Stratégies dans le choix des valeurs

En dehors du rapport à la langue, première et deuxième générations partagent sensiblement la même vision quant aux choix des valeurs. Les trois quart optent pour des valeurs mixtes, soit pour un mélange de valeurs haïtiennes et québécoises. Ils expliquent qu'il s'agit d'un choix incontournable du fait qu'ils vivent et/ou sont nés au Québec, mais on note que même ceux qui optent pour la mixité estiment en définitive vivre davantage selon les valeurs haïtiennes que québécoises. Priscille se sent par exemple exclu du "nous" que forme le groupe majoritaire d'où l'importance pour lui de se rapprocher du groupe d'origine pour se trouver des repères identitaires et l'estime de soi.

Mes habitudes sont un peu québécoises, un peu haïtiennes. Je vis dans le pays, je ne peux pas faire autrement, il faut que je m'adapte à ce pays mais je veux quand même garder les choses de mon pays. [...] Parce que même si je vis ici au Canada, on est différent, les gens peuvent ne pas t'accepter, même s'ils t'acceptent ce n'est pas à cent pour cent parce que tu n'es pas un des leurs...c'est bien d'avoir ses valeurs. Si t'u n'as pas de valeurs, c'est comme...quelqu'un peut te marcher sur les pieds, tu vas tout prendre. (Priscille, 15 ans, sec. 2, 1^{ère} Gén.)

Gérald (16 ans, sec. 4, 2^{ème} Gén.) de son côté souhaiterait même un retour plus prononcé des générations suivantes vers la culture d'origine car lui-même, de son avis, n'a pas développé assez de liens avec elle. Il aurait aimé que sa mère lui parle d'Haïti et voudrait que ses enfants soient plus proches du pays d'origine que lui-même l'a été.

Certains éléments culturels d'origine sembleraient plus consistants que d'autres car on note que, selon le domaine considéré, des répondants se montrent flexibles en s'ouvrant à la différence culturelle, ou plus fermes en se rattachant plus au mode de vie haïtien. Beaucoup sont en ce sens ouverts à une nourriture autre qu'haïtienne, souhaiteraient changer les rapports autoritaires enfants-parents, bannir les punitions corporelles et octroyer à leurs futurs enfants plus de liberté et de confiance qu'eux-mêmes en n'ont bénéficié. Par contre, les pratiques religieuses familiales, certains principes comme le respect des aînés, des traditions comme la soupe au giraumon du jour de l'an, constitueraient un noyau dur sur lequel ils sont moins portés à négocier. Autant ils désirent plus de liberté, autant ils semblent critiques vis-à-vis des parents québécois pour l'excès de liberté accordé aux enfants et le manque de respect des enfants envers les

parents. Ceci constitue pour beaucoup les traits distinctifs les plus importants entre l'enfant haïtien et l'enfant québécois (Linda, 15 ans, sec. 4, 1^{ère} Gén. ; Marilyne, 18 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.).

D'autres répondants affirmeront que leurs valeurs (le respect, l'honnêteté, la liberté) sont universelles et un dernier groupe, pour qui la sauvegarde de l'identité semble passer par la conservation des valeurs, revendique comme siennes celles qui sont dites uniquement haïtiennes.

Mes valeurs sont surtout haïtiennes, [...] Ce n'est pas parce qu'on vit au Québec qu'on va vivre québécois ici ! Non, haïtien 100%! (Jerry, 17 ans, sec. 4, 1^{ère} Gén.)

C'est comme ça que je suis faite, comme...si tu perds ta culture c'est comme si que tu dis que tu n'as jamais été personne. Et ce n'est pas vrai, on a une culture, on a une histoire, on a une manière d'être. Si je suis noire, c'est parce que un jour ils ont pris des Africains et ils les ont amenés quelque part sinon j'aurais pu être blanche tu comprends ? Donc, ça a une importance, tu ne peux pas oublier, tu peux pas cracher sur une culture comme ça... [...] Mes valeurs sont haïtiennes. (Marilyne, 18 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.)

Soulignons que des quatre répondants qui ont opté pour des valeurs exclusivement haïtiennes, trois sont de sexe masculin, ce qui pourrait porter à inférer que les garçons sont moins ouverts à la différence culturelle et/ou plus enracinés dans la culture d'origine. Notre revue de littérature ne nous fournit toutefois aucune indication à ce sujet et il resterait à vérifier cette tendance par des recherches plus approfondies.

Si à première vue la première et la deuxième générations ne semblent pas montrer de différences majeures dans le choix des valeurs, ils sont plus nombreux dans la première génération à opter pour des valeurs exclusivement haïtiennes et, inversement, la seule répondante à choisir des valeurs exclusivement québécoises appartient à la deuxième génération. Une fois de plus donc, la première génération se montre plus proche de la culture d'origine que la deuxième génération plus portée vers le métissage culturel.

Les générations se distinguent également de façon assez perceptible dans l'utilisation du créole et du français car ceux de deuxième génération utilisent davantage le français et maîtrisent moins, pour certains, le créole. Les répondants de première génération parlent tous créole mais disent s'exprimer le plus souvent en français avec les membres de la famille et les amis. Certains spécifieront d'ailleurs que leur mode d'utilisation du français

suit le même schéma au Québec qu'en Haïti (à l'école et/ou dans la famille) comme pour rappeler que leur maîtrise de la langue remonte bien au-delà de leur arrivée au Québec. Une répondante (Amélie, 13 ans, sec. 3, 1^{ère} Gén.) confiera que sa mère lui interdit de parler créole et une autre affirmera répondre en français à sa mère même si celle-ci lui a adressé la parole en créole, pour ne pas oublier le français (Priscille, 15 ans, sec. 2, 1^{ère} Gén.). On découvre ici des manifestations du rapport créole/français existant en Haïti où la première langue est dévalorisée par rapport à la seconde qui, de son côté, est revêtue de prestige et est associée au pouvoir. Parler français et non créole n'est pas en ce sens un aussi bon indicateur du rapport stratégique à la culture d'origine et à la culture d'accueil car les deux langues sont utilisées au pays d'origine dans une relation inégale.

Quatre sur six des répondants de deuxième génération parlent également trois langues mais ils parlent moins souvent créole que la première génération et entretiennent un rapport différent à cette langue. Deux répondants disent comprendre le créole sans le parler, d'autres le parlent mais répondent en français lorsque les parents s'adressent à eux en créole et enfin pour certains, le créole n'est utilisé que dans certaines circonstances avec les grands-parents ou les parents, et de manière stratégique avec des camarades de même origine pour ne pas être compris des autres. Des répondants signalent par exemple que leurs parents s'adressent à eux en créole lorsqu'ils les réprimandent ou veulent leur dire quelque chose d'important, comme si l'utilisation de la langue d'origine apportait plus d'intimité, un cachet particulier au contenu du discours :

Mon grand frère, quand il veut me dire quelque chose, [...] pour me le dire sérieusement, il me le dit en créole, comme si ça donnait de l'importance à ce qu'il disait. Comme si, s'il veut me dire "je n'aime pas ce que tu fais", il va me le dire en créole. (Marilyne, 18 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.)

La plupart du temps je parle français, anglais. A la maison, français. Mais mes parents des fois, quand ils sont fâchés ils me parlent créole, à part de ça on parle toujours français. (Marc-André, 14 ans, sec. 3, 2^{ème} Gén.)

La deuxième génération a de toute façon été moins exposée au créole que la première génération qui a vécu pendant longtemps dans un milieu créolophone. Il semblerait par ailleurs que dans beaucoup de cas les parents des répondants de deuxième génération n'ont pas l'habitude de s'adresser à eux en créole car ces derniers affirment que les amis constituent leurs interlocuteurs les plus réguliers dans cette langue. Le fait pour la

Marilyne estime que le quartier dans lequel la personne habite ou a grandi joue dans ses fréquentations, car si ses meilleurs amis sont Noirs, affirme-t-elle, c'est surtout parce que ce groupe ethnique est majoritaire dans la zone. Il peut exister toutefois une certaine méfiance qui remet en question les amitiés interethniques. Amélie (13 ans, sec. 3, 1^{ère} Gén.) qui compte des personnes de différentes origines dans son cercle d'amis et qui soutient que "*c'est bien de découvrir d'autres cultures*", se questionne sur la profondeur de ces liens d'amitié car, dit-elle, "*on ne sait jamais ce que quelqu'un peut penser de nous, les arrières pensées de cette personne*".

Les garçons une fois de plus se montreraient un peu moins ouverts aux relations interethniques car d'une part, seuls des répondants (un de première et un de deuxième génération) de sexe masculin estiment que l'origine est importante en amitié, d'autre part, ils sont plus nombreux (5) que les filles (1) à déclarer se sentir différents de leurs camarades d'autres origines. Les liens sont, disent-ils, moins serrés, et les sujets de conversation, les "joke", les centres d'intérêt, la manière de pensée ne sont pas les mêmes d'un groupe à l'autre.

L'origine en amitié...ouais, ouais, je trouve que c'est important. Parce que, il faudrait que...je ne sais pas, il faudrait qu'il soit de la même origine que moi on dirait pour que je puisse le comprendre. Parce que d'autres origines, peut-être que j'aurais... (Rires), je ne sais pas comment expliquer ça ! Comme d'autres origines, moi je me sentirais peut-être mis à part, je ne sais pas... (Patrick, 16 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.)

Durant l'entretien de groupe, les participants iront dans le même sens, expliquant par exemple la différence entre les relations intra et interethniques. Alors que dans les premières, les acteurs se sentent "en pays connu" et que les référents culturels communs favorisent une interprétation immédiate des non-dits, dans les secondes, la difficulté à décoder des codes culturels différents place sur la défensive parce que l'individu craint de commettre des bévues et/ou d'être mal perçu (Cf. débat en annexe 4, p. XVII).

Comme souligné antérieurement, les Québécois d'origine sont particulièrement considérés comme l'Autre en face duquel les répondants se posent et se distancient. Sébastien (13 ans, sec. 3, 1^{ère} Gén.), dont le meilleur ami est Belge, relève immédiatement qu'il ne comprend pas l'univers fait de hockey de ses camarades québécois, alors qu'il est de son côté passionné de basket. En outre, il ne partage pas

deuxième génération d'avoir eu moins d'opportunité d'utiliser le créole peut donc expliquer la différence constatée entre les deux groupes dans la maîtrise et l'utilisation de cette langue.

4.2.4 Stratégies dans le choix des amis et les relations amoureuses

S'ils estiment pour la plupart (10 sur 12) que l'origine ethnique n'est pas importante en amitié, pour la totalité des répondants, les meilleurs amis ou les amis avec qui ils passent le plus de temps sont de même origine. Ces relations d'amitié (généralement avec des pairs de même sexe) se sont développées à l'école, dans le quartier, à l'église ou dans la famille quand une cousine ou un frère est considéré(e) comme l'ami le plus proche. Deux répondants de deuxième génération (Marilyne, Marc-André) diront quant à eux choisir leurs amis en fonction de leur intérêt pour leurs études et la réussite, car ils ne veulent pas faire partie de ceux qu'on étiquette à cause de leurs comportements, la réputation des jeunes d'origine d'haïtienne étant souvent associée à la délinquance.

Selon les répondants, les relations amicales intra-ethniques favorisent une meilleure compréhension entre les acteurs et permettent de parler la langue d'origine. C'est ainsi que Amélie (13 ans, sec. 3, 1^{ère} Gén.) s'est réjouie de l'arrivée d'un nombre plus importants d'Haïtiens et de Noirs à son école, car elle se sent, dit-elle, moins isolée. La culture commune fait qu'ils se sentent mieux avec des personnes de même origine, mais les échanges interethniques sont aussi considérés comme source d'enrichissement.

Je ne me sens pas vraiment différente de mes autres camarades. Il n'y a pas de différence, c'est comme...puisque'on est des jeunes, il n'y a pas d'adultes donc il n'y a pas de grandes différences. La plupart du temps on a le même âge, on va dire 13, 14. Non, ce n'est pas important l'origine, c'est mieux d'apprendre les valeurs de chaque personne, c'est mieux d'apprendre comment vit chaque personne parce que c'est ça la vie en général, c'est d'apprendre (Priscille, 15 ans, sec. 2, 1^{ère} Génération)

L'origine ? Non, ce n'est pas important parce que j'ai ma bonne amie à l'école, c'est une Vietnamiennne. Puis on est vraiment très bonnes amies. C'est sur que des fois, on voit qu'on n'est pas pareil, comme...des fois elle ramène sa nourriture et je fais "yeuk, c'est quoi ça ?" puis là je ris, de la même manière qu'elle rit de moi quand j'apporte quelque chose...je suis sûre qu'on sait qu'on n'est pas pareil mais ça fait comme...la beauté de la chose, on est différent, puis c'est pas grave. (Marilyne, 18 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.)

non plus leur vision d'Haïti comme pays de misère, car, dit-il, sa vie au pays d'origine était meilleure qu'au Québec, sa maison était plus grande et sa famille jouissait d'une plus grande reconnaissance sociale. Betty (16 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.), dans le même sens, signale qu'elle a des relations "avec toutes les nations" sauf avec les Québécoises parce que celles-ci ne réagissent pas de la même façon à certaines situations, qu'elles n'ont ni la même éducation ni la même religion.

L'entretien de groupe a une fois de plus mis en exergue la relation quasi hiérarchisée que les répondants de première et de deuxième générations entretiennent avec leurs camarades selon leur origine (Cf. : annexe 4, p. XVII). Les participants soutiendront par exemple rejoindre d'autres Noirs (d'origine africaine ou jamaïcaine) quand il n'y a pas d'Haïtiens dans leur environnement ; les camarades non-Noirs (Arabes, Asiatiques, Européens) mais partageant le même statut d'immigré suivront comme s'il s'agissait en fin de compte de toujours trouver une solution de rechange pour gérer le sentiment d'isolement, d'incompréhension ou de non-droit ressenti face au groupe majoritaire. Précisant leurs arguments au fil de l'échange, les participants de l'entretien de groupe diront dans un premier temps se sentir plus à l'aise avec des personnes d'origine arabe ou asiatique, parce que plus proches de leur couleur de peau, pour en fin de compte conclure que la relation se pose davantage en terme d'immigrés/Québécois. Les relations interethniques se révèlent donc complexes en ce sens que l'individu ne se renferme pas forcément sur son groupe d'origine en évitant tout rapport avec un Autre différent (sans nier que ce cas peut se présenter). Ou plutôt, l'Autre différent serait celui qui menace ou pour qui l'individu peut constituer une menace. L'Autre est donc ici le Québécois dit « de souche », parce qu'il est celui qui peut se prévaloir d'une plus grande légitimité. Comme le laissera entendre un participant de l'entretien de groupe, (Alain 16 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.) : " *Deux immigrants ensemble, l'immigrant ne peut pas te dire "Va-t'en de mon pays!". Tu vas dire comme, toi aussi t'es un immigrant...*".

La problématique est dans le fond similaire pour les relations amoureuses car 7 fois sur 12 les répondants jugent que l'origine est importante en amour et tous ceux qui sont déjà sortis avec quelqu'un (9 fois sur 9) l'ont fait avec une personne de même origine (8) ou d'origine immigrée (2) contre une fois avec un Québécois "de souche". Ils accepteraient

ainsi plus facilement la différence interethnique en amitié qu'en amour, même si a contrario un répondant trouve que c'est moins important en amour. Les justifications sont pour ainsi dire les mêmes que celles mentionnées précédemment : partager la même origine facilite la compréhension mutuelle parce que les individus ont un ensemble de référents en commun (langue, religion, nourriture, etc.) alors que, selon eux, les différences nombreuses sont source d'un nombre plus élevé de conflits. Certains se montrent plus fermes, affirmant ne pas imaginer une relation amoureuse avec quelqu'un d'une autre origine alors que d'autres estiment que c'est certes important pour eux mais que ça ne l'est pas en soi, ou qu'il n'y a pas lieu de "mourir pour ça non plus" (Marc-André, 14 ans, sec. 3, 2^{ème} Gén.). Ce qui est recherché chez le partenaire c'est, par ordre d'importance, la gentillesse, la beauté, des croyances communes, l'affection, l'humour, le sérieux.

Il est remarquable que la majorité des répondants qui se sont dits ouverts à une relation amoureuse avec une personne d'origine différente soit de première génération (4 sur 5) et de sexe féminin (4 sur 5). Le facteur sexe à ce niveau renforce ce que nous avons pressenti antérieurement quant à une moindre ouverture des garçons aux relations interethniques mais le facteur générationnel est quelque peu plus inattendu. On aurait effectivement pu penser que le fait d'avoir grandi pendant longtemps en Haïti dans un milieu ethnoculturel relativement homogène, aurait porté les répondants de première génération à plus se renfermer sur leur groupe d'origine une fois au Québec, et ce, particulièrement dans un domaine aussi intime que les relations amoureuses. Or, il n'en est rien et ils se montrent même plus ouverts à la différence que ceux de deuxième génération. Priscille (15 ans, sec. 2, 1^{ère} Gén.) par exemple ne souhaiterait pas épouser un Haïtien parce qu'elle les juge indignes de confiance et Amélie (13 ans, sec. 3, 1^{ère} Gén.) préférerait faire sa vie avec quelqu'un d'une origine différente parce qu'elle trouve "*que c'est bien de comprendre les autres nations et d'essayer de découvrir les autres cultures*". Peut-être que le fait d'avoir grandi un certain temps en Haïti joue dans le sens inverse à celui présumé, en rendant les répondants moins circonspects parce que justement ils n'ont pas eu la même latitude que ceux de deuxième génération d'expérimenter (en profondeur) les relations interethniques et d'en soupeser les enjeux. Notons en ce sens que la moitié des répondants de première génération, en moyenne plus

jeunes que ceux de deuxième génération, n'ont encore jamais eu de relations amoureuses alors que c'est le cas pour la totalité de ceux de deuxième. Ceux de première ne feraient dès lors que se projeter en mieux dans une relation amoureuse sans trop évaluer les difficultés. De plus, il peut y avoir une relative distance entre le discours prononcé sur une réalité et le fait de la vivre. Les répondants de première génération peuvent estimer la question des relations amoureuses avec d'autres origines peu importante, et faire par ailleurs leurs choix, lorsque la situation se présentera, en fonction du critère origine. C'est d'ailleurs ce qui est apparu dans les relations d'amitié où malgré le discours largement favorable à l'interculturel, tous les répondants se retrouvent dans un cercle d'amis composés de pairs de même origine. Suivant notre argument, le positionnement identique des deux groupes à ce niveau s'expliquerait par le fait qu'ils ont tous l'occasion de fréquenter différentes origines au quotidien et de se faire une idée plus nette des avantages et difficultés des amitiés interethniques.

Ce qui reste invariable toutefois est le rapport particulier entretenu avec le groupe majoritaire. Priscille (15 ans, sec. 2, 1^{ère} Gén.) dont il était question précédemment, signale que son partenaire idéal peut être de n'importe quelle origine, pourvu qu'il ne soit pas Canadien. De la même façon, Amélie qui s'était dit ouvert à toutes les origines au cours de l'entretien individuel finira par confier dans l'entretien de groupe qu'elle se voit plus avec un Hollandais qu'avec un Québécois. Faisant suite à son affirmation, un participant de l'entretien de groupe estimera de son côté que, de toute façon, la question se posera différemment dans quelques années quand il aura à faire un choix définitif car pour le moment il s'agit davantage d'un jeu entre jeunes :

Maintenant ça ne me dérange pas là mais quand je vais devenir sérieux vers la vingtaine pour me marier, c'est clair que je ne vais pas me marier avec quelqu'un d'autre qu'une Haïtienne. Ça c'est clair pour moi. Mais pour l'instant on s'en fout, on est jeune, on fait juste comme s'amuser, c'est comme ça que je le vois. (Jonathan, 16 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén., entretien de groupe)

Les relations amicales et amoureuses sont donc pour la plupart choisies en fonction de l'origine ethnique même si des tendances différentes semblent surgir chez la première génération pour ce qui relève des relations amoureuses.

4.2.5 Synthèse et discussion : le profil identitaire saillant des première et deuxième générations

Nous avons analysé les profils identitaires des répondants de première et deuxième générations en fonction de leur sentiment d'identité, de leur rapport aux pays d'origine et de résidence, de leurs valeurs, de leurs choix de relations amicales et amoureuses. Nous nous sommes ainsi rendu compte que selon le domaine considéré, les générations sont plus ou moins divergentes. C'est notamment en ce qui concerne leur sentiment d'identité que première et deuxième générations sont plus distinctes, car, alors que la première génération née en Haïti adopte dans son ensemble une identité haïtienne, les répondants de deuxième génération se sentent davantage partagés entre une identité haïtienne, québécoise et/ou canadienne. Dans l'ensemble, la majorité d'entre eux manifestent de l'intérêt à l'histoire et à l'actualité des deux pays mais quelques répondants de première génération se montrent moins intéressés au pays de résidence en particulier tandis que la situation est inversée chez la deuxième génération, où la moitié des répondants se dit détachée par rapport à l'actualité des deux milieux, ou peu intéressée à Haïti. Pour avoir passé une partie de leur enfance en Haïti, les répondants de première génération ont développé des liens plus serrés avec le pays d'origine et s'en rapprochent davantage. La deuxième génération a de son côté le sentiment d'être liée par l'origine et la couleur de la peau à Haïti mais c'est au Québec ou au Canada qu'ils se sentent enracinés, puisque c'est là qu'ils ont leurs repères depuis l'enfance. Ils se situeront la plupart du temps entre les deux cultures, signe de la double influence culturelle à laquelle ils ont toujours été exposés.

Le premier lieu de socialisation compterait pour beaucoup dans la définition de soi de l'individu qui non seulement s'est habitué à un certain environnement physique mais a de plus intégré, à travers les rapports aux autres et aux institutions, des modèles et des valeurs. C'est en ce sens que les répondants de première génération se diront plus Haïtiens dans leurs choix de valeurs, bien que la moitié opte également pour des valeurs québécoises. La deuxième génération sélectionnera plus fréquemment des valeurs mixtes (haïtiennes et québécoises), individuelles ou, plus rarement, québécoises. Par

ailleurs, les répondants de deuxième génération maîtrisent et utilisent moins le créole que ceux de première génération. Le fait que des répondants de ce groupe ne parlent pas créole et soient plus nombreux à s'exprimer couramment en anglais montre particulièrement l'importance du lieu de socialisation car ces répondants se rapprochent davantage, en ce sens, des autres natifs du Québec. Nous devons cependant souligner que les tendances ne sont pas toujours aussi nettes. Des répondants de première et de deuxième générations se rapprochent souvent dans leur positionnement, que ce soit sur la question des valeurs ou sur celle de l'amitié et de l'amour.

Quant aux choix des relations amicales et amoureuses, si les répondants s'affirment majoritairement ouverts aux relations interethniques, leurs amis les plus proches et leurs partenaires amoureux sont le plus souvent de même origine. Le partage d'un même vécu familial et religieux, d'un ensemble de codes et principes communs, et le besoin de s'exprimer dans la langue d'origine, semblent justifier leurs rapprochements. La deuxième génération relève particulièrement l'importance de l'origine dans les choix amoureux contrairement à la première génération qui se montre plus ouverte dans ce domaine et juge la question de l'origine secondaire. Comme la moitié d'entre eux n'a pas encore eu d'expérience à ce niveau, nous avons présumé qu'il pouvait exister une distance entre leur discours et leurs choix effectifs ; d'autant plus qu'en amitié, ils affirment également manifester peu d'importance à l'origine et se retrouver avec des meilleurs amis de même origine. Le plus grand intérêt porté dans l'ensemble à l'origine dans les relations de proximité pourrait témoigner d'un ancrage identitaire assez profond, comme si le répondant n'était pas près à franchir un cap malgré son estime pour l'ouverture. Selon les affirmations des répondants, il s'agit également de se retrouver dans son intimité, dans un espace plus familier et rassurant, un espace où l'individu aura moins d'efforts à faire pour capter les codes culturels de l'autre plus différent (Verhoven, 2002). Dans les deux cas, il est de toute façon question de stratégies identitaires, d'élaboration d'un monde intérieur et extérieur cohérents où le sujet peut se repérer (Camilleri, 1998-b).

Il est également ressorti que si les répondants consentaient à développer des relations avec des personnes de différentes origines, ils se montraient davantage sur la défensive

vis-à-vis des Québécois d'origine. Dans les milieux multiculturels, le positionnement identitaire de l'individu d'origine immigrée se pose donc en trois temps : d'une part par rapport aux personnes de même origine, d'autre part par rapport aux autres personnes d'origine immigrée, et enfin par rapport au groupe majoritaire. Les répondants se montrent généralement plus proches des membres de leur communauté d'origine mais ils entretiennent également des relations amicales et amoureuses avec d'autres camarades d'origine africaine, arabe, vietnamienne, belge, française, qui partagent avec eux le statut de personnes d'origine immigrée. Le Québécois d'origine, par contre, représente le groupe majoritaire et apparaît plus différent, car c'est ce groupe qui peut se prévaloir de plus de légitimité par sa longue présence historique dans le milieu, et c'est de lui que peuvent venir les discriminations et le racisme les plus manifestes, selon la perception des répondants.

Le dernier élément à souligner est relatif aux différences entre les sexes. Nous avons noté une tendance plus prononcée chez les garçons à valoriser l'origine dans le choix des valeurs et dans les relations amicales et amoureuses. Trois sur six d'entre eux se rapprochent ainsi davantage du profil séparation alors qu'aucun cas similaire n'est répertorié chez les filles. Cette différence pourrait être due à une plus grande sociabilité des filles ou une plus grande confiance en soi de celles-ci qui incitent à moins se crisper par rapport à la différence. Que les garçons soient vraisemblablement plus directement touchés par le racisme pourrait toutefois autant justifier un certain repli sur la communauté d'origine. Les facteurs individuels doivent également être pris en compte.

En définitive, comme présenté dans le Tableau IV (p.106), la plupart des répondants utilisent des stratégies identitaires par cohérence complexe et leurs profils se rapprochent plus de l'intégration. Quatre répondants tendent toutefois davantage vers les stratégies par cohérence simple, trois d'entre eux (deux de première génération et un de deuxième) se rapprochant plus du profil séparation et un autre du profil assimilation. Il ressort ainsi que le choix d'un type de stratégies n'est pas strictement fonction de l'appartenance à la première ou à la deuxième génération car on retrouve des profils semblables dans des groupes différents. Il faut par contre souligner que les profils les plus nettement orientés vers la séparation sont surtout retrouvés chez deux garçons de la première génération et

celui tendu vers l'assimilation chez une fille de la deuxième. Ceci pourrait renforcer la tendance relevée antérieurement quant aux rapports plus ou moins axés sur le milieu d'origine ou le milieu d'accueil selon la génération considérée mais il faudra retenir que, selon le sexe mais aussi les thèmes, les tendances varient. Ainsi, même quand leurs stratégies sont simples ou complexes, les répondants n'entretiennent pas un rapport égal au pays d'origine et au pays d'accueil. Ceux de deuxième génération optent dans les deux cas pour un nombre plus important de facteurs en faveur du métissage culturel (en rose) et se rapprochent davantage de l'intégration idéale, tel qu'on peut le lire dans le tableau IV (p. 106). Si l'on considère par ailleurs que les indicateurs (langue, amitié, amour...) des stratégies identitaires n'ont vraisemblablement pas la même importance pour les répondants, l'on se fera une idée plus juste de leur profil. En effet, ceux-ci ne semblent pas se positionner par exemple avec la même intensité au sujet du sentiment d'identité et au sujet de l'intérêt porté au pays d'origine et au pays d'accueil. Quatre fois sur douze ils se montrent détachés quant à l'intérêt porté aux deux milieux, comme si la question était secondaire, alors qu'ils font des choix plus résolus sur d'autres questions. Il importe d'avoir tous ces éléments en tête pour une compréhension plus fine du tableau récapitulatif des profils identitaires.

Notons en dernier lieu que si nous sommes parvenue à déterminer les profils identitaires des répondants en fonction du cadre de Camilleri, il nous est apparu que ces profils étaient assez mouvants, en ce sens qu'ils ne pouvaient être placés dans un cadre clairement défini et définitif. Nous préférons dès lors parler de tendances stratégiques car il nous semble que les profils se situent davantage sur un continuum tel qu'illustré par la représentation qui suit.

Nous concluons que de manière générale, le choix d'un type de stratégies identitaires n'est pas conditionné par l'appartenance à la première ou à la deuxième génération. Les trois quart des répondants tendent vers des stratégies par cohérence complexe (intégration), alors qu'un quart d'entre eux optent pour des stratégies par cohérence simple (séparation, assimilation). Les répondants de première génération semblent toutefois se rapprocher plus souvent du pays d'origine que ceux de deuxième, et ces derniers optent de leur côté plus fréquemment pour le métissage culturel. Nos résultats vont certes dans le sens des travaux présentés dans le cadre conceptuel (Abou, 2002 ; Malewska-Peyre, Taboada-Leonetti, Zaleska, 1982), mais ils sont beaucoup plus nuancés.

4.3 Vécu scolaire et stratégies identitaires : profils croisés

L'objectif de ce segment est de déterminer les éventuelles correspondances entre le vécu scolaire et les stratégies identitaires. Nous avons vu à la fin du segment sur le vécu scolaire que certains profils scolaires étaient plus positifs que d'autres et, pareillement, la section précédente nous a présenté des types de profils identitaires relativement variés. Y a-t-il cependant des recoupements à l'intérieur de chaque génération entre un type de vécu scolaire et un type de stratégies identitaires ?

Les résultats sont, de manière générale, peu concluants. Il se révèle en effet difficile de déterminer des recoupements marqués entre le profil scolaire et le profil identitaire car huit sur douze des répondants présentent un profil identitaire proche même si leur vécu scolaire peut être relativement différent. On a pu relever quelques tendances, mais celles-ci demanderaient à être approfondies.

Tableau V - Profils scolaires et identitaires des répondants

Génération	Répondants Age, classe	Vécu scolaire	Stratégies identitaires
1 ^{ère} Gén.	Priscille 15 ans, Sec. 2	Assez bonne intégration sociale mais résultats scolaires faibles	Stratégies par cohérence complexe
	Linda 15 ans, Sec. 4	Assez Bonne intégration sociale, très bons résultats académiques	Stratégies par cohérence complexe
	Amélie 13 ans, Sec. 3	Très Bonne intégration sociale, très bons résultats académiques	Stratégies par cohérence complexe
	Sébastien 13 ans, Sec. 3	Très bonne intégration sociale, bons résultats académiques	Stratégies par cohérence complexe
2 ^{ème} Gén.	Marc-André 14 ans, Sec. 3	Très Bonne intégration sociale, Très bons résultats académiques	Stratégies par cohérence complexe
	Marilyne 18 ans, Sec. 5	Bonne intégration sociale, très bons résultats académiques	Stratégies par cohérence complexe
	Gérald 16 ans, Sec. 4	Bonne intégration sociale, résultats académiques moyens	Stratégies par cohérence complexe
	Betty 16 ans, Sec. 5	Bonne intégration sociale, bons résultats académiques	Stratégies par cohérence complexe
1 ^{ère} Gén.	Jerry 17 ans, Sec. 4	Assez bonne intégration sociale, résultats académiques moyens.	Stratégies par cohérence simple : séparation
	Fred 16 ans, Sec. 4	Faible intégration sociale, résultats académiques moyens	Stratégies par cohérence simple : séparation
2 ^{ème} Gén.	Patrick 16 ans, Sec. 5	Assez Bonne intégration sociale, bons résultats académiques	Stratégies par cohérence simple : Séparation
	Joanne 17 ans, Sec. 5	Bonne intégration sociale, résultats académiques moyens	Stratégies par cohérence simple : assimilation

Nous notons dans un premier temps que dans les deux générations, les répondants dont l'intégration semble la plus réussie (Amélie, Sébastien, Marc-André) présentent également le vécu scolaire le plus positif de leur groupe de par leur bonne performance académique (Sébastien est inscrit dans le programme enrichi et Marc-André a toujours eu d'excellents résultats), leur réseau d'amitié à l'école et leur implication dans les activités extra-scolaires. A contrario, ceux qui optent pour des stratégies par cohérence simple auraient ou bien une moins bonne performance académique (redoublements, retards) ou encore une moins bonne intégration sociale à l'école (Joanne, Jerry, Fred).

On pourrait penser que l'assurance que procurent à l'individu une bonne réussite et une bonne intégration scolaires lui permet d'entretenir un rapport plus équilibré avec les milieux d'origine et de résidence. Il parvient dès lors à "prendre le meilleur des deux mondes" sans se recroqueviller sur l'un ou l'autre. Lorsque, par contre, le répondant

éprouve du mal à se valoriser parmi ses pairs comme bon élève ou comme un bon partenaire social, il tendrait davantage à jouer le pion de l'affiliation ethnique. Se tourner vers la culture d'origine peut lui donner un socle identitaire et par là même l'assurance qui lui fait défaut et qui lui permettra de vivre et de s'accepter comme une personne singulière. Tendre vers la culture de résidence peut aussi être, dans cette situation, une façon pour l'individu de s'écarter de l'origine, s'il la rattache à un facteur d'échec supplémentaire.

Si ces deux positionnements particuliers pourraient nous permettre d'avancer qu'un vécu scolaire positif coïncide avec des stratégies par cohérence complexe tandis que les stratégies par cohérence simple s'accompagnent le plus souvent d'un vécu scolaire moins positif, les profils diversifiés du reste des répondants nous invitent toutefois à plus de nuance car il n'y a pas de liens systématiques entre un type de vécu et un type de stratégies.

On ne peut, par exemple, établir de cause à effet entre vécu scolaire et stratégies identitaires pour inférer que plus le vécu scolaire sera positif, plus les stratégies identitaires tendront vers la cohérence complexe et l'intégration ou, inversement, plus le vécu scolaire sera négatif, plus les stratégies tendront vers la cohérence simple. Patrick, par exemple (16 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.), tend vers des stratégies par cohérence simple (séparation) alors que son vécu scolaire demeure positif et, à l'inverse, Priscille (15 ans, sec. 2, 1^{ère} Gén.) dont le vécu scolaire est pourtant moins positif, présente le profil identitaire, dans la première génération, le plus proche de l'intégration.

Il faudrait tenir compte de facteurs individuels (sexe, expériences personnelles, personnalité...) pour parvenir à une meilleure compréhension des profils croisés car il paraît difficile d'expliquer pourquoi deux individus avec un vécu scolaire semblable optent pour des stratégies identitaires différentes (Gérald, 16 ans, sec. 4, 2^{ème} Gén. et Joanne 18 ans, sec. 5, 2^{ème} Gén.). Il se pourrait que notre échantillon soit en cause et qu'une recherche avec un plus grand nombre de répondants nous aurait permis de discerner des liens plus consistants entre vécu scolaire et stratégies identitaires. Nous aurions dès lors pu déterminer si certains cas relevés précédemment constituent des tendances singulières ou ordinaires. Nous avons finalement surtout relevé que la

majorité des répondants avaient un vécu scolaire relativement positif et avaient opté pour des stratégies par cohérence complexe. Dans la première génération, un vécu scolaire moins positif s'accompagne de la cohérence simple par séparation alors que dans la deuxième génération, un moins bon profil scolaire s'accompagne de la cohérence simple par assimilation.

Somme toute, la plupart du temps les profils croisés des deux générations se ressemblent et les différences, lorsqu'elles existent, seraient davantage perceptibles dans le type de stratégies par cohérence simple associé au vécu scolaire moins positif. Chez un répondant de la première génération, la cohérence simple tend vers la séparation et chez celui de la deuxième génération vers l'assimilation.

4.4 Quelques profils individuels : Fred, Joanne et Sébastien

La recherche se proposait de comparer le vécu scolaire et les stratégies identitaires des répondants en fonction de leur appartenance à la première ou à la deuxième génération. Nous avons de fait jusqu'ici présenté une saisie d'ensemble des données car il s'agissait moins d'analyser les profils individuels que le vécu groupal. La présentation de quelques cas permet cependant de saisir l'imbrication d'un ensemble d'éléments présentés antérieurement de manière éparse et de se faire une idée plus complète du profil du répondant. Nous avons choisi trois cas éloignés du point de vue scolaire et identitaire : Fred présente un profil scolaire moyen et est porté vers la séparation, Sébastien allie un vécu scolaire favorable à une intégration réussie et enfin Joanne dont le vécu scolaire est très moyen se montre proche de l'assimilation.

Fred :

Fred a 16 ans et est en début de secondaire 4 au moment de l'enquête. Il entre au Québec en avril 2004 avec ses parents, et ses quatre frères et sœurs à cause des troubles politiques, autour du départ du président Jean Bertrand Aristide, qui ont paralysé les activités scolaires pendant plus de trois mois. Il aurait vécu ce déplacement avec

difficulté car, dit-il, *"une fois arrivé ici j'ai eu un dégoût"*. Les parents de Fred étaient de hauts fonctionnaires dans une banque de Port-au-Prince et la famille occupait une bonne situation sociale. Fred signale qu'au pays ils avaient un nom connu qui leur ouvrait les portes alors qu'à Montréal *"c'est à peine si on me reconnaît, le nom Z...ici, c'est un nom banal"*. Il se plaint également du fait que ses parents ont dû tout reprendre "de zéro", car son père a décidé de poursuivre ses études alors que sa mère se retrouve secrétaire.

Les autres enfants de la famille ont aussi "perdu" dans la migration car les deux aînés et Fred lui-même ont dû reprendre un an à leur arrivée, que ce soit à l'université, au cégep ou au secondaire. Fred estime qu'il se débrouille tant bien que mal selon l'expression créole " m ap naje pou m soti" (littéralement : je nage pour m'en sortir).

Arrivé à Montréal en milieu d'année scolaire, il refuse dans un premier temps d'aller à l'école préférant attendre le début d'une nouvelle année scolaire. Sa mère insiste et l'inscrit à l'école du quartier. Après le test de classement, il est placé en secondaire 2. Fred se plaint mais semble accepter la situation en résigné. Lorsqu'il faut se lever le matin pour aller à l'école, il dit "prendre force" pour faire face à la journée. S'il estime qu'il est facile de se faire des amis à l'école, lui-même n'en a pas et se montre très critique envers ses camarades de classe jugés superficiels, irrespectueux, immatures. Ce sont les autres qui viennent généralement vers lui et ce n'est qu'à l'arrivée de son frère plus jeune dans le même établissement et de sa cousine qu'il a trouvé des personnes à qui parler pendant les récréations. Ses résultats académiques sont généralement satisfaisants (70 de moyenne générale) mais il affirme être moins bon en anglais et en mathématiques. Lorsqu'on évoque l'implication dans les activités sportives ou socioculturelles, Fred précise qu'il est inscrit dans un cours d'entrepreneuriat pour obtenir des crédits supplémentaires. Il compare fréquemment son vécu en Haïti à celui débuté au Québec, car en Haïti il était un camarade de classe taquin qui suscitait parfois l'agacement des enseignants et il avait de nombreux amis. Par ailleurs, alors qu'il relate avoir particulièrement été choqué à l'école à la vue d'un camarade de classe poignardé dans une histoire de gangs de rue, il fait remarquer : *"Je me suis dit, je ne peux pas me plaindre de mon pays parce que je n'avais pas ça, j'ai jamais entendu ça."*

L'on sent que Fred était dès les premiers moments de son immigration hostile au milieu de résidence et si son hostilité baisse au fur et à mesure, c'est pour semble t-il être remplacée par de l'indifférence. Il passe ainsi tout son temps libre dans sa famille et n'a pas développé plus de liens à l'école qu'en dehors de celle-ci. Ses meilleurs amis sont en Haïti, et il dit ne se sentir "ni proche, ni différent" de ses camarades de différentes origines, comme si la question en elle-même avait peu d'intérêt. La petite amie idéale est comme lui d'origine haïtienne et ils se sont connus à l'école en Haïti. Il se sent haïtien, demeure attaché à son pays d'origine et à ses valeurs et compte les transmettre telles quelles à ses futurs enfants, même s'il estime avoir le temps d'y penser.

On pourrait dire que Fred est encore à moitié au pays d'origine car il ne semble pas intéressé à se lier d'amitié avec qui que ce soit dans le milieu de résidence, de même origine ou non. Ses meilleurs amis tout comme sa petite amie demeurent des personnes connues en Haïti et, en dehors de ceux-ci, il se renferme dans l'univers familial. Il y a comme chez lui un besoin de conserver son univers habituel, univers qui le confortait et en dehors duquel il perd repères et reconnaissance.

Sébastien :

Sébastien a 13 ans, est en secondaire 3 et entame sa quatrième année au Québec. Comme Fred, il semble être issu de la classe moyenne haïtienne, car ses parents sont tous deux universitaires et jouissaient d'une situation sociale confortable en Haïti à titre d'enseignant et de notaire. Lorsqu'ils décident de laisser Haïti en raison des problèmes politiques, la mère de Sébastien précède le reste de la famille pour débiter les préparatifs de l'installation. Leur migration apparaît en ce sens moins précipitée ou mieux planifiée que celle de la famille de Fred, prise de court, semble t-il, par une situation imprévisible (la fermeture prolongée des écoles).

Sébastien arrive en août 2002, avec son père et ses deux jeunes frères et rentre en 6^{ème} année primaire à son arrivée à Montréal, malgré la réticence de départ de la direction à l'y accepter à 10 ans. S'il avoue avoir vécu avec difficulté les premières semaines à l'école, à cause de la solitude et de sa situation d'étranger facilement repérable, il

parvient à se lier d'amitié assez rapidement avec ses camarades de classe. Il se décrit d'ailleurs comme une personne ouverte qui se lie naturellement avec les autres et se fait facilement des amis. Son entrée au secondaire est marquée d'appréhension mais, là encore, il s'intègre sans grande difficulté et est fier de bien réussir dans son programme enrichi en multimédia où seuls trois Noirs, précise t-il, sont inscrits. Il connaît bien son école, apprécie les services et fait partie de "l'élite" que constitue, à son avis, l'équipe de basket.

Je suis dans l'équipe de basket, tout le monde me connaît, j'ai plein d'amis là-bas [...], ça va bien, on est comme une famille, on se partage tout. Comme nous on est genre, vraiment bon en basket, on est comme l'élite de mon école.

Sébastien perçoit ses camarades de classe comme des personnes intelligentes et sympathiques, même si ses amis les plus proches sont dans des classes différentes. Lorsqu'on lui demande d'évoquer son humeur quand il doit se rendre à l'école, il affirme : "*Je suis content que je vais rencontrer mes amis*". Ainsi, autant Fred semblait se replier sur lui-même, autant Sébastien semble s'efforcer de s'intégrer au risque parfois de s'assimiler en voulant "*être comme un Québécois*". Nous avons d'ailleurs noté qu'il était le seul des répondants à utiliser certaines expressions typiquement québécoises comme "pantoute", ce qui pourrait témoigner d'un souci d'être perçu comme étant parfaitement intégré au milieu, d'autant qu'il signale qu'à son arrivée au Québec on se moquait de son accent.

Le Québec est de l'avis de Sébastien une belle province particulièrement accueillante :

Le Québec, on t'accueille vraiment bien, tout le monde t'aime. Des fois il y a de la discrimination mais tu ne vas pas trouver beaucoup de personnes racistes, tu vas trouver comme genre 1 sur 10.

Il revendique une identité haïtienne et porte de l'intérêt à ce qui se passe au pays d'origine, mais c'est au Canada qu'il se voit à l'avenir dans un poste important comme Michaëlle Jean, la gouverneure générale d'origine haïtienne. Ses valeurs, dans le même sens, sont québécoises et haïtiennes et il ne voit aucun inconvénient à alterner dans son menu le *griot* haïtien (viande de porc frite) et la poutine québécoise. Quant à la manière d'élever ses enfants, il serait davantage porté à prendre le modèle haïtien, mais cela dépendra également, souligne t-il, de la nationalité de sa conjointe. Sébastien affirme

effectivement ne pas accorder d'importance à l'origine ethnoculturelle en amitié ou en amour, même s'il se sent différent des Québécois « de souche ». Ses amis les plus proches sont d'origines diverses (africaine, belge, haïtienne et latino-américaine) et sa petite amie d'origine espagnole.

Il y a donc ici un penchant clair pour la synthèse des cultures d'origine et de résidence et ce type de stratégies identitaires coïncide ici avec un vécu scolaire positif. Si, comme nous avons essayé de l'expliquer antérieurement, le vécu scolaire positif pourrait influencer l'adoption d'un type de stratégies, le facteur individuel serait à prendre en compte dans le cas de Sébastien, qu'il s'agisse de ses expériences interindividuelles en général ou de ses traits de personnalité extravertie.

Joanne :

Joanne est âgée de 17 ans et est en secondaire 5. Quatrième enfant de ses parents, elle a cependant quasiment grandi seule avec sa mère car ses aînés (un frère et deux sœurs) sont beaucoup plus âgés et son père est décédé alors qu'elle avait moins d'un an. Elle se décrit comme une personne sociable qui n'aime pas rester renfermée sur elle-même, qui aime rire et communiquer.

Joanne a débuté son primaire dans une école multiethnique à Montréal puis, au déménagement de sa famille, a poursuivi dans deux autres établissements surtout fréquentés par des Québécois « de souche ». Elle confie, avec un certain malaise, avoir fait l'expérience du racisme pour la première fois dans ces deux dernières écoles car elle s'est retrouvée être l'une des rares élèves noirs :

Là on a déménagé, c'était plus un quartier résidentiel avec des Québécois. Il n'y avait pas vraiment de personnes de couleur comme Latinos, Espagnols etc. [...] moi et une autre fille, on était les seules Noires. C'était juste des Blancs et on était les seules Noires, donc c'était vraiment bizarre [...] il y avait des opinions différentes genre. [...] Tu comprends ce que je veux dire ? Des fois on ne pouvait pas jouer avec eux, mais on jouait entre nous. Fait que quand on dit qu'il y a encore du racisme, j'ai eu, j'ai vécu ça aussi.

Actuellement au secondaire encore dans une école très métissée, elle estime que le racisme est quelque chose de dépassé parce que toutes les cultures se rencontrent dans

l'établissement. Au primaire, les gens n'avaient juste pas réalisé que "*le monde avait changé, qu'on était dans une autre époque*". Les résultats académiques de Joanne sont assez moyens et, après avoir redoublé la troisième année du secondaire, elle dit faire de son mieux pour passer. C'est notamment ce redoublement qui fait qu'elle se décourageait le matin au moment de se rendre à l'école car elle vivait en échec le fait de se retrouver sans les amis de son groupe. Ses amis sont nombreux à l'école et elle entretient de bonnes relations avec ses camarades de classe, bien que les conflits la conduisent assez souvent au bureau du directeur et qu'elle se déclare "ennemie" de certains élèves. Engagée les années antérieures dans l'équipe de basket de l'école, elle a abandonné en secondaire 5 à cause du manque de motivation de ses coéquipières. Son vécu scolaire semble donc fait de hauts et de bas que ce soit dans ses rapports avec les camarades qu'au point de vue des résultats scolaires.

Lorsqu'il lui faut parler de ses rapports au pays d'origine, Joanne précisera qu'elle n'y porte pas un trop grand intérêt et que c'est sa mère qui de temps à autre lui relate quelques événements. De son point de vue, la deuxième génération n'a pas le même rapport au pays d'origine que la première :

Je crois vraiment que les Noirs, ben les Haïtiens qui sont nés ici, qui sont d'origine haïtienne, maintenant ils ne vont plus dire "oh ben, ça c'est ma langue maternelle" ou "on est né en Haïti, il faut qu'on sache, il faut qu'on se serre les coudes parce que notre pays est en train de se détruire". Ils n'ont plus la même pensée que ceux qui sont nés là-bas, ils sont moins intéressés à apprendre des choses, à savoir des choses sur le pays. Je suis née ici, je ne connais pas vraiment, je ne peux pas dire que je me suis sentie comme ça, je ne peux pas en parler.

Haïti est son "*lieu d'origine*" mais elle ne s'y intéresse pas et ne projette pas de s'y rendre un jour en visite et encore moins pour s'y installer. C'est au Québec qu'elle se sent liée et compte passer le reste de sa vie. Elle insiste sur l'aspect multiculturel du Québec, comme si ce trait rendait plus légitime sa présence dans le milieu :

Le Québec c'est une place qui est rendue maintenant multiculturelle. Maintenant il y a des gens de partout, des gens de plein d'autres pays qui viennent ici. Maintenant ce n'est plus : le Québec [...] c'est français, c'est rendu avec les Arabes, Latinos...plein de personnes.

Elle se définit Haïtienne-Québécoise "à cause de la couleur" mais ses manières sont dites québécoises, tout comme ses valeurs. C'est ainsi qu'elle dit s'exprimer la plupart du

temps en français et en anglais, tandis qu'elle rejette le créole : "*Le créole, je suis née ici fait que, le créole, je comprends tout ce qu'on me dit mais ce n'est pas moi qui parlerait créole là*".

Le profil de Joanne est donc largement tendu vers l'assimilation même si cette tendance n'est pas maintenue dans les relations amicales et amoureuses. Son groupe d'amis proches est en effet surtout composé d'Haïtiens et son copain est également d'origine haïtienne. Se pourrait-il que la difficulté à assumer l'assimilation dans ces domaines l'ait portée vers la mixité ? L'on notera dans tous les cas une fois de plus, qu'il n'y pas un profil entièrement figé dans un cadre mais des tendances variables selon le domaine considéré, tendances probablement appelées à se modifier au fil du temps, des circonstances, et des intérêts de l'individu.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre recherche se proposait d'explorer le vécu scolaire et les stratégies identitaires d'adolescents Montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième générations. Il s'agissait particulièrement d'explorer ce qui rapproche ou distancie les deux groupes, à la lumière des recherches (Malewska-Peyre, 1982 ; Abou, 2002) portant sur les modes d'interaction spécifiques des différentes générations de personnes d'origine immigrée, dans leurs rapports au pays d'origine et au milieu de résidence.

Des auteurs (Déjean, 1978 ; Association des Enseignants Haïtiens du Québec, 1993) ayant souligné les difficultés scolaires et sociales des jeunes d'origine haïtienne de Montréal, nous nous étions demandé si leur appartenance à la première ou à la deuxième génération pouvait influencer leurs résultats scolaires, leur intégration à l'école, les rapports entretenus avec leurs camarades de différentes origines, leurs relations en général aux pays d'origine et de résidence. Il était notamment question de déterminer si la plus ou moins bonne intégration des jeunes relevait du temps passé dans le milieu ou s'il fallait également tenir compte de facteurs comme la "visibilité" du groupe à titre de minorité noire, cette visibilité pouvant contribuer à l'exclure par le racisme.

Il est apparu dans notre recherche que le vécu scolaire des douze sujets retenus était le plus souvent positif. La moitié des répondants présente un à deux ans de retard par rapport à l'âge de la classe, mais ils réussissent relativement bien à l'école et il n'y a pas de différences marquées entre les deux générations au point de vue de la performance scolaire. La première génération tend à se montrer plus motivée par la réussite scolaire que la deuxième génération, ce qui selon nous peut s'expliquer par une conscience plus aiguë de leur situation de personne d'origine immigrée qui doit faire plus que les autres pour s'assurer un avenir dans la société de résidence. Si le pourcentage de retards demeure élevé, nous ne pouvons confirmer les travaux de Dejean (1978) attribuant les difficultés scolaires des écoliers d'origine haïtienne au fait d'avoir débuté leur scolarité en Haïti. D'une part, ces retards sont présents chez les deux groupes qui, pour la plupart,

éprouvent des difficultés en mathématiques ; d'autre part, les difficultés scolaires rencontrées par certains répondants de première génération à leur arrivée au Québec semblent remonter au pays d'origine, au type d'établissement (public, privé,) fréquenté en Haïti et à sa qualité. Le taux élevé de retard retenant de toute façon l'attention, il y aurait lieu d'envisager une mobilisation à ce sujet aussi bien à l'école qu'à l'intérieur des familles et de la communauté. Des succès scolaires assez remarquables sont par ailleurs relevés chez les deux générations et la résilience, de l'ensemble des répondants qui veulent réussir malgré l'adversité, invitent à replacer le profil des écoliers d'origine haïtienne dans une nouvelle perspective où le groupe de jeunes dans son ensemble n'est pas toujours rattaché à l'échec (Vatz-Laaroussi, Lévesque, Kanouté et *al.* 2005).

Quant à l'aspect social du vécu scolaire, les relations avec les enseignants, le personnel non-enseignant et les camarades de classe sont assez cordiales chez les deux générations, bien que conflits et racisme soient également rapportés. Nous avons particulièrement noté plus de réserve chez la première génération qui rapporte moins de conflits et de manifestations racistes que la deuxième génération, ce que nous avons attribué à leur arrivée récente dans le milieu. La première génération se distingue également au niveau de l'implication sociale, car elle est moins souvent engagée dans des activités sociales, sportives et culturelles et elle passe plus de temps dans le milieu familial. Il ressort en définitive que la première génération s'investit davantage dans la réussite scolaire et accorde moins d'importance aux activités sociales et culturelles. Cette tendance le plus souvent apparaît comme un choix réfléchi mais nous n'écartons pas l'idée qu'elle puisse aussi traduire une stratégie de compensation du sujet qui n'a pas encore bien apprivoisé le milieu et place par conséquent toute son énergie dans la réussite académique.

A l'école, c'est donc davantage dans l'intégration sociale qu'au niveau de la réussite que la différence serait plus perceptible entre première et deuxième générations, et c'est également l'isolement qui serait le plus difficile à vivre pour le premier groupe à son arrivée au Québec. Les interventions pédagogiques devraient peut-être en ce sens viser à inciter les nouveaux-venus à davantage prendre part aux activités extra-académiques pour leur permettre de se socialiser plus rapidement ? Le partenariat avec les parents

serait à prendre en considération car il se pourrait qu'ils soient assez réticents vis-à-vis des activités non-obligatoires.

A l'instar du vécu scolaire, les stratégies identitaires des répondants ne semblent pas de manière générale fonction de l'appartenance à la première ou à la deuxième génération. Les trois quart des répondants valorisent effectivement des stratégies par cohérence complexe, soient un mélange d'éléments de la culture haïtienne et québécoise/canadienne. Nous avons toutefois relevé un plus grand rapprochement de la culture d'origine chez la première génération, alors que la deuxième optait le plus souvent pour le métissage culturel. Les répondants de première génération se considèrent par exemple dans leur totalité comme des Haïtiens, alors que tous ceux de deuxième génération se situent dans une identité mixte, haïtienne-québécoise ou haïtienne-canadienne. De plus, des quatre répondants ayant opté pour des stratégies par cohérence simple, deux de première génération tendent vers la séparation contre un seul chez la deuxième génération, et un répondant de deuxième génération tend vers l'assimilation, cas non retrouvé chez la première génération. On peut donc dire que dans une certaine mesure, notre recherche rejoint les travaux (Abou, 2002 ; Malewska-Peyre, Taboada-Leonetti, Zaleska, 1982) stipulant que la deuxième génération se montre plus proche de la communauté de résidence que la première. Il faudra toutefois noter que la tendance n'est pas systématique et que les deux groupes, tout en se montrant ouverts aux relations interethniques, semblent distants des Québécois d'origine, qui sont présentés comme différents et avec qui se produisent les incidents racistes. Le rapport au groupe majoritaire demeure dès lors superficiel et problématique, même si l'influence de la culture de résidence sur le mode de vie des répondants se révèle incontestable.

Si le regroupement monoethnique peut servir de socle à l'identité, et la construction d'une solidarité hétéroethnique avec d'autres jeunes d'origine immigrée se révéler positive quant à la défense de droits communs par exemple, il ne faudrait pas qu'ils deviennent des espaces de repli où la présence de l'autre perçu différent n'est pas tolérée. Les efforts pour faire de la société québécoise, et notamment de l'école, un espace convivial où chacun est valorisé avec sa différence, a sa place et se sent à sa place, devraient en ce sens être encouragés et soutenus.

Les garçons devraient éventuellement faire l'objet d'une attention particulière car ils seraient, selon notre recherche, plus portés à la séparation que les filles. S'agit-il d'une revendication plus virulente de leur identité d'origine ou d'un plus grand sentiment d'exclusion de la société de résidence parce qu'ils sont plus fréquemment victimes de racisme ? Le défi de l'intégration scolaire et sociale demeure dans tous les cas important pour les garçons d'origine haïtienne compte tenu de la faiblesse des modèles masculins dans la communauté, due entre autres à l'absence des pères dans les foyers.

À la troisième question de cette recherche relative aux éventuelles correspondances entre un type de vécu scolaire et un type de stratégies identitaires à l'intérieur de chaque génération, la réponse demeure inconsistante. On note en effet que les répondants dont le vécu scolaire est plus positif se montrent plus portés vers l'intégration que les autres tandis que la plupart de ceux optant pour la cohérence simple (assimilation, séparation) présentent un vécu scolaire moins favorable. Il vaudrait sans doute la peine de rappeler l'hypothèse de Verhoeven (2002) selon laquelle les écoliers d'origine immigrée (de Belgique) avec un vécu scolaire moins favorable sont davantage portés à mettre de l'avant le facteur ethnique dans les rapports scolaires. On ne saurait toutefois prétendre dans notre recherche qu'il y a un déterminisme entre les profils scolaires et les profils identitaires car la cohérence complexe (l'intégration) semble être la stratégie la plus utilisée même chez des répondants avec un vécu scolaire moins positif et, inversement, d'autres avec un vécu scolaire positif adoptent des stratégies par cohérence simple. Il y aurait lieu d'approfondir la piste ouverte dans cette recherche avec un échantillon plus nombreux qui permettrait éventuellement de déterminer plus de constantes et d'isoler les cas typiques.

Les données générales de la recherche montrent en définitive qu'il existe quelques différences entre les répondants de première et de deuxième génération bien qu'ils partagent un même vécu de jeunes d'origine immigrée, soucieux de leur avenir dans la société québécoise et touchés par le racisme et l'image négative de la communauté haïtienne à Montréal. Les données ont particulièrement fait ressortir le besoin de reconnaissance et de respect des jeunes qui refusent d'être étiquetés et enfermés dans une image collective stigmatisée. Nous pensons que ce besoin est corroboré par de

nombreux faits d'actualité affectant injustement leur communauté et des réactions gouvernementales récentes relatives à la situation de discrimination systémique vécue par les communautés noires (Gouvernement du Québec, 2005).

Comme il est apparu que cette stigmatisation pouvait aussi exister à l'école, il y aurait lieu, pensons-nous, d'insister sur le fait que l'école est un milieu de vie qui doit promouvoir et pratiquer l'équité et le « vivre ensemble », en affichant sa volonté de ne pas relayer certains mécanismes de catégorisation présente dans la société. La déconstruction de la représentation d'une identité stigmatisée se fait dans toutes les facettes du scolaire : de la définition de la mission éducative (politiques et programmes) au quotidien à l'école (interprétation du curriculum, relation pédagogique, gestion de classe, relation avec les parents, etc.), en passant par l'organisation des services par les commissions scolaires (ressources, diversité du profil ethnoculturel du personnel).

Si cette recherche ne parvient pas à des conclusions exhaustives, elle a pu mettre en relief la spécificité du vécu de chaque individu qui ne peut être enfermé dans un modèle ni appréhendé à partir d'un cadre définitif. Même lorsque leurs expériences comme membre d'une même génération ou d'un même groupe ethnoculturel sont proches, différents éléments s'imbriquent pour donner un cachet particulier aux vécus individuels. La différenciation interindividuelle ne devrait-elle pas en ce sens demeurer une balise pour l'intervenant psychopédagogique ?

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Preteille, M. (1986). Du pluralisme culturel à la pédagogie interculturelle, dans *Enfances et cultures, problématiques de la différence et pratiques de l'interculturel* (collectif). Paris : Privat.

Abdallah-Preteille, M. et Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Abdelhak, Q. (1998). Acculturation et stratégies identitaires chez le migrant adulte maghrébin. *Cahiers de sociologie Économique et Culturelle*, 29, 111-122.

Abou, S. (2002). *L'identité culturelle/Culture et droits de l'homme*. Paris : Presses Universitaires Saint Joseph.

Alaphilippe, D. (1999). Approche psychosociologique des relations interculturelles. *Cahier de Sociologie Économique et Culturelle*, 32, 25-49.

Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou (Québec) : CEC.

Association pour l'Éducation Interculturelle du Québec. (2000). *Relations interculturelles : redéfinir les besoins, repenser les pratiques*. Québec : Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration.

Association des Enseignants Haïtiens du Québec (1993). *Le Québec de demain et les jeunes Québécois d'origine haïtienne : questionnements et perspectives* (Coord. Antoine Louis, M.). Montréal : Association des Enseignants Haïtiens du Québec.

Basdevant, C. et Eyzat, A. (2000). Les carrières scolaires, dans Association pour l'Éducation Interculturelle au Québec, *Relations interculturelles : redéfinir les besoins, repenser les pratiques*. Québec : Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration.

Berry, J. W. (1991). *Coûts et avantages sociopsychologiques du multiculturalisme*. Ottawa : Conseil économique du Canada.

Blanchet, A. (2003). *Dire et faire Dire : L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.

Braconnier, A. (1998). Les adieux à l'enfance, dans Ruano-Borbalan, J. C (coord.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Éditions sciences Humaines.

Breton, R., Armstrong, J., Kennedy, L. (1974). *Les répercussions sociales des changements survenus dans la taille et la structure de la population*. Ottawa : Main d'œuvre et Immigration.

Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M. dir. (1989). *Chocs de Cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

Camilleri et al. (1990). *Les stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Camilleri, C. (1996). *Stratégies identitaires : les voies de la complexification*. Montréal : Communication pour le VI^{ème} Congrès International de l'ARIC.

Camilleri, C. (1998-a). Cultures et stratégies ou les mille manières de s'adapter, dans Ruano-Borbalan, J. C. (coord.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Éditions sciences Humaines.

Camilleri, C. (1998-b). Les stratégies identitaires des immigrants, dans Ruano-Borbalan, J. C. (coord.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Éditions sciences Humaines,

Cariotte, C., Turcotte, P., Vertus, L. (1993). Les jeunes de la communauté haïtienne, dans Association des Enseignants Haïtiens du Québec, *Le Québec de demain et les*

jeunes Québécois d'origine haïtienne : questionnements et perspectives. Montréal : AEHQ.

Charlot, B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.

Claes, M. (1983). *L'expérience adolescente*. Bruxelles : Mardaga.

Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Paris : Presses Universitaires de France

Clanet, C. (1993). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Claude-Valentin, M. (1993). Les Antillais en France, Histoire et réalités d'une identité ambiguë. *Migrants Formation*, 94, 5-14.

Cohen-Emerique, M. (1989). Travailleurs sociaux et migrants : la reconnaissance identitaire dans le processus d'aide, dans Camilleri et Cohen-Emerique, *Chocs de culture concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

Colin, M. (1993). *L'immigration ? Une question d'équilibre*. Québec : Édition Archimède.

Compère, L. (1998). *L'influence du racisme sur la construction de l'identité des jeunes Québécois d'origine haïtienne*. Mémoire de Maîtrise de Sociologie. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Conseil National des Citoyens et Citoyennes d'Origine Haïtienne (2005). *La réussite scolaire des jeunes Québécois d'origine haïtienne* (Document consultatif des journées d'étude tenues les 22 et 23 avril 2005). Montréal : Conseil National des Citoyens et Citoyennes d'Origine Haïtienne.

Conseil Scolaire de l'Île de Montréal. (1981). *Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais*. Montréal : Conseil Scolaire de l'Île de Montréal

Cordeiro, A. (1983). *L'immigration*. Paris : Éditions La Découverte-Maspéro.

- Coslin, P. G.** (1994). Déviances et culture à l'adolescence. *Bulletin de Psychologie*, 419 (48), 365-371
- Craan, G. M.** (2002). *Reconstruction identitaire des jeunes en contexte migratoire : cas des jeunes Québécois d'origine haïtienne*. Mémoire de maîtrise de communication. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Cropley, A. J.** (1983). *The education of the immigrant children, a social psychological introduction*. Londres : Croom Helm.
- Cyr, A.** (2002). Pluralisme et citoyenneté : le discours de la première génération d'immigrants haïtiens. *Études canadiennes*, 53, 33-50
- Dei, George J. Sefa et al.** (2000). *Removing the margins. The challenges and possibilities of inclusive schooling*. Toronto : Canadian Scholar Press
- Dejean, P.** (1978). *Les Haïtiens au Québec*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Demoule, J.-P.** (1989). Trois millions d'années d'immigration dans, *Émigrer, immigrer*. Paris : Editions Seuil.
- Dortier, J. F.** (1998). L'individu dispersé et ses identités multiples, dans Ruano-Borbalan, J. C. (coord.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Douville, O. et Galap, J.** (1994) Stratégies identitaires à l'épreuve du déracinement : l'exemple antillais. *Bulletin de Psychologie*, 419 (48), 332-347.
- Dubreuil, B.** (1999). *Collèges en milieux populaires*. Paris : L'Harmattan.
- Erikson, E.** (1972). *Adolescence et crise, la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Fonlupt, D.** (1994). *Semblables et différents, vivre avec d'autres cultures*. Paris : Novalis.

Freud, S. (1962). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris : Gallimard

Galap, J. (1993-a). Phénotypes et Discriminations des Noirs en France, question de méthode. *Migrant Formation*, 94, 39-54.

Galap, J. (1993-b). Les Antillais, la citoyenneté et l'école, les conditions de l'intégration. *Migrant Formation*, 94, 141-160.

Galarneau, G. (2000). Dans Association pour l'Éducation Interculturelle du Québec, *Relations interculturelles : redéfinir les besoins, repenser les pratiques*. Québec : Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration.

Gauthier, E. (1999). Dynamique identitaire en situation migratoire. *Cahiers de Sociologie Economique et Culturelle*, 31, 73-99.

Gouvernement du Canada. (1994). *Évolution de la population immigrante du Canada*. Ottawa : Statistiques Canada.

Gouvernement du Canada. (2001). *Le rendement scolaire des enfants d'immigrants au Canada (1991-1998)*. Direction des études analytiques, document de recherche. Ottawa : Statistiques Canada.

Gouvernement du Québec. (1991). *La situation, les réalités et les actions préventives relatives aux jeunes des communautés culturelles et des minorités visibles*. Québec : Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration.

Gouvernement du Québec. (1991). *Comportements, besoins et préoccupations des élèves de 3^e et 5^e secondaire de l'île de Montréal, selon leur origine ethnique*. Montréal : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. (1993). *Statistiques- Démographie, immigration*. Québec : Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration.

Gouvernement du Québec. (1995). *Portrait des Hommes d'origine haïtienne de la région de Montréal*. Rapport de recherche. Québec : Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration.

Gouvernement du Québec. (2001). *Stratégies 2001*. [En ligne]. <http://www.stat.gouv.qc.ca>

Gouvernement du Québec. (2002). *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec, état de la situation*. Montréal : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. (2005). Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration. *Tableaux sur l'immigration au Québec*. [En ligne] http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/pdf/Immigration_Quebec_2000-2004.pdf

Jeanty, F. (1999). *Comparaison des interactions entre les enseignants québécois d'origine canadienne française et leurs élèves d'origine haïtienne et canadienne française*. Mémoire de maîtrise de psychopédagogie. Montréal : Université de Montréal.

Jodoin, M., Mc Andrew, M., Pagé, M. (1997). *Le vécu scolaire et social des élèves scolarisés dans les écoles secondaires de Montréal : une analyse comparative*. Montréal : Université de Montréal.

Kaes, R. dir. (1998). *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Paris : Dunod.

Kanouté, F. (2000). *Les statuts sociométriques et les profils d'acculturation d'élèves d'origine immigrante à Montréal*. Thèse de doctorat de psychopédagogie. Montréal : Université de Montréal.

Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28 (1), 171-190.

Labelle, M. (1998). *Immigration et diversité ethnoculturelle : les politiques québécoises*. Montréal : Programme d'études sur le Québec de l'Université Mc Gill.

Labelle, M., Larose, S., Piché, V. (1983). Émigration et immigration : Les Haïtiens au Québec. *Sociologie et Société*, 15 (2), 73-88.

Lafférière, M. (1983). L'éducation des groupes minoritaires au Québec. *Sociologie et Société*, 15 (2), 117-132.

Laperrière, A. dir. (1990). *Éduquer ses enfants en quartier multiethnique francophone, perception des parents québécois français, italiens et haïtiens*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Laperrière, A. dir. (1993). *Perception des stratégies des parents québécois français, italiens, vietnamiens et haïtiens dans un quartier à minorité francophone*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Laperrière, A., dir. (1994) L'émergence d'une nouvelle génération cosmopolite ? *Revue Internationale d'Action Communautaire*, 71, 171-184

Laperrière, A. (1995). Entre la révolte et l'espoir : stratégies d'intégrations de jeunes Haïtiens à la société québécoise, dans Association des Enseignants Haïtiens du Québec, *Le Québec de demain et jeunes Québécois d'origine Haïtienne : questionnements et perspectives*. Montréal : Association des Enseignants Haïtiens du Québec.

Lehalle, H. (1991). *Psychologie des adolescents*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lipiansky, E. M. (1998). L'identité personnelle, dans Ruano-Borbalan, J. C. (coord.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

Lipiansky, E. M. (1990). Dans Camilleri, C. (dir.), *Les stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique, éducation et intégration*. Paris : ESF, éditeur.

Lorreyte, B. (1989). Français et immigrés : des miroirs ambigus, dans Camilleri et Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de Cultures*. Paris : L'Harmattan.

Lutte, G. (1988). *Libérer l'adolescence*. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.

Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, Zaleska, M. dir. (1982). *Crise d'identité et déviance des jeunes immigrés*. Paris : Documentation Française.

Malewska-Peyre, H. (1989). Problèmes d'identité des adolescents enfants de migrants et travail social, dans Camilleri et Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de Cultures*. Paris : L'Harmattan.

Malewska-Peyre, H. et Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : Presses Universitaires de France.

Manço, A. A. (2002). *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration*. Paris : L'Harmattan

Manègre, J. F. et Blouin, L. (1990). *Le rendement scolaire des élèves des communautés culturelles*. Montréal : Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration.

Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Mesmier, C. (1995). La clientèle pluraliste des centres de réadaptation pour les jeunes en difficulté d'adaptation, dans Association des Enseignants Haïtiens du Québec, *Le Québec de demain et jeunes Québécois d'origine Haïtienne : questionnements et perspectives*. Montréal : Association des Enseignants Haïtiens du Québec.

Mesmin, C. (1993). *Les enfants de migrants à l'école*. Paris : Éditions la Pensée sauvage.

Mestri, E. (1990). *L'immigration*. Paris : Éditions La Découverte.

- Milza, P.** (1998). Les mécanismes de l'intégration, dans Ruano-Borbalan, J. C. (coord.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Mimeault, I. LeGall, J., Simard, M.** (2001). Identités des jeunes régionaux de parents immigrés au Québec : métissage et ouverture sur le monde. *Cahiers de Recherche Sociologique*, 36, 185-215.
- Morgan, D. L.** (1988). *Focus group as qualitative research*. London, New-Delhi : Sage Publications.
- Morin, F.** (1993). Entre visibilité et invisibilité : les aléas identitaires des Haïtiens de New York et Montréal. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 9, (3), 147-175.
- Muchielli, L.** (1998). La France intègre toujours ses immigrés, dans Ruano-Borbalan, J. C. (coord.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Éditions sciences Humaines.
- Nathan. T.** (1993). Dans Mesmin, C., *Les enfants de migrants à l'école*. Paris : La Pensée sauvage.
- Ogay, T.** (2001). *Intégrations et Migrations/Comprendre les enjeux identitaires de l'intégration des migrants : l'apport de la psychologie sociale et interculturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Ogbu, J. U.** (1971). *The next generation*. New-York and London : Academic Press.
- Ogbu, J. U.** (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective, dans *Minority status and schooling*. New-York and London : Garland Publishing.
- Oyserman, D.** (2004). Self-concept and identity, dans Brewer and Hewstone, *Self and social identity*. Malden (USA) : Blackwell Publishing.
- Piaget, J. et Inhelder, B.** (1970). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris : Presses Universitaires de France.

Piché, V. et Bélanger, L. (1995). *Une revue des études québécoises sur les facteurs d'intégration des immigrants*. Montréal : Gouvernement du Québec.

Pierre-Jacques, C. (1985). *Les Haïtiens de la seconde génération*. Montréal : Centre de Recherches Caraïbes de l'Université de Montréal.

Pierre-Jacques, C. (1986). *Les écoliers d'origine haïtienne : perception des enseignants*. Montréal : Centre de Recherches Caraïbes de l'Université de Montréal.

Potvin, M. (2000). Racisme et citoyenneté chez les jeunes Québécois de la deuxième génération haïtienne, dans Potvin, M., Fournier, B., Couture, Y. (Dir.), *L'individu et le citoyen dans la société moderne*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Poupart, J. et al. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. Montréal : Gaëtan Morin.

Richard, G. dir. (1996). *Ailleurs, l'herbe est plus verte, Histoire des migrations dans le monde*. Condé-sur-Noireau : Panoramiques-Corlet.

Simmat-Durand, L. (1999). Mesure de l'impact démographique des flux migratoires. *Cahier de Sociologie économique et culturelle*, 32, 37-49.

Stewart, D. W. and Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups, theory and practice*. London, New-Delhi : Sage Publications.

Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités, dans Camilleri et al. *Les stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Taboada-Leonetti, I. (1991). Dans Malewska-Peyre et Tap (dir.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : Presses Universitaires de France.

Tap, P. (1986). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse : Privat.

Tap, P. (1988). *La société Pygmalion, intégration sociale et socialisation de la personne*. Paris : Dunod.

Tchoryk-Pelletier, P. (1989). *L'adaptation des minorités ethniques*. Montréal : Cégep de Saint-Laurent.

The Gazette, Montreal, Monday, January 24, 2005, p. A6

Torczynner, L. J. et Springer, S. (2001). *L'évolution de la communauté noire à Montréal*. Montréal : Université Mc Gill. Consortium de l'Université Mc Gill pour l'ethnicité et la planification stratégique.

Touraine, A. (1974). *Pour la sociologie*. Paris : Éditions du Seuil

Valcin, P. B. (1996). *Les représentations d'adolescents d'origine haïtienne (14 ans et plus) de la région de Montréal de leur intégration sociale à l'école secondaire et de leur identité culturelle*. Mémoire de maîtrise d'éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Vatz-Laaroussi, M., C. Lévesque, F. Kanouté, L. Rachédy, C. Montpetit et K. Duchesne. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-école : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Montréal : Rapport de recherche remis au FQRSC.

Verhoeven, M. (2002). *École et diversité culturelle. Regards croisés sur l'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.

Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris : Armand Colin.

Wallet, J. W. (1993). Le rôle des minorités dans l'évolution des représentations sociales, l'exemple antillais en France. *Migrant Formation*, 94, 27-38

Zaleska, M. (1982). Identité culturelle des adolescents issus de familles de travailleurs immigrés, dans Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, Zaleska, M. (dir.), *Crise d'identité et déviance des jeunes immigrés*. Paris : Documentation Française.

ANNEXE 1 : GRILLE DE L'ENTRETIEN INDIVIDUEL

a- Informations socio-démographiques

- Date de naissance et lieu de naissance
- Année d'arrivée au Québec (première génération)
- Date d'arrivée des parents
- Raison de la migration
- Niveau d'étude des parents
- profession/occupation des parents au pays d'origine, au Québec
- Nombre de frères et sœurs
- Si tu devais parler de toi en répondant à la question "qui suis-je?", que dirais-tu?

b- Le vécu scolaire

L'école : au passé

1. Classe ? École fréquentée, depuis quand ?
2. Passé scolaire : quelle école fréquentais-tu au primaire ? Comment cela se passait au niveau académique (performance) et relationnel (camarades, enseignants, ...: perception réciproque)
3. Comment as-tu vécu le passage du primaire au secondaire ? D'un système scolaire à l'autre (première génération) ?
4. Est-ce que le passage du primaire au secondaire (ou d'un système scolaire à l'autre) aurait pu mieux se passer ? Comment ?

Activités et relations sociales

5. Et aujourd'hui, comment ça se passe au secondaire ? (qu'est ce qui est différent du pays d'origine ?)
6. Connais-tu bien ton école (taille, organisation, fonctionnement, ressources) ? Qu'est ce qui te plait et te plait moins dans ton environnement scolaire ?
7. Est-ce qu'il t'est déjà arrivé de participer à des activités à l'école (comité, journal, conseil, équipe sportive, club) ? Raconte...
8. Comment vois-tu tes enseignants ? Comment se passent tes relations avec eux ? Comment tes enseignants te perçoivent-ils à ton avis ? Te sens-tu accepté par eux ?
9. As-tu déjà eu affaire à la direction ou au personnel de soutien ? Pour quelle raison ?
10. Comment vois-tu tes camarades ? Comment se passent tes relations avec eux ? Comment tes camarades te perçoivent-ils à ton avis ? Te sens-tu accepté par eux ?
11. Trouves-tu qu'il est facile de se faire des amis à l'école ? Combien d'amis as-tu ?
12. Quand tu te prépares à aller à l'école le matin comment te sens-tu (humeur, sentiments...?)
13. Peux-tu me raconter un événement marquant que tu as vécu à l'école (avec enseignants, élèves, parents) ?

Volet académique et projection

14. Quelles sont tes motivations à aller à l'école ? (Es-tu motivé? Par quoi ?)

15. Quelle est ta matière préférée, Pourquoi ? Quelle matière est la plus facile pour toi ? Pourquoi d'après toi tu rencontres moins (ou pas) de difficultés dans cette matière ?
16. Quelle matière aimes-tu le moins, Pourquoi ? Dans quelle matière rencontres-tu le plus de difficultés ? Pourquoi d'après toi tu rencontres des difficultés dans cette matière ?
17. Qu'est ce que ça veut dire pour toi réussir à l'école ? Penses-tu que l'école peut t'aider à réaliser tes rêves les plus chers, comment ?
18. Qu'est-ce que tu projettes de faire après le secondaire ? As-tu un idéal, quelqu'un à qui tu voudrais-tu ressembler ? Raconte...

c- Les stratégies identitaires

Relations amoureuses

19. Ton, ta petit(e) ami(e), qui est-il (elle) ? Décris le, la petit(e) ami(e) idéal(e) ? (traits physiques, qualités, origine...)
20. Est-ce important l'origine en amour ? Pourquoi ?

Amitié

21. Avec qui es-tu la plupart du temps à l'école (en classe qui est assis à côté de toi, à la cafétéria, sur la cour, au gymnase...)?
22. Qui sont tes meilleurs amis (sont-ils dans la même classe, dans le même quartier, sont-ils de même origine que toi) ?
23. Quand tu n'es pas à l'école, où es-tu, avec qui ? Que faites-vous ?
24. En quoi te sens-tu proche et différent de tes autres camarades d'école (ceux de différentes et de même origines) ? Est-ce important l'origine en amitié ? Pourquoi ?

25. T'est-il déjà arrivé d'avoir des problèmes, des conflits avec tes camarades de classe ou tes amis (de différentes et de même origines) ? A quel sujet ? Comment cela s'est-il terminé ?
26. T'es-tu déjà senti victime de discrimination ou de racisme ? Dans quelles circonstances ? (un de tes proches : parents, amis a t-il déjà été affecté par le racisme? Raconte...)

Positionnement par rapport au pays d'origine et au pays d'accueil

27. Connais-tu l'histoire d'Haïti ? T'intéresses-tu à l'actualité haïtienne ? Pourquoi ?
28. Connais-tu l'histoire du Québec ? Du Canada ? T'intéresses-tu à l'actualité québécoise et canadienne ? Pourquoi ?
29. Le Québec pour toi c'est... (sentiments, comment t'y vois-tu dans 5, 20 ans ?)
30. Haïti pour toi c'est... (sentiments, aimerais-tu y aller en visite, y vivre ?)
31. Comment te définirais-tu : Québécois, Haïtien, Canadien..., pourquoi?

Langue et valeurs

32. Combien de langues parles-tu ? En quelle langue t'exprimes-tu le plus souvent à la maison, à l'école avec les amis ?
33. Quelles valeurs ou principes te tiennent en particulier à cœur (famille, liberté, respect des aînés, de l'autorité...) ? Tes valeurs sont-elles surtout québécoises ou haïtiennes ? Pourquoi ?
34. Tes enfants, comment comptes-tu les élever ? De la même manière que tes parents l'ont fait avec toi, différemment ? Qu'est ce qui changerait ?
35. Dans ton foyer futur, avec ton (ta) conjoint(e) et les enfants, la plupart du temps vous parlez quelle langue, que mangez-vous, quelles sont vos traditions importantes, vos valeurs ?

Conclusion

36. Finalement, que peux-tu dire de ton expérience de jeune immigré (d'origine immigrée) à l'école (est-ce que ça a été, c'est difficile, est-ce un problème) ? Si tu devais conseiller un jeune d'origine immigrée comme toi pour que ça se passe bien pour lui, que lui dirais-tu ?
37. Est-ce que tu penses que c'est plus facile pour les jeunes d'origine haïtienne qui sont nés ici ? Est-ce qu'il y a des différences ?

ANNEXE 2 : GRILLE DE L'ENTRETIEN DE GROUPE

Le vécu scolaire :

1. Parlez moi de vos relations sociales à l'école...: Comment vivez-vous vos relations avec les enseignants, le personnel non-enseignant, les camarades ?
2. Qu'est ce qui vous motive à aller à l'école ? Qui sont vos modèles de réussite et pourquoi ?

Les stratégies identitaires :

3. Comment vous percevez-vous ? Haïtien, Québécois, Canadien ? Pourquoi ?
4. Comme jeunes d'origine immigrée, vous rencontrez des personnes de différents horizons, comment se passent vos relations (amicales, amoureuses) avec ces différentes personnes de même origine, d'origine immigrée, d'origine québécoise ? Qu'est ce qui explique les regroupements entre jeunes de même origine ?

ANNEXE 3 : LISTE ET FRÉQUENCE DES CODES PAR GÉNÉRATION

codes	Fréquence 1 ^{ère} Génération	Fréquence 2 ^{ème} Génération
Assimilation	0	2
Séparation	18	17
Marginalisation	0	0
Activités hors école	6	6
Activités hors école+	2	5
Activités hors école-	4	1
Age	6	6
Cause.Migration.	6	6
Comparaison 1/2 Gén.	6	6
Conflits	3	5
Désintérêt.Haiti.QC	0	2
Ecole.Classe	6	6
école.quotidien	6	6
Evènement marquant	6	6
évènement marquant-	4	4
évènement marquant+	2	2
Exp.Immig.Generale.	6	6
Expérience immigr.-	3	1
expérience immigr.+-	1	1
expérience immigr+	2	4
Fatrie	6	6
Impli.Activ.Sc	6	6
Impli.Activ.sc+	2	3
Impli.Act.sc.-	4	3
Intérêt Haïti/non QC	3	0
Intérêt Haïti +Qc.	3	3
Interet.Que.Ca/- Haïti	0	1
Langue	6	6
Matiere.Non.Pref.	5	6
Matiere.Preferee	6	6
Motivation.Ec.	6	6
Niv.Etudes.Par.	6	6
Nombre.annee.QC	6	---
Perception de Soi	6	6
Perception école	6	6
Perception école-	1	0
Perception école+-	4	4
Perception école+	1	2
Perception.Haïti	6	6
Perception.Qc	6	6
Profession.parent	6	6
Projection	6	6

Racisme.Ecole	5	7
Racisme.Hors.Ecole	3	2
Relations amicales	10	7
Relations amic.H	7	4
Relations amic.Mixte	3	3
Relations.Amour.	6	6
Relations amour.Hait.	2	4
Relations.amour.Mixt	4	2
RelationsCam.-	3	0
Relations.Cam+	5	7
Relations.Ens.+	6	6
Relations.Enseig.-	1	1
Relations.Intereth	7	8
Relations.Inter-	2	2
relations.Inter+	3	3
Relations.Inter+-	2	3
Relations.Personnel	6	6
Relations.Pers. +	4	3
Relations.Person. -	1	1
Relations.Person. + -	1	2
resultats acad.	6	6
Resultats-acad.+-	1	3
Resultats.acad.-	1	1
Resultats.acad.+	4	2
Sens.Reussite.Scol.	6	6
sentiment.Identite	6	6
sentiment identite.H	6	2
Sentiment identite.M	0	4
Sentiment identite.Qc	0	0
Stratégies identitaires	64	62
St.Coh.Simple	18	14
St.Coh.Complexe	19	19
St.Détach	2	4
Tran.Prim.second	6	6
Transition.Haiti.QC	6	----
Val.Accueil	0	2
Val.Indiv	0	2
Val.Mixtes	5	5
Val.Orig	10	7
Vecu scolaire	100	89
Vecu.Scol.Prim	6	6
vecu scolaire+ou -	24	27
VecuScol.Neg	26	21
VecuScol.Pos.	44	40

ANNEXE 4 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN DE GROUPE

Animatrice : *Comme jeunes d'origine haïtienne, vous rencontrez des personnes de différents horizons (Québécois, autres origines, même origine), comment se passent vos relations avec ces différentes personnes ?*

Amélie : moi j'aime beaucoup rencontrer des personnes de cultures différentes, j'aime ça découvrir d'autres cultures.

Jonathan : c'est sûr que quelqu'un de même origine que toi c'est plus facile, tu te sens mieux avec la personne, tu es plus à l'aise. Mais si tu parles à quelqu'un qui n'est pas de même origine que toi tu vas apprendre beaucoup de choses. Je crois que c'est toujours bon dans un sens de savoir le monde qui t'entoure, de ne pas être fermé seulement sur un pays, donc connaître les autres, et connaître comment ils vivent, comment ils se sentent.

Linda : moi mes relations avec les autres origines je pense que c'est correct, je parle avec tout le monde, tout le monde me parle. C'est tout...

Animatrice : *là vous parlez quand même de manière très générale, moi je voudrais que vous me parliez plus précisément de la manière dont ça se passe dans vos relations régulièrement, avec les Haïtiens, avec les Québécois, avec les autres origines...*

Alain : Mais comme, c'est sûr que si tu viens de connaître un Haïtien et le lendemain c'est comme il dit viens chez moi, tu vas dire ben ok. Tu vas te sentir comme à l'aise d'aller chez lui mais si un Québécois te dit viens chez moi demain, tu vas être comme...tu vas être comme trop vite pour toi. Il faut que t'apprennes à mieux connaître la personne.

Jonathan : Moi je ne suis pas d'accord. Je crois que la personne veut apprendre à te connaître donc tu ne vas pas lui faire sentir que tu es raciste, que tu ne veux pas la connaître, des choses comme ça...

Alain : ouais mais ça dépend de la personne. Si tu te sens ami avec la personne tu vas te sentir à l'aise avec la personne, tu vas apprendre plus de choses sur sa culture.

Jonathan : tu ne dois pas faire comme si non plus que tu venais d'une autre planète ! Donc tu vas lui parler et essayer de la connaître.

Animatrice : *et comment ça se passe pour toi Jonathan tes relations... ?*

Jonathan : Avec les Haïtiens, c'est comme si je me sentais chez moi. Je vais leur parler tout le temps, ils vont me comprendre, mais avec les Québécois ça va être comme un petit peu plus loin, plus distant, je sais pas. Avec les Haïtiens, tu vas être moins renfermé.

Alain : Chez un Haïtien s'il te dit tu peux aller fouiller dans le frigidaire, tu sais que tu peux aller fouiller dans son frigidaire

Linda : si tu vas chez un Québécois il te dit ça tu vas dire c'est comme...

Alain : tu ne vas pas te sentir à l'aise. Chez un Haïtien si tu ouvres le placard tu vas voir du maïs moulen (*moulu*), tu vas voir le riz (rires du groupe), des épices, mais si tu ouvres le placard chez un Québécois tu vas voir des framboises (rires du groupe), tu vas voir comme plein de choses que tu n'as jamais vues, tu as vu chez IGA mais tu ne savais pas que quelqu'un mangeait ça ! (rires du groupe)

Amélie : c'est vrai ce que tu dis dans un sens mais moi si j'étais toi, j'allais demander pour comme découvrir quelque chose de différent.

Alain : ouais mais premièrement tu ne serais pas allée dans son frigidaire et l'ouvrir...

Amélie : non... L'affaire est que si la personne me dit ok tu peux aller fouiller si tu as faim, je vais dire est-ce que c'est un test parce que si j'y vais la personne va peut-être penser que je suis "saf" (vorace...) (rires du groupe). Que je vais aller dans son frigo pour regarder ce qu'il y a pour de vrai, peut-être c'est pour voir si je suis "habitant" (fruste), pour voir...tu sais. Ce que je vais faire là, je ne suis pas chez moi et je fais ça

chez la personne...ou bien si c'est juste que la personne veut être à l'aise avec moi. Je ne sais pas. Mais si c'est un Haïtien, on se comprend, c'est comme...je ne sais pas

Alain : Tu sais quoi prendre et quoi ne pas prendre. Si tu vois un mango (mangue), tu vas demander est ce que je peux en prendre parce que sinon ton ami va peut-être "manger un bâton" par ses parents à cause de toi. Si tu vois une pomme tu vas voir que tu peux prendre la pomme, c'est correct. Ici tu ne vas pas avoir des problèmes parce que tu ne devais pas prendre ça et tu vas dire "oh je savais pas".

Amélie : les Haïtiens c'est vraiment quand même beaucoup plus ouverts, on se parle en créole puis tout ça. Les Québécois, ils sont moins ouverts, je ne sais pas, on se parle, je n'ai pas de problèmes avec eux. On se parle, ce n'est pas de l'hypocrisie comme "je suis avec un Haïtien je vous laisse et pis l'Haïtien s'en va je reviens avec vous". Non, c'est juste que c'est beaucoup moins ouvert, il y a une différence. C'est sûr qu'il faut découvrir les autres cultures aussi mais on se sent mieux avec quelqu'un comme nous, qui est comme nous, je ne sais pas.

Linda : des fois aussi si tu sors avec des Québécois et d'autres personnes qui ne parlent pas créole et que tu veux donner une blague, tu auras du mal à la donner. Surtout si tu la connais en créole puis que tu ne peux pas la traduire en français ça va faire...

Amélie : il y a des mots créoles, tu veux le dire en français mais tu n'arrives pas à le rendre.

Linda : tu ne trouves pas le mot !

Alain : on va dire que tu as le même mot mais c'est comme...

Linda : ça ne marche pas, ça c'est sûr ! Ça ne passe pas... (Rires)

Jonathan : Ils vont te donner des aspirines, va à l'infirmerie ! (rires)

Animatrice : *Et avec les autres origines, est ce que c'est la même chose qu'avec les Québécois ou c'est différent ?*

Amélie : Moi il y a plein d'Arabes dans mon école, je m'entends bien avec eux mais je me suis toujours sentie plus proche des personnes qui sont proches de ma couleur. Ce n'est pas que "oh ! Toi tu es blanc là je te renie" mais je me suis toujours sentie plus proche des personnes plus proches de ma couleur. Je ne sais pas pourquoi, c'est ...

Alain : Moi je me sens mieux avec eux parce que eux aussi ils ont presque vécu la même chose que moi, ils sont presque tous des immigrants, ils ont vécu la même chose que toi. Ils ont été démontrés comme...Si quelqu'un ne t'aime pas, si on dit quelque chose comme "rentre chez toi ! ", ils vont se fâcher comme nous on se fâche. Si au Québec il n'y avait pas d'immigrants il n'y aurait pas de discrimination.

Amélie : c'est ça... comme les Latinos si tu te fais insulter ils vont se sentir mal aussi parce que c'est une sorte de discrimination parce que tu es quelqu'un de couleur différente. Je ne sais pas, en tout cas je me sens mieux avec quelqu'un qui se rapproche de ma couleur.

Linda : quand ils sont venus au Canada, ils ont vécu aussi la discrimination donc c'est comme plus facile d'être avec eux qu'avec d'autres personnes là qui sont nées ici, qui sont blancs et tout ça.

Animatrice : *des Asiatiques se rapprochent plus de votre couleur de peau qu'un Québécois ?*

Ensemble : ouais ! (Rires)

Alain : genre, j'ai une amie qui est Asiatique, je me vois mieux avec elle qu'avec un Québécois.

Animatrice : *je parle des relations amicales mais aussi des relations amoureuses, comment vous envisagez ça les relations amoureuses ?*

Amélie : je ne sais pas, ... Moi je trouve des fois que c'est laid quand je vois Haïtiens avec Haïtiens, Blanc avec Blanc puis tout le reste. Je trouve que c'est mieux de se mélanger mais des fois aussi quand tu vois un Haïtien, un Noir puis une Blanche, tu te dis, pourquoi la personne a pris un Blanche ? Ou un Blanc...des fois tu te dis ça mais ce

n'est pas comme si ...moi je voudrais que tout le monde se mélange mais je connais des personnes qui disent : "pourquoi tu es avec un Blanc ? " Je ne sais pas...sincèrement je ne me vois pas avec un Blanc mais ce n'est pas comme si ça me dérangerait de voir quelqu'un d'autre, un Noir avec un Blanc.

Alain : Surtout quand c'est un Noir et une Blanche, ils vont tout de suite penser du mal de la Blanche. Ils vont dire qu'elle l'utilise seulement mais s'ils voient une Noire avec un Noir, ils vont dire que c'est normal.

Jonathan : Moi sérieusement, personnellement j'ai déjà eu un débat là dessus, moi je n'ai pas de problèmes avec ça. Comme si tu veux sortir avec une personne...dans le fond c'est juste (rire des autres), pour son origine. Ça dépend admettons que c'est une Blanche Hollandaise, je serais plus porté à sortir avec elle qu'avec quelqu'un qui est Québécoise, c'est juste comme ça que je me sens...

Alain : voilà, ouais...

Jonathan : Je ne sortirai pas nécessairement avec une Québécoise mais ça ne me dérangerait pas. Mais je ne le ferai juste pas.

Animatrice : *pourquoi ?*

Linda : c'est genre comme automatique...

Amélie : quand un Blanc ou une Blanche te demande à sortir avec, tu ne sais pas quoi répondre. Tu n'es pas capable de dire non des fois, c'est comme ...

Jonathan : tu as juste à dire non ! (Rires du groupe)

Amélie : la personne te demande est-ce que ça te dérange que les gens te voient avec moi ? Je ne sais pas, il y a des Blancs aussi qui ont été discriminés, comme les Irlandais, les Hollandais, mais ça été souvent par les Français, par les Anglais, par les Canadiens...je ne sais pas, je me vois mieux avec un Hollandais qu'avec un Québécois.

Alain : tu as plus de chance de te comprendre avec eux. C'est comme toutes les personnes immigrées ont vécu un peu la même chose que toi, ils vont te parler des affaires que tu ne pourrais pas parler avec un Québécois.

Jonathan : C'est juste le sentiment d'appartenance, ce que je veux dire, moi dans ma tête, je vois deux choses : immigrants ou Québécois. Et je préfère les immigrants que les Québécois. (Les autres acquiescent)

Alain : Deux immigrants ensemble, l'immigrant ne peut pas te dire comme "Va-t'en de mon pays !". Tu vas dire, toi aussi t'es un immigrant...

Amélie : IL y a des filles blanches dans mon école qui sont vraiment genre comme collées là sur les gars noirs. Genre, moi des fois je n'aime pas ça (rires des autres). [..]. C'est comme, une fille m'a déjà dit " Ha, tout ce qui est noir, qui bouge, j'aime ça !". Ça je n'ai pas pris, ce n'est pas comme si je trouvais que c'était insultant pour moi mais je trouvais ça exagéré ! Une fille comme ça, elle ne veut rien savoir de toi, c'est comme je peux me servir de toi comme ça. [...]

Jonathan : elle a dit que son amie lui a dit "Tout ce qui est noir qui bouge j'aime ça". Si un Blanc m'avait dit ça, je l'aurais sûrement battu ! (rires du groupe). Moi je ne trouve pas ça correct, c'est juste ça.

Amélie : Mais j'avais envie de la battre...

Jonathan : peut-être qu'elle voulait dire que les Noirs aiment danser...

Amélie : ça n'avait pas rapport, ça n'avait juste pas rapport. Elle a juste dit, "tout ce qui est noir qui bouge ah, j'aime ça (en imitant l'accent québécois). [...]

Animatrice : *tu ne trouves pas ça normal qu'une fille blanche soit attirée par des gars noirs ?*

Amélie : non, je trouve ça normal, parce qu'ils sont beaux les gars noirs je trouve (rire du groupe). C'est juste le fait que ...moi je ne pourrais pas dire tout ce qui est blanc et qui bouge j'aime ça. C'est la façon dont elle l'a dit...et aussi, mon amie, sa mère était venue la chercher à l'école puis sa mère a dit "Ho ! Pour une Noire elle est belle". En fait sa

mère lui a dit et elle me l'a dit mais elle n'a pas comme compris que moi je n'ai pas pris.
Au fond...pour une noire elle est belle...

Linda : ça, ça veut dire que les Noires sont laides.

Amélie : c'est ça, moi je ne vais pas dire des choses comme ça, pour une Blanche tu es belle...

Alain : Dans mon école aussi quand une fille blanche s'approche d'un gars noir, toutes les filles noires commencent à regarder parce que comme, elles vont comme trop se coller...

Linda : moi dans mon école, il n'y a pas des affaires comme ça. Tous Noirs, Blancs, Latinos, on est tous mélangés là. Parce qu'il y a une fille qui est noire, c'est une Haïtienne puis elle sort avec un Arabe. Ouais, c'est correct, c'est normal dans l'école ...des Noirs avec des Québécoises, ce n'est vraiment pas la même chose.

Jonathan : ben, moi je pense que c'est pour l'instant. Parce que quand on va être grand, maintenant ça ne me dérange pas mais quand je vais devenir sérieux vers la vingtaine pour me marier, c'est clair que je ne vais pas me marier avec quelqu'un d'autre qu'une Haïtienne. Ça c'est clair pour moi. Mais pour l'instant on s'en fout, on est jeune, on fait juste comme s'amuser, c'est comme ça que je le vois.

