

Université de Montréal

« Comme, j'ai jamais été victime de racisme, mais direct. [...] C'est comme dans le gris, c'est pas noir ou blanc » : l'expérience socioscolaire des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération au Québec

Par
Ashley Chu

Département de sociologie, Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès sciences (M. Sc.)
en sociologie

Août 2022

© Ashley Chu, 2022

Université de Montréal

Département de sociologie, Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé

« Comme, j'ai jamais été victime de racisme, mais direct. [...] C'est comme dans le gris, c'est pas noir ou blanc » : l'expérience socioscolaire des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération au Québec

Présenté par

Ashley Chu

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Sivane Hirsch

Membre du jury

Dave Poitras

Président-rapporteur

Fahimeh Darchinian

Directrice de recherche

Résumé

Ce mémoire vise à comprendre comment les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération au Québec négocient leur rapport au groupe majoritaire au prisme de leur expérience socioscolaire. Cette recherche part du constat d'un écart entre l'image de la communauté vietnamienne au Québec comme une minorité modèle, c'est-à-dire un groupe minoritaire qui a connu une intégration réussie, et la présence d'une barrière entre le « nous » vietnamien et le « eux » québécois. Je m'intéresse ainsi à saisir ces tensions sous l'angle de rapports majoritaires-minoritaires. Deux concepts principaux ont été mobilisés pour rendre compte de ces négociations : celui de la blanchité et de la racialisation. Les concepts des frontières ethniques et de l'identification ont aussi été retenus dans le but de comprendre comment ces négociations s'articulent au processus d'identification de cette population. Cette recherche qualitative se base sur treize entretiens semi-dirigés et sur une analyse thématique de ceux-ci.

Les résultats de la recherche montrent des négociations avec la blanchité et le vécu d'expériences de racialisation dans les interactions avec les acteurs significatifs de la sphère scolaire, tels que les pairs et le personnel enseignant. La blanchité est principalement vécue comme une norme imposée et inatteignable pour les personnes racialisées. Les témoignages des jeunes Vietnamiens soulignent par ailleurs la racialisation des personnes asiatiques comme étant à la fois des minorités modèles et des éternels étrangers. De plus, les récits des participants mettent en évidence les processus d'exclusion, d'infériorisation et de hiérarchisation auxquels font face les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération au Québec. Ces processus s'articulent également au processus d'identification des participants et limitent leur choix d'identification. Ces négociations affectent aussi la manière dont les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération appréhendent la culture vietnamienne et la culture québécoise.

Mots-clés : rapports majoritaires-minoritaires, Vietnamiens au Québec, communauté vietnamienne, racialisation, blanchité, processus d'identification, expérience socioscolaire, immigrants de deuxième génération, altérisation

Abstract

This master's thesis aims to understand how second-generation Vietnamese people in Quebec negotiate their relationship with the majority group through the lens of their socio-educational experience. This research begins with the observation that there is a gap between the image of the Vietnamese community in Quebec as a model minority, that is, a minority group that has successfully integrated, and the presence of a barrier between the Vietnamese "us" and the Quebec "them." I am interested in understanding these tensions and will be examining them through the lens of majority-minority relations. Two main concepts have been mobilized to examine these negotiations: whiteness and racialization. The concepts of ethnic boundaries and identification were also used in order to understand how these negotiations relate to the identification process of this population. This qualitative research is based on thirteen semi-structured interviews and a thematic analysis of them.

The research results show negotiations with whiteness and lived experiences of racialization in the participants' interactions with key actors in the educational sphere, such as peers and teachers. Whiteness is primarily experienced as an imposed and unattainable norm for racialized individuals. The participants' stories also highlight the racialization of Asian people as both model minorities and perpetual foreigners. In addition, the participants' narratives bring to light the processes of exclusion, inferiorization and hierarchization faced by second-generation Vietnamese people in Quebec. These processes are also articulated in the participants' identification process and limit their choices of identification. These negotiations also affect the way in which second-generation Vietnamese people view Vietnamese culture and Quebec culture.

Keywords : majority/minority relations, Vietnamese in Quebec, Vietnamese community, racialization, whiteness, identification process, socio-educational experience, second-generation immigrants, othering

Table des matières

Résumé	5
Abstract	7
Table des matières	9
Remerciements	13
Chapitre 1 - Problématique	15
1.1 Introduction	15
1.2 Portrait des Vietnamien·ne·s au Canada et au Québec.....	17
1.2.1 Immigration vietnamienne au Canada et au Québec.....	17
1.2.2 Portrait statistique et démographique de la communauté vietnamienne au Québec	18
1.3 Recherches sur les Vietnamien·ne·s au Canada et au Québec	20
1.3.1 Enquêtes menées sur les immigré·e·s vietnamien·ne·s.....	20
1.3.2 Recherche contemporaine sur la communauté vietnamienne du Québec	21
1.3.2.1 L'émergence de l'identité ethnoculturelle des Vietnamien·ne·s comme sujet de recherche	21
1.3.2.2 Constat d'une intégration réussie.....	22
1.4 Particularité du contexte québécois	23
1.4.1 La sphère scolaire pour appréhender les rapports majoritaires-minoritaires	25
1.4.1.1 L'expérience socioscolaire des personnes asiatiques	25
1.5 Élaboration des questions de recherche.....	27
Chapitre 2 – Revue de la littérature empirique et théorique et conceptualisation.....	29
2.1 Les Asiatiques perçu·e·s comme minorité modèle.....	29
2.1.1 Critiques du mythe de la minorité modèle et de la réussite scolaire	30
2.1.1.1 Apport de la <i>Critical Race Theory</i> pour comprendre le mythe de la minorité modèle	31

2.2	Le « blanchiment » des Asiatiques : les Asiatiques perçue·e·s comme <i>honorary whites</i>	33
2.2.1	Les <i>honorary whites</i> vis-à-vis la suprématie blanche	34
2.2.2	Racisme intériorisé : perpétuation de stéréotypes	35
2.3	Racisme vécu par les personnes asiatiques.....	36
2.3.1	Entre minorité modèle et éternel·le étranger·ère.....	37
2.3.2	Articulation de rapports sociaux de race et de genre	39
2.4	Identification et frontières ethniques	40
2.4.1	Identification des jeunes de la deuxième génération.....	40
2.4.2	Les processus d'identification par l'entremise des frontières ethniques.....	41
2.5	Synthèse de la revue de la littérature et élaboration des objectifs de recherche.....	42
2.6	Approche et concepts retenus de la revue de la littérature	43
2.6.1	L'approche relationnelle pour appréhender l'expérience socioscolaire.....	43
2.6.2	Le concept de la blanchité : construit social de domination	44
2.6.2.1	L'articulation de la blanchité à la racialisation	46
2.6.3	Le concept des frontières ethniques pour saisir les identifications	47
2.6.4	Articulation des concepts retenus.....	48
Chapitre 3 – Méthodologie.....		49
3.1	Posture épistémologique et recherche qualitative	49
3.2	Positionnement de la chercheuse	50
3.3	Démarche de construction des données.....	50
3.3.1	L'entrevue semi-dirigée comme méthode de collecte de données.....	50
3.3.2	Élaboration du guide d'entretien	51
3.3.3	Critères de sélection des participant·e·s et recrutement.....	52
3.3.4	Fiche sociodémographique.....	53
3.3.5	Enjeux éthiques de la recherche	53

3.3.6	Déroulement des entretiens et corpus de participant·e·s.....	54
3.4	Démarche d'analyse	55
3.4.1	L'analyse thématique comme méthode d'analyse	55
3.5	Limites méthodologiques	57
Chapitre 4 – Interactions dans la sphère scolaire		59
4.1	Expériences altérisantes.....	59
4.1.1	L'altérisation due à l'ignorance.....	59
4.1.2	La diversité pour égaliser le terrain.....	63
4.1.2.1	La diversité comme un refuge.....	66
4.1.3	Intériorisation de la perception de la supériorité de la blancheur.....	69
4.2	Négociations de stéréotypes	73
4.2.1	Catégorisation en tant que minorité modèle.....	75
Chapitre 5 – Identification et rapport à la culture		79
5.1	Identification.....	79
5.1.1	Catégories d'identification	79
5.1.2	Catégorisation imposée par le groupe majoritaire.....	83
5.1.2.1	Les marqueurs physiques de la différence	83
5.1.2.2	Le français comme marqueur d'appartenance à l'identité québécoise	87
5.1.2.2.1	De l'anglais à l'accent québécois.....	88
5.1.2.3	Le fardeau de la minorité modèle	90
5.2	Rapport à la culture.....	92
5.2.1	Dichotomisation des cultures	93
5.2.2	Revalorisation de la culture vietnamienne	95
5.2.2.1	Les effets du racisme et de la discrimination anti-asiatique	95
Chapitre 6 – Analyse des résultats au regard du cadre conceptuel		99

6.1	Négociation de la blancheur à travers l'expérience socioscolaire	100
6.1.1	La normativité de la culture québécoise.....	100
6.1.2	La racialisation : la marque de la différence	102
6.1.3	Le stéréotype de la minorité modèle : interactions des marqueurs physiques et culturels de la différence	103
6.2	Articulation des négociations au processus d'identification	105
6.2.1	Les traits physiques comme marqueurs des frontières.....	106
6.2.1.1	Quand la racialisation affecte la langue	106
6.2.1.2	Sentiment d'exclusion de l'identité québécoise.....	107
6.2.2	Cultures modernes et cultures traditionnelles	108
6.2.3	La capacité d'agir des personnes racialisées	109
6.3	Effets structurants sur le vécu des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération	111
	Conclusion.....	115
	Références bibliographiques	119
	Annexe 1 : Affiche de sollicitation	127
	Annexe 2 : Formulaire d'information et de consentement.....	128
	Annexe 3 : Fiche sociodémographique	135
	Annexe 4 : Guide d'entretien	141

Remerciements

Mon parcours à la maîtrise a été plus long et plus ardu que je ne l'avais imaginé. J'aimerais prendre le temps de remercier les personnes qui m'ont aidée à y parvenir.

J'aimerais tout d'abord remercier ma directrice de recherche, Fahimeh Darchinian, qui m'a toujours soutenue. Même quand mon parcours à la maîtrise s'est allongé, elle s'est toujours montrée compréhensive. Merci pour tes lectures, tes commentaires et tes conseils qui m'ont aidée tout au long de la rédaction de ce mémoire. Merci également pour les expériences d'auxiliariat d'enseignement et de recherche, j'ai beaucoup appris à tes côtés.

Merci aussi à Dave Poitras et à Sivane Hirsch pour leurs commentaires et leurs suggestions qui m'ont permis de pousser ma réflexion un peu plus loin, et ainsi, d'améliorer ce mémoire.

Je tiens aussi à remercier toutes les personnes qui ont accepté de participer à cette recherche. Merci pour votre temps et de bien avoir voulu partager votre expérience avec moi. Je vous en suis extrêmement reconnaissante.

Et finalement, merci à ma famille, à mes proches. Je n'aurai pas pu survivre tout ça sans vous. Merci pour votre soutien inconditionnel et de m'avoir offert un environnement qui m'a permis de réaliser ce mémoire. Merci en particulier à ma sœur, Rachel, qui m'a obligée à finir la rédaction de ce mémoire.

Chapitre 1 - Problématique

1.1 Introduction

Ce projet de recherche s'est développé sur plusieurs années, mais n'a pas suivi une trajectoire tout à fait linéaire. En effet, si je devais retracer les débuts de mes premières idées, je les situerais entre autres dans le cadre d'un cours au baccalauréat en sociologie et dans un séminaire à la maîtrise. Tous les deux demandaient la production d'un travail de session dont le sujet était libre au choix, tant qu'il est connexe aux thématiques abordées dans le cours. Dans les deux cas, je me suis inspirée à la fois de mes expériences personnelles et d'observations pour informer mon choix de sujet de recherche (Bourgeois 2016). Pour le cours au baccalauréat, mon travail de session portait sur les effets du mythe de la minorité modèle sur les personnes asiatiques. Ce mythe désigne l'idée que les Asiatiques sont un modèle à suivre pour les autres groupes minoritaires puisqu'ielles sont parvenu·e·s à réussir sur le plan académique, professionnel et financier, et cela, malgré leurs circonstances (Ho 2018). C'est une représentation des Asiatiques qui est aussi perpétuée au Québec, dans les médias et dans les interactions entre individus (Noche 2016, Légaré-Tremblay 2016, Membres du Pont entre les générations 2009). Étant moi-même racialisée en tant que personne asiatique et ayant des parents nés au Vietnam, c'est une problématique¹ qui m'interpellait personnellement.

Ensuite, dans le cadre d'un séminaire de maîtrise, j'avais brièvement survolé la littérature scientifique sur la communauté vietnamienne au Québec, pour ensuite constater qu'il existait peu de recherches sur cette population. Ainsi, ce mémoire est une occasion d'alimenter les savoirs sur cette communauté.

Par ailleurs, toute recherche s'inscrit dans un contexte sociohistorique. Ainsi, bien que l'élaboration de ce projet de mémoire avait commencé plusieurs mois avant la pandémie de la COVID-19, il est pertinent de tenir compte de l'impact de cette pandémie sur cette recherche puisqu'elle porte sur des personnes asiatiques. En effet, les Chinois·e·s avaient été désigné·e·s comme boucs émissaires de la pandémie, puis le blâme s'est vite répandu aux personnes perçues comme étant asiatiques

¹ Les enjeux qui entourent le mythe de la minorité modèle seront abordés de manière plus exhaustive dans un prochain chapitre.

(Chuang 2022). Ces personnes ont ainsi été victimes de crimes violents et racistes pendant la pandémie (Grillo et Rowe 2021, Guo et Guo 2021). Au Canada, ces attaques visaient surtout les personnes chinoises, coréennes et celles d'Asie du Sud-Est (Statistique Canada 2021). Cette crise sanitaire a fait resurgir des réflexions sur la définition du groupe des Asiatiques, c'est-à-dire : qui sont les personnes considérées comme étant asiatiques, puis pourquoi cette homogénéisation des Asiatiques comme étant toutes chinoises? Seet (2021) a soulevé un enjeu similaire concernant ce problème de définition dans le cadre des critères de sélection des participant·e·s pour une recherche portant sur les *Asian Australians*. Pour rejoindre cette population, il a décidé de chercher des participant·e·s originaires d'Asie de l'Est et d'Asie du Sud-Est puisque la définition courante en Australie des Asiatiques se rapportait aux personnes qui étaient « *Chinese-looking* ». Cette définition du groupe des Asiatiques² se retrouve également dans le contexte canadien et québécois, c'est-à-dire qu'elle inclut les Vietnamiens·e·s. La communauté vietnamienne du Québec a ainsi été affectée par ces perceptions négatives des Asiatiques soulevées par la pandémie. Chuang (2022) utilise le terme « asiatiqueté·e » pour qualifier ce phénomène d'étiquetage d'individus comme personnes asiatiques.

Ces expériences personnelles, ces observations et le contexte sociohistorique dans lequel je me trouvais ont guidé mon choix de sujet de recherche. Le projet de recherche s'est peu à peu transformé au cours de ce séminaire de maîtrise, ainsi que durant le séminaire de projet de mémoire. Il est aussi le fruit de discussions, de réflexions et de lectures qui ont eu lieu au fil de ces dernières années. Ainsi, les prochaines sections de ce chapitre seront consacrées à présenter l'évolution de ce projet de mémoire en un objet de recherche. Je commencerai par une description de l'immigration vietnamienne au Canada et au Québec, suivie de quelques informations sur la démographie de la communauté vietnamienne au Québec. J'enchaînerai ensuite avec la présentation des recherches effectuées sur cette population, puis je continuerai avec une justification de la pertinence du contexte québécois pour cette recherche. Enfin, je conclurai ce chapitre avec l'élaboration de ma question générale de recherche.

² Par ailleurs, Aspinall (2007) s'est penché sur le décalage qui existe entre les catégories raciales et ethniques utilisées par les agences statistiques et la manière dont la population s'identifiait. Il a mis en évidence la différence entre les définitions conçues par ces agences et les utilisations courantes de ces termes par la population. De plus, il a soulevé les différences de définitions de ces catégories selon les pays, en prenant comme exemple la catégorie des « Asiatiques » dans les contextes du Royaume-Uni, des États-Unis et du Canada. Il a entre autres conclu que ces différences étaient attribuables à l'histoire distincte de chaque pays, leur passé colonial, ainsi qu'au contexte culturel, social et politique.

1.2 Portrait des Vietnamiens au Canada et au Québec

Dans cette prochaine section, je broserai un portrait de la population vietnamienne au Canada et au Québec, en commençant par un court historique des vagues d'immigration vietnamienne au Canada, puis en terminant avec quelques caractéristiques démographiques de ce groupe. Beaucoup de ces données s'appuient sur les travaux de l'anthropologue Louis-Jacques Dorais. Ce chercheur a grandement contribué à la littérature scientifique sur la diaspora vietnamienne.

1.2.1 Immigration vietnamienne au Canada et au Québec

Selon Dorais (2000), les premiers immigrants vietnamiens à arriver au Canada étaient des jeunes Vietnamiens, principalement des hommes, qui venaient entreprendre des études universitaires dans les années 1950. Elles s'étaient inscrites dans les universités francophones du Québec étant donné qu'elles avaient le français comme langue seconde (Chan et Dorais 1998). L'apprentissage de la langue française au Vietnam était un effet de la colonisation française du pays (Nguyen 2012). Certains de ces étudiants ont choisi de retourner au Vietnam après leurs études, mais beaucoup sont restés et ont fondé une famille. La plupart se sont établis au Québec.

De 1975 à 1977, il a été estimé qu'environ 7 000 Vietnamiens sont arrivés au Canada en tant que réfugiés après la victoire du côté communiste dans la guerre du Vietnam. Cette première vague d'immigration était constituée de personnes issues de la bourgeoisie urbaine et des forces armées (Dorais et Richard 2007). Ainsi, elles avaient généralement un bon niveau d'éducation, un statut socioéconomique aisé et parlaient déjà le français ou l'anglais. Ces personnes venaient rejoindre des membres de leur famille qui demeuraient déjà au Canada et environ 65 % d'entre eux s'installèrent au Québec (Dorais 2000).

Il y a eu une deuxième vague d'immigration à partir de 1979, celle qui est plus connue sous le nom des *boat people*. Contrairement à la première vague d'immigration, celle-ci était composée de personnes vietnamiennes issues de classes sociales plus diverses. De plus, ces personnes ne parlaient ni l'anglais ni le français et n'avaient pas de membre de la famille déjà installé au Canada. Ces réfugiés avaient fui le Vietnam et résidaient temporairement dans des camps dans des pays voisins tels que la Thaïlande, la Malaisie, la Chine, les Philippines et l'Indonésie en attendant de pouvoir s'installer ailleurs. Entre 1979 et 1982, le Canada a accueilli environ 59 000 de ces

réfugié·e·s, dont 40% étaient d'origine chinoise (Dorais 2000). Cette réception importante de réfugié·e·s s'explique par des réformes politiques au niveau fédéral :

Pendant ce temps, le gouvernement du Canada réformait ses politiques sur l'immigration et les réfugiés. En 1969, le Canada a signé la Convention des Nations Unies relative au statut des réfugiés qui obligeait le pays à participer à la protection internationale des réfugiés. En outre, la nouvelle *Loi sur l'immigration*, entrée en vigueur en 1978, a facilité l'immigration des réfugiés au Canada. (Patrimoine canadien 2022)

Ielles sont arrivé·e·s par l'entremise du parrainage par les gouvernements fédéral et provinciaux, ainsi que par des initiatives privées. Bien que cette population fût « [répartie] sur l'ensemble du territoire canadien » (Dorais 2000, 94) à leur arrivée, avec le temps, elle s'est principalement concentrée à l'intérieur de trois villes : Montréal, Toronto et Vancouver. Dorais (2000) attribue ces migrations vers ces villes à la perception de meilleures opportunités de travail et à la présence d'une communauté vietnamienne déjà établie.

La troisième vague d'immigration vietnamienne au Canada était caractérisée par la réunification familiale. En effet, à partir de 1982, le gouvernement canadien encourageait activement la réunification des familles vietnamiennes. Ainsi, la moitié des 34 400 Vietnamien·ne·s arrivé·e·s au Canada entre 1983 et 1986 étaient venu·e·s à ces fins. Ielles avaient été parrainé·e·s par leur famille installée au Canada.

L'immigration des personnes vietnamiennes au Canada tourne ainsi autour de ces trois vagues qui ont suivi la fin de la guerre du Vietnam. Depuis ces périodes d'immigration, l'immigration vietnamienne au Canada est beaucoup moins nombreuse (Dorais 2000). Effectivement, les catégories d'immigrations les plus courantes parmi les Vietnamien·ne·s ayant immigré au Canada entre 1980 et 2016 sont celles du regroupement familial (39,2%) et celles des réfugié·e·s (32,1%) (Statistique Canada 2017, cité dans Québec (Province). Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration 2019). En 2016, la population vietnamienne au Canada se chiffrait à 240 615 individus, soit 0,7% de la population canadienne (Statistique Canada 2017).

1.2.2 Portrait statistique et démographique de la communauté vietnamienne au Québec

Selon le recensement canadien de 2016 (Statistique Canada 2017), près de 18% de la population vietnamienne du Canada réside au Québec, soit 43 085 individus. Comme il a été mentionné

précédemment, il y avait une tendance à se regrouper dans les grandes villes de Montréal, Toronto et Vancouver. Ainsi, environ 65,3% des Vietnamiens au Québec demeurent à Montréal (Statistique Canada 2017, cité dans Québec (Province). Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration 2019). Leur présence est aussi plus importante dans les arrondissements de Villeray–Saint-Michel–Parc-Extension, de Côte-des-Neiges–Notre-Dame-de-Grâce et de Saint-Laurent.

Ensuite, au niveau des langues parlées par cette population, 81,8% d'entre elle connaissent le français (Statistique Canada 2017, cité dans Québec (Province). Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration 2019), ce qui est un taux plus bas que dans l'ensemble de la population québécoise (94,4%). Pour 66,8% de la communauté vietnamienne du Québec, elles ont déclaré avoir une langue autre que le français ou l'anglais comme langue maternelle, alors que 23,8% des Vietnamiens au Québec ont nommé le français comme langue maternelle. Toutefois, ce portrait linguistique se nuance puisque 34,8% des Vietnamiens avaient indiqué le français comme langue la plus parlée à la maison. Ainsi, il y a une légère différence dans le français comme langue maternelle et langue d'usage chez la population vietnamienne au Québec.

Finalement, par rapport au niveau de scolarité et au revenu médian des Vietnamiens au Québec, les données du recensement canadien de 2016 reflètent presque exactement celles du recensement de 2011. Cheung (2015) avait observé que bien que les Vietnamiens détenaient un taux plus élevé de diplomation au niveau universitaire que l'ensemble de la population du Québec, cela ne se traduisait pas dans leur revenu médian. En effet, 30,3% de la communauté vietnamienne avait un diplôme, une certification ou un grade universitaire, alors que ce taux était de 20,5% pour l'ensemble de la population québécoise (Statistique Canada 2017, cité dans Québec (Province). Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration 2019). Néanmoins, le revenu médian des Vietnamiens se situait à 23 377\$, tandis que celui de la population québécoise était plus haut, à 32 995\$. Ce constat ne correspond donc pas à cette vision de la minorité modèle de la communauté vietnamienne et des personnes asiatiques, c'est-à-dire que les Vietnamiens ne connaissent pas autant de prospérité financière qu'il est imaginé. Cela permet de considérer les mécanismes sociaux sous-jacents à ce décalage.

1.3 Recherches sur les Vietnamiens au Canada et au Québec

Dans cette section, je présenterai quelques études sur la population vietnamienne au Canada et au Québec pour faire état des connaissances existantes dans la littérature scientifique et ainsi inscrire ma recherche dans la continuité de ces travaux et apporter de nouvelles connaissances.

1.3.1 Enquêtes menées sur les immigrés vietnamiens

Avant 1980, les quelques chercheurs qui s'intéressaient à l'Asie du Sud-Est étaient dispersés dans des institutions différentes. Aucune université canadienne ne démontrait un intérêt particulier pour cette région de l'Asie, et par extension, le Vietnam. Les premiers travaux portant sur l'immigration vietnamienne sont venus de chercheurs vietnamiens ayant immigré au Canada. Ces travaux (Vuong-Riddick 1976, Lê 1976, Nguyễn Quy Bong 1977, cités dans Dorais 2000) portaient sur les réfugiés de la première vague arrivés en 1975 et sur leurs problèmes d'adaptation. Par la suite, la deuxième vague d'immigration avait forcé la production de nouvelles études sur ces réfugiés, étant donné le nombre élevé de Vietnamiens à accueillir. Les agences gouvernementales chargées de leur accueil ont alors produit de nouvelles recherches pour tenter de gagner une meilleure compréhension de la situation. Par après, les chercheurs universitaires n'ont pas tardé à effectuer leurs propres recherches pour prêter leur expertise. Elles ont continué de se pencher sur les réfugiés vietnamiens alors que les agences gouvernementales délaissaient ces sujets de recherche après 1982. Ces recherches (Chan & Lam 1983, Nguyễn Duy San 1982, Beiser 1984, cités dans Dorais 2000) continuaient de porter sur l'adaptation de la population vietnamienne, mais les approches des chercheurs différaient selon leur discipline (psychiatrie, psychologie sociale, psychologie) et elles portaient sur des aspects plus précis de leur adaptation (parrainage, identité ethnique, santé, etc.). De 1987 à 1990, il y eut un changement dans l'orientation des recherches sur les Vietnamiens : « on s'intéressa à l'organisation sociale et culturelle de la diaspora vietnamienne au Canada. » (Dorais 2000, 98) Depuis ces années, Dorais (2000) observa un déclin dans les recherches sur la communauté vietnamienne du Canada.

Les recherches effectuées durant le XX^e siècle sur les Vietnamiens au Canada portaient principalement sur l'adaptation des réfugiés vietnamiens. Ainsi, il me semble pertinent de me pencher davantage sur la deuxième génération d'immigrants vietnamiens puisque ces recherches portaient plutôt sur la première génération et d'écarter le sujet de leur adaptation dans

la société canadienne ou québécoise. De plus, selon le recensement canadien de 2016, la deuxième génération constituait 37% de la population vietnamienne au Canada (Statistique Canada 2017, cité dans Québec (Province). Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration 2019). Ce poids démographique justifie alors de s'intéresser à ce groupe.

Les prochains textes que je présenterai offrent une meilleure vue d'ensemble sur la recherche contemporaine effectuée au Québec qui diffère du sujet de l'adaptation des réfugié·e·s vietnamien·ne·s.

1.3.2 Recherche contemporaine sur la communauté vietnamienne du Québec

1.3.2.1 L'émergence de l'identité ethnoculturelle des Vietnamiens·e·s comme sujet de recherche

La construction identitaire des jeunes vietnamiens·e·s a attiré l'attention des chercheur·euse·s. L'enquête basée sur des entretiens qualitatifs menée par Méthot (1995) était la première qui se penchait de façon approfondie sur ce sujet. Ses participant·e·s étaient tous né·e·s au Vietnam, mais avaient quitté le pays durant leur enfance (en moyenne, à 7 ans), ce qui les situait entre la première et la deuxième génération d'immigration. Au moment de l'étude, elles avaient entre 18 et 25 ans. La recherche de Méthot se distingue par son approche du concept de l'identité par rapport aux recherches antérieures. En effet, elle a critiqué plusieurs auteur·rice·s qui conceptualisaient l'identité des Vietnamiens·e·s de manière fixe et qui empruntaient un discours assimilationniste. Elle dénonçait également cette tendance à catégoriser les sujets et leur identité selon des typologies. Méthot a donc privilégié une approche de l'identité comme étant quelque chose de fluide, qui avait la possibilité de se transformer selon les contextes historiques, sociaux et culturels. Elle désirait ainsi comprendre « comment se construit, s'exprime et se transforme l'identité ethnoculturelle chez des jeunes d'origine vietnamienne [...] » (Méthot 1995, 33). Elle a aussi mis de l'avant la dimension relationnelle de la construction de l'identité en utilisant le concept de stratégies identitaires pour appréhender sa question de recherche. D'ailleurs, elle fait aussi la distinction entre identité culturelle et identité ethnique, cette dernière émanant « d'une distinction entre majoritaires et minoritaires » (Méthot 1995, 45) et qui se rapporte à une « catégorisation de son groupe d'appartenance dans le cadre de rapports sociaux inégalitaires. » Dans l'ensemble, les résultats de la recherche qualitative de Méthot montrent une relation assez positive entre les participant·e·s et la société québécoise. Elles considéraient aussi les Québécois·e·s comme ouvert·e·s d'esprit par

rapport aux personnes issues de l'immigration. L'autrice a aussi évoqué le stéréotype du « bon élève » comme perception que les autres avaient de ses participant·e·s, ce qui rejoint l'observation que les Vietnamiens sont vu·e·s comme une minorité modèle.

Ensuite, Tran (2012) a également réalisé une recherche sur l'identité ethnoculturelle des jeunes Viéto-Montréalais·e·s³, il s'agissait de jeunes de la deuxième génération. Cette recherche effectuée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise se basait sur une méthodologie qualitative et a fait l'usage d'entretiens. La chercheuse jugeait que « les recherches sur l'identité des Vietnamiens du Québec ou du Canada sont très limitées et ne sont plus à jour. » (Tran 2012, 2) Ainsi, sa recherche a été effectuée presque 20 ans après celle de Méthot (1995). Comme Méthot, Tran a aussi conclu que les Vietnamiens se sont bien intégrés à la société québécoise et canadienne. Elle attribue cela principalement à l'aide gouvernementale qui leur avait été offerte. Elle a également adopté une approche à l'identité qui la considère comme un processus changeant, et non une entité fixe. Ses résultats montrent que l'identité ethnoculturelle est assez variée parmi ses participant·e·s. Ceux-ci ont tendance à ne pas se limiter à une seule catégorie d'identification, c'est-à-dire qu'ielles font un « grand mélange de leur culture d'origine et celle des Québécois ou bien les Canadiens » (Tran 2012, 98). Par ailleurs, dans le but de définir la communauté ethnique, l'autrice a cité Juteau-Lee (1983) qui soulignait le caractère minoritaire inhérent aux groupes ethniques. Ainsi, comme Méthot (1995), Tran reconnaît la présence de rapports de pouvoir inégaux. Toutefois, il semble que la dimension des rapports de pouvoir n'a pas été utilisée pour l'analyse de ses entretiens.

1.3.2.2 Constat d'une intégration réussie

Dorais et Richard (2007) ont publié un ouvrage qui offre une bonne vue d'ensemble de la communauté vietnamienne à Montréal en se penchant sur différents thèmes. Ils avaient entre autres pour objectif la description de plusieurs aspects de cette communauté, comme leur vie économique, sociale et culturelle. Ce livre est le résultat de trois recherches qualitatives : la première menée en 1997 auprès de Vietnamiens âgés entre 21 et 82 ans; une deuxième en 1999 sur des jeunes de la deuxième génération; puis une troisième qui a eu lieu de 2002 à 2003 avec des personnes vietnamiennes qui avaient entre 17 et 87 ans. Ce corpus de répondant·e·s incluait alors des membres de la communauté vietnamienne de la première et de la deuxième génération. Les auteurs

³ Néologisme emprunté à Dorais et Richard (2007) qui désigne les Vietnamiens vivant à Montréal.

se sont intéressés à la manière dont cette communauté a réussi à s'intégrer à la société québécoise tout en préservant leur culture vietnamienne. Ils ont mobilisé les concepts du capital social et du multiculturalisme pour expliquer ce phénomène. Ils ont conclu que le capital social élevé des premier·ère·s arrivant·e·s vietnamien·ne·s a contribué à l'établissement d'une communauté vietnamienne dynamique, puis que les politiques multiculturalistes du Canada et les politiques interculturalistes du Québec qui respectent les cultures des différents groupes issus de l'immigration ont favorisé la préservation de la culture vietnamienne. Malgré ce constat positif, Dorais et Richard ont observé la persistance d'une barrière entre la communauté vietnamienne et les Québécois·e·s :

Un grand nombre de Viéto-Montréalais, la majorité sans doute, ont donc l'impression de former une entité spécifique, les « Vietnamiens », au sein de la société québécoise. Après, parfois, 25 ou 30 ans de vie au Québec, plusieurs d'entre eux appellent encore leurs concitoyens « de vieille souche » « les Québécois » ou « les Canadiens », montrant ainsi qu'ils les considèrent comme un groupe « autre » dont ne fait pas partie le « Nous » vietnamien. (Dorais et Richard 2007, 215)

Cette remarque des auteurs permet de se questionner sur les barrières ressenties par la communauté vietnamienne qui empêchent un sentiment d'inclusion plus poussé à l'identité québécoise. Notamment, Dorais et Richard (2007) avaient évoqué le groupe majoritaire comme possible obstacle à l'intégration des personnes issues de l'immigration, mais n'avaient pas observé cela dans le discours de leurs participant·e·s :

La population majoritaire peut aussi faire obstacle à l'intégration des personnes issues de l'immigration, des minorités dites « visibles » en particulier, en exerçant de la discrimination ou même un certain racisme envers elles, ou encore en exigeant d'elles une assimilation quasi-totale à la culture ambiante. (Dorais et Richard 2007, 191)

À la lumière de ces observations, il serait pertinent de se pencher sur les relations entre groupes majoritaire et minoritaires au Québec, et plus précisément entre le groupe majoritaire québécois et la communauté vietnamienne. La prochaine section détaillera quelques caractéristiques du contexte québécois pour mettre en évidence sa pertinence pour comprendre cette problématique.

1.4 Particularité du contexte québécois

Après la Seconde Guerre mondiale, avec une augmentation de la diversité ethnoculturelle dans l'immigration et un intérêt plus marqué pour les droits humains, le Québec a commencé à adopter un discours officiel plus inclusif sur la diversité à partir des années 1970 (Potvin 2010). De plus, il

a aussi mis en place des mesures pour assurer l'intégration des nouveaux·elles arrivant·es. Toutefois, Potvin (2010) affirme qu'il y a un écart entre ce discours officiel et la réalité des relations interethniques au Québec étant donné qu'il existe encore des grandes disparités entre ces groupes. L'autrice attribue en partie cet écart au statut particulier du Québec : il constitue un groupe majoritaire à l'échelle de la province, mais a également un statut minoritaire à l'échelle d'un pays à majorité anglophone. Mc Andrew (2010) qualifie la situation particulière du Québec de « majorité fragile ».

D'ailleurs, les Québécois·e·s n'avaient pas toujours eu ce statut de majoritaire au sein du Québec (Potvin 2010, Scott 2016). En effet, à l'époque où les Québécois·e·s étaient plus connu·e·s sous le nom des « Canadien·ne·s-Français·e·s », ceux-ci étaient en position de minoritaires vis-à-vis les anglophones qui contrôlaient autrefois le marché du travail et l'économie au Québec. Scott (2016) rapporte que les Canadien·ne·s-Français·e·s étaient même racialisé·e·s par le Canada anglais et n'étaient pas considéré·e·s comme blanc·he·a à cette époque. Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale, dans les années 1960, que le statut socioéconomique des Canadien·ne·s-Français·e·s s'est amélioré. Leur prospérité économique constituait ainsi leur porte d'entrée dans la catégorie de « blanc·he·s ». C'est ce qui a marqué leur transition de groupe minoritaire à groupe majoritaire, de Canadien·ne·s-Français·e·s à Québécois·e·s (Potvin 2010, Scott 2016).

Les personnes issues de l'immigration au Québec se sont retrouvées coincées entre les communautés anglophone et francophone. Selon Potvin (2010), les immigrant·e·s avaient tendance à se tourner vers la communauté anglophone quand celle-ci détenait beaucoup de pouvoir au Québec dans l'espoir de connaître de la mobilité sociale. Ceci était mal vu aux yeux des Canadien·ne·s-Français·e·s et la communauté immigrante était alors perçue comme une menace. Après le changement de statut de minoritaire à majoritaire, les Québécois·e·s voyaient plutôt l'immigration comme un moyen de contrer leur poids démographique et linguistique plus faible au sein de l'Amérique du Nord. L'intégration des immigrant·e·s au Québec devint alors un enjeu important. Étant donné ce contexte historique particulier, les rapports majoritaires-minoritaires au Québec constituent toujours un sujet d'actualité.

1.4.1 La sphère scolaire pour appréhender les rapports majoritaires-minoritaires

Au cours des dernières décennies, l'école québécoise était vue comme « le creuset de l'intégration, de la socialisation et des préférences linguistiques » (Magnan, Darchinian et Larouche 2016, 99), comme une manière de transformer les relations ethniques au sein de la société québécoise (Mc Andrew 2010). Cela explique ainsi toutes les politiques éducatives mises en place pour promouvoir la langue française et intégrer les immigrant·e·s à la société québécoise. Un des exemples les plus saillants est l'implantation de la *Charte de la langue française* (Mc Andrew 2010) dont une des composantes vise à rediriger les personnes immigrantes vers des institutions scolaires francophones. Ce genre de mesures a ainsi conduit les écoles francophones à accueillir un plus grand nombre d'élèves issu·e·s de l'immigration, ce qui les a transformées en « un milieu marqué par la diversité ethnoculturelle » (Magnan, Darchinian et Larouche 2016, 101). Ce changement dans le paysage de l'école québécoise a donc donné lieu à de nouveaux enjeux par rapport à la gestion de cette diversité : elle constituait ainsi une préoccupation pour le gouvernement québécois.

En 1998, le ministère de l'Éducation annonça la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* dans laquelle le gouvernement québécois affichait sa position par rapport à cette problématique : il mettait de l'avant une volonté d'ouverture à la diversité et faisait la promotion d'un savoir-vivre ensemble (Mc Andrew 2010). Ce positionnement s'alignait tout à fait avec l'approche interculturelle dont s'est doté le gouvernement québécois qui « reconnaît l'apport des groupes minoritaires tout en souhaitant la préservation du français comme langue commune de la vie publique » (Magnan, Darchinian et Larouche 2016, 100). Étant donné ce rôle particulier confié à l'institution de l'école au Québec, la sphère scolaire semble ainsi pertinente comme lentille pour appréhender les rapports majoritaires-minoritaires spécifiques au contexte québécois, et plus précisément, le rapport entre le groupe majoritaire et celui des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération.

1.4.1.1 L'expérience socioscolaire des personnes asiatiques

L'angle de l'expérience socioscolaire permet de prendre en compte la perspective des élèves et d'examiner les systèmes scolaires de l'intérieur (Magnan, Darchinian et Larouche 2016). En d'autres mots, dans le cadre de cette recherche, les rapports avec le groupe majoritaire seront saisis du point de vue des personnes de minorité vietnamienne, tout en fournissant des observations sur

l'école québécoise. L'expérience socioscolaire des personnes asiatiques au Québec a été un sujet assez peu étudié dans la littérature scientifique, mais il est tout de même important de faire part des travaux qui ont été effectués sur cette thématique. Ces recherches portent sur différentes populations originaires de l'Asie et démontrent la complexité des problématiques spécifiques à chacun de ces groupes.

La thèse de doctorat de Bakhshaie (2013) se penchait sur l'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud à l'école secondaire. Elle partait du constat que ces élèves connaissaient le plus haut taux de décrochage parmi les élèves issu·e·s de l'immigration au Québec. Cela l'a donc menée à se questionner sur les différents facteurs qui pouvaient influencer leur expérience socioscolaire, et plus spécifiquement leur réussite scolaire, tels que les dynamiques familiales, communautaires et scolaires. À l'aide de méthodes mixtes, dont l'utilisation d'un questionnaire et d'entretiens semi-dirigés, la chercheuse montre qu'outre les interactions entre ces dynamiques, le contexte des relations ethniques et linguistiques de la société québécoise exerçait également une influence sur l'expérience socioscolaire de cette population.

Sun (2013) a abordé des thèmes similaires à Bakhshaie (2013) dans sa thèse de doctorat : elle s'est également intéressée aux facteurs scolaires, familiaux et communautaires qui pouvaient influencer l'intégration socioscolaire dans le contexte de l'école québécoise. Toutefois, sa recherche concernait de jeunes Chinois·e·s à l'école secondaire. Bien que ces deux projets de thèse comportent quelques similarités, les problématiques énoncées par les chercheuses sont assez différentes. Par exemple, Sun (2013) soutient que les élèves chinois·e·s sont généralement perçu·e·s comme étant des minorités modèles au Québec à cause de leur performance scolaire. De plus, la communauté chinoise s'est établie au Canada et au Québec depuis quelques siècles, alors que la communauté sud-asiatique est issue d'une immigration plus récente. Ainsi, il est pertinent d'étudier différents groupes originaires de l'Asie étant donné leurs caractéristiques différentes.

Dans un autre ordre d'idées, le mémoire de maîtrise de Doucet (2021) portait sur l'expérience socioscolaire de jeunes adultes de minorité coréenne. La chercheuse s'écarte de l'aspect de la réussite scolaire dans l'expérience socioscolaire et s'intéresse plutôt à la négociation des différents repères culturels dans le processus d'identification de ces jeunes. Les résultats de cette étude montrent que les catégorisations effectuées à l'endroit des participant·e·s avaient un caractère racialisant et que le stéréotype de la minorité modèle avait été évoqué plusieurs fois dans

l'expérience socioscolaire de ces jeunes. Par ailleurs, Doucet (2021) a choisi d'étudier l'expérience socioscolaire du primaire jusqu'au niveau postsecondaire, alors que le contexte des deux recherches précédentes se situait uniquement à l'étape du secondaire. Cela lui a permis de constater que de nouveaux rapports sociaux se formaient au fil des changements d'institutions scolaires, ce qui indique la pertinence de considérer l'expérience socioscolaire sur une trame temporelle plus longue. Il se pourrait que le rapport au groupe majoritaire des personnes de minorité vietnamienne change au cours des différentes transitions dans leur parcours scolaire (Magnan, Darchinian et Larouche 2016).

Ces trois recherches présentaient de premières tentatives de documentation de l'expérience socioscolaire de populations asiatiques au Québec. Étant donné le faible nombre de recherches sur ces groupes, beaucoup d'aspects différents peuvent être abordés pour appréhender ces expériences. D'ailleurs, plusieurs éléments comme le parcours migratoire et le contexte d'installation au Québec constituent des spécificités propres à chaque groupe, ce qui implique des problématiques différentes. Ainsi, ma recherche se distingue tout d'abord par l'étude d'une autre population, celle des personnes d'origine vietnamienne. De plus, l'expérience socioscolaire sera abordée sous un angle différent qui est celui du rapport au groupe majoritaire. Puis, comme Doucet (2021), il me paraît intéressant de tenir compte de possibles changements dans ces rapports au fil des transitions d'institutions scolaires, donc je prévois analyser l'expérience socioscolaire de l'école primaire jusqu'aux institutions postsecondaires.

1.5 Élaboration des questions de recherche

Les recherches recensées mettent en évidence plusieurs lacunes dans la littérature scientifique sur la population vietnamienne au Québec. Tout d'abord, l'accueil d'urgence d'un nombre important de réfugié·e·s a donné lieu à plusieurs travaux sur la première génération de Vietnamien·ne·s au Canada et au Québec, ce qui fait que la deuxième génération est moins présente dans les recherches. Ensuite, certain·e·s auteur·rice·s des recherches qui portaient sur la communauté vietnamienne du Québec (Dorais et Richard 2007, Méthot 1995, Tran 2012) arrivent à la conclusion que la communauté vietnamienne s'est bien intégrée dans la société québécoise. À la lumière de la persistance de barrières entre Québécois·e·s et personnes de minorité vietnamienne ainsi que du contexte de racisme anti-asiatique de la pandémie de la COVID-19, il semble pertinent de se pencher davantage sur la complexité des rapports entre ces deux groupes et de l'appréhender sous

l'angle de négociations. Ainsi, l'examen du rapport entre les Vietnamiens de deuxième génération et le groupe majoritaire permettrait une meilleure compréhension des dynamiques entre majoritaires et minoritaires au Québec. Ensuite, étant donné le rôle assigné à l'école québécoise dû à ses fonctions de socialisation et d'intégration des personnes issues de l'immigration, la sphère scolaire représente une lentille unique pour étudier ces rapports propres au contexte québécois. Tous ces éléments relevés aboutissent à l'élaboration de ma question générale de recherche : comment les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération au Québec négocient-elles leur rapport au groupe majoritaire au prisme de leur expérience socioscolaire?

Il semblerait aussi pertinent de se pencher à nouveau sur le processus d'identification des personnes vietnamiennes, mais sous un autre angle théorique, c'est-à-dire en tenant compte des rapports de pouvoir en jeu. Cela mène à ma première sous-question de recherche : comment ces négociations s'articulent-elles à leur processus d'identification?

Finalement, une deuxième sous-question me semble aussi importante à soulever : quels sont les effets structurants de ces négociations sur leur vécu? Cette question permet de saisir de manière plus concrète l'impact de ces processus sur les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération.

Ces questions de recherche sont à la fois pertinentes sur le plan social et scientifique. En effet, cette recherche vise une meilleure compréhension des dimensions complexes de l'expérience d'un groupe minoritaire vis-à-vis un groupe majoritaire dans un contexte où le vivre-ensemble est un enjeu important. De plus, elle vient combler plusieurs manques dans la littérature scientifique puisque peu de recherches portent sur les personnes de minorité vietnamienne, et ce, de deuxième génération. L'approche théorique pour aborder cette problématique considère les rapports de pouvoir inégalitaires qui semblaient peu mobilisés dans des recherches précédentes. Enfin, le sujet des négociations n'a pas été exploré dans l'étude de cette population.

Chapitre 2 – Revue de la littérature empirique et théorique et conceptualisation

Cette partie du mémoire a pour but la recension de textes sur l'expérience socioscolaire des personnes asiatiques, plus précisément sur leur rapport au groupe majoritaire. La revue de la littérature permettra de dégager des approches théoriques et des concepts à mobiliser pour traiter mes questions de recherche, ainsi qu'à formuler des objectifs spécifiques de recherche. J'organise ce chapitre autour des notions qui ont été mobilisées dans la littérature pour appréhender l'expérience socioscolaire des personnes asiatiques : soit le mythe de la minorité modèle en éducation; les Asiatiques et leur positionnement par rapport à la blanchité⁴; le racisme vécu par les personnes asiatiques; puis finalement, l'identification et les frontières ethniques vécues chez les jeunes immigrant·e·s de deuxième génération. Étant donné le peu d'études effectuées sur les personnes asiatiques dans le contexte québécois, et à l'opposé, l'abondance de ces travaux dans le contexte états-unien, ce chapitre contiendra également des recherches sur les jeunes issu·e·s de l'immigration dans le but d'ancrer ce mémoire dans le contexte québécois. Puis, dans la seconde partie du chapitre, je montrerai comment les concepts que j'ai retenus sont féconds pour traiter mes objectifs.

2.1 Les Asiatiques perçu·e·s comme minorité modèle

L'expérience socioscolaire des personnes asiatiques est souvent appréhendée à travers le mythe de la minorité modèle dans le domaine de l'éducation dans le contexte états-unien et canadien. Ainsi, ce sujet sera le point de départ de cette revue de la littérature. Il s'agit d'une représentation des Asiatiques comme étant un groupe minoritaire modèle parce qu'ielles ont réussi à connaître du succès en ce qui concerne la performance scolaire, l'emploi et le revenu, malgré leur statut minoritaire (Ho 2014). Ce succès est souvent attribué à des valeurs culturelles partagées par les Asiatiques telles que valoriser l'éducation, détenir une bonne éthique de travail et démontrer de la

⁴ Comme Eid (2018), je préfère traduire le terme de *whiteness* par « blanchité », au lieu d'utiliser les termes « blancheur » ou « blanchitude », puisque ces termes peuvent avoir une connotation biologisante ou « [suggérer] un parallèle déplacé avec la « négritude » (Eid 2018, 127), respectivement. « Blanchité » rappelle plutôt qu'il s'agit d'un construit, d'« une catégorie de pratique qui structure les rapports sociaux, et dont les effets de pouvoir et de classement sont, eux, bien réels » (Ahmed 2007, citée dans Eid 2018, 136).

solidarité familiale (Sabbagh 2003). Selon plusieurs chercheur·euse·s (Cui 2019, Li 2005, Sabbagh 2003), William Peterson, un sociodémographe, aurait été la première personne à désigner les Asiatiques comme minorité modèle. En effet, dans un article publié en 1966 dans *US News and World Report*, Peterson vante le niveau de réussite atteint par les Sino-Américain·e·s grâce à leur éthique de travail et obtenue sans l'aide du gouvernement (Li 2005, Cui 2019). Selon Li (2005), cette représentation s'est ensuite propagée aux Japonais·es et aux Coréen·ne·s dans les années 1970. Puis c'est à partir des années 1980 que cette désignation de minorité modèle s'est généralisée à l'ensemble de groupes asiatiques, surtout par l'entremise des médias. Selon Ho (2014), une perception similaire des Asiatiques est aussi perpétuée au Canada.

Cette représentation des personnes asiatiques est maintenant souvent qualifiée de « mythe » dans la littérature scientifique en raison d'une panoplie de recherches effectuées dans le but de déconstruire cette idée. Je présenterai les principaux arguments avancés dans la prochaine section.

2.1.1 Critiques du mythe de la minorité modèle et de la réussite scolaire

Cette notion de minorité modèle s'appuie généralement sur des statistiques qui montrent que les Asiatiques sont rendu·e·s au même niveau que la majorité blanche vis-à-vis plusieurs critères comme le niveau de scolarité et le revenu, voire qu'ielles la surpassent même. Cependant, quelques-unes de ses études présentaient des failles méthodologiques (Li 2005). Par exemple, Sabbagh (2003) cite les conclusions de Kitano et Daniels (2001) selon lesquelles la statistique du revenu médian élevé des ménages asiatiques aux États-Unis ne prenait pas en compte qu'il y avait généralement plus de personnes vivant sous le même toit que dans les ménages blancs, c'est-à-dire qu'il y avait plus de personnes qui gagnaient un revenu. En effet, quand le revenu était recalculé selon le nombre d'individus dans un ménage, le revenu des Asiatiques était plus bas que celui de la majorité blanche. Par ailleurs, ces statistiques occultaient l'hétérogénéité du groupe des Asiatiques. Ce groupe est composé de plus de 30 sous-groupes ethniques issus de pays d'Asie variés, ce qui implique des différences sur le plan des trajectoires migratoires, de leur relocalisation, de leur statut socioéconomique, de leur religion, de leurs croyances et valeurs et plus encore (Shih, Chang et Chen 2019). Ainsi, la désagrégation de ces statistiques révèle des disparités interethniques (Li 2005). Notamment, les Asiatiques issu·e·s de pays de l'Asie de l'Est et du Sud ont tendance à correspondre à ces critères de réussite, alors que les Asiatiques du Sud-Est rencontrent plus de difficultés (Shih, Chang et Chen 2019).

Cui (2019) remarque que cette homogénéisation des personnes asiatiques est aussi réalisée quand les valeurs culturelles asiatiques sont évoquées. Lui qui travaille sur les jeunes canadien·ne·s d'origine chinoise soutient qu'il n'existe pas une seule culture chinoise au sein de la Chine. Différentes régions ont des contextes sociaux, culturels, politiques et économiques différents. Pour lui, ce genre de vision revient à essentialiser les différences culturelles entre « Asiatiques » et le groupe majoritaire.

Quant au contexte québécois, dans sa recherche sur les parcours socioscolaires et professionnels de jeunes issu·e·s de l'immigration, Darchinian (2018) montre que ces jeunes peuvent se sentir discriminé·e·s malgré qu'ielles performant bien à l'école. De plus, la thèse de Sun (2013) sur les jeunes d'origine chinoise fréquentant une école francophone québécoise met de l'avant que malgré leur réussite scolaire et leur image de minorité modèle⁵, ielles ne connaissent pas nécessairement une intégration socioéconomique réussie. Ensuite, la réussite académique ne leur garantit pas un succès équivalent sur le marché du travail. Les résultats de la recherche quantitative de Kamanzi (2012) ont démontré que les membres des minorités visibles au Québec sont plus susceptibles de se trouver dans une situation de surqualification en emploi, c'est-à-dire qu'ielles occupent des emplois inférieurs à leur niveau de scolarité. Comme Doucet (2021) l'a expliqué, il est ainsi nécessaire d'aller au-delà des constats sur la réussite scolaire: la performance scolaire paraît ainsi trop réductrice pour saisir la complexité de l'expérience socioscolaire des personnes asiatiques.

2.1.1.1 Apport de la *Critical Race Theory* pour comprendre le mythe de la minorité modèle

Dans une revue de la littérature sur les recherches portant sur les AAPI (*Asian American and Pacific Islanders*) aux études supérieures, Poon et al (2016) critiquent la manière dont le mythe de la minorité modèle a été abordée par certain·e·s chercheur·euse·s dans leurs travaux sur le démantèlement de ce mythe et revendiquent une autre définition de la minorité modèle. Ielles soutiennent qu'une majorité des recherches recensées présentent une définition anhistorique de la minorité modèle et qu'une définition plus critique serait nécessaire. Inspiré·e·s de l'approche de la *Critical Race Theory* (CRT), Poon et al. (2016) affirment qu'il faut également prendre en compte l'objectif historique de l'émergence du stéréotype de la minorité modèle. Cette approche cherche à dévoiler les façons dont la blanchité maintient les inégalités et l'oppression raciale et vise également à remettre en question les idéologies dominantes qui occultent les rapports de pouvoir

⁵ Sun (2013) critique également la notion de minorité modèle dans sa thèse.

en jeu (Poon et al. 2016). En effet, la propagation de ce stéréotype sur les personnes asiatiques avait eu lieu durant le Mouvement des droits civiques dans le but de discréditer les revendications des Afro-Américain·e·s (Sabbagh 2003). En juxtaposant la réussite des Asiatiques vis-à-vis les difficultés vécues par les autres groupes minoritaires comme les Afro-Américain·e·s, cela mettait le fardeau de l'échec entièrement sur les épaules de ces groupes minoritaires. Effectivement, puisque la réussite des personnes asiatiques était attribuée presque entièrement à leurs valeurs culturelles telles que l'ardeur au travail, cela menait en retour à la diabolisation de la culture des personnes afro-américaines. « En outre, la même constellation de facteurs – culture, attitudes psycho-sociales, structures familiales – était utilisée pour expliquer le succès des uns et l'échec des autres, les deux populations étant présentées comme diamétralement opposées... » (Sabbagh 2003, 84). Vo (2019) soutient que prendre en compte l'aspect de la race permet de rompre avec les explications culturalisantes. Dans cette perspective critique, le mythe de la minorité modèle est appréhendé comme un outil qui crée une division entre les groupes minoritaires et une manière d'assurer la domination du groupe majoritaire blanc.

Buenavista, Jayakumar et Misa-Escalante (2009) adoptent aussi l'approche de la CRT pour étudier l'expérience à l'université des étudiant·e·s philippin·e·s aux États-Unis. Les autrices montrent la pertinence de prendre en compte le contexte sociohistorique des différents groupes qui constituent la catégorie très large des Asiatiques, ainsi que l'impact que ce contexte a sur l'expérience de ces groupes. En effet, les Philippines ont été colonisées par les États-Unis. Ainsi, les Philippino-Américain·e·s peuvent être considéré·e·s à la fois comme des étranger·ère·s, et aussi une population qui a été colonisée. Certain·e·s sont des immigrant·e·s de deuxième génération, mais ielles n'ont pas l'avantage d'avoir des parents qui connaissent le système éducatif états-unien. De plus, ielles sont racialisé·e·s, mais ielles sont aussi marginalisé·e·s à la fois par le groupe majoritaire, mais aussi par d'autres groupes racialisés. Les autrices soutiennent donc que le concept de *liminality*, qui exprime l'idée d'être pris·e entre deux états caractérisés par de l'ambiguïté, décrit le mieux l'expérience de cette population. Ces chercheuses se sont aussi assurées de mettre de l'avant le discours de leurs participant·e·s, ce qui est un des principes de la CRT. En effet, c'est une méthode privilégiée par cette approche pour laisser place aux expériences des personnes marginalisées.

Ensuite, Poon et al. (2016) avancent que la rhétorique déployée par certain·e·s auteur·rice·s pour contrer le mythe de la minorité modèle s'inscrit dans un cadre oppressif dominant. En effet, la revendication de la désagrégation des statistiques mène à la catégorisation de certains groupes d'Asiatiques dans des catégories de réussite ou d'échec, ce qui aboutit à l'essentialisation de ces groupes. Cela contribue à la perpétuation du stéréotype de la minorité modèle en affirmant que certain·e·s Asiatiques sont réellement des minorités modèles, alors que d'autres se retrouvent avec ces autres groupes minoritaires qui ont échoué. Poon et al. (2016) qualifient ainsi ce raisonnement de *deficit thinking*. Selon ce modèle, l'échec scolaire serait attribuable à un manque [*deficit*] chez l'élève. L'échec est ainsi complètement mis sur les épaules des élèves, il est causé par un manque d'effort fourni pour réussir (Li 2005). Cette logique met de l'avant une vision méritocratique de la réussite scolaire (Poon et al. 2016, Li 2005) et cache d'autres causes qui pourraient expliquer l'échec scolaire.

Bref, Poon et al. (2016) se distinguent dans la littérature sur la déconstruction du mythe de la minorité modèle entre autres en mettant en évidence la rhétorique du *deficit thinking*. D'autres chercheur·euse·s ont aussi mis de l'avant le lien entre cette représentation des Asiatiques et la suprématie blanche. La prochaine section sera une continuation de celle-ci et explorera de façon plus détaillée les liens entre les Asiatiques et la blancheur.

2.2 Le « blanchiment » des Asiatiques : les Asiatiques perçu·e·s comme *honorary whites*

Comme Poon et al. (2016), d'autres auteur·rice·s ont établi des liens entre le stéréotype de la minorité modèle et la blancheur. Par exemple, Dennis (2018) et Dhingra (2021) ont examiné le postulat que certain·e·s Asiatiques étaient considéré·e·s comme étant des *honorary whites*. En effet, Bonilla-Silva (2004) propose un modèle de stratification raciale pour rendre compte des rapports sociaux de race aux États-Unis dans lequel la blancheur est placée en haut, tandis que les groupes minoritaires se divisent en deux groupes : le *blackness* en bas et les *honorary whites* au milieu. Dans ce système hiérarchique, se rapprocher du haut, de la blancheur, confère des avantages aux groupes minoritaires qui peuvent y arriver (Bonilla-Silva 2004 cité dans Dennis 2018). De plus, le positionnement à l'intérieur de ce modèle se fait en relation à la blancheur et au *blackness* : le rapprochement vers la blancheur implique aussi une distanciation du *blackness*. Dennis (2018) affirme qu'étant donné que la blancheur est perçue comme étant la norme, les critères de réussite

sont aussi déterminés par le groupe majoritaire blanc. Par exemple, les Asiatiques ont été désigné·e·s comme minorité modèle parce que leur revenu et leur niveau de scolarité atteignaient ou dépassaient ceux du groupe majoritaire (Dennis 2018, Bonilla-Silva 2004). Ainsi, les personnes asiatiques se mesurent aux standards établis par la blancheur. Toutefois, Bonilla-Silva (2004) ne catégorise pas toutes les Asiatiques dans cette catégorie d'*honorary whites* : seul·e·s ceux qui « réussissent » appartiennent à ce groupe. Comme il a été mentionné dans une section précédente, il s'agit généralement des personnes d'Asie de l'Est et du Sud. Par conséquent, il s'opère une séparation entre les Asiatiques et les groupes minoritaires tels que les Noir·e·s et les Latino-Américain·e·s. Dhingra (2021) soutient qu'ielles sont traité·e·s différemment par le personnel scolaire: les Asiatiques sont vu·e·s de manière plus favorable, ce qui leur permet d'être moins exposé·e·s à la punition et à la surveillance que leurs pairs d'autres groupes minoritaires.

2.2.1 Les *honorary whites* vis-à-vis la suprématie blanche

Cette lecture du statut des Asiatiques en tant que minorité modèle et *honorary whites* peut laisser croire qu'ielles ne sont pas touché·e·s par la suprématie blanche ou par du racisme ou qu'ielles ne font face à aucun problème (Li 2005, Bonilla-Silva 2004). Dhingra (2021) défend l'idée que la bonne performance scolaire des élèves asiatiques ne signifie pas que la suprématie blanche n'existe pas dans l'institution scolaire aux États-Unis. Pour ce faire, il se penche sur le traitement de ces élèves par le personnel scolaire. Il emprunte la théorie de la triangulation raciale de Claire Jean Kim (1999) qui présente un apport au modèle de stratification raciale de Bonilla-Silva. En effet, Kim (citée dans Dhingra 2021, 461) postule que les Asiatiques sont aussi positionné·e·s sur deux dimensions raciales : inférieure/supérieure et *insider/outsider*. Le statut d'*honorary whites* les placerait ainsi dans une position supérieure et *insider* puisqu'ielles sont perçu·e·s de manière positive par le groupe majoritaire grâce à leur réussite, puis en retour, cela renforce les sentiments d'*anti-blackness*. Dhingra (2021) soutient plutôt que les élèves asiatiques qui performant bien à l'école sont tout de même exclu·e·s et marginalisé·e·s. En effet, bien que leur réussite scolaire soit exaltée par rapport aux autres groupes minoritaires, elle est aussi perçue comme déviante selon les normes du groupe majoritaire. Par exemple, les résultats de la recherche de Dhingra (2021) montrent que quand les résultats scolaires des élèves des groupes minoritaires sont moins bons que ceux du groupe majoritaire, le personnel scolaire les critiquait sur leurs efforts fournis. À l'opposé, quand la performance scolaire des élèves asiatiques était meilleure que celles des élèves issu·e·s du groupe majoritaire, les Asiatiques étaient vu·e·s comme travaillant trop fort et accordant trop

d'importance à la performance scolaire. Ces résultats mettent de l'avant que la blancheur est considérée comme la norme et que ceux qui ne s'y conforment pas sont vus comme une menace. Ainsi, même si les Asiatiques performant bien et réussissent, elles sont marginalisées parce qu'elles dérogent à la norme établie par le groupe majoritaire blanc, ce qui prouve l'existence de la suprématie blanche dans les écoles états-uniennes (Dhingra 2021).

Bablak, Raby et Pomerantz (2016) ont fait l'usage du concept de racisme culturel, adopté de la CRT, dans leur recherche sur les représentations du stéréotype de « l'Asiatique intelligent » [*smart Asian stereotype*] chez des adolescent·e·s ontarien·ne·s. Ce concept réfère à la croyance en des différences culturelles immuables (Yon 2000, cité dans Bablak, Raby et Pomerantz 2016, 5) qui contribue à essentialiser et à assigner des traits culturels spécifiques à des groupes. Cette recherche a entre autres révélé que les Asiatiques étaient marginalisées lorsqu'elles étaient perçues comme « trop asiatiques » par les élèves du groupe majoritaire. Être « trop asiatique » était associé à la valorisation de l'école et des études au détriment des interactions sociales. Comme dans l'étude de Dhingra (2021), ce stéréotype menait à l'exclusion des Asiatiques qui transgressaient la norme établie par leurs pairs blancs.

Les constats soulevés par Dhingra corroborent ceux de Dennis (2018) et de Bablak, Raby et Pomerantz (2016) qui soutiennent que malgré cette proximité à la blancheur, les Asiatiques sont tout de même perçues comme Autre par le groupe majoritaire. Dennis (2018) affirme également que les Asiatiques ne seront jamais considérées comme blanc·he·s par le groupe majoritaire à cause de la couleur de leur peau et des différences culturelles perçues.

2.2.2 Racisme intériorisé : perpétuation de stéréotypes

Trieu (2019) s'est intéressée au racisme intériorisé dans la communauté asiatique aux États-Unis. Ce questionnement vient entre autres de l'observation que certaines personnes asiatiques utilisaient les termes de « *twinkie* », « banane »⁶, « *white-washed* »⁷ et « FOB »⁸, ce qui signalait une manifestation de racisme intériorisé. L'auteurice s'appuie sur la définition du racisme intériorisé de

⁶ Ces deux termes sont fondés sur une vision biologisante de l'identité. Elles désignent une personne qui se considère comme « jaune à l'extérieur », mais « blanche à l'intérieur ».

⁷ Similaire au terme de « banane », « *white-washed* » signale une conformité à la blancheur (Trieu 2019).

⁸ FOB signifie « *fresh off the boat* » et désigne de façon dénigrante les immigrant·e·s asiatiques non-assimilé·e·s (Reyes 2017). Ce terme dénote aussi des caractéristiques des nouveaux·elles arrivant·es qui sont perçues de manière négative.

Choi, Israel et Maeda (2017) qui le conceptualisent comme un processus par lequel des groupes racialisés finissent par accepter et intérioriser des représentations et comportements négatifs créés par le groupe majoritaire. Trieu a identifié deux types de littérature sur ce concept : le premier se penche sur les causes structurelles du racisme intériorisé, alors que le deuxième met de l'avant l'agentivité et voit le racisme intériorisé comme une stratégie d'adaptation. Les causes structurelles repérées par le premier type de littérature réfèrent à des causes historiques tel le vécu des communautés asiatiques du colonialisme et de l'impérialisme de certains pays européens et des États-Unis, ainsi que la racialisation des personnes asiatiques en tant qu'éternelles étrangères [*perpetual foreigner*] et minorité modèle. D'un autre côté, d'autres chercheur·euse·s (Tuan 2001, Pyke et Dang 2003, cité·e·s dans Trieu 2019) voyaient l'utilisation de ces termes comme un moyen de gérer [*cope*] leur racialisation par une prise de distance avec ceux qui s'affichaient comme « trop asiatiques », c'est-à-dire qui présentaient des marqueurs ethniques indésirables. Bien que Pyke et Dang (2003) considèrent cette pratique altérisante comme étant une tentative de résistance et une stratégie d'adaptation, elles estiment aussi que c'est une manière de contribuer à la perpétuation de stéréotypes raciaux. Pour conclure son article, Trieu plaide pour une lecture plus nuancée et complexe dans l'étude du racisme intériorisé, soit de considérer à la fois l'impact des causes structurelles et des actions individuelles :

In Pyke's (2010) work on the importance of studying internalized racial oppression, she contends that doing this work should not be categorized as “blaming the victim” as it serves to reveal how systems of inequality are reproduced. Pyke (2010, p. 560) explains, “Blaming the victims serves to mystify and protect White racism.” The core of this statement points to one of the central foci of this entire article—that is, to highlight the structural explanation behind the existence of internalized racial oppression, and how individual-level actions of internalized racism (whether one is conscious of it or not) serves to reproduce White supremacy and racial oppression. (Trieu 2019, 8)

2.3 Racisme vécu par les personnes asiatiques

Deux textes ont attiré mon attention par leur manière d'appréhender le racisme vécu par les personnes asiatiques. Le premier l'aborde sous l'angle de la racialisation, puis le deuxième avec une approche plus intersectionnelle et postcoloniale. Un troisième texte a été inclus pour ses apports à la compréhension du processus de racialisation dans la sphère éducative québécoise. Celui-ci ne porte toutefois pas spécifiquement sur la racialisation des personnes asiatiques.

2.3.1 Entre minorité modèle et éternel·le étranger·ère

Lee, Park et Wong (2017) tiennent pour acquis que les écoles sont des lieux centraux de racialisation pour les jeunes issu·e·s de l'immigration. Les rapports sociaux de race s'opèrent à travers les politiques officielles, les pratiques et les interactions entre les élèves et le personnel enseignant. Les autrices ont effectué une revue de la littérature dans le domaine de l'éducation sur le rôle de la scolarité [*schooling*] dans la racialisation des Américain·e·s asiatiques [*Asian Americans*] de première et de deuxième génération d'immigration. Elles mettent l'accent sur la manière dont le construit de la race est utilisé pour justifier les inégalités sociales et l'oppression des personnes qui ne sont pas considérées comme blanches. Elles affirment aussi que le processus de racialisation n'est pas un acte neutre de catégorisation, mais qu'il est plutôt ancré dans des rapports de pouvoir. Similairement, les récits de vie des participantes de la recherche de Darchinian, Magnan et de Oliveira Soares (2021) mettaient au jour des processus de racialisation dans la sphère scolaire québécoise. Ceux-ci se manifestaient par la catégorisation de ces élèves, où il y avait infériorisation de leurs traits phénotypiques et de leurs caractéristiques culturelles. Ils ont eu lieu lors de pratiques d'enseignement et d'intervention, ainsi que dans les interactions entre acteurs de la sphère scolaire (personnel enseignant, pairs). Cette étude met l'accent sur l'irréversibilité de ces moments dans le parcours scolaire des élèves racialisé·e·s qui participent à leur construction en un Autre racialisé, en une identification de sujet racialisé figée. De plus, cette recherche montre aussi la diversité des expériences socioscolaires, c'est-à-dire que par la négociation de ces moments, certaines participantes de ce corpus ont plutôt abouti à une racialisation que les chercheuses ont qualifiée d'« inachevée ».

Lee, Park et Wong (2017) présentent quelques théorisations différentes du concept de racialisation, telles que celle de Kim (1999) (déjà présentée plus haut) et celle des *racial scripts* de Molina (2010, 2013). Le concept des *racial scripts* permet d'analyser les manières dont les groupes réagissent les uns aux autres selon leurs expériences et leurs connaissances de ces groupes. De plus, il met en évidence les relations de pouvoir qui régissent ces catégorisations. Ces deux théorisations de la racialisation mettent de l'avant une approche relationnelle. Lee, Park et Wong considèrent cette dimension comme étant particulièrement pertinente pour étudier la racialisation des personnes asiatiques puisque celles-ci sont toujours comparées à d'autres groupes comme le groupe majoritaire et d'autres groupes minoritaires. Cela montre aussi la nécessité de prendre en compte l'aspect hiérarchisant de la racialisation.

Ensuite, les autrices avancent que la représentation des Asiatiques en tant que minorité modèle et éternel·le étranger·ère est spécifique à leur racialisation. Ne pas se conformer à cette catégorisation de minorité modèle expose les personnes asiatiques à être désignées comme étrangères. Toutefois, comme le montrent les recherches de Dhingra (2016) et Bablak, Raby et Pomerantz (2016), même correspondre au stéréotype de la minorité modèle ne protège pas les Asiatiques de la marginalisation. Certain·e·s chercheur·euse·s (Lowe 1996, N. T. Saito 2001, Wu 2002, cité·e·s dans Lee, Park et Wong 2017) ont aussi dénoté la connotation d'« ennemi·e » que sous-tend la désignation d'« étranger·ère », surtout en tant de guerre ou de crise. Cela est démontré par l'islamophobie dont sont victimes les Arabo-Américain·e·s et ceux qui sont catégorisé·e·s comme musulman·e, comme les Asiatiques du Sud, après les attentats du 11 septembre (Abu El-Haj 2015, Maira 2009, Verma 2006, cité·e·s dans Lee, Park et Wong 2017). Ce constat relevé par les autrices rappelle d'ailleurs la situation engendrée par la pandémie de la COVID-19 :

The racialization or religification of South Asians in the post-9/11 era highlights the ways in which global events shape perceptions of Asian immigrants. That is, it lays bare the fact that Asian American immigrant communities are always on the precipice of being perpetual foreigners and enemies of the nation. (Lee, Park et Wong 2017, 498-499)

Pour continuer, les parents asiatiques sont conscients que les personnes asiatiques sont racialisées, ce qui façonne les filières qu'ielles valorisent. En effet, quelques travaux (Louie 2004, Lee et Zhou 2015, cité·e·s dans Lee, Park et Wong 2017) ont conclu que les études supérieures et certaines filières spécifiques étaient encouragées par des parents asiatiques puisqu'elles étaient vues comme une manière de mitiger les impacts du racisme. Au lieu d'être reconnus comme des stratégies pour atténuer les effets du racisme, ces comportements renforcent l'idée que les Asiatiques sont une minorité modèle (Lee, Park et Wong 2017).

D'un point de vue historique, Lee, Park et Wong (2017) soutiennent que les divers groupes asiatiques qui sont arrivés aux États-Unis ont toujours été catégorisés comme étant un ensemble, ce qui constitue un point fondamental de leur racialisation. Cette catégorisation homogénéisante qui les désignait aussi comme des « Orientaux » et comme étant « jaunes » était rejetée par les Asiatiques étant donné sa connotation négative. Éventuellement, cette catégorisation des Américain·e·s asiatiques avait été adoptée à des fins politiques et économiques (Espiritu 1992, cité dans Lee, Park et Wong 2017). Dans les études recensées par Lee, Park et Wong (2017), cette étiquette est vécue de manière nuancée par les élèves asiatiques. En effet, dans la recherche

effectuée par Chhuon et Hudley (2010 cité·e·s dans Lee, Park et Wong 2017), l'effet homogénéisant de l'identité d'Américain·e·s asiatiques était vécu de manière positive par les participant·e·s cambodgien·ne·s puisque cette identité était associée à l'idée de la minorité modèle. Ainsi, elles étaient vu·e·s plus favorablement par le personnel enseignant, ce qu'elles voyaient comme un avantage. Dans un autre ordre d'idées, Lee (2009 cité·e dans Lee, Park et Wong 2017) constate que le vécu du racisme peut amener les Asiatiques à solidifier leur identification comme Américain·e·s asiatiques. Pour certain·e·s jeunes laotien·ne·s et philippin·e·s, le rejet de cette identification mettait au jour des différences et des tensions interethniques perçues parmi les différents groupes qui constituent celui des Américain·e·s asiatiques (Ngo 2010, Chutuape 2013, cité·e·s dans Lee, Park et Wong 2017).

Ces constats empiriques et théoriques tirés de la revue de la littérature de Lee, Park et Wong (2017) démontrent aussi que les Asiatiques sont des acteurs qui négocient, perpétuent et résistent à ces processus de racialisation dans leur parcours scolaire. D'ailleurs, les autrices soulignent également que la racialisation est vécue de manière différenciée par les personnes asiatiques puisqu'elle est aussi régie par des rapports sociaux de classe, de religion, d'ethnicité, de genre, etc.

2.3.2 Articulation de rapports sociaux de race et de genre

Dans l'étude du vécu des femmes québécoises subissant du racisme anti-asiatique, Tran (2021) privilégie les approches du féminisme intersectionnel et postcolonial pour rendre compte du racisme genré vécu par les femmes asiatiques. Tran (2021) soutient qu'une approche intersectionnelle permet de prendre en compte plusieurs rapports de domination qui interagissent, comme pour les femmes asiatiques qui ont un statut de femme et de minorité ethnique. Elles sont donc exposées simultanément à du racisme et à du sexisme. Elle ajoute aussi des théories postcoloniales qui mettent de l'avant l'effet du colonialisme. Elle retient entre autres le concept d'orientalisme qui montre l'infériorisation de l'Orient par l'Occident.

Ces deux textes rendent compte du racisme vécu par les personnes asiatiques en utilisant des cadres théoriques différents. Cela s'explique entre autres par des sujets différents puisque Tran (2021) se penche spécifiquement sur les femmes asiatiques. Cependant, les autrices s'accordent sur l'idée que les rapports sociaux de race s'articulent aussi à d'autres rapports de domination.

2.4 Identification et frontières ethniques

Cette dernière partie de la revue de la littérature porte sur les recherches sur l'identification et les frontières ethniques vécues par les jeunes issu·e·s de l'immigration de deuxième génération au Québec et au Canada. Ces recherches révèlent le rôle du rapport avec le groupe majoritaire dans la construction identitaire de ceux de la deuxième génération.

2.4.1 Identification des jeunes de la deuxième génération

Labelle (2004) a effectué une recherche auprès de jeunes Jamaïquain·e·s et Haïtien·ne·s de deuxième génération entre autres dans le but de vérifier l'hypothèse que les jeunes de la deuxième génération, étant donné leur socialisation au Québec, s'identifieraient plus facilement à une identité canadienne et/ou québécoise que leurs parents nés ailleurs. Les participant·e·s de sa recherche s'identifiaient de manière variée, mais la majorité adoptait une identité à trait d'union (Canadien-Haïtien, Jamaïquain-Canadien, Québécois d'origine haïtienne). Labelle soutient que pour les jeunes qui déclaraient s'identifier de cette manière, l'attachement à la culture ou au pays d'origine de leurs parents était le résultat d'un sentiment d'exclusion. Dans cette perspective, la construction identitaire se forme à travers leur rapport avec leur perception de l'identité québécoise qu'ielles représentent comme étant blanche et francophone. D'ailleurs, les résultats de cette recherche mettent de l'avant le rejet d'une identité racialisée [*racialized identity*]. Les participant·e·s ont dénoncé la dichotomisation noir/blanc qu'ielles considèrent comme trop réductrice et biologisante et qui ne correspond pas tout à fait aux réalités de la société canadienne. Pour elleux, la catégorie de « noir » ne capte pas l'hétérogénéité des différents groupes nationaux qui sont regroupés sous cette catégorie.

Similairement, Vo (2019), qui avait réalisé une recherche auprès de jeunes d'origine vietnamienne en Ontario, a remarqué que ceux-ci s'identifiaient comme vietnamien·ne et n'incluaient aucunement le Canada dans leur identification, soit comme vietnamien·ne-canadien·ne ou comme canadien·ne. Elle explique que cela est dû à l'association faite entre le Canada et la blancheur, de laquelle ces participant·e·s s'excluaient automatiquement. Cela pose un contraste intéressant avec le contexte québécois où l'identification au Canada couplée à une identification au pays d'origine de leurs parents est assez commune chez les jeunes de la deuxième génération (Magnan, Darchinian et Larouche 2017). Il semble ainsi que le rapport développé à l'identification au Canada et au groupe majoritaire canadien est différent au Québec que dans le reste du Canada.

Ensuite, Rajiva (2005) problématise le sentiment d'appartenance et la construction identitaire des jeunes qui sont à la fois issu·e·s de groupes racialisés et de l'immigration de deuxième génération au Canada. Elle constate que bien que ces jeunes soient né·e·s dans le pays d'accueil, elles peuvent avoir de la difficulté à se sentir accepté·e du fait de leur racialisation. Ces difficultés sont bien distinctes de celles de leurs parents qui eux avaient l'avantage d'avoir formé leur identité dans leur pays d'origine. La chercheuse souligne aussi que ces jeunes peuvent vivre de la pression à concilier des exigences de la culture majoritaire et celles de leur famille immigrante. Selon elle, il serait pertinent de comprendre comment ces jeunes négocient leur sentiment d'appartenance dans un contexte aussi complexe et quelles stratégies sont employées pour le faire.

Dans un autre ordre d'idées, Ngo (2008) dénonce l'utilisation de l'angle du « clash culturel » pour parler de l'expérience des jeunes issu·e·s de l'immigration aux États-Unis, plus précisément la dichotomisation opérée entre la culture des immigrant·e·s et la culture majoritaire américaine. Ce discours tend à mener à la représentation des cultures des groupes immigrants comme étant traditionnelles, et donc arriérées, face à la culture américaine qui est alors perçue comme moderne. Cela contribue à la réification de la notion de culture, qui est vue comme étant fixe, alors qu'il s'agit plutôt d'un processus social qui prend sens dans les relations et les pratiques sociales (Ngo 2008). De plus, cette vision mène à la hiérarchisation de pratiques et valeurs culturelles. Ngo considère cela comme dangereux puisque cela relègue les difficultés vécues par les personnes immigrantes à la sphère privée, ce qui en retour, exonère les institutions de toute faute et occulte les pratiques historiques d'exclusion desquelles sont victimes les immigrant·e·s. L'autrice suggère d'aller au-delà de cette conception binaire de l'identité et de la culture. Elle adopte plutôt l'approche de l'identité de Hall (1996, cité dans Ngo 2008) comme étant construite à travers le discours et les représentations et impliquant également des rapports de pouvoir.

2.4.2 Les processus d'identification par l'entremise des frontières ethniques

Dans son mémoire de maîtrise, Larouche (2016) s'est penchée sur le processus d'identification des jeunes issu·e·s de l'immigration de deuxième génération à travers la négociation des frontières ethniques vécues dans le contexte scolaire québécois. Elle utilise le concept wébérien des frontières ethniques et l'articule à la notion d'identification et de catégorisation de Brubaker (2001). Ces concepts mettent de l'avant une approche basée sur les relations sociales. De plus, ils sont appréhendés comme des processus dynamiques et fluides. Les résultats de sa recherche qualitative

montrent que les choix d'identification des jeunes issu·e·s de l'immigration sont limités par les catégorisations imposées par les jeunes du groupe majoritaire et par le marquage des frontières ethniques. En d'autres mots, certain·e·s participant·e·s de cette recherche ne sentaient pas qu'ielles pouvaient s'identifier comme québécois·e du fait qu'ielles étaient catégorisées comme immigrant·e par leurs pairs du groupe majoritaire, malgré qu'ielles soient né·e·s au Québec. Leur racialisation, marquée par la couleur de leur peau et/ou leur appartenance religieuse, les désignait comme étranger·ère·s. Larouche explique ces résultats par les rapports de pouvoir inégaux entre le groupe majoritaire et les groupes minoritaires : le groupe majoritaire a ainsi plus de poids que les groupes minoritaires dans le processus d'identification de ces derniers.

La recherche de Magnan, Darchinian et Larouche (2017) utilisait un cadre théorique similaire. Selon leur typologie des rapports formés avec le groupe majoritaire, les jeunes de leur corpus qui venaient d'Asie du Sud-Est avaient tendance à développer un rapport harmonieux. Ceux qui étaient classé·e·s dans ce type de rapport avaient une identification au groupe majoritaire, des identifications multiples ou même une identification au pays d'origine de leurs parents sans toutefois vivre des rapports hostiles avec le groupe majoritaire.

2.5 Synthèse de la revue de la littérature et élaboration des objectifs de recherche

Cette revue de la littérature a démontré la persistance du stéréotype de la minorité modèle comme représentation des personnes asiatiques et le lien étroit entre ce mythe et la notion de l'éternel·le étranger·ère. Ces deux représentations sont en fait des manières de racialiser les Asiatiques. Certains textes présentés ont aussi mis en évidence l'impact de la blancheur, de la suprématie blanche dans la manière dont sont perçu·e·s les Asiatiques par d'autres groupes, mais également la manière dont ielles se perçoivent elleux-mêmes. Ces perceptions qui semblent être régies par leur rapport au groupe majoritaire influencent à leur tour le processus d'identification des personnes asiatiques.

Cette revue de la littérature m'oriente vers la formulation d'objectifs spécifiques de recherche basés sur les concepts à mobiliser pour répondre à mes questions de recherche : 1) décrire les façons dont les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération négocient leur rapport au groupe majoritaire à travers leur expérience socioscolaire; 2) comprendre comment ces négociations

s'articulent à leur processus d'identification; 3) identifier les effets des processus altérisants tels que la racialisation sur le vécu des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération.

2.6 Approche et concepts retenus de la revue de la littérature

Cette dernière section du chapitre a pour but d'exposer les approches et les concepts que j'ai repérés et retenus de la revue de la littérature pour pouvoir répondre à ma question générale de recherche et mes deux sous-questions. Ainsi, ces concepts et leur articulation m'aideront à saisir les manières dont les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération négocient leur rapport au groupe majoritaire à travers leur expérience socioscolaire.

2.6.1 L'approche relationnelle pour appréhender l'expérience socioscolaire

L'approche relationnelle me semblait être une de celles qui ressortaient le plus parmi les textes recensés. La revue de la littérature a mis en évidence la pertinence d'adopter une perspective critique qui prend en compte le poids des structures sur l'agir des individus et de leurs relations sociales. En effet, les critiques envers la notion de minorité modèle affirmaient que celle-ci occultait les structures et mettait plutôt l'accent sur le pouvoir d'agir des individus. Toutefois, comme l'affirme Darchinian (2018) dans son examen de multiples approches théoriques pour conceptualiser l'expérience, il est également nécessaire d'avoir une approche qui prend en considération l'agentivité des acteurs. Je ne prétends pas qu'il s'agit d'un débat récent en sociologie, mais plutôt qu'il me semblait pertinent de le mentionner puisque cette préoccupation se retrouve aussi dans la problématique de cette recherche. Ainsi, l'approche relationnelle constitue un juste milieu :

Dans cette approche, une médiation s'établit entre les contraintes structurelles de la société et l'autonomie de l'acteur à les négocier (Emirbayer, 1997), et ce, en faisant un pont entre la conception interactionniste et structuraliste de l'expérience de vie (Liu et Emirbayer, 2016). (Darchinian 2018, 65)

Dans cette perspective, les négociations effectuées par les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération sont régies à la fois par des facteurs macrosociologiques et microsociologiques. J'appréhende l'expérience socioscolaire de mes participant·e·s comme étant caractérisée par des relations à autrui, tout en étant structurée par des rapports de pouvoir à l'échelle de la société. Une conceptualisation relationnelle de l'expérience de vie situe les interactions sociales au cœur des rapports de pouvoir qui structurent la vie sociale dans plusieurs sphères :

école, université, travail, etc. Cette approche permet de saisir les singularités des expériences de vie constitutives dans leur complexité et leur hétérogénéité. Il s'agit de la prise en compte de la complexité des dimensions, tant relationnelles que contextuelles, dans les relations qu'établit l'acteur avec les autres acteurs et avec les normes de la société (Darchinian 2018, Liu et Emirbayer 2016). Or, les jeunes adultes issus·es de l'immigration donnent sens à leurs expériences scolaires en négociant les rapports de pouvoir d'ordre structurel comme le racisme et les discours racialisants s'opérant à travers les hiérarchisations vécues dans le quotidien des institutions éducatives (Darchinian et Kanouté 2020, Darchinian 2018). Ainsi l'approche relationnelle permet l'agencement de plusieurs concepts sociologiques et critiques pour traiter mes questions de recherche. Dans les paragraphes qui suivent, je montrerai comment le concept de blanchité sera mobilisé.

2.6.2 Le concept de la blanchité : construit social de domination

À la lumière de son effet structurant dans les relations sociales des personnes asiatiques, comme démontré dans certaines recherches recensées dans la revue de la littérature (Babak, Raby et Pomerantz 2016, Dennis 2018, Dhingra 2021, Poon et al. 2016), le concept de la blanchité me semblait pertinent à retenir. Ce concept a été développé et défini de manière différente dans plusieurs courants critiques comme le féminisme matérialiste (Guillaumin 2002, citée dans Eid 2018), le féminisme noir (Collins 2010), le *Critical Multicultural Education* (Jay 2003), la CRT (Buenavista, Jayakumar et Misa-Escalante 2009), les *whiteness studies* (Eid 2018), mais je n'envisage pas d'entrer dans les divergences et les débats théoriques et polémiques entre ces courants, je vise plutôt à m'inspirer de ces conceptualisations.

Le concept de la blanchité est entendu comme un construit social qui ne relève pas d'une origine spécifique ou des traits physiques, il relève d'une définition dynamique et changeante selon les contextes historiques où la désignation ou l'identification à une identité blanche confère des privilèges (Cervulle 2012). Il réfère aussi à « l'hégémonie sociale, culturelle et politique blanche à laquelle sont confrontées les minorités ethnoraciales, aussi bien qu'un mode de problématisation des rapports sociaux de race » (Garner 2007, cité dans Cervulle 2012, 39).

Les blanc·he·s sont à la fois marqué·e·s et non-marqué·e·s, c'est-à-dire que la racialisation est du propre de l'Autre, des groupes minoritaires. Les majoritaires ont le privilège d'incarner l'universel et « ont le pouvoir de s'autodéfinir sur une base individuelle, contrairement aux minoritaires, qui,

étant relégués dans l'ordre du particulier, ne sont définis que par l'écart qu'ils incarnent par rapport à la norme majoritaire. » (Guillaumin 2002, citée dans Eid 2018, 129) Toutefois, les majoritaires sont aussi racialisé·e·s dans le sens où il faut être perçu·e comme blanc·he et être assigné·e à une catégorie « raciale » (Dyer 1997, cité dans Cervulle 2012, 39). Bien que je reconnaisse l'intention derrière cette remarque, dans ce mémoire, je tiens à préciser que j'utiliserai les termes de « personnes racialisées » pour désigner celles qui sont perçues comme étant non-blanc·he·s et donc en position minoritaire.

La blanchité n'est pas vue comme un caractère à base phénotypique d'un individu, mais plutôt comme un système dans lequel ceux qui sont considéré·e·s comme étant blanc·he·s se retrouvent dans une position dominante face à ceux perçu·e·s comme non-blanc·he·s. Le racisme est ainsi intimement lié à la blanchité, ils se renforcent mutuellement (Doane 2003, Giroux 1997, Mills 1997, cité·e·s dans Lee, Park et Wong 2017, 494). Les processus de racialisation ne sont pas des catégorisations neutres, ils sont régis par des rapports de pouvoir qui visent à distinguer les non-blanc·he·s des blanc·he·s (Lee, Park et Wong 2017, 494).

Eid (2018) est préoccupé par l'essentialisation et l'occultation de la complexité du groupe majoritaire s'il est uniquement réduit à la blanchité. Il tient ainsi à apporter une nuance au concept de la blanchité dans le contexte des sociétés occidentales (dont celle du Québec) en établissant un rapport entre la blanchité et le concept de la nation. Inspiré par la théorisation de Hage (2000), l'auteur affirme que les individus aspirent à être reconnus comme sujets nationaux légitimes. Pour ce faire, ils doivent pouvoir « [posséder] ou [mobiliser des] caractéristiques culturelles et physiques (ex. : traits phénotypiques, langue, accent, religion, valeurs) socialement considérées comme des marqueurs d'appartenance nationale légitimes. » (Eid 2018, 141) Or, ces marqueurs qui interagissent souvent ensemble sont axés sur l'idéal de la blanchité et sont déterminés par la majorité historique.

Il est particulièrement important d'apporter cette nuance au concept de la blanchité étant donné le contexte québécois, c'est-à-dire que la transformation des Québécois·e·s, le « blanchiment » des Canadien·ne·s-Français·e·s, montre la fluidité de la blanchité et que celle-ci ne repose pas uniquement sur des caractéristiques phénotypiques.

Je conçois ainsi la blanchité comme un système racialisant pouvant intervenir dans l'expérience socioscolaire des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération. Dans le contexte

québécois, la blanchité renvoie à l'identité de la majorité historique, donc celle de l'identité québécoise. Dans cette recherche, le groupe majoritaire est alors défini comme étant composé de ceux qui sont perçus·e·s comme étant d'ascendance canadienne-française. Dans la section qui suit, je vais développer davantage le lien entre les concepts de blanchité et de racialisation.

2.6.2.1 L'articulation de la blanchité à la racialisation

Le concept de la racialisation étant étroitement lié à celui de la blanchité, en plus de sa fréquence dans les recherches traitant sur l'expérience des personnes asiatiques (voir la revue de la littérature de Lee, Park, Wong 2017), il me paraissait important de le retenir pour cette recherche. Li (2003) définit la racialisation comme un processus relationnel qui renforce le caractère biologisant de la notion de « race » dans l'imaginaire collectif :

Le terme « racialisation » (*racialization*) est généralement utilisé pour désigner le processus par lequel la société attribue une signification sociale à des groupes pour des motifs physiques superficiels ; les gens ainsi catalogués sont réduits au rôle de minorités raciales en fonction de leur rapport à un groupe dominant. Avec le temps, la racialisation associe systématiquement les traits superficiels des gens à des caractéristiques sociales souvent peu souhaitables, ce qui a pour effet de donner la fausse impression que l'importance sociale de la race provient d'une origine première et non pas de facteurs sociaux. (Li 2003, 122)

Il s'agit entre autres d'une manière de parler de la « race » en retirant son caractère biologisant et en mettant l'accent sur sa construction à travers les relations sociales (Bilge et Forcier 2016). De plus, le processus de racialisation est producteur de « catégories qui altèrent et minorisent » (Bilge et Forcier 2016, 13), mettant ainsi en évidence les rapports de pouvoir en jeu. Ces auteur·rice·s soulignent également que la racialisation opère à partir de traits culturels comme la langue et la religion, et non uniquement à partir de traits biologiques. Puis, une dernière caractéristique de cette conception qui me semble utile pour ma recherche est son implication hiérarchisante, c'est-à-dire qu'elle pose la race blanche et la civilisation européenne (perçue comme blanche) au sommet de cette hiérarchie.

De plus, Lee, Park et Wong (2017) mettent de l'avant qu'une conceptualisation relationnelle de la racialisation est particulièrement utile pour saisir l'expérience des personnes asiatiques :

A relational conceptualization of racialization is particularly useful when examining the racialization of Asian Americans, who are always positioned in comparison to other groups as more hardworking than, less American than, more successful than, less loyal than. However, even hierarchical understandings of racialization are, by nature, relational, and scholars recognize that racialized groups can move up and down the

hierarchy depending on the context (Bonilla-Silva, 2009; Omi & Winant, 2015). (Lee, Park et Wong 2017, 495-496)

Les concepts de la racialisation et de la blancheur sont ainsi interreliés. Ils semblent ainsi indispensables à la compréhension de ma problématique. La prochaine section abordera d'autres concepts pour répondre à ma sous-question de recherche qui concerne l'identification des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération.

2.6.3 Le concept des frontières ethniques pour saisir les identifications

Les processus de racialisation sont constitutifs des frontières majoritaires-minoritaires (Darchinian 2018). Ainsi, j'ajoute également le concept des frontières au cadre conceptuel de cette recherche. Mon approche de ce concept se fonde sur les théorisations de Barth (2008) et Juteau (1999). Tout d'abord, Barth met l'accent sur les interactions sociales dans la construction des catégories ethniques. Il se défait de la notion que ces catégories sont formées à partir de traits culturels objectifs. Pour Barth, il y a des traits qui sont jugés comme étant significatifs par les acteurs dans la construction des frontières, mais ceux-ci peuvent aussi finir par changer dans le temps. Ainsi, ce sont ces traits d'inclusion ou d'exclusion qui dictent l'appartenance d'une personne à un groupe et ces frontières sont créées dans la différence à autrui. C'est d'ailleurs dans les interactions que ressortent les différences entre groupes.

Ensuite, Juteau (1999) s'inscrit dans une perspective wébérienne de l'ethnicité. Son apport se situe dans sa théorisation des frontières comme ayant une face externe et une face interne. D'après Juteau, la face externe de la frontière se construit dans des rapports sociaux, dans le rapport à autrui. Ces rapports sociaux « sont indissociables des rapports de domination en cours dans la société étudiée. » (Magnan, Darchinian et Larouche 2017, 34) Quant à la face interne, celle-ci renvoie au rapport à une histoire et une culture qui sont vues comme étant communes au sein d'un groupe. Ces deux faces sont à prendre en compte puisqu'elles s'influencent mutuellement :

S'il s'agit d'un rapport simultané et dynamique et que les deux faces sont indissociables l'une de l'autre, il est aussi important de mentionner que c'est à partir de la face externe que se construit la face interne, puisque c'est au sein des rapports sociaux que sont choisies les marques qui serviront à délimiter les frontières. (Juteau 1999, citée dans Larouche 2016, 14)

Les négociations qui auront lieu à travers l'expérience socioscolaire des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération seront ainsi appréhendées à partir de ce rapport dynamique entre les faces externe et interne des frontières.

D'ailleurs les processus d'identifications sont constitutifs des frontières majoritaires-minoritaires (Darchinian et Magnan 2020). Dans ce sens, en comparaison avec l'identité, l'identification se veut une notion non figée, processuelle et relationnelle (Brubaker 2001). Les processus d'identification sont ainsi interreliés à la négociation des rapports de pouvoir opérant à travers les hiérarchisations, les racialisations, les infériorisations (Brubaker 2001, Jenkins 2008). Cette conception se jumelle à la théorisation de l'ethnicité de Jenkins (2008) qui comporte deux dimensions : la première est celle de l'auto-identification où l'individu choisit pour lui-même une identification, alors que la deuxième constitue celle de la catégorisation où l'individu se voit assigner une identification par autrui. Jenkins (2008) rapporte que dans un rapport de domination, la catégorisation faite par le groupe majoritaire peut avoir plus de poids sur l'auto-identification d'un individu dans son processus d'identification. Cette conceptualisation de l'identification est ainsi relationnelle et tient compte des rapports de pouvoir existants.

2.6.4 Articulation des concepts retenus

Dans ce mémoire, puisque je cherche à appréhender les négociations effectuées par les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération par rapport au groupe majoritaire, cela implique un rapport de pouvoir inégal étant donné qu'elles sont considérées comme un groupe minoritaire vis-à-vis la majorité blanche. Cela constitue aussi un examen de la frontière externe du groupe majoritaire, c'est-à-dire que je vais tenter de saisir les traits mobilisés par ce groupe qui signalent la différence. Je postule entre autres que le processus de racialisation interviendra comme moyen de différenciation entre les personnes de minorité vietnamienne et le groupe majoritaire. De plus, puisque la face externe de la frontière ethnique façonne sa face interne, je désire aussi saisir quels sont les effets concrets de ces négociations sur le rapport à la culture de mes participant·e·s. Finalement, je vise aussi à comprendre comment ces négociations s'articulent à l'identification des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération, donc plus précisément comment les catégorisations du groupe majoritaire sont conciliées avec leur auto-identification pour construire leur identification.

Chapitre 3 – Méthodologie

Ce chapitre vise à expliciter les méthodes utilisées pour répondre à la question principale de recherche, ainsi qu'aux deux sous-questions. Plus précisément, ces méthodes choisies devraient me permettre de répondre à mes objectifs de recherche qui sont : 1) de décrire les façons dont les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération négocient leur rapport au groupe majoritaire à travers leur expérience socioscolaire; 2) de comprendre comment ces négociations s'articulent à leur processus d'identification; 3) de cerner les effets des processus altérisants tels que la racialisation sur le vécu des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération. J'exposerai brièvement ma posture épistémologique et expliquerai davantage le choix des méthodes de construction des données et d'analyse pour démontrer leur cohérence avec mes objectifs de recherche. De plus, je ferai part de certains enjeux entourant cette recherche, c'est-à-dire mon positionnement en tant que chercheuse vis-à-vis cette problématique et quelques questions touchant à l'éthique de la recherche.

3.1 Posture épistémologique et recherche qualitative

Dans le cadre de cette recherche et en concordance avec mes objectifs de recherche, je m'inscris dans une posture épistémologique subjectiviste, interprétative. Selon cette approche, le phénomène à l'étude est appréhendé à travers la subjectivité des participant·e·s. Je considère la subjectivité, c'est-à-dire le sens que donnent les participant·e·s à leurs conduites, comme étant primordiale dans « [la compréhension], [l'interprétation] et [l'explication] scientifique des conduites humaines » (Pires 1997, 48). De plus, cette posture épistémologique implique la compréhension de la façon dont l'expérience d'un individu façonne sa perception du monde (Moon et Blackman 2014). La réalité sociale se construit à travers des interactions avec autrui, à travers l'expérience vécue et avec le sens que leur attribuent les acteurs (Neuman 2014). À la lumière de ma posture épistémologique et de mes objectifs de recherche qui se focalisent principalement autour de la compréhension des négociations avec le groupe majoritaire effectuées par les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération au prisme de leur expérience socioscolaire, j'adopte ainsi une démarche de recherche qualitative.

3.2 Positionnement de la chercheuse

Comme je l'ai mentionné dans le chapitre de la problématique de ce mémoire, je suis moi-même considérée et je me considère comme faisant partie du groupe sur lequel porte ma recherche, c'est-à-dire que je suis également une personne de minorité vietnamienne de deuxième génération étant née et ayant grandi au Québec. Cette position particulière implique donc certains enjeux à diverses étapes de cette recherche, dont des avantages et des complications (Chavez 2008). Avant de débiter mon terrain, j'avais d'abord appréhendé cette position particulière comme étant un avantage. En effet, Tran (2012) avait remarqué qu'après avoir mentionné son origine ethnique commune à des participant·e·s, ceux-ci s'étaient montré·e·s plus bavard·e·s, plus ouvert·e·s et semblaient démontrer un plus grand intérêt pour sa recherche.

Puis au moment d'analyser mes entretiens, cette position m'est apparue plus complexe que prévue : j'étais entre autres préoccupée que ma propre expérience socioscolaire puisse intervenir dans mon interprétation de celle de mes participant·e·s. Toutefois, il faut garder en tête que toute recherche est façonnée par l'histoire personnelle du·de la chercheur·euse, de son genre, de sa classe sociale, de sa racialisation, de plusieurs aspects, et que ceux-ci interagissent aussi avec ces mêmes aspects des participant·e·s (Denzin et Lincoln 2018). Cela ne devrait toutefois pas être une excuse pour dédouaner le·la chercheur·euse de tout travail réflexif sur ce genre de situation. Ainsi, l'élaboration du cadre conceptuel, qui est basé sur une littérature scientifique, est un moyen de tenter de pallier ce problème. De plus, mon interprétation des entretiens restera ancrée dans l'empirie dans le but de ne pas tomber dans le piège de la surinterprétation (Olivier de Sardan 2008).

3.3 Démarche de construction des données

3.3.1 L'entrevue semi-dirigée comme méthode de collecte de données

J'ai fait le choix de recourir à la méthode de l'entrevue semi-dirigée, une méthode souvent utilisée dans les recherches sur les groupes racialisés (Denzin et Lincoln 2005) pour recueillir le discours des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération sur leur expérience socioscolaire afin de mieux comprendre les négociations avec le groupe majoritaire qui ont pris place pendant leur parcours scolaire. Comme le soutient Savoie-Zajc, l'entrevue semi-dirigée « permet de rendre explicite l'univers de l'autre. » (Savoie-Zajc 2016, 343). Cette méthode accorde également un accès à des aspects de l'expérience des participant·e·s qui ne peuvent pas être

observés tels que leurs sentiments, leurs pensées, leurs motifs (Savoie-Zajc 2016, Denzin et Lincoln 2005). Cela est particulièrement pertinent pour la problématique puisque je cherche à comprendre le travail de négociations effectué par les participant·e·s. L'entretien est également une interaction entre le·la chercheur·euse et l'interviewé·e où il y a co-construction de compréhension d'un phénomène : l'un·e cherche à apprendre sur un phénomène, tandis que l'autre effectue un travail d'organisation et de structuration de sa pensée (Savoie-Zajc 2016).

Ce type d'entretien permet aussi de diriger la personne interviewée vers des thèmes spécifiques à la problématique, tout en étant assez flexible pour explorer des sujets qui émergent des propos de l'interviewé·e (Brinkmann 2018).

3.3.2 Élaboration du guide d'entretien

Un guide d'entretien (voir Annexe 4) a été construit pour servir d'aide-mémoire durant les entretiens (Savoie-Zajc 2016). Les thèmes et les questions qui s'y trouvent s'appuient sur le cadre conceptuel, c'est-à-dire qu'ils tentent de refléter les concepts retenus. Il s'agit en fait d'opérationnaliser le cadre conceptuel. Certaines recherches sur des sujets connexes à la problématique ont servi d'inspiration pour l'élaboration des questions dans le guide d'entretien (Larouche 2016, Darchinian 2018, Wong 2013). Les questions sont ouvertes pour inciter les participant·e·s à développer leur pensée.

Le guide d'entretien commence tout d'abord avec une mise en contexte à lire aux participant·e·s avant de commencer l'entretien. Celle-ci a pour but de rappeler certains aspects comme le but de l'entretien, les thèmes abordés, l'anonymisation des entretiens et que l'entretien est enregistré pour être retranscrit plus tard. Pour briser la glace, les participant·e·s étaient invité·e·s à se présenter.

Le guide d'entretien est ensuite divisé en plusieurs axes : 1) la famille et le parcours migratoire de leurs parents; 2) l'expérience socioscolaire; 3) l'auto-identification et la catégorisation; 4) les projections futures. Le premier axe servait d'introduction et de mise en contexte. De plus, il pouvait donner un premier regard sur le rapport à la culture des interviewé·e·s lorsqu'elles parlaient de leur famille. Le deuxième axe se concentrait sur l'aspect relationnel de l'expérience socioscolaire, c'est-à-dire que quelques questions portaient sur les cercles d'ami·e·s formés, sur l'attitude des pairs, sur des situations d'inclusion ou d'exclusion vécues. Ces questions permettaient de rendre compte des représentations que les participant·e·s croyaient que leurs pairs avaient d'eux. En

d'autres mots, il s'agissait de recueillir les catégorisations perçues à leur endroit et des processus de création, de maintien, de renforcement ou d'effacement des frontières qui prenaient place dans leurs interactions avec ces acteurs. Ainsi, le concept de la blancheur devrait ressortir dans cet axe. Par ailleurs, ces questions étaient posées à chaque transition de niveau de scolarité (primaire, secondaire, cégep, université) pour essayer d'établir s'il y avait eu une évolution de ces rapports dans le temps. Le troisième axe se penchait sur la manière dont les interviewé·e·s s'auto-identifiaient et le sens qu'ielles donnaient à certaines catégories d'identification pour, encore une fois, rendre compte des frontières ressenties. Finalement, le dernier axe permettait de commencer à clore l'entretien au niveau de la temporalité, c'est-à-dire que durant l'entretien, les participant·e·s étaient amené·e·s à parler de leur passé, de leur présent et dans une suite logique, de leur futur.

3.3.3 Critères de sélection des participant·e·s et recrutement

Pour cette recherche, je cherche à rendre compte de l'expérience socioscolaire de personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération au Québec. Mon premier critère de sélection était alors d'être né·e au Québec de parents immigrants vietnamiens, ce qui correspond à la deuxième génération de l'immigration vietnamienne. Mon deuxième critère de sélection était de fréquenter ou d'avoir fréquenté une institution postsecondaire. Je voulais des participant·e·s ayant effectué ou étant en train d'effectuer des études postsecondaires pour privilégier une expérience socioscolaire qui s'étendait sur une trame temporelle plus longue, ce qui me permettrait ainsi de saisir s'il y avait des différences entraînées par les transitions entre chaque niveau de scolarité (Pilote et Magnan 2012). Finalement, mon troisième et dernier critère de sélection concernait l'âge des participant·e·s, c'est-à-dire que je voulais qu'ielles aient entre 18 et 30 ans. Un âge maximum a été fixé par souci de mémoire. En d'autres mots, je ne voulais pas que leurs souvenirs de leur expérience socioscolaire soient trop loin (Darchinian 2018).

Mon corpus de participant·e·s s'est constitué à partir d'un échantillon de volontaires (Beaud 2016) qui correspondaient aux critères de sélection. Une affiche de sollicitation (voir Annexe 1) a été publiée sur Facebook. Les personnes intéressées à participer étaient invitées à m'écrire par courriel pour signaler leur intérêt et pour me poser des questions sur la recherche. Ensuite, par courriel, j'envoyais aux participant·e·s le formulaire d'information et de consentement (voir Annexe 2), ainsi que la fiche sociodémographique (voir Annexe 3). Puis, ce n'est qu'après que le formulaire

ait été signé par le·la participant·e et moi-même que nous nous entendions sur un moment pour effectuer l'entretien sur la plateforme de visioconférence Zoom.

Le nombre d'entrevues à effectuer avait été fixé à entre 10 et 15, comme le suggérait Kvale (1996, cité·e dans Savoie-Zajc 2016). Le critère qui est habituellement utilisé pour déterminer le nombre d'entrevues requis pour une recherche est celui de la saturation théorique, « c'est-à-dire que les nouvelles données issues d'entrevues additionnelles n'ajoutent plus à la compréhension d'un phénomène » (Savoie-Zajc 2016, 350). Toutefois, celle-ci est difficile à déterminer étant donné que rendre compte de la diversité des expériences des participant·e·s me paraissait également pertinent. Le critère de la faisabilité du projet intervient aussi : il est probable que la saturation théorique ne soit toujours pas atteinte, même après ce nombre d'entretiens, mais il faut tenir compte de la contrainte temporelle d'un mémoire de maîtrise. J'ai donc arrêté le recrutement de participant·e·s après une vague de tentative de recrutement qui s'est montrée assez satisfaisante : treize personnes avaient accepté de participer à la recherche.

3.3.4 Fiche sociodémographique

Une fiche sociodémographique a aussi été utilisée pour compléter les informations fournies lors de l'entretien (voir Annexe 3). Elle permettait de situer socialement les participant·e·s ce qui contribuerait aux analyses. Cette fiche demandait des renseignements tels que l'âge; le genre; les langues maternelles et d'usage; l'occupation; les établissements scolaires fréquentés et les programmes d'études effectués du secondaire à l'université; les diplômes détenus; les emplois occupés; l'état civil et le revenu annuel. Quelques informations similaires étaient aussi demandées sur les parents des participant·e·s.

Cette fiche était envoyée avant l'entretien, en même temps que le formulaire d'information et de consentement, mais les participant·e·s étaient libres de la remplir avant ou après l'entretien. Cela a été fait dans le but de respecter le temps des participant·e·s et de ne pas alourdir la situation d'entretien en lui donnant un caractère plus officiel.

3.3.5 Enjeux éthiques de la recherche

Dans le but d'obtenir le consentement libre et éclairé des participant·e·s, un formulaire d'information et de consentement leur a été transmis. De plus, le projet de recherche a été soumis à une évaluation par le comité d'éthique de la recherche – Société et culture de l'Université de

Montréal et a reçu une approbation pour entamer la recherche auprès des participant·e·s. De plus, j'ai répondu à toutes les questions qui m'ont été posées par des participant·e·s et participant·e·s potentiel·le·s au sujet de la recherche.

Étant donné que la recherche portait sur une communauté bien précise, l'anonymisation des données était une préoccupation importante autant pour moi-même que pour quelques participant·e·s. Ainsi, certaines informations qui pourraient compromettre l'anonymat des participant·e·s ne figurent pas dans ce mémoire ou ont été modifiées pour qu'elles soient plus vagues, telles que le nom des écoles, le choix de programmes d'études, etc. De plus, le nom des participant·e·s a été changé à des pseudonymes qui reflètent l'origine culturelle du prénom qu'ielles ont utilisé pour se présenter.

3.3.6 Déroulement des entretiens et corpus de participant·e·s

L'ensemble des entretiens a été effectué en octobre et en novembre 2020. Ils ont tous eu lieu par l'entremise de la plateforme de visioconférence Zoom dans le but de respecter les mesures sanitaires dans le contexte de la pandémie de la COVID-19. Ils ont duré entre 44 minutes et 2 heures et 8 minutes, pour une durée moyenne d'une heure et 34 minutes. Tous les entretiens ont été enregistrés à des fins de retranscription.

La prise de notes durant l'entretien est une pratique recommandée pour retenir des informations importantes, pour noter des éléments nouveaux qui aideraient à la compréhension et pour relever des aspects qui auraient besoin de plus de clarification de la personne interviewée (Savoie-Zajc 2016). Dans le but de démontrer une attention soutenue aux participant·e·s, ce qui est parfois plus difficile pendant une entrevue à distance, j'ai plutôt évité cette pratique, à part pour demander des clarifications et pour relancer l'interviewé·e sur d'autres sujets pertinents qui avaient émergé durant l'entretien.

La majorité des participant·e·s étaient des femmes; seulement deux des participant·e·s étaient des hommes. L'âge des participant·e·s se situait entre 22 et 44 ans. Quatre des participant·e·s étaient plus âgé·e·s que le critère d'âge maximum que j'avais fixé. Par souci d'avoir assez de participant·e·s pour cette recherche ainsi que dans une visée d'obtenir des récits d'expériences socioscolaires diversifiées, j'ai décidé de négliger ce critère.

Ensuite, au moment de l'entrevue, 6 des participant·e·s occupaient un emploi à temps plein; 2 autres participant·e·s effectuaient un retour aux études après avoir terminé des études universitaires et intégré le marché du travail; les 5 autres participant·e·s étaient en train d'entreprendre des études universitaires.

3.4 Démarche d'analyse

La démarche d'analyse s'est faite en plusieurs étapes et à différents moments de la recherche : à la fin des entretiens, durant la retranscription intégrale des entretiens, puis pendant des stades plus formels d'analyse. Tout d'abord, après que l'entretien prenne fin, je faisais un résumé de l'entretien afin de noter des moments qui me semblaient particulièrement pertinents pour la compréhension de ma problématique. Ensuite, durant la retranscription des entretiens, quelques notes ont aussi été prises sur des éléments qui paraissaient être utiles à la compréhension de la problématique. Enfin, lorsque la retranscription des entretiens était achevée, j'ai commencé le procédé de l'analyse thématique. Cela m'a permis de retravailler les entretiens plusieurs fois pour pouvoir dégager une meilleure compréhension de l'expérience de mes participant·e·s.

3.4.1 L'analyse thématique comme méthode d'analyse

La méthode d'analyse utilisée pour cette recherche était l'analyse thématique. Selon Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse thématique a deux fonctions : une première fonction de repérage des thèmes pertinents à la problématique de recherche, puis une deuxième fonction de documentation qui consiste à former des liens entre ces thèmes. J'essayais donc de repérer mes concepts et des dimensions sous-jacentes comme la blanchité, la racialisation, des processus altérisants, les frontières ethniques, l'identification, la catégorisation, l'auto-identification. J'ai utilisé le logiciel Atlas.ti, un logiciel de soutien à l'analyse qualitative, pour m'aider à effectuer ces tâches. Un premier codage de rubriques a été effectué. Paillé et Mucchielli (2016) distingue les rubriques des thèmes entre autres par la fonction de classification des rubriques. En effet, les rubriques permettent de donner un bon portrait des sujets abordés lors des entretiens, ce qui m'a aidé à l'étape de la présentation des résultats (j'y reviendrai plus tard). Étant donné que j'adopte une approche relationnelle pour l'étude de ma problématique, une attention particulière était accordée aux interactions et aux relations entre les participant·e·s et les autres acteurs dans leurs récits. Un exemple de rubrique que j'ai noté était « Relations avec les pairs ». Ainsi, ces rubriques sont plus descriptives et générales que conceptuelles. Toutefois, je gardais en tête mon cadre conceptuel tout

au long des codages. Les rubriques repérées portaient sur plusieurs dimensions : les personnes avec qui les participant·e·s se liaient d'amitié; des différences relevées entre la culture vietnamienne et québécoise; des différences entre Montréal et le Québec; des différences entre le Canada et le Québec; des discours sur l'idée de la minorité modèle; l'identification des participant·e·s; des récits liés à la pandémie de COVID-19.

Ensuite, un deuxième codage a été effectué. Cette fois-ci, celui-ci concernait le repérage de thèmes qui s'appuyaient sur le cadre conceptuel et sur le guide d'entretien. Par exemple, je portais une plus grande attention à des extraits qui portaient sur le vécu de frontières et les processus de racialisation dans les interactions avec les pairs. Je restais aussi flexible par rapport aux thèmes, donc tout thème qui émergeait des données et qui semblait pertinent avait été retenu. Je me suis assurée de prendre en note le nom de chaque code dans un document séparé et de leur assigner une courte définition. Cela me permettait d'uniformiser les codes que j'utilisais pour le codage des prochaines entrevues et de ne pas répéter des codes avec des appellations différentes, mais qui avaient des significations similaires. Plusieurs thèmes issus de mon cadre conceptuel sont ressortis : la catégorisation, l'infériorisation, des processus d'altérisation, la racialisation, puis différents qualificatifs de frontières ethniques (maintien, effacement, renforcement, etc.).

Par la suite, avec l'aide d'Atlas.ti, pour chaque entretien, j'ai généré un document qui compilait tous les extraits codés, ceux-ci étant ordonnés selon les thèmes repérés. Par après, j'ai créé un nouveau document où j'ai listé les thèmes. Ceux-ci allaient constituer les aspects à mettre en évidence dans les chapitres de présentation des résultats étant donné que les thèmes permettent « de répondre graduellement aux questions de la recherche en prenant appui sur les données empiriques » (Paillé et Mucchielli 2016, 260). Puis, en allant d'entretien en entretien, j'ai ajouté les extraits dans ce nouveau document, sous les thèmes correspondants. En examinant les extraits provenant de différents entretiens, j'ai pu les articuler entre eux. Cela m'a permis de voir comment ces thèmes se traduisaient d'entretien en entretien et de pouvoir repérer des liens entre les expériences de certain·e·s participant·e·s (Paillé et Mucchielli 2016). Pour assurer une présentation cohérente des résultats, j'ai à nouveau déplacé ces extraits sous des catégories de grands sujets abordés durant les entretiens (rubriques). Ces rubriques allaient former les thématiques des chapitres de présentation des résultats. Certaines rubriques et certains thèmes ont été réexaminés

et ceux qui ne semblaient pas pertinents dans la construction d'une réponse à la question de recherche ont été retirés.

3.5 Limites méthodologiques

Les entrevues ont été effectuées de manière condensée dans une courte période, ce qui n'était pas propice à une réflexion plus approfondie sur les thèmes abordés lors des entretiens et à l'amélioration du guide d'entretien. Le guide d'entretien a été minimalement modifié, mais aurait gagné à explorer plus de thèmes pour une meilleure compréhension de ma problématique. Par exemple, durant l'élaboration du guide d'entretien, seuls les pairs étaient perçus comme acteurs significatifs dans la sphère scolaire, alors que le personnel enseignant avait été évoqué par quelques participant·e·s⁹. D'ailleurs, les interactions avec d'autres acteurs scolaires comme la direction, les intervenant·e·s scolaires, les surveillant·e·s auraient pu être abordées durant l'entretien.

⁹ Cela explique entre autres pourquoi il y avait moins de résultats concernant les interactions avec le personnel enseignant dans le prochain chapitre consacré à la présentation des résultats.

Chapitre 4 – Interactions dans la sphère scolaire

Dans les deux prochains chapitres, je ferai la présentation des résultats des entretiens menés ainsi que des analyses qui en découlent. Dans l'ensemble, les participant·e·s ont partagé des expériences socioscolaires assez variées, que ce soit au niveau des établissements scolaires fréquentés, des programmes d'études choisis, des cercles d'ami·e·s formés, du rapport à l'école développé. Je tâcherai donc de représenter la diversité de ces expériences, tout en mettant l'accent sur les négociations de la blanchité qui se sont opérées dans leurs parcours scolaires. Ces négociations se sont entre autres effectuées à travers leurs interactions avec les acteurs significatifs de la sphère scolaire tels que leurs pairs et le personnel enseignant. Ainsi, les prochaines sections porteront sur ces relations.

4.1 Expériences altérisantes

Les interactions dans la sphère scolaire racontées par les participant·e·s mettaient au jour des négociations avec la blanchité, blanchité qui était incarnée par leurs pairs et le personnel enseignant issus du groupe majoritaire. Le vécu d'expériences altérisantes, voire racialisantes semble avoir été commun dans le parcours scolaire de la majorité des participant·e·s. Les extraits présentés représentent des moments où les participant·e·s ont ressenti que la blanchité constituait la norme.

4.1.1 L'altérisation due à l'ignorance

Certaines expériences altérisantes vécues par les participant·e·s ont été interprétées par elleux comme étant dues à une certaine ignorance de leurs pairs ou du personnel enseignant. Ainsi, ielles les attribuaient à une simple question de curiosité et ne semblaient pas toujours sentir de la rancœur en racontant ces moments.

Deux participantes, Minh et Rose, ont fréquenté des écoles primaires où il y avait peu d'élèves issu·e·s de l'immigration, si bien qu'à certains moments, elles se trouvaient à être les seules ou parmi les seules personnes asiatiques dans ces écoles. Cette situation les a placées dans une position où elles étaient parfois soumises à des questions et à des commentaires de leurs pairs qui faisaient ressortir leurs différences. Ces moments altérisants ont quelques fois été attribués à de la curiosité, surtout étant donné l'âge de leurs pairs.

Minh : Je te dirais, on dirait que ce que les gens avaient plus... en tout cas, les petites filles, là... c'était vraiment plus de la curiosité, comme « oh, comme, qu'est-ce que vous faites chez vous? Qu'est-ce que vous mangez? » tsé, puis, « à quoi ressemble ton nombril? » Ça je l'ai déjà eu comme question, [rires] j'étais comme « *what the heck?* » Mais tsé... Oui, c'est ça, les petites filles... En tout cas, c'était... J'avais des bonnes amies, là, tsé, mais... Elles étaient vraiment, comme, surprises, là, de qu'est-ce que je mangeais, de qui j'étais, pourquoi mes cheveux sont si lisses? Tsé, ils savaient pas... Il y avait vraiment pas d'autres personnes comme moi, tsé. Faque ça, ça... Je le voyais quand même beaucoup, là, mais... exclue? Non, je dirais pas exclue, oui.

Rose : Souvent, tsé, on devait amener nos lunchs à l'école. [...] Faque tsé, souvent, je pouvais pas juste manger mon lunch. C'est comme si à chaque fois, fallait que je fasse une présentation orale, tsé, comme, sur ce que j'amenais. Pour moi, je trouvais ça chiant parce que, tsé, surtout quand j'étais jeune, j'étais beaucoup plus réservée. Pendant cette période-là, j'étais beaucoup plus réservée, puis ça me faisait... [Rose soupire] J'étais vraiment stressée de devoir, comme, tout expliquer ce que je mange, mais en plus, de potentiellement, tsé, avoir des élèves qui jugent ce que je mange. Tsé, parce que si tout le monde était comme: « Ah ouais, des mangues! », tsé, c'est comme, okay, c'est pas grave. [...] Mais c'est... Tsé, il y a beaucoup d'élèves, là, que c'était: « Hein, c'est ben bizarre. J'ai jamais vu ça de ma vie. Oh, ça sent bizarre. » [...] « Pourquoi tu manges pas juste un sandwich, là? », tsé, comme tout le monde, là, tsé. C'est un peu dans ce sens-là. Ça, tsé, même si la prof, pour elle, dans ses yeux, elle voyait juste une opportunité, tsé, de... opportunité comme, de nouvelle bouffe à ses élèves. L'affaire, c'est que si tout le monde était des adultes, ça m'aurait moins dérangé de faire ça. Parce qu'il y a pas ce... il y a pas ce genre de... d'inégalité de force... tsé, de pouvoir dans ce... dans ce groupe-là. Parce que non seulement, tsé, la prof, c'est une figure d'autorité, mais le groupe des élèves... Tsé, moi, je suis en minorité, là. Faque les personnes blanches... Ben les élèves, là, même si ils sont jeunes, là, c'est quand même eux qui... qui ont, comme, un pouvoir autoritaire, là. Tsé, c'est eux qui décident c'est quoi la norme. Euh... Faque tsé, je blâme pas les profs, mais en même temps... C'est un peu... Il y a un manque de tact, là, à quelque part.

Pour Rose, ces expériences altérisantes ont plutôt été marquées par du jugement venant de ses pairs. Elle mentionne qu'une réaction plus positive, plus enthousiaste chez ses pairs aurait contribué à diminuer ce stress ressenti lors de ces périodes de dîner. De plus, elle dénonce sa position minoritaire face à ses pairs qui, bien qu'elles ne possèdent pas cette position d'autorité inhérente au rôle de l'enseignant·e, détiennent un certain pouvoir de définir ce qu'est la norme, du fait de leur appartenance au groupe majoritaire (Guillaumin 2002, citée dans Eid 2018). Ainsi, dans l'exemple donné par Rose, le sandwich est perçu comme la norme pour un repas de dîner, alors que ses lunchs relevaient de l'étrange, de l'Autre.

Jusqu'au cégep, Rose a effectué sa scolarité dans des écoles à Laval. Elle avait expliqué que dans les années 90, la période durant laquelle elle était au primaire, il n'y avait pas une présence importante de personnes issues de l'immigration à Laval. Cela semblait être reflété dans la composition de la population étudiante et du personnel de son école primaire. Selon Rose,

l'ignorance de ces enseignant·e·s par rapport aux enjeux liés à la diversité ethnoculturelle était expliquée par ces facteurs. De plus, elle semble suggérer que le personnel enseignant détient une meilleure compréhension de ces enjeux maintenant.

Rose : C'était beaucoup au primaire [les situations d'exclusion], je dirais, là. Comme, j'ai l'impression que les gens étaient pas euh... Ben tsé, comme... Les gens étaient jeunes, là. Okay, on se comprend? Mais il y avait beaucoup des profs aussi qui étaient moins au courant de... Tsé, comme, des inégalités, pas juste raciales, mais de tout, là, tsé. [Rose rit] Comme... C'est peut-être aussi le fait que c'était pendant les années 90, tsé.

Rose : Puis les profs... Tsé, dans ces années-là, dans les années 90, les profs étaient aussi pas, comme, extrêmement... hmm... exposés, tsé, [...] au multiculturalisme encore, tsé. [...] Tsé, des fois, les profs posaient des questions, c'était vraiment, comme... [inaudible] qui te mettaient, euh, beaucoup de pression, là. Parce que t'étais... tu ressortais beaucoup du groupe, tsé.

Malgré sa compréhension des facteurs qui ont influencé cette situation avec ses enseignant·e·s au primaire, elle a vécu cette différence assez négativement, qualifiant cette expérience de « pression ».

Ensuite, Rose a été inscrite dans le programme international de son école secondaire. Là, elle a remarqué chez le personnel enseignant une plus grande ouverture d'esprit et une meilleure compréhension des enjeux « mondiaux », ce qu'il manquait aux enseignant·e·s de son école primaire. Elle a attribué cela au processus de sélection du personnel enseignant : le contenu du programme exigeait des personnes qui possédaient ce genre de qualités.

Rose : Euh, au secondaire... Encore une fois, je pense que j'ai été chanceuse, tsé, parce que j'étais dans le programme international... Euh, les profs étaient choisis, tsé, pour être ouverts d'esprit, pour mettre, comme, plus d'emphase sur, tsé, les problèmes mondiaux, des affaires comme ça. Faque eux, en tant que personne, déjà ils sont plus, tsé, au courant de ce genre de [...] *issues*. [...] Faque j'avais moins de pression de ce sens-là. Euh, puis aussi que j'étais pas la seule Asiatique. Ça, ça l'aidait beaucoup, là.

Dans le cas de Grégoire, ce jeune homme avait été la cible de moqueries concernant une partie de son nom qui représentait son héritage culturel vietnamien. Sa différence lui avait été signalée dans ces interactions avec ses pairs.

Grégoire : Je me rappelle, euh, les premières années du primaire, j'avais été, euh, victime de... d'intimidation. Euh, à cause de... à cause de mon nom en fait. Faque mon nom au complet c'est Grégoire Do Anh Dao. Puis le « Anh Dao » à la fin, comme, c'était... tsé, c'était un nom, tsé, différent, euh... Quand t'es jeune, euh... Les jeunes enfants, c'est des... c'est des enfants qui sont malins, là. C'est des méchants, là, tsé, ils sont, euh... ils sont pas capables de... Ben, ils savent pas, tsé comme, qu'est-ce qui est correct, qu'est-ce qui est pas correct. Faque quand ils voient quelque chose de différent, euh... Oh oui, puis la

démographie, euh, du primaire c'était vraiment... C'est ça, c'était, euh, moitié, mettons, euh, enfants d'immigrants, puis moitié vraiment Québécois, comme, caucasiens. Faque... C'est ça, ils... ils riaient de mon nom, faque... si ils riaient de mon nom, ben la logique c'est que ils... euh... ils savaient pas c'est trop c'est quoi, euh... ils savaient pas trop c'était quoi ma culture, faque j'imagine qu'ils étaient moins... moins intéressés à ça ou euh... Je sais pas... Mais... Leur attitude, qu'est-ce qu'ils pensaient à... Ben, j'étais vraiment réservé, comme, j'ai... je pense à cause de ça, ça a... ça a fait encore... ça a fait en sortes que j'étais encore plus réservé, faque tsé, euh... je sais pas si je... *I was standing out?* ou quelque chose comme ça au primaire, mais euh... C'est ça.

Comme Minh et Rose, Grégoire semblait imputer cette expérience à de l'ignorance, mais contrairement à elles, c'est quelque chose qu'il a vécu de manière plus négative. Effectivement, pour lui, ce genre de moments est venu ternir son expérience générale du primaire :

Grégoire : Je pense que le sentiment global au primaire c'était que j'étais exclu parce que j'étais différent des autres. Faque ça c'est le sentiment qui... qui régnait le plus souvent au primaire. Euh... Mais j'étais... C'est ça, le sentiment au primaire, c'était vraiment genre, euh, être exclu à cause de qui j'étais. Je pensais... Je pense qu'on... J'étais différent.

Toutefois, c'est enfin à l'université que Grégoire s'est senti accepté malgré ses différences. Dans cet environnement, il sent que ses pairs sont plus ouverts à la différence et que celle-ci est plutôt célébrée.

Grégoire : À l'université, euh, je me sentais très, très, très inclus dans le programme de [programme dans le domaine de la santé]. Genre ma cohorte c'est comme ma famille, puis... Euh... Même dans mes sous-groupes d'ami·e·s, genre... Tsé, on se sentait très inclus. Il y a aucune euh... aucun... aucun sentiment, pardon, de... euh, d'exclusivité. Je pense aussi la... Même nos différences ethniques, ça... ça jouait un... un plus grand rôle de rapprochement parce qu'à l'université, c'est du monde qui sont intéressés, faque le monde, euh, tsé, ils apprenaient...

L'université marque pour lui un quasi-effacement des frontières : ses différences sont reconnues, mais cette fois-ci, elles sont acceptées et vues de manière positive. Grégoire voit aussi cette acceptation comme relevant d'un processus d'éducation : ses pairs à l'université sont ouverts à « apprendre », alors que ceux du primaire qui le rejetaient « [ne] savaient pas trop c'était quoi [sa] culture » et « [ils] étaient [...] moins intéressés à ça. »

Pour résumer, l'expérience socioscolaire de ces participant·e·s était ponctuée de moments altérisants qui prenaient la forme de moqueries, de commentaires, de questions sur, entre autres, leur nom vietnamien et la nourriture qu'ielles amenaient de la maison. Bien que cela n'explique pas parfaitement ces expériences altérisantes, il faut prendre en compte le contexte dans lequel ont eu lieu ces événements : les écoles québécoises à cette époque ne s'étaient peut-être pas encore

adéquatement adaptées au fait que les élèves issu·e·s de l'immigration intégraient ces établissements en plus grand nombre. Ainsi, des tentatives de rapprochement interculturel et de promotion du vivre-ensemble se sont manifestées de manière plutôt maladroite pour ces jeunes.

4.1.2 La diversité pour égaliser le terrain

Les récits des participant·e·s mettent également de l'avant un rapport à la diversité ethnoculturelle conditionné par leur expérience des négociations de la blanchité à l'école. Pour beaucoup de participant·e·s, il semble que la diversité ethnoculturelle était vue de manière assez positive, surtout dans le contexte d'un changement d'institution scolaire où les participant·e·s passaient d'une école peu fréquentée par d'autres élèves issu·e·s de l'immigration à une école qui l'était davantage. Ce contraste était généralement apprécié par les jeunes du corpus.

Noémie : Au primaire, j'ai pas vraiment... En fait, j'ai changé d'école primaire. Donc j'étais à Longueuil, puis je me suis envenue à Montréal, donc à Anjou dans l'est de Montréal. Mais je pense que c'était vraiment à partir du moment où est-ce que j'étais à Montréal que je me suis développé un cercle d'ami·e·s. Puis, j'ai encore une très bonne amie du primaire d'ailleurs. Je... Je l'ai un peu perdue de vue, mais... mais disons que peut-être d'avoir des... des gens de minorités visibles, ça aide un peu à être moins... plus normale?

Pour Noémie, ce changement revenait à la normalisation de sa différence. Celle-ci ne ressortait plus au sein des autres élèves en tant que personne racialisée.

Pour Minh qui avait fait son primaire et son secondaire dans des milieux plus homogènes, le cégep se présentait comme une occasion de se sentir normale, de se fondre dans la différence. En effet, elle est allée à un cégep où il y avait beaucoup de diversité ethnoculturelle, ce qui semble avoir eu un effet positif d'homogénéisation des différences :

Minh : Au cégep, c'était, comme... J'étais, comme, juste une parmi d'autres parce que on était vraiment... À Maisonneuve, c'est ça que j'ai vraiment aimé en fait, c'est que les gens sont concentrés vers leur discipline. [...] Faque ils étaient concentrés à l'école. Puis en même temps, il y avait beaucoup d'Asiatiques au cégep là-bas, là. Tsé, faque, genre, j'avais des ami·e·s qui voulaient, comme... qui faisaient, comme... Tsé, ils allaient dans différents programmes, mais tsé, on était tous un peu, euh... Tsé, on était motivé·e·s, mais en même temps, on voulait avoir du fun. Faque tsé, on avait vraiment des valeurs similaires, faque je me sentais pas exclue du tout, là. Tsé, c'était pas comme le secondaire un peu, là, que c'était vraiment juste un cercle homogène, puis moi je suis, comme, l'exclue, là. Un peu, là, tsé. En tant qu'Asiatique, mais... En tout cas, c'est... Oui. Faque cégep, c'était vraiment comme... Maisonneuve, c'était vraiment bon parce que c'était juste très, euh, diversifié comme population, là. Oui.

Alors qu'elle se sentait exclue au secondaire dans un environnement plus homogène à cause de ses différences, la population étudiante plus hétérogène de son cégep lui a permis de trouver d'autres personnes asiatiques qui partageaient aussi ses valeurs.

Myriam a vécu ce changement durant sa transition du primaire au secondaire : elle a d'abord fait son primaire dans une école à Laval où les élèves étaient principalement issus·e·s du groupe majoritaire, puis elle a fréquenté une école secondaire privée à Montréal dont la population étudiante était plus diversifiée au niveau ethnoculturel. Elle a raconté durant son entretien qu'elle avait davantage formé des amitiés avec des personnes du groupe majoritaire à l'école, tant au primaire qu'au secondaire. Elle ne semble pas s'être fait catégoriser comme étant différente par ses pairs du groupe majoritaire :

Myriam : [École secondaire privée A], c'est une école... ben avec beaucoup de diversité culturelle, mais vraiment beaucoup, beaucoup de différentes... de différents backgrounds, d'origines. Faque ça, c'était le fun aussi de voir que... Parce que dans le fond, au primaire, j'étais dans une école à Laval... Puis c'était... Dans mes souvenirs, là, c'était très québécois, genre. Québécois blanc. Il y a pas d'autres mots... T'as tu un autre mot que québé... Je veux pas dire « Québécois de souche » non plus parce que je trouve que c'est pire, là, mais... [inaudible] Québécois blanc, là. Faque... Mais on dirait que j'étais pas tant consciente de cette... cette différence-là. Oui. Puis je me souviens pas non plus d'avoir vécu des... des trucs racistes ou des trucs où je me sentais vraiment différente, mais c'était quand même le fun, rendue au secondaire de voir que, tsé, c'est la norme, là. C'était beaucoup plus de gens de d'autres origines que québécois. Faque ça c'était le fun, mais ça reste que mon cercle d'ami·e·s, tout au long de mon secondaire, c'était que blanc, sauf, genre, deux, trois personnes. Mais mes amis les plus proches du secondaire, c'était juste des Queb. Puis... Des Québécois, oui. Faque ça, c'est quand même particulier.

Ainsi, comme Noémie et Minh, Myriam se représente la diversité ethnoculturelle comme un moyen de normaliser sa différence. Toutefois, il ne semble pas y avoir eu d'autre effet sur elle puisqu'elle s'entendait déjà bien avec ses pairs du groupe majoritaire et que sa différence n'était pas mise de l'avant par elleux.

Ce rapport à la diversité s'est toutefois transformé quand elle s'est rendue au cégep. En effet, elle est passée d'une école secondaire privée où il y avait beaucoup de diversité ethnoculturelle à un programme d'études « très québécois ». La composition des étudiant·e·s dans son programme d'études n'a fait que ressortir sa différence.

Myriam : Parce que rendue au cégep, comme je te disais, c'était aussi un programme très québécois, c'était juste des Québécois. Puis mes amis, c'était juste des Québécois. Puis encore là, je me sentais pas, comme, 100% à ma place parce que... Ben premièrement,

c'était pas le bon programme pour moi, mais je l'ai quand même complété. [...] Mais aussi... Je sais pas, il y avait comme un... [...] Je veux pas dire que je me sentais... imposteur, vraiment pas. C'est juste... C'est ça, il me manquait quelque chose ou... Comme quand on était en groupe. Quand j'étais juste avec mes ami·es, ça allait. Oui. On dirait que j'avais pas les mêmes... Encore là, les mêmes références, mais niveau social aussi, je me disais : « Oh... » Puis je le voyais, on dirait que je le sentais encore plus que j'étais la seule asiatique dans mon cours, tsé. Genre, moi j'avais l'impression que tout le monde le voyait, puis que c'était... Genre ça sautait aux yeux de tout le monde, mais tsé, dans les faits, eux, probablement qu'ils s'en foutent, puis que, comme, ils le réalisent même pas. Mais toi, genre, quand t'arrives en classe, mettons, le premier cours, là tu fais comme : « Oui ben, il y a pas une minorité visible ici, tsé. » T'as l'impression que, genre, tout tourne autour de ça, mais... Ça me faisait vraiment chier que personne le comprenne.

Sa présence en tant que seule personne racialisée dans ses cours est vécue en quelque sorte de manière solitaire et a contribué au renforcement des frontières entre Myriam et les personnes québécoises. De ce constat émane aussi une frustration chez Myriam : ce déséquilibre dans son environnement scolaire n'est pas vu comme étant anormal ou comme étant une préoccupation chez ses pairs du groupe majoritaire.

Le récit de Lana illustre un rapport plus complexe à la diversité et à ce nouvel environnement scolaire. Elle a grandi dans le quartier de Rosemont où elle y demeure encore. Au primaire, elle avait fréquenté une école qu'elle avait décrite comme étant « majoritairement québécois ». Par la suite, elle est allée à une école secondaire dans le secteur public à Saint-Michel dont la diversité ethnoculturelle était plus grande. Ce changement était vécu de manière mitigée : elle semblait à la fois soulagée de voir des personnes qui lui ressemblaient et à la fois avoir une perception négative des Asiatiques. Cela semble être dû à la perception qu'être asiatique n'était pas valorisé par ses pairs :

Lana : Puis mes parents, ils voulaient pas que j'aille à [école secondaire B], faque là, ils m'ont fait rentrer à [école secondaire C]. Puis à [école secondaire C], c'est dans St-Michel. Là, c'était complètement différent parce que... Genre, au primaire, j'avais des amis blancs, comme c'était majoritairement québécois. Alors qu'au secondaire, je suis arrivée et j'étais, comme : « Oh wow okay, des gens qui sont comme moi », mais en même temps, je voulais pas être amie avec les *Asians*, genre. Faque, comme, j'ai vraiment eu, genre, une espèce de déception de, comme, je vais jamais être populaire ici. Puis je me suis faite une bonne gang quand même de, comme, des amis pas mal tous asiatiques quand même.

En me parlant de son parcours scolaire au primaire, Magalie présentait une vision idéalisée de la diversité ethnoculturelle. Pour elle, cette diversité renvoyait à une absence de hiérarchisation. Il n'y avait pas ce rapport de pouvoir inégal entre les élèves qui peut être présent dans un contexte où

les élèves du groupe majoritaire étaient aussi en majorité numérique. La diversité a un effet d'égalisation, là où la différence représente un désavantage.

Magalie : Au primaire, je suis allée dans une école qui était quand même bien diverse, dans... dans le sens qu'il y avait quelques Asiatiques, euh, quelques Européens, quelques Arabes... Alors, pour moi, comme, on faisait... on était tous égaux. Ça c'était ma perspective du primaire: on était tous égaux, tous pareils.

4.1.2.1 La diversité comme un refuge

Quelques personnes du corpus ont exprimé avoir été plus à l'aise avec d'autres élèves issu·e·s de l'immigration et formaient davantage des amitiés avec elleux, une tendance qui a été observée chez d'autres groupes issus de l'immigration (Magnan, Darchinian et Larouche 2017).

Dans le cas de Grégoire, il a dû faire l'apprentissage d'une troisième langue, le français, puisqu'il devait fréquenter une école primaire francophone. Ayant grandi à Ville Saint-Laurent dans un environnement plus anglophone et parlant plus couramment le vietnamien à la maison, l'apprentissage du français était plus difficile. Les autres élèves issu·e·s de l'immigration représentaient alors ce avec quoi il était plus familier, étant donné leurs loisirs communs et une langue de communication qu'il maîtrisait mieux. Ainsi, il a eu plus de facilité à tisser des liens avec elleux :

Grégoire : Je te dirais que mon cercle d'ami·e·s à l'école, c'était vraiment des... d'autres enfants d'immigrants aussi, faque... D'un point de vue, euh, sociodémographique, si... si on veut, euh... J'étais pas tant amis avec des... des caucasiens québ... des Québécois caucasiens. C'était vraiment euh... Je pense que je m'identifiais plus avec d'autres enfants d'immigrants parce que on... Ben, c'était plus facile à parler avec eux, comme en anglais. On avait les mêmes références aussi parce qu'on regardait, mettons, les mêmes programmes de télévision, euh... Euh, on jouait aux mêmes jeux, puis euh... Pas pour dire que j'avais pas d'amis caucasiens québécois, mais... euh... Oui. J'en avais pas tant.

Il est aussi important de rappeler que certains pairs de Grégoire s'étaient moqués de son nom vietnamien au primaire. Il se peut ainsi que cela ait aussi contribué à ce rapprochement avec d'autres élèves issu·e·s de l'immigration qui avaient peut-être aussi des noms qui sortaient de la norme.

Minh semblait également trouver chez ses rares pairs asiatiques une source de refuge contre le racisme :

Minh : Puisque ça a rapport avec quand même, euh, les Vietnamiens, là, je te dirais qu'au primaire, c'était... c'était spécial parce que, euh, j'ai... J'ai fait plusieurs écoles, [...] puis j'étais souvent la seule Asiatique. Faque c'était vraiment bizarre parce que c'est... c'est

vrai qu'à chaque fois que je me... je rentrais dans une classe, je me disais « Okay, je suis comme la seule Asiatique, » avec le seul petit gars, là, ou la seule petite fille... On est deux, là. Tsé, puis naturellement, tsé, on était comme « Okay, on est... Tsé, on va devenir amis parce qu'on est asiatiques, là, » mais c'est pas vraiment ça qui se passait, là. Tsé, on avait d'autres amis après, mais... Tsé, c'était... On dirait que il y a tout le temps eu un... Pour moi, en tout cas, là... Je sais pas si c'est normal pour les autres, là... Mais j'ai toujours eu, comme, « Oh, faudrait que je sois amie avec la fille asiatique parce qu'on est de la même origine, puis on se comprend. » Tsé, les gens vont pas nous niaiser sur nos noms... Tsé, on va pas se niaiser sur nos noms ou la bouffe qu'on mange ou tsé, des trucs comme ça, là, faque... Oui.

En étant avec quelqu'un « de la même origine », ses caractéristiques altérisées par le reste de ses pairs étaient vues comme étant normales. Minh semblait ainsi attirée par l'idée de ne pas avoir à subir des moqueries au sujet de son nom et de ses lunchs en se liant d'amitié avec d'autres personnes asiatiques. Cela constitue alors une stratégie de soutien contre des expériences communes de racialisation et d'altérisation aux mains de leurs pairs du groupe majoritaire (Vo 2019) et d'une compréhension mutuelle du vécu de ces expériences.

Magalie a continué son cheminement scolaire dans le secteur privé. À ce cégep, la diversité ethnoculturelle était nettement moindre par rapport à ce qu'elle avait connu au primaire et au secondaire. Elle avait observé une certaine ségrégation entre les groupes qui s'apparentait plutôt à de l'exclusion mutuelle.

Magalie : Les gens en général... Je pense que vu que j'étais différente... En tout cas, il y avait vraiment pas beaucoup d'Asiatiques à [cégep privé]. Je pense je pouvais les compter sur mes doigts. Puis à cause de ça, on était vu quand même différent et je pense ça... les gens m'approchaient moins à cause de ça au cégep. Mais je pense c'est aussi que vu qu'on traînait entre nous, comme, une groupe... un groupe d'Asiatiques puis d'Arabes ensemble, ça... ça pré... ça prévenait les gens de venir nous... nous parler, tsé. Je sais pas comment dire... Ça empêchait un peu les gens de venir nous parler parce qu'il voyait un, comme « oh, un groupe tellement différent de nous! Ça me donne pas envie de parler à... »

Il semble que les frontières avec un autre groupe racialisé (les personnes arabes) étaient plus perméables, tandis que les frontières avec le groupe majoritaire se sont renforcées et ont été maintenues durant son temps au cégep.

Rebecca a aussi vécu une expérience similaire durant son parcours universitaire alors qu'elle effectuait une propédeutique pour intégrer un programme de maîtrise en relation d'aide. Il semble que dans son programme, il y avait une séparation nette entre les groupes : le « nous » qui constituait les étudiant·e·s racialisé·e·s en minorité numérique, puis le « eux » qui désignait les étudiant·e·s québécois·e·s du groupe majoritaire.

Rebecca : C'est juste rempli de Québécois, oui. Oui. En fait, nous on était une Haïtienne, une Vietnamiennne, une fille... En fait, l'Iranienne, elle est partie après la première session parce qu'elle a pas réussi. Puis, une autre Chinoise, mais elle était adoptée. En fait, tu voyais très bien que eux, ils restaient tous ensemble. »

Il semble pertinent de se pencher sur la remarque que Rebecca a faite sur l'étudiante d'origine chinoise pour mieux saisir la représentation que se fait Rebecca du groupe majoritaire. En effet, Rebecca nomme cette étudiante momentanément parmi le « nous », c'est-à-dire les étudiant·e·s racialisé·e·s, ce groupe qui est mis en opposition avec le « eux », plus précisément les étudiant·e·s québécois·e·s du groupe majoritaire. Du fait de ses traits physiques, cette étudiante d'origine chinoise est automatiquement listée comme étant une personne non-québécoise, donc racialisée. Toutefois, sa remarque (« mais elle était adoptée ») laisse sous-entendre que Rebecca ne la perçoit pas comme faisant entièrement partie de cette catégorie. Cette étudiante semble ainsi se retrouver dans un entre-deux : du fait de sa racialisation, elle n'est pas considérée comme une membre du groupe « eux », mais le fait qu'elle soit adoptée la disqualifie en quelque sorte du groupe « nous ». Cet extrait met en évidence la représentation que Rebecca se fait du groupe majoritaire : pour être considéré·e comme étant québécois·e, il faut être perçu·e comme étant blanc·he.

Durant l'entretien, Rebecca a exprimé plusieurs fois qu'elle avait détesté la période de la propédeutique, la décrivant comme étant « la pire année de [sa] vie ». Elle a fait part de quelques occasions où elle a eu des conflits avec ses pairs, surtout dans le contexte de travaux d'équipes.

Rebecca : Une chance que j'avais elle comme amie. En fait, nous on avait un groupe de travail et on était 5. Non, 6. Et les 4 filles, elles ont porté plainte à la prof parce que nous on faisait rien. Apparemment. Comme par hasard, c'était l'Haïtienne et la Vietnamiennne.

Quels que soient les motifs pour lesquels ses coéquipières avaient porté plainte sur elle et son amie, Rebecca s'est sentie ciblée par ses coéquipières, racialisée comme étant un problème. Le vécu d'expériences négatives avec ses pairs du groupe majoritaire dans ce programme a encore plus contribué au durcissement des frontières ressenties avec le groupe majoritaire.

Pour résumer, cette section du chapitre montre que plusieurs participant·e·s développent un rapport positif face à la diversité ethnoculturelle. Cela semble être dû à une représentation de la diversité comme moyen de normaliser leur différence. De plus, comme d'autres recherches sur les jeunes issu·e·s de l'immigration l'ont déjà constaté, les cercles d'ami·e·s de quelques personnes du corpus avaient tendance à être composés d'autres personnes issues de l'immigration. Selon les récits des

participant·e·s, cette tendance pourrait être attribuée à des expériences d'exclusion, mais aussi à une question de préférence (références culturelles communes, valeurs partagées).

4.1.3 Intériorisation de la perception de la supériorité de la blancheur

Au fil d'interactions avec des pairs du groupe majoritaire, quelques jeunes femmes du corpus ont fini par intérioriser une certaine hiérarchisation des cultures où celle du groupe majoritaire se retrouve au sommet. Les cas présentés mettent encore au jour la normativité de la blancheur qui leur est projetée.

Bien qu'elle n'ait pas vécu d'expérience de catégorisation imposée par ses amies, par son manque de connaissance sur la culture québécoise, Myriam a intériorisé une certaine exclusion du groupe majoritaire :

Myriam : Vu que j'avais un cercle d'amies quand même, tsé, principalement québécois, je me... Je me sentais beaucoup... Pas exclue, pas par elles, mais comme, on dirait que moi-même je me jugeais parce qu'elles avaient des références que moi je connaissais pas. Je me sentais mal de pas les connaître, je me sentais, comme, pas assez queb. Puis on parle de, tsé, soit de culture populaire ou de culture... Tsé, n'importe quoi, genre de la musique, des trucs comme ça. Faque je me suis... Là, à ce moment-là, c'était comme... Ça se passait bien niveau école, social aussi. Tsé, genre, je leur en n'ai jamais vraiment parlé de... de cet espèce de malaise-là que j'avais parce que je me disais, tsé, elles vont pas vraiment comprendre, comme... Puis c'est ça, je pouvais pas vraiment en parler à personne parce que... Clairement, elles allaient pas comprendre, puis même mes amies...

Myriam avait fini par considérer ses amies québécoises comme un point de comparaison, une norme à laquelle se plier. Elle a d'ailleurs intériorisé une vision de hiérarchisation des cultures qui plaçait la culture du groupe majoritaire au-dessus de la culture vietnamienne. Ainsi, cela l'a mené à dévaloriser la culture vietnamienne.

Myriam : Mais, je dirais que, tsé, mes trois meilleures amies du début du secondaire, c'est ça, elles étaient québécoises, puis... Oh, ça me... ça me *trigger* parce que j'étais vraiment, comme : « Okay, non, mais... Genre, je suis pas assez cultivée. Genre, je connais pas toutes vos références de, genre, québécoises, que ça soit l'histoire, que ça soit... » Tsé, aussi le contexte familial, on dirait que c'est... c'est pas [inaudible] nos parents étaient pas stricts de la même façon, ils mettaient pas... ils mettaient pas autant de pression, mettons, pour aller en sciences nat, des trucs comme ça. Puis... Faque ça, j'ai quand même senti longtemps que... Pas que j'étais pas à ma place, mais que ça me... Ça me gossait vraiment beaucoup de pas savoir, puis avoir la même culture qu'eux. Mais je reconnaissais pas non plus que ce que moi j'avais comme bagage de mon côté, tsé, familial ou vietnamien était... Eux l'avaient pas, mais on dirait que ça... J'étais quasiment dans un... un... pas un déni, puis j'étais pas gênée de ça, mais, tsé, mettons, je le valorisais pas vraiment.

Lana avait avoué avoir ressenti le désir « d'être une personne blanche » quand elle était au secondaire. Elle semblait voir la blanchité comme étant une condition nécessaire pour être populaire à l'école. Les élèves issu·e·s du groupe majoritaire qu'elle avait côtoyé·e·s détenaient un statut socioéconomique plus élevé, lui renvoyant ainsi l'image que la blanchité était associée à un bon niveau de bien-être. Elle a ainsi intériorisé l'idée d'une hiérarchie des groupes raciaux.

Lana : Mais à mon école, il y avait aussi le programme de musique. À [école secondaire D], il y a le programme de musique. Puis ça, c'était des personnes qui venaient du Plateau Mont-Royal, genre, parce qu'ils ont été, comme, à telle école de musique dans le Plateau. Faque il y avait, genre, un mélange de personnes vraiment blanches, riches, puis les personnes de St-Michel, genre. Puis moi, j'étais amie avec les personnes de St-Michel parce que j'étais pas en musique, faque mes amis ils viennent tous de St-Michel. Mais pendant la période où je cherchais vraiment à être une personne blanche, je me suis faite des amies blanches. Puis là j'avais... Vers la fin du secondaire, j'avais deux gangs: mes ami·e·s asiatiques, puis mes amies blanches. Puis c'est resté comme ça.

[Chercheuse: Je pense que t'avais dit qu'il y avait un moment de ta vie où tu voulais être une personne blanche? Comment ça?] Lana : Je sais pas pourquoi. J'ai... Dans ma tête, j'ai tout le temps pensé que c'était normal d'une personne de deuxième génération qui habite ici, puis qui était à des écoles majoritairement blanches. Mais pour moi... Je sais pas, on dirait que c'était jamais cool pour moi. Tsé quand j'étais jeune, je cherchais quand même à être vraiment cool, puis c'était jamais cool pour moi être asiatique. Genre, ça a jamais été, comme... Je pensais pas que c'était cool, puis... Genre, j'aimais pas au secondaire, quand je... je sortais avec des ami·e·s comme asiatiques, puis on était comme vingt personnes asiatiques dans un même endroit. J'étais comme : « Ah non, j'ai vraiment pas envie d'être là-dedans », puis tout ça, faque... Peut-être parce que j'ai pas eu de représentation asiatique non plus cool quand j'étais jeune. Mais c'est ça, faque j'ai vraiment associé ça à, comme, être... Je sais pas. Vraiment en marge de qu'est-ce qui était normal, là. Oui.

Lana semble penser que l'intériorisation d'un désir pour la blanchité était normal chez les personnes issues de l'immigration de deuxième génération. Elle attribue cette croyance aux représentations véhiculées sur les Asiatiques qui n'étaient pas perçu·e·s comme étant « cool ». Ses représentations de ce qui était considéré comme étant cool étaient alors rattachées à la blanchité.

Les négociations avec la blanchité structurent aussi la manière dont Lana percevait ses autres pairs asiatiques. En effet, quand elle était au secondaire, Lana cherchait plutôt à se distancier de ses pairs asiatiques qui affichaient certains comportements qui dénotaient une certaine appartenance au groupe des Asiatiques (être en grand nombre dans un lieu public avec d'autres personnes asiatiques, aimer la musique populaire coréenne (k-pop)). Elle s'était plutôt liée d'amitié avec d'autres personnes asiatiques qu'elle qualifiait d' « occidentalisées ». Ces différences dans la catégorisation

des personnes asiatiques s'illustrent par exemple dans le choix de la musique écoutée, c'est-à-dire entre le k-pop et *Simple Plan*, un groupe de musique québécois.

Lana : Il y a eu plusieurs gangs asiatiques, là. C'est pas juste, comme, une grosse gang. Puis moi, j'étais, comme, dans une de ses gangs-là. Puis mes deux ami·e·s les plus proches asiatiques, ils étaient quand même... Tsé, c'est vraiment pas un bon exemple, mais je vais le dire pareil, mais ils écoutaient pas du k-pop ou, genre, des trucs de même, ils écoutaient, genre, du *Simple Plan*, genre. Tsé faque, c'est vraiment leurs références, ils étaient quand même plus près des miens. Puis comme, peut-être que... Je peux parler pour mes deux amies les plus proches asiatiques, mais elles sont quand même occidentalisées plus que les autres dans les autres gangs asiatiques qu'il y avait, genre.

Lana a connu une transformation de son rapport à ses pairs asiatiques. Elle admet que cette hostilité entre elle et ces autres pairs asiatiques ne relevait pas simplement de goûts différents, mais aussi d'une honte d'être asiatique qu'elle avait intériorisée. Toutefois, c'est une attitude qu'elle regrette maintenant qu'elle valorise la culture vietnamienne (ce qui sera abordé dans le prochain chapitre). Elle assume maintenant cette différence. Cependant, selon elle, certaines différences persistent encore, mais cette fois-ci, au niveau de leur mode de vie (amitiés avec des personnes du groupe majoritaire, situation d'habitation, programme d'études choisi).

Lana : Maintenant, j'ai vraiment pas, genre... Je valorise vraiment mes ami·e·s asiatiques que j'ai envie de voir, puis comme, je suis vraiment plus là-dedans. Puis c'est drôle parce qu'au secondaire, je sais qu'il y a des personnes asiatiques qui m'aimaient pas tant. J'en parle souvent à mes ami·e·s qui sont encore avec moi en ce moment, là, comme, que je leur parle encore. Mais ces gens-là, je pense qu'ils s'en foutaient vraiment, genre, d'être avec vingt personnes asiatiques dans un espace public, puis comme, ils aimaient le k-pop, puis genre tout ça, faque... Puis moi, j'aimais pas ça, faque ces gens-là, ils m'aimaient pas vraiment. Pis je pense qu'ils le voyaient, genre, que je... je repoussais un peu cette identité-là de moi, mais... Maintenant, c'est comme... J'en reparle avec mes ami·e·s, mes ami·e·s asiatiques qui sont encore proches de moi, puis je suis genre... Je me sens vraiment mal par rapport à ces gens-là qui étaient vraiment cool parce qu'ils étaient capables de se sentir bien par rapport à eux, puis je l'étais pas, genre. Puis en moment, des fois, je me sens comme si j'avais pas vraiment le droit ou, comme, la place pour réparer comment j'étais avant. Comme, je me sens pas à l'aise par rapport à ces gens-là qui m'aimaient pas avant parce que je suis supposée d'avoir été comme eux, tsé. Je suis une personne asiatique, je suis pas supposée de vouloir être blanche. Puis je l'ai fait, puis... Comme, on dirait que maintenant, c'est ça, je me dis : « Oh c'est gens-là, ils vont *anyways* pas croire que je suis vraiment intéressée par, comme, toutes mes valeurs, puis tout ça », genre. Ils se rappellent juste de ce que j'étais avant, puis... Puis en plus, j'ai beaucoup d'amis québécois, puis j'habite en appart, puis je suis en [domaine d'études en aménagement], puis comme... J'ai l'impression que je me différencie quand même de ces personnes-là en termes de mode de vie.

Myriam et Lana n'ont pas déclaré avoir été exposées à des discours explicites qui prônaient la suprématie de la blancheur et de la culture québécoise pour expliquer l'intériorisation de ces

attitudes. Dans le cas de Rebecca, ce genre de discours semble avoir été plus explicite chez ses pairs du groupe majoritaire durant sa propédeutique :

Rebecca : Genre, il y avait des propos que... Tsé, il y a des filles qui parlaient, puis qui travaillaient des... Soit des réfugiés, soit des nouveaux arrivants et tout, puis il y avait des filles, elles parlaient des propos et t'étais genre « Mais pourquoi tu dis ça en tant que future [intervenante], tu vois? » Il y a une fille, je me rappelle et je vais toujours m'en rappeler, elle dit « Pourquoi on n'éduque pas les immigrants à la culture québécoise? » [...] Genre, je me suis vraiment pas sentie à ma place, c'était vraiment de la méchanceté gratuite partout. C'était horrible, genre.

Rebecca était choquée par ce genre de propos, notamment à cause de leur domaine d'études en relation d'aide qui implique de côtoyer des personnes racialisées et issues de l'immigration. Ce discours hiérarchisait les cultures, infériorisant celles des personnes immigrantes et désignant la culture québécoise comme étant supérieure. Durant ses études universitaires, Rebecca a donc été exposée à un discours hégémonique véhiculé par ses pairs du groupe majoritaire qui a contribué au renforcement des frontières.

Pour Chloé, la perpétuation de l'idée de la suprématie blanche s'est faite autrement, c'est-à-dire à travers l'infériorisation de traits phénotypiques.

Chloé : Le plus négatif que j'avais c'était de... c'était de... c'était comme au primaire. Je me suis fait a... Je me suis fait niaiser un petit peu par mes amis pour euh... pour les yeux, puis ils me niaisaient comme « oh, chinoise... » Mais tsé, je leur ai fait savoir que j'aimais pas ça, puis que c'était pas gentil, puis ils ont arrêté, faque...

Chloé avait indiqué lors de son entretien que son père était québécois et que sa mère était vietnamienne. Ainsi, durant son enfance, elle avait tendance à avoir l'air « plus vietnamienne » ou « plus québécoise » de temps à autre. En d'autres mots, quand elle était plus jeune, il lui arrivait d'être « asiatiquetée » (Chuang 2022) et ses traits « non-blancs » avaient été ridiculisés. Outre ces moments décrits plus haut, elle a affirmé ne pas avoir senti de différence dans la manière dont on la traitait selon son apparence physique.

À travers leur parcours scolaire, quelques participantes ont fini par intérioriser, d'une part, la perception de la blancheur comme étant supérieure, puis d'autre part, l'infériorité de leur bagage culturel. D'autres participantes n'ont pas intériorisé cet idéal, mais ce discours leur avait été communiqué de manière implicite et, quelques fois, de manière plus explicite.

4.2 Négociations de stéréotypes

Les histoires partagées par les participant·e·s mettaient en évidence les stéréotypes entretenus envers les personnes asiatiques. Elles témoignaient de quelques aspects spécifiques de la racialisation des Asiatiques.

Par exemple, durant son parcours au secondaire, Minh avait été la cible de moqueries : à quelques reprises, ses pairs s'adressaient à elle en utilisant une langue « asiatique » inventée ou la saluaient en s'inclinant, un geste qui servait à ridiculiser une pratique culturelle stéréotypée.

Minh : On était dix, là. Faque là, euh... Un par classe, là, presque. Puis euh, avec le temps, là, on voyait que il y avait vraiment, vraiment plus d'Asiatiques, là, qui rentraient dans les années après moi, là, avec mon frère et sœurs. Ils étaient au moins, euh, tsé, vingt par classe [cohorte], là. C'était... C'était quand même pas la même chose que moi, là. Je me disais « mon dieu, là... Tsé, il y a comme... Ils sont chanceux, là. Tsé, ils sont pas les seuls. » Moi dans mon année, les gens, euh... En tout cas, moi j'ai déjà eu des « ching chang chong », là, tsé dans la rue, là, du... Ben... Oui, entre les cours, là, il y en qui *bow*, là, tsé, faque...

Dans cet extrait, Minh déplore le peu d'Asiatiques qu'il y avait dans sa cohorte, alors qu'elle observe un nombre plus élevé de ces élèves dans les cohortes subséquentes de ses frères et sœurs qui sont plus jeunes. Comme il a été discuté plus haut, elle semble percevoir ce nombre grandissant d'élèves asiatiques comme une manière de se protéger contre des expériences altérisantes et racistes.

Alors qu'elle était au primaire, Rose s'est fait catégoriser comme étant autochtone par des enseignant·e·s. Elle estime que c'est parce qu'elle ne correspondait pas à leur image d'une personne asiatique : « une personne qui devrait être mince, silencieuse et mystérieuse. » Tran (2021) a aussi observé l'attribution de ces stéréotypes aux femmes asiatiques dans les récits de ses participantes.

Rose : Sinon, il y avait beaucoup de profs qui se trompaient, [...] qui pensaient que j'étais autochtone. [la participante rit] Parce que je suis pas l'image qu'on se donne d'une personne asiatique, tsé. Parce que je suis taille plus. [...] J'étais pas, comme, super silencieuse et mystérieuse et je sais pas, comme, quel autre stéréotype [inaudible] [Rose rit] Ils étaient sûrs que j'étais autochtone, là, tsé. Mais j'étais... Moi, j'étais, comme: « Euh... Vous vous trompez de continent, okay? » [...] Mais ça, ça me mettait mal à l'aise. Pendant longtemps, je savais pas pourquoi. Pendant longtemps, je comprenais pas pourquoi est-ce que tout le monde pensait que j'étais autochtone, jusqu'à ce que je grandisse, puis je me rends compte, oh, c'est parce que je suis pas toute mince, puis toute, comme... fragile et euh, je fais un petit sourire dans le coin, là, tsé. Faque, c'est... c'est le

genre de pression-là, c'est les adultes qui le mettent sur moi. Il y avait... il y avait plein de profs qui me demandaient carrément, genre: « De quelle tribu tu viens? », là, tsé.

Ce cas illustre un aspect du processus de racialisation : la réification des caractéristiques de groupes racialisés. Le groupe majoritaire assigne des caractéristiques aux groupes minorisés, puis ces caractéristiques restent fixes dans leur imaginaire. Ainsi, la catégorisation qui avait été imposée à Rose par ses enseignant·e·s ne correspondait pas à son auto-identification. Le décalage entre ces deux identifications a instillé en elle un sentiment de malaise.

Dans un extrait précédent, Rose avait indiqué qu'elle semblait croire que le personnel enseignant de son programme international au secondaire était mieux formé dans la gestion de la diversité que ses enseignant·e·s au primaire. Cependant, ce changement observé chez le personnel enseignant n'a pas mis fin aux expériences infériorisantes pour Rose. Effectivement, Rose a raconté que ses enseignant·e·s au secondaire avaient de la difficulté à distinguer les trois étudiantes asiatiques de sa cohorte malgré des différences physiques claires (corps, cheveux) :

Rose : Au secondaire, c'était moins pire parce que comme je disais, il y avait, comme, plus d'Asiatiques. [la participante rit] Mais encore là, tsé, comme, les... les profs... Euh... Tsé, surtout les trois premières années de secondaire, ils arrêtaient pas de mélanger de noms, tsé, entre nous trois, là. On était juste trois, là, dans le fond [inaudible] dans cette cohorte-là. Mais on est extrêmement différentes, tsé. Comme, moi je suis taille plus, genre, j'ai, comme... J'ai été pendant longtemps taille plus. Les deux autres filles sont minces comme des piquets, là, tsé. Comme... Puis il y a une fille qui a des cheveux longs, l'autre fille qui a des cheveux courts, puis ils réussissent quand même à se tromper de noms, là, tsé. [la participante rit] C'est même pas le visage, là. Tu peux même pas dire que, comme « ah oui, tous les Asiatiques ont les mêmes traits, là. » Je suis comme « c'est tellement de base, là, *come on*. » [la participante rit]

Cet extrait rend compte de l'homogénéisation des personnes asiatiques dans la perception du groupe majoritaire. Dans cet exemple, cette homogénéisation concerne leurs traits physiques vus comme étant « les mêmes » par leurs enseignant·e·s. Cette perception des personnes asiatiques contribue à leur déshumanisation étant donné que leur individualité leur est niée, un effet de leur racialisation (Guillaumin 2002, citée dans Eid 2018). Elles sont vues comme faisant partie d'un groupe monolithique. À l'opposé, le groupe majoritaire est perçu comme étant la référence et possède le privilège de « [pouvoir s'autodéfinir] sur une base individuelle. » (Guillaumin 2002, citée dans Eid 2018, 129). Par ailleurs, le récit de Rose a aussi mis en évidence le rôle problématique du personnel enseignant issu du groupe majoritaire dans la perpétuation du processus de racialisation dans leurs interactions avec leurs élèves (Darchinian, Magnan et de Oliveira Soares 2021). En effet, les enseignant·e·s constituent des figures d'autorité face à leurs

élèves. Ielles se trouvent donc dans une double position de domination où ielles sont à la fois des membres du groupe majoritaire et des figures d'autorités face à leurs élèves. Ainsi, les expériences altérisantes et homogénéisantes qu'ielles font subir aux personnes racialisées peuvent être vécues encore plus difficilement étant donné leur position d'autorité que ne détiennent pas leurs pairs.

4.2.1 Catégorisation en tant que minorité modèle

Ensuite, les représentations liées au stéréotype de la minorité modèle se sont aussi manifestées dans la perception que leurs pairs avaient d'elleux. Après tout, la réussite scolaire des personnes asiatiques est une des facettes les plus saillantes de ce stéréotype dans l'imaginaire du groupe majoritaire (Méthot 1985, Bablack, Raby et Pomerantz 2016). Les prochains extraits présentés témoignent de la manière dont les Vietnamiens de deuxième génération négocient cette image d'elleux.

Certains participant·e·s cherchaient à échapper à la racialisation des Asiatiques comme étant des élèves modèles qui leur était communiquée à travers leurs interactions avec leurs pairs. Effectivement, certains·es étaient conscient·es des stéréotypes que leurs pairs tenaient à leur endroit et souhaitaient ne pas les reproduire, même si ces stéréotypes n'étaient pas nécessairement négatifs. Cependant, ils étaient perçus de manière négative puisqu'ils menaient à la marginalisation des participant·e·s auprès de leurs pairs (Bablack, Raby et Pomerantz 2016).

Myriam : Des fois, je sentais la pression, mais je sais pas si c'est moi-même qui me la mettais, mais tsé, il fallait que je sois bonne en maths. C'est cave, là, mais je sais que comme... Mais j'étais bonne en maths. Il y a une personne qui m'a dit : « Faque toi, tu dois être bonne en maths », mais on dirait que parce que je l'étais, c'est genre... Je l'ai été... J'ai été bonne en maths jusqu'en secondaire 4. Rendue en secondaire 5, j'étais vraiment à chier, j'étais pfff, plus capable. Mais on dirait que... Oui, je sentais que... je sentais que fallait que je sois bonne, tsé, tant que mes parents voulaient que je réussisse, puis que moi-même, je voulais réussir, mais je voulais pas répondre au stéréotype de, comme : « Oh oui, elle est asiatique, faque elle est bonne à l'école. » On dirait que ça me... Il y avait, comme, ce conflit de... Pour moi, je veux être bonne à l'école, puis avoir des bonnes notes, mais je veux pas que tout le monde fasse : « Ah ben oui, tsé c'est... » [Ça va répondre] au stéréotype de « elle est bonne à l'école », tsé. Faque... Mais en même temps, j'étais comme, regarde, au secondaire, comme... Même si j'avais cette réflexion-là, je me disais : « Là, je m'en fous, là, comme, faut que j'aie des bonnes notes si je veux rentrer au cégep. » Faque ça m'a pas trop, trop nui.

Minh fréquentait une école secondaire privée. Elle a lamenté le fait qu'il n'y avait pas beaucoup de personnes asiatiques dans sa cohorte et encore moins dans les groupes réguliers. Dans cet extrait, Minh dénonce les stéréotypes racialisés que ses pairs du groupe majoritaire lui accolait, lui

signifiant ainsi qu'elle n'appartenait pas à la catégorie de « Québécoise ». Les rapports de racialisation opèrent ainsi à travers les frontières qui durcissent entre majoritaire et minoritaire (Darchinian 2018).

Minh : Honnêtement, parce que j'étais une des seules représentantes asiatiques, là, qui était dans un groupe qui était régulier, pas enrichi, là... Les groupes enrichis, il y avait comme plus d'Asiatiques, là, on dirait. Comme, par classe, il y en aurait peut-être 2-3, là, tsé. Mais moi, j'étais dans un groupe régulier, puis c'était majoritairement, comme, des Québécois, là. Faque leur... Honnêtement, je sais que dans leur tête, moi j'étais quelqu'un qui était calme, timide, qui aimait étudier... Tsé, je suis bonne en maths puis en physique... Je suis capable de faire du karaté... Tsé, c'était vraiment, comme, des stéréotypes, là, au secondaire. Faque ça, comme, on dirait qu'ils exagéraient ces caractéristiques-là avec moi des fois dans leurs commentaires, là. Tsé, c'est comme « oh, c'est sûr, tu t'en vas faire du kumon, genre la fin de semaine. » Puis j'étais pas en kumon, là, du tout, là, mais... Oui, c'est ça, faque tsé, c'était vraiment, comme, beaucoup de stéréotypes, là, tsé, comme... Puis j'étais pas exclue, mais en même temps, tsé... j'étais pas inclus non plus, là. J'étais pas une Québécoise pour eux. Malgré que je suis née ici, là, tsé, j'étais pas québécoise.

Grégoire sentait qu'il était catégorisé comme étant un « étudiant de référence » du côté académique, mais pour lui, cela ne constituait pas la seule facette de son identité. Il cherchait à se défaire de cette catégorisation unidimensionnelle et à démontrer qu'il pouvait aussi être une référence au niveau de l'activité physique.

Grégoire : Puis sinon au secondaire, euh, j'étais toujours l'étudiant où est-ce que les... l'étudiant de référence où est-ce que les autres venaient vers moi pour me poser des questions, euh, pour la matière ou l'école et tout ça. Faque je trouve... je trouvais que j'ai... j'aimais vraiment ça, mais euh, ça... On dirait que quelque chose manquait parce que je voulais pas être reconnu pour seulement l'étudiant où est-ce que le monde, euh, venait vers moi pour les questions liées à l'école. Euh... Puis je pense qu'à la fin du secondaire quand j'ai commencé à travailler, quand j'ai commencé, euh, à faire plus de sports, euh, mes... mes accomplissements, mes... mes *achievements*, euh, côté, euh, pas scolaire, euh... les... les étudiants les reconnaissaient vraiment beaucoup. Faque j'étais rendu aussi une référence côté activité physique. Faque ça c'était... c'était vraiment quelque chose, je pense que c'était la fon... une des f... une des pilières, euh... une des piliers, euh, de la fondation de... de mon identité, c'est... c'est l'activité physique.

Dans un autre ordre d'idées, comme il a été mentionné dans le chapitre de la revue de la littérature, le stéréotype de la minorité modèle peut mener à l'occultation des difficultés que vivent des personnes asiatiques. Cette représentation met de l'avant la réussite et ceux qui ont réussi, alors que d'autres ne jouissent pas de pareilles circonstances. Par exemple, Alice a grandi dans une situation financière difficile. Sa fratrie et elle ont pu fréquenter une école secondaire privée à l'aide de bourses d'excellence. Les parents d'Alice sont tous les deux bénéficiaires de programme d'assistance sociale, alors que ses pairs de son collège privé étaient généralement issu·e·s de

familles mieux nanties. L'apprentissage du mode de vie des personnes issues des classes socioéconomiques plus aisées était improbable pour elle étant donné les conditions financières de sa famille. En effet, cet apprentissage s'est fait pour elle à travers ses contacts avec ses pairs, alors que ses pairs ont reçu cet apprentissage directement de leurs parents. Une forme d'altérisation s'est produite à travers les relations entretenues avec ses pairs durant son secondaire, mais celle-ci touchait davantage à des rapports sociaux de classe.

Alice : Tsé, c'est parce que c'est une question aussi quand tu vas dans les chalets le weekend, quand tu... tu vas, euh, euh, chez des amis, comme, dormir un soir. Ben, tsé, tu vois ils avaient des très, très belles maisons ou, euh, des parents qui... qui ont fondé quelque chose ou qui ont, comme... qui ont des... des excellents emplois... ou... ou pas, mais tsé, moi, tsé je... je... Moi c'était vraiment ça, tsé. Euh, les gens autour de moi c'était vraiment, vraiment ça. Puis tsé les cadeaux de Noël qu'on se faisait à des jeunes âges comme ça, c'était quand même *baller*, là, quand tu y penses. Mais comme... Mais eux, ils ont appris ça de leurs [parents.] Puis moi j'ai comme... j'ai rien appris de mes parents, j'ai absorbé tout ça. [...] Euh, ben parce que j'avais rien de tout ça à la maison. [...] Tu pouvais avoir une fille dont les parents avaient une fondation... un... un truc de charité. Bon, elle c'était pas la plus riche. Par contre, quand on allait chez elle le weekend ou... ou quelque chose, ben ses parents nous parlaient beaucoup de ça. Faque ils nous exposaient à des réalités qui existaient à Montréal, qu'est-ce qui avait à faire... Faque elle, elle était exposée à ça. Euh, et t'en a une autre dont, euh, le... le... tsé, le père est médecin puis il fait le tour du monde, euh, pour des conférences. Mais des fois elle l'accompagnait. Faque elle, le voyage était [inaudible] chez elle. Euh, etcetera, etcetera, etcetera, etcetera. Tu comprends? Comme, des gens qui ont inventé des systèmes de... de... de nettoyage, d'épuration des sols... Tsé? Moi, mon père il était sur le bien-être social, là.

En conclusion, ce chapitre avait pour but de présenter comment les participant·e·s négociaient leurs relations avec les acteurs significatifs de la sphère scolaire. Les résultats mettent au jour l'hégémonie de la blanchité (Cervulle 2012) dans la manière dont elle structure les interactions entre le groupe majoritaire et le groupe racialisé des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération. Les participant·e·s se sont fait attribuer des stéréotypes et des catégorisations du fait de leur dérogation à la blanchité. Leur différence, marquée principalement à travers leurs traits physiques, avait été intériorisée par certain·e·s comme étant un aspect négatif de leur personne. Ainsi, la blanchité devenait quelque chose qui devrait être désiré. Ces rapports sociaux entretenus dans la sphère scolaire sont ainsi capables de transmettre des idéaux de suprématie blanche.

Chapitre 5 – Identification et rapport à la culture

Ce chapitre a pour objectif de présenter les réponses des participant·e·s concernant leur identification et leur rapport à la culture. Plus précisément, ces éléments étaient principalement repérés à partir de leurs réponses aux questions dans la section « auto-identification et catégorisation » du guide d’entretien (voir Annexe 4), c’est-à-dire qu’ielles étaient invité·es à discuter de la manière dont ielles s’identifiaient, de leur sentiment d’appartenance au Québec et au Canada, ainsi que le sens qu’ielles donnaient à être vietnamien·ne/qubécois·e/canadien·ne. Pour certain·e·s, leur identification n’était pas simplement fondée sur leur auto-identification, mais elle était aussi façonnée par des expériences de catégorisation et d’exclusion.

Ensuite, leur rapport à la culture a été déterminé à travers les valeurs qu’ielles associaient à la culture vietnamienne/qubécoise/canadienne et la manière qu’ielles se représentaient ces sociétés.

5.1 Identification

5.1.1 Catégories d’identification

Les participant·e·s avaient toutes des manières assez variées de décrire leur identification. La plupart s’auto-identifiaient avec un mélange de vietnamien·ne, qubécois·e et canadien·ne, ne se limitant jamais à une seule catégorie dans leurs réponses. Les catégories de vietnamien·ne et de qubécois·e sont celles qui revenaient le plus souvent. Par ailleurs, quelques participant·e·s avaient tendance à faire une distinction entre Montréal et le reste du Québec dans leur explication de leur sentiment d’appartenance, mettant l’accent sur une appartenance à Montréal plutôt qu’à l’ensemble du Québec:

Minh : Je te dirais que c'est bizarre, genre des fois, je pense que je me... Tsé quand je voyage, je dis pas que je viens du Québec, là, je dis que je viens du Canada. Puis si quelqu'un me demande si je viens de la province de Québec, ben je vais leur dire oui, mais je viens de Montréal. Tsé, je dirais pas, genre... Il y a comme... comme un fossé un petit peu parce que c'est comme... Les gens, ils assument pas que tu viens d'ici, ils assument que tu viens du Vietnam, là, tsé, de ton pays d'origine, là. Faque on dirait que c'est dur avec les Québécois, en tout cas, là, ceux qui... un petit groupe, en tout cas, là, de pures laines qui sont un peu racistes... un... racistes, là. Ben, à cause d'eux, je dirais que je me sens pas tant en appartenance, là, tsé avec le Québec en général. On n'a pas les mêmes valeurs.

Rebecca : Moi, j'ai remarqué c'est des Québécois qui sont... qui viennent pas de Montréal, donc je ne m'entends vraiment pas avec. Tsé, ils ont toujours comme « Oui, mais toi ci, toi ça... » Mais tsé, il faut toujours que je me prouve, alors que je dois pas me prouver, tu vois? Puis tsé, quand je dis « Montréalais », c'est comme toutes les cultures et tout, donc c'est là que je me sens super bien.

Cette préférence pour Montréal semble être le résultat d'expériences d'altérisation et d'exclusion qui ont mené ces deux participantes à rejeter une identification au Québec. Montréal incarne alors une figure de multiculturalité, de diversité, alors que le Québec a plutôt une image associée au racisme. Dans le cas de Rebecca, cela pourrait être dû au fait que les gens issus de l'immigration ont davantage tendance à s'établir à Montréal qu'ailleurs au Québec (Potvin 2010), comme ça a été le cas pour les Vietnamiens (Statistique Canada 2017, cité dans Québec (Province). Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration 2019).

Dans le cas de Hoài qui était déjà un adulte lors du référendum sur l'indépendance du Québec en 1995, les paroles controversées prononcées par Jacques Parizeau, premier ministre du Québec à l'époque, ont mené au renforcement des frontières entre les Québécois·es souverainistes et les Québécois·es issu·e·s de l'immigration. En effet, après le référendum, M. Parizeau avait partiellement mis le blâme sur « des votes ethniques » pour expliquer la défaite du OUI (Bellefeuille 2016). Ces propos ont ainsi comme effet d'exclure ceux issu·e·s de l'immigration de la catégorie de québécois·e :

Hoài : Mais je sais que la... la culture montréalaise n'est pas euh... C'est pas de même partout au Québec... [...] Donc je m'identifie moins avec euh... avec quelqu'un de Matane, avec quelqu'un de la Côte-Nord, avec les régions plus éloi... plus... plus homogènes. Donc c'est peut-être... Comme j'ai dit, peut-être... peut-être avec la difficulté de... de... Tsé, dire « trauma » c'est... c'est fort un peu comme terme, mais euh, *for lack of a better word*, tsé, on va dire l'espèce de mini mini mini trauma de... euh... de, tsé, du vote ethnique. Tsé, ça fait en sorte que, tsé, on ressent pas quand même... Tsé, on sent... on se sent pas euh... Tsé, je suis fier Montréalais, mais tsé, je... je m'identifie pas avec tous les coins du Québec.

Cela met de l'avant cette figure du·de la bon·ne immigrant·e et cette idée que la reconnaissance par le groupe majoritaire à la catégorie de québécois·e est conditionnelle à certains critères, dont, par exemple, appuyer la souveraineté du Québec.

Hoài : Mais chaque fois que ça vient... chaque fois que ça vient à un... à des problèmes de... de tension raciale... Pas raciale, s'cuse-moi, mais, mettons, la question de laïcité, question de anglais/français, loi 101... J'ai toujours... t'as toujours le s... le petit sentiment que, euh... Puis c'est peut-être... Je... je suis d'accord que c'est peut-être juste dans ma tête ou... Puis je sais que c'est pas la... c'est mieux aujourd'hui qu'avant, mais j'ai toujours le petit sentiment que, euh, pour certains Québécois - pas pour tous les

Québécois, certains - que un bon... un bon immigrant, c'est une personne qui euh... qui... qui aime le Québec, puis qui, tsé, qui veut que le Québec se sépare, sinon, t'es... sinon... Tsé, sinon, tsé, va-t'en... va-t'en à Toronto. Euh... Puis je sais que c'est... Tsé, je sais que c'est pas tous les souverainistes qui sont de même, mais t'as quand même des fois ce sentiment-là. Tsé, quand qu'on voit la Meute... Tsé, je... je me sens un petit peu plus, euh, minorité visible. On voit... Tsé, quand qu'on voit cer... les tensions de souveraineté, tsé, ça... On le sent un petit peu plus. [...] C'est pas un souci de tous les jours, c'est pas quelque chose que je pense à tous les jours.

Rebecca : Tsé, je me sens à ma place avec les étudiants étrangers ou avec les étrangers parce que j'ai l'impression qu'on a besoin d'aide, mais sans le savoir, genre. On est là pour s'entraider. Tsé, ils sont toujours ouverts ou tsé, ils ont les bras ouverts, tsé, mon... Même si je veux pas les aider, ils vont... Tsé, ils vont venir me voir et tout, contrairement à... à les Québécois de souche, c'est moi qui va aller leur voir, mais il faut toujours que je les prouve deux fois que de 1) je parle français; 2) je suis une bonne immigrante, genre. Ils vont toujours faire « Oh wow, gnagna... » [inaudible] Mais peut-être que j'ai pas de chance, je sais pas.

Vouloir être reconnu·e comme québécois·e prend alors la forme d'une performance : de « prouver » qu'on est des bon·ne·s immigrant·e·s. Rebecca souligne entre autres l'importance de la maîtrise du français dans ces critères d'appartenance. Je ferai un retour sur cet aspect plus tard dans le chapitre.

Bien que la majorité des participant·e·s s'auto-identifiaient en s'inscrivant dans les catégories de vietnamien·ne, québécois·e et canadien·ne, d'autres ont utilisé d'autres termes. Par exemple, Noémie ne s'engageait qu'à l'étiquette d'« immigrante de deuxième génération ». Elle se voit comme un mélange de ces trois catégories, mais elle hésite tout de même à se désigner par ces termes :

Noémie : Pour vrai, je me sens comme une outsider à toutes ces trois catégories-là [vietnamienne, québécoise, canadienne] parce que je suis comme genre « Ouais! On m'exclut partout! » [Rires] En fait, genre, j'ai comme le sentiment que j'ai... que je fais pas partie entièrement de ces trois... de ces trois groupes-là parce que... Il y a comme genre un espèce de... de vécu incomplet où est-ce que les racines ne sont pas totalement prises dans chacun des... dans chacun des groupes. Oui, je suis née ici, mais je pourrais pas nécessairement dire, genre, c'est quoi être entièrement québécois ou... Je suis née au Canada, mais je pourrais pas te dire c'est quoi être canadienne. Je pourrais pas exactement dire c'est quoi être vietnamienne parce que je ne suis pas née au Vietnam. Et je n'ai pas exactement cette même... les mêmes référents culturels par rapport, par exemple, des Canadiens ou même des Québécois ou même des... des Vietnamiens. J'ai pas... J'ai comme genre un espèce de *melting pot* de ces trois-là, puis j'ai comme l'impression que tous mes référents culturels seraient plus liés, genre, aux *memes* sur internet plutôt que d'autres choses. [Rires]

Pour Rose, qui a une grande appréciation pour d'autres cultures asiatiques dont la culture japonaise et la culture chinoise, elle préfère s'identifier à la catégorie plus large des « Asiatiques ». Elle rejette les frontières nationales et assume une identification plus globale :

Rose : J'ai l'impression que en Amérique du Nord, tsé, même pas, genre, juste au Québec, en Amérique du Nord, les Asiatiques, on se met ensemble pas nécessairement par pays, tsé. [la participante rit] C'est comme... L'identité, c'est plus d'être est-asiatique ou, slash, sud-est-asiatique, là, tsé. Je sais pas si il y a un meilleur terme pour ça, là. Mais euh... Faque je me suis jamais vraiment... Tsé, comme, oui, je suis au courant que je suis vietnamienne, puis je parle vietnamien, puis je mange de la bouffe vietnamienne, là. [la participante rit] Mais tsé... Je me sens... Je sens quand même un appartenance, tsé, quand... Mettons, je vois une personne asiatique, je suis comme: « Hey! On est dans le même groupe. » Mais je fais pas genre: « Yo, t'es tu du Vietnam? Sinon, va-t'en, genre. » [...] Ici, tsé, comme, je dis, oui, je suis vietnamienne, mais je par... Tsé, comme, je participe autant à des activités de la culture vie... euh, de la culture vietnamienne, mais autant aussi à, comme, des activités que le centre communautaire chinois organise, là. Euh... Faque, tsé, c'est comme, oui, je suis vietnamienne, mais c'est plus... C'est plus grand que ça, tsé, c'est plus, comme, *les Asiatiques*, tsé.

Ensuite, Lana s'identifiait aussi aux catégories de québécoise et de vietnamienne, mais elle a aussi précisé que son identification se situait aussi au niveau de son quartier dans lequel elle habite depuis longtemps. Il semble qu'elle associe des éléments plus concrets, plus physiquement proches d'elle (pistes cyclables, commerces, politique locale), à cette identification.

Lana : Okay, mais ça c'est un peu plus facile parce que je m'identifie vraiment pas tant au Canada, genre. C'est, comme, la seule chose qui me... qui me lie au Canada, c'est que j'ai des cousins en Ontario. Que c'est, genre, pas le Québec, genre. C'est comme... Faque c'est comme... J'ai vraiment un... une identité plus locale que, comme, nationale, genre. J'ai pas... Je m'identifie pas canadienne, mais en même temps, tsé quand on parle de souveraineté au Québec, je suis pas pro-souveraineté à fond non plus, genre. C'est comme... Faque je sais pas à quelle échelle je me place, genre, mais en même temps, si je dis, comme... Si je... Mettons, si je parle d'échelle, je m'identifie à l'échelle du quartier, genre. Pour moi, j'ai les pistes cyclables, j'ai, genre, mes commerces. C'est vraiment plus facile pour moi de m'impliquer politiquement à l'échelle du quartier, comme...

Par ailleurs, Grégoire semble avoir été le seul participant dont le sentiment d'appartenance au Québec est devenu plus fort avec le temps. Comme je l'ai abordé dans le chapitre précédent, Grégoire avait vécu des expériences d'exclusion au primaire qui mettaient l'accent sur sa différence et avait tendance à former des amitiés avec d'autres enfants issus de l'immigration. Puis, rendu à l'université, il a évolué dans un environnement plus inclusif où ses pairs étaient plus ouverts d'esprit. Il a aussi affirmé que sa copine a contribué à ce changement dans son sentiment d'appartenance en lui faisant découvrir d'autres aspects de la culture québécoise :

Grégoire : Je pense que le fait que ma copine soit d'origine québécoise euh... Euh, ça m'a aidé à avoir une plus grande ouverture parce qu'elle m'a fait découvert beaucoup de choses. Faque mettons les euh... les shows d'humour. L'humour, euh, québécois c'était pas quelque chose que je [inaudible] L'humour anglophone, tsé, je sais pas, euh... C'est quoi? Dave Chapelle, euh... Chris Rock, tout ça, là, c'est... c'est du connu. Sugar Sammy... Puis là j'ai découvert, euh, ça fait peut-être un an, deux ans, euh, l'humour québécoise. Puis c'est... Je... Je suis capable de comprendre puis de rire à... rire à ça. Puis je trouve ça vraiment, vraiment drôle, faque je pense que ça... ça... ça joue sur mon sentiment d'appartenance parce que quand tu *relate* à quelque chose, ben, tu... tu sens que « ah, okay. Je m'identifie à ça. », faque il y a ça. Euh... Il y a le fait qu'elle m'a montré aussi, mettons, des... de la musique québécoise, des chanteurs comme Félix Leclerc, euh, Jean Charlebois... euh, Dubois? Charles Dubois? En tout cas... D'autres... Des auteurs québécois, puis euh... Tsé, il y en a qui sont vraiment... que j'aime sincèrement, faque... Je pense que mon sentiment à la société est... mon sentiment d'appartenance à la société québécoise a beaucoup changé et évolué au cours des dernières années pour le mieux, de manière positive.

Cette section avait pour but la présentation des différentes façons dont les participant·e·s s'identifient. La plupart s'inscrivaient dans une identification qui réunissait le Vietnam, le Québec et le Canada. Toutefois, au cours des entretiens, d'autres identifications ont émergé : certain·e·s participant·e·s ont évoqué d'autres points d'identification comme une identification à Montréal, une identification à la catégorie plus globale des Asiatiques, une identification au statut d'immigrante de deuxième génération et une identification qui avait une forme plus locale.

5.1.2 Catégorisation imposée par le groupe majoritaire

Pour d'autres participant·e·s, s'identifier en tant que québécois·e n'était pas aussi simple, c'est-à-dire que cette auto-identification leur était niée par le groupe majoritaire par la catégorisation qu'il faisait d'elleux. Cette catégorisation de « non-Québécois » ou d'Autre engendrait un sentiment d'exclusion de l'identification à la catégorie de québécois·e. Ce type de catégorisation semblait fondée sur la racialisation des participant·e·s et se faisait à travers leurs marqueurs physiques et leur accent.

5.1.2.1 Les marqueurs physiques de la différence

Les expériences partagées par certain·e·s participant·e·s mettaient au jour la saillance du rôle des marqueurs physiques dans leur catégorisation en tant qu'Autre.

Catherine a fait son parcours scolaire dans le secteur anglophone de la maternelle au cégep. Elle a ensuite décidé de poursuivre ses études postsecondaires dans un établissement francophone pour pouvoir améliorer sa maîtrise du français. Elle a aussi déclaré qu'elle ressentait un sentiment

d'appartenance fort pour la communauté anglophone, étant donné de nombreuses années de travail passées dans le secteur anglophone et des intérêts communs qu'elle partageait avec son cercle d'amis·es de cette communauté. Catherine a indiqué durant l'entretien que son identification regroupait à la fois le Canada, le Québec et le Vietnam. Dans cet extrait, elle explique qu'elle ne se sentait pas différente des Québécois·es, mais c'est plutôt la manière dont elle était traitée par ceux-là qui évoquait en elle un sentiment d'être différente. Par ailleurs, elle semble aussi remettre en question cette association faite entre l'identification et les marqueurs physiques, la manière dont certaines de ces catégories sont essentialisées.

Catherine : Tsé, j'en ai déjà parlé avec mes amis québécois, comme... Je me regarde dans le miroir, pis je suis comme des fois surprise de voir un Asiatique devant moi parce que moi, dans ma tête, je le suis pas. Mais en même temps, c'est quoi être Asiatique, tsé? Faque pour moi, c'était jamais un facteur de différenciation malgré le fait qu'aux yeux des Québécois j'étais différente. Puis j'ai toujours eu l'impression d'être traitée différemment même si moi, je me voyais pas différente des autres. Faque là tsé, peut-être aussi le fait que j'étais à Québec. En plus, j'ai étudié dans un milieu anglophone. Parce que mes parents, ils ont assez été visionnaires dans le sens que pour que je puisse avoir accès à tout ce que je voulais professionnellement, ils ont pris la décision d'envoyer moi et ma sœur à l'école anglophone. Puis là, c'est ça, je suis parfaitement bilingue. Puis étant donné que j'ai beaucoup grandi dans un milieu plus anglophone, déjà il y a cet aspect culturel-là, en plus que je suis vietnamienne qui fait... J'ai l'impression que je suis autant plus différente des autres.

Catherine semble ainsi voir une double altérisation du fait qu'elle soit vietnamienne et qu'elle ait grandi dans le milieu anglophone. Cela laisse sous-entendre que ces deux aspects sont exclus de l'identification à la catégorie de québécois·e.

Pour Rose et Minh, leurs traits physiques rendent une identification en tant que québécoise quasi impossible : les marqueurs physiques de la différence ne peuvent pas être dissimulés, donc la catégorisation en tant qu'Autre est inévitable. Comme il a été mentionné plus haut, Rose s'identifie comme étant asiatique, mais selon elle, c'est aussi une identité qu'on lui assigne basée sur ses traits physiques:

Rose : Des fois, j'entends ça, tsé, comme... Les policiers, il y avait beaucoup de pression sur eux, là, qu'ils sont, comme: « Oh euh, vous me traitez de certaines manières, puis tout ça... » Moi, je me dis : « Mais oui, mais à la fin de la journée, tu peux l'enlever, là, ton uniforme, là. Moi je peux pas enlever ma face, là, comme... » [la participante rit] [...] Peu importe ce que je fais, je suis une représentation de cette culture. Tsé, puis je vais... On va me traiter de cette manière si j'agis... Tsé, à cause de la manière que je grandis, j'agis et je pense d'une certaine manière aussi, tsé.

Minh : Ben, quand j'étais plus jeune, je pensais plus, genre... Tsé, je disais aux gens « oh, je suis québécoise. » Puis j'avais pas... Dans le fond, c'est parce que c'est mes parents qui me le disaient « Oh Minh, tu dis que t'es québécoise. » Puis je suis comme « oh okay, oui, c'est bon, je suis québécoise. » Mais là avec le temps, j'ai vu que les regards des gens, c'était comme pas... Pour eux, on n'est pas des Québécois. Tsé, il... Même si on parle bien français, là, tsé. Même si on est né ici, on est d'origine vietnamienne, faque on n'est pas québécois. Faque dans ma tête, je m'étais dit « oh, c'est vrai. » Je... J'imagine que si on... on nous exclue trop ouvertement comme ça avec les petites microagressions, tu te sens moins en appartenance avec le Québec, là.

Dans le cas de Minh, il semble que ce sont des microagressions qui ont fini par lui faire remettre en doute cette identification de québécoise qu'elle avait adoptée sans trop y penser quand elle était plus jeune. Pour Minh, parler le français et être né·e au Québec devraient être des conditions suffisantes pour pouvoir se définir comme québécois·e. Elle sent plutôt que son origine vietnamienne invalide automatiquement cette identification pour certaines personnes du groupe majoritaire.

Alice, quant à elle, a un sentiment d'appartenance assez fort au Québec malgré qu'elle ait été l'objet de commentaires altérisants. Cela ne semble pas avoir affecté son sentiment d'appartenance, surtout qu'elle ne considère pas que les commentaires faits à son endroit avaient été émis par des sources légitimes et crédibles. Elle a ainsi rejeté ces tentatives de l'exclure ou de la catégoriser comme Autre. D'ailleurs, elle semble apprécier les efforts de rapprochements interculturels effectués par la communauté vietnamienne au Québec.

Alice : Honnêtement, jusqu'à maintenant, très bien [son sentiment au Québec]. Euh, je sais pas si c'est le même cas pour tous les Vietnamiens de la communauté vietnamienne d'ici... Tsé, je... je veux absolument pas parler de manière généralisée pour toute la communauté vietnamienne parce que nous on n'a vraiment pas eu une... une relation proche avec, euh, avec la communauté... Euh, mais je pense qu'on s'est bien fondu, euh, avec les Québécois. On... On s'est pas juste tenu entre nous, euh, avec nos... nos temples bouddhistes et tout, on est très, très ouvert. Alors moi de mon côté, je... j'y vais avec ce sentiment où, euh, je me sens très bien ici. C'est sûr et certain que quand... Tsé, j'ai déjà eu des moments, mais très rares, là, où on a sorti des... des commentaires sur ma nationalité, mon... mon ethnie. Par contre, tsé, si je... je regarde c'est qui, ce sont vraiment des gens qui ont, comme, tsé... pas d'éducation, pas de culture. Euh... Mais... Mais sinon, jamais.

Dans le cas de Chloé, elle voudrait aussi se faire catégoriser comme étant vietnamienne, et non seulement comme québécoise. Son père est québécois du groupe majoritaire et sa mère est vietnamienne, ce qui fait qu'elle n'a pas « l'air vietnamienne ». Elle trouve cela dommage puisqu'elle s'auto-identifie à la culture vietnamienne, culture dont elle est fière et qu'elle voudrait

afficher davantage. Cette catégorisation comme étant uniquement québécoise du groupe majoritaire ne correspond pas à son auto-identification de vietnamienne et de québécoise. :

Chloé : Je trouvais ça quand même dommage que j'ai pas de l'air plus vietnamienne que ça. Parce que je suis quand même... quand même bien attachée à cette partie de ma... cette partie de mon héritage quand même. Faque je suis assez... je suis assez fière de... de me promener. J'ai pas de l'air... J'ai... Tsé... Quand on le sait, on me regarde, on le s... on le voit que... que je suis mélangée. Mais quand on porte pas attention, je fais juste me promener, tout le monde pense que je suis québécoise.

Les marqueurs physiques constituent ainsi un élément important de la différence entre Québécois·es et Vietnamiens·es : autant les marqueurs physiques signalent qu'ielles ne sont pas québécois·es, ces marqueurs sont aussi la base de ce que c'est être vietnamien·ne puisque leur construction en tant qu'individu racialisé s'appuie sur ces marqueurs physiques. Pour plusieurs participant·e·s, être vietnamien·ne ne peut pas être divorcé de l'apparence physique. Ce lien est tracé, car ielles ont intériorisé la signification attribuée à leurs traits physiques (Bilge et Forcier 2016) : ielles ne sont pas vu·e·s comme blanc·he·s, donc ielles ne sont pas québécois·e·s.

Magalie : Je pense que être vietnamienne c'est très fortement lié avec, euh, la cuisine, la langue et les valeurs. Comme la culture. Pour moi, être vietnamienne... Je pense c'est surtout... Oui, puis l'apparence physique, *obviously*, là.

Grégoire : Je pense que c'était pas important pour moi avant, mais que en grandissant ça... c'est devenu important parce que je... je suis conscient que les autres Vietnamiens... puis encore une fois, je généralise... des autres familles, ils perdent un petit peu le... la culture vietnamienne, dans le sens où est-ce que, tsé, oui, ils ont un nom de famille vietnamien, ils ont la couleur de peau vietnamienne, ils ont les cheveux noirs vietnamiens, mais ils connaissent pas nécessairement grand chose sur euh... sur le Vietnam, faque... Tsé, j'aimerais ça dire que je me considère plus... Ben, que je m'identifie, puis je m'associe plus à être un Québécois québécois, juste Québécois comme ça. Mais je trouve que c'est important pour moi d'ajouter le « vietnamien » parce que... là, le monde vont di... me demander « Pourquoi tu t'identifies plus à québécois-vietnamien? » Ben là, je peux... je peux leur dire que « Ah, c'est important, je trouve, de garder cette... cette partie historique de notre culture, puis de... » C'est ça.

Ces deux extraits mettent aussi de l'avant que d'autres éléments sont considérés dans la définition de ce qu'est être vietnamien·ne comme la langue, la culture, une connaissance de l'histoire du Vietnam. Les participant·e·s n'ont pas uniquement une vision biologisante de ce que c'est être vietnamien·ne.

Le parcours scolaire de Nathalie s'est exclusivement fait à Montréal du primaire au cégep. Rendue à l'université, elle a décidé de continuer ses études à Sherbrooke. Elle a affirmé qu'elle a aimé son expérience là-bas, entre autres grâce à un sentiment nouveau d'indépendance qui venait avec le fait

d'habiter seule pour la première fois, puis la satisfaction de se lancer dans un domaine qu'elle avait elle-même choisi. C'est aussi à Sherbrooke que la frontière externe qui façonne son identification s'est davantage renforcée, c'est-à-dire que son identification en tant que vietnamienne s'est notamment construite à travers des contacts avec des personnes blanches qui lui ont fait remarquer sa différence.

Nathalie : Euh, en grandissant, je veux dire, autant au secondaire qu'au cégep, je veux dire, il y avait assez de minorités. Faut dire que c'est vrai qu'à Sherbrooke, en général, c'est une ville assez blanche. Euh, donc... C'est à Sherbrooke que j'ai le plus réalisé que, tsé, je suis vietnamienne. Tsé, tu te promènes à Montréal, c'est pas quelque chose que tu réalises nécessairement. T'es juste entourée, euh, d'ethnies. Mais c'est sûr qu'à Sherbrooke, les premiers temps, tu le réalises. C'est pas hostile, c'est juste... tu le vois, tsé, dans la réaction des gens, comme le... juste la première réaction. Tsé, ils sont *friendly* quand même, c'est pas ça, c'est juste tu le sens.

5.1.2.2 Le français comme marqueur d'appartenance à l'identité québécoise

Les réponses des participant·e·s ont aussi mis en lumière le rôle de la langue et son importance dans l'identification (Lamarre, Lamarre et Lefranc 2015), que celle-ci soit québécoise ou vietnamienne. En effet, parler le français est reconnu par les participant·e·s comme étant presque indispensable au sens qu'ielles donnent à être québécois·e et se trouvait dans la majorité des réponses des participant·e·s. Cela pourrait être influencé par les nombreux discours qui perdurent sur la lutte pour la protection et la promotion du français ou du modèle interculturel adopté au Québec.

Grégoire : Être québécois. Être québécois, c'est être euh... c'est parler français. C'est... Être québécois pour moi, c'est... C'est ça, c'est parler français, c'est avoir cette ouverture sur le monde, puis avoir euh... Je te dirais c'est ça.

Myriam : Être québécoise, c'est... Euh... C'est... À part habiter au Québec, là, c'est de... Si tu t'identifies comme québécois, c'est... C'est sûrement que t'es juste... t'apprécies être... Ben c'est premièrement parler français, je pense... Ben... Il y en a peut-être qui vont dire... qui vont critiquer ça, mais je pense que « Québécois », c'est... Ça passe beaucoup par la langue. Pas nécessairement une maîtrise 100%, genre, correcte, puis comme, il faut que tu parles parfaitement, puis que t'écrives parfaitement, mais je pense que ça, c'est très rassembleur de... Je pense que c'est au cœur de l'identité québécoise. Faque le français. Puis surtout le français dans un contexte de minorité. Tsé, je pense que c'est d'être conscient aussi que... Qu'on parle français, mais on fait partie d'un pays où on est une minorité.

Contrairement à Myriam qui ne voit pas une maîtrise parfaite du français comme étant une exigence pour s'identifier comme québécois·e, bien parler le français, ainsi que détenir un accent québécois sont perçus par d'autres participantes comme des critères d'appartenance à la catégorie de

québécois·e. Alice et Magalie ont tout de suite évoqué l'idée de bien parler le français et d'avoir un accent québécois quand elles parlaient de leur identification au Québec :

Alice : Mais non, tsé, j'ai... j'ai un bon sentiment d'appartenance, euh... J'ai... Je... Je pense pas que j'ai un accent quelconque quand je parle. Je parle très bien le français et l'anglais, certainement mieux que la... une grande majorité des Québécois ici. J'ai une belle éducation, elle n'était pas parfaite, euh, mais je... je respecte beaucoup les... les gens ici.

Magalie : Je te dirais que, comme... Oh, c'est dur à dire. Mais, comme, 50% de moi, je... j'identifierais au Québec. J'ai pas un accent super québécois, mais je parle quand même avec des expressions québécoises. J'écris bien le français, je parle bien le français. Ça c'est, comme, particulier au Québec, pas... dans le Canada.

5.1.2.2.1 De l'anglais à l'accent québécois

En conséquence, quand certaines participantes se font adresser en anglais par des gens, cela est perçu comme une manière de leur signaler qu'elles n'ont pas leur place dans l'identité québécoise, surtout que l'anglais est souvent vu comme un détriment à la protection de la langue française au Québec. Puisque la langue française est intimement liée à l'identité québécoise, la présomption que les participantes ne parlent pas le français contribue au renforcement des frontières entre Québécois·es et certains individus racialisés.

Rebecca : Non, je... Je me sens pas vraiment chez moi, tu vois? À part si je suis dans ma maison, mais... Juste à l'extérieur, tu marches, les gens, ils te parlent en anglais, puis après ils te disent « Oh, mais wow, tu parles bien français pour une Asiatique! » ou « Wow, tu t'es bien installée au Canada, hein? » Je suis comme « Ben, je suis née ici, c'est quoi le problème? » Puis après tu vois, des trucs comme ça... Faut vivre avec.

Catherine : Tsé, les étrangers, souvent je vais entendre comme : « Regarde la belle petite Chinoise » ou... Tout de suite ils vont penser que je parle juste en anglais, faque ils vont m'aborder en anglais au lieu de juste me dire bonjour. Je vais rentrer avec mon conjoint dans un magasin – mon conjoint c'est un Québécois blond avec des yeux pers, faque tu peux pas avoir plus blanc que ça quasiment – puis tout de suite, il va se faire servir en français, puis moi, je vais être à côté de lui ou en arrière de lui, puis ils vont changer à l'anglais. Parce qu'ils assument que je parle juste en anglais. Faque moi je les corrige et je leur réponds en français.

Dans l'exemple de Catherine, la blanchité perçue de son conjoint a fait qu'il était immédiatement catégorisé comme étant québécois, et donc qu'il pouvait communiquer en français. À l'opposé, Catherine est racialisée en tant qu'étrangère, en tant qu'Autre. On présume ainsi qu'elle ne parle pas le français. Une relation entre la blanchité, la langue française et l'identité québécoise est ainsi tracée.

Catherine : Ou tsé par exemple, je vais être à l'épicerie, je vais parler, je vais poser une question, puis là, il y a quelqu'un qui va me regarder puis dire : « Comment ça tu parles... ton français est aussi bien? Tu parles aussi bien en français? » Euh, je suis désolée, mais si j'avais pas l'air de quoi j'avais l'air, jamais t'aurais même pensé à dire des choses de même. Pensé à poser des questions de même. Faque il y a toujours... J'ai toujours l'impression que la première chose qu'ils voient chez moi c'est physiquement de quoi j'ai l'air, faque il y a des préjugés à mon égard.

Catherine attribue alors ce préjugé à son apparence physique, au fait qu'elle n'est pas vue comme étant blanche. Ce genre de remarques peut aussi être perçu comme une insulte : on réagit à sa maîtrise du français avec de la surprise, de l'émerveillement, comme si c'était une anomalie.

Il est ainsi plus compliqué pour les personnes racialisées de déployer leur maîtrise du français comme marqueur d'appartenance à l'identité québécoise puisque leurs traits phénotypiques sont constamment rappelés.

Ensuite, bien qu'elle ait grandi à Montréal, Rebecca a développé un accent français. Cela semble avoir été dû à sa fréquentation d'écoles ayant un nombre élevé d'élèves issus de l'immigration française. Ainsi, en plus de se faire accoler le stéréotype que les personnes asiatiques ne maîtrisent pas le français (Tran 2021), Rebecca est aussi considérée comme Autre à cause de son accent français, puisque l'accent québécois est vu comme la norme au Québec.

Rebecca : Tsé, j'adore Montréal, j'adore la ville, mais c'est juste que parfois, je me sens touriste en fait. Puis ils vont toujours me... Tsé, ils vont toujours me parler en anglais, puis je préfère parler en français. Mais là après quand je parle français, ils vont me répondre en anglais, puis après si je parle... Euh c'est ça, si je parle en anglais, ils vont me dire « Pourquoi tu parles pas français? » Puis après, je parle français, ils vont dire « Mais t'as un accent français. » Mais là, je suis comme... Je suis qui dans ce monde en fait?

Cet extrait illustre le paradoxe dans lequel plusieurs personnes asiatiques sont placées : elles sont stéréotypées comme des personnes qui ne parlent pas français, donc elles sont considérées comme des étrangères perpétuelles. Ensuite, ne pas correspondre au stéréotype, donc d'être capable de parler français suscite la surprise. À l'opposé, si elles correspondent au stéréotype de ne pas maîtriser le français et de parler anglais, cela suscite de l'affront. Dans le cas de Rebecca, parler français n'est pas suffisant, son accent non-québécois constitue un élément de différence.

Rebecca a aussi fait part d'autres remarques qu'elle avait reçues sur son accent français. Celui-ci avait été utilisé pour invalider sa propre histoire de vie :

Rebecca : Puis, tsé, elles faisaient plein de remarques aussi, genre... Tsé genre, déjà parce que j'ai pas l'accent québécois, ils me disent... Tsé genre, je dis « Ah ouais, ben je suis née à Montréal. » Ils sont comme « Non, t'es pas née à Montréal, tatati... » Et j'étais comme « Est-ce que tu veux voir mon passeport, genre? »

Qui plus est, Rebecca se fait aussi exclure de la catégorie d'identification de « québécoise » dans ses interactions avec des étudiant·e·s étranger·ère·s. En effet, ielles remarquent son accent différent de l'accent québécois, ce qui explique aussi cette catégorisation de non-québécoise. Cet extrait montre aussi que cette catégorisation ne se fait pas uniquement par le groupe majoritaire.

Rebecca : [Sur ses interactions avec des étudiant·e·s étranger·ères] Puis à chaque fois, ils me disent « Mais toi, t'es pas Québécoise. » Et là, je suis comme « Ben déjà, pour être honnête, les Québécois, ils m'acceptent pas, hein? Je suis juste canadienne francophone, en fait. » Puis ils étaient comme « Okay, mais tu es vraiment bizarre. » Et j'étais comme « Ben... » [Rires] Tsé, je me voyais plus avec les Français ou les Belges que les gens d'ici, tu vois?

Étant donné cette exclusion, Rebecca adopte plutôt une identification au Canada, puis y accole « francophone » pour montrer la prédominance du français dans sa vie.

Dans un même ordre d'idées, Rose a ainsi constaté que parler le français n'était pas suffisant pour la protéger du racisme, que le racisme avait une portée beaucoup plus grande :

Rose : Ben tsé, quand j'étais plus jeune, je m'étais dit, genre, oh tsé, plus tard... Tant et au... tant que je puisse... tant que je puisse parler la langue, tsé, comme, de manière, genre naturelle, genre le français ou l'anglais, que je serai pas victime de racisme parce que je peux toujours m'exprimer, tsé. Faque... Mais ça, c'est quand j'étais jeune et naïve. Parce que, tsé, plus je grandis, plus je me rends compte que c'est vraiment... c'est vraiment systémique, tsé. Euh, puis ça s'apprend aussi, là, d'être raciste.

Ainsi, bien que la capacité à parler français constitue un critère d'appartenance à l'identité québécoise et que les participant·e·s en sont bel et bien capables, ces extraits révèlent que la racialisation des personnes asiatiques les exclut tout de même de cette identité. Par ailleurs, il ressort de ces résultats que l'accent constitue aussi un facteur qui disqualifie les individus à l'identification à la catégorie de québécois·e.

5.1.2.3 Le fardeau de la minorité modèle

Quelques participant·e·s étaient conscient·e·s de l'image que d'autres groupes avaient d'eux, c'est-à-dire que les Vietnamiens sont considérés comme une minorité modèle : ielles sont vues comme étant travaillant·e·s et performant·e·s, et ainsi, bien intégrés à la société

québécoise. Pour Hoài et Alice, c'est une image positive de la communauté et une image dont elles sont fier·ère·s.

Hoài : Je trouve que quand même c'est... c'est le fun qu'on s'intègre généralement bien dans la société. [...] Quand qu'on parle de Vietnamiens, les... les gens semblent pen... Tsé, ils rattachent ça à, tsé, des gens travaillants. [...] Comme tous les gens de tous les backgrounds, t'as les gens qui sont travaillants, puis t'as des gens qui sont moins, mais... [...] C'est quand même le fun de voir que c'est... c'est l'image qui est généralement projetée, donc...

Alice : On se parle de ça souvent avec ma grande sœur, tsé c'est comme on n'a pas de préjugé négatif... de stéréotype négatif contre nous. Tsé, comme quels sont les stéréotypes négatifs? À part qu'on, tsé, je veux dire, qu'on travaille fort, qu'on est hyper performant, qu'on est super bon à l'école, qu'on est super gentil, très silencieux, puis on dit pas un mot? [...] Je suis très fière de ça. [la répondante rit] J'avoue qu'on devrait demander un peu plus, là, ça nous aiderait beaucoup dans notre cheminement et développement de soi. Euh, mais, euh, sinon c'est ça, je suis très fière de cette communauté...

Pour ces deux personnes du corpus, il n'y a pas de connotation négative attachée à l'idée de la minorité modèle. Ces extraits montrent que leur manière de voir leur culture est structurée par la façon dont le groupe majoritaire la perçoit. Il s'agit d'une catégorisation imposée par le groupe majoritaire, mais étant donné qu'elle est vraisemblablement positive, celle-ci est bien acceptée.

Minh voit toutefois l'étiquette de la minorité modèle d'un autre œil : bien que ces stéréotypes soient positifs, ils ne garantissent pas l'acceptation du groupe majoritaire. Cela permet un rapprochement, mais la différence persiste, donc elles seront toujours traité·e·s différemment.

Minh : Puis aussi, il y a l'aspect pour moi que les Vietnamiens, on est, comme, les minorités qui sont, comme, acceptées parce que on est bon? On fait des jobs qui ont de la... ben, tsé qu'on peut aider les autres, puis tout ça, faque les gens ils... Tsé, ils nous excluent pas, mais ils nous mettent... Tsé, on n'est pas dans le même bagage qu'eux, là. Tsé, on est quand même des Asiatiques, faque c'est, comme, un peu différent.

Pour Myriam, le racisme anti-asiatique l'avait surprise, comme s'il était sorti de nulle part. Elle était habituée à ce discours positif sur les personnes asiatiques, donc le changement soudain entraîné par la pandémie de la COVID-19 l'avait déstabilisée.

Myriam : Tsé, on dit souvent que les Asiatiques c'est un groupe modèle, tsé, parce qu'on s'intègre bien, on fait pas beaucoup de bruit, on réussit bien, tsé, on... Justement, on apprend le français, l'anglais, puis tout, on s'intègre bien. Faque tsé, il y a pas grand chose de négatif à dire sur nous entre gros guillemets, parce que c'est un peu le fardeau de la minorité modèle, mais... Est-ce que... Là, je... On dirait que c'est ça, j'en revenais vraiment pas. Je me demandais... Est-ce que les gens sont profondément, genre, racistes anti-asiatiques depuis toujours, c'est juste qu'ils ont jamais rien à dire là-dessus parce

qu'il y a rien qui se passe? Ou c'est qu'avec la covid, genre, soudainement, comme, il fallait qu'ils trouvent un coupable, puis qu'avant, ils l'étaient pas du tout. Il y avait aucune... aucun jugement sur les Asiatiques, puis là, comme, tout d'un coup, fallait, c'est ça, trouver un coupable pour la covid.

Myriam semble reconnaître que l'image de la minorité modèle n'est pas tout à fait exacte, qu'elle ne reflète pas entièrement la communauté asiatique. Cependant, à l'opposé de Minh, elle pensait que les Asiatiques étaient accepté·e·s et qu'ielles ne rencontreraient pas de problème raciste, du moins, à l'échelle du racisme anti-asiatique de la COVID-19. Elle se questionne ainsi sur ce racisme : était-il dormant ou était-il soudainement apparu? Pour elle, il s'agissait d'une anomalie historique, alors qu'il s'inscrit dans une histoire de discrimination envers les personnes asiatiques (Li 2003, Gover, Harper et Langton 2020). À l'opposé, Grégoire ne semblait pas particulièrement étonné par la tournure des événements. Selon lui, le racisme anti-asiatique était plutôt dormant :

Grégoire : Euh, il est juste caché. Je pense que la pandémie c'était un moyen ou un contexte favorable pour qu'il puisse, euh, montrer ça de manière explicite. Mais quand quelqu'un est raciste à la base, selon moi, c'est... Tsé, le racisme est toujours là. C'est juste le contexte a favorisé le... Genre qu'il puisse, euh, diffuser le racisme. Faque je pense que ça... Oui, le... la pandémie a... a bénéficié, a contribué à plus le sentir.

Cette section sur l'identification des participant·e·s avait plusieurs objectifs : la présentation et la description des différentes manières dont les participant·e·s s'identifient, puis l'explication derrière certaines de ces identifications. Cette partie du chapitre met en évidence l'impact de la catégorisation sur l'identification des individus (Jenkins 2008), plus précisément pourquoi l'identification à la catégorie de québécois·e se révélait être plus compliquée pour certaines personnes. De plus, les récits partagés révélaient aussi que la catégorisation effectuée par le groupe majoritaire prenait la forme du processus de racialisation. Enfin, ces différents extraits démontrent aussi la nature dynamique et relationnelle de l'identification, c'est-à-dire qu'elle peut changer selon le contexte et les interactions des individus avec autrui (Brubaker 2001).

La prochaine partie du chapitre va porter sur le rapport à la culture, un rapport qui est façonné par les mêmes processus que celui de l'identification.

5.2 Rapport à la culture

Dans cette deuxième partie du chapitre, je présenterai quelques résultats sur le rapport à la culture québécoise et le rapport à la culture vietnamienne des participant·e·s. J'ai constaté qu'il y avait une certaine tendance à dichotomiser les deux cultures. Entre autres, les participant·e·s ne voyaient pas

ou peu de ressemblances entre les deux. Cependant, il n’y avait pas de préférence flagrante pour l’une ou l’autre, elles étaient généralement bien acceptées par toutes. Ensuite, j’ai aussi observé que plusieurs participant·e·s ont fini par développer un désir de reconnecter avec la culture vietnamienne.

Les participant·e·s ont identifié des valeurs différentes aux cultures vietnamienne et québécoise. La plupart ont associé l’importance de la réussite scolaire, l’importance de la famille, le respect des aîné·es et de leur autorité à la culture vietnamienne. En revanche, l’indépendance, comme quitter le domicile familial dès l’âge de la majorité, et une certaine ouverture d’esprit sont plutôt associées à des valeurs québécoises. Ces observations concordent aussi avec celles repérées dans des recherches précédentes (Méthot 1995, Dorais et Richard 2007, Tran 2012). Toutes ces valeurs ne sont pas acceptées par toutes les participant·e·s. En effet, bien que la plupart considèrent la réussite scolaire comme étant importante, certain·e·s d’entre eux ont vécu négativement cette pression d’exceller. Également, le sujet des relations familiales avait suscité des opinions partagées : quelques personnes caractérisaient les relations entre parent et enfant dans les familles québécoises comme étant de nature plus affectueuse que dans les familles vietnamiennes, alors que d’autres dénonçaient le manque d’entraide envers les aîné·es dans les familles québécoises contrairement aux familles vietnamiennes. De plus, beaucoup de participant·e·s valorisaient l’importance accordée à la famille dans la culture vietnamienne, mais avaient aussi exprimé qu’ielles n’étaient pas d’accord avec le respect exigé pour l’autorité parentale.

La prochaine section comportera davantage des discours des participant·e·s sur leur rapport à la culture et quelques explications des processus qui sous-tendent ces discours.

5.2.1 Dichotomisation des cultures

La majorité des participant·e·s voyaient une certaine séparation entre les valeurs vietnamiennes et les valeurs québécoises. Ielles avaient tendance à caractériser la culture québécoise comme étant plus ouverte, plus libérale, alors que la culture vietnamienne avait été décrite comme plus traditionnelle et conservatrice. Il y a une certaine perception d’incompatibilité entre les deux cultures.

Nathalie : [Sur les ressemblances entre les catégories « vietnamienne », « québécoise » et « canadienne »] Peut-être un peu entre le Québec puis le Canada. Euh... C'est sûr que

je trouve que le... la communauté vietnamienne, euh, est certainement plus conservatrice ou traditionnelle.

Catherine : Faque bref, tout ça pour dire que je pense que j'ai certaines valeurs vietnamiennes parce que mes parents, veux-veux pas... Malgré le fait qu'ils ont voulu qu'on soit québécois, à la base, c'est des Vietnamiens, donc... L'importance de la famille, la réussite, une structure un peu plus rigide fait quand même partie de qui je suis comme personne actuellement. Versus... Mes parents sont très libéraux pour des Vietnamiens, mais sont quand même très conservateurs pour des Québécois, tsé.

Catherine donne un exemple de la manière dont les valeurs au Vietnam ne s'alignent pas avec les valeurs qu'elle a adoptées du Québec. En effet, elle juxtapose sa perception de la position de la femme au Vietnam, position qui a l'air de lui sembler trop arriérée, avec celle du Québec, où la promotion de l'égalité des genres s'inscrit dans les valeurs considérées comme « essentielles » dans le modèle interculturel (Mc Andrew 2010).

Catherine : Puis j'ai clairement pas le même euh... les mêmes valeurs qu'au Vietnam, là tsé. Je veux dire, je suis allée voyager là deux fois dans ma vie, puis tu voyais qu'il y avait un clash avec ma famille, tsé. Comme, *I was too outspoken*, j'avais trop d'opinions, je manquais de respect parce que je disais mon opinion. J'étais trop « rebelle » parce que je portais un bikini à la plage. Tsé c'est... La position de la femme aussi au Vietnam est pas du tout... Elle *fit* pas du tout avec mes valeurs. Faque clairement... Tsé mes parents ont fait une bonne job parce que j'ai des valeurs culturelles ici...

Bien qu'il y avait cette tendance à la dichotomisation de la culture québécoise et de la culture vietnamienne, toutes les participant·e·s ne percevaient pas la culture québécoise comme étant intrinsèquement meilleure que la culture vietnamienne. Elles étaient plutôt portées à adopter la même stratégie que Chloé :

Chloé : Je sais que quand j'étais plus jeune, euh, mes parents étaient plus stricts. Euh, mais tsé, en grandissant, mon... mon... euh, mon père a réussi à comme calmer ma mère un petit peu. [rires] Faque c'est... Faque c'est... Ce que je trouve intéressant d'avoir et un parent québécois et un parent vietnamien c'est qu'ils ont trouvé une manière de vraiment comme prendre le... prendre tout ce qui est bon dans la culture vietnamienne, puis ce qui est moins bon de... de... d'a... de comme arranger ça un petit peu.

Ainsi, le rapport à la culture vietnamienne et le rapport à la culture québécoise est assez nuancé chez les participant·e·s. Toutefois, ce genre de perception sur les cultures peut aussi contribuer à les essentialiser (Ngo 2008). Elle implique un processus de hiérarchisation des cultures.

5.2.2 Revalorisation de la culture vietnamienne

Certain·e·s participant·e·s semblent avoir développé une plus grande appréciation pour la culture vietnamienne avec l'âge, dont le désir de vouloir continuer leur apprentissage de la langue vietnamienne, le désir de vouloir conserver cet héritage.

Par exemple, durant son adolescence, Lana « [cherchait] vraiment à être une personne blanche ». Elle avait intériorisé la croyance que la blancheur était supérieure. C'est maintenant à l'âge adulte qu'elle s'est défaire de l'idée qu'il fallait qu'elle se distancie de son identification vietnamienne.

Lana : J'ai envie d'être proche de mes valeurs vietnamiennes, comme, on dirait... C'est un travail que je fais encore, puis j'ai l'impression d'avoir, comme... comme, grandi. Genre j'ai l'impression d'avoir... d'être à une place où je suis quand même satisfaite de comment je... j'interagis avec ce côté-là de moi, mais par rapport à d'autres personnes qui ont jamais eu cette répulsion-là par rapport à leur identité asiatique, je me sens mal, genre.

Pour les personnes issues de l'immigration, il existe une pression à s'intégrer à la société, ce qui signifie pour certaines personnes de déprioriser la culture de leurs parents. Effectivement, beaucoup des participant·e·s ne parlent pas ou peu le vietnamien.

Catherine : Puis, en fait, à Québec, pour eux, c'était vraiment important qu'ils nous élèvent comme des Québécois. Donc qu'on s'intègre, pis qu'on contribue. Comme je sais que j'avais quand même de la famille qui, pour eux, c'était très important qu'ils se tissent des relations avec d'autres Vietnamiens, qu'ils parlent la langue et tout. Mes parents, pour une raison... Ben en fait, je pense que pour, justement, pour cette intégration-là, nous ont pas forcées, pis n'ont pas exigé ça du tout. Ce qui fait en sorte qu'aujourd'hui, je ne parle pas le Vietnamien.

Ainsi, s'accrocher à la culture vietnamienne et ne pas la voir comme étant inférieure constitue un certain acte de résistance contre cette pression.

5.2.2.1 Les effets du racisme et de la discrimination anti-asiatique

Cette prochaine section met en lumière les effets de l'expérience du racisme et de la discrimination anti-asiatique sur les individus du corpus concernant leur rapport à la culture. En effet, l'exemple de la pandémie de la COVID-19 montre que ce genre d'événements a favorisé le développement d'une identification asiatique ou vietnamienne plus forte.

Pour certain·e·s participant·e·s, le contexte de la pandémie de la COVID-19 a fait apparaître une envie de former des liens avec d'autres personnes asiatiques. Selon Li et Nicholson (2021), la discrimination à laquelle les personnes asiatiques ont fait face a pu faire émerger un sentiment de

solidarité intraethnique. En fait, cette discrimination vécue a mené au renforcement des frontières existantes¹⁰.

Rose : J'ai commencé à suivre beaucoup de groupes de Facebook parce que, justement, j'ai... je ressentais comme un... Tsé, que j'étais pas assez connectée avec ma communauté. [...] Peu importe où je vais, j'ai l'impression que c'est juste, comme, des personnes blanches ou juste, comme, tsé, pas asiatiques. Mais j'ai l'impression que... J'ai... Tsé, je veux m'ancrer plus dans la communauté, je veux savoir qu'est-ce qui se passe présentement, [...] comme, qu'est-ce qu'on vit, puis tout ça. Tsé, surtout avec la pandémie, tsé, il y a le... le *backlash* était tellement fort que... Ben, c'est comme si j'avais pas le choix, là, dans un sens. [...] Mais là maintenant, la pandémie a fait que c'est devenu une priorité. C'est mis plus par l'avant parce que, tsé, il y a les risques vrais de, comme, de violence potentielle.

Pour Rose, ce désir de rejoindre la communauté asiatique lui permet aussi de s'informer pour des raisons de sécurité. En effet, la pandémie a donné lieu à une augmentation d'actes racistes et violents contre des personnes perçues comme étant asiatiques (Guo et Guo 2021).

Par ailleurs, le contexte de la pandémie a aussi fait réaliser à Rose qu'elle avait un besoin pour des espaces consacrés spécifiquement aux personnes asiatiques. Elle s'est sentie marginalisée dans ses groupes d'appartenance, dont la communauté LGBTQ+. Dans le prochain extrait, elle explique que les personnes asiatiques de la communauté LGBTQ+ font face à des réalités différentes de leurs pairs blancs et que ces réalités étaient en quelque sorte occultées. Elle recherchait ainsi d'autres personnes qui pouvaient comprendre son expérience.

Rose : Faque, comme, un exemple, c'est que je suis bi, ce qui fait que, tsé, oui, je fais partie de la communauté queer, mais en même temps, on se comprend que beaucoup de l'information, que beaucoup de la culture qui est présentée, comme, à l'avant, là, c'est la culture des queers blancs, tsé. Faque... Tsé, même si je fais partie de cette... de ce groupe-là, je le suis pas vraiment en même temps, tsé. Puis dernièrement, il y a eu beaucoup plus de... En tout cas, dans ma vie, là, j'ai retrouvé plus de groupes qui sont très spécifiquement, tsé, comme, asiatiques et queers. Ça m'a tellement fait du bien. Je me suis... je me suis jamais rendu compte à quel point ça faisait du bien que, comme... qu'il y ait des aspects dans la culture queer, comme, blanche là, qui matchaient pas avec la culture asiatique, même de ceux qui sont queers, tsé. Euh, un des grands exemples, c'est le coming out. [...] C'est comme une extase, puis c'est, genre... C'est comme un but ultime dans la vie, là, tsé. Euh... Moi, je l'ai jamais fait, là, mon coming out à ma famille, là. Puis... Quand j'ai participé à plus, comme, des discussions, genre, avec les... avec d'autres Asiatiques dans ma situation, je me suis rendu compte que, comme, il y a beaucoup de gens, justement, qui se disent: « Hey, on n'a pas cette pression-là. » Comme, on a... Tsé, on n'a pas nécessairement les mêmes priorités que les personnes blanches, tsé.

¹⁰ Comme il a été mentionné dans le chapitre de la problématique, je pense que la pandémie a aussi participé à la remise en question des marqueurs dans la définition du groupe des « Asiatiques ».

Dans le cas de Magalie, ce renouement avec la culture vietnamienne a suivi un incident avec le restaurant Pho King Bon. Le menu de ce restaurant avait provoqué de l'indignation chez des personnes de la communauté vietnamienne. La prononciation de certains mets typiques vietnamiens avait intentionnellement été déformée pour faire des jeux de mots à caractère sexuel ou raciste et qui semblaient parfois se moquer de l'histoire du Vietnam (Ferah 2020).

Magalie : C'est vraiment drôle parce tu vois, là, toute l'histoire avec le restaurant Pho King Bon? À cause de ça, ça m'a motivé à me rapprocher davantage à ma culture. Parce que ça... ce moment-là, ça m'a vraiment frappé, j'étais comme... C'est un moment qui a... qui m'a fait réaliser à quel point il y a du monde qui peuvent rejeter les immigrants. Puis ça m'a fait réaliser que je serai jamais 100% intégrée à la société québécoise, donc si je peux pas m'intégrer à la société québécoise ou à la culture québécoise, euh, je vais aller voir à mon origine qui est le Vietnam.

Ainsi, couplé avec le contexte de la pandémie, plusieurs personnes se sont retournées vers la culture vietnamienne. Face au rejet du groupe majoritaire, certaines personnes du corpus ont préféré se replier vers la communauté vietnamienne ou asiatique.

Le rapport à la culture des participant·e·s est ainsi assez complexe. Ielles percevaient des distinctions nettes entre la culture vietnamienne et la culture québécoise, ce qui donne l'impression de les dichotomiser. Toutefois, aucun·e des participant·e·s ne rejetaient une des deux cultures : ielles avaient plutôt tendance à en retirer les valeurs qu'ielles préféraient. Ensuite, j'ai aussi observé chez beaucoup de participant·e·s un désir de renouer avec la culture vietnamienne, alors que ce n'était pas un souci quand ielles étaient plus jeunes. Cela pourrait peut-être être attribuable à l'impact de la pandémie sur les communautés asiatiques, dans le sens où un sentiment de solidarité s'est solidifié face à l'exclusion et au racisme qu'ielles ont vécus.

Chapitre 6 – Analyse des résultats au regard du cadre conceptuel

Cette recherche avait pour but de mieux comprendre comment les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération au Québec négociaient leur rapport au groupe majoritaire au prisme de leur expérience socioscolaire. Mon questionnement venait d'un certain décalage perçu entre des constats issus de la littérature scientifique et une situation d'actualité concernant les personnes asiatiques et vietnamiennes. En effet, plusieurs chercheur·euse·s (Dorais et Richard 2007, Tran 2012, Méthot 1995) ayant effectué des recherches qualitatives sur la communauté vietnamienne au Québec ont conclu que cette communauté avait réussi à bien s'intégrer à la société québécoise. Les résultats des travaux de Magnan, Darchinian et Larouche (2017) montrent également que parmi leur corpus de participant·e·s issu·e·s de l'immigration, ceux originaires d'Asie du Sud-Est ont développé un rapport harmonieux au groupe majoritaire québécois francophone lors de leur parcours scolaire. Toutefois, le racisme anti-asiatique violent qui a émergé durant la pandémie de la COVID-19 (Guo et Guo 2021) permet de se questionner sur ces constats d'un rapport positif entre les personnes de minorité vietnamienne et le groupe majoritaire québécois. De plus, malgré cette intégration réussie à la société québécoise, Dorais et Richard (2007) rapporte que la communauté vietnamienne dresse encore une barrière entre le « nous » vietnamien et le « eux » des Québécois·e·s. Cet écart sous-entend donc que les personnes de minorité vietnamienne effectuent un travail de négociation envers le groupe majoritaire. Avec l'aide d'une revue de la littérature, j'ai orienté cette problématique vers trois questions plus précises :

- 1) Comment les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération au Québec négocient-elles leur rapport au groupe majoritaire au prisme de leur expérience socioscolaire?
- 2) Comment ces négociations s'articulent-elles à leur processus d'identification?
- 3) Quels sont les effets structurants de ces négociations sur leur vécu?

Pour appréhender ces questions, j'ai fait appel à une approche relationnelle et à un cadre conceptuel qui inclut les concepts de la blancheur, de la racialisation, des frontières ethniques et de

l'identification. Puis des entretiens ont été effectués auprès de 13 personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération. Les résultats de cette recherche appuient ceux de certaines recherches précédentes et apportent aussi une meilleure compréhension de cette problématique.

Le reste du chapitre constituera ma réponse à ces questions de recherche. Il consiste en une analyse transversale des résultats présentés aux deux chapitres précédents où je mobiliserai également mon cadre conceptuel. Ainsi, il sera divisé en trois sections pour chaque question.

6.1 Négociation de la blancheur à travers l'expérience socioscolaire

L'approche relationnelle que j'ai adoptée pour étudier ce phénomène met de l'avant l'importance des relations sociales dans l'expérience des individus. Ainsi, une attention particulière a été accordée aux interactions entre les participant·e·s et les acteurs significatifs de la sphère scolaire dans leur expérience socioscolaire, tels que les pairs et le personnel enseignant. Les récits des participant·e·s mettent au jour la manière que se construit la blancheur au Québec. Selon Eid (2018), la représentation de la blancheur s'adapte selon le contexte, c'est-à-dire qu'elle se construit autour de l'idéal de la majorité historique. Ainsi, dans le contexte québécois, la blancheur se calque sur l'identité québécoise. Elle se manifeste sous la forme de facteurs de différenciation qui servent à distinguer les blanc·he·s/Québécois·e·s des non-blanc·he·s/non-Québécois·e·s. Les facteurs qui ressortaient le plus de l'expérience socioscolaire des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération que j'ai rencontrées étaient ceux des traits phénotypiques, de la langue, des éléments culturels et des valeurs. C'est l'interaction de ces facteurs que j'ai pu observer dans les négociations effectuées par les participant·e·s tout au long de leurs récits.

6.1.1 La normativité de la culture québécoise

Tout d'abord, plusieurs expériences altérisantes partagées par les participant·e·s concernaient des éléments culturels de la société québécoise qui étaient posés comme la norme. En effet, la blancheur est perçue comme étant la norme et incarne l'universel, alors que les personnes de groupes racialisés, donc non-blancs, sont alors vues comme relevant du particulier, de l'Autre (Guillaumin 2002). Par exemple, durant son passage au primaire, Rose avait expliqué que son enseignante lui demandait souvent de présenter ses lunchs qu'elle apportait de la maison à ses camarades de classe. La jeune femme avait admis ne pas avoir aimé cette expérience étant donné sa nature réservée et les réactions négatives de ses pairs. En effet, ceux-ci percevaient sa nourriture comme étant étrange

et anormale. Rose avait surtout attribué ce genre d'expériences à l'ignorance du personnel enseignant à l'époque des années 90. Il semblerait qu'il s'agissait d'une tentative maladroite de promotion de la diversité et du rapprochement interculturel par son enseignante, telle était la position officielle du ministère de l'Éducation face à la diversité ethnoculturelle grandissante dans les écoles francophones québécoises. C'était toutefois une situation plutôt délicate puisque les élèves du groupe majoritaire étaient aussi en majorité numérique dans sa classe et qu'elle était en minorité : elle semble encore en garder un mauvais souvenir.

Ces expériences altérisantes prenaient aussi la forme de moqueries, comme dans le cas de Grégoire qui avait vécu de l'intimidation due à son nom vietnamien. Selon lui, il s'agissait d'un manque d'intérêt de ses pairs pour sa culture. Minh avait fait part de moments où ses pairs s'amusaient à ridiculiser des pratiques culturelles stéréotypées, c'est-à-dire en s'inclinant pour la saluer ou en lui parlant dans un langage inventé qui simulait une langue « asiatique ». Puis, pendant son cheminement au primaire dans une école avec peu de diversité ethnoculturelle au sein de sa population étudiante, Minh recevait beaucoup de questions altérisantes sur sa culture et son apparence physique puisqu'elle était une des seules élèves qui n'étaient pas issues du groupe majoritaire.

Pour Myriam, cette pression à se conformer à la norme du groupe majoritaire se manifestait sous la forme d'une insécurité qu'elle ressentait face à ses amies du groupe majoritaire. Elle a raconté que durant son parcours scolaire, elle avait tendance à former des amitiés avec des personnes du groupe majoritaire. C'est toutefois au secondaire qu'elle semble avoir développé cette insécurité : elle désirait avoir les mêmes références culturelles que ses amies, allant jusqu'à se considérer comme n'étant « pas assez cultivée ». Elle admet que ses amies ne lui avaient jamais ouvertement signalé sa différence, mais que c'était quelque chose qu'elle avait fini par intérioriser. Ce récit de Myriam met en lumière le caractère sournois de ce processus subtil.

Toutefois, des discours altérisants et infériorisants sont parfois communiqués de manière plus explicite : tel est le cas de l'histoire de Rebecca. Elle avait raconté que certains de ses pairs dans son programme universitaire voyaient les immigrant·e·s comme étant des personnes « à éduquer » à la culture québécoise. La normalisation de ce discours infériorisant chez ses pairs (Magnan et al. 2021) qui étudiaient avec elle dans un programme de relation d'aide l'avait choquée. Ce genre de discours avait servi à renforcer des frontières qu'elles ressentaient déjà par rapport au groupe majoritaire.

Ainsi, bien que ces expériences aient été racontées par des personnes de minorité vietnamienne, celles-ci s'apparentent également à des expériences vécues par d'autres personnes issues de l'immigration, particulièrement celles de la deuxième génération. En effet, ce genre de tensions a déjà été documenté dans plusieurs travaux qui portaient sur d'autres populations issues de l'immigration au Québec (Bakhshaei 2013, Sun 2013, Rajiva 2005).

6.1.2 La racialisation : la marque de la différence

Ensuite, les récits de Rose permettent de constater que des expériences de racialisation ont également eu lieu durant le parcours scolaire des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération. Selon Li (2003), la racialisation est le propre des groupes minoritaires, c'est-à-dire que c'est à eux qu'est attribuée une signification sociale basée sur leurs traits physiques. À l'opposé, le groupe majoritaire blanc est non-marqué et jouit du privilège de s'auto-définir (Jenkins 2008, Guillaumin 2002, citée dans Eid 2018). En fait, la racialisation renvoie à la réification de caractéristiques sociales associées aux groupes minoritaires racialisés. Ces caractéristiques, qui sont pour la plupart assez négatives (Li 2003), finissent par rester associées aux groupes racialisés et à contribuer à une image figée de ces groupes. C'est ainsi que Rose était perçue comme autochtone par le personnel enseignant de son école primaire puisqu'elle ne correspondait pas à l'idée de ce qu'était une fille asiatique aux yeux de ses enseignant·e·s. Elle n'était pas mince et silencieuse, ce qui ne se conformait pas à leur racialisation d'une jeune fille asiatique. Cet exemple de Rose met en évidence l'articulation de rapports sociaux de race et de genre vécue par les femmes asiatiques (Tran 2021). Dans la recherche de Tran (2021) qui se penche sur le racisme genré vécu par les femmes asiatiques, une des participantes avait d'ailleurs soulevé ce stéréotype de la minceur associé aux femmes asiatiques. Considérer la blancheur comme une dimension d'analyse permet une compréhension d'une telle expérience. Par ailleurs, le processus de racialisation nie toute individualité aux personnes racialisées (Guillaumin 2002, citée dans Eid 2018), celles-ci sont vues comme faisant partie de groupes homogènes. Ainsi, c'est une lecture déshumanisante des personnes racialisées. Qui plus est, ceci se manifeste également dans les relations entre élèves et personnel enseignant. Rose a raconté que durant ses premières années au secondaire, quelques enseignant·e·s se mélangeaient souvent entre elle et d'autres filles asiatiques, malgré des distinctions physiques claires. Ces jeunes filles asiatiques étaient alors vues comme un monolithe et non comme des individus à part entière.

La construction de la blancheur autour de traits phénotypiques mène aussi à l'infériorisation de traits qui sont considérés comme « non-blancs ». Par exemple, Chloé avait raconté que ses pairs au primaire s'étaient autrefois moqués de ses yeux de « Chinoise ».

Les récits de plusieurs participant·e·s ont aussi mis de l'avant une prise de conscience de leur construction en un Autre racialisé à travers la sphère scolaire québécoise (Darchinian, Magnan et de Oliveira Soares 2021). Cela s'est notamment réalisé quand plusieurs d'entre eux s'étaient retrouvés dans un environnement scolaire où il y avait peu de diversité ethnoculturelle : elles ressortaient ainsi physiquement par leur différence à leurs pairs. Pour la majorité d'entre eux, ce moment est arrivé au primaire : pour beaucoup, ce n'est qu'à partir du secondaire ou du cégep qu'elles ont fréquenté pour la première fois un établissement scolaire plus diversifié au niveau ethnoculturel. Les expériences de Myriam et Magalie montrent également qu'une absence de diversité ethnoculturelle au sein de l'école contribue au maintien des frontières entre les personnes de minorité vietnamienne et celles du groupe majoritaire. Effectivement, Myriam a intégré un programme préuniversitaire au cégep dans lequel elle était la seule personne racialisée. Pour elle, sa différence ne faisait que ressortir, ce qui a servi à rendre encore plus visible cette frontière perçue entre elle et le groupe majoritaire (Darchinian 2018). De son côté, Magalie a partagé qu'à son cégep, les groupes avaient tendance à rester séparés selon leurs origines ethnoculturelles, c'est-à-dire que les élèves asiatiques et arabes restaient ensemble, à l'écart des autres élèves du groupe majoritaire. Cet exemple laissait entrevoir la prédominance des frontières dans le rapport conflictuel que Magalie a développé plus tard avec le groupe majoritaire.

6.1.3 Le stéréotype de la minorité modèle : interactions des marqueurs physiques et culturels de la différence

La blancheur était également négociée par les participant·e·s à travers leur vécu de leur catégorisation en tant que minorité modèle. Ce stéréotype représente l'interaction de marqueurs physiques et culturels de leur différence. En effet, il se base à la fois sur des facteurs physiques qui désignent des personnes comme étant asiatiques, et sur des différences culturelles perçues comme immuables. Le stéréotype de la minorité modèle est considéré comme propre à la racialisation des personnes asiatiques (Lee, Park et Wong 2017). En apparence, ce stéréotype ne confère que des qualités positives aux personnes asiatiques : celles-ci sont vues comme performantes et travaillantes. Toutefois, après un examen plus profond, ce stéréotype contribue à la marginalisation

de cette population (Bablock, Raby et Pomerantz 2016) puisque celles-ci dérogent à la norme établie par le groupe majoritaire (Dhingra 2021). Par exemple, Myriam était bonne en mathématiques pendant quelques années du secondaire. Elle a plutôt perçu cela de manière conflictuelle : d'un côté, elle ne voulait pas reproduire ce stéréotype « de l'asiatique bonne à l'école »; d'un autre côté, la performance scolaire est encouragée dans le système éducatif et par ses parents. Il semble que l'expérience de Myriam montrait que l'assiduité à l'école de certain·e·s élèves asiatiques était perçue comme une valeur culturelle asiatique déviante par ses pairs, tout en ignorant que c'est une nécessité pour être admis·e dans des programmes d'études postsecondaires (Dhingra 2021). Cet exemple met en lumière l'aspect contradictoire des stéréotypes.

Au secondaire, Grégoire voulait se défaire de son image de « l'étudiant de référence » par rapport aux études. Il cherchait à mettre de l'avant une autre facette de ses intérêts et de son identité : celle de l'activité physique. Ainsi, ce récit reflétait la réduction à une facette unidimensionnelle opérée par la racialisation. Pour une autre participante, Minh, des pratiques stéréotypées associées aux élèves asiatiques (pratique d'arts martiaux, inscription à des cours de mathématiques extrascolaires) étaient vues comme une manière de tracer des frontières entre ceux qui étaient québécois·e·s et ceux qui ne l'étaient pas. Ces pratiques étaient vues comme trop Autre pour ses pairs du groupe majoritaire.

Le récit d'Alice illustre les conditions dans lesquelles se trouvent certaines personnes asiatiques qui sont ignorées à cause de l'image que projette le stéréotype de la minorité modèle. En effet, en mettant l'accent sur les Asiatiques qui réussissent sur tous les plans, ceux qui sont affecté·e·s par d'autres rapports de domination sont oublié·e·s. La situation financière de la famille d'Alice ne lui a pas permis de réaliser tout ce qu'elle voulait faire quand elle était plus jeune. Cependant, elle a pu fréquenter une école secondaire privée grâce à des bourses, là où la plupart de ses pairs provenaient de familles mieux nanties. Son passage à cette école lui a permis d'apprendre et d'observer le mode de vie de personnes issues de classes favorisées. Cette période semble avoir été vécue comme étant altérisante par moments, mais Alice a aussi fini par intérioriser certains aspects de cet environnement.

Les négociations de la blancheur comme dimension macrosociale touchent plusieurs aspects de l'expérience socioscolaire des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération, même si cette dimension est moins prise en compte dans les études menées sur les expériences

socioscolaires d'autres jeunes issu·e·s de l'immigration. Cette recherche montre que ces négociations prennent place dans les interactions avec les pairs et le personnel enseignant et portent principalement sur leur écart à la norme de la blancheur, que cet écart prenne la forme d'éléments culturels ou de traits phénotypiques différents. Les participant·e·s se voient infériorisé·e·s par rapport à la blancheur. Leur racialisation les dépeint comme étant homogènes et déviant·e·s à la norme de la blancheur. Ces processus altérisants contribuent au maintien des frontières entre le groupe majoritaire et les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération.

6.2 Articulation des négociations au processus d'identification

Cette recherche avait également comme objectif de comprendre comment les négociations avec le groupe majoritaire s'articulaient au processus d'identification de personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération. Je me suis donc penchée sur les manières dont mes participant·e·s s'identifient et les logiques qui sous-tendent ce processus. J'ai aussi examiné leur rapport à la culture vietnamienne que je considère comme étant intimement lié à leur processus d'identification.

Plusieurs recherches montrent que les jeunes issu·e·s de l'immigration tendent à s'identifier davantage au pays d'origine de leurs parents et au Canada, plutôt qu'au Québec (Magnan, Darchinian et Larouche 2017). Toutefois, les participant·e·s originaires d'Asie du Sud-Est dans la recherche de Magnan, Darchinian et Larouche (2017) dévient de ce constat : ielles s'identifient de manière multiple ou ielles s'identifient au groupe majoritaire. Les résultats de ma recherche reflètent à peu près le même portrait : presque toutes s'identifient au Vietnam et une majorité s'identifie également au Québec. Cependant, la moitié des participant·e·s s'identifient aussi au Canada, soit en conjonction avec une identification vietnamienne, soit en regroupant les trois identifications. Malgré cette identification au Québec chez la plupart des participant·e·s, leurs récits mettent l'accent sur les barrières perçues à se proclamer comme québécois·e. En effet, leurs témoignages montraient la mobilisation de la blancheur, de la maîtrise de la langue française et du désir de la souveraineté du Québec dans le maintien des frontières entre groupe majoritaire et personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération.

6.2.1 Les traits physiques comme marqueurs des frontières

Bien que le groupe majoritaire québécois ne se définit pas nécessairement comme étant blanc (Eid 2018), du point de vue des personnes racialisées, l'association entre identité québécoise et blancheur est de l'ordre de l'évidence (Forcier 2018). En effet, cette association a été évoquée plusieurs fois dans le discours des participant·e·s. Par exemple, Chloé, qui a un père québécois issu du groupe majoritaire et une mère ayant immigré du Vietnam, aimerait avoir « l'air plus vietnamienne » puisque les gens pensent généralement qu'elle est québécoise en se basant sur son apparence physique. Cette identité lui est ainsi assignée en l'absence de marqueurs physiques « clairs » de son identification vietnamienne. Pour d'autres participantes (Rose et Minh), l'identification au Québec est quasi impossible étant donné que leurs traits physiques leur sont rappelés comme étant différents de manière constante. En d'autres mots, elles envisagent de ne pas pouvoir s'identifier pleinement au Québec puisqu'elles sont racialisées comme étant Autre. Ces exemples illustrent le poids surdimensionné de la catégorisation dans le choix d'identification offert aux personnes racialisées (Jenkins 2008).

Dans un même ordre d'idées, alors que les traits biologiques associés à la blancheur sont mobilisés pour tracer la frontière entre ceux qui sont québécois·e·s et ceux qui ne le sont pas, les traits biologiques sont également évoqués par quelques participant·e·s pour définir qui est considéré·e comme vietnamien·ne. Cela souligne que les frontières créées dans la différence à autrui servent aussi à signaler l'appartenance de quelqu'un à un groupe (Barth 2008) et que la face externe de la frontière renforce aussi la face interne (Juteau 1999).

6.2.1.1 Quand la racialisation affecte la langue

Ensuite, les participant·e·s voient la maîtrise du français comme étant constitutive de l'identité québécoise (Darchinian et Kanouté 2020). Cela est ressorti plusieurs fois dans leurs réponses sur le sens qu'ielles attribuaient à l'identité québécoise. Ainsi, pour ces participant·e·s qui s'expriment très bien en français, la maîtrise de cette langue est parfois perçue comme une porte d'entrée à l'identification en tant que québécois·e, c'est-à-dire que les frontières entre majoritaire et minoritaire s'effacent. Les participant·e·s sont au courant de la priorisation du français dans le modèle interculturel québécois (Mc Andrew 2010). Cependant, les expériences de Catherine et de Rebecca démontrent que la maîtrise de la langue française n'est pas suffisante pour être considéré·e comme québécois·e. Effectivement, l'articulation de la blancheur et de la racialisation leur empêche

l'accès à cette identification. Catherine et Rebecca ont toutes les deux raconté qu'on s'adressait parfois à elles en leur parlant en anglais, alors qu'elles parlent couramment le français. Catherine avait même remarqué que ce n'était pas le cas de son conjoint, qui par ses traits physiques, était désigné comme appartenant au groupe majoritaire québécois francophone blanc. Pour Catherine, ce comportement différencié envers elle et son conjoint était attribuable à leur apparence physique différente, c'est-à-dire qu'elle était vue comme une femme racialisée, et lui, en tant qu'homme blanc. Par ailleurs, Rebecca voit cela comme étant frustrant puisque lorsqu'elle parle en anglais, on lui demande ensuite de parler en français. Puis, quand elle parle en français, son accent français ressort par rapport à l'accent québécois. Rebecca se sent alors « touriste » dans sa ville natale, un exemple d'intériorisation de rapports d'altérisation. Ces situations exemplifient la racialisation des personnes asiatiques comme éternelles étrangères (Lee, Park et Wong 2017, Trieu 2019). Ainsi, il n'est pas suffisant d'être né·e, d'avoir grandi au Québec et de parler le français, les personnes racialisées seront tout de même altérisées et vues comme non-québécoises (Eid 2018). Ces exemples illustrent bien la manière dont les critères des traits physiques et de la langue se mélangent et interviennent dans la construction de la blancheur dans le contexte québécois.

6.2.1.2 Sentiment d'exclusion de l'identité québécoise

Trois participant·e·s se proclament davantage montréalais·e que québécois·e. Deux d'entre eux, Minh et Rebecca, associent au Québec des expériences altérisantes, voire racistes, alors que Montréal incarne plutôt le multiculturalisme, l'acceptation de la diversité. Cette représentation de Montréal renvoie sûrement à la présence nettement plus grande d'immigrant·e·s à Montréal que dans le reste du Québec (Potvin 2010). Dans le cas de Hoài, il se souvient encore des propos de Jacques Parizeau après le référendum de 1995 sur l'indépendance du Québec, où celui-ci avait attribué l'échec de ce projet aux « votes ethniques ». Hoài, ne se considérant pas en faveur de la souveraineté du Québec, voit ce message comme une manière de renforcer les frontières entre groupe majoritaire et personnes racialisées. Son identification à Montréal semble entre autres due à cette association entre identité québécoise et indépendance du Québec. Parallèlement, Rebecca et Hoài avaient évoqué la figure du·de la « bon·ne immigrant·e » selon laquelle la reconnaissance d'une identité québécoise était conditionnelle à prouver son attachement au Québec et, ainsi, vouloir l'indépendance du Québec. Cette préoccupation peut être retracée à un des besoins que l'immigration devait combler au Québec : apporter un poids démographique plus fort étant donné sa situation minoritaire de province francophone dans un continent à majorité anglophone (Potvin

2010). Pour ces trois participant·e·s, l'identification à Montréal vient en partie de leur exclusion de l'identité au Québec.

Magalie était une des seules participantes à s'identifier uniquement au Vietnam et au Canada, rejetant alors une identification au Québec. Similairement à Minh, Rebecca et Hoài, elle justifie cette identification à une prise de conscience de l'exclusion des personnes immigrantes au Québec. Pour elle, cette prise de conscience est le résultat de l'affaire avec le restaurant Pho King Bon, où les propriétaires du restaurant avaient utilisé des jeux de mots perçus comme étant irrespectueux à la culture vietnamienne pour construire le nom de leurs plats dans leur menu (Ferah 2020). Elle a raconté que cette situation l'avait motivée à se rapprocher davantage de la culture vietnamienne. Les frontières qu'elles ressentaient avec le groupe majoritaire durant son parcours scolaire se sont renforcées aussi à l'extérieur de cet environnement.

6.2.2 Cultures modernes et cultures traditionnelles

Ainsi, les négociations de la blanchité des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération influencent aussi leur rapport à la culture vietnamienne. L'adoption d'un discours qui dichotomise les cultures mène à leur hiérarchisation, où celle du groupe majoritaire est vue comme moderne et est considérée de manière plus favorable, alors que les cultures des personnes immigrantes sont qualifiées de plus traditionnelles et arriérées (Ngo 2008). Cette hégémonie culturelle de la blanchité place la culture du groupe majoritaire au sommet (Bilge et Forcier 2016), au détriment des autres cultures. Par exemple, Catherine avait dénoncé le traitement de la femme dont elle avait témoigné lors de voyages au Vietnam et appréciait que ses parents lui avaient davantage transmis des valeurs québécoises. Selon Mc Andrew (2010), des valeurs telles que celle de l'égalité des genres sont constitutives du modèle d'intégration interculturel québécois. Ainsi, l'identité québécoise se construit aussi autour de marqueurs liés aux valeurs. Les valeurs qui semblent être opposées à celles-là ou qui semblent les menacer sont désignées comme Autre.

Néanmoins, bien que cette vision dichotomisante de la culture québécoise et vietnamienne était présente dans le discours de plusieurs participant·e·s, la culture vietnamienne n'était pas explicitement rejetée. Les participant·e·s avaient plutôt tendance à trouver des bons côtés et des mauvais côtés à chaque culture, tout en conservant les valeurs qu'ielles appréciaient davantage. Cela démontre que la culture n'est pas une entité fixe, mais qu'il s'agit plutôt d'un processus dont le sens se forme à travers les relations sociales (Ngo 2008).

Toutefois, malgré qu'ielles adoptent maintenant cette vision nuancée de la culture majoritaire et de la culture vietnamienne, quelques participantes avaient partagé avoir intériorisé une perception infériorisante de la culture vietnamienne quand elles étaient plus jeunes. Par exemple, durant son parcours au secondaire, Lana avait exprimé avoir eu le désir d'être une personne blanche. Elle considérait qu'être asiatique n'était pas « cool » et, de ce fait, qu'elle ne serait jamais populaire à son école secondaire. Par ailleurs, elle avait formé des amitiés avec d'autres personnes asiatiques, dont des amies qu'elle voyait comme plus « occidentalisées », tout en gardant une distance avec celles qui affichaient des marqueurs perçus comme « trop asiatiques », c'est-à-dire qu'elles écoutaient du k-pop et se rassemblaient en grand groupe dans des espaces publics. Ainsi, Lana avait intériorisé une vision qui marginalisait certaines personnes asiatiques perçues comme trop loin de la norme de la blancheur. Lana ne les avait pas désignées comme telles, mais un rapprochement peut être fait entre le récit de Lana et la connotation du terme « FOB » [*fresh off the boat*]. Certaines personnes asiatiques finissent par intérioriser une vision négative de leur groupe ethnique qui constitue en fait une représentation produite par le groupe majoritaire (Trieu 2019). Dans un même ordre d'idées, Myriam a raconté avoir toujours eu une tendance à se lier d'amitié avec des personnes du groupe majoritaire. Au secondaire, elle avait dit avoir ressenti le besoin d'en connaître davantage sur la culture de ses ami·e·s pour partager des référents culturels avec elleux. Elle s'était sentie frustrée par cet écart perçu entre son bagage culturel et celui de ses ami·e·s du groupe majoritaire. Elle reconnaissait aussi qu'en retour, elle ne valorisait pas la culture vietnamienne. Le récit de ces deux femmes de minorité vietnamienne de deuxième génération met en lumière la façon dont la face externe de la frontière, qui se construit dans le rapport à autrui, façonne la face interne de la frontière, qui se rapporte à l'histoire et à la culture commune à un groupe. En effet, l'intériorisation de rapports de domination se traduit en une dévalorisation de la culture vietnamienne.

6.2.3 La capacité d'agir des personnes racialisées

Les récits des participant·e·s contiennent des nuances qui sont pertinentes à soulever. L'accent a davantage été mis sur le poids de l'influence des discours infériorisants sur elleux, mais il y a aussi une possibilité que les acteurs interviennent. Par exemple, au moment de l'entrevue, Lana était une étudiante à l'université et disait vouloir se rapprocher « de ses valeurs vietnamiennes », ce qui représentait un contraste par rapport à son récit au secondaire où elle avait intériorisé une certaine honte d'être asiatique. Elle a d'ailleurs exprimé du regret vis-à-vis ses pairs asiatiques qu'elle

dénigrait autrefois. Cette revalorisation de la culture vietnamienne s'est aussi reflétée chez plusieurs participant·e·s qui affirmaient vouloir se remettre à l'apprentissage de la langue vietnamienne. Ainsi, il ne faut pas oublier la capacité de résister des groupes minoritaires. Ces exemples montrent aussi la pertinence de la notion d'identification de Brubaker (2001) qui la conçoit comme étant fluide et transformable. L'identité ne reste pas figée : elle peut changer à travers des interactions avec autrui.

L'intériorisation de la vision du groupe majoritaire se fait parfois de manière plus positive. En effet, Hoài et Alice ressentaient de la fierté à l'idée que la communauté vietnamienne était considérée comme une minorité modèle. C'est une conception plutôt positive d'un groupe minoritaire par le groupe majoritaire. Certaines personnes asiatiques trouvent ainsi un avantage à la perpétuer (Trieu 2019). Cela dit, ce stéréotype est une composante de la racialisation des personnes asiatiques et en dissimule une autre qui est plus sournoise : l'envers de la médaille de la minorité modèle est la conception de l'éternel·le étranger·ère. Les Asiatiques sont vu·e·s de manière favorable par le groupe majoritaire, mais elles restent tout de même de l'ordre de la différence, ce qui implique qu'elles seront toujours perçu·e·s comme Autre (Lee, Park et Wong 2017, Trieu 2019). Myriam s'était retrouvée assez bouleversée par le retournement de situation au début de la pandémie de la COVID-19 : elle ne comprenait pas comment un groupe habituellement perçu si positivement pouvait, du jour au lendemain, vivre du racisme à cette échelle. Cette vision de l'histoire de la discrimination contre les personnes asiatiques relève d'une vision anhistorique. Effectivement, le racisme anti-asiatique vécu durant la pandémie s'inscrit dans une histoire de méfiance envers les personnes asiatiques tant aux États-Unis qu'au Canada (Li 2003, Gover, Harper et Langton 2020). Par exemple, l'immigration non-européenne, dont l'immigration d'Asie, était autrefois vue par certain·e·s Canadien·ne·s sous un mauvais œil et avait été l'objet de mesures de contrôle (Li 2003).

Une de mes critiques envers les recherches de Dorais et Richard (2007) se rapporte à leur conception de l'interculturalisme québécois dans laquelle les personnes issues de l'immigration sont encouragées à conserver leur culture, sans pression à s'intégrer à la société québécoise. Or, les récits de mes participant·e·s mettent en évidence l'hégémonie¹¹ de la culture du groupe majoritaire au Québec. Par ailleurs, Catherine avait raconté que ses parents avaient souhaité qu'elle et sa sœur

¹¹ J'entends l'hégémonie comme un processus de domination du majoritaire sur le minoritaire basé sur l'obtention du consentement du minoritaire qui pense que les intérêts du majoritaire sont aussi les siens. Ce processus permet d'assurer le maintien de la domination des majoritaires (Gramsci 1971, cité dans Jay 2003).

s'intègrent bien. Pour ce faire, ses parents n'avaient entre autres jamais exigé que leurs enfants parlent le vietnamien. En mettant la priorité sur l'apprentissage et la promotion de la langue française, le modèle interculturel néglige d'autres aspects de la culture des personnes issues de l'immigration. Cela pourrait expliquer entre autres que plusieurs participant·e·s avaient exprimé le désir de se mettre ou se remettre à l'apprentissage de la langue vietnamienne qui avait jusqu'alors été délaissée par elleux.

L'approche relationnelle permet ainsi d'effectuer des liens entre des aspects macrosociaux, comme la blancheur et la racialisation, et des aspects microsociaux, tels que le rapport à son identification et à sa culture et les relations interpersonnelles. Les témoignages des participant·e·s montrent que les rapports d'exclusion, d'infériorisation et de hiérarchisation développés dans leurs négociations avec la blancheur peuvent les conduire vers d'autres identifications qui excluent le Québec. De plus, ces rapports influencent aussi la manière dont elles appréhendent la culture vietnamienne et les membres de leur « groupe », c'est-à-dire d'autres personnes asiatiques ou vietnamiennes. Cela met en lumière la relation dynamique entre la face externe de l'ethnicité et la construction de sa face interne. Enfin, ces récits mettent aussi de l'avant le caractère fluide de l'ethnicité et de l'identification et qu'il est pertinent de ne pas les appréhender sous un angle fixe.

6.3 Effets structurants sur le vécu des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération

Le dernier objectif de cette recherche se rapporte à cerner les effets des négociations sur le vécu des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération. Il s'agit donc de décrire les effets concrets des processus altérisants abordés dans les deux premières sections de ce chapitre sur la vie de mes participant·e·s.

Tout d'abord, il est important de considérer le contexte dans lequel se situe cette recherche. En effet, les enjeux propres au Québec et les politiques adoptées par le gouvernement québécois sont aussi reflétés dans les expériences des participant·e·s. Par exemple, la fameuse loi 101 et le modèle d'intégration interculturel québécois expliquent pour la plupart d'entre elleux, la fréquentation d'écoles francophones et l'importance perçue accordée au français comme langue commune. Puis la position du gouvernement québécois sur la gestion de la diversité, c'est-à-dire sur la promotion

du vivre-ensemble et du rapprochement interculturel, s'est aussi fait sentir à quelques moments dans le parcours scolaire des participant·e·s.

Ensuite, j'avais décidé d'adopter une approche relationnelle pour appréhender cette problématique dans le but de pouvoir prendre en compte les facteurs macrosociaux et microsociaux et éviter une approche qui occulterait un des deux. Ainsi, les témoignages des participant·e·s ont pu mettre de l'avant l'influence des structures sur des relations à plus petite échelle. Bien que la base biologique de la conception de la race soit reconnue par plusieurs comme étant fausse, ce construit social continue à avoir des effets réels sur la vie de personnes racialisées (Li 2003). Les récits des expériences socioscolaires des participant·e·s montraient que l'hégémonie sociale, culturelle et politique de la blancheur (Cervulle 2012) se reproduisait dans les interactions entre élèves, mais aussi entre personnel enseignant et élèves. Ce processus dialectique entre aspects macrosociaux et microsociaux assurait la perpétuation d'une vision racialisante et infériorisante des personnes de minorité vietnamienne. Ces catégorisations basées sur le processus de racialisation structurent le vécu quotidien des participant·e·s et sont parfois hors de la portée de l'autonomie des acteurs (l'exemple de parler en français lorsque l'une des participant·e·s se faisait adresser en anglais). C'est ainsi que peut être pensé le processus d'intériorisation des stéréotypes négatifs (ou positifs) produits par le groupe majoritaire (Trieu 2019).

La section précédente, qui portait sur l'articulation des négociations de la blancheur au processus d'identification, mettait en lumière l'impact de la perpétuation de ces processus dans les institutions comme l'école sur les manières que les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération s'appréhendent elles-mêmes, c'est-à-dire que la racialisation et l'altérisation affectent également le processus d'identification des participant·e·s. Ma recherche montre que le processus d'identification des personnes racialisées ne relève pas uniquement d'un choix libre : il est marqué par la catégorisation d'autrui. En effet, certaines personnes ne sentaient pas que leur auto-identification était légitime face aux catégorisations du groupe majoritaire. Pour d'autres, cela a ultimement abouti au rejet de certaines identifications étant donné les expériences d'exclusion vécues. Toutefois, les acteurs possèdent une marge de manœuvre quelconque dans la manière qu'ielles s'auto-définissent. Certains choisissent leur auto-identification tout en sachant qu'elle n'est pas vue comme étant légitime par toutes.

De plus, ces représentations infériorisantes et altérisantes sont également reproduites par certaines personnes du groupe minoritaire dans leurs relations intraethniques. Elles ont mené au développement d'un certain mépris pour ceux qui présentaient un trop grand écart à la norme de la blancheur. Dans d'autres cas, le stéréotype de la minorité modèle était aussi célébré malgré ses effets plus sournois.

C'est ce genre de représentation des personnes asiatiques qui cachent les difficultés que ces personnes peuvent vivre. En présentant un côté toujours positif de la situation de certaines personnes de ce groupe, il y en a beaucoup qui sont délaissés et oubliés. Le stéréotype de la minorité modèle met aussi en évidence le caractère plus subtil de la racialisation des personnes asiatiques. Ainsi, puisque celle-ci est moins connue, ses effets sont parfois plus difficiles à discerner. Le témoignage de Magalie rend compte de cette situation complexe :

Magalie : Je pense... Comme, j'ai jamais été victime de racisme, mais direct. Puis si ça a été une forme de racisme, c'est comme... c'est comme dans le gris, c'est pas noir ou blanc. C'est comme « est-ce qu'il était raciste? Est-ce qu'il était... il s'est agi... il agissait comme ça parce que je suis asiatique? Ou est-ce qu'il est comme ça envers tout le monde? » Tsé, des fois je peux pas savoir. Euh... Mais je pense... Comme c'est arrivé à quelques reprises où est-ce que je me suis posé ces questions.

Ce témoignage me semblait plutôt frappant puisqu'on avait abordé les conséquences de la pandémie sur les personnes asiatiques et que Magalie m'avait raconté qu'elle avait cessé d'utiliser le transport en commun pour éviter des actes racistes. Similairement, Dorais et Richard ont également rapporté que les témoignages des personnes vietnamiennes qu'ils ont interrogées soutenaient que leurs expériences de discrimination ou de racisme « [constituaient] des événements exceptionnels et passagers. » (Dorais et Richard 2007, 130) Changer la manière de penser le racisme de manière courante est encore plus pertinent puisque certains chercheurs affirment que le racisme ne relève plus que de traits biologiques, mais s'appuie aussi sur des traits d'ordre culturel (Eid 2018, Bilge et Forcier 2016), ce que cette recherche a aussi démontré. Il ne s'agit pas de demander une nouvelle définition du racisme, mais plutôt de plaider pour une meilleure compréhension des subtilités d'un système raciste. Pour arriver à comprendre comment un groupe perçu comme une minorité modèle peut devenir « soudainement » un ennemi de l'État, il faudrait saisir toute la complexité des rapports sociohistoriques constitutifs de ce système raciste (Lee, Park et Wong 2017).

Dans son ensemble, cette recherche n'avait pas pour but d'inventorier tous les actes racistes et discriminatoires qui avaient eu lieu dans l'expérience socioscolaire du corpus de personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération. Je voulais plutôt leur donner une avenue pour pouvoir s'exprimer pour mieux saisir la complexité de leur vécu. Pour ce faire, j'ai adopté un angle théorique différent qui tentait de mettre au jour les rapports de pouvoir parfois occultés, tout en les articulant à des expériences concrètes.

Conclusion

Cette recherche portait sur les négociations effectuées par les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération vis-à-vis le groupe majoritaire québécois francophone blanc, et ce, étudiées au prisme de leur expérience socioscolaire. Je trouvais que les négociations étaient une manière appropriée et nouvelle d'appréhender l'expérience de ce groupe étant donné la situation complexe dans laquelle il se trouve. En effet, plusieurs chercheur·euse·s qui ont effectué des recherches sur la communauté vietnamienne au Québec ont constaté que c'est une communauté qui s'est bien intégrée au Québec et que leur rapport aux Québécois·e·s est généralement assez positif. Elles sont aussi perçu·e·s par plusieurs comme étant une minorité modèle, c'est-à-dire un groupe minoritaire bien intégré et qui réussit bien. Malgré cela, des chercheurs ont remarqué qu'une certaine distance persiste encore, c'est-à-dire que la communauté vietnamienne se perçoit généralement comme étant séparée des Québécois·e·s, qu'elle ne s'inclut pas dans cette identité. De plus, avec le contexte de la pandémie de la COVID-19, beaucoup de personnes asiatiques se sont senties ciblées par de la violence et de la haine. Ainsi, je cherche à comprendre comment les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération vivent ce genre de tensions.

Une courte revue de la littérature empirique sur ce groupe m'a indiqué qu'il était peu présent dans la littérature scientifique : beaucoup de recherches effectuées sur les Vietnamien·ne·s au Québec et au Canada concernent davantage l'adaptation de la première génération. Ensuite, étant donné le rôle attribué à l'école dans l'intégration des personnes immigrantes et la diversité ethnoculturelle qui caractérise certaines écoles québécoises, il semblait que la sphère scolaire serait un bon contexte pour l'étude de rapports majoritaires-minoritaires. Ma question générale de recherche était alors : comment les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération au Québec négocient-elles leur rapport au groupe majoritaire au prisme de leur expérience socioscolaire? Puis mes deux sous-questions étaient : comment ces négociations s'articulent-elles à leur processus d'identification? Et quels sont les effets structurants de ces négociations sur leur vécu?

Les angles théoriques utilisés dans l'analyse des recherches sur les Vietnamien·ne·s de la deuxième génération au Québec semblaient ne pas prendre en compte les rapports de pouvoir inégaux dans les relations entre groupe majoritaire et personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération. Ainsi, cela a guidé la revue de la littérature théorique. Je me suis orientée vers une

approche relationnelle qui tient compte des facteurs macrosociaux et microsociaux. Puis j'ai construit un cadre conceptuel qui incluait les concepts de la blanchité, de la racialisation, des frontières ethniques et de l'identification. Tous ces concepts mettent de l'avant l'importance des relations sociales. Le concept de la blanchité me paraissait central à la compréhension de l'expérience des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération étant donné sa prédominance dans la littérature scientifique sur les personnes asiatiques. Ainsi, j'ai focalisé mon regard sur ce concept pour l'étude des négociations.

Pour pouvoir répondre à mes questions de recherche, je me suis tournée vers une démarche méthodologique qualitative dont la méthode de collecte de données était l'entretien semi-dirigé. C'est une méthode qui me permettait de saisir l'expérience des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération dans leurs propres mots. J'ai ensuite analysé 13 entretiens en utilisant l'analyse thématique. Celle-ci a été effectuée avec mon cadre conceptuel en tête.

Cette recherche a révélé que le concept de la blanchité et son articulation au concept de racialisation étaient fondamentaux pour comprendre comment les personnes de minorité vietnamienne négociaient leur rapport au groupe majoritaire dans leur expérience socioscolaire. Les récits des participant·e·s montrent que la blanchité est conçue comme la norme et que cela est perpétué dans leurs interactions avec leurs pairs du groupe majoritaire et avec le personnel enseignant. Plusieurs participant·e·s ont ainsi vécu des expériences altérisantes à l'école. Leurs témoignages ont aussi permis de constater qu'ielles ont vécu des expériences de racialisation. Le propre de ce processus est d'essentialiser puis d'homogénéiser les personnes racialisées. Ainsi, des participant·e·s ont parlé de stéréotypes qui leur avaient été accolés et la frustration ressentie à cause de ces catégorisations. Ces personnes sont à la fois vues comme trop différentes du groupe majoritaire, mais pas assez différentes entre elles-mêmes pour se voir accorder leur individualité.

Ensuite, la plupart des participant·e·s s'identifiaient au Québec, mais beaucoup d'entre elleux ressentaient des barrières vis-à-vis cette identification. Leurs récits montrent que la blanchité se construit autour de plusieurs critères de différenciation qui interagissent pour déterminer qui est inclus·e ou exclu·e de l'identité du groupe majoritaire. Les expériences relayées par les personnes du corpus montrent que les critères mobilisés contre elles sont ceux des traits physiques, de la culture, de la langue et des valeurs. De plus, il semble que le facteur de la racialisation prime sur celui des autres. En effet, puisque leurs traits physiques ne se conforment pas à la norme de la

blanchité, elles sont racialisé·e·s comme étant des non-qubécois·e·s, comme étant Autre. Quelques participant·e·s envisagent même l'identification au Québec comme étant impossible étant donné qu'elles sont constamment catégorisé·e·s.

Cette recherche montre également qu'il y avait une tendance à dichotomiser les cultures vietnamienne et québécoise. Cela sous-tend un processus d'essentialisation des cultures qui mène ensuite à leur hiérarchisation. Quelques récits des jeunes ont mis en évidence l'intériorisation des rapports de pouvoir inégaux opérant à travers des infériorisations, ce qui a ainsi conduit à la dévalorisation de la culture vietnamienne chez des participant·e·s. Toutefois, les témoignages des participant·e·s illustrent le caractère fluide de l'identification, c'est-à-dire que les individus peuvent négocier les rapports de domination et se redéfinir. Leur identification n'est pas toujours à la merci des catégorisations. Cela n'est cependant pas toujours possible : les catégorisations s'appuyant sur des processus de racialisation sont quelques fois hors du contrôle des individus. Celles-ci façonnent alors leur vécu quotidien.

En ce qui a trait aux résultats de la recherche, les qualifier de nouveau me paraît plutôt complexe et délicat. En effet, comme je l'ai mentionné, plusieurs personnes d'autres groupes issus de l'immigration, en particulier celles de la deuxième génération, peuvent probablement se reconnaître dans les récits partagés par les participant·e·s de cette recherche. Similairement, les négociations effectuées par les jeunes du corpus face au stéréotype de la minorité modèle sont également probablement similaires à l'expérience d'autres personnes d'autres groupes asiatiques désignés comme minorité modèle étant donné leur homogénéisation dans la perception du groupe majoritaire. En d'autres mots, certaines expériences racontées par les participant·e·s en tant que minorité modèle ont déjà été documentées dans la littérature scientifique états-unienne : elles ne se distinguent pas complètement de ces dernières puisque les Asiatiques perçu·e·s comme minorité modèle sont aussi vu·e·s comme étant pareil·le·s et sont donc parfois traité·e·s de manière indifférenciée par le groupe majoritaire. Ainsi, dans leur ensemble, certains de ces résultats ne sont pas nouveaux. Cependant, étant donné le peu de recherches menées sur les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération au Québec, cette recherche apporte quelques nouveaux aspects. En effet, le cadre conceptuel adopté pour cette recherche qui mettait de l'avant les concepts de la blanchité et de la racialisation constitue un nouvel angle théorique dans la recherche sur ce groupe dans le contexte québécois. De plus, cette recherche amène une meilleure compréhension

de l'expérience socioscolaire des Vietnamiens de la deuxième génération au Québec et des rapports majoritaires-minoritaires entre Québécois et personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération. Elle a aussi permis de mettre en lumière la manière dont la blancheur se construit au Québec dans les expériences des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération. Elle nous éclaire aussi sur les façons dont le processus de racialisation se déploie dans le cas des personnes asiatiques dans le contexte québécois.

Enfin, à la lumière de cette recherche, j'ai quelques pistes de recherche à suggérer. Les participants de cette recherche sont tous très scolarisés, c'est-à-dire que tous ont entrepris ou sont en train d'entreprendre des études universitaires, dont quelques-uns qui détiennent aussi des diplômes des cycles supérieurs. Ainsi, la perspective de personnes moins scolarisées et ayant parfois un statut socioéconomique moins favorisé (Pilote et Magnan 2012) est absente de cette recherche. Dans le même ordre d'idées, choisir d'effectuer une recherche sur un groupe qui est dépeint comme ayant bien réussi, puis d'avoir un corpus de participants hautement scolarisés peut mener à la reproduction de cette idée de minorité modèle que j'ai aussi dénoncée dans ce mémoire. J'espère ne pas être tombée dans ce piège en mettant en lumière la diversité des expériences qui existe au sein d'un groupe souvent homogénéisé. De plus, les témoignages des participants montrent que ces processus altérisants prennent place ailleurs que dans la sphère scolaire. Ainsi, il serait pertinent de se pencher sur d'autres contextes. Puis, il aurait été intéressant d'avoir une plus grande présence d'hommes dans le corpus pour pouvoir rendre compte des différences genrées.

Comme il est commun aux recherches qualitatives, cette recherche n'a pas de visée de généralisation ou de représentativité statistique. Ainsi, je ne prétends pas avoir dépeint l'expérience socioscolaire de toutes les personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération au Québec. Pour moi, cette recherche vise une compréhension riche de l'expérience des acteurs qui sont socialement situés. Également, ce travail ne peut pas représenter l'entièreté de l'expérience socioscolaire des participants, il en montre qu'une partie.

Références bibliographiques

- Aspinall, Peter J. 2007. « Approaches to Developing an Improved Cross-National Understanding of Concepts and Terms Relating to Ethnicity and Race ». *International Sociology* 22 (1) : 41-70. <https://doi.org/10.1177/0268580907070124>.
- Bablak, Larissa, Rebecca Raby, et Shauna Pomerantz. 2016. « 'I don't want to stereotype... but it's true': Maintaining whiteness at the centre through the 'smart Asian' stereotype in high school ». *Whiteness and Education* 1 (1) : 54-68. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1122661>.
- Bakhshaei, Mahsa. 2013. « L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques ». Thèse de doctorat, Montréal : Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10117>.
- Barth, Fredrik. 2008. « Les groupes ethniques et leurs frontières ». Dans *Théories de l'ethnicité*. Sous la direction de Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fenart, 203-49. Paris : Presses universitaires de France.
- Beaud, Jean-Pierre. 2016. « L'échantillonnage ». Dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Sous la direction de Benoît Gauthier et Isabelle Bourgeois, 6e édition, 251-83. Québec, Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Bilge, Sirma, et Mathieu Forcier. 2016. « La racialisation ». *Droits et libertés* 35 (2) : 13-14.
- Bonilla-Silva, Eduardo. 2004. « From bi-racial to tri-racial: Towards a new system of racial stratification in the USA ». *Ethnic and Racial Studies* 27 (6) : 931-50. <https://doi.org/10.1080/0141987042000268530>.
- Bourgeois, Isabelle. 2016. « La formulation de la problématique ». Dans *Recherche sociale; de la problématique à la collecte des données*. Sous la direction de Benoît Gauthier et Isabelle Bourgeois, 51-76. 6^{ème} éd. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brinkmann, Svend. 2018. « The Interview ». Dans *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sous la direction de Norman K. Denzin et Yvonna S. Lincoln, 5e édition. Thousand Oaks, Calif. : SAGE Publications.
- Brubaker, Rogers. 2001. « Au-delà de l'« identité » ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 139 (4) : 66-85. <https://doi.org/10.3917/arss.139.0066>.
- Buenavista, Tracy Lachica, Uma M. Jayakumar, et Kimberly Misa-Escalante. 2009. « Contextualizing Asian American Education through Critical Race Theory: An Example of U.S. Pilipino College Student Experiences ». *New Directions for Institutional Research*, n° 142 : 69-81. <https://doi.org/10.1002/ir.297>.

- Cervulle, Maxime. 2012. « La conscience dominante. Rapports sociaux de race et subjectivation ». *Cahiers du Genre* 53 (2) : 37-54. <https://doi.org/10.3917/cdge.053.0037>.
- Chan, Kwok Bun, et Louis-Jacques Dorais. 1998. « Family, Identity, and the Vietnamese Diaspora: The Quebec Experience ». *Sojourn: Journal of Social Issues in Southeast Asia* 13 (2) : 285-308.
- Chavez, Christina. 2008. « Conceptualizing from the Inside: Advantages, Complications, and Demands on Insider Positionality ». *Qualitative Report* 13 (3) : 474-94.
- Cheung, Leslie Lian. 2015. « Negotiating “nous”: Competing host national identities among second generation immigrants in Quebec ». Thèse de doctorat, McGill University. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/sn00b1664>.
- Chuang, Ya-Han. 2022. « Racisme « anti-asiatique », ou le dénigrement d’une minorité ». *Pouvoirs* 181 (2) : 109-17. <https://doi.org/10.3917/pouv.181.0109>.
- Collins, Patricia Hill. 2001. « Like one of the family: race, ethnicity, and the paradox of US national identity ». *Ethnic and Racial Studies* 24 (1) : 3-28. <https://doi.org/10.1080/014198701750052479>.
- Cui, Dan. 2019. « Model Minority Stereotype and Racialized Habitus: Chinese Canadian Youth Struggling with Racial Discrimination at School ». *Journal of Childhood Studies* 44 (3) : 70-84. <https://doi.org/10.18357/jcs00019175>.
- Darchinian, Fahimeh. 2018. « Les parcours d’orientation linguistique postsecondaire et professionnelle : l’expérience de jeunes adultes issus de l’immigration à Montréal ». Thèse de doctorat, Montréal : Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20057>.
- Darchinian, Fahimeh, et Fasal Kanouté. 2020. « Parcours postsecondaires et professionnels et rapports de pouvoir au Québec : discours de jeunes adultes issus de l’immigration ». *Revue des sciences de l’éducation* 46 (2) : 69-92. <https://doi.org/10.7202/1073719ar>.
- Darchinian, Fahimeh, et Marie-Odile Magnan. 2020. « Boundaries Through the Prism of Post-secondary and Professional Orientation: The Views of Young Québec Adults of Immigrant Background ». *Journal of Ethnic and Cultural Studies* 7 (2) : 50-67. <https://doi.org/10.29333/ejecs/326>.
- Darchinian, Fahimeh, Marie-Odile Magnan, et Roberta de Oliveira Soares. 2021. « The construction of the racialized Other in the educational sphere: The stories of students with immigrant backgrounds in Montréal ». *Journal of Culture and Values in Education* 4 (2) : 52-64. <https://doi.org/10.46303/jcve.2021.6>.
- Dennis, Elisabeth. 2018. « Exploring the Model Minority: Deconstructing Whiteness Through the Asian American Example ». Dans *Cartographies of Race and Social Difference*. Sous la direction de George J. Sefa Dei et Shukri Hilowle, 33-48. Critical Studies of Education. Cham : Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97076-9_3.

- Denzin, Norman K., et Yvonna S. Lincoln. 2018. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 5e édition. Thousand Oaks, Calif. : SAGE Publications.
- Denzin, Norman K., et Yvonna S. Lincoln. 2005. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 3e édition. Thousand Oaks, Calif. : SAGE Publications.
- Dhingra, Pawan. 2021. « “Over-zealous Parents, Over-programmed Families”: Asian Americans, Academic Achievement, and White Supremacy ». *Sociology of Race and Ethnicity* 7 (4) : 458-71. <https://doi.org/10.1177/23326492211018483>.
- Dorais, Louis-Jacques. 2000. « La recherche sur l’immigration vietnamienne au Canada ». *Moussons. Recherche en sciences humaines sur l’Asie du Sud-Est*, n° 1 (juillet) : 93-105. <https://doi.org/10.4000/moussons.8864>.
- Dorais, Louis-Jacques, et Éric Richard. 2007. *Les Vietnamiens de Montréal*. Montréal : Presses de l’Université de Montréal.
- Doucet, Daphné. 2021. « La négociation ambivalente de l’identité et du rapport à la culture d’une « minorité modèle » : les récits des jeunes de minorité coréenne à Montréal ». Mémoire de maîtrise, Montréal : Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/26610>.
- Forcier, Mathieu. 2018. « La construction des frontières nationales à l’ère numérique : analyse critique des discours en ligne sur l’immigration et les minorités racialisées au Québec ». Thèse de doctorat, Montréal : Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22700>.
- Gover, Angela R., Shannon B. Harper, et Lynn Langton. 2020. « Anti-Asian Hate Crime During the COVID-19 Pandemic: Exploring the Reproduction of Inequality ». *American Journal of Criminal Justice* 45 : 647-67. <https://doi.org/10.1007/s12103-020-09545-1>.
- Grillo, Matt, et Daniel J. Rowe. 2021. « Anti-Asian racism in Montreal rose dramatically in 2020; worrying trend, says City Hall », 4 mars 2021. <https://montreal.ctvnews.ca/anti-asian-racism-in-montreal-rose-dramatically-in-2020-worrying-trend-says-city-hall-1.5333266>.
- Guo, Shibao, et Yan Guo. 2021. « Combating Anti-Asian Racism and Xenophobia in Canada: Toward Pandemic Anti-Racism Education in Post-covid-19 ». *Beijing International Review of Education* 3 (2) : 187-211. <https://doi.org/10.1163/25902539-03020004>.
- Ho, Rob. 2014. « Do All Asians Look Alike?: Asian Canadians as Model Minorities ». *Studies on Asia* 4 (4) : 78-107.
- Jay, Michelle. 2003. « Critical Race Theory, Multicultural Education, and the Hidden Curriculum of Hegemony ». *Multicultural Perspectives* 5 (4) : 3-9. https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0504_2.
- Jenkins, Richard. 2008. *Rethinking ethnicity*. 2nd ed. Los Angeles : SAGE Publications. <http://www.myilibrary.com?id=211924>.

- Juteau, Danielle. 1999. *L'ethnicité et ses frontières*. Trajectoires sociales. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. <http://www.deslibris.ca/ID/406338>.
- Kamanzi, Pierre Canisius. 2012. « L'emprise des titres scolaires sur l'emploi chez les membres de minorités visibles : comparaison entre le Québec et l'Ontario ». *Recherches sociographiques* 53 (2) : 315-36. <https://doi.org/10.7202/1012403ar>.
- Labelle, Micheline. 2004. « The “Language of Race”, Identity Options, and “Belonging” in the Quebec Context ». Dans *Social Inequalities in Comparative Perspective*. Sous la direction de Fiona Devine et Mary C. Waters, 39-65. Malden, MA : Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470753576.ch3>.
- Lamarre, P., S. Lamarre et M. Lefranc. 2015. *La socialisation langagière comme processus dynamique : suivi d'une cohorte de jeunes plurilingues intégrant le marché du travail*. Québec, Conseil supérieur de la langue française.
- Larouche, Émilie. 2016. « École, identification et négociation des frontières ethniques : une étude de cas sur les jeunes de la 2e génération issue de l'immigration à Montréal ». Mémoire de maîtrise, Montréal : Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18607>.
- Lee, Stacey J., Eujin Park, et Jia-Hui Stefanie Wong. 2017. « Racialization, Schooling, and Becoming American: Asian American Experiences ». *Educational Studies* 53 (5) : 492-510. <https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1258360>.
- Légaré-Tremblay, Jean-Frédéric. 2016. « La recette chinoise du succès scolaire ». *Le Devoir*, 9 janvier 2016. <https://www.ledevoir.com/societe/education/459774/la-recette-chinoise-du-succes-scolaire>.
- Li, Guofang. 2005. « Other People's Success: Impact of the “Model Minority” Myth on Underachieving Asian Students in North America ». *KEDI Journal of Educational Policy* 2 (1) : 69-86.
- Li, Peter S. 2003. « Chapitre 4. Les minorités visibles dans la société canadienne : les défis de la diversité raciale ». Dans *La différenciation sociale : modèles et processus*. Sous la direction de Danielle Juteau, 121-54. Tendances. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. <http://books.openedition.org/pum/21145>.
- Li, Yao, et Harvey L. Nicholson Jr. 2021. « When “model minorities” become “yellow peril”—Othering and the racialization of Asian Americans in the COVID-19 pandemic ». *Sociology Compass* 15 (2) : 1-13. <https://doi.org/10.1111/soc4.12849>.
- Liu, Sida, et Mustafa Emirbayer. 2016. « Field and Ecology ». *Sociological Theory* 34 (1) : 62-79. <https://doi.org/10.1177/0735275116632556>.
- Magnan, Marie-Odile, Tya Collins, Fahimeh Darchinian, Pierre Canisius Kamanzi, et Véronique Valade. 2021. « Student voices on social relations of race in Québec Universities ». *Race Ethnicity and Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1890564>.

- Magnan, Marie-Odile, Fahimeh Darchinian, et Émilie Larouche. 2017. « Identifications et rapports entre majoritaires et minoritaires. Discours de jeunes issus de l'immigration ». *Diversité urbaine* 17 : 29-47. <https://doi.org/10.7202/1047976ar>.
- Magnan, Marie-Odile, Fahimeh Darchinian, et Émilie Larouche. 2016. « École québécoise, frontières ethnoculturelles et identités en milieu pluriethnique ». *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, n° 7 : 97-121. <https://doi.org/10.7202/1036418ar>.
- Mc Andrew, Marie. 2010. *Les majorités fragiles et l'éducation: Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb43582086f>.
- Membres du Pont entre les générations. 2009. « Réussite au secondaire - Un nouveau chantier de l'éducation ». *Le Devoir*, 24 avril 2009. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/247185/reussite-au-secondaire-un-nouveau-chantier-de-l-education>.
- Méthot, Caroline. 1995. *Du Viêt-Nam au Québec: la valse des identités*. Collection Edmond-de-Nevers. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Moon, Katie, et Deborah Blackman. 2014. « A Guide to Understanding Social Science Research for Natural Scientists ». *Conservation Biology* 28 (5) : 1167-77. <https://doi.org/10.1111/cobi.12326>.
- Neuman, W. Lawrence. 2014. *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Seventh edition, Pearson new international edition. Pearson Custom Library. Harlow, Essex : Pearson.
- Ngo, Bic. 2008. « Beyond “Culture Clash” Understandings of Immigrant Experiences ». *Theory Into Practice* 47 (1) : 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405840701764656>.
- Nguyen, Ngan. 2012. « How English Has Displaced Russian and Other Foreign Languages in Vietnam Since “Doi Moi” ». *International Journal of Humanities and Social Science* 2 (23) : 259-66.
- Noche, Queeny-Marie. 2015. « Les 12 réalités d'une asiatique Montréalaise ». *Narcity Montréal*. 2 mars. <https://www.narcity.com/fr/montreal/les-12-realites-dune-asiatique-montrealaise>.
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre. 2008. « La violence faite aux données : de quelques figures de la sur-interprétation ». Dans *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique.*, 259-98. Paris : Academia-Bruylant.
- Patrimoine canadien. « Événements marquants de l'histoire des Canadiens d'origine asiatique. » 11 mai, 2022. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/campagnes/mois-patrimoine-asiatique/evenements-importants.html#a3>
- Pilote, Annie, et Marie-Odile Magnan. 2012. « La construction identitaire des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada: négociation des frontières linguistiques au fil du parcours universitaire et de la mobilité géographique ». *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie* 37 (2) : 169-95.

- Pires, Alvaro. 1997. « De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales ». Dans *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Sous la direction de Jean Poupart et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives., 44-82. Montréal : Gaëtan Morin.
- Poon, OiYan, Dian Squire, Corinne Kodama, Ajani Byrd, Jason Chan, Lester Manzano, Sara Furr, et Devita Bishundat. 2016. « A critical review of the model minority myth in selected literature on Asian Americans and Pacific Islanders in higher education ». *Review of Educational Research* 86 (2) : 469-502. <https://doi.org/10.3102/0034654315612205>.
- Potvin, Maryse. 2010. « Interethnic Relations and Racism in Quebec ». Dans *Quebec questions: Québec studies for the 21st century*. Sous la direction de Stéphan Gervais, Christopher John Kirkey, et Jarrett Rudy, 267-86. Don Mills, Ontario Canada : Oxford University Press.
- Québec (Province). Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. Service de la recherche, de la statistique et de la veille. 2019. *Portrait statistique : Population d'origine ethnique vietnamienne au Québec en 2016*. Québec (Québec) : Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/diversite-ethnoculturelle/2016/STA_Vietnamienne_Portrait2016.pdf
- Rajiva, Mythili. 2005. « Bridging the generation gap: Exploring the Differences between Immigrant Parents and their Canadian-Born Children ». *Canadian Issues* Printemps : 25-28.
- Sabbagh, Daniel. 2003. « Le statut des « Asiatiques » aux États-Unis: L'identité américaine dans un miroir ». *Critique internationale* 20 (3) : 69-92. <https://doi.org/10.3917/criti.020.0069>.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2016. « L'entrevue semi-dirigée ». Dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Sous la direction de Benoît Gauthier et Isabelle Bourgeois, 6e édition, 337-64. Québec, Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Scott, Corrie. 2016. « How French Canadians became White Folks, or doing things with race in Quebec ». *Ethnic and Racial Studies* 39 (7) : 1280-97. <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.1103880>.
- Seet, Adam Z. 2021. « Serving the White nation: Bringing internalised racism within a sociological understanding ». *Journal of Sociology* 57 (2) : 213-30. <https://doi.org/10.1177/1440783319882087>.
- Shih, Kristy Y., Tzu-Fen Chang, et Szu-Yu Chen. 2019. « Impacts of the Model Minority Myth on Asian American Individuals and Families: Social Justice and Critical Race Feminist Perspectives ». *Journal of Family Theory & Review* 11 (3) : 412-28. <https://doi.org/10.1111/jftr.12342>.

- Statistique Canada. 2021. *Mois du patrimoine asiatique... en chiffres*. Ottawa : Statistique Canada. Le Quotidien. https://www.statcan.gc.ca/fr/dai/smr08/2021/smr08_250
- Statistique Canada. 2017. *Canada [Pays] et Québec [Province]* (tableau). *Profil du recensement*, Recensement de 2016, produit n° 98-316-X2016001 au catalogue de Statistique Canada. Ottawa: Statistique Canada. [https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp - pd/prof/index.cfm?Lang=F](https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F)
- Sun, Ming. 2013. « The Educational Experience of Students of Chinese Origin in a French-Speaking Context : the role of school, family, and community ». Thèse de doctorat, Montréal : Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10889>.
- Tran, Julie Quynh Nhi. 2021. « Une domination invisibilisée : Le vécu des femmes québécoises qui subissent du racisme anti-asiatique ». Mémoire de maîtrise, Ottawa : Université d'Ottawa. <http://ruor.uottawa.ca/handle/10393/42727>.
- Tran, Lan-Chi Maria. 2012. « La communauté vietnamienne de Montréal: l'identité ethnoculturelle des jeunes viéto-montréalais ». Mémoire de maîtrise, Université de Vienne. <https://theses.univie.ac.at/detail/20370>.
- Trieu, Monica M. 2019. « Understanding the use of “twinkie,” “banana,” and “FOB”: Identifying the origin, role, and consequences of internalized racism within Asian America ». *Sociology Compass* 13 (5) : 1-12. <https://doi.org/10.1111/soc4.12679>.
- Vo, Vi. 2019. « Interrupting the “Model Minority” Narrative: The Voices of Vietnamese Canadian Youth ». Thèse de doctorat, London (Ontario) : Western University. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/6044>.
- Wong, Alan. 2013. « “Between Rage and Love”: Disidentifications Among Racialized, Ethnicized, and Colonized Allosexual Activists in Montreal ». Thèse de doctorat, Montréal : Concordia University. <https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/977483/>.

Annexe 1 : Affiche de sollicitation

Appel à la participation à une

Recherche sur les Québécois d'origine vietnamienne de 2^e génération et leur rapport au groupe majoritaire

dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en sociologie

Université 
de Montréal

En quoi ça consiste?

Une participation CONFIDENTIELLE et ANONYME à **1 entrevue individuelle virtuelle** (en français ou en anglais) d'environ 1h30

Si vous répondez aux critères suivants:

1. Être né.e au Québec de parents immigrants vietnamiens
2. Avoir entre 18 et 30 ans
3. Fréquenter ou avoir fréquenté une institution postsecondaire

Vous êtes intéressé.e?

Pour toutes questions ou pour participer à cette recherche, veuillez me contacter à l'adresse courriel suivante:
ashley.chu@umontreal.ca

Ashley Chu, étudiante à la maîtrise en sociologie à l'Université de Montréal

Annexe 2 : Formulaire d'information et de consentement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Le rapport au groupe majoritaire des Québécois d'origine vietnamienne de deuxième génération

Chercheuse : Ashley Chu, étudiante à la maîtrise, Département de sociologie, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse.

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre le(s) processus de construction des relations entre les Québécois d'origine vietnamienne de deuxième génération et le groupe majoritaire. De plus, nous nous intéressons aussi à comprendre comment s'identifient les Québécois d'origine vietnamienne de deuxième génération.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse pour une entrevue individuelle semi-dirigée (questions ouvertes) d'environ 90 minutes. En raison de la situation sanitaire actuelle, l'entrevue aura lieu de manière virtuelle sur la plateforme Zoom et à un moment que vous choisirez avec la chercheuse. Cette entrevue portera sur votre histoire de vie et sur votre expérience scolaire avec un angle axé sur vos relations sociales. L'entrevue sera enregistrée en audio, puis transcrite intégralement. L'entrevue se déroulera en français ou en anglais (selon votre préférence).

Avant ou à la fin de l'entrevue, vous serez invité à remplir une fiche socio-démographique. Celle-ci sera en pièce jointe avec ce document dans le courriel que vous recevrez. Nous vous demandons de l'envoyer à l'adresse courriel de la chercheuse quand vous l'aurez remplie.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un ordinateur verrouillé (dont le mot de passe est connu que par la chercheuse) situé au domicile de la chercheuse. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. La chercheuse s'assurera également qu'aucun

participant ne puisse être identifié de façon indirecte, par recoupements. Ces renseignements personnels seront détruits dans 7 ans (y compris la copie de sauvegarde incluant ces renseignements personnels). Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation pour des fins de recherche.

La plateforme Zoom a une fonction qui permet l'enregistrement. Toutefois, cette fonction génère automatiquement un enregistrement audio et un enregistrement vidéo. Dans tous les cas, l'enregistrement vidéo sera supprimé à la fin de l'entrevue et seul l'enregistrement audio sera conservé pour la retranscription de l'entrevue. Les participants seront invités à désactiver leur caméra s'ils le désirent, donc seule leur voix sera enregistrée. Durant l'entrevue, la chercheuse sera la seule personne présente dans la pièce où elle contactera le participant. De plus, elle portera aussi des écouteurs pour éviter que quiconque entende l'entrevue. Durant la retranscription des entrevues, la chercheuse portera aussi des écouteurs pour les mêmes raisons. De plus, son écran sera placé de manière qu'il soit à l'abris du regard d'autrui.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les rapports entre les Québécois d'origine vietnamienne de deuxième génération et le groupe majoritaire. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de réfléchir à votre expérience de vie, de prendre un certain recul réflexif par rapport à votre propre parcours éducatif en l'exposant à la chercheuse.

Cependant, il est possible que le fait de raconter vos expériences personnelles suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en faire part à la chercheuse. Si besoin, nous pourrions vous référer à une personne-ressource ou à des services professionnels mieux adaptés.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué à la fin de ce formulaire de consentement ou par courriel à l'adresse courriel indiqué au même endroit. Si vous vous retirez de la recherche, tous les renseignements qui auront été recueillis vous concernant seront détruits au moment de votre retrait.

6. Diffusion des résultats

Les participants qui désirent connaître les conclusions de la recherche sont invités à le signaler à la chercheuse par courriel, par téléphone ou durant l'entrevue. L'adresse électronique sera prise en note à cette fin. Ces coordonnées resteront strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins de transmission des résultats. Ainsi, nous pourrions informer ces participants par courriel lors de la disponibilité pour consultation en ligne du mémoire ou de la publication d'articles scientifiques. Nous pourrions également leur fournir les publications sur demande. Dans une visée de transmettre des informations compréhensibles, un courriel ou un document avec les conclusions plus vulgarisées pourrait être envoyé aussi.

7. Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de cette recherche et nous vous remercions d'y participer.

B) CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.
- Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.
- Je comprends qu'un enregistrement vidéo peut être généré par la plateforme utilisée lors de l'entrevue, mais que j'ai la possibilité de désactiver ma caméra, et que cet enregistrement sera dans tous les cas détruit dès la fin de l'entrevue.
- J'accepte qu'un enregistrement audio soit généré lors de l'entrevue afin d'en faciliter la retranscription. Il sera ensuite détruit, et ne sera en aucun cas publié.
 OUI NON

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je souhaite être avisé quand le mémoire de maîtrise sera disponible en ligne et quand des articles scientifiques liés à cette recherche seront publiés. De plus, je souhaite aussi recevoir les conclusions de la recherche sous forme plus vulgarisées :

Adresse électronique : _____

Engagement du chercheur

- J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant.
- Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je m'engage à détruire immédiatement après l'entrevue tout enregistrement vidéo qui aurait été automatiquement généré par la plateforme virtuelle utilisée.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Ashley Chu, étudiante à la maîtrise qui est la chercheuse principale du projet, au numéro de téléphone : (XXX) XXX-XXXX ou à l'adresse courriel suivante : ashley.chu@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche - Société et culture par courriel à l'adresse cerc@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste #28181 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée, en toute confidentialité, à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Un exemplaire du formulaire de consentement signé doit être remis au participant.

Annexe 3 : Fiche sociodémographique

FICHE SOCIODÉMOGRAPHIQUE DU RÉPONDANT

Numéro du participant :

Genre :

Âge :

Langue(s) maternelle(s) :

Langue(s) d'usage au quotidien :

Occupation (étudiant, travailleur) :

Institutions et programmes fréquentés du secondaire jusqu'au postsecondaire (cégep-université) :

- ✓ Secondaire :
- ✓ Cégep :
- ✓ Universités :

Diplômes actuels:

.....

.....

.....

Emplois occupés (poste, entreprise):

.....

.....

.....

État civil:

- ✓ Marié (ou union civile)
- ✓ Vivant en union libre (conjoint de fait)
- ✓ Divorcé
- ✓ Séparé, mais toujours légalement marié
- ✓ Veuf
- ✓ En couple
- ✓ Célibataire (jamais marié)

Nombre d'enfants:

Revenu annuel brut du participant (avant impôt) :

- Aucun revenu
- Entre 1 \$ et 9 999 \$
- Entre 10 000 \$ et 14 999 \$
- Entre 15 000 \$ et 19 999 \$
- Entre 20 000 \$ et 29 999 \$
- Entre 30 000 \$ et 39 999 \$
- Entre 40 000 \$ et 49 999 \$
- Entre 50 000 \$ et 59 999 \$
- Entre 60 000 \$ et 69 999 \$
- Entre 70 000 \$ et 79 999 \$
- 80 000 \$ et plus
- Je préfère ne pas répondre

Revenu annuel brut du ménage (avant impôt) :

- Aucun revenu
- Moins de 19 999\$
- Entre 20 000 \$ et 39 999 \$
- Entre 40 000 \$ et 59 999 \$
- Entre 60 000 \$ et 79 999 \$
- Entre 80 000 \$ et 99 999 \$
- Entre 100 000 \$ et 119 999 \$
- Entre 120 000 \$ et 139 999 \$
- Entre 140 000 \$ et 159 999 \$
- Entre 160 000 \$ et 179 999 \$
- 180 000 \$ et plus
- Je préfère ne pas répondre

Information sur la famille:

	Père	Mère
Langue maternelle		
Langue(s) d'usage au quotidien		
Niveau de scolarité		
Occupation actuelle		

Occupation dans le pays d'origine		
--------------------------------------	--	--

Annexe 4 : Guide d'entretien

GRILLE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

Schéma d'entretien – Québécois d'origine vietnamienne de deuxième génération

Grands thèmes pour les questions de l'entretien

1. Famille et parcours migratoire des parents
2. Expérience socioscolaire
3. Auto-identification et catégorisation
4. Projections futures

Mise en contexte à lire au répondant en débutant l'entretien

Avant de vraiment débiter l'entretien, j'aimerais rappeler certains éléments :

J'effectue cette entretien dans le cadre de mon mémoire de maîtrise en sociologie qui porte sur le rapport au groupe majoritaire des Québécois d'origine vietnamienne de deuxième génération. Ton expérience de vie m'intéresse alors.

Ainsi, au cours de cette entretien, je te demanderai de me raconter ton histoire de vie personnelle, en lien avec ton identification, le parcours migratoire de tes parents, tes expériences en milieu scolaire et ce, avec l'accent mis sur tes relations sociales.

Pendant l'entretien, tu es libre de répondre à ta guise. N'hésite donc pas à me raconter ce qui t'apparaît intéressant et pertinent, sans gêne. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Enfin, je te rappelle que, bien entendu, tous tes propos et tous les renseignements que tu me fournis, de même que mes notes personnelles, seront publiés de façon à ne pas t'identifier. Néanmoins, si tu ne te sens pas à l'aise de me communiquer certains renseignements, sens-toi libre de ne pas répondre. Tu peux aussi mettre fin à l'entretien si tu le désires.

As-tu des questions avant de commencer l'entretien?

Introduction

Mentionner que je n'ai pas regardé la fiche démographique, donc les participants peuvent répéter de l'information qui se trouve déjà dessus. Fiche sert à compléter ce qu'il n'y avait pas dans l'entrevue

1. Pour commencer, est-ce que vous pouvez me parler de vous-même, vous présenter?

I – Famille du participant/parcours migratoire des parents

2. Maintenant, pourriez-vous me parler un peu de votre famille?
 - Relation avec la famille (harmonieuse, tendue, etc)
 - Membres de la famille
 - Situation d'habitation (vivre avec parents/fratrie, seule, en couple, colocation)
 - Langue(s) parlée(s) à la maison
 - Scolarité et profession des parents et de la fratrie
3. Au meilleur de vos connaissances, pouvez-vous me raconter ce que vous connaissez du parcours migratoire de vos parents?
 - Année d'arrivée au Québec (ou autres pays ou villes avant d'être arrivé au Québec)
 - Raison de la migration
 - Processus d'intégration (réseau social, recherche d'emploi)

II – Expérience socioscolaire (primaire, secondaire, postsecondaire)

- Rapport à l'école :
 - o Choix de l'école : quelles écoles? Pourquoi? Changements?
 - o Comment qualifieriez-vous votre rapport à l'école (par exemple : préférence ou non, réussite ou difficulté) ?
 - o Quel genre d'élève étiez-vous?
 - o Comment décrieriez-vous l'attitude générale de vos pairs envers vous?
 - o Pourriez-vous me parler un peu de votre cercle d'amis au primaire ? Est-ce que cela a changé en arrivant au secondaire, au cégep ?
 - o Et au secondaire?
 - o Et au cégep?
 - o Quels souvenirs avez-vous gardé de votre primaire ? De votre secondaire ? de votre cégep?
 - o Est-ce que vous vous sentiez inclus/exclus ? Expliquez.

III – Auto-identification et catégorisation

4. Si je vous demande simplement « Qui êtes-vous? », quelle réponse vous vient spontanément?/Comment vous identifiez-vous?
5. Avec quel(s) groupe(s) ou quelles personnes ressentez-vous un sentiment d'appartenance?
 - Qu'est-ce qui vous amène à avoir cet attachement à ces personnes ou ce(s) groupe(s)?
 - Est-ce que cela a toujours été le cas/est-ce que ça a évolué ou changé dans le temps?
6. Comment qualifieriez-vous votre sentiment d'appartenance à la société québécoise ? Canadienne ?
 - Est-ce que cela a toujours été le cas/est-ce que ça a évolué ou changé dans le temps?
7. Qu'est-ce qu'être « Vietnamien(ne) » pour vous?

8. Qu'est-ce qu'être « Québécois.e » pour vous?
9. Qu'est-ce qu'être « Canadien.ne » pour vous?

IV - La projection de soi dans le futur

10. Pouvez-vous me parler de vos projets futurs?
 - Continuation des études, changement de programme
 - Situation professionnelle : recherche d'emploi
 - Famille : couple, enfants

Conclusion : Est-ce qu'il y a des expériences, des anecdotes, des éléments que nous n'avions pas abordés pendant l'entrevue et que vous voulez ajouter?

Regarder si j'ai oublié quelque chose (thème, question, clarification)

Merci d'avoir participé à la recherche et de m'avoir aidé!